



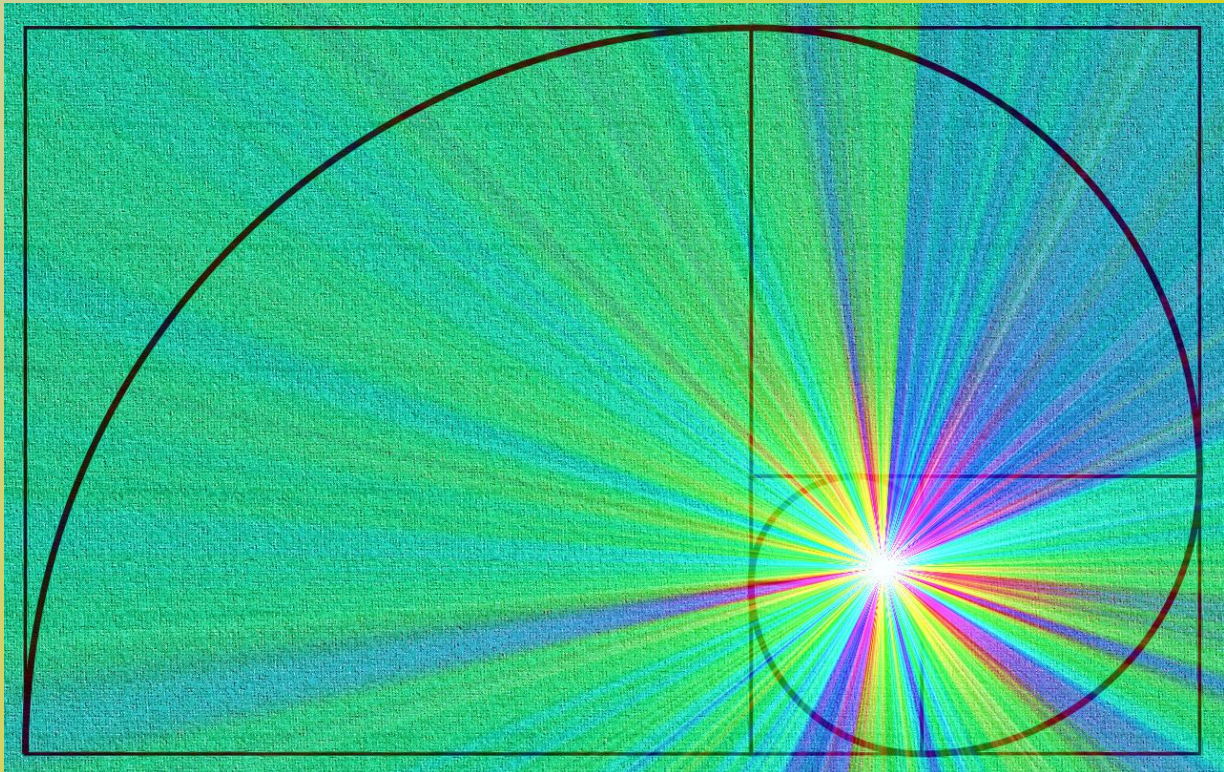
ΕΕΠΕΚ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΝΩΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ
ΠΡΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

Vol. 1 (2019)

ISSN: 2654-0002

INTERNATIONAL JOURNAL OF Educational Innovation



Σκοπός – Φιλοσοφία - Πρόσβαση

Σκοπός του INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL INNOVATION είναι η δημοσίευση ερευνητικών επιστημονικών εργασιών που προωθούν οποιαδήποτε μορφή εκπαιδευτικής καινοτομίας σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, καθώς επίσης και με κάθε άλλη πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της σχολικής ή ακαδημαϊκής ζωής.

Η γλώσσα υποβολής των εργασιών είναι τα ελληνικά, τα αγγλικά ή τα γαλλικά.

Η πρόσβαση στα περιεχόμενα του INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL INNOVATION είναι ελεύθερη (Open Access journal) από όλους χωρίς καμία οικονομική επιβάρυνση. Συνεπώς, οι χρήστες έχουν τη δυνατότητα να μελετήσουν, να εκτυπώσουν και να μεταφορτώσουν («download») το πλήρες κείμενο οποιασδήποτε δημοσιευμένης εργασίας, χωρίς να παραβιάζονται οι νόμοι περί πνευματικών δικαιωμάτων. Τα πνευματικά δικαιώματα των εργασιών του περιοδικού ανήκουν στους συγγραφείς.

Δεν υπάρχει συγκεκριμένη προθεσμία υποβολής εργασιών. Οι εργασίες μπορούν να υποβάλλονται οποιαδήποτε χρονική στιγμή.

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αρχισυντάκτης: Τσιχουρίδης Χαρίλαος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Διευθυντής Έκδοσης: Κολοκοτρώνης Δημήτριος, Πρόεδρος ΕΕΠΕΚ

Σύμβουλος Έκδοσης: Βαβουγιός Διονύσης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Συντακτική Ομάδα

Καρασίμος Ζήσης, Υπεύθ. Πληροφοριακού συστήματος

Κατσάνος Φάνης, Υπεύθ. Καινοτόμων Δράσεων & Προγραμμάτων

Λιάκος Ηλίας, Υπεύθ. ιστοσελίδας

Λιόβας Δημήτριος, Υπεύθ. Θεμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Μαγγόπουλος Γεώργιος, Υπεύθ. Θεμάτων Γενικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Οικονόμου Κωνσταντίνος, Υπεύθ. Θεμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Παπαδημητρίου Άρτεμις, Υπεύθ. Θεμάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης & Επιστημών

Πέτρου Κωνσταντίνος, Υπεύθ. Επιμέλειας έκδοσης

Πετρωτός Νικόλαος, Υπεύθ. Θεμάτων Ειδικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Σταθόπουλος Κωνσταντίνος, Υπεύθ. Πληροφοριακού συστήματος

Τριαντάρη Φωτεινή, Υπεύθ. Επιμέλειας έκδοσης

Χαρταλάμη Μαριέττα, Υπεύθ. Θεμάτων Ειδικής Αγωγής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Μπατσίλα Μαριάνθη, Υπεύθ. Γενικής Αγωγής Θεμάτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ – CONTENTS

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ – EDITORIAL BOARD.....	5
«Άκουσε την ιστορία μου και μάθε για εμένα»: Ένα παιγνιώδες πρόγραμμα ψηφιακής αφήγησης για την πρώιμη επαφή με την ξένη γλώσσα.....	7
Γρίβα Ελένη, Κοροσίδου Ελένη	
Το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση	18
Δημόπουλος Διονύσιος, Ιορδανίδης Γεώργιος	
Εκτιμήσεις αριθμητικών ποσοτήτων από παιδιά Α' και Β' Δημοτικού	28
Δεσλή Δέσποινα, Τριανταφύλλου Ειρήνη	
Διανοητικές Αναπτυξιακές Αναπηρίες και Προεπαγγελματική Μαθησιακή Ετοιμότητα ..	37
Δροσινού-Κορέα Μαρία, Σπυροπούλου Ελισσάβετ	
Προς ένα ενισχυμένο σύστημα ακαδημαϊκής υποστήριξης φοιτητών: Η περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου	49
Λιοναράκης Αντώνης, Νιάρη Μαρία, Αποστολίδου Άννα, Χαρτοφύλακα Αντωνία-Μαρία	
Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας με χρήση ΤΠΕ: απόψεις μαθητών Γυμνασίου	60
Μουστάκα Θεοδώρα, Ντίνας Κωνσταντίνος	
Implementation and evaluation of a distance learning programme on school safety and hygiene.....	73
Syrou Niki, Sourtzi Panayota	
Η ασφαλής χρήση των κοινωνικών δικτύων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Μελέτη περίπτωσης στη Δυτ. Θεσσαλία	85
Μαγγίνα Χρυσάνθη, Τσαγγάρης Χρήστος, Ασπρίδης Γεώργιος	
Ο θεσμός της μαθητείας στην Εκπαίδευση: Διερευνώντας τις απόψεις των συμμετεχόντων - Η περίπτωση του ν. Λάρισας.....	98
Τσιχουρίδης Χαρίλαος, Γκουντζινόπουλος Αθανάσιος, Μπατσίλα Μαριάνθη	
Αξιολόγηση διδακτικών εγχειριδίων επιμορφούμενων σε πρόγραμμα τηλεεκπαίδευσης Καθηγητών Πληροφορικής	110
Λιόβας Δημήτριος, Κολοκοτρώνης Δημήτριος, Λιάκος Ηλίας, Σταθόπουλος Κωνσταντίνος	
Occupational stress and stress coping mechanisms of special educators in Greece. Impact on personal life: a spillover model approach	120
Athanasiadou Olga, Chatzimpyros Vasileios	
How personality and social support predict European University students' burnout symptoms.....	131
Archontopoulou Anna, Pavlidis George	

School and social integration of refugee and migrant adolescent students in Greece. Contemporary insights and trends towards upper secondary education	142
Vlachava Maria, Stavropoulos Vasileios	
Το διεπιστημονικό ταξίδι της Νέας Ελληνικής Γλώσσας με τις ΤΠΕ: μία σύγχρονη πρόταση διδασκαλίας	152
Μπακάλη Ολυμπία	
Stress in Teaching during a time of crisis: An investigation of the school teachers in Magnisia, Greece	164
Tsvigiouras Stergios, Belias Dimitrios, Aspridis George, Mantas Christos	
Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα παροχής υπηρεσιών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στους μαθητές των Διαπολιτισμικών Σχολείων Γυμνασίου και Λυκείου Σαπών στη Θράκη.	172
Βασιλειάδης Μιχάλης, Κουτσούκος Μάριος, Πάντα Δήμητρα	

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ – EDITORIAL BOARD

Το πρώτο τεύχος του περιοδικού *International Journal of Educational Innovation* είναι πλέον γεγονός! Η απόφαση για την έκδοση αυτού του επιστημονικού περιοδικού εντάσσεται στην απόφαση της Επιστημονικής Ένωσης για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας (Ε.Ε.Π.Ε.Κ.) να δοθεί η ευκαιρία στην εκπαιδευτική κοινότητα να αλληλεπιδράσει με έναν ακόμη τρόπο, εκτός των συνεδρίων, των σεμιναρίων και των υπόλοιπων δράσεων που πραγματοποιούνται. Με τον τρόπο δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες για τη δημιουργία μιας μεγάλης Κοινότητας Μάθησης, η οποία θα αφορά σε όλους τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, γεγονός που συνιστά στρατηγικό στόχο της ΕΕΠΕΚ.

Όλοι όσοι αγκαλιάσαμε τη σκέψη για το εγχείρημα αυτό από την πρώτη στιγμή είχαμε τον ίδιο σκοπό, τους ίδιους στόχους: να μιλήσουμε, να επικοινωνήσουμε και να μοιραστούμε την καινοτομία στην εκπαίδευση που αν προσπαθήσουμε να την ορίσουμε δεν είναι τίποτε άλλο από αυτό που όλοι ως εκπαιδευτικοί αποζητάμε: το καλύτερο για όλους τους μαθητές μας. Για όλους εμάς τους εκπαιδευτικούς, καινοτομία σημαίνει απλά να προσπαθούμε να βρούμε τον καλύτερο τρόπο για να πλησιάσουμε τους μαθητές μας, χωρίς καμιά εξαίρεση. Σημαίνει να μπορούμε να είμαστε ευέλικτοι, να προσαρμοζόμαστε στο διαφορετικό, να χρησιμοποιούμε τη φαντασία και τη δημιουργικότητά μας για να παρακινούμε τους μαθητές μας, για να τους εμψυχήσουμε την αγάπη για τη μάθηση, για να τους μεταλαμπαδεύσουμε το όραμά μας ως Δάσκαλοι, ακόμα και αν χρειαστεί να κάνουμε λάθη, να πάρουμε ρίσκα, να προβληματιστούμε. Καινοτομία στην εκπαίδευση σημαίνει να ψάχνουμε πάντα νέους δρόμους για γνώση, δρόμους που θα στηρίξουν τους οδοιπόρους που ακολουθούν την πορεία της με στήριγμα μοναδικές ιδέες, τεχνικές και μεθόδους που θα ενθουσιάσουν τους μαθητές μας και θα τους ενεργοποιήσουν. Καινοτομία στην εκπαίδευση σημαίνει ακόμα να έχουμε την ικανότητα να βγαίνουμε από την «συνθησιμένη μας ασφάλεια», αυτή που τόσα χρόνια έχουμε μάθει και αισθανόμαστε ότι μας προστατεύει, να δοκιμάζουμε νέους τρόπους και στρατηγικές, να ενισχύουμε τους μαθητές μας και να τους οδηγήσουμε στην επιτυχία που έχει θέσει σαν στόχο ο καθένας τους ξεχωριστά. Καινοτομία στην εκπαίδευση δεν είναι τίποτε άλλο από το να αφήνουμε τη φαντασία μας να ταξιδέψει, να μη φοβόμαστε να περπατήσουμε σε άγνωστα μονοπάτια. Ακόμα και αν κάποιες φορές αποτύχουμε να καταφέρουμε τους στόχους μας, ο δρόμος προς την Ιθάκη είναι αυτός που θα μας γεμίσει χαρά και ικανοποίηση ότι προσπαθήσαμε για το καλύτερο. Καινοτομία στην εκπαίδευση σημαίνει να δίνουμε χώρο να ακουστούν νέες φωνές, νέες ιδέες, να στηρίζουμε, να ενισχύουμε, να ακούμε, να δοκιμάζουμε.

Η καινοτομία σε όλους τους τομείς της ζωής μας και κυρίως στην εκπαίδευση είναι προς όφελος όλων όσων εμπλέκονται στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Με τη διερεύνηση νέων και καλύτερων τρόπων εκπαίδευσης των μαθητών και την αναβάθμιση των διδακτικών μας μεθόδων μπορούμε να οδηγήσουμε τους μαθητές και σπουδαστές μας στην απόκτηση εκείνων των δεξιοτήτων που θα χρειαστούν για να γίνουν οι ίδιοι οι καινοτόμοι εκπαιδευτικοί που θα προσφέρουν τη γνώση με τέτοιο τρόπο που θα έχει θετικό αντίκτυπο για το μέλλον της εκπαίδευσης και του κόσμου μας γενικότερα. Ευχόμαστε το πρώτο αυτό τεύχος να μεταφέρει τη γνώση που περικλείει στις σελίδες του σε όλους εκείνους, εκπαιδευτικούς και μη, που ονειρεύονται μια εκπαίδευση που στόχο έχει να «αγκαλιάσει»

το νέο και με σεβασμό στο παραδοσιακό να χτίσει καινούργια οράματα που θα ανοίξουν νέους δρόμους. Μια αποτελεσματική σύγχρονη εκπαίδευση που με όχημα την καινοτομία να προσφέρει ιδέες για ένα καλύτερο μέλλον για τους μαθητές όλων μας.

This is the first Volume of the **International Journal of Educational Innovation (IJEI)**. The decision for this publication is mainly due to the Scientific Association for the Promotion of Educational Innovation (EEPEK) aim to offer the educational community the opportunity to interact with one another in more ways besides conferences, seminars or other activities. We feel that in this way we take a step forward to our basic strategic wish: to create a large **Learning Community** which will address all teachers of all levels of education.

Everyone who embraced this attempt from the very beginning had the same purpose and the same goals: to talk to the educational community, to communicate with them and share innovation in education. In an effort to define innovation we would say that it is nothing more than what all of us seek as teachers: the best for our students. For all of us in education, innovation simply means trying to find the best way to get closer to the students, without any exception. It means we can be flexible, adapt to differences, use our imagination and creativity to motivate learners to enjoy learning, and convey our vision for effective learning even if, along the way, we make mistakes or take risks. It also means always looking for new ways to knowledge paths that will support those who follow the knowledge route with unique ideas, techniques and methods that will excite students and activate them.

Innovation in education means that we have the ability to leave our "comfort zone" and try to test new ways and strategies, strengthen our students and lead them into fulfilling the targets they have set individually. Educational innovation is nothing more than letting our imagination navigate, without being afraid to walk on unknown paths but try to explore them and feel the magic. Even when we sometimes fail to achieve our goals, the road to Ithaca is the one that can fill us with joy and satisfaction for having tried our best. It also means giving space to colleagues and students, being active listeners and be ready to accept new voices, support, strengthen and enhance all innovative efforts.

Innovation in all areas of our lives and especially in education is of high interest to all those involved in educational acts. By exploring new and better ways of educating students and upgrading our teaching methods, we can lead our students to acquire the skills they will need to become perhaps themselves innovative educators in the future and provide knowledge in such a way that will have a positive impact on education and our world in general. Our deepest wish is for this first issue to convey our vision for knowledge to both educators and non-educators, who are dreaming of a better educational future. Our aim is to embrace innovation and with respect to tradition manage to build new paths. May this effort be the vehicle to new approaches that seek a better future for all our students.

Δρ. Χάρης Τσιχουρίδης, Παν/μιο Θεσσαλίας, Αρχισυντάκτης

Dr. Charilaos Tsichouridis, Chief Editor, University of Thessaly

Δρ. Δημήτρης Κολοκοτρώνης, Πρόεδρος ΕΕΠΕΚ, Διευθυντής Έκδοσης

Dr. Dimitrios Kolokotronis, EEPEK President, Publishing Director

«Άκουσε την ιστορία μου και μάθε για εμένα»: Ένα παιγνιώδες πρόγραμμα ψηφιακής αφήγησης για την πρώιμη επαφή με την ξένη γλώσσα

Γρίβα Ελένη

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
egriva@uowm.gr, egriva.efl@gmail.com

Κοροσίδου Ελένη

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
koro_elen@hotmail.com

Περίληψη

Στη συγκεκριμένη εργασία παρουσιάζεται ένα πρόγραμμα, που εφαρμόστηκε σε 35 νήπια με στόχο την πρώτη επαφή με μια ξένη γλώσσα (την αγγλική γλώσσα) και την καλλιέργεια της πολυπολιτισμικής επίγνωσης μέσα από την αξιοποίηση ψηφιακών αφηγήσεων ιστοριών. Το πρόγραμμα διήρκεσε 6 μήνες και υλοποιούνταν δύο φορές εβδομαδιαίως. Η κάθε ιστορία αποτελούσε τον κεντρικό θεματικό άξονα γύρω από τον οποίο οργανώνονταν και διεξάγονταν παιγνιώδεις ψηφιακές δραστηριότητες, καθώς και δημιουργικές, κινητικές δραστηριότητες και παιχνίδια. Η υλοποίηση της κάθε ενότητας διεκπεραιωνόταν μέσα από τρία στάδια: το προστάδιο, το κύριο στάδιο και το μεταστάδιο. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από την ενδιάμεση και τελική αξιολόγηση, τις ημερολογιακές καταγραφές, τις συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν με τα παιδιά και τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους γονείς κατέδειξαν αξιοσημείωτη ανάπτυξη των δεξιοτήτων προφορικού λόγου των παιδιών στη γλώσσα - στόχο, αλλά και της δια/ πολυπολιτισμικής επίγνωσης και κατανόησης.

Λέξεις κλειδιά: ψηφιακή αφήγηση, ξένη γλώσσα, προσχολική ηλικία, πολυπολιτισμική επίγνωση

Εισαγωγή

Η επαφή με μια δεύτερη/ξένη γλώσσα ήδη από την προσχολική ή πρωτοσχολική ηλικία, καθώς και η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του ψηφιακού γραμματισμού αποτελούν κεντρικούς άξονες των σύγχρονων εκπαιδευτικών προγραμμάτων των Ευρωπαϊκών χωρών. Σε αυτή την εργασία παρουσιάζεται ένα πρόγραμμα πρώτης επαφής στην ξένη γλώσσα, το οποίο στόχευε στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας, καθώς και στην καλλιέργεια της πολυπολιτισμικής επίγνωσης και ευαισθητοποίησης. Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επίγνωσης είναι ιδιαίτερης σημασίας, καθώς οι μαθητές ευαισθητοποιούνται απέναντι στα ποικίλα πολιτισμικά συστήματα και, συνεπώς, νοιάζονται περισσότερο για τον κόσμο στον οποίο ζούμε (Prodromou, 1992). Έτσι σε μια τάξη ξένης γλώσσας όπου καλλιεργείται η διαπολιτισμική επίγνωση και κατανόηση απώτερος στόχος είναι ο μαθητής α) να αναγνωρίζει τους δύο διαφορετικούς τρόπους ζωής, τον 'ξένο' και τον 'οικείο', και β) να εκθέτει στην Γ2/ ΞΓ τον εαυτό του και τον δικό του πολιτισμό» (Σαπιρίδου, 2001). Τους κεντρικούς θεματικούς άξονες του προγράμματος αποτέλεσαν κάποιες απλοποιημένες ιστορίες από διάφορες χώρες του κόσμου. Οι ιστορίες αυτές επιλέχθηκαν με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών αλλά και με βάση την εκπαιδευτική τους αξία, σε ό, τι αφορά την προβολή αυθεντικών στοιχείων πολιτισμού και συγκεκριμένων αξιών με τα οποία στοχεύαμε να εξοικειωθούν οι μικροί μαθητές (Hanlon, 1999). Η χρήση ιστοριών λειτούργησε θετικά προς την ανάπτυξη και ενίσχυση της πολυπολιτισμικής ευαισθητοποίησης των παιδιών και

επιβεβαίωσε τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (πχ. Griva, et al., 2014· Κοροσίδου & Γρίβα, 2017). Συνολικά, τα μικρά παιδιά μέσα από τις ιστορίες ανακάλυψαν την πολιτισμική ταυτότητα της γλώσσας στόχου και της μητρικής γλώσσας (Γ1) και παράλληλα καλλιέργησαν την επίγνωση για τη διαφορετικότητα (βλ. Erkaya, 2005· Logioio, 2010). Η παρούσα εργασία δομείται ως εξής: αρχικά γίνεται μια σύντομη αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο που σχετίζεται με την ψηφιακή αφήγηση και τον ψηφιακό γραμματισμό. Στη συνέχεια περιγράφεται ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του προγράμματος και γίνεται η αποτίμησή του. Τέλος, ακολουθεί η παρουσίαση των συμπερασμάτων της εργασίας και γίνεται η σύνδεσή τους με αντίστοιχα αποτελέσματα προγενέστερων ερευνών.

Η ψηφιακή αφήγηση (Digital Storytelling)

Η αφήγηση ιστοριών αποτελεί πολύτιμο εργαλείο για τους μικρούς μαθητές, καθώς τους παρέχει κίνητρα και τους δίνει τη δυνατότητα να κατανοήσουν και να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα σε ένα ευχάριστο και ασφαλές περιβάλλον (βλ. Long & Richards, 2007· Wasik & Bond, 2001). Ουσιαστικά μέσα από την αφήγηση ιστοριών, ακόμα και των πιο σύντομων (Shanahan, 1997), διευκολύνεται η διδασκαλία ευαίσθητων θεματικών περιοχών που δε θα μπορούσαν να προσεγγιστούν διαφορετικά (Ellis & Brewster, 2014). Η αφήγηση αποτελεί ιδανικό μαθησιακό εργαλείο για την έκφραση της πολιτισμικής πραγματικότητας των διαφόρων λαών και τη γεφύρωση των πολιτισμών (Griva & Chostelidou, 2012).

Η ψηφιακή αφήγηση (ΨΑ), που χαρακτηρίζεται ως μια αναδυόμενη μορφή τέχνης, αποτελεί το συνδυασμό της παραδοσιακής προφορικής αφήγησης με πολυμεσικό υλικό και εργαλεία τηλεπικοινωνίας (Lathem, 2005· Robin & McNeil, 2012). Επιπλέον, αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση που ενισχύει το συναισθηματικό ενδιαφέρον και τη γνωστική προσοχή των μαθητών και συμβάλει στη μετάδοση γνώσεων, σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης (Smeda et al, 2014). Οι Gregory και Steelman (2008) χαρακτηρίζουν την ΨΑ ως μαθησιακή προσέγγιση «πολλαπλών διαστάσεων», καθώς απαιτεί κριτική ανάγνωση, κατανόηση προφορικής και γραπτής επικοινωνίας και διαδραστική χρήση της τεχνολογίας. Μέσα από την εφαρμογή της οι μαθητές εμπλέκονται σε διαδικασίες μάθησης σε βάθος, καθώς και σε ανώτερες νοητικές δεξιότητες (higher order thinking skills) (Dakich, 2008). Σε παρόμοια συμπεράσματα, ειδικότερα για τη χρήση υπολογιστών στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση, καταλήγουν και άλλοι ερευνητές, υποστηρίζοντας πως παρέχει ευκαιρίες στα μικρά παιδιά για καλλιέργεια και χρήση νοητικών δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου, όπως δημιουργική και κριτική σκέψη, αλλά και την ανάπτυξη στρατηγικών και δεξιοτήτων, αναφορικά με την επίλυση προβλημάτων και την ανάπτυξη κριτικής ικανότητας (Rumpragarorn & Darmawan, 2007· Yelland 2011). Επίσης, τα βιωματικά παιχνίδια και οι δραστηριότητες που ακολουθούν την αφήγηση μιας ιστορίας παρέχουν τα παιδιά με ευκαιρίες να αναπτύσσουν μια ισχυρή αίσθηση του εαυτού τους και τονώνουν την αυτοπεποίθησή τους. Ενθαρρύνονται να ακούν και να σέβονται τις απόψεις των άλλων, να γνωρίζουν τους κανόνες και την πειθαρχία, να μαθαίνουν να σέβονται τις διαφορετικές απόψεις και πεποιθήσεις (Kariuki, et al., 2007 σε Griva & Chostelidou, 2012).

Στη βιβλιογραφία καταγράφονται, επίσης, οι θετικές επιδράσεις της ΨΑ κατά την εφαρμογή της στο περιβάλλον εκμάθησης της ΞΓ. Συγκεκριμένα, καταγράφεται η ανάπτυξη των δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου (Miller, 2010· Kim, 2014), ενώ η Brenner (2014) παρατήρησε τα οφέλη της εισαγωγής διαδικασιών ΨΑ για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής επίγνωσης. Επιπλέον, διαπιστώνεται πως με την ψηφιακή αφήγηση παρέχονται ευκαιρίες για κατανόηση του γραπτού λόγου, για ευχέρεια κατά την ανάγνωση στη γλώσσα-στόχο, καθώς και για την ενίσχυση της κοινωνικο-πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών (Green, 2013). Όπως αναφέρουν οι Figg, Gonsoulin και McCartney (2009, σ. 32), «η ένταξη δραστηριοτήτων ψηφιακής αφήγησης στις εμπειρίες μάθησης των παιδιών όχι μόνο τους δίνει τη δυνατότητα για απόκτηση των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα, αλλά και παρέχει στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία». Έτσι, μπορούν να αξιοποιούνται οι πολλαπλές νοημοσύνες των μαθητών μέσα από τις ευκαιρίες

που παρέχονται για αξιοποίηση εικόνων, ήχων και κειμένου κατά την αφήγηση της κάθε ιστορίας.

Παράλληλα, η ΨΑ φαίνεται πως μειώνει τα επίπεδα άγχους των μαθητών, ενώ ενισχύει τα κίνητρά τους για ενεργή συμμετοχή στη μάθηση (Yoon, 2012· Lence, 2013). Καθώς οι μαθητές εμπλέκονται με ευχαρίστηση στις διαδικασίες δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών, εστιάζουν στη χρήση της γλώσσας μέσα στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, με αποτέλεσμα να μην επικεντρώνονται στην απλή απομνημόνευση του λεξιλογίου, αλλά στην επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας (Green, 2013).

Ο ψηφιακός γραμματισμός

Στη σύγχρονη εποχή οι τεχνολογίες της πληροφορίας αποτελούν μέρος της καθημερινότητας ακόμα και των παιδιών μικρής ηλικίας, οι οποίοι μεγαλώνουν μέσα σε ένα ψηφιακό περιβάλλον, είναι εξοικειωμένοι με αυτό και έχουν αναπτύξει έναν αριθμό ψηφιακών δεξιοτήτων. Επομένως, η εφαρμογή των τεχνολογιών της πληροφορίας στη διδασκαλία της γλώσσας δεν αποτελεί απλά επιλογή αλλά αναγκαιότητα, τόσο εκπαιδευτική όσο και κοινωνική (Gimbert & Cristol, 2004), ώστε οι μαθητές να ενισχύσουν τις δεξιότητές τους ως ψηφιακά εγγράμματα άτομα.

Μέσω του ψηφιακού γραμματισμού καθίσταται δυνατή η απόκτηση ενός αριθμού γνωστικών, πολιτισμικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, απαραίτητες αυτές για τη σύγχρονη ζωή, οι οποίες ορίζονται ως «δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα» και δίνουν τη δυνατότητα στα άτομα να εντοπίζουν, να επεξεργάζονται κριτικά, να αναλύουν, να συνθέτουν πληροφορίες και να οδηγούνται στην επίλυση προβλημάτων (Partnership for 21st Century Skills, 2009). Σύμφωνα με τους Hague και Payton (2010) στον ψηφιακό γραμματισμό εμπλέκεται και συμπλέκεται ένα σύνολο αλληλένδετων συνιστωσών, όπως: λειτουργικές δεξιότητες (*functional skills*), δημιουργικότητα, δημιουργική σκέψη και εκτίμηση (*critical thinking and evaluation*), πολιτισμική και κοινωνική κατανόηση (*cultural and social understanding*), συνεργασία, ικανότητα εύρεσης και επιλογής πληροφοριών, αποτελεσματική επικοινωνία.

Η ερευνητική δραστηριότητα αναφορικά με την εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας (Γ2/ΞΓ), εστιάζει όλο και περισσότερο στη διερεύνηση των εκπαιδευτικών πρακτικών και των ψηφιακών εκείνων εργαλείων που μπορούν να οδηγήσουν στην επίτευξη των γλωσσικών στόχων και, ακολούθως, στην επιτυχή κατάκτηση της γλώσσας – στόχου. Επίσης, η αξιοποίηση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας στη γλωσσική διδασκαλία για τη δημιουργία ενός ψηφιακού περιβάλλοντος μάθησης προσελκύει την προσοχή των μαθητών και ενισχύει τα κίνητρα και την αυτοπεποίθησή τους (Pokrivčáková et al, 2015).

Η δημιουργία ενός ψηφιακού περιβάλλοντος μάθησης μπορεί να γίνει μέσα από τη χρήση διαφορετικών μεθόδων, εργαλείων και στρατηγικών, λαμβάνοντας υπόψη το μαθησιακό πλαίσιο, την ηλικία, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Παραδείγματα εκπαιδευτικών εργαλείων της τεχνολογίας αποτελούν τα ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια. Γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι τα ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια δίνουν μια νέα διάσταση στη μάθηση, δημιουργώντας ελκυστικές μαθησιακές εμπειρίες, οι οποίες ανταποκρίνονται με επιτυχία σε συγκεκριμένους παιδαγωγικούς στόχους και αποτελέσματα (de Freitas, 2007). Επιπλέον, η Ψηφιακή Αφήγηση(ΨΑ) (*digital storytelling*) φαίνεται πως ενισχύει τα κίνητρα όπως επίσης και την κατανόηση του λεξιλογίου (Verdugo & Belmonte, 2007).

Τα αποτελέσματα των ερευνών, όπως αυτά αναφέρθηκαν παραπάνω, λήφθηκαν υπόψη από τις ερευνήτριες για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του προγράμματος «Άκουσε την ιστορία μου και μάθε για εμένα». Επίσης, λήφθηκαν υπόψη οι στόχοι του Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2014), όπου στους στόχους του Προγράμματος Προσωπικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης αναφέρεται ότι τα παιδιά θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα προσωπικά χαρακτηριστικά, τις απόψεις και τις επιλογές τους, καθώς και να αποδέχονται τη διαφορετικότητα. Επιπλέον, τα παιδιά αυτής της ηλικίας θα πρέπει να μάθουν να αξιοποιούν τις Τ.Π.Ε., καθώς έτσι διευκολύνεται η επαφή τους με ανθρώπους

και περιβάλλοντα μακρινά από το δικό τους και ενισχύεται η ανάπτυξη της κριτικής τους στάσης απέναντι στις νέες τεχνολογίες.

Σκοπός του παρόντος προγράμματος ήταν η δημιουργία ενός ψηφιακού μαθησιακού περιβάλλοντος, όπου οι τεχνολογίες της πληροφορίας αξιοποιήθηκαν για τη δημιουργία ενός παρωθητικού περιβάλλοντος εκμάθησης της γλώσσας-στόχου. Συγκεκριμένα, μέσα από δραστηριότητες και εφαρμογές σε ένα πολυτροπικό και πολυαισθητηριακό μαθησιακό πλαίσιο, σκοπός ήταν να διαμορφωθούν οι προϋποθέσεις για την πρώτη επαφή των παιδιών με την ΞΓ και την χρήση της για στοιχειώδη επικοινωνία και δημιουργική έκφραση, αλλά και την καλλιέργεια κατανόησης πολυπολιτισμικών στοιχείων. Πιο αναλυτικά, τέθηκαν οι παρακάτω στόχοι:

- α) Η ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μικρών παιδιών, μέσα από τη διάδραση με το ψηφιακό υλικό, και τη συμμετοχή τους σε ένα «αυθεντικό» γλωσσικό περιβάλλον.
- β) Η ενίσχυση των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από τη συνεργασία στην ομάδα και την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες 'επίλυσης προβλήματος'.
- γ) Η καλλιέργεια της δια/ πολυπολιτισμικής κατανόησης και ευαισθητοποίησης.

Σχεδιασμός και εφαρμογή του προγράμματος

Συμμετέχοντες

Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε δυο νηπιαγωγεία αστικής περιοχής (πόλη του Ρεθύμνου) με στόχο την επαφή και εξοικείωση 35 νηπίων (21 αγόρια και 14 κορίτσια) με την ΞΓ. Η εφαρμογή του προγράμματος διήρκεσε έξι μήνες, ενώ οι παρεμβάσεις πραγματοποιούνταν για 4 ώρες/ εβδομάδα. Τα παιδιά είχαν ως μητρική την Ελληνική γλώσσα και ήρθαν σε συστηματική επαφή με την Αγγλική για πρώτη φορά.

Σχεδιασμός του προγράμματος

Για τον σχεδιασμό του συγκεκριμένου πειραματικού προγράμματος αξιοποιήθηκαν πέντε απλοποιημένες ιστορίες από διάφορα μέρη του κόσμου. Βασικά κριτήρια για την επιλογή των συγκεκριμένων ιστοριών ήταν να: α) ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των μικρών παιδιών β) περιέχουν μηνύματα τα οποία θα δίνουν ευκαιρίες για την ανάπτυξη της πολυπολιτισμικής επίγνωσης των παιδιών και γ) επιτρέπουν την παροχή κατάλληλου για την ηλικία των παιδιών γλωσσικού εισαγόμενου. Όπως διαπιστώνεται σε πρόσφατες έρευνες στην Ελλάδα (Griva, et.al., 2014· Griva & Chostelidou, 2017· Κοροσίδου & Γρίβα, 2017), η ενσωμάτωση ιστοριών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο προσφέρει προοπτικές, αναφορικά με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών και ευκαιρίες για την ευαισθητοποίησή τους σε θέματα πολυπολιτισμικότητας, δηλαδή να μπορέσουν να εκτιμήσουν τα έθιμα και τις παραδόσεις των άλλων λαών (Davies, 2007), και να αναπτύξουν θετικές στάσεις γύρω από την πολιτισμική ποικιλότητα/διαφορετικότητα (Korosidou & Griva, 2016· Stoyale, 2003).

Οι ιστορίες προσαρμόστηκαν στο γνωστικό επίπεδο των παιδιών αυτής της ηλικίας και εμπλουτίστηκαν με πολυτροπικό υλικό, ώστε μέσα από ένα ελκυστικό περιβάλλον να έρχονται σε επαφή με πλούσιο λεξιλόγιο (βλ. Cameron, 2001), να εκτίθενται σε αυθεντικό περιβάλλον χρήσης της γλώσσας (βλ. Pedersen, 1995) και να εξοικειώνονται με αυθεντικά στοιχεία πολιτισμού και αξιών (Hanlon, 2000).

Για τις ανάγκες του παρόντος προγράμματος σχεδιάστηκε από τις ερευνήτριες ένα πρόγραμμα 40 διδακτικών ωρών. Σημειώνεται πως η μια από τις ερευνήτριες ήταν και η εκπαιδευτικός της τάξης. Το πρόγραμμα οργανώθηκε γύρω από πέντε θεματικούς άξονες, οι οποίοι είχαν ως επίκεντρο την εκάστοτε ιστορία. Με το μαθησιακό περιβάλλον που δημιουργήθηκε μέσα από τις ψηφιακές αφηγήσεις και την αξιοποίηση ψηφιακών τεχνολογιών, αλλά και τα διαθεματικά στοιχεία που ενσωματώθηκαν, επιχειρήθηκε να αυξηθούν τα κίνητρα των μικρών παιδιών για μάθηση, να δοθούν δυνατότητες για μελέτη

ενός θέματος από διαφορετικές οπτικές και να αυξηθεί η αυτοπεποίθηση των παιδιών στη γλώσσα-στόχο, αλλά και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα (βλ. Korosidou & Griva, 2013). Συγκεκριμένα, συμπεριλήφθηκαν και αξιοποιήθηκαν τα παρακάτω παραμύθια:

1) “The story of the Rainbow”: βασίζεται σε ένα Ινδιάνικο θρύλο.

Τα παιδιά έμαθαν για την «Ιστορία του ουράνιου τόξου», με προεκτάσεις για τη διαφορετικότητα, τις φυλές και τα χρώματα, καθώς και τον σεβασμό και την εκτίμηση για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του καθενός. Συμμετείχαν σε ομαδικές και εταιρικές δραστηριότητες ψηφιακής ζωγραφικής, ψηφιακής αντιστοίχισης ήχου και εικόνας σε απτικές επιφάνειες, κατασκευές ταξινόμησης, κινητικά παιχνίδια και δραστηριότητες δραματοποίησης.

2) “The ugly duckling”: βασίζεται στο παραμύθι του Hans Christian Andersen.

Το κλασικό παραμύθι του Δανού συγγραφέα, με προεκτάσεις για την αποδοχή και την ενσυναίσθηση, καθώς και τη σημασία του να αποδίδει κάποιος αξία στον εσωτερικό κόσμο του κάθε «άλλου». Τα παιδιά συμμετείχαν σε ψηφιακές δραστηριότητες κατασκευής παζλ με σκηνές από την ιστορία, ψηφιακής αντιστοίχισης εικόνων – ήχων, κατασκευές του ήρωα της ιστορίας, καθώς και εκπαιδευτικής ρομποτικής για την ενίσχυση και παγίωση του σχετικού λεξιλογίου.

3) “The lion and the mouse”: βασίζεται στο μύθο του Αισώπου.

Ο μύθος του Αισώπου λειτούργησε καταλυτικά, ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν τη σημασία της ισότιμης αντιμετώπισης όλων των ανθρώπων και της βοήθειας προς το συνάνθρωπο, η οποία μπορεί να δοθεί και να ανταποδοθεί ανεξάρτητα από τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του «άλλου». Οι συναφείς με το θέμα της ενότητας δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν, οδήγησαν στην καλλιέργεια και ενίσχυση των δεξιοτήτων προφορικού λόγου των παιδιών.

4) “Momotaro, the peach boy”: παραδοσιακή Ιαπωνική ιστορία.

Η ιστορία του Momotaro αποτελεί μια από τις γνωστότερες παραδοσιακές ιστορίες της Ιαπωνίας, η οποία χρησιμοποιήθηκε για να αναδειχθούν τα στοιχεία της Ιαπωνικής παράδοσης, του πολιτισμού και του φαγητού. Πραγματοποιήθηκαν ψηφιακές δραστηριότητες ζωγραφικής, σειροθέτησης και ταξινόμησης ψηφιακών εικόνων, και εφαρμόστηκαν παιχνίδια ρόλων για την κατάκτηση και εμπέδωση του σχετικού λεξιλογίου στη γλώσσα - στόχο.

5) “How the kangaroo got its pouch”: παραδοσιακή Αυστραλιανή ιστορία

Μια παραδοσιακή ιστορία από την Αυστραλία λειτούργησε ως η αφορμή για ένα εικονικό ταξίδι σε αυτή την ήπειρο, ώστε οι μικροί μαθητές να γνωρίσουν στοιχεία σχετικά με τις συνθήκες που επικρατούν σε αυτή, όπως και σχετικά με το πολιτισμό της, με όχημα τη γλώσσα - στόχο. Έγινε, επίσης, αναφορά στο μήνυμα της ιστορίας που σχετίζεται με τη σημασία της καλοσύνης και της ευγένειας προς όλους, ανεξάρτητα με τα εξωτερικά χαρακτηριστικά τους και την εμφάνισή τους. Πραγματοποιήθηκαν ψηφιακές και μη ψηφιακές δημιουργικές δραστηριότητες.

Η διαδικασία

Η χρήση ψηφιακού υλικού, με πολυτροπικά και διαδραστικά χαρακτηριστικά, φαίνεται πως ανταποκρίνεται στην περιέργεια και τη φαντασία των παιδιών, ενεργοποιώντας τα κίνητρά τους για μάθηση μέσα από το παιχνίδι, μέσα από ποικίλες δραστηριότητες οι οποίες εμπλουτίζουν το μαθησιακό περιβάλλον και ανταποκρίνονται στις ανάγκες των σύγχρονων παιδιών, συχνά επονομαζόμενων «ψηφιακών ιθαγενών» (“digital natives” Prensky, 2001). Οι πέντε ψηφιακές ιστορίες που παρουσιάστηκαν παραπάνω σχεδιάστηκαν με τη βοήθεια ελεύθερων λογισμικών ψηφιακής αφήγησης, και εμπλουτίστηκαν με

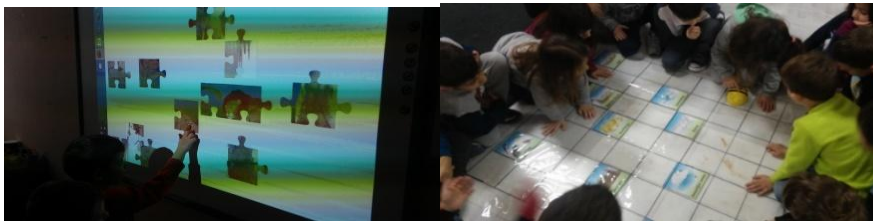
παιγνιώδεις δραστηριότητες, οι οποίες υλοποιήθηκαν μέσα από τρία στάδια, α) το προστάδιο, β) το κύριο στάδιο και γ) το μεταστάδιο.

Το προστάδιο

Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να εισαχθούν στην ιστορία μέσα από εικόνες από την ιστορία ή το εξώφυλλο του βιβλίου, καθώς και να κάνουν ένα «ταξίδι» από τη χώρα μας έως τη χώρα προέλευσης της ιστορίας με τη βοήθεια του προγράμματος Google Earth. Μέσα από την παραπάνω διαδικασία ενεργοποιούνταν τα κίνητρα αλλά και οι προηγούμενες γνώσεις τους αναφορικά με το θέμα της ιστορίας, τη χώρα από την οποία προέρχεται, τον συγγραφέα της και να τα πολιτισμικά στοιχεία που έφερε. Επίσης, προβάλλονταν εικόνες σχετικές με τον πολιτισμό της χώρας αυτής, όπως η σημαία της, γνωστά έθιμα, παραδοσιακά φαγητά. Με τον τρόπο αυτό αναδύονταν το σχετικό λεξιλόγιο, όπως επίσης και δημιουργούνταν προσδοκίες σχετικά με την ιστορία.

Το κύριο στάδιο

Κατά το *κύριο στάδιο*, η ψηφιακή αφήγηση χρησιμοποιούνταν ως βασικό εργαλείο για την ελκυστική παρουσίαση των ιστοριών (Robin, 2008), ώστε να δημιουργούνται κίνητρα για την παρακολούθηση της ιστορίας από πλευράς των παιδιών και να διευκολύνεται η αλληλεπίδραση τους και η καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου (Burmark, 2004). Οι ψηφιακές ιστορίες οργανώθηκαν με τρόπο τέτοιο, ώστε να περιέχουν κατανοητό γλωσσικό εισαγόμενο και πολυτροπικά στοιχεία τα οποία θα τους προσέφεραν μια πολυαισθητηριακή μαθησιακή εμπειρία (βλ. Εικόνες 1, 2).



Εικόνες 1, 2. Δραστηριότητα ρομποτικής και ψηφιακού παζλ για την εμπέδωση λεξιλογίου

Η διαπραγμάτευση και η ερμηνεία των νοημάτων γινόταν και με τη βοήθεια της μητρικής γλώσσας. Άλλωστε, η παιδαγωγική στρατηγική της διαγλωσσικότητας (translanguaging) μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο με στόχο την ενίσχυση της επικοινωνιακής ικανότητας σε μια δεύτερη/ξένη γλώσσα, καθώς χρησιμοποιείται όταν «και οι δύο γλώσσες χρησιμοποιούνται με τρόπο δυναμικό και ενσωματώνονται λειτουργικά, ώστε να οργανωθούν η κατανόηση, οι δεξιότητες προφορικού λόγου, ο γραμματισμός και η μάθηση» (Lewis et al., 2012, σ. 655). Έτσι, οι μαθητές επιτυγχάνουν οφέλη αναφορικά με τη γλωσσική και τη γνωστική τους ανάπτυξη και ενισχύουν τη γλωσσική τους ετοιμότητα στη γλώσσα στην οποία αισθάνονται πιο «αδύναμοι». Παράλληλα, η εκπαιδευτικός παρείχε ερεθίσματα για συνθετική σκέψη, ώστε τα παιδιά να κατασκευάζουν τα νοήματα, να συνειδητοποιούν τη διαδοχή των γεγονότων αλλά και τη μεταξύ τους σύνδεση, καθώς και να κάνουν τις συνδέσεις με τη δική τους καθημερινότητα και εμπειρία.

Στη συνέχεια, τα παιδιά, τα οποία εργάζονταν εταιρικά ή σε ομάδες, θα έπρεπε να τοποθετήσουν στη σειρά ψηφιακές εικόνες, ώστε να γίνει η ανα-διήγηση της ιστορίας. Οι εικόνες προβάλλονταν είτε σε διαδραστικό πίνακα, οπότε τα παιδιά χρησιμοποιούσαν την αφή για να τις τοποθετήσουν στη σωστή σειρά, είτε αναγνωρίζονταν από πρόγραμμα σε υπολογιστή με τη βοήθεια QR codes, τα οποία ήταν ενσωματωμένα σε αυτές. Σε κάθε περίπτωση, επαναλάμβαναν το σχετικό λεξιλόγιο στη γλώσσα – στόχο, με τη βοήθεια των συμμαθητών τους ή και της εκπαιδευτικού. Με άλλα λόγια, τα παιδιά έπρεπε να

συμφωνήσουν σχετικά με το ποια εικόνα θα έπρεπε να επιλέξουν και να παράγουν αντίστοιχες λέξεις ή μικρές φράσεις στην ξένη γλώσσα, ώστε να την περιγράψουν. Το πρόγραμμα παρείχε ανατροφοδότηση αναφορικά με την επιτυχή ή μη τοποθέτηση της εικόνας.

Το μεταστάδιο

Σε αυτό το στάδιο, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην παροχή ανατροφοδότησης και την ανακύκλωση του λεξιλογίου που είχαν επεξεργαστεί τα παιδιά κατά τα δύο προηγούμενα στάδια. Έτσι, τα παιδιά συμμετείχαν σε έναν αριθμό κινητικών παιχνιδιών, δραματοποιήσεων, παιχνιδιών ρόλων, καθώς και δημιουργικών κατασκευών, ώστε να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα στόχο και να εκφραστούν δημιουργικά (βλ. Εικόνες 3, 4). Οι εργασίες τους συγκεντρώθηκαν σε φακέλους portfolio, ώστε το κάθε παιδί να μπορεί να αναστοχαστεί σχετικά με την πορεία μάθησής του και με τη συμμετοχή του στις δραστηριότητες και τα όσα κατάφερε να επιτύχει. Πιο αναλυτικά, η εκπαιδευτικός ενθάρρυνε τα παιδιά να αναστοχάζονται επί της διαδικασίας που ακολούθησαν για την ολοκλήρωση της εκάστοτε δραστηριότητας και να συζητούν με τους συμμαθητές τους για τη διεκπεραίωσή τους. Με τον τρόπο αυτό η εκπαιδευτικός μπορούσε να παρακολουθήσει τη συμμετοχή, τη διασκέδαση που αντλούσαν τα παιδιά από τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες, καθώς και την καλλιέργεια των γλωσσικών και γνωστικών τους δεξιοτήτων.



Εικόνες 3, 4. Κινητικό παιχνίδι “Get your snowman dressed” και παιχνίδι ρόλων

Αποτίμηση του προγράμματος

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων με στόχο την αποτίμηση του προγράμματος χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω εργαλεία:

α) Ενδιάμεση και τελική αξιολόγηση

Διεκπεραιώθηκε με test που βασίστηκε στα PPVT-4 (Dunn & Dunn, 2007) και EVT-2 (Williams, 2007), κατάλληλα για παιδιά ηλικίας 4 έως 12 ετών. Το test αποτελούνταν από ένα βιβλίο 20 σελίδων με εικόνες, ώστε να αξιολογηθεί η ικανότητα πρόσληψης και παραγωγής προφορικού λόγου των παιδιών της προσχολικής ηλικίας στην ξένη γλώσσα. Η διάρκεια της ατομικής εξέτασης ήταν 12 – 15 λεπτά. Για τις 10 πρώτες τετράδες εικόνων ζητήθηκε από κάθε παιδί να διαλέξει και να δείξει τη λέξη που άκουγε από την εκπαιδευτικό –ερευνήτρια και στη συνέχεια να δει τις επόμενες 10 εικόνες και να παράγει προφορικά τη λέξη που απεικονίζονταν στη γλώσσα-στόχο.

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης κατέδειξαν τη θετική επίδραση του προγράμματος αναφορικά με την κατάκτηση και ανάκληση του λεξιλογίου στη γλώσσα – στόχο, καθώς και το εύρος του λεξιλογίου. Κατά την τελική αξιολόγηση παρατηρήθηκε ότι ο αριθμός των λέξεων που τα παιδιά ήταν σε θέση να παράγουν ενισχύθηκε σημαντικά, με αποτέλεσμα την βελτίωση της επάρκειάς του προφορικού τους λόγου. Επίσης, διαπιστώθηκε η βελτίωση της προφοράς και της ροής του προφορικού τους λόγου, καθώς κατά την τελική αξιολόγηση τα παιδιά ήταν σε θέση να παράγουν μικρές φράσεις έναντι μεμονωμένων λέξεων που παρήγαν κατά την αρχική αξιολόγηση.

β) Ημερολόγιο

Η εκπαιδευτικός τηρούσε ημερολόγιο καθ' όλη τη διάρκεια της πιλοτικής παρέμβασης, με σκοπό την πληρέστερη καταγραφή, τον αναστοχασμό και την αποτίμηση των αποτελεσμάτων αυτής (βλ. Richards & Lockhart, 1994). Το ημερολόγιο για κάθε ενότητα ήταν δομημένο γύρω από τέσσερις άξονες, συγκεκριμένα: i) τη διδακτική διαδικασία ii) τη συμπεριφορά του παιδιού iii) τον ρόλο του εκπαιδευτικού και iv) τη συνολική αποτίμηση της κάθε παρέμβασης. Για κάθε άξονα υπήρχαν επιμέρους κατηγορίες και υποκατηγορίες. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος έγινε η συγκέντρωση και επεξεργασία του υλικού των ημερολογιακών καταγραφών και προέκυψαν δεδομένα αναφορικά με την ενίσχυση των γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών, την ενίσχυση της εταιρικής και ομαδικής εργασίας, τα ψηφιακά διδακτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν, την άντληση ευχαρίστησης από το μάθημα και την ενίσχυση των θετικών στάσεων των παιδιών προς την ΞΓ. Επίσης αποτυπώθηκαν δεδομένα σχετικά με το ενδιαφέρον των παιδιών για τις δημιουργικές και κινητικές δραστηριότητες, τη χρήση του προφορικού λόγου για επικοινωνία, καθώς και την εκμάθηση και εμπέδωση λεξιλογίου στη γλώσσα στόχο και την ευαισθητοποίησή τους σε ζητήματα που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα και την καλλιέργεια της δια/πολυπολιτισμικής επίγνωσης.

γ) Συνεντεύξεις

Στο τέλος του προγράμματος, πραγματοποιήθηκαν δομημένες συνεντεύξεις ικανοποίησης με τα παιδιά, με σκοπό να διερευνηθεί η στάση τους απέναντι στο πρόγραμμα και τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν, τις πιθανές δυσκολίες αναφορικά με τη γλώσσα αλλά και τη χρήση των ψηφιακών υλικών και εφαρμογών. Τα παιδιά ανέφεραν ότι «*Το ρομποτάκι μου άρεσε πολύ γιατί έπρεπε να σκεφτώ πως θα το πάω εκεί που ήθελε η ομάδα μου*», «*Ήταν λίγο δύσκολο να καταλαβαίνω τις λέξεις, γιατί δεν ξέρω να διαβάζω Αγγλικά, αλλά μετά άκουγα τους ήχους και το έβρισκα (για τις εφαρμογές αντιστοίχισης λέξης/ ήχου – εικόνας)*», «*Μου άρεσε που παίζαμε τους ρόλους από το Momotaro, γιατί είναι ωραία αυτή η ιστορία.. έμαθα για την Ιαπωνία..ήταν ωραίο που είδαμε πως γράφονται τα Ιαπωνικά*» «*Στην αρχή δεν ήξερα καθόλου, αλλά τώρα ξέρω να λέω πολλά(Αγγλικά)*».

δ) Ερωτηματολόγια στους γονείς των μαθητών

Μετά το τέλος του προγράμματος ζητήθηκε από τους γονείς να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο, για την έκθεση των απόψεών τους και την αποτίμηση του προγράμματος. Οι γονείς σημείωσαν ότι τα παιδιά τους μετέφεραν τις θετικές τους στάσεις προς το πρόγραμμα, ότι διασκέδαζαν με τις δραστηριότητες και ότι συχνά τραγουδούσαν στο σπίτι Αγγλικά τραγουδάκια, μιλούσαν για τις ιστορίες που είχαν κάνει στο σχολείο και παράλληλα χρησιμοποιούσαν αρκετές λέξεις στη γλώσσα στόχο μέσα στην καθημερινότητά τους. Ενδεικτικά ανέφεραν ότι «*Μόνο θετικά μου έλεγε το παιδί μου για την ώρα των Αγγλικών*», «*...Μου ζητούσε να ξαναλέμε στο σπίτι όσα έμαθαν στο σχολείο και να μαθαίνει ακόμα περισσότερα, όλα με τη θέλησή της*», «*...Ήθελε να ξανακάνουμε στο σπίτι ό, τι μάθαινε στο σχολείο, να ξαναβλέπουμε τις εικόνες και τα βίντεο*».

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, όπως αυτά προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από την ενδιάμεση και τελική αξιολόγηση, τις ημερολογιακές καταγραφές, τις συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν με τα παιδιά και τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους γονείς κατέδειξαν αξιοσημείωτη ανάπτυξη των δεξιοτήτων προφορικού λόγου των παιδιών στη γλώσσα - στόχο, αλλά και της δια/πολυπολιτισμικής επίγνωσης και κατανόησης. Μέσα από την αξιοποίηση ψηφιακών δραστηριοτήτων, επιτεύχθηκε η ενίσχυση του ενδιαφέροντος των παιδιών, η καλλιέργεια θετικών στάσεων προς τη γλώσσα - στόχο και η ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικού λόγου,

μέσα από την εκμάθηση και κατάκτηση του λεξιλογίου στην ξένη γλώσσα. Επίσης, το περιεχόμενο και η επεξεργασία των στοιχείων της εκάστοτε ιστορίας συνέβαλε στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της δια/ πολυπολιτισμικής επίγνωσης των παιδιών, αναδεικνύοντας τα στοιχεία του πολιτισμού διαφόρων χωρών του κόσμου όπως και τον σεβασμό προς αυτά και προς τον κάθε «ξένο» ή τον διαφορετικό «άλλο» (βλ. επίσης Griva, et.al., 2014· Griva & Chostelidou, 2017· Κοροσίδου & Γρίβα, 2017).

Η χρήση της ψηφιακής αφήγησης, των ψηφιακών εφαρμογών, των δημιουργικών και κινητικών δραστηριοτήτων διευκόλυνε τη δημιουργία πολυτροπικού και παρωθητικού περιβάλλοντος μάθησης και μας οδήγησε στη διαπίστωση ότι τα παραπάνω μέσα μπορούν να υποστηρίξουν ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον επαφής των μικρών παιδιών με μια δεύτερη/ξένη γλώσσα. Οι στάσεις των παιδιών προς τα ψηφιακά βιβλία και τις εφαρμογές, τη χρήση ψηφιακών πόρων και του ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού, όπως αυτές παρατηρήθηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, κατέδειξαν την ενίσχυση των κινήτρων τους για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία (Gimbert & Cristol, 2004), καθώς και την ανάπτυξη δεξιοτήτων «ψηφιακού αναδυόμενου γραμματισμού».

Εν κατακλείδι, δημιουργήθηκε μια νέα πραγματικότητα στην τάξη, όπου η μάθηση είχε πολυτροπικό χαρακτήρα, ενώ η διάδραση με τις εφαρμογές επέτρεπε την αυθόρμητη συμμετοχή όλων των παιδιών, ακόμα και των πιο αδύναμων. Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας συνάδουν με αυτά προηγούμενων ερευνών, όπου αποτυπώνεται πως τα κίνητρα των παιδιών μπορούν να ενισχυθούν σημαντικά, όταν η τεχνολογία ενσωματώνεται ορθά στη διδακτική διαδικασία (βλ. Peterson, 2010).

Αναφορές

- Brenner, K. (2013). Digital Stories: A 21st-Century Communication Tool for the English Language Classroom. *English Teaching Forum*, 52 (1), 22–29.
- Burmark, L. (2004). Visual presentations that prompt, flash & transform. *Media and Methods*, 40, (6).
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dakich, E. (2008). Towards The Social Practice of Digital Pedagogies. In N. Yelland, G. Neal & E. Dakich (Eds), *Rethinking Education with ICT* (pp. 13-30). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Davies, A. (2007). *Storytelling in the Classroom: Enhancing Traditional Oral Skills for Teachers and Pupils*. London: Paul Chapman.
- De Freitas, S. (2007). [Using games and simulations for supporting learning](#). *Learning, media and technology*, 31 (40), 343-358.
- Dunn, M., & Dunn, L. M. (2007). *Peabody Picture Vocabulary Test—4*. Circle Pines, MN: AGS.
- Ellis, G. & Brewster, J. (1990). *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*. London: Penguin.
- Erkaya, O.R. (2005). Benefits of using short stories in the EFL context. *Asian EFL*, 8, 1-13.
- Figg, C., McCartney, R.W. & Gonsoulin, W. (2009). Differentiating instruction with digital storytelling while making connections to critical literacy. *Teaching and Learning*, 5(1), 31-44.
- Gimbert, B., & Cristol, D. (2004). Teaching curriculum with technology: Enhancing children's technological competence during early childhood. *Early Childhood Education Journal*, 31 (3), 207–212.
- Green, L.S. (2013). Language learning through a lens: the case for digital storytelling in the second language classroom. *School Libraries Worldwide*, 19(2), 23-26.
- Gregory, K. & Steelman, J. (2008). Cresting the digital divide. *Community college journal of research and practice*, 32, 880-882.
- Hague C. & Payton, S. (2010). *Digital literacy across the curriculum*. Futurelab. www.futurelab.org.uk.

Hanlon, T. (2000). *General guidelines for teaching with folktales, fables, ballads and other short works of folklore*. U.S.A.: Ferrum College.

Griva, E. & Chostelidou, D. (2017). CLIL in Primary Education: promoting multicultural citizenship awareness in a foreign language classroom. *RPLT Special Issue on CLIL*, 8(2), 9-24. HOU.

Griva, E., Chostelidou, D. & Semoglou, K. (2014). 'Our neighbouring countries': Raising multicultural awareness through a CLIL project for young learners. In A. Akbarov (Ed.), *Linguistics, Culture and Identity in Foreign Language Education*, 607-614.

Griva, E. & Chostelidou, D. (2012). Additive bilingualism of immigrant children: introducing a multisensory project in kindergarten. In H. Switzer & D. Foulker (Eds) *Kindergartens: Teaching Methods, Expectations and Current Challenges*. N.Y: Nova Science publishers, inc.

Kim, S. (2014). Developing autonomous learning for oral proficiency using digital storytelling. *Language Learning & Technology*, 18(2), 20-35.

Κοροσίδου, Ε. & Γρίβα, Ε. (2017). «Συναντώντας φίλους από άλλους πολιτισμούς»: εφαρμογή ενός προγράμματος για την καλλιέργεια της δια/πολυπολιτισμικής επίγνωσης στην ξενόγλωσση τάξη. Στα πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου «Καινοτομία στην Εκπαίδευση». ΕΠΕΚ, Λάρισα.

Korosidou, E. & Griva, E. (2016). "It's the same world through different eyes": a CLIL project for young EFL learners. *CALJ (Col. Applied Linguistics Journal)*, 18(1), 116-132.

Korosidou, E. & Griva, E. (2013). "My country in Europe": a Content-based Project for Teaching English as a Foreign Language to Young Learners. *Journal of Language Teaching and Research*. Academy Publisher, 4(2), 229-244.

Lathem, S.A. (2005). Learning communities and digital storytelling: new media for ancient tradition. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2005* (pp. 2286-2291). Chesapeake, VA: AACE.

Lence, B. P. (2013). *Digital storytelling in foreign language teaching*. In C. Gregori-Signes & M. Alcantud-Díaz (Eds.). *Experiencing digital storytelling*. Valencia, Spain: PM Ediciones.

Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: Developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 655 – 670.

Logioio, A. J., (2010). *Raising Intercultural Awareness at a Primary Level Through Storytelling within a CLIL Approach (Dissertação de Mestrado não publicada)*. Universidade Nova de Lisboa, Portugal.

Long, M.H. & Richards, J.C. (2007). Series Editors' Preface. In H. Daller, J. Milton & J. Treffers-Daller (Eds), *Modelling and Assessing Vocabulary Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.

Miller, L. (2010). *Make me a story: Teaching writing through digital storytelling*. Portland: Stenhouse.

Partnership for 21 Century Skills. (2009). *Professional development for the 21 century*. http://www.p21.org/documents/P21_Framework.pdf.

Pedersen, E. M. (1995). Storytelling and the Art of Teaching. *English Teaching Forum*, 33 (1), 2-5.

Peterson, M. (2010). Learner participation patterns and strategy use in second life: An exploratory case study. *ReCALL*, 22(3), 273-292.

Pokrivčáková, S., Babocká, M., Cimermanová, I., Dohnalová, Š., Farkašová, E., Kováčik, E., Kráľov, Z., Reid, E., Sórado, D. & Šimková, Z. (2015). *Teaching Foreign Languages to Learners with Special Educational Needs*. 1st ed. [ebook] Slovakia: Nitra: Constantine the Philosopher University.

Prensky, M (2001a) Digital Natives, Digital Immigrants : Part 1. On the Horizon, 9(5), 1 - 6.

Prodromou, L. (1992). What culture? Which culture? Cross-cultural factors in language learning. *ELT* 46, 39-50.

- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robin, B. R. (2008) Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228.
- Robin, B.R., & McNeil, S.G. (2012). What educators should know about teaching digital storytelling. *Digital Education Review*, 22, 37-51.
- Rumpagaporn, M., & Darmawan, G. (2007). Students' critical thinking skills in a Thai ICT schools pilot project. *International Education Journal*, 8(2), 125-132.
- Σαπιρίδου, Α. (2001). Το πολιτισμικό στοιχείο στο μάθημα της ξένης γλώσσας. *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για την ξένη γλώσσα*, 258-263, ΚΕΓ.
- Shanahan, M. (1997). *Solving the Frame Problem*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2014). The Effectiveness of Digital Storytelling in the Classrooms: a Comprehensive Study. *Smart Learning Environments* 1(6). DOI 10.1186/s40561 – 014 – 0006 -3.
- Stoyle, P. (2003). *Storytelling: Benefits and Tips*. British Council BBC Teaching English. Ανακτήθηκε στις 18, Ιουλίου, 2015, από: <http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/storytellingbenefits>
- Verdugo, D. R., & Belmonte, I. A. (2007). Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English. *Language Learning and Technology*, 11(1), 87-101.
- Wasik, B. & Bond, M. (2001). Beyond the Pages of a Book: Interactive Book Reading and Language Development in Preschool Classrooms. *Journal of Educational Psychology* 93(2), 243-250.
- Williams, K.T. (2007). *Expressive Vocabulary Test, Second Edition*. Circle Pines, MN: AGS Publishing.
- Yelland, N. (2011). Reconceptualising play and learning in the lives of young children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(2), 4-12.
- Yoon, T. (2012). Are you digitized? ways to provide motivation for ELLs using digital storytelling. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 2(1), 1-10.

Το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Δημόπουλος Διονύσιος

Εκπαιδευτικός ΠΕ03, Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ Σερρών,
dion.dimopoulos@gmail.com

Ιορδανίδης Γεώργιος

Αναπληρωτής καθηγητής, ΠΤΔΕ Φλώρινας, ΠΔΜ,
giordanidis@uowm.gr

Περίληψη

Η σύγχρονη πραγματικότητα οδήγησε στην ανάπτυξη νέων στυλ ηγεσίας, που κινητοποιούν τους εκπαιδευτικούς και προάγουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη αλλά και τη σχολική αποτελεσματικότητα. Η μετασχηματιστική ηγεσία κατέχει ξεχωριστή θέση ανάμεσα στις νεότερες θεωρίες ηγεσίας και ένας μεγάλος αριθμός θεωρητικών μελέτησε το φαινόμενό της. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει το ηγετικό στυλ των διευθυντών των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΕ) της Περιφερειακής Ενότητας (ΠΕ) Σερρών. Στην έρευνα συμμετείχαν 177 εκπαιδευτικοί, από στις αντίστοιχες σχολικές μονάδες. Χρησιμοποιήθηκε το Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) των Avolio και Bass (2004). Διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τις περισσότερες φορές στον διευθυντή τους χαρακτηριστικά μετασχηματιστικού ηγέτη, λιγότερες συναλλακτικού – διεκπεραιωτικού και σπάνια παθητικού – προς αποφυγήν. Ο έλεγχος των συσχετίσεων ανέδειξε επίσης και την ισχυρή θετική συσχέτιση του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας με όλες τις εκβάσεις της. Οι μετασχηματιστικοί διευθυντές, δηλαδή, κινητοποιούν σε σημαντικό βαθμό τους εκπαιδευτικούς να καταβάλουν επιπλέον προσπάθεια, προάγουν την αποτελεσματικότητα και επιφέρουν υψηλά ποσοστά επαγγελματικής ικανοποίησης.

Λέξεις – κλειδιά: εκπαιδευτικοί, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στυλ ηγεσίας, μετασχηματιστική ηγεσία.

Εισαγωγή

Υπό τη σκιά της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης του 2008 και τις κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις, η εκπαίδευση αποκτά ιδιαίτερη σημασία στο παγκόσμιο συγκείμενο. Τίθεται στο μικροσκόπιο διεθνών οργανισμών όπως η Παγκόσμια Τράπεζα, η UNESCO και ο ΟΟΣΑ, οι οποίοι πιέζουν για αύξηση της αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών συστημάτων και οργανισμών. Ερευνητές εστιάζουν στην ανάγκη ενίσχυσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ώστε να αποτελέσει μοχλό ανάπτυξης και προόδου. Πλήθος μελετών σχετικά με την ηγεσία και τη διοίκηση οργανισμών έχουν κατ' επανάληψη υποδείξει ότι το στυλ ηγεσίας είναι κρίσιμος παράγοντας της εργασιακής επίδοσης και αποτελεσματικότητας, επηρεάζοντας θετικά ή και αρνητικά την εργασιακή διαδικασία και δομή, τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών, τις πεποιθήσεις, τις σχέσεις και τις οργανωσιακές συμπεριφορές (Shum & Cheng, 1997). Η πολυπλοκότητα, οι υψηλές απαιτήσεις, η αβεβαιότητα και η υψηλή διακινδύνευση του σύγχρονου ρευστού περιβάλλοντος κάνουν την παραδοσιακή εκτελεστικού – διαχειριστικού τύπου σχολική διοίκηση να φαντάζει αναποτελεσματική. Απαιτούνται πλέον ηγετικά στελέχη με υψηλής ποιότητας δεξιότητες και ικανότητες, που θα ανταποκριθούν με ταχύτητα, ευελιξία και καινοτομία (Spector, 1997).

Διαπιστώθηκε ότι από το αυταρχικό μέχρι το χαλαρό ή εξουσιοδοτικό στυλ ηγεσίας, υπάρχει ένα ευρύ φάσμα ηγετικών συμπεριφορών που μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά

την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, 2004). Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει αν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Σερρών υιοθετούν το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας και τη συσχέτισή του με τις εκβάσεις της ηγεσίας.

Η ηγεσία στην εκπαίδευση

Έννοια που κατέχει πυρηνική θέση στη θεωρία της Διοικητικής επιστήμης, ανήκοντας στις σημαντικότερες διαδικασίες της διοίκησης ανθρωπίνων πόρων, είναι αυτή της ηγεσίας (leadership). Ο Burns (1978) επισημαίνει ότι η ηγεσία συνιστά ένα από τα πιο συχνά παρατηρούμενα, αλλά λιγότερο κατανοητά φαινόμενα στη γη. Ο Stogdill (1981), σε μια επισκόπηση της τότε βιβλιογραφίας, συνάντησε τόσους διαφορετικούς ορισμούς για την «ηγεσία», όσοι και αυτοί που επιχείρησαν να την ορίσουν. Σύμφωνα με τον Northouse (2013), όπως και να αντιλαμβάνεται κάποιος τον όρο «ηγεσία», συγκεντρώνει κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Είναι μία διαδικασία, εμπεριέχει επηρεασμό και κοινούς στόχους και συμβαίνει σε ομάδες. Κατέληξε, λοιπόν, στον ορισμό ότι ηγεσία είναι μια διαδικασία, όπου ένα άτομο επηρεάζει μια ομάδα ατόμων για την επίτευξη κοινών στόχων. Για τον Adesina (1990), είναι η ικανότητα κάποιου, να επιτυγχάνει πράγματα με την υποστήριξη άλλων ανθρώπων μέσα στο ίδρυμα ή στον οργανισμό.

Το σχολείο ως οργανισμός δεν θα μπορούσε να μην συνδέεται με την ηγεσία. Λαμβάνοντας μάλιστα υπόψη την ιδιομορφία και την πολυπλοκότητά του, αλλά και το γεγονός ότι η εκπαίδευση είναι ένα ανοιχτό κοινωνικό σύστημα, που παρουσιάζει αυξανόμενες απαιτήσεις για διαρκή αναπροσαρμογή και αλλαγή στο πλαίσιο της σύγχρονης κοινωνίας, η εκπαιδευτική ηγεσία, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της και το στυλ που υιοθετείται, αναδεικνύονται από τους περισσότερους μελετητές ως καθοριστικά για τη βελτίωση του σχολείου (Μιχόπουλος, 1998).

Η εκπαιδευτική ηγεσία ορίζεται ως η διαδικασία με την οποία εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται και υποβοηθούνται, ώστε να εργάζονται με ενθουσιασμό για την πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων (Northouse, 2013). Ο Smith (2000) υπογραμμίζει ότι κατευθύνεται πάντα προς την οργάνωση και το συντονισμό της δουλειάς των εκπαιδευτικών και του υπόλοιπου προσωπικού της σχολικής μονάδας για την επίτευξη των στόχων, ενώ προγενέστερα ο Owens (1991) αναφέρει ότι η επιτυχημένη ηγεσία εξαρτάται από το βαθμό, κατά τον οποίο ο ηγέτης αντιλαμβάνεται τις ανησυχίες και τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών και δίνει έμφαση στους κοινούς στόχους και την κοινή προσπάθεια.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ο ρόλος της άσκησης της εκπαιδευτικής ηγεσίας αποδίδεται στον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002 – Φ353.1/324/105657/Δ1/2002 αυτός βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι «διοικητικός αλλά και επιστημονικός υπεύθυνος». Στο καθηκοντολόγιο του διευθυντή καταγράφονται σε 6 άρθρα, 35 παραγράφους και αρκετές άλλες υποδιαίρεσεις τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητές του. Μελετώντας τα στοιχεία καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ο ρόλος του είναι πολυδιάστατος. Θέτει στόχους, συνεργάζεται με εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές και φορείς, επηρεάζει τα κίνητρα, το ηθικό και τα συναισθήματα όλων των εμπλεκόμενων. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Κυριακίδης (2004), ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι ο «μαέστρος της ορχήστρας». Έργο του είναι να συντονίζει όλα τα όργανα και όλες τις φωνές, ώστε να μεγιστοποιήσουν την απόδοσή τους για ένα συνολικό αποτέλεσμα χωρίς παραφωνίες.

Θεωρητικές προσεγγίσεις του στυλ ηγεσίας

Τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο κάθε ηγέτης παρέχει κατευθύνσεις, εφαρμόζει σχέδια και κινητοποιεί ανθρώπους προς την επίτευξη στόχων, ο Clark (2002) τον ονόμασε «στυλ ηγεσίας». Η Brennen (2004) συμπλήρωσε ότι το στυλ ηγεσίας αφορά τον τρόπο με τον

οποίο ο ηγέτης υιοθετεί τον ρόλο του, χρησιμοποιεί την εξουσία και τη δύναμή του και προβαίνει στη λήψη αποφάσεων.

Οι συνεχώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες απαιτούν διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης της ηγεσίας. Για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα υπήρξαν ηγέτες που αποφάσιζαν μόνοι τους, έλεγχαν οτιδήποτε συνέβαινε, επικέντρωναν το ενδιαφέρον τους, κυρίως, στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού και ελάχιστα στον άνθρωπο. Οι υφιστάμενοι αισθανόταν απαξιωμένοι και αποκλεισμένοι από τη λήψη απόφασης, χωρίς να τους δίνεται η δυνατότητα να αξιοποιήσουν τις γνώσεις, τις ικανότητες και την ενεργητικότητά τους. Σήμερα η κατάσταση στους οργανισμούς είναι διαφορετική. Υπάρχουν εργαζόμενοι με υψηλό επίπεδο κατάρτισης, γνώσεων, ικανοτήτων και δημιουργικής σκέψης. Η ικανοποίηση βασικών αναγκών έχει οδηγήσει στην ανάγκη ικανοποίησης ανώτερων αναγκών, όπως η αναγνώριση και η αυτοπραγμάτωση. Η πολυπλοκότητα των οργανισμών και το αίτημα για αποτελεσματικότητα και λογοδοσία απαιτούν την υιοθέτηση διαφορετικών συλ ηγεσίας.

Σύμφωνα με τη Θεωρία της Πλήρους Έκτασης της Ηγεσίας (Full Range Leadership Model, FRLM) που πρότειναν οι Bass και Avolio (1990), οι ηγετικές συμπεριφορές αποτελούν ένα συνεχές στο ένα άκρο του οποίου βρίσκεται η χαλαρή-προς αποφυγή ηγεσία και στο άλλο η μετασχηματιστική. Βασικό άξονα αποτελεί ο βαθμός δέσμευσης και συμμετοχής του ηγέτη στη διαδικασία, δηλαδή η ενεργητική ή παθητική εμπλοκή του στις διαδικασίες επίτευξης των στόχων του οργανισμού. Ως χαλαροί χαρακτηρίζονται οι ηγέτες, που αποφεύγουν να αναλαμβάνουν ευθύνες, δεν εκφράζουν απόψεις και είναι απόντες κατά τη λήψη αποφάσεων, η οποία μεταβιβάζεται εξ ολοκλήρου στα μέλη της ομάδας.

Ένα διαφορετικό ηγετικό συλ, που συναντάται στους οργανισμούς και, κατ' επέκταση, στα σχολεία, αποτελεί η συναλλακτική ηγεσία. Στηρίζεται σε μια αμοιβαία δοσοληψία μεταξύ ηγετών και μελών (Burns, 1978). Οι ηγέτες παρακινούν τους υφιστάμενούς τους με εξωτερικά κίνητρα όπως η επιβράβευση και η τιμωρία. Βολιδοσκοπούν τις ανάγκες τους και προσπαθούν να τις ικανοποιήσουν, εξαργυρώνοντάς τις με έργο. Οι υφιστάμενοι ανταμείβονται όταν φτάσουν το επιθυμητό επίπεδο απόδοσης, ενώ οι ηγέτες επεμβαίνουν όταν η απόδοση δεν είναι η αναμενόμενη. Οι αποκλίσεις από το υπάρχον οργανωσιακό πλαίσιο δεν είναι επιθυμητές και οργανισμοί που διοικούνται με αυτόν τον τρόπο είναι λιγότερο ανοιχτοί στην καινοτομία και την αφομοίωση αλλαγών, που προέρχονται από το ευρύτερο περιβάλλον. Οι Smith και Bell (2011), σε έρευνά τους για το συναλλακτικό συλ ηγεσίας στην εκπαίδευση, τονίζουν ότι αρκετοί διευθυντές σχολικών μονάδων το επιλέγουν ως μέσο αντιμετώπισης της χαμηλής απόδοσης των εκπαιδευτικών και των εξωτερικών πιέσεων για αποτελεσματικότητα.

Μετασχηματιστική ηγεσία (Transformational Leadership)

Η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί την ανθρωποκεντρική προσέγγιση της ηγεσίας. Σύμφωνα με τον Sergiovanni (2001), είναι η ηγεσία, η οποία στοχεύει στη βαθιά αλλαγή των ηγετών αλλά και των οργανισμών, των οποίων ηγούνται. Οι ηγέτες εμπνέουν και ενδυναμώνουν τους υφιστάμενούς τους, ώστε να υπερβούν το προσωπικό τους συμφέρον για χάρη του συμφέροντος του οργανισμού, ενεργοποιώντας σε αυτούς ανάγκες υψηλού επιπέδου. Όχι μόνο δεν περιορίζονται εξαιτίας των αντιλήψεων των υφισταμένων, αλλά τις μετασχηματίζουν (Bass & Avolio, 1994). Επιζητείται η διασύνδεση των μελών του οργανισμού με τους ηγέτες, με στόχο την από κοινού οικοδόμηση ενδιαφέροντος για τον οργανισμό και την εξύψωσή του σε ανώτερα επίπεδα δραστηριοποίησης και ηθικής (Bush & Glover, 2003). Τέσσερις είναι οι διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας κατά τον Bass (1985):

- Η εξιδανικευμένη επιρροή – χάρισμα (idealized influence). Οι ηγέτες λειτουργούν ως υπόδειγμα και δημιουργούν αίσθηση ταυτοποίησης, εμπνέοντας ένα κοινό όραμα. Ξεπερνώντας τα εμπόδια ενσταλάζουν υπερηφάνεια και πίστη, σεβασμό και έμπνευση στους υφιστάμενους.

- Εμπνευσμένη κινητοποίηση (inspirational motivation). Οι ηγέτες εμπνέουν, ενδυναμώνουν και κινητοποιούν τα μέλη του οργανισμού να επιδιώξουν με ενθουσιασμό προκλητικούς στόχους, να ενστερνιστούν υψηλές αξίες και να πετύχουν κάτι εξαιρετικό.
- Προσωπική προσέγγιση (individualized consideration). Οι ηγέτες δίνουν ξεχωριστή προσοχή στους υφιστάμενούς τους, αντιμετωπίζοντάς τους ως ξεχωριστά άτομα και αναγνωρίζοντας τις ξεχωριστές τους ανάγκες. Εκχωρούν διαφορετικές αρμοδιότητες και προάγουν με σεβασμό την προσωπική ανάπτυξη του καθενός.
- Πνευματική διέγερση (intellectual stimulation). Οι ηγέτες αμφισβητούν υποθέσεις, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και επιζητούν ιδέες από τους υφιστάμενους. Αλλάζουν νοοτροπίες, παράγουν νέες ιδέες, τονώνουν και ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα και την καινοτομία.

Ειδικά στο χώρο της εκπαίδευσης οι μετασχηματιστικοί ηγέτες-διευθυντές καλούνται να κατευθύνουν τους προσωπικούς στόχους των εκπαιδευτικών στην υποστήριξη των στόχων και του οράματος της σχολικής μονάδας, μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014).

Μεθοδολογία

Κατά την παρούσα ερευνητική εργασία η ποσοτική προσέγγιση κρίθηκε καταλληλότερη, αφού ενδείκνυται για προβλήματα που προσπαθούν να προσδιορίσουν και να περιγράψουν τάσεις, αλλά και να εξηγήσουν σχέσεις ανάμεσα σε μεταβλητές (Creswell, 2011). Πιο συγκεκριμένα, ακολουθήθηκε ο δειγματοληπτικός σχεδιασμός αντιπροσωπευτικού δείγματος, ο οποίος έχει το πλεονέκτημα ότι, συγκεντρώνοντας τα δεδομένα σε μία χρονική στιγμή, απεικονίζει τις τρέχουσες στάσεις, πεποιθήσεις και πρακτικές.

Τον πληθυσμό – στόχο αποτέλεσαν οι 1140, εκπαιδευτικοί, που εργάζονται στις σχολικές μονάδες της ΔΕ της ΠΕ Σερρών. Από αυτούς, επιλέχθηκε με «βολική» δειγματοληψία δείγμα 200 εκπαιδευτικών, που καλύπτουν το 17,5% περίπου του πληθυσμού και προέρχονται από τον κύκλο των συναδέλφων εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων. Καταβλήθηκε προσπάθεια να εκπροσωπηθούν όλοι οι τύποι Γυμνασίου, Λυκείου και ΕΠΑΛ (Ημερήσιο, Εσπερινό, Μουσικό).

Ως μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το δομημένο ερωτηματολόγιο. Έπειτα από εκτενή αναζήτηση ελληνικής και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας, επιλέχθηκε το Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ, έκδοση MLQ 5X – Short) των Avolio και Bass (2004). Όπως αναφέρεται από τους δημιουργούς του, μετρά την πλήρη έκταση των ηγετικών στυλ (Full Range Leadership, FRL), από τους παθητικούς – προς αποφυγήν ηγέτες (passive, laissez – faire) και τους συναλλακτικούς – διεκπεραιωτικούς ηγέτες (transactional), έως τους ηγέτες που μετασχηματίζουν και ενδυναμώνουν τους υφιστάμενους τους (transformational), δίνοντάς τους τη δυνατότητα να ηγηθούν και αυτοί. Εξετάζει επίσης τις εκβάσεις (outcomes) της ηγεσίας, προσδίδοντάς τους τρεις διαστάσεις: τη μεγαλύτερη προσπάθεια (extra effort), την αποτελεσματικότητα (effectiveness) και την ικανοποίηση από την ηγεσία (satisfaction with leadership). Το ερωτηματολόγιο δεν αποτυπώνει δηλαδή μόνο την αίσθηση των συνεργατών ως προς το στυλ και την αποτελεσματικότητα των ηγετών τους, αλλά δίνει και έμφαση και στην ανάπτυξη. Στηρίζεται σε ένα εύκολα κατανοητό μοντέλο και συνδέει κάθε ηγετικό στυλ με το προσδοκώμενο λειτουργικό αποτέλεσμα. Χρησιμοποιείται ευρέως σε συναφείς έρευνες και υπάρχουν διαθέσιμες πληροφορίες για την αξιοπιστία και την εγκυρότητά του.

Η έρευνα διενεργήθηκε την άνοιξη του 2017 στις σχολικές μονάδες της ΔΕ της ΠΕ Σερρών. αφού πρώτα ζητήθηκε και εξασφαλίστηκε η άδεια του Διευθυντή της αντίστοιχης Διεύθυνσης. Διανεμήθηκαν 200 ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν συμπληρωμένα τα 177, ποσοστό 88,5%. Επιδόθηκαν από τον ίδιο τον ερευνητή ή στάλθηκαν ηλεκτρονικά. Αυτός ο

συνδυασμός μεθόδων ίσως είναι και ο λόγος, που το ποσοστό των ασυμπλήρωτων ερωτηματολογίων ήταν τόσο μικρό (11,5%). Οι απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν, κατατάχθηκαν σε πίνακες και αναλύθηκαν με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS v.22.

Αποτελέσματα

Οι 36 ερωτήσεις του MLQ, ανά 4, ανιχνεύουν 9 συστατικά ηγετικών συμπεριφορών, οι οποίες με τη σειρά τους συνθέτουν 3 βασικά ηγετικά στυλ: τη Μετασχηματιστική ηγεσία (Transformational), τη Συναλλακτική/Διεκπεραιωτική ηγεσία (Transactional) και τη Χαλαρή/Προς Αποφυγή ηγεσία (Passive/Laissez – Faire). Οι υπόλοιπες 9 ερωτήσεις αξιολογούν τις 3 διαστάσεις (επιπλέον προσπάθεια, αποτελεσματικότητα, ικανοποίηση από την ηγεσία) των εκβάσεων της ηγεσίας. Τα σκορ κυμαίνονται από 0 έως 4 και εκφράζουν τη συχνότητα εμφάνισης της παρατηρούμενης συμπεριφοράς, σύμφωνα με την άποψη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Ο δείκτης Cronbach's alpha για το σύνολο του ερωτηματολογίου υπολογίστηκε στο $\alpha = 0,915$ και για το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας στο 0,923, τιμές που καταδεικνύουν πολύ υψηλή αξιοπιστία. Στο πίνακα 1 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) για κάθε διάσταση του MLQ.

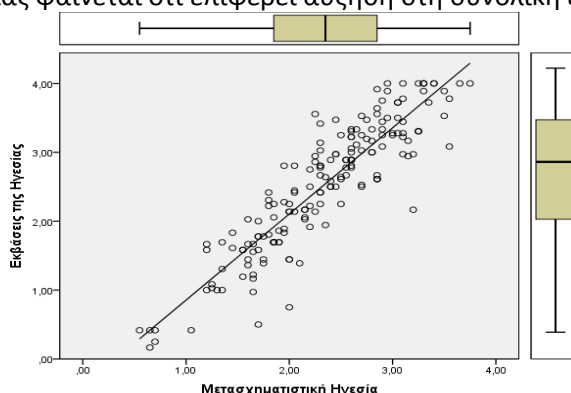
Πίνακας 1. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των επιμέρους στοιχείων που συνθέτουν τα βασικά στυλ ηγεσίας

Στυλ Ηγεσίας	Στοιχεία Ηγεσίας	Ερωτήσεις	M	SD
Μετασχηματιστική Ηγεσία M = 2,34 SD = 0,67	II(A): Idealized Influence (Attributes) Εξιδανικευμένη επιρροή (Χαρακτηριστικά)	10, 18, 21, 25	2,63	0,83
	II(B): Idealized Influence (Behaviors) Εξιδανικευμένη επιρροή (Συμπεριφορές)	6, 14, 23, 34	2,47	0,57
	IM: Inspirational Motivation Εμπνευσμένη Παρακίνηση	9, 13, 26, 36	2,37	0,79
	IS: Intellectual Stimulation Διανοητική Διέγερση	2, 8, 30, 32	2,24	0,86
	IC: Individual Consideration Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον	15, 19, 29, 31	1,99	0,83
	CR: Contingent Reward Έκτακτη κατ' Εξάιρεση Ανταμοιβή	1, 11, 16, 35	2,54	0,77
Συναλλακτική Ηγεσία M = 2,26 SD = 0,56	MBEA: Management by Exception (Active) Management κατ' Εξάιρεση (Ενεργό)	4, 22, 24, 27	1,98	0,68
	MBEP: Management by Exception (Passive) Management κατ' Εξάιρεση (Παθητικό)	3, 12, 17, 20	1,55	0,72
Παθητική - Προς αποφυγή Ηγεσία M = 1,29 SD = 0,68	LF: Laissez – Faire Leadership Παθητική - Προς αποφυγή Ηγεσία	5, 7, 28, 33	1,04	0,81
Εκβάσεις Ηγεσίας M = 2,53 SD = 0,93				

Extra Effort – Επιπλέον Προσπάθεια	39, 42, 44	2,11	1,10
Effectiveness – Αποτελεσματικότητα	37, 40, 43, 45	2,59	0,92
Satisfaction – Ικανοποίηση	38, 41	2,88	0,93

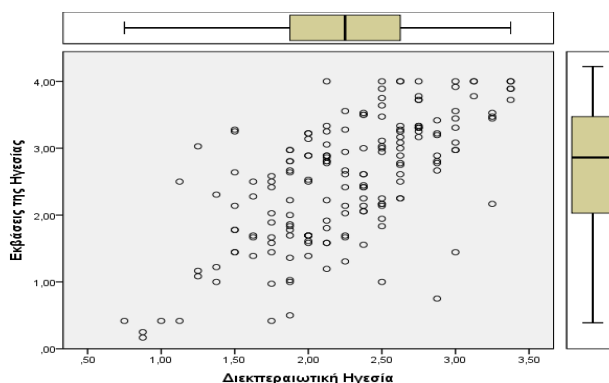
Το μετασχηματιστικό ηγετικό στυλ είναι αυτό που παρατηρείται συχνότερα ($M=2,34$ με $SD=0,67$) και αποτελεί συνιστώσα 5 παραγόντων: της εξιδανικευμένης επιρροής των χαρακτηριστικών του ηγέτη, της εξιδανικευμένης επιρροής των συμπεριφορών του ηγέτη, της εμπνευσμένης παρακίνησης, της διανοητικής διέγερσης και του εξατομικευμένου ενδιαφέροντος που επιδεικνύει ο/η διευθυντής/ρια προς τους εκπαιδευτικούς.

Ο προσδιορισμός της φύσης και της έντασης της συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών πραγματοποιήθηκε με την κατασκευή διαγράμματος διασποράς και τον υπολογισμό του συντελεστή συσχέτισης Pearson μεταξύ των τριών χαρακτηριστικών στυλ ηγεσίας και όλων των εκβάσεων ηγεσίας. Η στάθμη σημαντικότητας ορίστηκε στο $p = 0,01$. Από τη μελέτη των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι υπάρχει πολύ ισχυρή θετική συσχέτιση ($r > 0,8$) μεταξύ της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας και όλων των εκβάσεων. Από το διάγραμμα διασποράς (σχήμα 1) διαπιστώνεται και οπτικά η ισχυρή θετική συσχέτιση των δύο μεταβλητών. Παρατηρούμε ότι τα σημεία τείνουν να συγκεντρώνονται γύρω από μία νοητή ευθεία. Αύξηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας φαίνεται ότι επιφέρει αύξηση στη συνολική έκβαση.



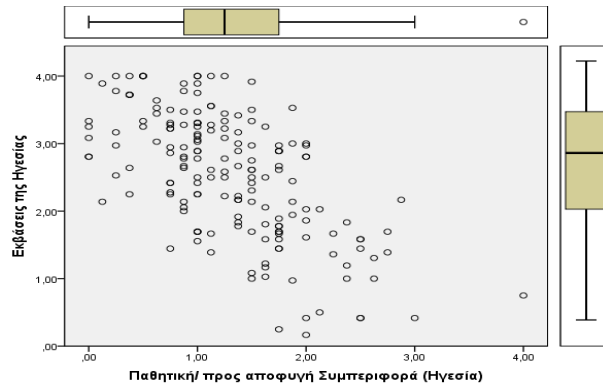
Σχήμα 1. Διάγραμμα διασποράς Μετασχηματιστικής Ηγεσίας και Συνολικής Έκβασης

Σύμφωνα με τους συντελεστές γραμμικής συσχέτισης ($r > 0,6$), θεωρούμε ότι υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της Συναλλακτικής – Διεκπεραιωτικής Ηγεσίας και όλων των εκβάσεων, γεγονός που υποδεικνύει και το αντίστοιχο διάγραμμα διασποράς (σχήμα 2).



Σχήμα 2. Διάγραμμα διασποράς Διεκπεραιωτικής Ηγεσίας και Συνολικής Έκβασης

Αντίθετα η Παθητική ηγετική συμπεριφορά συσχετίζεται αρνητικά με όλες τις εκβάσεις ($-0,64 < r < -0,53$) και κατά συνέπεια και με τη συνολική έκβαση. Στο διάγραμμα διασποράς (σχήμα 3) παρατηρούμε ότι όσο αυξάνεται η αδιαφορία και η παθητικότητα του/της Διευθυντή/ριας της σχολικής μονάδας, τόσο μειώνονται οι εκβάσεις της ηγεσίας.



Σχήμα 3. Διάγραμμα διασποράς Παθητικής Ηγεσίας και Συνολικής Έκβασης

Συζήτηση

Οι προκλήσεις της νέας χιλιετίας και η υπερβολική πίεση από εξωτερικές απαιτήσεις στα σχολεία, για τη βελτίωση των εθνικών δεικτών σχολικής επίδοσης, επέβαλαν τις τελευταίες δεκαετίες την υιοθέτηση νέων στυλ σχολικής ηγεσίας (Dieronitou, 2014). Από την ηγεσία του «χαρισματικού» ηγέτη, που διέθετε ανώτερες ικανότητες, ευφυΐα, φαντασία και εργατικότητα, το ενδιαφέρον έχει στραφεί σε νεότερες ιδέες, όπως η από κοινού εύρεση στόχων, το αμοιβαίο όραμα, η ενδυνάμωση και ο μετασχηματισμός εκπαιδευτικών δομών και κουλτούρας (Leithwood, 1994).

Βασική επιδίωξη της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθεί το αντιλαμβανόμενο, από τους εκπαιδευτικούς, στυλ ηγεσίας που εμφανίζουν οι διευθυντές/ριες των σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της ΠΕ Σερρών. Υιοθετήθηκε το μοντέλο της Πλήρους Έκτασης Ηγεσίας (Full Range Leadership Theory) των Avolio και Bass (2004), σύμφωνα με το οποίο το στυλ του κάθε ηγέτη είναι σημείο ενός συνεχούς από τους παθητικούς – προς αποφυγήν (passive/laissez – faire) ηγέτες, στους συναλλακτικούς (transaccional), έως τους μετασχηματιστικούς (transformational) ηγέτες. Οι τελευταίοι αποτελούν ηγέτες, που εμπνέουν και ενδυναμώνουν τους εκπαιδευτικούς, ώστε να επιτύχουν στόχους και να ενστερνιστούν υψηλές αξίες, με αποτέλεσμα τελικά να μετασχηματιστούν, τόσο οι ίδιοι όσο και η σχολική μονάδα. Το μετασχηματιστικό στυλ είναι αυτό που παρατηρούν συχνότερα στο διευθυντή τους, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα. Θεωρούν ότι αρκετά συχνά οι ηγέτες τους ασκούν εξιδανικευμένη επιρροή (idealized influence). Λειτουργούν δηλαδή ως υπόδειγμα, κερδίζοντας το σεβασμό των υφισταμένων τους, τόσο με τα χαρακτηριστικά όσο και με τη συμπεριφορά τους. Ενσταλάζουν περηφάνια και πίστη στο κοινό όραμα. Εμπνέουν, ενδυναμώνουν και κινητοποιούν. Πολλές φορές αμφισβητούν υποθέσεις, επιζητούν νέες ιδέες και προσεγγίσεις και ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα (intellectual stimulation). Όμως, θεωρούν ότι μόνο μερικές φορές οι διευθυντές τους επιδεικνύουν εξατομικευμένο ενδιαφέρον (individual consideration), αντιμετωπίζοντας τον καθένα ως ξεχωριστή οντότητα με ιδιαίτερες δυνατότητες και ανάγκες. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα αντίστοιχα των Βασιλειάδου και Διερωνίτη (2014), οι οποίες υπογράμμισαν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία

αποτελεί τη νέα τάση των εκπαιδευτικών συστημάτων έπειτα από πολλά χρόνια προσήλωσης στη γραφειοκρατία.

Με περαιτέρω στατιστική ανάλυση επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η φύση και η ένταση των συσχετίσεων ανάμεσα στο στυλ ηγεσίας και στις εκβάσεις της: την κινητοποίηση των εκπαιδευτικών, την αποτελεσματικότητά τους και την ικανοποίηση που αυτοί λαμβάνουν από τον/την διευθυντή/ρια του σχολείου. Αναδείχθηκε η ύπαρξη πολύ ισχυρής θετικής γραμμικής συσχέτισης μεταξύ του μετασχηματιστικού στυλ και όλων των εκβάσεων. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι αυτό το στυλ ηγεσίας αυξάνει σημαντικά τα κίνητρα για επιπλέον προσπάθεια, ενισχύοντας την αποτελεσματικότητα και τη θέληση των εκπαιδευτικών να αποδεχθούν καινοτομίες και να αντεπεξέλθουν σε νέες προκλήσεις. Η ικανοποίηση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από ένα μετασχηματιστικό διευθυντή είναι πολύ υψηλή και η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας αυξημένη. Σημαντική θετική συσχέτιση ανιχνεύθηκε ανάμεσα στο συναλλακτικό στυλ ηγεσίας και στις εκβάσεις του, γεγονός που καταδεικνύει ότι, παρόλο που οι συναλλακτικοί ηγέτες είναι αυταρχικότεροι και πιο προσανατολισμένοι στο οργανωσιακό πλαίσιο, καταφέρνουν να επιτύχουν σημαντικά ποσοστά ικανοποίησης. Τέλος, εντοπίστηκε σημαντική αρνητική συσχέτιση της παθητικής *laissez – faire* ηγεσίας με όλες τις εκβάσεις. Οι αδιάφοροι ηγέτες αποτυγχάνουν να εμπνεύσουν και να κινητοποιήσουν τους υφισταμένους τους για την εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων. Μειώνουν την αποτελεσματικότητά τους και προκαλούν επαγγελματική δυσaréσκεια.

Συμπεράσματα

Λαμβάνοντας υπόψη τις νέες προοπτικές, τις αλλαγές και τις αντιφάσεις,, τις κοινωνικοπολιτικές ανακατατάξεις τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο, αλλά και τη δύσκολη οικονομική περίοδο που διανύει η χώρα μας, δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός, ότι οι εκπαιδευτικοί και το έργο τους έχουν τεθεί στο επίκεντρο της επιστημονικής έρευνας, σε μία προσπάθεια η εκπαίδευση να αναδειχθεί σε μοχλό ανάπτυξης και προόδου. Οι έρευνες για τις στάσεις των εκπαιδευτικών αποτελούν πολύτιμο υλικό, αφού παρέχουν κοινωνικούς δείκτες των σκέψεων, των προτιμήσεων και των επιθυμιών τους, αλλά και ευκαιρίες για επιτυχή εφαρμογή νέων πολιτικών (Baker, 1992). Σε αυτή τη βάση, η παρούσα μελέτη αποτέλεσε μία προσπάθεια να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της ΠΕ Σερρών ως προς το αντιλαμβανόμενο ηγετικό στυλ των διευθυντών/ριών τους.

Στο σημείο αυτό κρίνεται σημαντικό να επισημανθούν ορισμένοι περιορισμοί, οι οποίοι εγείρουν επιφυλακτικότητα ως προς τη γενίκευση των συμπερασμάτων της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο που αξιοποιήθηκε ήταν το MLQ των Avolio Bass (2004). Αν και χρησιμοποιείται ευρέως στην εκπαιδευτική έρευνα και έχει αξιολογηθεί εκτενώς ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του, πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε στις ΗΠΑ αρκετά χρόνια πριν. Η κουλτούρα και το εκπαιδευτικό σύστημα των ΗΠΑ διαφέρουν σημαντικά από τα αντίστοιχα της Ελλάδας. Επιπλέον τα χρόνια που μεσολάβησαν, με την αλματώδη ανάπτυξη της τεχνολογίας και των επιστημών και τη σύγχρονη κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα, οι συνθήκες εργασίας έχουν μεταβληθεί σημαντικά. Η έμφαση σε πιο συμμετοχικά μοντέλα ηγεσίας και αυτοδιοικούμενες ομάδες εργασίας μεταβάλλουν το ρόλο του διευθυντή και πιθανόν κάποιους από τους παράγοντες της σχολικής αποτελεσματικότητας. Επιπλέον περιορισμό αποτελεί το μέγεθος και η ποιότητα του δείγματος. Οι συμμετέχοντες αποτελούν το 17,5% περίπου του πληθυσμού και επιλέχθηκαν κατόπιν βολικής δειγματοληψίας. Δεν είναι βέβαιο, λοιπόν, ότι αποτελούν αντιπροσωπευτικό δείγμα του συνολικού πληθυσμού των εκπαιδευτικών, καθώς παρατηρείται υποαντιπροσώπηση κατηγοριών, όπως οι υπηρετούντες στα ΕΠΑΛ, οι αναπληρωτές και οι ωρομίσθιοι. Τέλος, λόγω χρονικών και άλλων περιορισμών επιλέχθηκε να μην πραγματοποιηθεί έλεγχος αν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων επηρεάζουν τις απόψεις τους σχετικά με τη σχολική ηγεσία, γεγονός που πιθανόν θα

οδηγούσε σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Οι μελλοντικοί ερευνητές θα μπορούσαν να διερευνήσουν ένα πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού δημιουργώντας και χρησιμοποιώντας ερευνητικά εργαλεία που αντικατοπτρίζουν τη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Κλείνοντας, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας θεωρείται σήμερα η πιο ιδανική πρακτική ηγεσίας στα σχολεία, συμβάλλοντας σημαντικά στην αποτελεσματικότητά τους (Hallinger, 2003). Αν και αποτελεί σχετικά νέα έννοια στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο και στο έντονα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, θα πρέπει οι υπεύθυνοι του Υπουργείου Παιδείας να στρέψουν την προσοχή τους στην εξέλιξη των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης, μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων για την ενίσχυση της μετασχηματιστικής ηγετικής συμπεριφοράς και τη δημιουργία αποτελεσματικών σχολικών μονάδων και επαγγελματικά ικανοποιημένων εκπαιδευτικών.

Αναφορές

- Adesina, S. (1990). *What is educational management*. Enugu: Fourth Dimension.
- Avolio, B. J. & Bass, B. M. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire. Sampler set, manual, forms and scoring key*. Menlo Park CA: Mind Garden, Inc.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Brennen, A. M. (2004). *Leadership styles. Education administration and supervision*. Retrieved from <http://www.soencouragement.org/leadership-styles.htm>
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*. Nottingham: National College for school leadership.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2008).
- Dieronitou, I. (2014). Unveiling the restricted and extended possibilities of distributed leadership. *Journal Of Arts, Science And Commerce*, 5 (1), 37 – 43.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal Of Education*, 33 (3), 329 – 351.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30 (4), 498 – 518.
- Northouse, P. (2013). *Leadership. Theory and practice*. (5th ed.). London: Sage.
- Owens, R. G. (1991). *Organizational behavior in education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Sergiovanni, T. (2001). *Leadership. What's in it for schools?* London: Routledge & Falmer.
- Shum, L. C. & Cheng, Y. C. (1997). Perceptions of women principals' leadership and teachers' work attitudes. *Journal Of Educational Administration*, 35 (2), 165 – 184.
- Smith, J. M. (2000). *Analysis of the relationship between principal's leadership style and teacher job satisfaction*. (Doctoral dissertation, University of North Carolina).
- Smith, P. & Bell, L. (2011). Transactional and transformational leadership in schools in challenging circumstances: A policy paradox. *Management in Education*, 25 (2), 58 – 61.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes and consequence*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Stogdill, R. M. (1981). Traits of leadership: a follow – up to 1970. In B. Bass (eds.), *Stogdill's handbook of leadership* (pp. 73 – 97). New York: Free Press.
- Βασιλειάδου, Δ. & Διεωνίτου, Ε. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας

στην εκπαίδευση. Έρκυνα, Επιθεώρηση εκπαιδευτικών – επιστημονικών θεμάτων, 3, 92 – 108.

Μιχόπουλος, Α. (1998). Εκπαιδευτική διοίκηση: Διαδικασίες δομικής μορφολογίας. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Εκτιμήσεις αριθμητικών ποσοτήτων από παιδιά Α' και Β' Δημοτικού

Δεσλή Δέσποινα

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ.,
ddesli@eled.auth.gr

Τριανταφύλλου Ειρήνη

Απόφοιτη Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ., Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στη Διδακτική των Μαθηματικών
eirinitriant96@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει την ικανότητα των μικρών παιδιών να πραγματοποιούν εκτιμήσεις αριθμητικών ποσοτήτων. Για τον σκοπό αυτό σχεδιάστηκαν και παρουσιάστηκαν σε συνολικά 64 παιδιά Α' και Β' τάξης τρία έργα που αφορούσαν: α) την εκτίμηση θέσης αριθμού σε άδεια αριθμογραμμή (Έργο 1), β) την εκτίμηση αριθμητικού μεγέθους σε συγκεκριμένη θέση σε άδεια αριθμογραμμή (Έργο 2), και γ) την εκτίμηση της πληθικότητας ενός συνόλου (Έργο 3). Αν και τα ποσοστά επιτυχίας των δύο ηλικιακών ομάδων δεν διαφοροποιήθηκαν σημαντικά, η χρήση της αριθμογραμμής ευνόησε τις επιτυχείς εκτιμήσεις τους: το 75% των παιδιών πραγματοποίησαν επιτυχείς εκτιμήσεις στα Έργα 1 και 2 όπου χρησιμοποιήθηκε η αριθμογραμμή. Τέλος, ανεξάρτητα από ηλικιακή ομάδα, στο σύνολο των έργων τα παιδιά δυσκολεύτηκαν περισσότερο στις δοκιμασίες με τους μεσαίους αριθμούς σε σχέση με τις δοκιμασίες που είχαν μικρούς ή μεγάλους αριθμούς.

Λέξεις κλειδιά: εκτιμήσεις, αριθμητικές ποσότητες, αριθμογραμμή, πληθικότητα

Εισαγωγή

Η εκτίμηση μιας αριθμητικής ποσότητας αφορά στον υπολογισμό κατά προσέγγιση του αριθμού των στοιχείων σε ένα σύνολο (Hogan & Brezinski, 2003) όπως, για παράδειγμα, πόσα περίπου είναι τα παιδιά σε μία αίθουσα. Χρησιμοποιείται για γρήγορες ή προσεγγιστικές απαντήσεις σε περιπτώσεις που δεν απαιτείται ο προσδιορισμός μίας ποσότητας με ακρίβεια και συχνά αποτελεί μέσο ελέγχου των απαντήσεων που απαιτούν πολύπλοκους ή ακριβείς υπολογισμούς. Θεωρείται πολύ σημαντική ικανότητα που αποκτάται, αξιοποιείται και αναπτύσσεται μέσα από εξοικείωση στην καθημερινή μας ζωή αλλά και σε ειδικά μαθηματικά πλαίσια (Booth & Siegler, 2006). Για τον λόγο αυτό μάλιστα αρκετοί είναι οι ερευνητές (π.χ., Gilmore, McCarthy & Spelke, 2010; Sasanguie, van den Bussche & Reynvoet, 2012; Park & Brannon, 2013) που υποστηρίζουν ότι η ικανότητα εκτίμησης αριθμητικών ποσοτήτων προβλέπει τη μετέπειτα μαθηματική επίδοση των παιδιών στο σχολείο: παιδιά που πραγματοποιούν επιτυχείς αριθμητικές εκτιμήσεις συνήθως διαθέτουν καλή γνώση των βασικών δεδομένων της αριθμητικής και χρησιμοποιούν ποικιλία στρατηγικών για εκτίμηση. Ως εκ τούτου, στα αναλυτικά προγράμματα των μαθηματικών στην Ελλάδα και το εξωτερικό η αξία της εκτίμησης έχει επισημανθεί και η διδακτική αξιοποίησή της ξεκινά από πολύ νωρίς.

Η ικανότητα εκτίμησης ποσοτήτων έχει εξεταστεί κυρίως με τη χρήση της αριθμογραμμής, καθώς φαίνεται ότι η ικανότητα αναπαράστασης ποσοτήτων σε μία νοερή αριθμητική γραμμή ευνοεί τη σύνδεση της αναπαράστασης του μεγέθους ενός αριθμού με τη συμβολική μορφή του (Thompson & Opfer, 2010) αλλά και τη σύγκριση των αριθμητικών μεγεθών (Schneider, Grabner & Paetsch, 2009). Έρευνες έχουν δείξει ότι, στα πλαίσια των αναπαραστάσεων που αξιοποιούνται κατά τη διδασκαλία, η αριθμογραμμή αποτελεί μοντέλο που προσφέρει τη δυνατότητα οπτικοποίησης των αριθμών και των ιδιοτήτων τους, των αριθμητικών πράξεων και της αξιακής τους θέσης. Για παράδειγμα, μπορεί να

ενισχύσει την κατανόηση ότι οι φυσικοί αριθμοί αντιπροσωπεύουν αριθμητικά μεγέθη τα οποία διατάσσονται σε σειρά (τοποθετημένα μεγεθυντικά από τα αριστερά προς τα δεξιά) και η αριθμητική τους ανάπτυξη αποτυπώνεται στις συγκεκριμένες θέσεις τους που έχουν χωρικά πάνω στην αριθμογραμμή (Siegler, Thompson & Schneider, 2011; Link, Nuerk & Moeller, 2014). Ωστόσο, σε κάποιες περιπτώσεις η αριθμογραμμή λειτουργεί ως εμπόδιο για τη λύση προβλήματος (Σκουμπουρδή, 2012). Η παράστασή της ως ημιευθείας που ξεκινά από το 0 δυσκολεύει την εννοιολογική συγκρότηση των αριθμών κατά την εισαγωγή, για παράδειγμα, των αρνητικών αριθμών (Τζεκάκη, 2007).

Στη διεθνή βιβλιογραφία, δύο είναι οι κύριες τάσεις αναφορικά με την ερμηνεία της επιτυχίας των παιδιών σε αριθμητικές εκτιμήσεις. Η μία τάση, που προτείνεται από τον Siegler και τους συνεργάτες του (π.χ., Siegler & Booth, 2004; Siegler & Opfer, 2003; Thompson & Opfer, 2010), υποστηρίζει ότι τα παιδιά αρχικά εκτιμούν τους αριθμούς με έναν λιγότερο ακριβή τρόπο που παραπέμπει σε λογαριθμικές λειτουργίες αναπαραστάσεων της αριθμητικής αξίας και σταδιακά –με την ηλικία και τις εμπειρίες– αναπτύσσουν και ακολουθούν περισσότερο γραμμικές αναπαραστάσεις που οδηγούν σε υψηλότερα ποσοστά σωστών εκτιμήσεων. Για παράδειγμα, όταν οι Siegler και Opfer (2003) έδειξαν σε οκτάχρονα και δεκάχρονα παιδιά μία αριθμητική γραμμή που ξεκινούσε από το 1 και τελείωνε στο 1.000 και τους ζήτησαν να σημειώσουν τη θέση του 150 στη γραμμή αυτή, τα περισσότερα εκτίμησαν το 150 πιο κοντά στο 1.000. Αντίθετα, στην ίδια δοκιμασία, οι ενήλικες και τα μεγαλύτερα παιδιά (12 ετών) που συμμετείχαν πραγματοποίησαν εκτιμήσεις στη βάση περισσότερο γραμμικών αναπαραστάσεων. Με άλλα λόγια, τα μικρά παιδιά μεγιστοποιούν την απόσταση των αριθμητικών μεγεθών στα χαμηλά άκρα της αριθμογραμμής και ελαχιστοποιούν την απόσταση των αριθμητικών μεγεθών στα μεσαία και υψηλά άκρα της αριθμογραμμής. Καθώς μεγαλώνουν αναπτύσσουν μία γραμμική αναπαράσταση και βασίζουν τις εκτιμήσεις τους σε μία αριθμητική γραμμή με ίσες αποστάσεις μεταξύ των αριθμητικών μεγεθών. Στα ίδια αποτελέσματα κατέληξαν και οι Siegler και Booth (2004), με παιδιά νηπιαγωγείου και δευτέρας τάξης, με τη χρήση αριθμογραμμής από το 1 έως το 100.

Οι Barth και Paladino (2011), ωστόσο, αμφισβητούν αυτή τη μετάβαση από τη λογαριθμική στη γραμμική αναπαράσταση της αριθμητικής αξίας και υποστηρίζουν ότι, όταν τα παιδιά εκτιμούν τη θέση αριθμητικών μεγεθών σε μία αριθμητική γραμμή, οι εκτιμήσεις τους βασίζονται στη σχέση ανάμεσα στο συγκεκριμένο αριθμητικό μέγεθος το οποίο εκτιμούν και το σύνολο της αριθμητικής γραμμής. Στην έρευνά τους βρήκαν πως πεντάχρονα και επτάχρονα παιδιά εκτιμούν με επιτυχία την τιμή ενός αριθμού σε συγκεκριμένη θέση σε μία αριθμογραμμή από το 1 έως το 100. Για παράδειγμα, τοποθετούν το 50 περίπου στη μέση της γραμμής αιτιολογώντας στη βάση της αναλογικής σχέσης ανάμεσα στο 50 και το 100. Μάλιστα υποστηρίζουν ότι ακριβώς αυτό τον ρόλο της αναγνώρισης των αναλογικών σχέσεων έχουν τα σημεία αναφοράς που χρησιμοποιούνται για να κατευθύνουν τις εκτιμήσεις τους: όσο περισσότερα σημεία αναφοράς είναι διαθέσιμα τόσο περισσότερες επιτυχίες εκτιμήσεις πραγματοποιούνται, ιδιαίτερα αυτές που είναι κοντά στα σημεία αναφοράς.

Τα τελευταία χρόνια μία τρίτη εναλλακτική θεώρηση, που βασίζεται και συνδυάζει τις δύο παραπάνω προσεγγίσεις, έχει προταθεί (π.χ., Ebersbach, Luwel & Verschaffel, 2015; Dackermann, Huber, Bahnmueller, Nuerk & Moeller, 2015), σύμφωνα με την οποία οι αναπτυξιακές αλλαγές στις αριθμητικές εκτιμήσεις των παιδιών και των ενηλίκων είναι αποτέλεσμα της εξοικείωσής τους με τους αριθμούς. Για παράδειγμα, οι Ebersbach, Luwel, Frick, Onghena και Verschaffel (2008) βρήκαν πως παιδιά πέντε έως εννέα ετών πραγματοποιούν περισσότερες επιτυχίες εκτιμήσεις για ποσότητες που αφορούν αριθμούς με τους οποίους είναι περισσότερο εξοικειωμένα παρά για ποσότητες που αφορούν λιγότερο γνωστούς αριθμούς. Οι λιγότερο γνωστοί αριθμοί μάλιστα συνδέονται με

περισσότερο αργοπορημένη ανάπτυξη των γραμμικών αναπαραστάσεων σε σχέση με τους περισσότερους γνωστούς αριθμούς.

Παρόλο που η έρευνα σχετικά με την ικανότητα επιτυχών αριθμητικών εκτιμήσεων είναι αρκετά πλούσια, είναι ταυτόχρονα προσανατολισμένη στη χρήση της αριθμογραμμής ως εργαλείο ελέγχου της. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει την ικανότητα των μικρών παιδιών να πραγματοποιούν εκτιμήσεις αριθμητικών ποσοτήτων με τη χρήση της αριθμογραμμής αλλά και χωρίς αυτήν, προκειμένου να αναδειχθεί αυτή η ικανότητά τους ανεξάρτητα από τη χρήση του συγκεκριμένου μέσου. Συγκεκριμένα, μελετάται η σχέση των εκτιμήσεων με την ηλικία, το φύλο και το μέγεθος των αριθμών.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 64 παιδιά που προέρχονταν από την Α' τάξη (N=25, μ.ο. ηλικίας: 6 χρόνια και 9 μήνες) και τη Β' τάξη (N=39, μ.ο. ηλικίας: 7 χρόνια και 9 μήνες). Τα 31 από αυτά τα παιδιά ήταν κορίτσια (10 και 21 από Α' και Β' τάξεις) και τα 33 ήταν αγόρια (15 και 18 από Α' και Β' τάξεις). Οι συμμετέχοντες φοιτούσαν σε δημόσια δημοτικά σχολεία της ευρύτερης περιοχής της Καρδίτσας και κάλυπταν διαφορετικά μορφωτικά και κοινωνικοοικονομικά επίπεδα. Η επιλογή τους έγινε με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας.

Σχεδιασμός-Εργαλείο μέτρησης

Για τον σκοπό της έρευνας σχεδιάστηκαν και παρουσιάστηκαν σε όλους τους συμμετέχοντες τρία έργα εκτίμησης αριθμητικών ποσοτήτων, τα οποία στηρίχθηκαν και επέκτειναν τα εργαλεία των Siegler και Booth (2004), Siegler και Opfer (2003) και Luwel, Verschaffel, Onghena και De Corte (2003). Στο πρώτο έργο (**Έργο 1: Εκτίμηση θέσης αριθμού σε αριθμογραμμή**), δίνονταν συγκεκριμένοι αριθμοί από το 0 έως το 100, ένας αριθμός από κάθε δεκάδα, με τυχαία σειρά και ζητήθηκε από τα παιδιά να υπολογίσουν τη θέση τους στην αριθμογραμμή, σημειώνοντας μία κάθετη γραμμή στο σημείο που θεωρούσαν κατάλληλο. Στο δεύτερο έργο (**Έργο 2: Εκτίμηση αριθμητικού μεγέθους σε συγκεκριμένη θέση σε αριθμογραμμή**), ζητήθηκε το αντίθετο, δηλαδή δινόταν σε αριθμογραμμή μία συγκεκριμένη θέση και ζητούνταν από τους συμμετέχοντες να βρουν την τιμή του αριθμού αυτής της θέσης. Στο τρίτο έργο (**Έργο 3: Εκτίμηση της πληθικότητας ενός συνόλου**), οι συμμετέχοντες έβλεπαν συγκεκριμένο αριθμό κουκίδων σε τυχαία διάταξη και έπρεπε να εκτιμήσουν τον αριθμό τους. Στο συγκεκριμένο έργο, ο χρόνος ήταν άτυπα περιορισμένος έτσι ώστε να αποφευχθεί η καταμέτρηση των κουκίδων.

Σε όλα τα έργα δίνονταν οι συγκεκριμένοι αριθμοί με τυχαία σειρά, η οποία όμως ήταν ίδια για όλα τα παιδιά. Στα δύο πρώτα έργα χρησιμοποιήθηκε άδεια αριθμογραμμή μήκους 25 εκ. με άκρα το 0 (αριστερό άκρο) και το 100 (δεξιό άκρο αριθμογραμμής), ενώ στο τρίτο έργο οι κουκίδες προβάλλονταν σε οθόνη υπολογιστή.

Προκειμένου να αποφευχθούν λάθη κόπωσης από τη συμμετοχή στην έρευνα, χρησιμοποιήθηκαν δύο σειρές παρουσίασης των έργων (Σειρά Α: Έργα 1, 2 και 3 και Σειρά Β: Έργα 3, 2 και 1). Σχεδόν ισάριθμα από κάθε ηλικιακή ομάδα, τα παιδιά κατανεμήθηκαν τυχαία σε μία από τις δύο σειρές παρουσίασης των έργων.

Διαδικασία

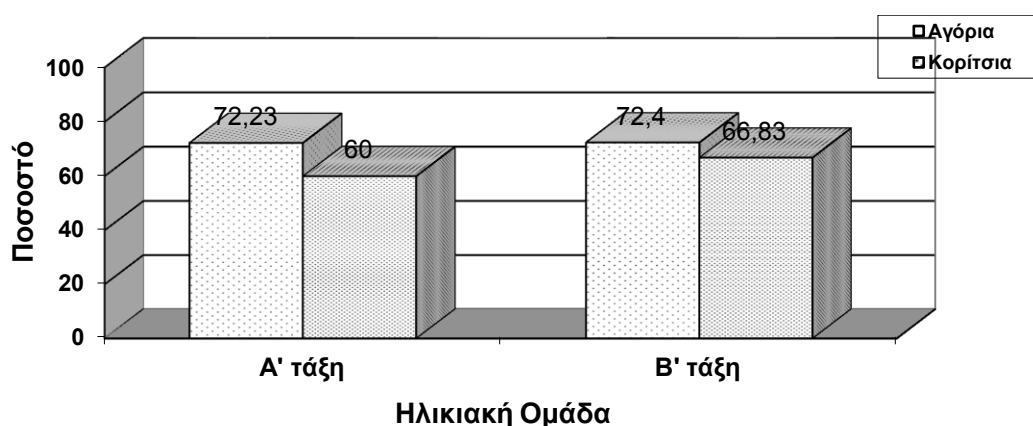
Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στα τέλη του μήνα Μαρτίου της σχολικής χρονιάς 2017-18. Τα παιδιά εξετάστηκαν κατά ομάδες σε ήσυχο χώρο του σχολείου τους. Η συμμετοχή τους ήταν ανώνυμη και προαιρετική. Αφού δίνονταν αρχικά οι βασικές οδηγίες για κάθε έργο, ακολουθούσε ένα παράδειγμα και δεν δινόταν καμία ανατροφοδότηση μετά από αυτό. Η διαδικασία διήρκεσε περίπου 40 λεπτά για κάθε ομάδα παιδιών.

Αποτελέσματα

Για τον έλεγχο της επίδοσης των συμμετεχόντων χρησιμοποιήθηκε ένα ελαστικό κριτήριο, σύμφωνα με το οποίο θεωρήθηκαν επιτυχείς οι εκτιμήσεις που είχαν ποσοστιαία απόκλιση κατά 20% από το αποτέλεσμα της ακριβούς μέτρησης (π.χ., για την εκτίμηση της θέσης του 36 στην αριθμογραμμή, θεωρήθηκαν σωστές οι απαντήσεις όσων υποδείκνυαν θέσεις αριθμών από 26 έως 46).

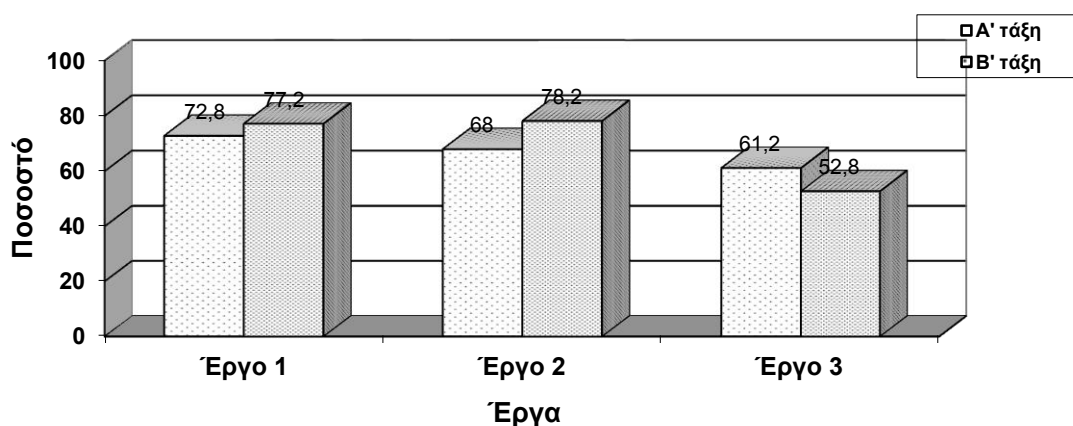
Γενική επίδοση

Οι συμμετέχοντες στο σύνολό τους παρουσίασαν αρκετά μεγάλα ποσοστά επιτυχίας (περίπου 68%) χωρίς να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την ηλικία ($t=-7,11$, $df=62$, $p=.480$). Το φύλο επηρέασε τη γενική επίδοση των παιδιών της Α' τάξης μόνο ($t=2,706$, $df=23$, $p<.05$), με τα αγόρια να εμφανίζουν στατιστικά σημαντικά περισσότερες σωστές εκτιμήσεις από τα κορίτσια στο σύνολο των έργων (βλ. Σχήμα 1). Αντίθετα, στη Β' τάξη, αγόρια και κορίτσια είχαν παρόμοιες επιδόσεις ($t=1,675$, $df=37$, $p=.102$).



Σχήμα 1: Ποσοστό σωστών απαντήσεων ως προς την τάξη και το φύλο

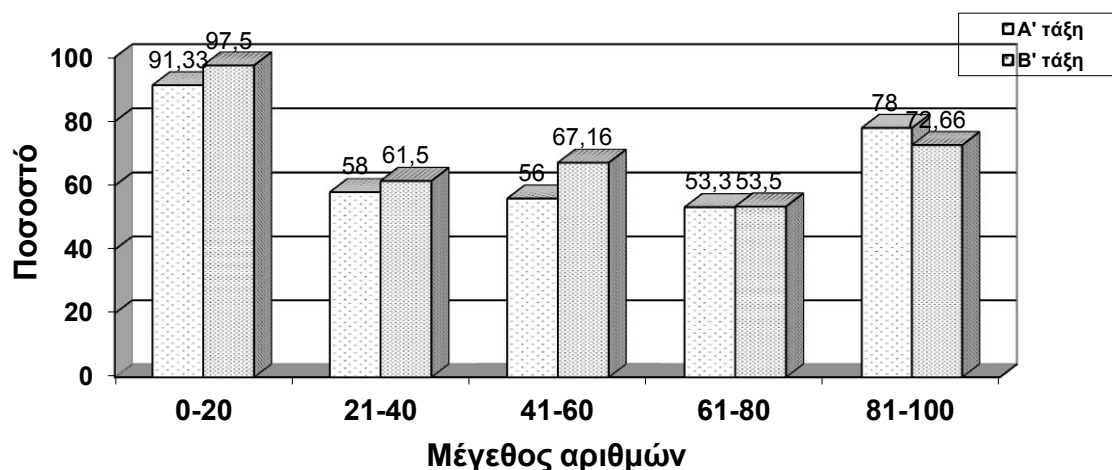
Παρόμοιες ήταν οι επιδόσεις των παιδιών στα Έργα 1 και 2 ($t=.546$, $df=63$, $p=.587$), ενώ το Έργο 3 ήταν αυτό στο οποίο είχαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με το Έργο 1 ($t=6,451$, $df=63$, $p<.001$) και το Έργο 2 ($t=7,197$, $df=63$, $p<.001$). Όταν η ίδια ανάλυση επαναλήφθηκε ξεχωριστά για κάθε ηλικιακή ομάδα, τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώθηκαν. Δηλαδή, και πάλι τα παιδιά της Α' τάξης είχαν παρόμοιες επιδόσεις με τα παιδιά της Β' τάξης στα δύο πρώτα έργα που αφορούσαν την εκτίμηση με χρήση της αριθμογραμμής, στα οποία απέδωσαν καλύτερα από το τρίτο έργο (βλ. Σχήμα 2).



Σχήμα 2: Ποσοστό σωστών απαντήσεων ως προς το Έργο και την τάξη

Επίδοση στα Έργα και μέγεθος αριθμών

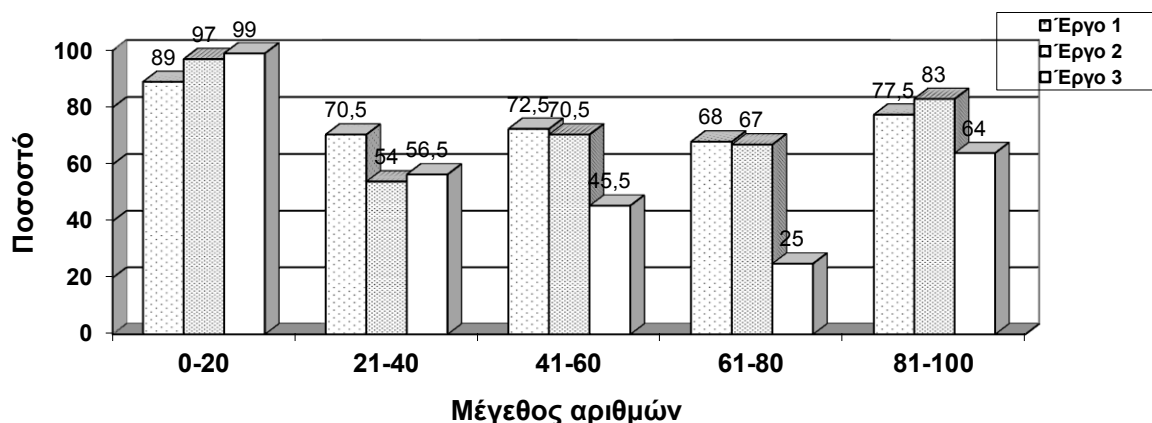
Προκειμένου να εξεταστεί αν διαφοροποιήθηκε η επίδοση των παιδιών ανάλογα με το μέγεθος των αριθμών (μικροί, μεσαίοι, μεγάλοι) πραγματοποιήθηκε t-test για συσχετισμένες ομάδες. Αρχικά, πρέπει να διευκρινιστεί πως μεγάλοι θεωρήθηκαν οι αριθμοί από 81 έως 100 και μικροί οι αριθμοί από 0 έως 20. Οι υπόλοιποι αριθμοί είναι οι μεσαίοι και οι ανάλυσή τους έγινε σε τρία μέρη: μεσαίοι των δεκάδων 21-40, μεσαίοι των δεκάδων 41-60 και μεσαίοι των δεκάδων 61-80. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επίδοση των παιδιών στους μικρούς αριθμούς ήταν στατιστικά σημαντικά καλύτερη από όλες τις άλλες ομάδες αριθμών. Συγκεκριμένα, η επίδοση στους μικρούς αριθμούς ήταν στατιστικά σημαντικά καλύτερη συγκριτικά με τους μεσαίους αριθμούς των δεκάδων 21-40 ($t=12,594$, $df=63$, $p<.001$), τους μεσαίους των δεκάδων 41-60 ($t=11,338$, $df=63$, $p<.001$), τους μεσαίους των δεκάδων 61-80 ($t=13,138$, $df=63$, $p<.001$) αλλά και τους μεγάλους αριθμούς ($t=8,115$, $df=63$, $p<.001$). Επίσης, τα παιδιά είχαν στατιστικά σημαντικά καλύτερες επιδόσεις στους μεγάλους αριθμούς σε σχέση με τους μεσαίους αριθμούς των δεκάδων 21-40 ($t=-4,492$, $df=63$, $p<.001$), τους μεσαίους των δεκάδων 41-60 ($t=-3,142$, $df=63$, $p<.01$) και τους μεσαίους των δεκάδων 61-80 ($t=-7,165$, $df=63$, $p<.001$). Με άλλα λόγια, τα παιδιά, ανεξάρτητα από ηλικιακή ομάδα, στο σύνολο των έργων δυσκολεύτηκαν περισσότερο στις δοκιμασίες με τους μεσαίους αριθμούς (21-80) (ποσοστό επιτυχίας: περίπου 60%) σε σχέση με τις δοκιμασίες που είχαν μικρούς ή μεγάλους αριθμούς (ποσοστά επιτυχίας: 95% και 75%, αντίστοιχα) (βλ. Σχήμα 3).



Σχήμα 3: Ποσοστό σωστών απαντήσεων ως προς το μέγεθος αριθμών και την τάξη

Η ανάλυση του αριθμού των σωστών απαντήσεων των συμμετεχόντων ως προς το μέγεθος των αριθμών ξεχωριστά για κάθε έργο, έδειξε και πάλι πως σε όλα τα έργα οι μικροί και οι μεγάλοι αριθμοί (από 0 έως 20 και από 81 έως 100, αντίστοιχα) ευνοούσαν τις σωστές εκτιμήσεις. Παράλληλα, οι εκτιμήσεις των παιδιών στις δοκιμασίες με μεσαίους αριθμούς (από 21 έως 80) κινήθηκαν σε παρόμοια επίπεδα επιτυχίας (βλ. Σχήμα 4) και ήταν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες από αυτές των μικρών και μεσίων αριθμών ($p<.01$).

Υψηλή θετική συσχέτιση βρέθηκε ανάμεσα στη συνολική επίδοση των παιδιών και τις επιδόσεις για κάθε έργο ξεχωριστά (Pearson's $r=.743$, $p<.01$, Pearson's $r=.784$, $p<.01$ και Pearson's $r=.510$, $p<.01$, για τα Έργα 1, 2 και 3, αντίστοιχα). Όσοι συμμετέχοντες παρουσίαζαν πολύ καλές εκτιμήσεις στο Έργο 1 έτειναν να εμφανίζουν επιτυχείς εκτιμήσεις και στο Έργο 2 (Pearson's $r=.442$, $p<.01$). Καμία συσχέτιση δεν βρέθηκε ανάμεσα στην επιτυχία στο Έργο 3 και τα άλλα Έργα (βλ. Πίν. 1).



Σχήμα 4: Ποσοστό σωστών απαντήσεων ως προς το μέγεθος αριθμών και το Έργο

Πίνακας 1: Συσχετίσεις της συνολικής επίδοσης με την επίδοση στα Έργα

	Έργο 1	Έργο 2	Έργο 3
Συνολική Επίδοση	.743	.784	.510
Έργο 1		.442	-.019
Έργο 2			.161
Έργο 3			

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία εξετάστηκε η ικανότητα των παιδιών Α' και Β' τάξης να πραγματοποιούν εκτιμήσεις αριθμητικών ποσοτήτων. Τέσσερα είναι τα κύρια ευρήματα, όπως προέκυψαν από την ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Πρώτον, στο σύνολο των δοκιμασιών εκτίμησης το ποσοστό των επιτυχών εκτιμήσεων των συμμετεχόντων βρέθηκε αρκετά υψηλό. Με δεδομένο ότι τα παιδιά ήταν μικρής ηλικίας, το εύρημα αυτό αναδεικνύει δυνατότητες των μικρών παιδιών και ενδεχομένως προοπτικές ενίσχυσής τους. Επιπρόσθετα, τα παιδιά της Α' τάξης και τα παιδιά της Β' τάξης παρουσίασαν παρόμοιες επιδόσεις στο σύνολο των δοκιμασιών (με ποσοστά επιτυχίας 67% και 69%, αντίστοιχα). Δηλαδή, η μικρή ηλικιακή διαφορά μεταξύ των συμμετεχόντων δεν διαφοροποίησε την επιτυχία τους στις εκτιμήσεις αριθμητικών ποσοτήτων. Ενδεχομένως, δεδομένης της χρονικής περιόδου κατά την οποία υλοποιήθηκε η έρευνα, η εξοικείωση των παιδιών (ακόμη και των μικρότερων) με τους αριθμούς συνετέλεσε στη μη σημαντική διαφοροποίηση των ποσοστών επιτυχίας των δύο ομάδων. Ωστόσο, αντίστοιχα αποτελέσματα έχουν επισημανθεί και από άλλους ερευνητές (Siegler & Booth, 2004; Siegler & Orfger, 2003).

Δεύτερον, εντοπίστηκαν διαφορές στις επιδόσεις των παιδιών στα έργα. Συγκεκριμένα, τα παιδιά εμφάνισαν -με παρόμοια συχνότητα- περισσότερες επιτυχίες εκτιμήσεις ποσοτήτων σε αριθμογραμμή (Έργο 1 και 2, με ποσοστά επιτυχίας περίπου 75% και 74%, αντίστοιχα) σε σχέση με εκτιμήσεις πλήθους (ποσοστό επιτυχίας περίπου 56% στο Έργο 3). Φαίνεται, λοιπόν, πως η εκτίμηση της πληθικότητας ενός συνόλου στοιχείων δυσκόλεψε τους συμμετέχοντες περισσότερο. Αυτή τους η δυσκολία ενδεχομένως οφείλεται σε παράγοντες όπως ο σχετικά περιορισμένος διαθέσιμος χρόνος για εκτίμηση, το πλήθος των στοιχείων (το πλήθος των κουκίδων έφτανε μέχρι τις 98 κουκίδες) αλλά και ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάστηκαν οι κουκίδες στο Έργο 3, δηλαδή η τυχαία διάταξή τους (και όχι σε σειρές), η απόσταση μεταξύ τους και η αναλογία κενού χώρου και κουκίδων. Τη σημασία του πλαισίου ενός έργου σε δραστηριότητες εκτίμησης πλήθους τόνισαν οι Luwel et al. (2003), υποστηρίζοντας πως διαφορετικά πλαίσια εμφάνισης των στοιχείων που πρόκειται

να εκτιμηθούν ως προς το πλήθος τους (π.χ., τετράγωνο ή παραλληλόγραμμο πλαίσιο) ευνοούν διαφορετικές στρατηγικές εκτίμησης πλήθους. Με άλλα λόγια, η στρατηγική που χρησιμοποιεί κάποιος για να εκτιμήσει το πλήθος ενός συνόλου διαφοροποιείται κάθε φορά από το εκάστοτε πλαίσιο και προσαρμόζεται σε αυτό.

Το γεγονός ότι η χρήση της αριθμογραμμής ευνόησε τις επιτυχείς εκτιμήσεις των παιδιών αναδεικνύει ότι ενδεχομένως ενεργοποιούνται διαφορετικές γνωστικές λειτουργίες. Το εύρημα αυτό ενισχύει τα αποτελέσματα των Barth και Paladino (2011) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι δοκιμασίες εκτιμήσεων σε αριθμογραμμή μπορούν να ερμηνευθούν ως εκτιμήσεις αναλογίας, κάτι που δεν ισχύει με τις εκτιμήσεις πλήθους. Για παράδειγμα, δεν μπορεί κάποιος να εκτιμήσει τη θέση του αριθμού 30 (μέρος) δίχως να γνωρίζει ότι στα άκρα βρίσκονται οι αριθμοί 0 και 100 (όλο). Άλλες καταστάσεις εκτίμησης, όπως οι εκτιμήσεις πλήθους, δεν απαιτείται να αντιμετωπίζονται ως αναλογίες: κάποιος μπορεί να εκτιμήσει ότι το πλήθος ενός συνόλου στοιχείων είναι 30, χωρίς απαραίτητα να κάνει κάποια σύγκριση. Ενδεχομένως, οι εκτιμήσεις στη βάση της αναλογίας, όπως είναι οι εκτιμήσεις σε αριθμογραμμή, ευνοούν περισσότερο την επιτυχία των παιδιών σε σχέση με τις εκτιμήσεις που δεν στηρίζονται σε αναλογία, όπως είναι οι εκτιμήσεις πλήθους. Άλλωστε, αυτό έδειξε και η συσχέτιση των απαντήσεων των παιδιών στα τρία έργα, αφού βρέθηκε πως όσα παιδιά παρουσίαζαν επιτυχείς εκτιμήσεις θέσης αριθμού σε αριθμογραμμή (Έργο 1) έτειναν να εμφανίζουν, επίσης, επιτυχείς εκτιμήσεις αριθμητικού μεγέθους σε συγκεκριμένη θέση σε αριθμογραμμή (Έργο 2). Αντίθετα, καμία συσχέτιση δεν βρέθηκε ανάμεσα στην επιτυχία στις εκτιμήσεις πλήθους (Έργο 3) και τις εκτιμήσεις σε αριθμογραμμή (Έργα 1 και 2).

Τέλος, το μέγεθος των αριθμών φαίνεται να επηρεάζει τις αριθμητικές εκτιμήσεις των παιδιών και των δύο ηλικιακών ομάδων: η επίδοση όλων των παιδιών στους μικρούς αριθμούς (0-20) ήταν πολύ καλύτερη (με ποσοστό επιτυχίας 95%) τόσο από αυτήν στους μεγάλους αριθμούς (81-100, ποσοστό επιτυχίας 75%) αλλά κυρίως από την επίδοσή τους στους μεσαίους αριθμούς (21-80), όπου τα ποσοστά επιτυχίας ήταν σημαντικά χαμηλότερα (περίπου 60%). Το συγκεκριμένο εύρημα ενισχύει ακόμη περισσότερο την άποψη των Barth και Paladino (2011) ότι οι αριθμητικές εκτιμήσεις σε αριθμογραμμή αποτελούν εκτιμήσεις αριθμητικών αναλογιών, δηλαδή συγκρίσεις μέρους όλου. Έτσι, όταν ένα παιδί έχει να εκτιμήσει τη θέση ενός μικρού ή μεγάλου αριθμού σε αριθμογραμμή με συγκεκριμένη αρχή και τέλος, είναι πιθανόν να σκεφτεί ότι ο αριθμός αυτός είναι πριν ή μετά το κέντρο της αριθμογραμμής και να εκτιμήσει πόσο μακριά ή πόσο κοντά στο αντίστοιχο άκρο βρίσκεται η θέση του. Όταν όμως πρόκειται να εκτιμηθεί ένας μεσαίος αριθμός, εκτός από το να εκτιμήσει αν ο αριθμός βρίσκεται πιο κοντά στο ένα (0) ή στο άλλο άκρο (100) της αριθμογραμμής, πρέπει να εκτιμήσει και τη σχέση αυτού του αριθμού με το κέντρο της αριθμογραμμής (50) το οποίο, όταν δεν δίνεται (όπως στην παρούσα έρευνα), δεν μπορεί εύκολα να λειτουργήσει ως σημείο αναφοράς.

Ιδιαίτερα μεγάλη ήταν η άνεση των παιδιών να πραγματοποιήσουν εκτιμήσεις με μικρούς αριθμούς και στα τρία έργα (89%, 97% και 99%, στα Έργα 1, 2 και 3, αντίστοιχα). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι αυτό ισχύει ακόμα και στις εκτιμήσεις πλήθους. Ενδεχομένως αυτό εξηγείται από την εξοικείωση των παιδιών με τους μικρούς αριθμούς (Ebersbach et al., 2008). Είναι, επίσης, πιθανόν να θεωρούσαν πως ένα σύνολο με λίγες κουκίδες που κάλυπτε ελάχιστο χώρο στην οθόνη του υπολογιστή ήταν κοντά στο 0. Σε κάθε περίπτωση, περαιτέρω έρευνα στο πεδίο των εκτιμήσεων είναι απαραίτητη.

Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας αφενός προβάλλουν αισιόδοξα ευρήματα για τις δυνατότητες των μικρών παιδιών στις εκτιμήσεις αριθμητικών ποσοτήτων και αφετέρου αναδεικνύουν την ανάγκη περαιτέρω αναζήτησης του τρόπου με οποίο τα παιδιά πραγματοποιούν εκτιμήσεις. Με δεδομένο ότι η ικανότητα εκτίμησης συνιστά συστατικό στοιχείο της αίσθησης του αριθμού (Greeno, 1991), η ανάπτυξη της οποίας αποτελεί σημαντικό σκοπό στη διδασκαλία των Μαθηματικών, είναι πολύ σημαντικό να βρεθούν τα

σημεία που δυσκολεύουν ή διευκολύνουν τα παιδιά προκειμένου να σχεδιαστούν συστηματικές παρεμβάσεις με σκοπό την ενίσχυσή τους.

Αναφορές

- Barth, H.C., & Paladino, A.M. (2011). The development of numerical estimation: Evidence against a representational shift. *Developmental Science*, 14(1), 125-135.
- Booth, J.L., & Siegler, R.S. (2006). Developmental and individual differences in pure numerical estimation. *Developmental Psychology*, 42(1), 189-201.
- Dackermann, T., Huber, S., Bahnmueller, J., Nuerk, H-C., & Moeller, K. (2015). An integration of competing accounts on children's number line estimation. *Frontiers in Psychology*, 6-884, 1-7.
- Ebersbach, M., Luwel, K., & Verschaffel, L. (2015). The relationship between children's familiarity with numbers and their performance in bounded and unbounded number line estimations. *Mathematical Thinking and Learning*, 17, 136-154.
- Ebersbach, M., Luwel, K., Frick, A., Onghena, P., & Verschaffel, L. (2008). The relationship between the shape of the mental number line and familiarity with numbers in 5- to 9-year-old children: Evidence from a segmented linear model. *Journal of Experimental Child Psychology*, 99(1), 1-17.
- Greeno, J. (1991). Number sense as situated knowing in a conceptual domain. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22(3), 170-218.
- Gilmore, C.K., McCarthy, S.E., & Spelke, E. (2010). Non-symbolic arithmetic abilities and mathematics achievement in the first year of formal schooling. *Cognition*, 115(3), 394-406.
- Hogan, T.P., & Brezinski, K.L. (2003). Quantitative estimation: One, two, or three abilities? *Mathematical Thinking and Learning*, 5(4), 259-280.
- Link, T., Nuerk, H.C., & Moeller, K. (2014). On the relation between the mental number line and arithmetic competencies. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 67(8), 1597-1613.
- Luwel, K., Verschaffel, L., Onghena P., & De Corte, E. (2003). Strategic aspects of numerosity judgement: The effect of task characteristics. *Experimental Psychology*, 50(1), 63-75.
- Park, J., & Brannon, E.M. (2013). Training the approximate number system improves math proficiency. *Psychological Science*, 24(10), 2013-2019.
- Sasanguie, D., van den Bussche, E. & Reynvoet, B. (2012). Predictors for mathematics achievement? Evidence from a longitudinal study. *Mind, Brain, and Education*, 6(3), 119-128.
- Siegler, R.S., & Booth, J.L. (2004). Development of numerical estimation in young children. *Child Development*, 75(2), 428-444.
- Siegler, R.S., & Opfer, J. (2003). The development of numerical estimation: Evidence for multiple representations of numerical quantity. *Psychological Science*, 14(3), 237-243.
- Schneider, M., Grabner, R.H., & Paetsch, J. (2009). Mental number line, number line estimation, and mathematical achievement: Their interrelations in grades 5 and 6. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 359-372.
- Siegler, R.S., Thompson, C.A., & Schneider, M. (2011). An integrated theory of whole number and fractions development. *Cognitive Psychology*, 62, 273-296.
- Σκουμπουρδή, Χ. (2012). *Σχεδιασμός ένταξης υλικών και μέσων στη μαθηματική εκπαίδευση των μικρών παιδιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Thompson, C.A., & Opfer, J.E. (2010). How 15 hundred is like 15 cherries: Effects of progressive alignment on representational changes in numerical cognition. *Child Development*, 81(6), 1768-1786.
- Τζεκάκη, Μ. (2007). *Μικρά παιδιά, μεγάλα μαθηματικά νοήματα*. Αθήνα: Gutenberg.

Year 1 and Year 2 children's estimations of numerical quantities

Desli Despina

Associate professor, School of Primary Education, Aristotle University of Thessaloniki
ddesli@eled.auth.gr

Triantafyllou Eirini

Primary school teacher, School of Primary Education, Aristotle University of Thessaloniki,
Postgraduate Student in Mathematics Education
eirinitriant96@gmail.com

Abstract

The purpose of the present study is to examine the ability of young children to estimate numerical quantities. For this purpose, three tasks were designed and presented to a total of 64 students coming from Year 1 and Year 2 classes. The tasks presented to the children included: a) a number and asking them to estimate its position on a number line (Task 1), b) a position on a number line and asking them to estimate the number that corresponds to it (Task 2), c) a set of dots and asking them to estimate its numerosity (Task 3). Although the success rates of the two age groups did not differ significantly, the use of the 0-to-100 numberline facilitated their successful estimates: 75% of the children made successful estimates in Tasks 1 and 2, where the numberline was used. It seems that six- and seven-years-olds were more able to estimate numerical quantities than to estimate the numerosity of a total. Last but not least, regardless of the age group, in all tasks presented, children found it more difficult to make estimations with median numbers (from 21 to 80), rather than with small (from 1 to 20) or large numbers (from 81 to 100).

Keywords: estimations, numerical quantities, number line, numerosity

Διανοητικές Αναπτυξιακές Αναπηρίες και Προεπαγγελματική Μαθησιακή Ετοιμότητα

Δροσινού-Κορέα Μαρία

Επ. Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Φιλολογίας
drossinou@hotmail.com, drossinou@uop.gr

Σπυροπούλου Ελισσάβητ

Φιλόλογος-Υπ. Διδάκτορας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Φιλολογίας
alis.spyropoulou@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία μας σκοπεύει να αναδείξει την ύπαρξη παραγόντων, που εμπλέκονται στην σχέση της προεπαγγελματικής μαθησιακής ετοιμότητας (ΠρΕπ_ΜΕ) με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση στα άτομα με Διανοητικές Αναπτυξιακές Αναπηρίες (ΔΑΑ). Στις υποθέσεις εργασίας εξετάζουμε την σχέση της μαθησιακής ετοιμότητας (1) με την είσοδο στην αγορά εργασίας ανθρώπων με ΔΑΑ καθώς και την σχέση των δεξιοτήτων προεπαγγελματικής εκπαίδευσης (2) με την απασχόληση.

Η μελέτη εξελίσσεται στο ερευνητικό πεδίο της Ειδικής Αγωγής σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες με έμφαση την Εκπαίδευση Ενηλίκων με ΔΑΑ που παρουσιάζουν νοητικές αναπηρίες και αυτισμό. Στα εργαλεία αξιοποιήθηκε η παρατήρηση της προεπαγγελματικής εκπαίδευσης σε δύο μελέτες περίπτωσης: ενός 30χρονου με διάγνωση διάχυτης αναπτυξιακής διαταραχής στο Κέντρο Τέχνης Καλαμάτας (ΚΤΚ) και ενός 36χρονου με νοητική αναπηρία σε βιολογική καλλιέργεια στον κήπο της Λυσούς, στην Καλαμάτα. Στα αποτελέσματα διαφαίνεται ότι οι παράγοντες συνυπάρχουν σε συνέχεια στην εκπαιδευτική διαδρομή. Ακόμη, διαφαίνεται ότι η ανάπτυξη δεξιοτήτων προεπαγγελματικής μαθησιακής ετοιμότητας στο πλαίσιο της τοπικής κοινωνίας προσμετράται στα οφέλη των ατόμων με ΔΑΑ.

Λέξεις κλειδιά: προεπαγγελματική μαθησιακή ετοιμότητα, ειδική αγωγή και προεπαγγελματική εκπαίδευση, Διανοητικές Αναπτυξιακές Αναπηρίες

Intellectual Developmental Disabilities and Pre-vocational Learning Readiness

Abstract

Our work aims to highlight the existence of factors involved in the relationship between pre-vocational learning readiness and special education and training for people with intellectual developmental disabilities (IDDs). In the assumptions, we examine the relationship of learning readiness (1) with the entry into the labor market of people with IDD and the relationship of pre-vocational education (2) with employment.

The study evolves into the research field of Special Education at all educational levels with emphasis on Adult Education with IDD as the mental disabilities and autism. The tools used the observation of pre-vocational education in two case studies: - a man of 30-year-old diagnosed with diffuse developmental disorder at the Kalamata Center of Art and - a man of 36-year-old with a mental disability in organic farming in the garden of Lysous in Kalamata. The results show that the factors coexist continuously in the educational path. It also appears that the development of pre-vocational learning skills within the local community counts on the benefits of people with IDDs.

Key words: pre-vocational learning, special education and pre-vocational education, intellectual developmental disabilities

Εισαγωγή

Η κύρωση της Σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες (Νόμος 4074, 2012) αναφέρεται στην εργασία επειδή παρέχει στον άνθρωπο μεταξύ άλλων ευκαιρίες να καλλιεργήσει και να αναπτύξει τις ικανότητες του, οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Οι γλωσσικές δεξιότητες όπως αναφέρεται στους Οδηγούς Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο τομέα της Εκπαίδευσης και της Απασχόλησης προσφέρουν δυνατότητες σύναψης ουσιαστικών σχέσεων με τα άλλα μέλη του κοινωνικού συνόλου και για το λόγο αυτό η γλωσσική διδασκαλία αποτελεί κρίσιμη παράμετρο μελέτης του προβλήματος της προεπαγγελματικής μαθησιακής ετοιμότητας στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Οι σχέσεις αυτές οδηγούν στην κοινωνική ενσωμάτωση του ανθρώπου με την αναπηρία. Δηλαδή, μέσω της εισόδου στον χώρο της εργασίας πραγματοποιούνται οι ουσιαστικές επικοινωνιακές και κοινωνικές σχέσεις όπως αναφέρεται με τις κατάλληλες διδακτικές διαφοροποιήσεις στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) με δραστηριότητες μαθησιακής και προεπαγγελματικής ετοιμότητας, σε τα άτομα με ΔΑΑ με αυτισμό (Δροσινού, 2009).

Η εργασία αποκτά μεγάλη σημασία ιδιαίτερα για τους ανθρώπους με ΔΑΑ και έχει συνδεθεί με την επαγγελματική κατάρτιση. Με τον αποκλεισμό τους από την παραγωγική διαδικασία οδηγούνται σε περιθωριοποίηση και οικονομική εξάρτηση από συγγενικά και άλλα άτομα και από κοινωνικές και φιλανθρωπικές παροχές (Tomblin & Haring, 1999). Οι συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις του Δημοσίου τομέα και οι λοιπές ασφαλιστικές διατάξεις, υποστηρίζουν την ενίσχυση της προστασίας των εργαζομένων, τα δικαιώματα ατόμων με αναπηρίες στον Νόμο 4488, 2017, με στόχο να περιοριστεί η οικονομική εξάρτηση αλλά και οι επιπτώσεις από την πολιτική, ιδεολογική, πολιτιστική και συναισθηματική περιθωριοποίησή τους.

Πάρα του ότι η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με το Νόμος 3699, 2008 θεσπίζει την αναγκαιότητα της κοινωνικής συμβίωσης φαίνεται ότι πολλοί άνθρωποι με ΔΑΑ συμμετέχουν ελάχιστα στο κοινωνικό γίνεσθαι επειδή δεν προσλαμβάνονται σε εργασίες αν και έχουν αποφοιτήσει από Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.). Αυτό έχει ως συνέπεια είτε να μην αποκτούν τα άτομα αυτά προσβάσιμη ταυτότητα, είτε να αποκλείονται εξαρτώμενοι από τα κατά συγκυρία οικογενειακό, ιδρυματικό, φιλανθρωπικό περιβάλλον, είτε να περιθωριοποιούνται, να εξαθλιώνονται και να αποκόπτονται ή να απορρίπτονται απ' αυτό.

Στη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων των Ατόμων με Αναπηρία (ΑμεΑ) του ΟΗΕ, στο άρθρο 27 αναφέρεται ότι τα Κράτη Μέλη αναγνωρίζουν το δικαίωμα των ΑμεΑ στην εργασία, σε ίση βάση με τους άλλους. Αυτός ο Νόμος 4074, 2012 συμπεριλαμβάνει το δικαίωμα στη δυνατότητα να ζήσουν από την εργασία που έχουν επιλέξει με ελεύθερη βούληση ή για την οποία έχουν γίνει αποδεκτά στην αγορά εργασίας και σε περιβάλλον απασχόλησης που είναι ανοικτό, έχει δηλαδή τις προδιαγραφές για ένταξη και είναι προσβάσιμο στα ΑμεΑ. Τα Κράτη Μέλη διασφαλίζουν και προωθούν την πραγματοποίηση του δικαιώματος στην εργασία, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που καθίσταται ανάπηροι κατά τη διάρκεια της εργασιακής απασχόλησης, λαμβάνοντας κατάλληλα νομοθετικά μέτρα.

Για την άρση των εμποδίων που δυσχεραίνουν την πλήρη και ισότιμη συμμετοχή των Ατόμων με Αναπηρίες (ΑμεΑ) στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή της Ελλάδας, θεσπιστηκαν κατευθυντήριες-οργανωτικές διατάξεις υλοποίησης της σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες (Νόμος 4074, 2012).

Οι Διανοητικές Αναπτυξιακές Αναπηρίες και Λειτουργική-προσαρμοστική συμπεριφορά

Σύμφωνα με την 5η έκδοση του εγχειριδίου «Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders – DSM V» (American Psychiatric Association, 2013) και Διεθνή Στατιστική Ταξινόμηση Νόσων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας (11η έκδοση) (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 11th Revision, 2018), (Hassiotis A, 2018) οι διανοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες καθορίζονται ως δια βίου αναπηρίες που εμφανίζεται κατά την περίοδο της ανάπτυξης ή μετά και χαρακτηρίζονται από ελλείμματα στη γενική διανοητική και προσαρμοστική συμπεριφορά του ατόμου σε αντιληπτικό, κοινωνικό και πρακτικό επίπεδο. Το πρώτο επίπεδο αναφέρεται στα ελλείμματα που παρουσιάζει ένα άτομο στις νοητικές του λειτουργίες, όπως συλλογιστική ικανότητα, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, ικανότητα προγραμματισμού, ικανότητα αφηρημένης σκέψης και κρίσης, ικανότητα μνήμης, καθώς και ελλείμματα στη βιωματική και ακαδημαϊκή μάθηση, όπως ικανότητα ανάγνωσης, γραφής και μαθηματικών. Το δεύτερο επίπεδο αναφέρεται στις ελλείψεις που παρουσιάζει αναφορικά με την ικανότητα της ενσυναίσθησης, της επικοινωνίας, της σύναψης σχέσεων, της εφαρμογής κανόνων και της θετικής αυτοεκτίμησης. Το τρίτο επίπεδο αναφέρεται στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα συγκεκριμένα άτομα ως προς την ανεξάρτητη διαβίωση στην καθημερινότητα. Σε αυτό, περιλαμβάνονται δεξιότητες προσωπικής φροντίδας (φαγητό, μετακίνηση, υγιεινή, ντύσιμο και φαρμακευτική αγωγή), διαχείρισης χρημάτων, οργάνωσης και εκπλήρωση σχολικών και εργασιακών καθηκόντων (American Psychiatric Association, 2013). Με τον όρο διανοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες νοοούνται περιπτώσεις που εντάσσονται στις νευροαναπτυξιακές διαταραχές, όπως η διανοητική αναπηρία, ο αυτισμός, οι κινητικές αναπηρίες, η προκλητική συμπεριφορά και η ψυχική υγεία, καθώς επίσης το σύνδρομο Down και άλλα γενετικά σύνδρομα (International Association for the Scientific Study of Intellectual and Developmental Disabilities (IASSIDD), 2018). Τα ελλείμματα στη γενική διανοητική και προσαρμοστική συμπεριφορά του ατόμου δεν περιορίζονται στη νηπιακή, παιδική και εφηβική ηλικία αλλά διατρέχουν όλη την ενήλικη ζωή επειδή καταγράφεται η επιμήκυνση των ορίων ζωής των ανθρώπων με διανοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες στη νηπιακή, παιδική και εφηβική ηλικία αλλά σε όλη την ενήλικη ζωή (Hassiotis, 2018).

Οι κύριοι πυλώνες του εννοιολογικού πλαισίου της διανοητικής αναπηρίας είναι οι έννοιες των λειτουργιών και των δυνατοτήτων. Οι δυνατότητες ορίζονται ως διάφοροι συνδυασμοί λειτουργιών που μπορεί να επιτύχει ένα άτομα. Επομένως, η ικανότητα είναι φορέας εν δυνάμει λειτουργιών, που αντανάκλα την ελευθερία του ατόμου να επιλέξει έναν τρόπο ζωής από έναν άλλο. Δίνοντάς του την προοπτική να κάνει πράγματα που έχει εκτιμήσει ο ίδιος στη ζωή του (Addabbo, Krishnakumar, & Sarti, 2017).

Η μαθησιακή ετοιμότητα και η σχέση της με την προεπαγγελματική μαθησιακή ετοιμότητα

Η ετοιμότητα (readiness) είναι ένας πολυδιάστατος όρος ο οποίος αναφέρεται σε όλες τις φάσεις της ανάπτυξης του ανθρώπου. Η μαθησιακή ετοιμότητα περιλαμβάνει κυρίως τη διανοητική, τη συναισθηματική, την κοινωνική και τη σωματική ετοιμότητα του ανθρώπου με ΔΑΑ σε όλες τις ηλικιακές φάσεις της διαβίωσης προκειμένου να δεχτεί, να επεξεργαστεί και να αξιοποιήσει τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα. Η μαθησιακή ετοιμότητα στα άτομα με ΔΑΑ αναφέρεται στη φάση προετοιμασίας προκειμένου να αποκτήσουν δεξιότητες οι οποίες θα τους βοηθήσουν να προσαρμοστούν διευρύνοντάς τα επίπεδα αυτονομίας στην διαβίωση και επαγγελματική απασχόληση περιβάλλοντος.

Η έννοια και η σημασία της ετοιμότητας έχει προσεγγιστεί παιδαγωγικά με δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας στον Προφορικό Λόγο, στην Ψυχοκινητικότητα, στις Νοητικές Ικανότητες, στην Συναισθηματική Οργάνωση, εκτενώς με οπτικό υλικό στο Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας

και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009, σσ. 13-27). Η μαθησιακή ετοιμότητα για τα άτομα με ΔΑΑ προσεγγίζεται με την συστηματική και οργανωμένη παρέμβαση, η οποία έχει στόχο να κινητοποιήσει τις γλωσσικές και κοινωνικό γνωστικές λειτουργίες. Έτσι, με την εκπαιδευτική παρέμβαση επιδιώκεται η πολυαισθητηριακή δόμηση των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος προκειμένου τα άτομα με ΔΑΑ μέσω της διδακτικής υποστήριξης των γλωσσικών και προεπαγγελματικών δεξιοτήτων να μπορούν να παρακολουθήσουν το διαφοροποιημένο πρόγραμμα. Η μαθησιακή ετοιμότητα είναι άμεσα συνδεδεμένη με την νευροεκπαίδευση, Με τις στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές στον προφορικό λόγο, την ψυχοκινητικότητα, τις νοητικές ικανότητες και τη συναισθηματική οργάνωση επιχειρείται η ανάπτυξη των επιπέδων αυτονομίας, εκεί όπου εντοπίζονται ανεπάρκειες.

Σύμφωνα με το Πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Π.Α.Π.Ε.Α.) είναι η αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών προσεγγίζεται με τις παιδαγωγικές αρχές της αποηλικιοποίησης και αποκατηγοριοποίησης (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009, σσ. 245-278). Έτσι, από το μαιευτήριο κιόλας, το νηπιαγωγείο, τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, τις τάξεις των Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ) μέχρι την δια βίου και άτυπη ειδική αγωγή και εκπαίδευση η μαθησιακή ετοιμότητα είναι διαπραγματεύσιμη στην διδακτική γλωσσική διαδικασία (Drossinou, Korea, & Panopoulos, 2017).

Η προεπαγγελματική μαθησιακή ετοιμότητα, όπως αναφέρεται στο Π.Α.Π.Ε.Α., που συνέταξε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) για λογαριασμό του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (1996), τα παιδιά και οι νέοι με ΔΑΑ μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν να οργανώνουν την προσωπικότητά τους, να συνειδητοποιούν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους και να αναπτύσσουν προεπαγγελματικές δεξιότητες με περιεχόμενο και διδακτικά σενάρια από τα ενδιαφέροντα της τοπικής αγοράς εργασίας, με την οποία συνδέονται και προσανατολίζονται και επαναπροσανατολίζονται επαγγελματικά (Δροσινού-Κορέα, 2017, σσ. 600-605).

Ειδικότερα, μέσω των κατάλληλων διδακτικών δραστηριοτήτων γίνεται η προσπάθεια τα άτομα με ΔΑΑ να γνωρίσουν τα εργαλεία, τα υλικά, τα χρηστικά καθημερινά αντικείμενα διαβίωσης, τα μέσα συναλλαγής στην δημιουργική απασχόληση. Ακόμη, μαθαίνουν πώς να προφυλάσσονται από τους κινδύνους αλλά και πώς να κάνουν τις κατάλληλες εργασίες με βάση το αντικείμενο ενδιαφέροντος τους. Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στην εκμάθηση της κατάλληλης συμπεριφοράς, όπως να έχουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις (Drossinou-Korea, & Panopoulos, 2017) καλές συνήθειες εργασίας αλλά και να εκτιμούν την εργασία που κάνουν, καθώς και την αξία της.

Μια ακόμα ενότητα που επιτυγχάνεται να καλυφθεί μέσω της εφαρμογής των διδακτικών στόχων του ΠΑΠΕΑ είναι ο επαγγελματικός προσανατολισμός. Έτσι, τα άτομα με ΔΑΑ μέσω επισκέψεων σε χώρους εργασίας και δημιουργικής απασχόλησης, μέσω παιχνιδιών με τρισδιάστατες γνωστικές μηχανές όπως είναι τα παπουτσόκουτα αλλά και με παιχνίδια ρόλων επιδιώκεται να γνωρίσουν τα επαγγέλματα αλλά και να έρθουν σε επικοινωνία με διάφορους επαγγελματίες. Τέλος, μέσω των κατάλληλων δραστηριοτήτων επιδιώκεται να γνωρίσουν τους κανόνες εργασίας όπως αμοιβή, τήρηση όρων εργασίας καθώς και την ύπαρξη της κοινωνικής ασφάλισης ή τον προγραμματισμό της άδειάς.

Μεθοδολογία

Σκοπιμότητα μελέτης

Η μελέτη μας σκοπεύει να αναδείξει την ύπαρξη παραγόντων, που εμπλέκονται στην σχέση της προεπαγγελματικής μαθησιακής ετοιμότητας με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση στα άτομα με Διανοητικές Αναπτυξιακές Αναπηρίες (ΔΑΑ).

Η μελέτη μας βασίζεται στην φιλοσοφία του ΠΑΠΕΑ, και τις παιδαγωγικές αρχές περί ισοτιμίας, ελευθερίας, ασφάλειας και σεβασμού της προσωπικότητας των ατόμων με ΔΑΑ να ενταχθούν στο σχολικό, ακαδημαϊκό, εργασιακό, επαγγελματικό και κοινωνικό περιβάλλον (Drossinou-Korea, Matousi, Panopoulos, & Paraskevoudou, 2016).

Η μεθοδολογία (Αβραμίδης, & Καλύβα, 2006, σσ. 21-43) στο διεπιστημονικό πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, βασίστηκε στην βιβλιογραφική μελέτη των αρχών της αποκατηγοριοποίησης και αποηλικιοποίησης όπως αυτές περιγράφονται στην φιλοσοφία του Π.Α.Π.Ε.Α. (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009, σσ. 245-278). Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν σύμφωνα με την μεθοδολογία παρατήρησης ατόμων με ΔΑΑ και τα πρωτόκολλα που αναφέρονται στο Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) (Δροσινού-Κορέα, 2017, σσ. 305-381) και ειδικότερα την πρώτη και δεύτερη φάση με την συστηματική εμπειρική παρατήρηση και την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση της προεπαγγελματικής μαθησιακής ετοιμότητας. Η μελέτη αυτή διεξήχθη στην Περιφέρεια Πελοποννήσου.

Υποθέσεις Μελέτης

Στις υποθέσεις εργασίας εξετάζουμε την σχέση της μαθησιακής ετοιμότητας (1) με την είσοδο στην αγορά εργασίας ανθρώπων με ΔΑΑ καθώς και την σχέση των δεξιοτήτων προεπαγγελματικής εκπαίδευσης (2) με την απασχόληση.

Μεθοδολογία παρατήρησης προεπαγγελματικής μαθησιακής ετοιμότητας ατόμων με ΔΑΑ.

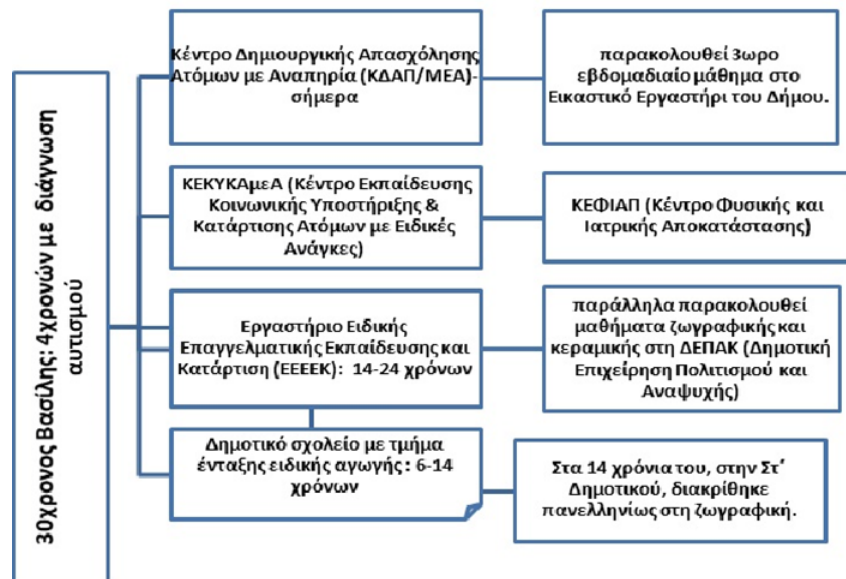
Η παρατήρηση μας αξιοποίησε τις δεξιότητες συμβουλευτικής για την εκπαίδευση σύμφωνα με την ερευνητική θεωρία της Κριτικής Ολικής Προσέγγισης (Δροσινού, & Κοσμίδου, 2007) και τις μεθοδολογικές οδηγίες (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2006, σσ. 28-43) από το βιβλίο του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Ειδικότερα, ακολουθήθηκαν οι μέθοδοι έρευνας στην ειδική αγωγή (Αβραμίδης, & Καλύβα, 2006, σσ. 299-330) με δύο μελέτες περίπτωσης ατόμων με Διανοητικές Αναπτυξιακές Αναπηρίες στην Καλαμάτα ενός 30χρονου με διάγνωση διάχυτης αναπτυξιακής διαταραχής στο Κέντρο Τέχνης Καλαμάτας (Πίνακας, 1) και ενός 36χρονου με νοητική αναπηρία στην καλλιέργεια βιολογικών προϊόντων στον κήπο της Λυσούς(Πίνακας, 2).

Η μελέτη περίπτωσης είναι ένας από τους ερευνητικούς τρόπους που χρησιμοποιείται για να μελετηθούν κοινωνικά φαινόμενα. Θεωρείται η πιο κατάλληλη στρατηγική, όταν εξετάζονται σύγχρονα γεγονότα που δεν μπορούν να ελεγχθούν πειραματικά (Αβραμίδης, & Καλύβα, 2006, σσ. 299-330).

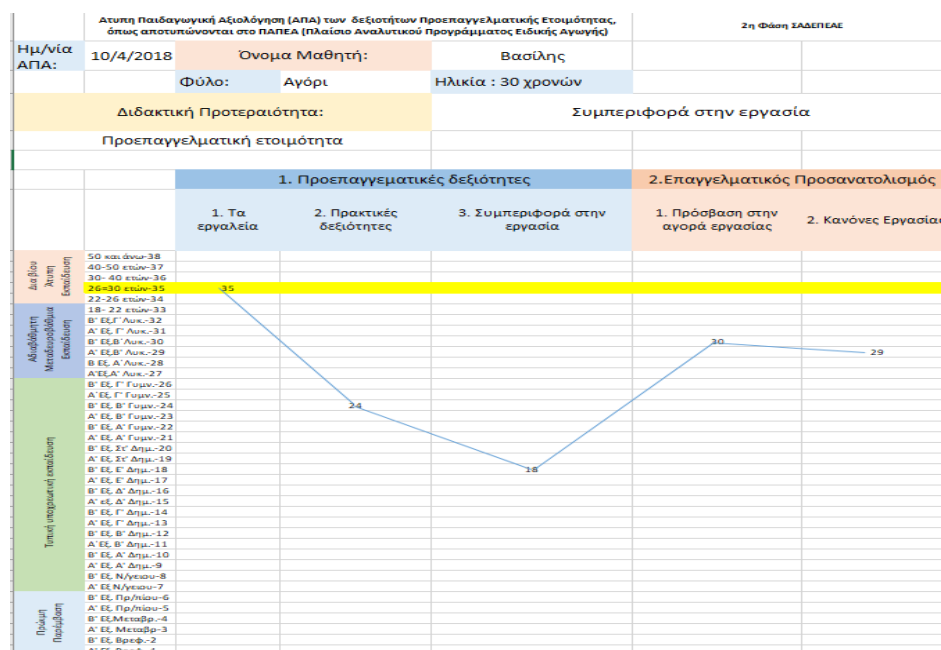
Πρώτη μελέτη περίπτωσης

Πρόκειται για τον 30χρονο Βασίλη, όπου σε ηλικία τεσσάρων ετών διαγνώσθηκε με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή (γράφημα, 1). Ο Βασίλης, όπως παρουσιάστηκε στον τοπικό τύπο κατά την περίοδο της έκθεσης, φοίτησε στο 7ο Δημοτικό Σχολείο Καλαμάτας, παρακολουθώντας παράλληλα μαθήματα στην τμήμα ένταξης ειδικής αγωγής. Η εκπαίδευσή του, που έγινε από ψυχολόγο και λογοθεραπεύτρια, στηρίχθηκε πάνω στην επικοινωνία. Πολύ γρήγορα άρχισε να επικοινωνεί και να εκφράζεται μέσα από τη ζωγραφική. Στα 14 χρόνια του, στην Στ' Δημοτικού, διακρίθηκε πανελληνίως στη ζωγραφική. Η εκπαίδευσή του συνεχίστηκε στο Ε.Ε.Ε.Κ Καλαμάτας, με εξειδίκευση στο εργαστήριο χειροτεχνίας, ενώ παράλληλα παρακολουθούσε μαθήματα ζωγραφικής και κεραμικής στη ΔΕΠΑΚ (Δημοτική Επιχείρηση Πολιτισμού και Αναψυχής Καλαμάτας), όπου συνεχίζει έως σήμερα στο Εικαστικό Εργαστήρι της «Φάρις». Εκεί, σε τμήμα ενηλίκων δέχτηκε συμβουλές και στήριξη από τους δασκάλους του, καθώς και αποδοχή από τις συμμαθήτριάς του, πράγμα που συνέβαλε στην επιτυχία του. Τον βοήθησε και η

δημιουργική απασχόληση στο πρώην ΚΕΚΥΚΑμεΑ (Κέντρο Εκπαίδευσης Κοινωνικής Υποστήριξης & Κατάρτισης Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες) και νυν ΚΕΦΙΑΠ (Κέντρο Φυσικής και Ιατρικής Αποκατάστασης), από εξειδικευμένο προσωπικό και εθελοντές. Ο Βασίλης συνεχίζει τις δημιουργικές δραστηριότητες τα πρωινά στο ΚΕ.Φ.Ι.Α.Π. Καλαμάτας, τα απογεύματα στο Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης Ατόμων με Αναπηρία (ΚΔΑΠ/ΜΕΑ) Καλαμάτας ενώ παρακολουθεί 3ωρο εβδομαδιαίο μάθημα στο Εικαστικό Εργαστήρι του Δήμου.



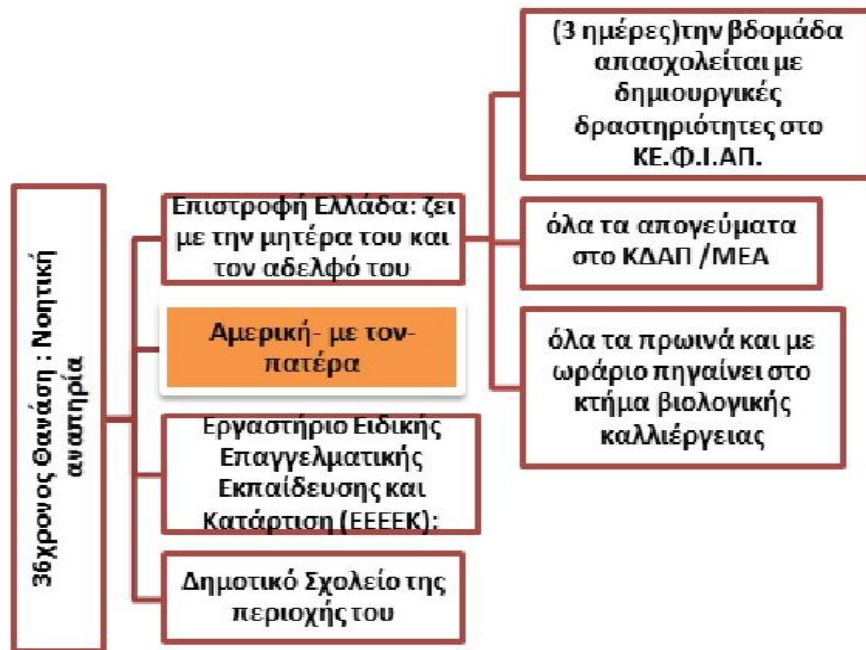
Γράφημα 1. Εκπαιδευτική διαδρομή και μαθησιακή και προεπαγγελματική ετοιμότητα Βασίλη.



Πίνακας 1. Βασίλης: Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση δεξιοτήτων προεπαγγελματικής μαθησιακής ετοιμότητας,

Δεύτερη μελέτη περίπτωσης

Πρόκειται για τον 36χρονο Θανάση που ολοκλήρωσε τις σπουδές του στο Δημοτικό Σχολείο της περιοχής του, συνεχίζοντας στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. (γράφημα, 2) Για ένα διάστημα έμεινε



Αιτητή Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) των Δεξιοτήτων Προεπαγγελματικής Ετοιμότητας, όπως αποτυπώνονται στον ΠΑΠΕΑ (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής)						2η Φάση ΣΔΕ/ΕΠΕΑΕ	
Ημ/νία ΑΠΑ:	10/4/2018	Όνομα Μαθητή:		Θανάσης			
		Φύλο:	Αγόρι	Ηλικία : 36 χρονών			
Διαδικτική Προτεραιότητα:				Συμπεριφορά στην εργασία			
Προεπαγγελματική ετοιμότητα							
1. Προεπαγγελματικές δεξιότητες				2.Επαγγελματικός Προσανατολισμός			
1. Τα εργαλεία 2. Πρακτικές δεξιότητες 3. Συμπεριφορά στην εργασία				1. Πρόσβαση στην αγορά εργασίας 2. Κανόνες Εργασίας			
Δια Βίου Μάθηση	Επιμέτρηση	50 και άνω=38 40-50 επών=37 30-40 επών=36 26<30 επών=35 22-26 επών=34 18-22 επών=33 B' EL /Λυκ.=32 A' EL, Γ' Λυκ.=31 B' ELB /Λυκ.=30 A' ELB' Λυκ.=29 B' EL, A' Λυκ.=28 A'ELA' Λυκ.=27 B' EL, Γ' Γυμν.=26 A' EL, Γ' Γυμν.=25 B' EL, B' Γυμν.=24 A' EL, B' Γυμν.=23 B' EL, A' Γυμν.=22 A' EL, A' Γυμν.=21 B' EL, Γ' Δημ.=20 A' EL, Γ' Δημ.=19 B' EL, Γ' Δημ.=18 A' EL, Γ' Δημ.=17 B' EL, Δ' Δημ.=16 A' EL, Δ' Δημ.=15 B' EL, Γ' Δημ.=14 A' EL, Γ' Δημ.=13 B' EL, B' Δημ.=12 A' EL, B' Δημ.=11 B' EL, A' Δημ.=10 A' EL, A' Δημ.=9 B' EL, Ν/γεωσιου=8 A' EL Ν/γεωσιου=7 B' EL, Πρ/τισιου=6 A' EL, Πρ/τισιου=5 B' EL Μεταβθ=-4 A' EL Μεταβθ=-3 B' EL Βρεφ=-2 A' EL Βρεφ=-1	35	33	33	35	34

Τα εργαλεία

Και στις δύο περιπτώσεις ως εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η ατομική επικοινωνία και η ημι-δομημένη συνέντευξη διαφοροποιημένη και προσαρμοσμένη στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα απασχόλησης κάθε μελέτης περίπτωσης ενηλίκων με ΔΑΑ (Αβραμίδης, & Καλύβα, 2006, σσ. 182-218).

Το *Πρώτο ημιδομημένο ερωτηματολόγιο* αποτελείται από τις ερωτήσεις: Μπορείς να μου μιλήσεις για την έκθεση των έργων ζωγραφικής που παρουσίασες στο Κέντρο Τέχνης Καλαμάτας; Πόσο χρόνο χρειάστηκε να εργάζεσαι προκειμένου να ετοιμάσεις τα έργα σου; Πότε ξεκίνησες να ασχολείσαι με τη ζωγραφική; Τι σε βοήθησε να βελτιωθείς (ποια μαθήματα και πού); Αγοράστηκαν τα έργα σου και εάν ναι, τα χρήματα που κέρδισες, τι τα έκανες; Επιθυμείς να απασχοληθείς ως ζωγράφος; Σκέφτεσαι να συνεχίσεις να εργάζεσαι για να προετοιμάζεις κάποια επόμενη έκθεση; Σου αρέσει να εργάζεσαι ως ζωγράφος; Αν ναι, γιατί; Σε κάνει χαρούμενο αυτό;

Το *Δεύτερο ημιδομημένο ερωτηματολόγιο* αποτελείται από τις ερωτήσεις: Πού πήγες σχολείο; Τι κατεύθυνση ακολούθησες στο ΕΕΕΕΚ; Μπορείς να μου πεις τι κάνετε στον Κήπο της Λυσούς; Αυτά που παράγετε, τι τα κάνετε; Πώς χρησιμοποιείτε τα χρήματα που κερδίζετε; Πόσες ώρες απασχολείσαι την ημέρα στο Κήπο; Τις υπόλοιπες ώρες, τι κάνεις; Σε βοήθησαν τα μαθήματα που έκανες στο ΕΕΕΕΚ για τη δουλειά σου; Σου αρέσει η δουλειά που κάνεις, εάν ναι, γιατί;

Η διαδικασία συλλογής, συγκέντρωσης και επεξεργασίας δεδομένων

Οι γονείς υπέγραψαν υπεύθυνη δήλωση ότι συναινούν τα προστατευόμενα μέλη της οικογένειάς τους να συνομιλήσουν σε κατ' ιδίαν ορισμένες συναντήσεις και να μιλήσουν για τις «δουλειές» τους. Αυτές πραγματοποιήθηκαν στους χώρους και τις εγκαταστάσεις του ΚΕ.Φ.Ι.ΑΠ και διήρκεσαν από μισή ώρα κάθε φορά σε δύο διαφορετικές μέρες συναντήσεων.

Το υλικό που συγκεντρώθηκε απομαγνητοφωνήθηκε και τα λόγια των νεαρών με ΔΑΑ μελετήθηκαν επικεντρώνοντας στην κατανόηση των εννοιών αγορά, αγορά εργασίας, απασχόληση, χρόνος εργασίας.

Περιορισμοί έρευνας

Η επιλογή των νεαρών με ΔΑΑ έγινε μέσα από τα τμήματα δημιουργικής απασχόλησης του ΚΕΦΙΑΠ και ειδικότερα των τμημάτων κηπουρικής και ζωγραφικής. Είχε βέβαια, προηγηθεί επίσκεψη στο χώρο της έκθεσης των έργων του νεαρού ζωγράφου, την περίοδο που εκτίθονταν στο ΚΤΚ (Κέντρο Τέχνης Καλαμάτας). Καθώς και, ενημέρωση για τον χώρο πώλησης στην τοπική λαϊκή αγορά των προϊόντων βιολογικής καλλιέργειας από τον κήπο της Λυσούς. Η μητέρα του νεαρού ζωγράφου ήταν ιδιαίτερα καθοδηγητική και παρεμβατική για την ολοκλήρωση των απαντήσεων του Βασίλη. Οι μητέρες με τις λεκτικές παρεμβάσεις χρησιμοποιήθηκαν για την ταυτοποίηση των στοιχείων που ανέφεραν οι ενήλικες με ΔΑΑ προκειμένου να αυξηθούν οι πιθανότητες αξιοπιστίας των απαντήσεων (Αβραμίδης, & Καλύβα, 2006, σσ. 184-186).

Αποτελέσματα

Μετά από εμπεριστατωμένη μελέτη των δεδομένων που λάβαμε από τις συζητήσεις με τους δύο νέους με αναπηρία αποδεικνύονται ότι οι σχέσεις αναφορικά με την είσοδο στην αγορά εργασίας ανθρώπων με Διανοητικές Αναπτυξιακές Αναπηρίες (ΔΑΑ) επηρεάζονται από τους παράγοντες της μαθησιακής και της προεπαγγελματικής ετοιμότητας. Ακόμη, φάνηκε ότι η προεπαγγελματική μαθησιακή ετοιμότητα στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση σχετίζεται με την απασχόληση και προϋποθέτει ότι η Ειδική Αγωγή μπορεί να αναπτύξει στρατηγικές επαγγελματικής εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό, η προεπαγγελματική μαθησιακή ετοιμότητα αποτελεί τον βασικό κορμό που διατρέχει όλες τις προτάσεις στην γενική τεχνολογική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα επαγγελματικά γυμνάσια, τα

επαγγελματικά Λύκεια και τα τμήματα ένταξης στα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) ή Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.), με τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια Α' και Β' βαθμίδας Ειδικής Αγωγής και τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) αλλά και στα Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια και Λύκεια (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ.). Η ειδική επαγγελματική εκπαίδευση όπως συμβαίνει με τα δομημένα διδακτικά προγράμματα προεπαγγελματικής ετοιμότητας στα ΕΕΕΕΚ (Δροσινού, 2007) εμπεριέχει στις πρακτικές της και την συμβουλευτική παρέμβαση, με χαρακτηριστικό, το παράδειγμα στο Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, όπου εφαρμόζονται Εξατομικευμένα Υποστηρικτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής σε Φοιτητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και Δυσλεξία (Δροσινού, 2006).

(α) Η είσοδος στην αγορά εργασίας ανθρώπων με Διανοητικές Αναπτυξιακές Αναπηρίες (ΔΑΑ) επηρεάζεται από τους παράγοντες της μαθησιακής ετοιμότητας.

Στα αποτελέσματα της μελέτης φάνηκε ότι η είσοδος στην αγορά εργασίας ανθρώπων με ΔΑΑ επηρεάζεται από τους παράγοντες της μαθησιακής ετοιμότητας. Τα εξατομικευμένα διδακτικά προγράμματα υποστηρίζουν τις ακαδημαϊκές δεξιότητες με την κατανόηση με την ανάγνωση την γραφή και την αριθμητική, την λειτουργική κοινωνική προσαρμογή, τις δημιουργικές δραστηριότητες και τέλος, την προεπαγγελματική ετοιμότητα, που είναι και το ζητούμενο της πρώτης υπόθεσης της παρούσας μελέτης. Οι εργοδότες, από την άλλη ιεραρχούν τις επικοινωνικές δεξιότητες πρώτες στη σειρά ανάμεσα στις δεξιότητες που πρέπει να έχει ένας υποψήφιος εργαζόμενος (Robles, 2012). Ενώ οι κοινωνικές δεξιότητες στην εργασία είναι απαραίτητες (Muir, 2004).

Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός στην περίπτωση και των δύο περιπτώσεων μετά την Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών όπως αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ ορίζει ως διδακτική προτεραιότητα από την περιοχή της ψυχοκινητικότητας, το στόχο «Να αναπτύσσουν δεξιότητες λεπτής κινητικότητας». Αυτός ο βραχυπρόθεσμος στόχος μπορεί να διασυνδεθεί με μεσοπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους προσανατολισμένων στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτονομίας προεπαγγελματικής μαθησιακής ετοιμότητας. Με αυτό τον τρόπο δομείται το ΣΑ(Δ)ΕΠΕΑΕ, επιλέγοντας ορισμένους στόχους που διευκολύνουν την προσαρμοσμένη και λειτουργική ανάπτυξη της συμπεριφοράς. Έτσι, η επιλογή στόχων όπως να αισθητοποιούν αριθμούς ως το 100, που εμπίπτει στις βασικές σχολικές δεξιότητες, όπως να συνεργάζονται με πρόσωπα μέσα και έξω από το οικογενειακό περιβάλλον αναπτύσσοντας τις κοινωνικές δεξιότητες που εμπίπτει στην ενότητα της κοινωνικής προσαρμογής συμβάλλει δυναμικά στην ανάπτυξη της μαθησιακής ετοιμότητας (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009, σσ. 32-33).

Σημαντικός παράγοντας που οδηγεί στην είσοδο στην αγορά εργασίας ανθρώπων με Διανοητικές Αναπτυξιακές Αναπηρίες (ΔΑΑ) είναι η μαθησιακή ετοιμότητα και του οικογενειακού περιβάλλοντος. Στην περίπτωση του Βασίλη, από πολύ μικρή ηλικία η οικογένεια αντιλήφθηκε την κλίση του στη ζωγραφική και την αρχική επικοινωνία του μέσω αυτής. Οι δάσκαλοί του καλλιέργησαν την δεξιότητα της λεπτής κινητικότητας και του οπτικοκινητικού συντονισμού δουλεύοντάς αυτόν τον στόχο στα προεπαγγελματικά εργαστήρια χειροτεχνίας του ΕΕΕΕΚ, την οποία δεξιότητα, ενίσχυσε η οικογένειά του με ιδιαίτερα και ομαδικά μαθήματα, με αποτέλεσμα να καλλιεργηθεί η προεπαγγελματική του ετοιμότητα αναφορικά με τον χρόνο απασχόλησης, ως ζωγράφος.

Αντίστοιχα, ο Θανάσης, ο οποίος απασχολείται στις βιολογικές καλλιέργειες του κήπου της Λυσούς, έπαιζε με τα χρώματα στον κήπο του σπιτιού του, αναφέροντας, ο ίδιος, σε σχετική ερώτηση ότι «Από μικρός...από τα 5 νομίζω». Έχοντας την κατάλληλη καθοδήγηση της οικογένειάς του παρακολούθησε το τμήμα κηπουρικής του ΕΕΕΕΚ. Τελικά, κατάφερε να εργάζεται αμειβόμενος σε αυτό που τον ευχαριστεί, ενισχύοντας το εισόδημα της οικογένειάς του.

(β) Οι δεξιότητες Προεπαγγελματικής Μαθησιακής Ετοιμότητας των ανθρώπων με ΔΑΑ σχετίζεται με την απασχόληση.

Στα αποτελέσματα της μελέτης φάνηκε ότι η προεπαγγελματική μαθησιακή ετοιμότητα στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση σχετίζεται με την απασχόληση του τριαντάχρονου Βασίλη. Με τις διδακτικές στρατηγικές σύμφωνα με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή δομημένων διδακτικών προγραμμάτων υποστηρίζονται οι γλωσσικές δεξιότητες, οι οποίες βοηθούν στη επαγγελματική διασύνδεση με την κοινότητα. Ο 30 χρονος νεαρός ζωγράφος αποφοιτώντας από το ΕΕΕΕΚ Καλαμάτας και έχοντας την βοήθεια της οικογένειας του κατάφερε να προσανατολιστεί επαγγελματικά ως ζωγράφος και με τη συνεργασία της τοπικής κοινωνίας να παρουσιάσει την πρώτη έκθεση ζωγραφικής. Η αύξηση της αυτονομίας έχει επιτευχθεί με μακροπρόθεσμο στόχο την εκπαίδευση στην αυτόνομη ή ημιαυτόνομη ενήλικη διαβίωση, μέσα από την ελεύθερη ή προστατευόμενη επαγγελματική απασχόληση, βάσει των αρχών της κοινωνικής οικονομίας. Η ανάπτυξη της προεπαγγελματικής ετοιμότητας με διδακτικά σχέδια εργασίας, αξιοποιώντας τον προφορικό λόγο και τις γλωσσικές δεξιότητες που συνδέονται με καθημερινά αντικείμενα, μπορούν να συνεισφέρουν στην κοινοτική διασύνδεση, με έξυπνες και κατάλληλες προσαρμογές στις ιδιαίτερες ανάγκες, διευκολύνοντας τη συναλλαγή και την ένταξη.

Η μητέρα επιβεβαιώνει την προεπαγγελματική μαθησιακή ετοιμότητα αναφέροντας ότι στην εφηβική ηλικία παρακολουθούσε ιδιαίτερα μαθήματα ζωγραφικής για 1,5 ώρα/εβδ. και 3 φορές/εβδ. μονόωρο μάθημα ζωγραφικής και γλυπτικής στο ΚΕΦΙΑΠ.

Αντίστοιχα, από την συζήτηση μας με τον Θανάση, από τα λόγια του επιβεβαιώνονται η αύξηση της αυτονομίας του μέσα από την προστατευμένη επαγγελματική του απασχόληση. Έχοντας αποφοιτήσει από το ΕΕΕΕΚ μόλις δημιουργήθηκε η κατάλληλη αγορά εργασίας απασχολήθηκε λέγοντας χαρακτηριστικά «Γνώρισα την κ. Ελευθερία... κάνουμε τον κήπο της Λυσούς», εννοώντας ότι ξεκίνησε την απασχόλησή του. Έτσι, εργάζεται πουλώντας τα προϊόντα εργασίας του στην τοπική αγορά, η οποία τον υποστηρίζει. Σε προφορική συνομιλία κατά την επιτόπια επίσκεψη στις 20/4/18 με μέλη του ΚΕΦΙΑΠ στον Κήπο της Λυσούς, η υπεύθυνη του κήπου ανέφερε ότι «οι φράουλες δεν προλαβαίνουν να πάνε στην αγορά γιατί κάτοικοι της περιοχής πηγαίνουν και τις αγοράζουν από το φυτώριο».

Αξίζει να σημειωθεί ότι και οι δυο ανέφεραν ότι νιώθουν ικανοποιημένοι και χαρούμενοι. Ο μεν Βασίλης γιατί αναγνωρίστηκε το έργο του από την τοπική κοινωνία και εκτέθηκαν τα έργα του. Ο δε Θανάσης, επειδή βγάζει χρήματα με τα οποία θα πάει τις καλοκαιρινές του διακοπές χωρίς να επιβαρύνει τον οικογενειακό του προγραμματισμό, βοηθάει στα έξοδα του σπιτιού αλλά και μπορεί να αποταμιεύει.

Καταλήγοντας η διασύνδεση με την απασχόληση στην κοινότητα των ατόμων με ΔΑΑ, προϋποθέτει την Προεπαγγελματική Μαθησιακή Ετοιμότητα και μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της προεπαγγελματικής εκπαίδευσης.

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Τα άτομα με ΔΑΑ και οι οικογένειές τους βιώνουν καθημερινά εμπόδια σχετικά με το «σημαντικό προεπαγγελματικό μήνυμα» για το τι θέλουν και το τι μπορούν να κάνουν. Οι παιδαγωγικές πρακτικές ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης διευκολύνουν τη διασύνδεση με την κοινότητα (Δροσινού-Κορέα, 2017, σσ. 553-632).

Την ανάγκη γεφύρωσης μεταξύ οικογένειας, επαγγελματικού σχολείου και κοινωνίας επισημαίνουν και οι ερευνητές Tomblin & Haring, (1999). Οι παιδαγωγικές πρακτικές για τη διασύνδεση στην κοινότητα από κοινού με το επαγγελματικό σχολείο συνδιαμορφώνουν τα κριτήρια για την αυτόνομη ή την ημιαυτόνομη ενήλικη διαβίωση, στη βάση των κανόνων της τοπικής οικονομίας. Οι παιδαγωγικές πρακτικές στο επαγγελματικό σχολείο, ως νέο σχολείο, αναπτύσσουν επαγγελματικές δράσεις προς την κοινότητα, προβάλλοντας τις εκπαιδευτικές προτεραιότητες στις δημοτικές και διαδημοτικές υπηρεσίες, τις επιχειρήσεις και τα καταστήματα της περιοχής, με κυρίαρχο στόχο να μετουσιώσουν εκπαιδευτικούς και

κοινωνικούς θεσμούς σε ρόλους που διευκολύνουν την ανάπτυξη των επιπέδων αυτονομίας.

Το ίδρυμα Προστασίας και Αποκατάστασης Παιδιών και Νέων με νοητική υστέρηση (ΙΠΑΠ) « Η Θεοτόκος» σε συνεργασία με τις ομάδες αυτοσυνηγορίας δύο άλλων πλαισίων, της ΕΣΤΙΑ και της Μαργαρίτα, στο πλαίσιο ενός ευρωπαϊκού προγράμματος παρουσίασαν στοιχεία από την έρευνα που διεξήγαγε το παρατηρητήριο της Εθνικής Συνομοσπονδίας Ατόμων με Αναπηρία (ΕΣΑΜΕΑ) με δεδομένα της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛΣΤΑΤ) για το 2017 (Κατσούδα, 2018). Η ομάδα των εξυπηρετούμενων επεξεργάστηκαν θέματα, όπως η εκπαίδευση, η εργασία, η νομοθεσία στο πλαίσιο της διεκδίκησης δικαιωμάτων και η σωστή ενημέρωση με σκοπό τη διευκόλυνση σε υπηρεσίες . Ενδεικτικά αναφέρεται ότι οι προτάσεις των εξυπηρετούμενων στο θέμα της εκπαίδευσης αφορούν τη δυνατότητά τους να βρουν εργασία, να εκπαιδεύονται σε χώρους εργασίας, να υπάρχει πρακτική σε χώρους εργασίας αλλά και να υπάρξει αναγνωρισμένο πτυχίο/πιστοποίηση από τα κέντρα φοίτησης. Στο θέμα της νομοθεσίας κατέγραψαν την τήρηση των νόμων, ώστε οι επιχειρήσεις να προσλαμβάνουν άτομα με αναπηρία, προκειμένου να αυξηθεί το ποσοστό πρόσληψης ΑμεΑ καθώς και το να υπάρχουν ομάδες αυτεκπροσώπησης/ αυτοσυνηγορίας για να ακούγεται η άποψη τους στην κοινωνία και στους πολιτικούς.

Η πρόταση μας είναι η προέκταση της έρευνας με την μελέτη παραγόντων που αναδύονται μέσω της δημιουργίας γεφυρών επικοινωνίας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, της τοπικής κοινωνίας και των επαγγελματιών μιας περιοχής, αποτελώντας μια ρεαλιστική λύση για να μειωθεί ο κίνδυνος του κοινωνικού αποκλεισμού των ανθρώπων με Διανοητικές Αναπτυξιακές Αναπηρίες. Η εκπαίδευση της προεπαγγελματικής ετοιμότητας κατέχει κείμενο και σημαντικό ρόλο στη μετάβαση του ατόμου με ΔΑΑ από το σχολείο έως την ενήλικη ζωή του. Γι' αυτό εκτός από την συνεργασία όλων των επαγγελματιών και εργοδοτικών φορέων της τοπικής κοινωνίας χρειάζεται και κατάλληλη κατάρτιση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, με σκοπό να εφαρμόζονται στοχευμένα ατομικά δομημένα διδακτικά ενταξιακά προγράμματα παρέμβασης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) στην προεπαγγελματική μαθησιακή ετοιμότητα πριν την αποφοίτηση των μαθητών (Tomblin, & Haring, 1999).

Ευχαριστίες

Οφείλουμε να εκφράσουμε τις ευχαριστίες μας στην μητέρα του ζωγράφου, στην μητέρα του κηπουρού για την συγκατάθεση τους να επικοινωνήσουμε με τα παιδιά τους, καθώς και στην υπεύθυνη εκπαιδύτρια του κηπουρού, για το χρόνο της να μοιραστεί πληροφορίες για τις καλλιέργειες του κήπου της Λυσούς.

Αναφορές

Addabbo T, Krishnakumar J, Sarti El. (2017). To What Extent does Disability Discourage from Going on thw Job Market? Evidence from Italy. Στο *Factors in Studying Employment for Persons with Disability*. (σσ. 79-123). UK: Emerald Publishing Limited.

American Psychiatric Association. (2013). Intellectual Disabilities. Στο *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM V)* (σσ. 33-41). Washington: American Psychiatric Publishing.

Drossinou, Korea, M. & Panopoulos, Nik. (2017). Improving reading difficulties in a student with mental retardation: a case study from the Peloponnese region. *Journal of Regional Socio-Economic Issues*, 7(1), σσ. 34-48. Ανάκτηση 3 2, 2018, από http://www.jrsei.yolasite.com/resources/Journal__Volume--VII__Issue--I__January__2017__OnLine.pdf

Drossinou-Korea, M, & Panopoulos, N. (2017). Strengthening Social Skills in a Student With a Intellectual Disability in Secondary Education. *Sino-US English Teaching*, 14(6), σσ. 345-359. doi:doi:10.17265/1539-8072/2017.06.001

Drossinou-Korea, M., Matousi, D., Panopoulos, N. & Paraskevopoulou, Aik. (2016). School Inclusion Programmes (SIPS). *Journal of Research in Special Educational Needs*,

16(Supplement S1, Special Issue: 8th Inclusive and Supportive Education, Lisbon, Portugal, 26-29 July 2015), σσ. 967–971.

Hassiotis A. (2018). Current insights in assessing and managing mental disorders in adults with intellectual developmental disabilities (IDD). Athens: IASSIDD Academy.

Muir, C. (2004, January). Learning soft skills at work : An interview with Annalee Luhman. *Business Communication Quarterly*, σσ. 95-101.

Pettinicchio D & Maroto M. (2017). Employment outcomes among men and women with disabilities: How the intersection of gender and disability status shapes labor market inequality. Στο B. Altman, *Factors in Studying Employment for Persons with Disability: How the Picture can Change* (Τόμ. 10, σσ. 3-33). London, U.K.: Emerald Publishing Limited.

Robles M. (2012). Executive Perceptions of thw 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business Communication Quarterly*, σσ. 453-465. doi:10.1177/1080569912460400

Tomblin, J.M & Haring, A. K. (1999). *Vocational training for students with learning disabilities : a qualitatine investigation*, *Journal of Vocational Education and Training*. Retrieved 05 06, 2018, from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13636829900200093>: <https://doi.org/10.1080/13636829900200093>

Αβραμίδης, Η. & Καλύβα, Ευ. (2006, β). Μελέτες περίπτωσης ή περιπτώσεων. Στο *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή. Θεωρία και Εφαρμογές*. (σσ. 299-330). Αθήνα: Παπαζήση.

Δροσινού, Μ. (2006). Συμβουλευτική Παρέμβαση στο Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Εξατομικευμένα Υποστηρικτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής σε Φοιτητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και Δυσλεξία. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, (ΕΛΕ.ΣΥΠ)(76-77), σσ. 31-48.

Δροσινού, Μ. (2007). Δομημένα διδακτικά προγράμματα προεπαγγελματικής ετοιμότητας στα ΕΕΕΕΚ. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, σσ. 114-128.

Δροσινού, Μ. (2009). Διδακτικές διαφοροποιήσεις στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. με δραστηριότητες μαθησιακής και προεπαγγελματικής ετοιμότητας, σε μαθητές με αυτισμό. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, σσ. 121-134. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/modules/document/index.php?course=LITD171&openDir=/59c36358Ph2Q>

Δροσινού, Μ. & Κοσμίδου, Χρ. (2007). Δεξιότητες Συμβουλευτικής για την Εκπαίδευση: Κριτική Ολική Προσέγγιση. Στο *Οδηγός Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο τομέα της Εκπαίδευση* (σσ. 111-143). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΚΕΠ). Ανάκτηση 3 2, 2018, από <http://repository.edulll.gr/1142>

Δροσινού-Κορέα, Μ. (2017). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση : Η "δια" της ειδικής αγωγής πρόταση εκπαίδευσης των παιδιών και νέων με ιδιαιτερότητες*. Πάτρα: OpportUna.

International Association for the Scientific Study of Intellectual and Developmental Disabilities (IASSIDD). (2018). Ανάκτηση από Minutes_assembly_jul12_final: <https://www.iassidd.org/content/>

Κατσούδα Κ. (2018). Υποστηριζόμενη Εργασία των ΑμεΑ στην Ελλάδα. *"Εργασία : Μητέρα τεχνών"*. Αθήνα: Ι.Π.Α.Π.Η Θεοτόκος.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής, Προεδρικό Διάταγμα, 301/1996. Στο Μ. Δροσινού (Επιμ.), *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας, βιβλίο για τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*. (σσ. παράρτημα 245-278). Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων (Ο.Ε.Δ.Β.), www.pi-schools.gr.

Προς ένα ενισχυμένο σύστημα ακαδημαϊκής υποστήριξης φοιτητών: Η περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

Λιοναράκης Αντώνης

Καθηγητής Ε.Α.Π.

alionar@eap.gr

Νιάρη Μαρία

Υποψήφια διδάκτορας Ε.Α.Π.,

niarimaria@gmail.com

Αποστολίδου Άννα

Σ.Ε.Π. Ε.Α.Π.

annapostolidou@gmail.com

Χαρτοφύλακα Αντωνία-Μαρία

Σ.Ε.Π. Ε.Α.Π.

tonia.harto@gmail.com

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο περιγράφεται η μεθοδολογία συγκρότησης και ανάπτυξης ενός συστήματος ακαδημαϊκής υποστήριξης των φοιτητών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ). Η ανάγκη εφαρμογής ενός συστήματος υποστήριξης σπουδών στο ΕΑΠ προέκυψε από τη διαπίστωση της διάστασης μεταξύ του μαθησιακού προφίλ των ενήλικων φοιτητών και των υψηλών ακαδημαϊκών απαιτήσεων που οι ίδιοι καλούνται να ικανοποιήσουν στο εξ αποστάσεως τριτοβάθμιο ίδρυμα εκπαίδευσης. Μετά από βιβλιογραφική επισκόπηση και εμπειρική μελέτη, προέκυψε ένα καινοτόμο θεωρητικό και εφαρμοσμένο μοντέλο υποστήριξης για τους φοιτητές του ΕΑΠ, που όμως είναι δυνητικά χρήσιμο για όλα τα τριτοβάθμια ιδρύματα που προσφέρουν, μερικά ή αποκλειστικά, σπουδές από απόσταση. Στο παρόν άρθρο επιχειρείται η περιγραφή των μεθοδολογικών σταδίων ανάπτυξης της πλατφόρμας και η συνοπτική παρουσίαση του μοντέλου και της πλατφόρμας υποστήριξης των φοιτητών του ΕΑΠ.

Λέξεις κλειδιά: υποστήριξη φοιτητών, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Abstract

This article describes the methodology for designing and developing a system of academic support for students of the Hellenic Open University (HOU). The need to design and develop a system of students' support emerged from the gap between the adult learners' profile and the high academic requirements they have to satisfy at a distance learning university. The methods employed at the early stages of the research implementation included extensive literature review and targeted empirical study, which led to the articulation of a theoretically informed applicable model of student support for the needs of the HOU, which is potentially useful for all tertiary institutions. After the presentation of the methodological steps, this article presents the model and the support platform for the HOU students.

Keywords: student support, distance learning, Hellenic Open University

Εισαγωγή

Η ιδέα της δημιουργίας ενός συστήματος ακαδημαϊκής υποστήριξης των φοιτητών του ΕΑΠ γεννήθηκε από την πολυετή διαπίστωση της ανάγκης υποστήριξης των φοιτητών που σπουδάζουν με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Διεθνώς υπάρχουν πολλές καταγεγραμμένες περιπτώσεις της αναγκαιότητας για υποστήριξη των ενήλικων φοιτητών που σπουδάζουν από απόσταση, καθώς διαπιστώνεται διάσταση ανάμεσα στο εκπαιδευτικό / μαθησιακό προφίλ των ενήλικων φοιτητών που προσέρχονται στα ανοικτά και εξ αποστάσεως πανεπιστήμια και στις υψηλές ακαδημαϊκές απαιτήσεις που οι ίδιοι καλούνται να ικανοποιήσουν (βλ. Λιοναράκης κ.ά., 2018; Λιοναράκης κ.ά., 2017α; Λιοναράκης κ.ά., 2017β). Η διάσταση αυτή ενέχει τον κίνδυνο μιας σειράς από δυσμενείς επιπτώσεις τόσο στους ίδιους τους ενήλικους φοιτητές, όσο και στα ίδια τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, όπως: έλλειψη πληροφόρησης και αυτοδιαχείρισης της μελέτης, έλλειψη συγκεκριμένων γνωστικών δεξιοτήτων, χαμηλές επιδόσεις, απογοήτευση και απομόνωση, εγκατάλειψη σπουδών και σταδιακή αποδυνάμωση των συνεκτικών δεσμών μεταξύ των μελών της πανεπιστημιακής κοινότητας.

Ο τρόπος με τον οποίο τα εξ αποστάσεως τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα αναγνωρίζουν και υποστηρίζουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των ετερογενών ομάδων φοιτητών που απευθύνονται σε αυτά, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αποφασίζουν να ενσωματώσουν τις τεχνολογικές εφαρμογές και τα ψηφιακά μέσα που διαρκώς εξελίσσονται, είναι δηλωτικός του βαθμού καινοτομίας και ποιότητας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ευελιξίας της εκπαιδευτικής στρατηγικής που υιοθετείται, καθώς και του βαθμού εκδημοκρατισμού και ανοικτότητας του ίδιου του ιδρύματος. Για το λόγο αυτό, το ολοκληρωμένο θεωρητικό και εφαρμοσμένο μοντέλο υποστήριξης φοιτητών που προτείνει η ερευνητική ομάδα του ΠΕΝΕΡ ΕΑΠ-16 είναι δυνητικά χρήσιμο για όλα τα τριτοβάθμια ιδρύματα, κυρίως όμως για τα ανοικτά & εξ αποστάσεως πανεπιστήμια και μεταδευτεροβάθμια ιδρύματα.

Τα στρατηγικά πλεονεκτήματα του εν λόγω συστήματος είναι σύμφωνα με τους Λιοναράκη κ.ά. (2018) τα ακόλουθα:

- Αντιμετωπίζεται έμπρακτα μια σειρά προβλημάτων που προκύπτουν από τη μεθοδολογία της ανοικτής και εξ αποστάσεως μάθησης (απομόνωση, έλλειψη προσωπικής επαφής & υποστήριξης, απουσία ενδιάμεσων υποδομών) και από τη φιλοσοφία της ανοικτότητας (εισαγωγή χωρίς εξετάσεις και πρόσβαση για όλους), εφόσον προσφέρεται η ουσιαστική δηλαδή η δυνατότητα πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση σπουδαστών σε μαζική κλίμακα, αμβλύνοντας τα προβλήματα που προκύπτουν από το εκπαιδευτικό προφίλ των ανθρώπων που προσέρχονται σε ανοικτά πανεπιστήμια (ενδεικτικά: απόφοιτοι/ες λυκείου, με μακρόχρονη απομάκρυνση από εκπαίδευση, έλλειψη επιμόρφωσης, έλλειψη βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, απουσία συνεργατικής κουλτούρας μάθησης)
- Προωθείται η αυτόνομη και αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, εξοπλίζοντας τους φοιτητές με εργαλεία και υλικό που ενισχύουν την ανεξάρτητη και ευρετική πορεία προς τη γνώση.
- Προωθείται ο ψηφιακός εγγραμματισμός, τόσο μέσω της χρήσης της online πλατφόρμας υποστήριξης όσο και μέσω των επιμέρους περιεχομένων της (ψηφιακά εργαλεία, πολυμορφικό εκπαιδευτικό υλικό, ψηφιακά σεμινάρια κοκ).
- Αναγνωρίζεται η εξαιρετική σημασία που έχει η υποστήριξη των φοιτητών ως διορθωτικός μηχανισμός στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα για χώρες όπως η Ελλάδα, που συχνά αναπαράγουν μοντέλα μάθησης που προέρχονται από τη Βόρεια Ευρώπη και τις Η.Π.Α και δεν ανταποκρίνονται στις τοπικές κοινωνικο-εκπαιδευτικές ανάγκες και αντιλήψεις, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για τεχνολογικά διαμεσολαβημένες προσεγγίσεις μάθησης, και ως εκ τούτου παρουσιάζουν μεγαλύτερες ανάγκες πολιτισμικής προσαρμογής των εργαλείων εκπαίδευσης και υποστήριξης.

Η αναγκαιότητα ανάπτυξης ολοκληρωμένου συστήματος υποστήριξης

Η ανάγκη εφαρμογής ενός συστήματος υποστήριξης σπουδών στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο προκύπτει ευθέως από την παρατήρηση των απόψεων των φοιτητών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, καθώς και από τη μελέτη των παραμέτρων του δημογραφικού και εκπαιδευτικού τους προφίλ. Πρόκειται συχνά για άτομα που έχουν απομακρυνθεί από το πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης για μεγάλα χρονικά διαστήματα, ενώ μόνο σε λίγες περιπτώσεις έχουν προηγούμενη εξοικείωση με τη μεθοδολογία των σπουδών από απόσταση. Δεδομένων των επαγγελματικών και προσωπικών δεσμεύσεων που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές λόγω της ηλικιακής και κοινωνικό-ψυχολογικής φάσης στην οποία ξεκινούν τις σπουδές του στο ΕΑΠ, πολύ συχνά εκφράζεται η μεγάλη δυσκολία να αντεπεξέλθουν τόσο στο περιεχόμενο όσο και στη διάρθρωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που παρακολουθούν (βλ. Λιοναράκης κ.ά., υπό εκτύπωση).

Ως επιπρόσθετος επιβαρυντικός παράγοντας εκφράζεται η απουσία προσωπικής επαφής και ο μεγάλος χρόνος απόκρισης τόσο των συμφοιτητών όσο και των καθηγητών-συμβούλων, με αποτέλεσμα σε περιστάσεις που υπάρχει η ανάγκη υποστήριξης να μην υπάρχει δυνατότητα άμεσης ικανοποίησής της. Η ένταξη των φοιτητών σε ένα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό περιβάλλον συχνά αποδεικνύεται ιδιαίτερα δύσκολη, καθώς πέρα από την εξοικείωση τους με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, καλούνται να αντεπεξέλθουν σε ένα ψηφιακό περιβάλλον, το οποίο συχνά είναι άγνωστο σε αυτούς, ιδιαίτερα στα πρώτα βήματα της εκπαιδευτικής τους πορείας. Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω απόσπασμα από την τοποθέτηση ενός φοιτητή του πανεπιστημίου που συμμετείχε στην προκαταρκτική εμπειρική διερεύνηση: «Υπήρχαν αρκετές [δυσκολίες], είναι ένα καινούριο αντικείμενο σπουδών και μέθοδος με την οποία δεν είμαστε εξοικειωμένοι, δεν τη γνωρίζαμε, ούτε πως πρέπει να γίνει η παραπομπή, η εκπόνηση μιας γραπτής εργασίας, ο τρόπος διαβάσματος, επίσης άγνωστο το περιβάλλον, ωστόσο πραγματικά με τον καιρό εξοικειώνασαι... Πραγματικά υπάρχουν δυσκολίες όσο αφορά το ζήτημα του χρόνου, γιατί δεν είμαστε σε νεαρή ηλικία εντελώς, έχουμε τις οικογενειακές μας ευθύνες, την εργασία μας και άλλες δυσκολίες... Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, βασικά πιστεύω πως η μεγαλύτερη δυσκολία αφορά την οργάνωση του χρόνου. Όσο αφορά τη μελέτη γιατί όπως είπαμε, έχουμε πάρα πολλές ευθύνες στη ζωή μας, η εργασία μας, μας τρώει πολύ μεγάλο χρόνο, η οικογένεια κλπ.» (Νοέμβριος 2017).

Ένας ακόμα παράγοντας είναι τα ποσοστά εγκατάλειψης των σπουδών, καθώς ένα τμήμα όσων εγκαταλείπουν ενδεχομένως να είχε τη δυνατότητα να φέρει εις πέρας τις σπουδές του με το κατάλληλο υποστηρικτικό πλαίσιο. Τόσο η παροχή πληροφοριών, επεξηγήσεων και εργαλείων όσο και η αλληλεπίδραση στα πλαίσια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης θεωρείται από τους ειδικούς ως θεμελιώδες στοιχείο για την ολοκλήρωση των σπουδών. Κι εδώ η υποστήριξη, τόσο σε προσωπικό όσο και σε διαθρωτικό επίπεδο, κρίνεται από τους περισσότερους συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις ως εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας για τη συνέχιση και ολοκλήρωση των σπουδών: ««...θα πρέπει να υπάρχει μια ενιαία γραμμή. Δηλαδή π.χ. υπάρχουν ΣΕΠ που σου λένε είμαι διαθέσιμος για εσένα, μπορούμε να μιλάμε μέσω skype, να υπάρχει κάποια υποστήριξη, ή άλλος μπορεί να σου πει μέσω τηλεφώνου ή άλλος μπορεί να μην έχει καθόλου επικοινωνία μαζί σου... Να προσαρμόζεται στοχευμένα στο πώς θα δίνεται η κατάλληλη υποστήριξη στο φοιτητή επειδή δε θα έχει το ΣΕΠ μαζί του. Να μπορεί να στέκεται μόνος του στα πόδια του με το διδακτικό υλικό» (Οκτώβριος 2017). Είναι χαρακτηριστικό ότι ακόμα και για φοιτητές που δεν επιλέγουν να απευθυνθούν σε ομάδες κοινωνικής δικτύωσης της φοιτητικής κοινότητας η ύπαρξη ενός υποστηρικτικού μηχανισμού παρουσιάζεται ως επιθυμητή: «...Έχω αποφασίσει να αποφορτιστώ, έχω τόσα πράγματα να κάνω, κυρίως να διαβάσω, να φτιάξω μια εργασία, οπότε δε μπορώ να σπαταλάω χρόνο σε αυτά τα διάφορα forums. Θεωρώ όμως ότι ίσως το ΕΑΠ θα πρέπει να βρει την τεχνική λύση να παρέχει μία πλατφόρμα στην οποία να σμίγουν οι απορίες, να μπορούν να καταθέσουν τα όποια προβλήματα ή όποιες

απορίες υπάρχουν από τους φοιτητές, έτσι ώστε να δίνονται πολύ πιο εμπειριστατωμένες απαντήσεις» (Νοέμβριος 2017).

Ως εκ τούτου, η διερεύνηση των αναγκών υποστήριξης που χαρακτηρίζουν τους φοιτητές στην ανοικτή και εξ αποστάσεως τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι ιδιαίτερα σημαντική σε δύο επίπεδα:

- α) σε θεωρητικό επίπεδο, αφού εκλεπτύνει και συγκεκριμενοποιεί αυτές τις ανάγκες στο δεδομένο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, προτείνοντας ένα κατάλληλο θεωρητικό σχήμα,
- β) σε πρακτικό επίπεδο, εφόσον παραδίδει ένα ολοκληρωμένο και πιλοτικά ελεγμένο σύστημα υποστήριξης φοιτητών που ανταποκρίνεται και απαντάει σε μια σειρά από εγγενείς αδυναμίες της φοίτησης από απόσταση.
- γ) επιπλέον, η εστιασμένη και αποτελεσματική υποστήριξη των φοιτητών μετριάξει στην πράξη τις ανισότητες που παρουσιάζονται αναφορικά με την ανοικτότητα και την ουσιαστική ελεύθερη πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Μεθοδολογία

Η ερευνητική ομάδα που εργάστηκε για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη του συστήματος ακαδημαϊκής υποστήριξης των φοιτητών του ΕΑΠ, ακολούθησε ένα μεθοδολογικό σχέδιο που βασίστηκε στη θεωρητική τεκμηρίωση και την πρακτική εφαρμογή μιας ψηφιακής πλατφόρμας με πολυμορφικό υποστηρικτικό υλικό για τους φοιτητές, προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς, του ΕΑΠ (Λιοναράκης κ.ά., 2018). Το θεωρητικό μέρος του ερευνητικού σχεδίου περιλάμβανε εκτενή βιβλιογραφική επισκόπηση ψηφιακών και έντυπων πηγών, καταγραφή καλών πρακτικών από το διεθνή χώρο και εμπειρία, χαρτογράφηση των εκπαιδευτικών αναγκών του πληθυσμού-στόχου, σύνδεση με τις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και μεθοδολογίας, συγκρότηση ενός θεωρητικά τεκμηριωμένου μοντέλου επιμόρφωσης, εκπαίδευσης και υποστήριξης και πρόβλεψη τρόπου αξιολόγησης του συστήματος από αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού-στόχου. Στο σκέλος της πρακτικής εφαρμογής του συστήματος αυτού περιλαμβάνονται η δημιουργία ενός προτύπου ψηφιακής πλατφόρμας επιμόρφωσης, εκπαίδευσης και υποστήριξης, δηλαδή ενός ψηφιακού περιβάλλοντος, όπου κάθε φοιτητής μπορεί να «εισέλθει» και να περιηγηθεί ελεύθερα, καθώς και πλούσιο πολυμορφικό υποστηρικτικό υλικό για επτά επιμέρους θεματικές κατηγορίες υποστήριξης.

Πιο συγκεκριμένα, τα μεθοδολογικά βήματα για τη συγκρότηση και υλοποίηση του ερευνητικού σχεδίου ήταν:

- i. Βιβλιογραφική διερεύνηση και επεξεργασία δεδομένων αναφορικά με τα διαθέσιμα μοντέλα υποστήριξης φοιτητών σε πλαίσιο ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης
- ii. Συγκέντρωση καλών πρακτικών από τη διεθνή εμπειρία
- iii. Χαρτογράφηση των εκπαιδευτικών αναγκών της συγκεκριμένης πληθυσμιακής ομάδας (βάσει βιβλιογραφικής και εμπειρικής μελέτης)
- iv. Θεωρητική σύνδεση των παραμέτρων της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τις ιδιαίτερες ανάγκες των φοιτητών
- v. Συγκρότηση ενός θεωρητικά τεκμηριωμένου μοντέλου επιμόρφωσης, εκπαίδευσης και υποστήριξης που περιλαμβάνει μια σειρά από υποκατηγορίες
- vi. Δημιουργία ενός μοντέλου (προτύπου) ψηφιακής πλατφόρμας επιμόρφωσης, εκπαίδευσης και υποστήριξης, δηλαδή ενός ψηφιακού περιβάλλοντος, όπου κάθε φοιτητής μπορεί να «εισέλθει» και να περιηγηθεί ελεύθερα. Εκεί προσφέρονται πληροφορίες, εργαλεία και υλικό που είναι απαραίτητα για κάθε στάδιο των σπουδών σε περιβάλλον ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ενώ υπάρχει η πρόβλεψη για μελλοντικό εμπλουτισμό του από τους χρήστες (διαχειριστές ψηφιακού περιβάλλοντος και διδάσκοντες)
- vii. Διεξαγωγή πιλοτικής έρευνας σε επιλεγμένο δείγμα φοιτητών για παροχή ανατροφοδότησης

- viii. Οργάνωση δύο ομάδων συζήτησης με ειδικούς (experts' focus-groups) για αξιολόγηση και παροχή ανατροφοδότησης
- ix. Ενσωμάτωση της ανατροφοδότησης τόσο στο θεωρητικό σκέλος όσο και στην πλατφόρμα-πρότυπο
- x. Δημοσιοποίηση των ευρημάτων της μελέτης.

Η βιβλιογραφική επισκόπηση

Η βιβλιογραφική επισκόπηση εκπονήθηκε από τα μέλη της ερευνητικής ομάδας με τη χρήση κοινόχρηστης διαδικτυακής πλατφόρμας συγκέντρωσης, αποδελτίωσης και σχολιασμού του βιβλιογραφικού υλικού και οδήγησε στη στον εντοπισμό των βασικών περιοχών θεωρητικού ενδιαφέροντος και των προσεγγίσεων σχεδιασμού της πλατφόρμας υποστήριξης. Τα βήματα που ακολουθήθηκαν στη βιβλιογραφική επισκόπηση ήταν τα εξής (Creswell, 2016, σελ. 83):

1. Προσδιορισμός όρων-κλειδιών
2. Εντοπισμός βιβλιογραφικών πηγών
3. Κριτική αξιολόγηση της βιβλιογραφίας
4. Οργάνωση και σημειώσεις από τη βιβλιογραφία
5. Συγγραφή της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας

Η βιβλιογραφική επισκόπηση επικεντρώθηκε γύρω από τις έννοιες: υποστήριξη φοιτητών, ανάγκες φοιτητών, εξ αποστάσεως μεθοδολογία, ψηφιακά εργαλεία, ακαδημαϊκή γραφή, συνεργατική μάθηση, δεξιότητες εξ αποστάσεως φοιτητών. Αξιοποιήθηκαν διεθνείς βάσεις, διεθνή και ελληνικά επιστημονικά περιοδικά και συνέδρια, οι ιστότοποι ανοικτών και εξ αποστάσεως πανεπιστημίων. Στη βιβλιογραφική επισκόπηση αξιοποιήθηκαν τόσο ψηφιακές όσο και έντυπες πηγές. Το υλικό που συγκεντρώθηκε ταξινομήθηκε στις ακόλουθες επτά θεματικές κατηγορίες, όπως προέκυψαν από τα δεδομένα:

- A. Εισαγωγή στις πανεπιστημιακές σπουδές σε περιβάλλον ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης
- B. Οργάνωση μελέτης
- Γ. Ακαδημαϊκή γραφή
- Δ. Εκπόνηση διπλωματικής εργασίας (μόνο για μεταπτυχιακούς φοιτητές)
- Ε. Ψηφιακά εργαλεία
- ΣΤ. Κοινότητα & συνεργατική μάθηση
- Ζ. Ψυχολογική Υποστήριξη

Οι επτά αυτές θεματικές κατηγορίες αντιστοιχούν στις ανάγκες υποστήριξης των ενήλικων φοιτητών που σπουδάζουν από απόσταση και αποτέλεσαν τη βάση για τη δημιουργία των αντίστοιχων ενοτήτων στο μοντέλο μας. Για τον προσδιορισμό τους αξιοποιήθηκε τόσο η διδακτική εμπειρία των μελών της ερευνητικής ομάδας και οι σχετικές παρατηρήσεις τους αναφορικά με τα προβλήματα που εκφράζονται κατά καιρούς από τους φοιτητές του ΕΑΠ, όσο και η ταξινόμηση των ζητημάτων που ανέκυψαν από την επισκόπηση.

Η χαρτογράφηση των εκπαιδευτικών αναγκών του πληθυσμού στόχου

Σε επόμενο στάδιο, έγινε χαρτογράφηση των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών της συγκεκριμένης πληθυσμιακής ομάδας, ώστε να διασταυρωθούν τα πεδία υποστήριξης, στα οποία η ερευνητική ομάδα κατέληξε μέσω της βιβλιογραφικής επισκόπησης. Η χαρτογράφηση των εκπαιδευτικών αναγκών βασίστηκε σε βιβλιογραφικά δεδομένα που προέκυψαν από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, αλλά και από πρωτογενή εμπειρική μελέτη. Η εμπειρική μελέτη περιλάμβανε ομαδικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις με εκπροσώπους φοιτητών του ΕΑΠ και ημι-δομημένη ατομική συνέντευξη με τον διευθυντή του Κέντρου Συμβουλευτικής και Ψυχολογικής Υποστήριξης του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, ο οποίος επιλέχθηκε λόγω της εμπειρίας του στον τομέα της ψυχολογικής υποστήριξης των σπουδαστών. Σε όλες τις περιπτώσεις οι ερευνήτριες ενθάρρυναν την

ελεύθερη διατύπωση απόψεων καθώς και την αλληλεπίδραση και τον εποικοδομητικό διάλογο μεταξύ των ομάδων φοιτητών που συμμετείχαν σε αυτές.

Προτιμήθηκε η μέθοδος της ομαδικής συνέντευξης με ημι-δομημένες ερωτήσεις, καθώς σύμφωνα με τον Robson «ιδιαιτέρο πλεονέκτημα των ομάδων εστίασης αποτελεί η αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται μεταξύ των συμμετεχόντων, γεγονός που επιτρέπει να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις και τις στάσεις των συμμετεχόντων εντός ενός κοινωνικού πλαισίου, να αντιληφθούμε π.χ. το πώς η κάθε άποψη ή στάση συγκροτείται σε αντιδιαστολή με μια αντίθετη θέση» (2010, σελ. 337). Ειδικότερα, επιλέχθηκε ο τύπος της ημι-δομημένης συνέντευξης, καθώς βασικός σκοπός της ερευνητικής ομάδας ήταν να ενθαρρυνθούν οι συμμετέχοντες «να αναπτύξουν με τον δικό τους προσωπικό και μοναδικό τρόπο τη σκέψη τους και τις απόψεις τους σε θέματα που άπτονται του προς ερεύνηση ζητήματος» (Bird et al., 1999, σελ. 325). Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκαν ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, δηλαδή ερωτήσεις «που επιτρέπουν στους ερωτώμενους να δώσουν όσες πληροφορίες κρίνουν ότι είναι σχετικές» (Faulkner et al., 1999, σελ. 73) και επιτρέπουν σχετικά μεγάλο βαθμό ευελιξίας στις απαντήσεις, δίνουν τη δυνατότητα παρεμβολής του ερευνητή για διευκρινίσεις και αναδεικνύουν θέματα και πληροφορίες που δεν έχει προβλέψει ο ερευνητής (ό.π., 1999, σελ. 102). Ωστόσο, αυτού του τύπου οι συνομιλίες/συνεντεύξεις διαρκούν περισσότερο και η ανάλυσή τους είναι αρκετά χρονοβόρα· για το λόγο αυτό, σχεδιάστηκαν οι άξονες και οι βασικές ερωτήσεις των συνεντεύξεων με οδηγό τον ερευνητικό σκοπό, τους ερευνητικούς στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα. Έτσι, σχεδιάστηκε ένα πλάνο συνέντευξης και διατυπώθηκαν βασικές ερωτήσεις για κάθε κατηγορία υποστήριξης.

Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας και προσήλθαν φοιτητές από προπτυχιακά προγράμματα της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του ΕΑΠ, οι οποίοι αποτελούσαν και τη βασική πληθυσμό-στόχο του συστήματος υποστήριξης. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων δεν καθορίστηκε ορισμένο χρονικό όριο, προκειμένου να δοθεί η δυνατότητα λήψης πλήρων, σαφών και περιεκτικών απαντήσεων. Με την άδεια των συμμετεχόντων, έγινε μαγνητοσκόπηση των συνεντεύξεων και ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση και κατηγοριοποίησή τους. Οι αποκρίσεις ομαδοποιήθηκαν με τη χρήση λέξεων-κλειδιών και τροφοδότησαν τα επόμενα στάδια της μελέτης και, κυρίως, τον σχεδιασμό της πλατφόρμας υποστήριξης και των περιεχομένων της. Παρόμοιες διαδικασίες ακολουθήθηκαν και στην ατομική συνέντευξη με τον διευθυντή του Κέντρου Συμβουλευτικής και Ψυχολογικής Υποστήριξης του ΕΑΠ, με εξαίρεση τη μαγνητοσκόπηση· στη συνέντευξη αυτή έγινε μαγνητοφώνηση της διαδικασίας.

Η συγκρότηση του μοντέλου

Το μοντέλο υποστήριξης που προτείνεται από την ερευνητική ομάδα έχει έντονα ψηφιακό χαρακτήρα. Αποτελείται από μια πλατφόρμα τηλε-υποστήριξης (Moodle) που βασίζεται κυρίως στην ασύγχρονη υποστήριξη και επικοινωνία. Παράλληλα, υπάρχει η δυνατότητα για ενεργοποίηση των υπηρεσιών σύγχρονης επικοινωνίας, ανάλογα με τις ανάγκες των φοιτητών και τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό.

Το μοντέλο έχει σχεδιαστεί ώστε να περιλαμβάνει ποικίλους τρόπους αφήγησης και πολυμορφικό υλικό υποστήριξης για όλες τις θεματικές κατηγορίες. Η χρήση βίντεο και κινούμενης εικόνας αξιοποιήθηκαν στο μέγιστο δυνατό βαθμό, ενώ υπάρχουν και πολυάριθμες παρουσιάσεις με συνδυασμό ακουστικού και οπτικού υλικού, που εκκινούν από διαφορετικά σενάρια μάθησης και στοχεύουν στην παροχή πληροφοριών, στην κάλυψη πιθανών αποριών και στην προσφορά εναλλακτικών ιδεών για φορείς και υπηρεσίες εκπαιδευτικής υποστήριξης εντός και εκτός πανεπιστημίου.

Πιο συγκεκριμένα, ο χρήστης εισέρχεται στην πλατφόρμα με προσωπικούς κωδικούς και μπορεί να περιηγηθεί ελεύθερα σε επτά διαφορετικούς ψηφιακούς χώρους («αίθουσες») όπου υπάρχουν τοποθετημένα τα εργαλεία υποστήριξης ανά θεματική κατηγορία.

Απαντήσεις σε πιθανά ερωτήματα για τις σπουδές στο Ε.Α.Π.



Καλώς ήρθατε στο περιβάλλον ακαδημαϊκής υποστήριξης του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου
Στόχος μας είναι να απαντήσουμε σε πιθανά ερωτήματά σας για τις σπουδές σας στο ΕΑΠ.

Σε αυτό το χώρο μπορείτε να βρείτε **πληροφορίες και χρήσιμο υλικό** που θα σας βοηθήσουν στην έναρξη των σπουδών σας με τη μέθοδο μάθησης αλλά και σε μελλοντικά στάδια της φοίτησής σας στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Το περιεχόμενο είναι οργανωμένο σε **επτά ενότητες** και μπορείτε να βρείτε πλούσιο **πολυμεσικό υλικό** (κείμενα, παρουσιάσεις, βίντεο, βάσεις δεδομένων, εργαλεία που θα χρειαστείτε. Συγκεκριμένα, μπορείτε να ενημερωθείτε για τα παρακάτω θέματα:

1. **Εισαγωγή στις πανεπιστημιακές σπουδές:** Περιγράφει τις ιδιαιτερότητες της φοίτησης στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και προσφέρει εισαγωγικές πληροφορίες για τη δομή, τη λειτουργία και τις διαδικασίες που διέπουν τις πανεπιστημιακές σπουδές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
2. **Οργάνωση μελέτης:** Περιγράφει τις απαιτήσεις της μελέτης σε πανεπιστημιακό επίπεδο και προσφέρει πρακτικές συμβουλές και τεχνικές διαχείρισης του όγκου του υλικού και του χρόνου της μελέτης σας.
3. **Ακαδημαϊκή γραφή:** Περιγράφει τα βασικά χαρακτηριστικά του ακαδημαϊκού γραπτού λόγου, τους τρόπους αναζήτησης και αξιοποίησης της συγγραφής επιστημονικών κειμένων.
4. **Εκπόνηση διπλωματικής εργασίας:** Αναλύει τα στάδια εκπόνησης μιας διπλωματικής εργασίας δίνοντας έμφαση στις ιδιαίτερες δεξιότητες της διαδικασίας της ερευνητικής πράξης.
5. **Ψηφιακά εργαλεία:** Τα ψηφιακά εργαλεία είναι εφαρμογές και λογισμικό που ενισχύουν τη μάθηση μέσω χρήσης ηλεκτρονικών συσκευών ενόψει περιγράφει τη χρησιμότητα των ψηφιακών εργαλείων και προσφέρει πρακτικές οδηγίες για τη χρήση και την εφαρμογή τους στο πλ. στο ΕΑΠ.
6. **Κοινότητα και συνεργατική μάθηση:** Περιγράφει τον κεντρικό ρόλο της συνεργασίας και της σύναψης δεσμών μεταξύ των μελών της πανεπιστημιακής κοινότητας και προσφέρει συμβουλές και εργαλεία για την αποτελεσματική υλοποίηση των αρχών της συνεργατικής μάθησης.
7. **Ψυχολογική υποστήριξη:** Περιγράφει τα βασικά σημεία που χρήζουν υποστήριξης κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών σπουδών και τη

Εικόνα 1. Είσοδος στην πλατφόρμα

Η πρόσβαση είναι ανοικτή σε όλα τα αναρτημένα τεκμήρια καθώς και σε συνεργατικά εργαλεία επικοινωνίας. Κάθε επιμέρους κατηγορία είναι διαμορφωμένη στο ψηφιακό περιβάλλον ως διακριτός «χώρος», στον οποίο φιλοξενούνται τα εργαλεία και οι ψηφιακοί πόροι (δραματοποιημένα σενάρια υποστήριξης με συνδέσμους προς εξωτερικές πηγές ανά θεματική κατηγορία) που αναπτύχθηκαν πρωτογενώς στο πλαίσιο της μελέτης.

1. Εισαγωγή στις πανεπιστημιακές σπουδές σε περιβάλλον Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης



Περιγράφει τις ιδιαιτερότητες της φοίτησης στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και προσφέρει απαραίτητες εισαγωγικές πληροφορίες για τη δομή, τη λειτουργία και τις διαδικασίες που διέπουν τις πανεπιστημιακές σπουδές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Εδώ μπορείτε να βρείτε βίντεο, κείμενα και παρουσιάσεις για να απαντήσετε σε ερωτήματα και απορίες που προκύπτουν όταν ξεκινάτε να σπουδάσετε σε ένα ανοικτό και εξ αποστάσεως πανεπιστήμιο, όπως είναι το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Εικόνα 2. Η 1^η θεματική «Εισαγωγή στις πανεπιστημιακές σπουδές»

Επίσης, κάθε κατηγορία χαρακτηρίζεται από αυτονομία ως προς τον τρόπο αφήγησης (διαφορετικοί «πρωταγωνιστές», αρχειοθήκες και περιβάλλον), ωστόσο υπάρχουν συνδέσεις μεταξύ ζητημάτων που άπτονται παραπάνω του ενός θέματος και όπου

υπάρχουν θεματικές αλληλεπικαλύψεις. Η πλειοψηφία των εργαλείων είναι στην ελληνική γλώσσα αλλά υπάρχουν διαθέσιμες πηγές και στα αγγλικά (κυρίως βίντεο από το youtube).



Εικόνα 3. Ενδεικτικό υλικό για την 5^η θεματική «Ψηφιακά Εργαλεία»

Αναλυτικότερα, οι κατηγορίες και η γενική περιγραφή τους είναι η ακόλουθη:

1. **Εισαγωγή στις πανεπιστημιακές σπουδές:** Περιγράφει τις ιδιαιτερότητες της φοίτησης στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και προσφέρει απαραίτητες εισαγωγικές πληροφορίες για τη δομή, τη λειτουργία και τις διαδικασίες που διέπουν τις πανεπιστημιακές σπουδές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

2. **Οργάνωση μελέτης:** Περιγράφει τις απαιτήσεις της μελέτης σε πανεπιστημιακό επίπεδο και προσφέρει πρακτικές συμβουλές και τεχνικές για την καλύτερη διαχείριση του όγκου του υλικού και του χρόνου της μελέτης.

3. **Ακαδημαϊκή γραφή:** Περιγράφει τα βασικά χαρακτηριστικά του ακαδημαϊκού γραπτού λόγου, τους τρόπους αναζήτησης και αξιοποίησης πηγών και τις μεθόδους συγγραφής επιστημονικών κειμένων.

4. **Εκπόνηση διπλωματικής εργασίας:** Αναλύει τα στάδια εκπόνησης μιας διπλωματικής εργασίας, δίνοντας έμφαση στις ιδιαίτερες δεξιότητες που απαιτούνται κατά τη διαδικασία της ερευνητικής πράξης.

5. **Ψηφιακά εργαλεία:** Κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο Πανεπιστήμιο, οι φοιτητές θα χρειαστεί να χρησιμοποιήσουν ψηφιακά εργαλεία, όπως την πλατφόρμα του ΕΑΠ για ανέβασμα των εργασιών τους και επικοινωνία με τους Καθηγητές-Συμβούλους και τους συμφοιτητές/τις συμφοιτήτριές τους, το εργαλείο διεξαγωγής τηλεδιάσκεψης, Word για τη συγγραφή των εργασιών τους, τις μηχανές αναζήτησης για αναζήτηση έγκυρων πληροφοριών στο διαδίκτυο, τις ηλεκτρονικές υπηρεσίες της Βιβλιοθήκης, το Powerpoint για τη δημιουργία μιας παρουσίασης κ.ά. Η ενότητα περιγράφει τη χρησιμότητα των ψηφιακών εργαλείων και προσφέρει πρακτικές οδηγίες για τη χρήση και την εφαρμογή τους στο πλαίσιο της φοίτησης στο ΕΑΠ.

6. **Κοινότητα και συνεργατική μάθηση:** Περιγράφει τον κεντρικό ρόλο της συνεργασίας και της σύναψης δεσμών μεταξύ των μελών της πανεπιστημιακής κοινότητας και

προσφέρει συμβουλές και εργαλεία για την αποτελεσματική υλοποίηση των αρχών της συνεργατικής μάθησης.

7. Ψυχολογική υποστήριξη: Περιγράφει τα βασικά σημεία που χρήζουν υποστήριξης κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών σπουδών και παρέχει πληροφορίες για τις δομές συμβουλευτικής και ψυχολογικής στήριξης που προσφέρονται από το ΕΑΠ και από άλλους φορείς.

Το πολυμορφικό υλικό

Η μορφή των ψηφιακών σεναρίων που ανά κατηγορία απαντούν στις ανάγκες και τις απορίες των φοιτητών/φοιτητριών ποικίλει, ανάλογα με τις ανάγκες του περιεχομένου, το οποίο το καθένα από αυτά καλύπτει αλλά και για την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των φοιτητών/φοιτητριών. Έτσι, στα ψηφιακά σενάρια που δημιουργήθηκαν αξιοποιείται το βίντεο, η εικόνα, η κινούμενη εικόνα, η προσομοίωση (simulation), ο ήχος, η αφήγηση. Το κάθε σενάριο ξεκινά από διαφορετικά σενάρια μάθησης και αποσκοπεί στη στοχευμένη παροχή πληροφορίας, στην κάλυψη αποριών και στην προσφορά εναλλακτικών ιδεών για φορείς και υπηρεσίες εκπαιδευτικής υποστήριξης εντός και εκτός του πανεπιστημίου. Για την υλοποίηση των παραπάνω χρησιμοποιήθηκαν εφαρμογές και εργαλεία, όπως το PowerPoint, το Storyline, το Prezi αλλά και pdf αρχεία και αρχεία audio και video διαφόρων μορφών. Ακόμη, προβλέπεται η δυναμική αξιοποίηση των ψηφιακών δυνατοτήτων της πλατφόρμας, όπως forum, BigBlueButton, Messages.¹



Εικόνα 4. Δείγματα πολυμορφικού υλικού της πλατφόρμας υποστήριξης

Σε κάθε «αίθουσα»/θεματική κατηγορία δίνονται σχετικές πληροφορίες με διαλογική μορφή και φιλικό προς το χρήστη ύφος και απαντώνται συχνές απορίες και ερωτήματα. Ο χρήστης έχει τη δυνατότητα να περιηγηθεί ελεύθερα σε όποια θεματική κατηγορία επιθυμεί, χωρίς να ακολουθείται η γραμμική διάταξη. Επιπλέον, έχει τη δυνατότητα να θέσει ερωτήσεις στο forum ή να στείλει μήνυμα στον/στην καθηγητή/τρια-σύμβουλο ή, ανάλογα με την πρόβλεψη εφαρμογής, στον/στην διαχειριστή/διαχειρίστρια της πλατφόρμας.

Περιορισμοί

Παρά το εύρος τους υποστηρικτικού υλικού, την ποικιλία των τεχνικών αφήγησης και τις θεματικές που καλύπτει το συγκεκριμένο σύστημα υποστήριξης, ασφαλώς υπόκειται και σε

¹ Για πιο αναλυτική παρουσίαση των εργαλείων: «Η συμβολή των ψηφιακών εργαλείων στην υποστήριξη της μαθησιακής πορείας των φοιτητών/φοιτητριών της εξΑΕ: Μέρος Α: Χρήση ψηφιακών εργαλείων για τη δημιουργία ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού», Λιοναράκης κ.α., 2018

μια σειρά από περιορισμούς. Οι περιορισμοί είναι παράγοντες που δεν μπορεί ο ερευνητής να ελέγξει ή παράγοντες που προκύπτουν από τις οριοθετήσεις του και επηρεάζουν την εσωτερική εγκυρότητα μιας έρευνας (Thomas & Nelson, 1996, σελ. 56). Οι οριοθετήσεις είναι επιλογές που κάνει ο ερευνητής για να καταστήσει την επίλυση ενός προβλήματος εφικτή και περιορίζουν τις δυνατότητες γενίκευσης των αποτελεσμάτων της έρευνας πέρα από τον πληθυσμό που μελετήθηκε. Κατά συνέπεια, στους περιορισμούς της έρευνας θα πρέπει να αναφέρουμε ότι η έρευνα διεξήχθη πιλοτικά αποκλειστικά στο πλαίσιο της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του ΕΑΠ, επομένως τόσο η στοχοθεσία της μελέτης όσο και το προφίλ των φοιτητών που συμμετείχαν στη διερεύνηση αναγκών δεν καλύπτει το σύνολο του φοιτητικού πληθυσμού του πανεπιστημίου. Επιπλέον, στους περιορισμούς συγκαταλέγουμε και τον περιορισμένο αριθμό συμμετεχόντων, καθώς η συμμετοχή στην έρευνα ήταν προαιρετική, όπως επίσης και ορισμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά που παρουσίαζαν μεγάλο βαθμό ομοιογένειας (π.χ. μέσο ηλικιακό φάσμα, τόπος διαμονής στην Αθήνα, κοινή εθνική καταγωγή).

Συμπεράσματα

Το ζήτημα της υποστήριξης των φοιτητών που σπουδάζουν από απόσταση είναι ένα σημαντικό θέμα με ποικίλες προεκτάσεις και χρήζει αντιμετώπισης από τα εκπαιδευτικά πανεπιστημιακά ιδρύματα. Ήδη από τις αρχές της προηγούμενης δεκαετίας (Tait, 2003a, 2003b; Sewart, 1993; Keegan, 2003) αλλά και στη δεκαετία που διανύουμε (Λιοναράκης και συν., 2017b), το ζήτημα της ποιοτικής υποστήριξης των φοιτητών, ιδιαίτερα σε μια εποχή με εξελιγμένες τεχνικές δυνατότητες, απασχόλησε τους σημαντικότερους θεωρητικούς στο πεδίο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η κρισιμότητα της συζήτησης περί υποστήριξης φοιτητών στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την τεράστια σημασία που έχει η κατά περίπτωση ανάπτυξη θεωρητικών μοντέλων και εφαρμοσμένων εργαλείων υπογραμμίστηκε και στο πρόσφατο εκτενές αφιέρωμα του περιοδικού *Open Praxis* (2014) του International Council for Open and Distance Education.

Στην ελληνική τριτοβάθμια εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η ανάγκη εφαρμογής ενός συστήματος υποστήριξης σπουδών στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο προέκυψε από την καταγραφή των απόψεων των προπτυχιακών κυρίως φοιτητών στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, καθώς και από τη μελέτη των παραμέτρων του δημογραφικού και εκπαιδευτικού τους προφίλ. Στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος «ΠΕΝΕΡ ΕΑΠ 2016» που χρηματοδοτείται από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο με στόχο την ενίσχυση της πρωτογενούς έρευνας και των νέων ερευνητών/τριών, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε το σύστημα υποστήριξης φοιτητών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που παρουσιάστηκε στο παρόν άρθρο. Η καινοτομία του εγχειρήματος έγκειται τόσο στη μεθοδολογική στρατηγική που υιοθετήθηκε θεωρητικά στο σχεδιασμό του μοντέλου, όσο και σε πρακτικό επίπεδο εφόσον παραδίδεται ένα ολοκληρωμένο και πιλοτικά ελεγμένο σύστημα υποστήριξης φοιτητών που ανταποκρίνεται και απαντάει σε μια σειρά από εγγενείς αδυναμίες της φοίτησης από απόσταση.

Το σύστημα ακαδημαϊκής υποστήριξης των φοιτητών του ΕΑΠ που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της ερευνητικής δραστηριότητας του ΠΕΝΕΡ φιλοδοξούμε να συνεισφέρει δυναμικά στην αναβάθμιση της φοιτητικής εμπειρίας αλλά και στην αποτελεσματικότερη καλλιέργεια ακαδημαϊκών και κοινωνικών δεσμών εντός του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, ενώ θεωρούμε ότι μπορεί να αποτελέσει ένα σημείο αναφοράς σε ερευνητικές ή/και εφαρμοσμένες απόπειρες ανάπτυξης εργαλείων υποστήριξης στο χώρο της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Αναφορές

Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη. Εγχειρίδιο Μελέτης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Επιστημονική Επιμέλεια: Χαράλαμπος Τσορμπατζούδης, Μτφ: Νάνσυ Κουβαράκου, Δεύτερη Ελληνική Έκδοση, Εκδοτικός Όμιλος Ίων.

Faulkner, D., Swann, J., Baker, S., Bird, M., Carty, J. (1999). *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον, Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας*. Μτφρ. Α. Ραυτοπούλου, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Keegan, D. (2003). Introduction. In: Rekkedal, T, Keegan, D, Fritsch h. et al. (Eds.). The role of student support services in e-learning systems, pp. 1-6. Zentrales Institut für Fernstudienforschung: Fernuniversität Hagen. Ανακτήθηκε 24 Μαρτίου, 2015, από https://ub-deposit.fernuni-hagen.de/receive/mir_mods_00000362.

Λιοναράκης, Α., Βερύκιος, Β., Νιάρη, Μ., Σφακιωτάκη, Κ., Αγγέλη, Α., Τζήλου, Γ., Σιάκας, Σ., Σταυρόπουλος, Η. (2017α). Η συνεργατική μάθηση ως εργαλείο υποστήριξης φοιτητών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στο Α. Λιοναράκης και συν. (Επιμ.) *9ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση - ICODL 2017, Πρακτικά, 9, 5Α, 164-176*. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.1377>.

Λιοναράκης, Α., Αποστολίδου, Α., Μανούσου, Ε., Λιγούτσικου, Ε., Ιωακειμίδου, Β., Παπαδημητρίου, Σ., Χαρτοφύλακα, Α.-Μ., & Σταμάτη Μ. (2017β). Η αναγκαιότητα ανάπτυξης συστημάτων υποστήριξης στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Βασικά ζητήματα και καλές πρακτικές. Στο Α. Λιοναράκης και συν. (Επιμ.) *9ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση - ICODL 2017, Πρακτικά, 9, 5Α, 148-163*. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.1385>.

Λιοναράκης, Α., Νιάρη, Μ., Αποστολίδου, Α., Χαρτοφύλακα, Α.Μ. (2018). Ανάπτυξη ολοκληρωμένου συστήματος υποστήριξης φοιτητών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *4ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Λάρισα, 12-14 Οκτωβρίου 2018*,

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg [επιμέλεια: Καίτη Μιχαλοπούλου, μετάφραση: Βασιλική Π. Νταλάκου, Κατερίνα Βασιλικού].

Sewart, D. (1993). Student support systems in distance education. *Open Learning, 8*(3), pp. 3-12.

Tait, A. (2003a). Guest Editorial-Reflections on Student Support in Open and Distance Learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 4*(1).

Tait, A. (2003b). Reflections on Student Support in Open and Distance Learning. In *International Review of Research in Open and Distance Learning*. Ανακτήθηκε 21 Μαρτίου, 2015, από www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/134/214.

Thomas, J. R., & Nelson, J. K. (1996). *Research methods in physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας με χρήση ΤΠΕ: απόψεις μαθητών Γυμνασίου Teaching Modern Greek Language with I.C.T.: middle school students' opinions

Μουστάκα Θεοδώρα

Φιλολόγος, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου του Παιδαγωγικού τμήματος Νηπιαγωγών του
Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας στη Διδακτική Μεθοδολογία με χρήση Νέων
Τεχνολογιών
doramoustaka@yahoo.gr

Ντίνας Κωνσταντίνος

Καθηγητής Γλωσσολογίας-Ελληνικής Γλώσσας και της Διδακτικής της στο τμήμα
Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
kdinas@uowm.gr

Abstract

The purpose of this paper is to investigate students' opinions about the effectiveness of teaching *Modern Greek Language* with I.C.T. So, we designed and implemented seven lessons for the 1st grade of a middle school (Gymnasium). We used different computer applications, such as MS Word, MS Powerpoint, the web, electronic dictionaries, the corpus of a portal for Greek Language, Googledocs, Webquests and, finally, the software "*The Greek Language: The Adventures of Words*". The result of our research is that the use of I.C.T. caused intense interest and active participation to all students, as they learned by doing, tested new teaching methods, explored knowledge through teaching practice, cooperated and cultivated a positive attitude towards *Modern Greek Language* courses.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων μαθητών σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας με χρήση ΤΠΕ. Για τον λόγο αυτό σχεδιάσαμε και εφαρμόσαμε στην τάξη επτά διδακτικά σενάρια για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α' Γυμνασίου, με αξιοποίηση ποικίλων εργαλείων της Πληροφορικής, όπως των λογισμικών επεξεργασίας κειμένου και παρουσιάσεων, του Διαδικτύου, των ηλεκτρονικών λεξικών και των σωμάτων κειμένων της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα, της κοινής χρήσης εγγράφων, των ιστοεξερευνήσεων και του εκπαιδευτικού λογισμικού «Γλώσσα η Ελληνική. Οι περιπέτειες των λέξεων». Τα συμπεράσματα της έρευνάς μας είναι ότι η χρήση των ΤΠΕ στο συγκεκριμένο μάθημα προκάλεσε το έντονο ενδιαφέρον όλων των συμμετεχόντων μαθητών, την οικοδόμηση της γνώσης μέσα από την αυτενέργεια, τον πειραματισμό με τις νέες διδακτικές μεθόδους, τη διερεύνηση της γνώσης μέσα από τη διδακτική πρακτική, τη συνεργασία, καθώς και τη θετική τους στάση απέναντι στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας.

Λέξεις κλειδιά: Τ.Π.Ε., Ηλεκτρονικά λεξικά, Σώματα κειμένων, Googledocs, Webquest.

Εισαγωγή

Οι Νέες Τεχνολογίες άλλαξαν τον τρόπο με τον οποίο ζούσε η ανθρωπότητα για χιλιάδες χρόνια· η είσοδός τους στη ζωή μας δεν άφησε τίποτα ανεπηρέαστο. Φυσικό ήταν η εκπαίδευση —άρα και η γλωσσική διδασκαλία— να είναι ένας από τους χώρους στους οποίους βρήκαν εφαρμογή, χωρίς βέβαια η αποδοχή τους να είναι καθολική ακόμη και σήμερα. Η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση ξεκίνησε διεθνώς στις αρχές της δεκαετίας του '70 από μικρές ομάδες ενθουσιωδών εκπαιδευτικών, οι οποίοι

επιχείρησαν να φέρουν τους μαθητές τους σε επαφή με την Πληροφοριακή Επικοινωνιακή Τεχνολογία. Στα τέλη της δεκαετίας του '80 το ενδιαφέρον στράφηκε στην κατασκευή λογισμικού γενικής χρήσης, όπως επεξεργαστές κειμένου, λογιστικά φύλλα και βάσεις δεδομένων. Ωστόσο, η εδραίωση της Πληροφοριακής Επικοινωνιακής Τεχνολογίας ως εργαλείου ενεργητικής μάθησης ολοκληρώθηκε στα μέσα της δεκαετίας του '90 με την αξιοποίηση των πολυμεσικών και δικτυακών τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία. (βλ. Ντίνας 2010).

Την εποχή που συντελούνταν αυτές οι τεχνολογικές αλλαγές, στον χώρο της γλωσσοδιδασκτικής αναπτυσσόταν ένας έντονος προβληματισμός διεθνώς, γνωστός με διάφορα ονόματα και προβληματικές, όλες όμως αναζητούν κάτι νέο στη γλωσσική διδασκαλία, που να υπακούει στις νέες αλλαγές που συνέβησαν τις τελευταίες δεκαετίες σε όλη την υφήλιο. Μια από αυτές αποτελεί το γλωσσοεκπαιδευτικό κίνημα των Πολυγραμματισμών, που αναπτύχθηκε από τη γνωστή ως New London Group, για να περιγράψει από τη μια την αυξανόμενη σημασία της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας και από την άλλη την επίδραση των νέων επικοινωνιακών τεχνολογιών (βλ. παρουσίασή της στο Kalantzis & Cope, 1997: 680-695). Ο πρώτος λόγος τον οποίο επικαλούνται οι εισηγητές της πρότασης είναι η παραδοχή ότι κάθε μέρα «είμαστε αναγκασμένοι να διαπραγματευόμαστε τις διαφορές τόσο στις τοπικές μας κοινότητες όσο και στην εργασιακή και κοινοτική μας ζωή, που όλο και περισσότερο διασυνδέονται παγκοσμίως». Για τους Πολυγραμματισμούς η γλωσσική πολυμορφία καθίσταται έτσι ένα όλο και πιο κρίσιμο τοπικό ζήτημα στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης των επικοινωνιών και της αγοράς εργασίας. Ο δεύτερος λόγος που οδήγησε στην κατάθεση της πρότασης των Πολυγραμματισμών είναι η *πολυτροπικότητα* στην παραγωγή του νοήματος υπό την επίδραση των νέων επικοινωνιακών τεχνολογιών, μια ακόμα εκδοχή της (και γλωσσικής) ποικιλότητας. Η νέα πολυτροπικότητα στην παραγωγή νοήματος στον παγκόσμιο ιστό (World Wide Web), για παράδειγμα, με τα διαδραστικά πολυμέσα, την επιτραπέζια τυπογραφία, τη χρήση γραπτών και οπτικών μηνυμάτων στο ίδιο «κείμενο», επιβάλλουν την καλλιέργεια ενός πολυτροπικού γραμματισμού (Kalantzis & Cope, 1997: 681).

Ως αποτέλεσμα όλων αυτών προέκυψε η διαμόρφωση μιας νέας αντίληψης για τη γλωσσική διδασκαλία, η οποία επηρέασε το περιεχόμενο και των ελληνικών Προγραμμάτων Σπουδών, όπως εκφράζεται μέσα από τη διατύπωση του Ε.Π.Π.Σ και κυρίως του Δ.Ε.Π.Π.Σ.. Σκοπός της να καλλιεργήσει στους μαθητές την ικανότητα να χρησιμοποιούν τη γλώσσα με τον πλέον κατάλληλο για κάθε περίπτωση τρόπο, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα κριτική συνείδηση των χρήσεων και των λειτουργιών της (πβ. και Χαραλαμπίδης, 2003). Επιπλέον, η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση διέυρνε τις ευκαιρίες των μαθητών όσον αφορά στην καλλιέργεια της γλωσσικής και επικοινωνιακής τους ικανότητας, με τη συμμετοχή τους σε αυθεντικές κοινωνικές καταστάσεις (Κουτσογιάννης, 2001:17-18). Επίσης, μέσω των δυνατοτήτων που προσφέρουν, προσέδωσαν μία ευρύτερη διάσταση στον όρο *γραμματισμός* (literacy): όχι μόνο ικανότητα του ατόμου να γράφει, να διαβάζει και να κατανοεί ένα κείμενο, αλλά και ικανότητά του να αναζητά, να διαχειρίζεται και να αξιοποιεί τη νέα γνώση με κριτική διάθεση και σε διάφορες επικοινωνιακές συνθήκες (Χατζησαββίδης, 2003).

Αν και οι ΤΠΕ δεν αποτελούν πανάκεια για όλα τα εκπαιδευτικά προβλήματα, (πβ. Ντίνας 2010) μπορούν να αξιοποιηθούν στη γλωσσική διδασκαλία με θετικά αποτελέσματα, αφού, μέσω του ευχάριστου και πλούσιου σε ερεθίσματα περιβάλλοντος που προσφέρουν, δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να αυτενεργήσουν και να οδηγηθούν στη μάθηση μέσα από τον πειραματισμό και τη μεταξύ τους συνεργασία (Κυρίδης, κ.ά., 2005:14,165,182).

Μεθοδολογία έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη όσα εισαγωγικά εκθέσαμε, σχεδιάσαμε επτά διδακτικά σενάρια για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο, μαθητοκεντρικού χαρακτήρα με αξιοποίηση των ΤΠΕ, της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και της ανακαλυπτικής

διαδικασίας της μάθησης και τα εφαρμόσαμε με σκοπό να διερευνήσουμε τον βαθμό αποδοχής τους από τους μαθητές και την αποτελεσματικότητά τους ως προς τη μάθηση. Τα σενάρια αυτά αναφέρονται στις πρώτες τέσσερις ενότητες του σχολικού εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας Α' Γυμνασίου και σχετίζονται άμεσα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, αξιοποιούν δε τις δυνατότητες ποικίλων εργαλείων της Πληροφορικής, όπως των λογισμικών επεξεργασίας κειμένου (MS word) και παρουσιάσεων (MS powerpoint), του Διαδικτύου (Internet), των ηλεκτρονικών λεξικών και των σωμάτων κειμένων της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα, των κοινής χρήσης εγγράφων (googledocs), των ιστοεξερευνήσεων (webquest) και του εκπαιδευτικού λογισμικού «Γλώσσα η Ελληνική. Οι περιπέτειες των λέξεων».

Για την πληρέστερη κατανόηση της εργασίας μας παραθέτουμε τη συνοπτική περιγραφή των εν λόγω διδακτικών σεναρίων.

1^ο: Είδη προφορικού και γραπτού λόγου: Η προτεινόμενη διδακτική πρόταση αφορά στο Β' μέρος της 2^{ης} ενότητας του σχολικού εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α' Γυμνασίου με τίτλο «Τα είδη προφορικού και γραπτού λόγου». Σχεδιάστηκε σύμφωνα με τις δυνατότητες που προσφέρει το εκπαιδευτικό λογισμικό «Γλώσσα η Ελληνική. Οι περιπέτειες των λέξεων». Με τη βοήθεια του ευχάριστου μαθησιακού περιβάλλοντος του λογισμικού, το οποίο συνδυάζει εικόνα, ήχο και γραφικά, καθώς και με τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης των μαθητών με αυτό, επιχειρείται η καθοδήγησή τους στην κατανόηση της διαφοροποίησης του γραπτού από τον προφορικό λόγο, της ποικιλότητας των κειμένων και του ύφους τους ανάλογα με την περίσταση καθώς και στον πειραματισμό για τη συγγραφή διαφορετικών κειμένων.

2^ο: Δομή της Παραγράφου: Η πρόταση αναφέρεται στο Γ' και εν μέρει στο Δ' μέρος της 2^{ης} ενότητας του σχολικού βιβλίου και επιχειρείται η διδασκαλία της δομής της παραγράφου με τη χρήση των λογισμικών παρουσιάσεων και επεξεργασίας κειμένων.

3^ο: Συνεργατική βελτίωση γραπτού λόγου: Επιχειρείται μία διαφορετική προσέγγιση του τρόπου διόρθωσης των ασκήσεων παραγωγής λόγου των μαθητών με την αξιοποίηση της κοινής χρήσης εγγράφων (googledocs). Οι μαθητές βασιζόμενοι σε κριτήρια που έχουν τεθεί από τον εκπαιδευτικό προτείνουν διορθώσεις στον παραγόμενο γραπτό λόγο των συμμαθητών τους, με ταυτόχρονη αιτιολόγηση των επιλογών τους. Στη συνέχεια έχουν την ευκαιρία να επεξεργαστούν εκ νέου το κείμενό τους υιοθετώντας όλες ή μερικές από τις προτεινόμενες διορθώσεις.

4^ο: Γνωριμία με τον «Αρκτούρο» μέσω ιστοεξερεύνησης-πολυτροπικό κείμενο: Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο αποσκοπεί στην παραγωγή ενός άρθρου πολυτροπικού χαρακτήρα με θέμα την περιβαλλοντική οργάνωση «Αρκτούρος». Σχετίζεται με το Ε' μέρος της 3^{ης} ενότητας του σχολικού εγχειριδίου. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού οι μαθητές αναλαμβάνουν μία ιστοεξερεύνηση (webquest), προκειμένου να συγκεντρώσουν τις πληροφορίες που απαιτούνται για τη συγγραφή του ζητούμενου άρθρου και οδηγούνται σε μία καθοδηγούμενη ανακάλυψη της γνώσης με τη δημιουργία ενός νέου, πιο ευχάριστου μαθησιακού περιβάλλοντος, που συνδυάζει εικόνα, ήχο, γραφικά και πληθώρα πληροφοριών από το Διαδίκτυο (Sox & Rubinstein-Ávila, 2009).

5^ο–7^ο: Διδακτικά σενάρια με αξιοποίηση των δυνατοτήτων των ηλεκτρονικών λεξικών του «Ηλεκτρονικού Κόμβου για την υποστήριξη των διδασκόντων την ελληνική γλώσσα» του Κέντρου Ελληνικής γλώσσας (www.komvos.edu.gr):

5^ο: Εφαρμογή στο Δ' μέρος της 2^{ης} ενότητας του σχολικού εγχειριδίου, όπου επιδιώκεται η κριτική αναζήτηση ερμηνείας άγνωστων λέξεων που σχετίζονται με τη σχολική ζωή στα ηλεκτρονικά λεξικά και η κωδικοποίηση της σωστής ορθογραφίας καταλήξεων ουσιαστικών.

6^ο: Εφαρμογή στο Γ2 μέρος της 4^{ης} ενότητας του σχολικού εγχειριδίου, όπου επιχειρείται η διδασκαλία της κλίσης των επιθέτων σε -ης, -ες στηριγμένη στα σώματα

κειμένων του ΚΕΓ (Kazazis & Koutsogiannis, 2001) και με πρακτική εφαρμογή με ασκήσεις του εκπαιδευτικού αλλά και των ίδιων των μαθητών.

7^ο: Εφαρμογή στο Δ' μέρος της 4^{ης} ενότητας του σχολικού εγχειριδίου. Με τη βοήθεια του μαθησιακού περιβάλλοντος των ηλεκτρονικών λεξικών οι μαθητές κατανοούν τους τρόπους σχηματισμού των λέξεων και εξασκούνται στη δημιουργία τους με τη διαδικασία της παραγωγής και της σύνθεσης.

Τα τρία διδακτικά σενάρια που στηρίχθηκαν στη χρήση των ηλεκτρονικών λεξικών και των σωμάτων κειμένων (5-7) θεωρήθηκαν ως ένα στην αξιολόγηση, αφού ήταν κοινό το τεχνολογικό μέσο που χρησιμοποιήθηκε.

Σκοπός της έρευνας

Κύριος σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας με χρήση ΤΠΕ, καθώς και η συγκριτική αξιολόγηση των διαφορετικών ΤΠΕ που χρησιμοποιήθηκαν, σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών. Η γενική υπόθεση της έρευνας είναι ότι η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία διαμορφώνει ένα ευχάριστο και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να αυτενεργήσουν και να οδηγηθούν αβίαστα στη μάθηση μέσα από τον πειραματισμό και τη μεταξύ τους συνεργασία.

Εργαλεία

Ως μέσα συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ένα ερωτηματολόγιο και οι παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού.

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε προς συμπλήρωση στους μαθητές μετά την ολοκλήρωση όλων των σεναρίων και αποτελούνταν από δύο ενότητες: η πρώτη περιλάμβανε ερωτήσεις στοιχείων ταυτότητας των συμμετεχόντων και η δεύτερη ερωτήσεις κλειστού τύπου για την αξιολόγηση των διδακτικών εφαρμογών σε πέντε άξονες: α) την αποτελεσματικότητα των σεναρίων, β) τον βαθμό ενδιαφέροντος που τους προκάλεσαν, γ) τον βαθμό προώθησης της συνεργασίας μεταξύ τους, δ) την ικανοποίηση από τα τεχνολογικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν και ε) τον βαθμό δυσκολίας των τεχνολογικών μέσων. Για τις ερωτήσεις της β' ενότητας χρησιμοποιήθηκε η πενταβάθμια κλίμακα Likert, όπου το 1 αντιστοιχεί με το μικρότερο σημείο συμφωνίας και το 5 με το μεγαλύτερο.

Οι προσωπικές εκτιμήσεις του εκπαιδευτικού προέκυψαν από τη συμμετοχική παρατήρηση και στηρίζονται: α) στις αντιδράσεις των μαθητών κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος, β) στον τρόπο συνεργασίας τους, γ) στη διαχείριση του χρόνου, δ) στην αξιολόγηση των φύλλων εργασίας, ε) στην επισήμανση των τεχνικών προβλημάτων που προέκυψαν, στ) στα προβλήματα οργάνωσης των διδακτικών εφαρμογών και ζ) στην αξιολόγηση του ρόλου του εκπαιδευτικού.

Ανάλυση

Για την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων του ερωτηματολογίου έγινε περιγραφική και επαγωγική στατιστική ανάλυση. Συντάχτηκαν πίνακες κατανομής συχνοτήτων και ο μέσος όρος ως μέτρο κεντρικής τάσης καθώς και η τυπική απόκλιση ως μέτρο διασποράς για την περίπτωση των ποσοτικών μεταβλητών. Στο στάδιο της επαγωγικής στατιστικής εφαρμόστηκε το κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα, για να ελεγχθεί η σχέση ανάμεσα στις κατηγορικές μεταβλητές δύο κατηγοριών, με τις ποιοτικές μεταβλητές σε διατακτική κλίμακα με μονό αριθμό κατηγοριών (Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας, 2005: 73).

Οι παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού έτυχαν επεξεργασίας με δύο τρόπους: αρχικά, κατανεμήθηκαν σε κατηγορίες σύμφωνα με τους άξονες αξιολόγησης και στη συνέχεια διερευνήθηκε αν και με ποιο τρόπο —ελλιπή ή ολοκληρωμένο— εμφανίζονται οι κατηγορίες αυτές σε κάθε διδακτικό σενάριο. Τα ευρήματα, επεξεργασμένα με περιγραφική στατιστική ανάλυση, παρουσιάζονται με λεπτομερή σχολιασμό.

Ο δεύτερος τρόπος επεξεργασίας στοχεύει σε μία συγκριτική αξιολόγηση των διδακτικών σεναρίων και κάθε διδακτικό σενάριο αξιολογήθηκε για κάθε κατηγορία από το

1 (αρνητική αξιολόγηση) έως το 3 (θετική αξιολόγηση). Οι μέσοι όροι (Μ.Ο.) όλων των κατηγοριών καθόρισαν την τελική αξιολόγηση κάθε διδακτικού σεναρίου σε σχέση με την ιδανικότερη εφαρμογή τους και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται με γραφική παράσταση.

Τέλος, επειδή συγκρίνονται οι αξιολογήσεις των μαθητών και του εκπαιδευτικού, σημειώθηκε και για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ένας Μ.Ο. για τα τρία διδακτικά σενάρια με χρήση των ηλεκτρονικών λεξικών, ο οποίος προέκυψε από τους Μ.Ο. αξιολόγησης των τριών σεναρίων.

Το δείγμα

Τα διδακτικά σενάρια εφαρμόστηκαν σε ένα τυχαίας επιλογής τμήμα της Α' Γυμνασίου αστικού κέντρου, με δυναμικό 22 δωδεκάχρονους μαθητές (10 αγόρια και 12 κορίτσια), από τους οποίους οι 18 κατοικούν στην πόλη και οι 4 (2 αγόρια και 2 κορίτσια) σε κοντινά χωριά. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι όλοι οι συμμετέχοντες μαθητές είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση Η/Υ, οι 21 (95,5%) μάλιστα δήλωσαν ότι τον χρησιμοποιούν περισσότερο από 1,5 χρόνο. Όσον αφορά στις ώρες ασχολίας τους με τον Η/Υ ανά ημέρα η πλειοψηφία τους (59,1%) ασχολείται έως 3 ώρες ή και περισσότερο, ενώ έως 1 το 40,9%. Τέλος, από τους 22 μόνο 2 μαθητές δεν έχουν σύνδεση με το διαδίκτυο στο σπίτι τους. Σχετικά με προηγούμενη εμπειρία τους στην ομαδοσυνεργατική διδακτική μέθοδο και στη διδασκαλία κάποιου μαθήματος με χρήση ΤΠΕ, το 54,5% απάντησε ότι είχε διδαχθεί ξανά με ομαδοσυνεργατική μέθοδο και το 36,4% με χρήση ΤΠΕ. Τέλος, αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το 59,1% των πατέρων και το 63,6% των μητέρων έχουν ανώτερη ή ανώτατη μόρφωση, ενώ δεν υπάρχουν στο δείγμα γονείς με μόρφωση Δημοτικού ή 3τάξιου Γυμνασίου.

Αποτελέσματα έρευνας ερωτηματολογίου

Σε σχέση με τον πρώτο άξονα, τον βαθμό αποτελεσματικότητας των διδακτικών σεναρίων, οι ερωτώμενοι μαθητές θεώρησαν αποτελεσματικότερο το σενάριο που διαπραγματευόταν τη δημιουργία ενός πολυτροπικού κειμένου για τον Αρκτούρο με χρήση του διαδικτύου- ιστοεξερεύνησης και ακολουθούν η διδασκαλία του προφορικού-γραπτού λόγου με χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού, η διδασκαλία της παραγράφου με χρήση των λογισμικών παρουσιάσεων και επεξεργασίας κειμένου, η διδασκαλία γραμματικής και λεξιλογίου με χρήση των ηλεκτρονικών λεξικών και των σωμάτων κειμένων και τέλος η συνεργατική διόρθωση γραπτού λόγου με χρήση googledocs.

Σε σχέση με τον βαθμό ενδιαφέροντος πρώτη στις προτιμήσεις τους ξεχώρισε η διδασκαλία της δομής της παραγράφου με χρήση των λογισμικών παρουσιάσεων και επεξεργασίας κειμένου και στη συνέχεια η δημιουργία ενός πολυτροπικού κειμένου για τον Αρκτούρο με χρήση του διαδικτύου- ιστοεξερεύνησης, η συνεργατική διόρθωση γραπτού λόγου με χρήση googledocs, η διδασκαλία γραμματικής και λεξιλογίου με χρήση των ηλεκτρονικών λεξικών και των σωμάτων κειμένων και τέλος η διδασκαλία της παραγράφου με χρήση των λογισμικών παρουσιάσεων και επεξεργασίας κειμένου.

Το διδακτικό σενάριο για τη διδασκαλία της δομής της παραγράφου με χρήση των λογισμικών παρουσιάσεων και επεξεργασίας κειμένου συγκέντρωσε τον θετικότερο βαθμό προώθησης της συνεργασίας των μαθητών

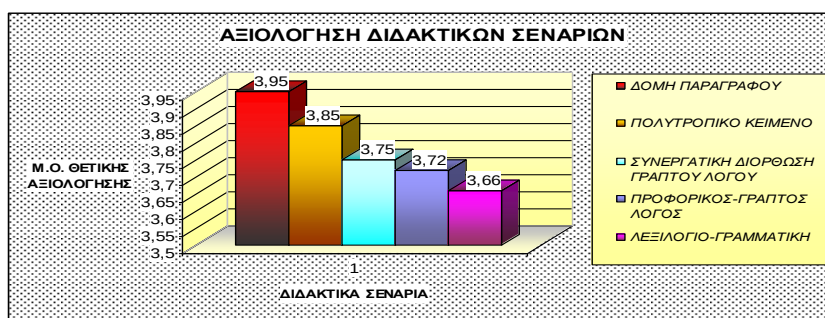
Η ιεράρχηση των σεναρίων σε σχέση με την ικανοποίηση που προκάλεσαν στους μαθητές τα τεχνολογικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν απεικονίζεται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1. Κατανομή συχνοτήτων αναφορικά με τον βαθμό ικανοποίησης που προκάλεσε η χρήση των ΤΠΕ. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

Διδακτικά σενάρια	Δείκτες	
Βαθμός ικανοποίησης από ΤΠΕ	Μ.Ο.	Τ.Α.
Πολυτροπικό κείμενο-webquest-διαδίκτυο	4,18	,853
Παράγραφος-p.p.& word	4,14	,710
Προφορικός-γραπτός λόγος-εκπαιδευτικό λογισμικό	4,05	,899
Συνεργατική διόρθωση γραπτού λόγου-googledocs-mail	4,05	1,253
Γραμματική, λεξιλόγιο-ηλεκτρονικά λεξικά, σώματα κειμένων	3,82	,795

Τέλος, η αξιολόγηση του βαθμού δυσκολίας της χρήσης των ΤΠΕ απέδειξε ότι κανένα δε δυσκόλεψε ιδιαίτερα τους συμμετέχοντες μαθητές.

Από τη σύγκριση των Μ.Ο. σε όλους τους άξονες αξιολόγησης προκύπτει ότι τις περισσότερες θετικές κριτικές συγκέντρωσε η διδασκαλία της δομής της παραγράφου με χρήση του λογισμικού παρουσιάσεων (MS powerpoint) και του επεξεργαστή κειμένου (MS word), βλ. Γρ. Παράσταση 1.



Γραφική παράσταση 1: Κατανομή συχνοτήτων των Μ.Ο. αναφορικά με τη συνολική αξιολόγηση των διδακτικών σεναρίων.

Όσον αφορά στην αξιολόγηση των διδακτικών εφαρμογών σε σχέση με το φύλο των μαθητών παρατηρήθηκε ότι στους άξονες «αποτελεσματικότητα ως προς τη μάθηση», «πρόκληση ενδιαφέροντος», «προώθηση της συνεργασίας» και «βαθμός ικανοποίησης από τις χρησιμοποιούμενες ΤΠΕ» τα κορίτσια παρουσίασαν υψηλότερο Μ.Ο. στην αξιολόγηση όλων των διδακτικών σεναρίων από αυτόν των αγοριών. Αντίθετα, στον τελευταίο άξονα «βαθμός δυσκολίας των χρησιμοποιούμενων ΤΠΕ» σε 3 από τα 5 διδακτικά σενάρια υπερέχει ο Μ.Ο. της αξιολόγησης των αγοριών (πίνακας 2). Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, όμως, σημαντική στατιστική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις αγοριών και κοριτσιών παρατηρήθηκε μόνο σε 5 περιπτώσεις, βλ. πίνακα 2.

Πίνακας 2. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων μαθητών. Στατιστική σημαντικότητα των διαφορών των Μ.Ο.

Διδακτικά σενάρια	Αγόρια		Κορίτσια		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Δείκτες				t	df	p
Αποτελεσματικότητα ως προς τη μάθηση	M.O	T.A	M.O	T.A			
Πολυτροπικό κείμενο-webquest- διαδικίκτυο	4,20	1,033	4,50	0,798	-0,769	20	0,451
Προφορικός- γραπτός λόγος -εκπαιδευτικό λογισμικό	3,90	0,738	4,17	0,389	-1,087	20	0,290
Παράγραφος- p.p.& word	3,90	1,449	4,08	0,669	-0,392	20	0,699
Συνεργατική διόρθωση γραπτού λόγου- googledocs	3,60	1,075	4,17	0,835	-1,392	20	0,179
Γραμματική, λεξιλόγιο- ηλεκτρονικά λεξικά, σώματα κειμένων	3,50	1,354	4,33	0,778	-1,808	20	0,086
Πρόκληση ενδιαφέροντος	M.O	T.A	M.O	T.A	t	df	p
Παράγραφος-rppt& word	3,90	1,287	4,08	0,669	-0,430	20	0,672
Συνεργατική διόρθωση γραπτού λόγου- googledocs	3,80	1,229	4,42	0,793	-0,246	20	0,808
Πολυτροπικό κείμενο-webquest -διαδικίκτυο	3,30	1,567	4,42	0,793	-2,165	20	0,043
Γραμματική, λεξιλόγιο- ηλεκτρονικά λεξικά, σώματα κειμένων	3,10	1,197	4,08	0,793	-2,307	20	0,032
Προφορικός-γραπτός λόγος-εκπαιδευτικό λογισμικό	3,10	1,287	4	0,426	-2,287	20	0,033
Πρώθηση συνεργασίας	M.O	T.A	M.O	T.A	t	df	p
Παράγραφος-rppt& word	4,20	1,317	4,08	0,669	0,269	20	0,791
Γραμματική, λεξιλόγιο- ηλεκτρονικά λεξικά, σώματα κειμένων	4	1,333	4	0,853	0	20	1
Προφορικός-γραπτός λόγος-εκπαιδευτικό λογισμικό	3,50	1,509	4	0,603	-1,055	20	0,304
Συνεργατική διόρθωση γραπτού λόγου- googledocs	3,40	1,075	4,33	0,651	-2,511	20	0,021
Πολυτροπικό κείμενο-webquest- διαδικίκτυο	2,80	1,751	4,25	0,965	-2,462	20	0,023
Βαθμός ικανοποίησης από ΤΠΕ	M.O	T.A	M.O	T.A	t	df	p
Παράγραφος-rppt& word	4,10	0,738	4,17	0,718	-0,214	20	0,833
Πολυτροπικό κείμενο-webquest-διαδικίκτυο	3,80	0,789	4,50	0,798	-2,060	20	0,053

Προφορικός-γραπτός λόγος-εκπαιδευτικό λογισμικό	3,80	1,135	4,25	0,622	-1,181	20	0,252
Συνεργατική διόρθωση γραπτού λόγου- googledocs	3,50	1,509	4,50	0,798	-1,992	20	0,060
Γραμματική, λεξιλόγιο- ηλεκτρονικά λεξικά, σώματα κειμένων	3,50	0,850	4,08	0,669	-1,803	20	0,086
Βαθμός δυσκολίας ΤΠΕ	M.O	T.A	M.O	T.A	t	df	p
Παράγραφος-rprt& word	2,60	1,430	2,42	1,379	0,305	20	0,763
Πολυτροπικό κείμενο- webquest-διαδίκτυο	2,80	1,135	3,08	1,379	-0,519	20	0,609
Συνεργατική διόρθωση γραπτού λόγου- googledocs	2,90	1,449	2,67	1,073	0,434	20	0,669
Γραμματική, λεξιλόγιο- ηλεκτρονικά λεξικά, σώματα κειμένων	3,30	1,160	2,92	0,793	0,918	20	0,369
Προφορικός-γραπτός λόγος-εκπαιδευτικό λογισμικό	2,70	1,337	2,92	1,311	-0,382	20	0,706

Όσον αφορά στην αξιολόγηση σε σχέση με την πρότερη εμπειρία των μαθητών στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία δε σημειώθηκε καμία στατιστικώς σημαντική διαφορά, ενώ σε σχέση με την εμπειρία τους στη διδασκαλία με χρήση ΤΠΕ παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά μόνο στον τελευταίο άξονα, όπου φαίνεται ότι στη χρήση των ηλεκτρονικών λεξικών δυσκολεύτηκαν περισσότερο αυτοί που δήλωσαν ότι είχαν ξαναδιδασχθεί με χρήση ΤΠΕ. Το αναπάντεχο αποτέλεσμα μπορεί να εξηγηθεί ως εξής: η διδασκαλία με χρήση ΤΠΕ ποικίλλει όσον αφορά στα τεχνολογικά μέσα που μπορεί να χρησιμοποιήσει και τα ηλεκτρονικά λεξικά είναι ένα σύνθετο εργαλείο, που προϋποθέτει χρόνο για την πλήρη εξοικείωση των μαθητών με αυτό. Το ότι όλοι οι μαθητές έχουν υψηλό βαθμό εξοικείωσης με τους Η/Υ τούς καθιστά ικανούς να χρησιμοποιήσουν όλες τις ΤΠΕ, είτε έχουν ξαναδιδασχθεί με αυτό τον τρόπο είτε όχι. Από κει και πέρα ο χρόνος και ο βαθμός εξοικείωσης με το μέσο σχετίζεται με τις δεξιότητες του κάθε μαθητή.

Από την αξιολόγηση σε σχέση με τον τόπο κατοικίας παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά μόνο στον τελευταίο άξονα, όπου φαίνεται ότι στη χρήση των ηλεκτρονικών λεξικών δυσκολεύτηκαν περισσότερο οι μαθητές που κατοικούν στην πόλη.

Όσον αφορά στην αξιολόγηση σε σχέση με την ημερήσια ενασχόληση με τον Η/Υ παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά μόνο στον τέταρτο άξονα, όπου φαίνεται ότι οι μαθητές που ασχολούνται ημερησίως μία ώρα με τον Η/Υ ικανοποιήθηκαν περισσότερο από τη χρήση των ηλεκτρονικών λεξικών από ό,τι οι υπόλοιποι μαθητές που ασχολούνται περισσότερες ώρες. Αξίζει να αναφερθεί ότι οι ίδιοι μαθητές εξέφρασαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και ικανοποίηση σχεδόν για όλα τα διδακτικά σενάρια και τα τεχνολογικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν σε σχέση με τους φανατικότερους χρήστες, χωρίς να προκύψει σημαντική στατιστική διαφορά κατά την επαγωγική στατιστική επεξεργασία.

Αναφορικά με την αξιολόγηση σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο των πατέρων παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές που έχουν πατέρα με ανώτερη ή ανώτατη μόρφωση συγκέντρωσαν μεγαλύτερο Μ.Ο. σε όλους τους άξονες αξιολόγησης και σχεδόν για όλα τα διδακτικά σενάρια, ενώ δήλωσαν επίσης ότι δυσκολεύτηκαν λιγότερο σε όλες τις διδακτικές εφαρμογές. Στατιστικώς σημαντική διαφορά προέκυψε στον δεύτερο και τέταρτο άξονα,

όπου φαίνεται ότι οι μαθητές με πατέρα ανώτερης μόρφωσης εκδήλωσαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και ικανοποίηση για τη δημιουργία του πολυτροπικού κειμένου.

Όσον αφορά στην αξιολόγηση σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο των μητέρων παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές που έχουν μητέρα με ανώτερη ή ανώτατη μόρφωση συγκέντρωσαν μεγαλύτερο Μ.Ο. σε όλους τους άξονες αξιολόγησης και σχεδόν για όλα τα διδακτικά σενάρια. Σε σχέση με τον βαθμό δυσκολίας, σε τρεις εφαρμογές δυσκολεύτηκαν περισσότερο οι μαθητές με μητέρα με μόρφωση δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σε δύο οι μαθητές με μητέρα με ανώτερη/ανώτατη μόρφωση.

Αποτελέσματα παρατηρήσεων του εκπαιδευτικού

Όπως αποδείχτηκε, ο προβλεπόμενος κατά τον σχεδιασμό των διδακτικών εφαρμογών χρόνος δεν ήταν επαρκής στις πέντε από τις επτά εφαρμογές, αφού κάθε ομάδα εργάστηκε με διαφορετικούς ρυθμούς. Έτσι, διατέθηκαν μία με δύο επιπλέον ώρες για την ολοκλήρωσή τους. Τηρήθηκε ο χρόνος μόνο σε δύο διδακτικά σενάρια: *τη διδασκαλία της κλίσης των επιπέδων σε -ης και την παραγωγή και σύνθεση λέξεων με χρήση των ηλεκτρονικών λεξικών και των σωμάτων κειμένων της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα*.

Προβλήματα οργάνωσης παρατηρήθηκαν μόνο στη *συνεργατική διόρθωση γραπτού λόγου με χρήση των googledocs*. Τα προβλήματα αυτά αφορούν α) στην ιδιαίτερα χρονοβόρα προετοιμασία της εφαρμογής, δηλαδή το άνοιγμα λογαριασμών ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στο Gmail, την ενεργοποίηση της κοινής χρήσης εγγράφων και τη σύνδεση των ομάδων ανά τρεις συν τον εκπαιδευτικό για την επεξεργασία κειμένων που συνέθεσαν οι ομάδες σε προηγούμενη δραστηριότητα, β) στη διεξαγωγή της εφαρμογής, μιας και η σκέψη να διορθώσουν δύο ομάδες κάθε γραπτό αποδείχθηκε προβληματική, αφού, όταν συνέπιπτε να διορθώνουν το ίδιο γραπτό και οι δύο, η μια έσβηνε τις διορθώσεις της άλλης ομάδας, ακούσια ή εκούσια, προκαλώντας αντιδράσεις και παράπονα.

Απρόσμενα τεχνικά προβλήματα προέκυψαν σε δύο από τις επτά διδακτικές εφαρμογές, στη *διδασκαλία της δομής της παραγράφου με χρήση ppt και word* και στη *διδασκαλία λεξιλογίου με χρήση ηλεκτρονικών λεξικών και σωμάτων κειμένων*. Στην πρώτη περίπτωση δύο ομάδες δεν αποθήκευαν κατά διαστήματα το ηλεκτρονικό φύλλο εργασίας σύμφωνα με τις υποδείξεις, με αποτέλεσμα, όταν κόλλησε ο Η/Υ τους, να χάσουν τη δουλειά τους και να μην καταφέρουν να ολοκληρώσουν τις ζητούμενες δραστηριότητες. Στη δεύτερη περίπτωση δεν ήταν δυνατή η πρόσβαση στην ιστοσελίδα της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα την πρώτη ώρα, με αποτέλεσμα τη δεύτερη ώρα, που επετεύχθη ο στόχος, να γίνει επιλεκτική εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου. Επίσης, λόγω τεχνικού προβλήματος ενός Η/Υ έγινε σύμπτυξη ομάδων.

Σε σχέση με τις ομάδες των μαθητών πρέπει να αναφερθεί ότι δημιουργήθηκαν χωρίς παρέμβαση της εκπαιδευτικού. Σε όλες τις διδακτικές εφαρμογές οι ομάδες αποτελούνταν από μαθητές ιδίου φύλου, αν και παρατηρήθηκαν μεμονωμένες αλλαγές στις ομάδες και των αγοριών και των κοριτσιών στις διαφορετικές διδακτικές εφαρμογές.

Η πλειοψηφία των μελών των ομάδων συνεργάστηκαν αποτελεσματικά σε όλες τις εφαρμογές, ειδικά στις ομάδες των κοριτσιών. Τρεις ομάδες παραπονέθηκαν για έλλειψη συνεργασίας σε τρεις διδακτικές εφαρμογές —*διδασκαλία γραπτού-προφορικού λόγου, διδασκαλία της δομής της παραγράφου και δημιουργία πολυτροπικού κειμένου*— ειδικά σε ομάδες τα μέλη των οποίων παρουσίαζαν διαφορά στη σχολική επίδοση. Παρόλα αυτά, ήταν εμφανής η βελτίωση της λειτουργίας των ομάδων από την πρώτη μέχρι την τελευταία εφαρμογή, αφού ομάδες που στην πρώτη εφαρμογή αρνήθηκαν να παρουσιάσουν την εργασία τους στην τάξη σε επόμενα μαθήματα συμμετείχαν με μεγαλύτερη προθυμία. Ενώ στις πρώτες εφαρμογές οι μαθητές δε διάβαζαν τις οδηγίες και περίμεναν κατευθύνσεις από τον εκπαιδευτικό, στις τελευταίες και ειδικά στη *δημιουργία του πολυτροπικού κειμένου με ιστοεξερεύνηση* εργάστηκαν χωρίς ιδιαίτερη καθοδήγηση.

Η προηγούμενη επισήμανση αντικατοπτρίζει τον ρόλο του εκπαιδευτικού κατά τη διεξαγωγή των διδακτικών σεναρίων, ο οποίος ήταν καθοδηγητικός και επικουρικός, πιο

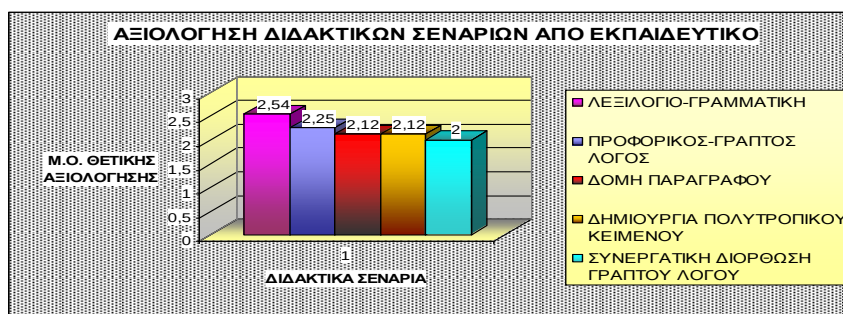
έντονος στις πρώτες και πιο διακριτικός στις τελευταίες εφαρμογές, αφού οι μαθητές εξοικειώθηκαν με τον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας.

Από τα φύλλα εργασίας διαπιστώθηκε ότι σε τρία διδακτικά σενάρια —*διδασκαλία γραπτού και προφορικού λόγου, διδασκαλία λεξιλογίου και διδασκαλία παραγωγής-σύνθεσης λέξεων*— παρατηρήθηκε επιτυχής ολοκλήρωση όλων των δραστηριοτήτων από όλες τις ομάδες. Σε τρία —*δομή παραγράφου, δημιουργία πολυτροπικού κειμένου και διδασκαλία κλίσης επιθέτων*— ολοκλήρωσαν όλες οι ομάδες με μεμονωμένες ελλείψεις, ενώ στη *συνεργατική διόρθωση γραπτού λόγου* δεν ολοκλήρωσε τη διαδικασία η πλειοψηφία των ομάδων, είτε στη φάση της διόρθωσης των άλλων γραπτών, είτε στην επανεξέταση του δικού τους. Σε σχέση με τα φύλλα εργασίας οι μαθητές εκδήλωσαν προτίμηση στα ηλεκτρονικά, με τα οποία δούλεψαν σε τρία διδακτικά σενάρια, σε σχέση με τα έντυπα, που συμπλήρωσαν στα υπόλοιπα τέσσερα. Όμως, όπως έχει ήδη προαναφερθεί, δύο ομάδες δεν κατάφεραν να παραδώσουν ολοκληρωμένη τη δουλειά τους σε ηλεκτρονικό φύλλο εργασίας λόγω τεχνικών προβλημάτων.

Γενικότερα, από την παρουσίαση των σωστών απαντήσεων στην τάξη, μόνο δύο με τρεις ομάδες ανά διδακτική εφαρμογή δεν προχώρησαν στη διόρθωση του φύλλου εργασίας, εκτός από τη *συνεργατική διόρθωση γραπτού λόγου*, στην οποία δεν προέβησαν σε διορθώσεις οι οκτώ από τις έντεκα ομάδες.

Η αποτελεσματικότητα των διδακτικών σεναρίων ως προς την επίτευξη των στόχων ήταν ικανοποιητική. Στα έξι σενάρια θα μπορούσε να χαρακτηριστεί γενικευμένη, αφού η πλειοψηφία των ομάδων ολοκλήρωσε επιτυχώς τις ζητούμενες δραστηριότητες. Στη *συνεργατική διόρθωση γραπτού λόγου*, όμως, τα αποτελέσματα δεν ήταν τα αναμενόμενα, μιας και μόνο τρεις από τις έντεκα ομάδες προχώρησαν στην αναμόρφωση του κειμένου τους σύμφωνα με τις υποδείξεις των συμμαθητών τους. Ίσως η διάθεση επιπλέον χρόνου και η μελλοντική εξοικείωση με το συγκεκριμένο εργαλείο να οδηγήσει σε καλύτερα αποτελέσματα. Στη *δημιουργία πολυτροπικού κειμένου* έξι ομάδες κατέφυγαν αρχικά στην αντιγραφή-επικόλληση και δύο από αυτές παρουσίασαν ελλιπές κείμενο. Αλλά, επειδή παροτρύνθηκαν να ξαναδουλέψουν τα κείμενά τους, παρέδωσαν τελικά ικανοποιητικά κείμενα οι εννιά ομάδες, γι' αυτό και θεωρήθηκε η όλη εφαρμογή επιτυχής.

Τέλος, όλες οι διδακτικές εφαρμογές κέντρισαν το ενδιαφέρον των μαθητών, αφού η διεξαγωγή των μαθημάτων στο εργαστήριο πληροφορικής με χρήση ποικίλων τεχνολογικών μέσων και με εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας ήταν για τους περισσότερους μαθητές πρωτόγνωρη εμπειρία, που τους έδωσε την ευκαιρία να μάθουν μέσα από τη διερεύνηση και τη συνεργασία. Όμως, σε τρεις περιπτώσεις το ενδιαφέρον δεν έμεινε σταθερό καθόλη τη διάρκεια της διαδικασίας από όλες τις ομάδες. Στη *διδασκαλία της κλίσης των επιθέτων* μερικές ομάδες, κυρίως αγοριών, κουράστηκαν με τη διαδικασία εξεύρεσης παραδειγμάτων από τα σώματα κειμένων και εγκατέλειψαν την προσπάθεια. Χρειάστηκε η παρότρυνση του εκπαιδευτικού, για να συνεχίσουν την προσπάθεια. Στη *δημιουργία πολυτροπικού κειμένου* κάποιες ομάδες αγοριών έδειξαν να δυσανασχετούν με τις υποδείξεις για τη συλλογή πληροφοριών και προσπαθούσαν να επισκεφτούν άλλες ιστοσελίδες. Χρειάστηκε και στην περίπτωση αυτή η επέμβαση του εκπαιδευτικού. Τέλος, φάνηκε να κούρασε τους μαθητές η συλλογή αλλά και η συγγραφή διαφορετικών κειμένων στη *διδασκαλία γραπτού-προφορικού λόγου*, όμως δεν εγκατέλειψαν την προσπάθεια και εξέφρασαν την δυσάρεσκέιά τους μόνο με σχόλια. Στη γραφική παράσταση 2 απεικονίζεται η συγκριτική αξιολόγηση της εφαρμογής των διδακτικών σεναρίων από τον εκπαιδευτικό.



Γραφική παράσταση 2: Κατανομή συχνοτήτων των Μ.Ο. των παρατηρήσεων του εκπαιδευτικού αναφορικά με τη συνολική αξιολόγηση των διδακτικών σεναρίων

Από τη σύγκριση των γραφικών παραστάσεων 1 και 2 φαίνεται, εκ πρώτης όψεως, ότι η αξιολόγηση των μαθητών δεν συμπίπτει με αυτή του εκπαιδευτικού, γεγονός που οφείλεται στα διαφορετικά κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικού και μαθητών. Αν, όμως, μελετήσουμε και συγκρίνουμε τα κοινά κριτήρια αξιολόγησης των δύο πλευρών, δηλαδή την *πρόκληση ενδιαφέροντος*, την *προώθηση της συνεργατικότητας* και την *αποτελεσματικότητα ως προς τη μάθηση*, θα διαπιστώσουμε ότι τελικά υπάρχει σύγκλιση.

Συγκεκριμένα, σε σχέση με την *αποτελεσματικότητα ως προς τη μάθηση* και οι δύο πλευρές θεώρησαν λιγότερο αποδοτικό διδακτικό σενάριο τη *συνεργατική διόρθωση γραπτού λόγου*. Σε σχέση με την *πρόκληση ενδιαφέροντος* λιγότερο ενδιαφέρον κατά κοινή ομολογία προκάλεσαν τα διδακτικά σενάρια με χρήση ηλεκτρονικών λεξικών, ενώ σε σχέση με την *προώθηση συνεργατικότητας* προβλήματα συνεργασίας εντοπίστηκαν στα *είδη προφορικού- γραπτού λόγου με χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού* και στη *δημιουργία πολυτροπικού κειμένου με ιστοεξερεύνηση*. στο πρώτο, γιατί ως πρώτη εφαρμογή απαιτούνταν ο κατάλληλος χρόνος προσαρμογής και στο δεύτερο, γιατί απαιτούνταν η κριτική επιλογή πληροφοριών, διαδικασία που δυσχέραινε τη συνεργασία τους.

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων τόσο του ερωτηματολογίου, όσο και των παρατηρήσεων του εκπαιδευτικού φαίνεται ότι επιβεβαιώνεται η αρχική υπόθεση της έρευνας: η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία προκάλεσε έντονο ενδιαφέρον στους μαθητές παρέχοντάς τους ένα φιλικό μαθησιακό και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον, το οποίο καλύπτει σε μεγάλο βαθμό τις ανάγκες των μαθητών με διαφορετικό τύπο μάθησης —οπτικό, ακουστικό και κιναισθητικό— σύμφωνα με τη θεωρία της πολυτροπικής μάθησης του Ραίνιο (Raivio, 1986). Ταυτόχρονα τους οδήγησε στην οικοδόμηση της γνώσης μέσα από την αυτενέργεια, τον πειραματισμό, τη διερεύνηση και τη μεταξύ τους συνεργασία, ενώ εξασφάλισε τη συμμετοχή όλων των μαθητών και συνετέλεσε στην καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στο γλωσσικό μάθημα. Η διαπίστωση αυτή, αν και προέρχεται από τη συγκεκριμένη εφαρμογή σε ένα πολύ μικρό δείγμα, ένα τμήμα της Α' τάξης ενός Γυμνασίου, έρχεται να ενισχύσει αντίστοιχα αποτελέσματα άλλων παρόμοιων ερευνών (Φτερνιάτη, 2001; Κουτσογιάννης, 2001^α; Φούντα & Κολοκοτρώνης, 2005; Μακαρατζής & Ντίνας, 2009; Mitchemattall, 2009; Adolphus, 2009; Μουστάκα & Ντίνας, 2012)

Οι εκδηλώσεις ενθουσιασμού των μαθητών για τον τρόπο οργάνωσης και διεξαγωγής του μαθήματος κατά τη διάρκεια όλων των διδακτικών εφαρμογών, αλλά και οι προτάσεις τους για τη γενικευμένη καθιέρωση της διδασκαλίας με χρήση ΤΠΕ, αναδεικνύουν τη μαθητική απαίτηση για αλλαγή του τρόπου οργάνωσης και διεξαγωγής της διδασκαλίας. Αν προστεθούν και τα παράπλευρα αλλά σημαντικά οφέλη των μαθητών σε σχέση με την απόκτηση του τεχνογραμματισμού, που είναι απαραίτητο προσόν για το σύγχρονο άτομο

(Κουτσογιάννης, 2001^α), η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση φαντάζει ουσιώδης και απαραίτητη.

Τη διαπίστωση αυτή δεν αναιρούν οι δυσκολίες που αντιμετώπισε μερίδα μαθητών στη διαχείριση των πληροφοριών και τον χειρισμό των τεχνολογικών μέσων που χρησιμοποιήθηκαν, διότι οφείλονται στην απειρία τους όσον αφορά στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Απόδειξη, η σταδιακή υποχώρηση του φαινομένου, η οποία υποδηλώνει ότι η συστηματική αξιοποίηση των ΤΠΕ θα ελαχιστοποιήσει τις δυσκολίες.

Παρόλα αυτά, η εφαρμογή της διδασκαλίας με αξιοποίηση των ΤΠΕ, όπως φάνηκε και από την εμπειρία αυτή, δεν είναι μια εύκολη υπόθεση. Εκτός από τις γενικότερες προϋποθέσεις που απαιτούνται για την επιτυχημένη εφαρμογή τους, όπως η αναγκαιότητα αναμόρφωσης των αναλυτικών προγραμμάτων, ο εκσυγχρονισμός των υποδομών σχετικά με τον υπολογιστικό και δικτυακό εξοπλισμό, η δημιουργία κατάλληλων εκπαιδευτικών λογισμικών, η κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η εξοικείωση των μαθητών με τη χρήση του Η/Υ (Ainley, Banks & Fleming, 2002; Buchanan et al, 2013; Ντίνας, 2010; Σολομωνίδου 2001:113; Αναστασιάδης, 2014), κρίνεται απαραίτητη και μια σειρά άλλων προϋποθέσεων: το μεράκι του εκπαιδευτικού, ώστε αφενός να είναι ικανός να δημιουργήσει αξιόλογες και πρωτότυπες διδακτικές προτάσεις και αφετέρου να διαθέσει μεγάλο μέρος του εξωδιδασκτικού του χρόνου για τον προγραμματισμό, τη δημιουργία και την υλοποίησή τους. Επίσης, η κατάλληλη διαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος, ώστε να είναι δυνατή η διάθεση δύο συνεχόμενων ωρών για τη διδασκαλία του μαθήματος και φυσικά η κατάλληλη τεχνική υποστήριξη για την αποτελεσματική αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων που προκύπτουν κατά τη διεξαγωγή των μαθημάτων.

Το εγχείρημα φαντάζει δύσκολο και η επιτυχία του εξαρτάται από πολλές παραμέτρους. Αλλά με δεδομένο ότι οι ΤΠΕ απολαμβάνουν την αποδοχή των μαθητών και επομένως μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στην απόκτηση της γνώσης, αξίζει η ουσιαστική προσπάθεια αξιοποίησής τους.

Αναφορές

- Adolphus, M. (2009). Using the Web to Teach Information Literacy Online *Weston, Conn. 33 no4 20-5 JI/Ag*
- Ainley, J., Banks, D., Fleming, M. (2002). The influence of IT: perspectives from five Australian schools. *Journal of Computer Assisted Learning, 18*, 395-404.
- Buchanan, T., Sainter, P., Saunders, G., (2013). Factors affecting faculty use of learning technologies: implications for models of technology adoption, *Journal of Computers in Higher Education, 25*:1–11.
- Kazazis, J. & Koutsogiannis, D. (2001). Tradition and Innovation in designing a Dictionaries and Text Corpora electronic environment for literacy education. Στο B. Cope & M. Kalantzis (eds). *Learning for the future*, Proceedings of the Learning Conference, 1-17. Common Ground
- Kalantzis, M. & Cope, B. (1997). Πολυγραμματισμοί: επανεξέταση του τι εννοούμε γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Στο «Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού
- Mitchem, K., Koury, K., Fitzgerald, G., Hollingsead, C., Miller, K., Tsai, H., Zha, S. (2009). The Effects of Instructional Implementation on Learning With Interactive *Multimedia Case-Based Instruction. Teacher Education and Special Education, 32 no4*, 297-318 N
- Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*, New York: Oxford University Press
- Sox, A. & Rubinstein-Ávila, E. (2009). WebQuests for English-Language Learners: Essential Elements for Design. *Journal of Adolescent & Adult Literacy 53 no1*, 38-48
- Αναστασιάδης, Π. (2014). ΤΠΕ και Συνεργατική Δημιουργικότητα στο Σύγχρονο Σχολείο . Στο Π. Αναστασιάδης, Ν. Ζαράνης, Β. Οικονομίδης & Μ. Καλογιαννάκης (Επιμ.) *Πρακτικά 9^{ου}*

Πανελλήνιου Συνεδρίου ΕΤΠΕ με Διεθνή Συμμετοχή «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση», 1134-1145, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο 03-05/10/2014

Ανδρεαδάκης, Ν. & Βάμβουκας, Μ. (2005). *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας*. Αθήνα : Ατραπός

Κουτσογιάννης, Δ. (2001). Ηλεκτρονικοί υπολογιστές και γλωσσική διδασκαλία. Πτυχές μιας πολύπλευρης πραγματικότητας. *Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας Πληροφορική-επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή. Η διεθνής εμπειρία* Θεσ/νίκη. Επιμέλεια Δ. Κουτσογιάννης, 17-32

Κουτσογιάννης, Δ. (2001^α) Πληροφορική- επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή στην ελληνική Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας Πληροφορική-επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή. Η διεθνής εμπειρία* Θεσ/νίκη. Επιμέλεια Δ. Κουτσογιάννης, 221-238

Κυρίδης, Α., Δρόσος, Β., Ντίνας, Κ. (2005). *Η πληροφορική- επικοινωνιακή τεχνολογία στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση. Το παράδειγμα της γλώσσας*. Τυπωθήτω. Γιώργος Δαρδανός

Μακαρατζής, Γ. & Ντίνας, Κ. (2009). Εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτικό λογισμικό: Απλοί χρήστες ή και δημιουργοί; *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 156, 138-152

Μουστάκα, Θ. & Ντίνας, Κ. (2012). Αξιοποίηση του WebQuest για τη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 171, 161-176

Ντίνας, Κ. (2010). Νέες τεχνολογίες και γλωσσική διδασκαλία: ένας απολογισμός - διαφαινόμενες προοπτικές. *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο 'Αχιλλέας Τζάρτζανος' για την Ελληνική Γλώσσα. Τίρναβος*, Ανακτήθηκε στις 5 Μαρτίου 2013, από το διαδικτυακό τόπο <http://www.larissa.gr/main.aspx?catid=81&year=2010>

Σολομωνίδου, Χρ. (2001). *Σύγχρονη Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Υπολογιστές και μάθηση στην κοινωνία της γνώσης* Κώδικας, Θεσσαλονίκη

Φούντα, Α. & Κολοκοτρώνης, Δ. (2005). Μια ερευνητική προσέγγιση της στάσης μαθητών β/θμιας εκπ/σης για τη διδασκαλία φιλολογικών μαθημάτων με χρήση ΤΠΕ, *3^ο Συνέδριο για την αξιοποίηση των τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδακτική πράξη. Εκπαιδευτικό λογισμικό και διαδίκτυο, Σύρος*. Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου 2013 από το διαδικτυακό τόπο <http://www.etpe.gr/extras/index.php?sec=conferences>

Φτερνιάτη, Α. (2001) Αποτελέσματα Προγράμματος «Διδασκαλία της Επικοινωνιακής Χρήσης της Γλώσσας», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, 136-144

Χαραλαμπόπουλος, Α. (2003). Νέες τεχνολογίες, πολυτροπικότητα στη γλώσσα. *Φιλολόγος* 2,7 113, φθινόπωρο, 392-403

Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών (Προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών). *Φιλολόγος* ΚΖ 113, φθινόπωρο, 405-414.

Implementation and evaluation of a distance learning programme on school safety and hygiene

Syrou Niki

Laboratory Teaching Staff, Dept. of Physical Education and Sport Science, Univ. of Thessaly,
nikisyrou@uth.gr

Sourtzi Panayota

Professor, Faculty of Nursing, National and Kapodistrian University of Athens
psourtzi@nurs.uoa.gr

Abstract

Introduction: Schools have a great responsibility in health promotion and prevention of accidents and diseases. However, school infrastructures are often lacking in safety and hygiene. *Aim:* The investigation of the effectiveness of a distance learning programme in school safety and hygiene, carried out on Moodle asynchronous e-learning platform. *Methodology:* This is a quasi-experimental study with pre- and post-measurement, without a control group and with a sample of 379 teachers in January-February 2018. Data were collected via a validated questionnaire and data analysis was performed by SPSS 22.0. *Results:* After the programme, a statistically significant increase in the mean values of teachers' knowledge ($p\text{-value}=0,000$) and behaviour ($p\text{-value}=0,001$) on school safety and hygiene was found, as well as a non-statistically significant, improvement in their attitudes. Also, the programme was positively evaluated by teachers and with minor difficulty. *Conclusions:* The results indicate the positive outcome of the distance learning programme and propose it as an alternative way of training for saving resources and time.

Keywords: school safety, school hygiene, distance learning programme, teachers

Introduction

School is a place to develop knowledge, skills, socialization, to play, as well as a place where there are hundreds of students, teachers and other staff. This is why school has a great responsibility to promote health and prevent accidents and illnesses (Liberal et al., 2005). However, the school environment often is lacking in safety and hygiene conditions.

According to studies, over the last 30 years it has become increasingly apparent that accidents are frequent in schools and constitute a major public health problem (Maitra & Sweeney, 1996; Di Scala et al., 1997; Miller & Spicer, 1998; Junkins et al., 1999; Sosnowska & Kostka, 2003; CFSP, 2007; Petridou, 2011). In an extensive literature review of 42 studies on the causes of school accidents and their characteristics, it was found that both student characteristics and the structure and activities of the school are related to school accidents (Laflamme et al., 1998). A descriptive study by Syrou and Sourtzi (2012a) in 42 schools in one provincial prefecture has shown significant deficiencies of infrastructures that make them dangerous for pupils' safety. In addition, no periodic control of school safety was reported in any of the sample schools (Syrou & Sourtzi, 2012a).

Concerning communicable diseases, studies indicate that the probability of contact with pathogens increases, when children are in public places, such as schools, rather than in their home environment (Galanakis, 2009) and that infections from person to person are very common in schools (Bergeson, 2004). In addition, their transmission is favoured, as pupils are in close contact and share materials and equipment (CDC, 2013). According to the Centres for Disease Control and Prevention (CDC), infectious diseases are responsible for the millions of school days lost from nursery to high school in public schools in the United States every year (CDC, 2013). A descriptive survey by Syrou and Sourtzi (2012b) in 42 prefectural

primary schools showed lack of hygiene in the walls (86.7%), surfaces and equipment (83.3%) and ground (78.5%) of schools, as well as shortages of cleanliness and equipment in the sanitary facilities. It is worth mentioning that periodic control of school hygiene by responsible authorities did not take place at 92.9% of schools (Syrou & Sourtzi, 2012b).

In recent years, e-learning programmes have been implemented and bibliographic sources indicate that they are a convenient and flexible option of education (Giosos & al., 2008), as a result of the rapid evolution of information and communication technologies (Katsarou & Delulis, 2008). New technologies give the chance of distance training in different geographical areas with asynchronous processes (Kerrey & Isakson, 2001). E-learning asynchronous training programme or asynchronous tele-learning, means the physical distance learning process, computer-aided, in which the learners can access a supportive educational software, whenever they want/can (Katsarou & Delouli, 2008). Without time and space limitation, it is possible for someone to train a large number of participants, to reduce training costs and bureaucratic dysfunctions and to have flexibility in managing rhythm and teaching time (Papadakis et al., 2003; Collis, 1996).

From time to time various studies were conducted, mainly on students, evaluating the effectiveness of distance learning programmes or courses, either individually - in terms of structure / functionality or perceptions, satisfaction and learning outcomes (Leasure et al., 2000; Hersh et al., 2001; DiBartola et al., 2001; Xu & Jaggars, 2011; Karaman et al., 2013) - or compared to conventional/traditional educational programmes or courses (Markellos et al., 2001; Allen et al., 2006; Lahti et al., 2013; Harrington, 2014). Most of these studies have shown that learners expressed satisfaction with the online education programmes (Hersh et al., 2001; Karaman et al., 2013; Fincham, 2013) and also that well designed asynchronous online education methods can be also effective and appropriate compared to conventional/traditional educational methods (Markellos et al., 2001; Allen et al., 2006; Lahti et al., 2013; Harrington, 2014).

Aim

The aim of the study was to investigate the effectiveness of an e-learning (or distance learning or online) health education programme (intervention) implemented by first author via an asynchronous tele-education method to teachers of primary and secondary schools on their knowledge, attitudes and behaviour in school safety and hygiene.

In this study, the term "school safety", relates to the physical school environment and refers to the creation of risk free conditions and compliance with the safety standards of the school building and equipment, in order to prevent or eliminate the presence of risk factors for causing accidents in the school population. Correspondingly, the term "school hygiene" refers to the creation of conditions and practices in the school premises and equipment, that prevent the spread of pathogens and communicable diseases.

Methodology

This is a quasi-experimental study with pre- and post-measurement without a control group. The sample of the study consisted of 379 primary and secondary school teachers, who accepted to participate in an innovative asynchronous distance learning programme. The programme was titled "School Safety and Hygiene: A Significant Chapter in Health Education", had 50-hours duration and was conducted through the Moodle (Modular Object Oriented Developmental Learning Environment) online platform in January-February 2018. The selection of teachers was made by convenience sampling, as it was required to be members of the Scientific Association for the Promotion of Educational Innovation (EEPEK), in order to participate in the training programme.

In order to measure and evaluate the teachers' knowledge, attitudes and behaviour in school safety and hygiene, an anonymous, coded and weighted questionnaire (Syrou, 2014) was used for this study. Cronbach's alpha was measured for the questionnaire subscales and

was found between 0.73 and 0.91. The findings are comparable to Cronbach's alpha with the previous study (Syrou, 2014) (Table 1).

Table 1. Cronbach's alpha for each scale of the questionnaire

Number of Questions	Scales Measurement	Cronbach's alpha (Syrou, 2014)	Cronbach's alpha (this study)
30	Knowledge in school safety	0,81	0,78
26	Knowledge in school hygiene	0,81	0,79
21	Attitudes to school safety and hygiene	0,77	0,73
11	Behaviour in school safety	0,93	0,91
11	Behaviour in school hygiene	0,86	0,88

The aim of the training programme was to inform and sensitize teachers on safety and hygiene of the physical school environment (building facilities) and encourage them to implement with their students health education programmes and actions to improve the quality of the school environment, in the context of exploratory, experiential and collaborative learning. The learning material of the online programme was the same as that used in the conventional programme in school safety and hygiene implemented by the first author in the past (Syrou, 2014).

On the first page of the online programme its purposes were clearly defined. The first section then referred to the concept of school safety, to research data on childhood and school accidents and to safety standards in schools. The second section referred to the concept of school hygiene, to school canteens and to research data and prevention measures of communicable diseases in schools. The third section mentioned the responsible authorities for the school safety and hygiene and the role of Health Education. In the fourth section there was a reference to the structured weighted observation checklist of the risk factors of the physical school environment (building and equipment) (Syrou, 2014).

The learning material was posted on the web moodle platform, through which there were carried out group discussions with messaging, electronic processing activities of each section and electronic delivery of the final evaluation essay. Participants also had the ability to exchange e-mails.

Procedure

The process of conducting the programme was the following: In December 2017 the Training Committee of the EEPEK sent to teachers of primary and secondary education of the country, an informative letter about the online training programme in school safety and hygiene. Then the teachers who wanted to participate submitted an application. Their selection was made by the Training Committee of the EEPEK in January 2018, on the basis of the following criteria: to be members of the EEPEK and to submit an electronic application on time. If there were many requests, then priority was given to those who had not previously attended other training seminars of the EEPEK or had attended the least hours. A specific of the seminar informative letter was sent to the selected participants, which included instructions for registration, connection and use of the e-learning platform to ensure the best conditions for the implementation of the online training programme.

Basic conditions for the successful participation in the programme were the selected teachers to study the learning material of each week and to answer the closed-ended questions of each section with a degree of success of at least 65% (average of all weeks), to write a final essay of 500-1000 words, post it on the Moodle platform and finally to comment on at least one final essay of a co-trainee. The final essay was about planning and development of a health education programme in school safety and hygiene.

Finally, the participants were informed by the trainer on completing (voluntarily) an anonymous questionnaire on their knowledge, attitudes and behaviour in school safety and hygiene, before and after the programme. The questionnaire was electronic (in google form) and on its first page there was an informative note about the aim of the study and its use that was both improving the questionnaire and the content of the training.

Data analysis

The statistical program SPSS 22.0 was used (significance level $\alpha \leq 0.05$) for the descriptive and the inferential data analysis. Mean values ($\bar{X}$) and standard deviations (SD) were used for descriptive statistics. Mean values were tested with the t-test for independent samples (confidence interval 95%), because it was not possible to match before and post questionnaires.

Results

The teachers' response rate before the intervention (pre-test) was 70.4% - 379 questionnaires were given and 267 were collected - and after the intervention (post-test) 203 questionnaires were collected (53.6%).

Demographic characteristics

Regarding the demographics, 75.7% were women, 39.1% were between 40-49 years old and 63.3% were married and had children. Regarding the level of education, 18.7% had more than one diploma/degree, 72.7 % had a master's degree and 8.6 % had a PhD. Regarding the work status 66.7% of teachers were not in a position of authority. In addition, 37.8% had participated in continuous education programmes for school health and safety and 53.4% had participated in a First Aid course. The majority of teachers reported that were informed about health, prevention or treatment of diseases (78.3%) and the main source of information was the Internet (90%).

Regarding the demographic characteristics and the variables knowledge, attitude and behaviour, the following statistically significant differences after the intervention were found:

- i) Between primary and secondary education teachers, on their behaviour in school safety (p-value = 0.006 and $t = 2,796$) and hygiene (p-value = 0,006 and $t = 2,762$), in favor of primary school teachers.
- ii) Between school and non-school directors, on their behaviour in school safety (p-value = 0.000 and $t = -4.209$) and hygiene (p-value = 0.000 and $t = -3.720$), in favor of school directors.
- iii) Between teachers with and without children on their behaviour in school safety (p-value = 0.002 and $t = -3,112$) and hygiene (p-value = 0.010 and $t = -2.600$), in favor of teachers with children.
- (iv) Between teachers with and without previous education in school safety and health, on their behaviour in school safety (p-value = 0.010 and $t = -2.587$) and hygiene (p-value = 0.045 and $t = -2.023$), in favor of teachers who have participated in a school safety and health education programme in the past.
- v) Between teachers with and without previous education in First Aid, on their behaviour in school safety (p-value = 0.039 and $t = -2.084$), in favor of teachers who previously participated in a First Aid education programme in the past.

Teachers' knowledge, attitudes and behaviour before and after the programme

Table 2 shows the mean values, standard deviations (SD) and statistical significance (t-test) of scores in knowledge, attitudes and behaviour in school safety and hygiene before and after the intervention. Regarding the attitudes in school safety and hygiene, there were no statistically significant differences before and after the online programme.

Table2. Mean values, standard deviations and statistical significance (t-test) of scores of knowledge, attitudes and behaviour in school safety and hygiene before (N1 = 267) and after the intervention (N2 = 203)

Subscales total scores	Measurements	Mean ($\bar{X}$) (Min-max)	Std. Deviation (SD)	Sig. (2-tailed)
Knowledge in school safety	pre-test	16,86 (1-27)	4,753	,000
	post-test	23,13 (16-29)	2,871	
Knowledge in school hygiene	pre-test	17,02 (2-25)	4,143	,000
	post-test	20,86 (15-25)	2,573	
Attitudes in school safety and hygiene	pre-test	84,03 (61-103)	7,102	,071
	post-test	85,25 (63-105)	7,380	
Behaviour in school safety	pre-test	36,78 (0-44)	7,201	,001
	post-test	38,71 (11-44)	6,350	
Behaviour in school hygiene	pre-test	34,04 (0-44)	7,479	,001
	post-test	36,38 (10-44)	7,191	

Results of the degree of difficulty and satisfaction of the educational intervention (training programme and online educational material) after the intervention

Figures 1 and 2 show the degree of difficulty of the online educational intervention (1: none, 2: little, 3: medium, 4: high and 5: very high degree of difficulty).

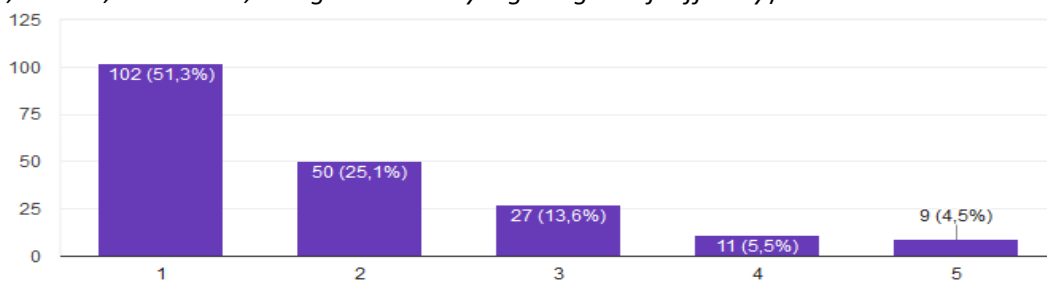


Figure 1. Degree of difficulty in understanding the training programme

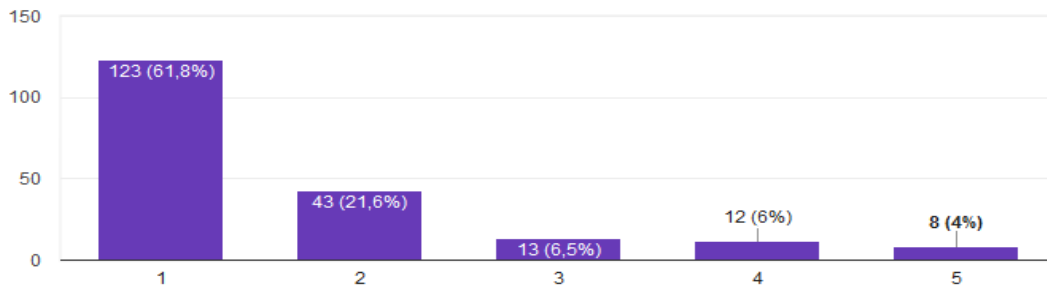


Figure 2. Degree of difficulty in understanding the online educational material (notes)

Figures 3 and 4, show the degree of teachers' satisfaction of the online educational programme (1: not at all, 2: a little, 3: medium, 4: very and 5: extremely satisfied).

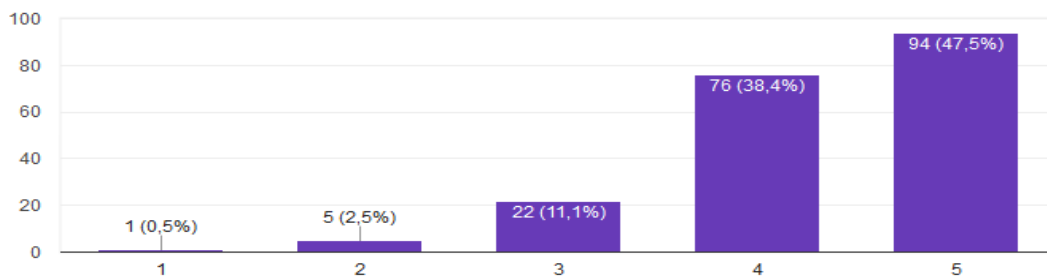


Figure 3. Degree of teachers' satisfaction of the educational programme and material regarding to their knowledge in school safety and hygiene

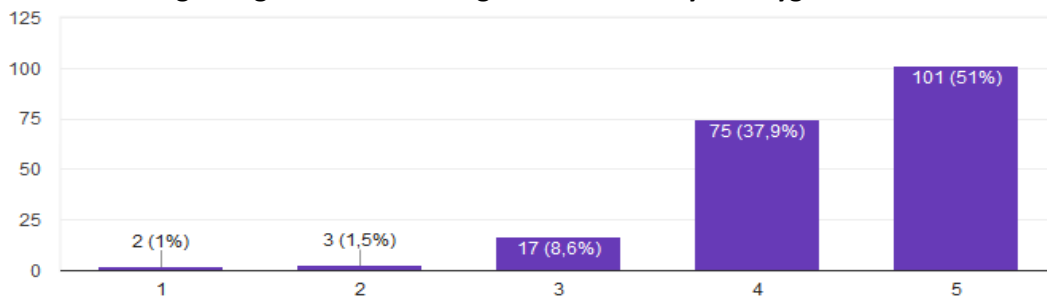


Figure 4. Degree of teachers' satisfaction of the educational programme and material regarding to their attitudes and behaviour in school safety and hygiene

Figure 5 shows the degree of teachers' motivation in the development of a future health education programme in school safety and hygiene with their students (1: none, 2: little, 3: medium, 4: high and 5: very high degree of motivation).

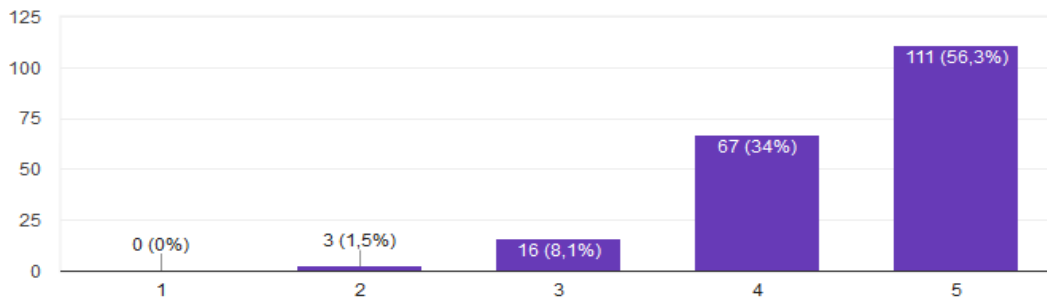


Figure 5. Degree of teachers' motivation in the development of a future education programme in school safety and hygiene

Discussion

The aim of this study was to investigate the effectiveness of an e-learning health education programme in school safety and hygiene. As mentioned in the methodology, the reliability test of the questionnaire used in the present study, was comparable of the findings reported by Syrou (2014). This proves the questionnaire as a reliable tool to be used in future similar studies.

Regarding the dependent variables of the study, after the distance learning programme, there was a statistical significance increase on knowledge in school safety and hygiene. This finding supports the effectiveness of the intervention and is consistent with the findings of other similar quasi-experimental studies with or without control groups (Veskouki, 1999; Frederick et al., 2000; Barrett, 2001; Veskouki, 2002; Engeland et al., 2002; Bhatia et al., 2010; Alexandropoulou, 2010; Bildik et al., 2011; Syrou & Sourtzi, 2015). Furthermore, in a similar quasi-experimental study implemented to teachers in school safety and hygiene, with the same research tool and the same training programme (conventional), a significant increase of knowledge before and after the programme, similar to those of the distance learning programme was found (Syrou, 2014; Syrou & Sourtzi, 2015).

After the online programme, it was found that attitudes in school safety and hygiene improved, although at not a statistically significant degree, which means that the teachers adopted more positive perceptions of their ability to detect and modify the factors undermining the health and safety of students. Similar are the results of another quasi-experimental study (Engeland, 2002) about First Aid, in which positive changes in self-efficacy and attitudes in the intervention group after the intervention were observed. This finding is also similar to the results of study of Syrou (2014), in which the teachers, after an educational programme (conventional), became more aware of school safety and hygiene, their view about the risks at schools for accidents and communicable diseases was strengthened and it was realized that they were responsible for the development of safe and healthy educational conditions (Syrou, 2014).

The slight positive, but not statistically significant change in the attitude score, is likely to be due to the fact, that the teachers- as also members of the EEPEK wishing to undertake lifelong learning- were previously sensitized on school safety and hygiene-regarding the results before the intervention. This probably means that they considered safety and hygiene issues to be important in schools and according to a recent research about attitude strength *"several studies have shown that important attitudes are unusually resistant to change"* (Howe & Krosnick, 2017).

After the distance learning programme, it was found a statistically significant increase in the mean values of behaviour scores in school safety and hygiene. This means that after the intervention teachers said they would improve their behaviour and that they would be more active than before in reducing the risk factors for accidents and communicable diseases in

the school environment. These findings are further supporting the positive outcome of the online health education programme and agree with the results of other similar studies in school safety and hygiene, which report an improvement of skills (Beşkuk, 1999; Frederik et al., 2000; Engeland et al., 2002; Santana et al., 2009; Bright et al., 2010; Bhatia et al., 2010; Bildik et al., 2011; Ramos et al., 2011) after the implementation of a health education programme in the school population. Statistically significant increase in mean values of behaviour scores in school safety and hygiene was also found in a similar study, with the same research tool and conventional training programme, which was also confirmed by the findings of the observation of the risk factors for accidents and infectious diseases in schools of the same study (Syrou, 2014).

The effectiveness of the distance education programme in school safety and hygiene, which is similar to that of the conventional training programme (Syrou, 2014; Syrou & Sourtzi, 2015), may also be consistent with the way it is designed and implemented by the trainer (first author). Specifically, at the beginning of the online programme, the trainer informed the participants of their responsibilities and the aims of the programme. Despite its asynchronous way of teaching – she tried to cover the physical distance by updating daily from their common communication platform for any questions and concerns and by discussing or answering them as soon as possible either through the platform or e-mail. This facilitated the learning process and ensured continuous two-way communication with the teachers (DeBorurgh, 2003; Schlosser & Simonson, 2006; Gagli et al., 2010; Frangoulis, 2011; Darra & Babas, 2015).

It is also important that the majority of teachers have indicated that the training programme has motivated them to design and implement a health education programme in school safety and hygiene in the future with their students and that there was no difficulty in understanding the training programme and its learning material. The degree of difficulty corresponds to the results of a similar quasi-experimental study (Syrou, 2014, Syrou & Sourtzi, 2015). Moreover, the majority of teachers were extremely satisfied of the online programme regarding to their knowledge, attitudes and behaviour-finding that is also similar to Syrou's study (2014). Furthermore, the results in a case study by Karaman et al (2013) about satisfaction of nursing students of an online training programme (programme and course structure, course materials, technology, support services) showed that the participants were mostly satisfied (Karaman et al., 2013). Also satisfied were students who participated in a distance education programme in medical informatics, in a study by Hersh et al (2001).

The above findings are according to the two proposed quality indicators for evaluating educational processes and learning outcomes of educational programmes, respectively: "acquiring knowledge, cultivating skills, adopting positive attitudes and behaviour of participants compare to the problem studied" and "applicability and exploitation the acquired knowledge, skills, attitudes and behaviours in similar situations " (Frangoulis, 2011). From the above mentioned, similarities have been observed, both in the improvement of scores on knowledge, attitudes and behaviour in school safety and hygiene and in the understanding and satisfaction of the distance programme of this study and Syrou's convention study (2014). This finding is consistent with the results of two empirical studies (Marcellus et al., 2001), which were used to compare lessons taught in the traditional way to students and equivalent courses, which were implemented online. The findings, without generalizing (Paraskevas, 2008), showed that there were not statistically significant differences to the educational results between the two groups of participants- online and conventional - and that the trainees could be equally efficient at an online and a conventional educational environment, regardless of the educational style adopted (Markellos et al., 2001).

The above findings are consistent with those of systematic review and post-analysis of the impact of an online and a conventional distance learning programme on the knowledge, skills and satisfaction of nurses and nursing students (Lahti et al., 2013) and of students in general (Allen et al., 2013). The results demonstrated that there were not statistically significant differences on knowledge, skills and satisfaction among nurses and nursing students (Lahti et al., 2013), nor a clear decline in educational effectiveness, when using distance education technology (Allen et al., 2013), comparing the performance of students in distance education versus traditional classes.

Finally, it is worth mentioning about the Moodle platform used in the distance programme of this study, that in a study evaluating nine open source e-learning platforms stressing adaptation issues, the platform Moodle outperformed all other platforms and obtained the best rating in the adaptation category (communication tools-learning objects-management of user data - usability-adaptation) (Graf & List, 2005).

Limitations

This study has some limitations, associated with its design. Due to the way the programme was implemented (distance education), it was not possible to use a teachers' control group to compare the results. Also, for reasons of anonymity, it was not possible to make comparisons between the same teachers in pairs before and after the programme. Moreover, although the sample was panhellenic, it was not random and representative and therefore it is difficult to generalize the results. However, we believe that the study is indicative of the overall situation in primary and secondary schools throughout Greece and its results can be used as indicators for comparative evaluation of similar situations.

Conclusions

Before the intervention, there was a lack of teachers' knowledge in school safety and hygiene. It was also found positive attitudes and behaviour but they needed further improvement. After the intervention, the participants increased their knowledge and improved their attitudes and behaviour in school safety and hygiene. In addition, the majority of teachers reported no difficulty and great satisfaction of the online training programme and the educational material. The majority also reported that they would be extremely implementing a health education programme in school safety and hygiene with their students in the future.

It is worth mentioning that the increase in the mean values of scores of knowledge, attitudes and behaviour in school safety and hygiene were also observed, when the same programme was implemented conventionally to teachers in a similar study with the same questionnaire and learning material in the past.

All the above mentioned, confirm the positive outcome of the distance learning programme and present it as an alternative training method way of training for saving resources and time. It is recommended the planning, implementation and evaluation of online health education programmes in school safety and hygiene from healthcare professionals to teachers, in order to inform, raise awareness and mobilize the school population to create safe and healthy conditions.

Acknowledgements

We warmly thank all participating teachers and especially the President and the Vice-President of the EEPEK, Dr. Dimitrios Kolokotronis and Mr Dimitrios Liovas, who gave us the opportunity to develop our programme and for their cooperation during this programme.

References

- Allen, M., Mabry, E., Mattrey, M., Bourhis, J., Tittsworth, S., Burrell, N. (2006). Evaluating the Effectiveness of Distance Learning: A Comparison Using Meta-Analysis. *Journal of Communication*, 54, 402–420.
- Alexandropoulou, M. (2010). *Assessing the effectiveness of a First Aid Health care program in special education schools*. Doctoral thesis. Department of Nursing, National and Kapodistrian University of Athens, Athens.
- Barrett, JC. (2001). Teaching Teachers About School Health Emergencies. *The Journal of School Nursing*, 17, 316-322.
- Bergeson, T. (2004). *Infectious Disease Control Guide for School Staff*. Retrieved March 6, 2013, from:<http://www.k12.wa.us/healthservices/pubdocs/infectiousdiseasecontrolguide3-11-04.pdf>.
- Veskouki, G. (2002). Assessing the level of knowledge to provide First Aid to high school students. *Nursing*, 41, 451-463.
- Veskouki, G. (1999). *First Aid and Health Education*. Doctoral thesis. Department of Nursing, National and Kapodistrian University of Athens, Athens.
- Bhatia, V., Puri, S., Mangat, C., Kaur, A. (2010). An intervention study to strengthen first aid care in schools of Chandigarh, India. *The Internet Journal of Family Practice*, 8, 1-6.
- Bildik, F., Kilicaslan, I., Dogru, C., Keles, A., Demircani, A. (2011). The Need for First Aid Awareness among Candidate Teachers. *J Emerg Med*, 11, 166-170.
- Centres for Disease Control and Prevention (CDC), (2013). Adolescent and School Health Infectious Diseases at School.** Retrieved August 6, 2013, from <http://www.cdc.gov/healthyouth/infectious/index.htm>.
- Collis, B. (1996). *Tele learning in a Digital World-The Future of Distance Learning*. London: International Thomson Computer Press.
- Galanakis, E. (2009). Infections in kindergarten/playground, school, health care facilities: Gastrointestinal and other infectious infections. *Proceedings of the 12th Conference of Pediatric Infections- Pediatric Infections Issues*, 21-28. February, 21, 2009. Thessaloniki.
- Yagli, S., Yaglis, G., Koutsouba, M. (2010). Autonomy in Learning in the Distance Learning. *Open Education*, 6, 92-105.
- Giosos, I., Mavroidis, I., Koutsouba, M. (2008). Distance Learning Research: Review and Prospects. *Open Education-The Journal for Open and Distance Education and Education Technology*, 4, 49-60.
- Darra, M. & Babas, N. (2015). Efficiency factors for distance learning: Empirical research. *Pedagogical Streams in the Aegean*, 8, 1-17. Retrieved August 16, 2017, from <http://www.pre.aegean.gr/revmata/issue%208/2.9%20%%CF%81%CE%B1.pdf>.
- DeBorough, AG. (2003). Predictors of student satisfaction in distance-delivered graduate nursing courses: what matters most? *J. Prof. Nurs*, 19, 149–163.
- DiBartola, LM., Miller, MK., Turley, CL. (2001). Do learning style and learning environment affect learning outcomes? *J Allied Health*, 30, 112–5.
- Di Scala, C., Gallagher, SS., Schneps, SE. (1997). Causes and outcomes of pediatric injuries occurring at school. *J Sch Health*, 67, 384–9.
- Engeland, A., Roysamb, E., Smedslund, G., Sogaard, AJ. (2002). Effects of first-aid training in junior high schools. *Injury Control and Safety Promotion*, 9, 99–106.
- European Commission (2000). *E-Learning-Designing Tomorrow's Education*. Brussels: (2000) 318 Final, COM.
- Frangoulis, I. (2011). Design and development of quality indicators to assess the effectiveness of continuing vocational training programs. Retrieved June 5, 2018, from: [https://edu4adults.wordpress.com/2011/01/05/%CF%83%CF%87%CE%B5%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82-](https://edu4adults.wordpress.com/2011/01/05/%CF%83%CF%87%CE%B5%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82-%)

%CE%B4%CE%B5%CE%B9%CE%BA%CF%84%CF%8E%CE%BD-
%CF%80%CE%BF%CE%B9%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%CF%82-
%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CE%BD/.

Frederick, K., Bixby, E., Orzel, MN., Stewart-Brown, S., Willett, K. (2000). An evaluation of the effectiveness of the Injury Minimization Programme for Schools (IMPS). *Inj Prev*, 6, 92-5.

Fincham, D. (2013). Introducing Online Learning in Higher Education: An Evaluation. *Creative Education*, 9, 540-548.

Graf, S., List, B. (2005). An evaluation of open source e-learning platforms stressing adaptation issues. Retrieved March 8, 2011, from <https://moodle.org/other/icalt2005.pdf>

Harrington, D. (2014). Teaching Statistics: A Comparison of Traditional Classroom and Programmed Instruction/Distance Learning Approaches. *Journal of Social Work Education*, 35, 343-352.

Hersh, WR., Junium, K., Mailhot, M., Tidmarsh, P. (2001). Implementation and Evaluation of a Medical Informatics Distance Education Program. *Journal of the American Medical Informatics Association*, 8, 570-584.

Howe, LC. & Krosnick, JA. (2017). Attitude Strength. *Annual Review of Psychology*, 68, 327-51. Retrieved September, 6, 2018, from <https://pprg.stanford.edu/wp-content/uploads/2017-Attitude-Strength-Howe-Krosnick.pdf>.

Jourdan, D., McNamara, PM., Simar, C., Geary, T., Pommier, J. (2010). Factors influencing the contribution of staff to health education in schools. *HEALTH EDUCATION RESEARCH*, 25, 519-530.

Junkins, EP., Knight, SJ., Lightfoot, AC., Cazier, CF., Dean, MJ., Corneli, HM. (1999). *Epidemiology of School Injuries in Utah: A Population-Based Study*. *Journal of School Health*, 69, 409-412.

Karaman, S., Kucuk, S., Aydemir, M. (2013). Evaluation of an online continuing education program from the perspective of new graduate nurses. *Nurse Education Today*, 34, 836-841.

Katsarou, E, Delouli, M. (2008). *Training and Evaluation in the field of Education*. *Pedagogical Institute*. Athens, 49-50. Retrieved June 5, 2018, from http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book5.pdf.

Keerey, B., Isakson, J. (2001). *The Power of the Internet for Learning: Moving from Promise to Practice*. Washington DC: Report of the Web-based Training Educational Commission.

Laflamme, L., Menckel, E., Aldenberg, E. (1998). School-injury determinants and characteristics: Developing an investigation instrument from a literature review. *Accid. Anal. and Prev.*, 30, 481-495.

Lahti, M., Hätönen, H., Välimäki, M. (2014). Impact of e-learning on nurses' and student nurses' knowledge, skills, and satisfaction: A systematic review and meta-analysis. *Int J Nurs Stud.* 51, 136-49.

Leasure, AR., Davis, L., Thievon, SL. (2000). Comparison of student outcomes and preferences in a traditional vs. World Wide Web-based baccalaureate nursing research course. *J Nurs Ed.* 39, 149-54.

Center for the Control and Prevention of Child Accidents (KEPPA) (2007). *Child Accidents: Numerical Components Based on the Statistical Data Portal*. Retrieved August, 16, 2012 from <http://www.keppa.gr/>.

Kerrey, B., Isakson, J. (2000). The Power of the Internet for Learning: Moving from Promise to Practice. *Report of the Web-based Training Educational Commission*. Washington DC. THE WEB-BASED EDUCATION COMMISSION. Retrieved August, 16, 2017, from <https://www2.ed.gov/offices/AC/WBEC/FinalReport/Preface.pdf>.

Lightfoot, J. & Bines, W. (2000). Working to keep school children healthy: The complementary roles of school staff and school nurses. *J Public Health Med.* 22, 74-80.

Maitra, AK. & Sweeney, G. (1996). Are schools safer for children than public places? *J Accid Emerg Med*, 13, 196–7.

Markellos, K., Markellou, P., Rigou, M., Syrmachese, S., Tsakalidis, A. (2001). Education from Distance Against Traditional Education, Is There a Winner? *Proceedings of the 1st Panhellenic Conference in Open and Distance Education*. Hellenic Open University, May, 25-27, 2001. Patra.

Papadakis, S., Velissarios, A., Fragoulis, I. (2003). The training and further education of teachers in the information society, using the methods of open and distance learning. *Proceedings of the 2nd Panhellenic Conference for Open and Distance Learning*, 558-571, Greek Open University, March, 28-30, 2003. Patra.

Petridou, E. (2011). Prevention & treatment of physical injuries and accidents at school: Simple advice for students, parents and teachers. Retrieved July 11, 2011, from: <http://www.keppa.gr/>.

Ramos, M., Schrader, R., Trujillo, R., Blea, M., Greenberg, C. (2011). School Nurse Inspections Improve Handwashing Supplies. *J Sch Health.*, 81, 355–358.

Santana, N., Almeida, R., Ferreira, J., Almeida, P. (2009). Microbiological quality and safety of meals served to children and adoption of good manufacturing practices in public school catering in Brazil. *Food Control*, 20, 255-261.

Sosnowska, S. & Kostka, T. (2003). Epidemiology of school accidents during a six school-year period in one region in Poland. *Eur J Epidemiol.*, 18, 977-82.

Syrou, N. & Sourtzi, P. (2015). Development, implementation and evaluation of a health education program in school hygiene and safety by a school nurse. *Prime*, 8, 105-117.

Syrou N. (2014). *Development, implementation and evaluation of a program to modify risk factors for health and safety in schools*. Doctoral thesis. Department of Nursing, National and Kapodistrian University of Athens, Athens.

Syrou, N. & Sourtzi, P. (2012a). Risk assessment for accidents in primary schools in the prefecture of Trikala. *Summaries of Announcements of the 39th Panhellenic Nursing Congress of ESNE*, May, 15-18, 2012. Volos.

Syrou N & Sourtzi P. (2012b). Risk assessment for infectious diseases in primary schools in the prefecture of Trikala. *Summaries of Announcements of the 11th Panhellenic Scientific Conference of Nursing Students "Caring for Man, Great and Perfect"*, May, 25-27, 2012. Athens.

Tabancalı, E., Bektas, T. (2009). Student safety in primary schools: A sample of Büyükçekmece County. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 281–284.

Xu, D. & Jaggars, SS. (2011). The Effectiveness of Distance Education Across Virginia's Community Colleges: Evidence from Introductory College-Level Math and English Courses. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33, 360-377.

Η ασφαλής χρήση των κοινωνικών δικτύων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Μελέτη περίπτωσης στη Δυτ. Θεσσαλία

Μαγγίνα Χρυσάνθη

Μαθηματικός, M.Sc, Καθηγήτρια Δ.Ε.
email :cmangina@sch.gr.

Τσαγγάρης Χρήστος

Ε.Δι.Π., Τμήμα Μαθηματικών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
email: ctsag@aegean.gr.

Ασπρίδης Γεώργιος

Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
email: aspridis@teilar.gr.

Περίληψη

Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, του WEB2 και της ταχύτατης τεχνολογικής ανάπτυξης, όλοι ή σχεδόν όλοι ασχολούμαστε με τα κοινωνικά δίκτυα και αναζητούμε προβολή και ενημέρωση. Η μελέτη φιλοδοξεί να αναδείξει τους προβληματισμούς που αφορούν στην προσεκτική και διακριτική χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης από τους εφήβους αλλά και την βοήθεια που μπορούν να λάβουν από τους Καθηγητές τους ώστε να αποφευχθούν φαινόμενα κατάχρησης και απειλών από τρίτους. Η έρευνα στηρίζεται σε ερωτηματολόγιο το οποίο αναπτύχθηκε από τους συγγραφείς και αποσκοπεί στην καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών των ΔΙΔΕ Τρικάλων και Καρδίτσας για τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές τους οφείλουν να είναι διακριτικοί και επιφυλακτικοί και να προστατεύονται στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Τα συμπεράσματα είναι ιδιαίτερα σημαντικά και η όποια αξιοποίησή τους θα συμβάλλουν ουσιαστικά στην ανάπτυξη κουλτούρας ασφάλειας στη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης.

Λέξεις κλειδιά: Κουλτούρα Ασφάλειας, Κοινωνικά Δίκτυα, Διακριτικότητα, Επιφυλακτικότητα

Εισαγωγή

Μπορεί τα κοινωνικά δίκτυα και οι εφαρμογές τους στην εκπαίδευση να αποτελούν πολύτιμα εργαλεία με πληθώρα πλεονεκτημάτων για το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα, ωστόσο υπάρχει και η άλλη πλευρά, με τους κινδύνους και τα μειονεκτήματα που παρουσιάζουν οι τεχνολογίες αυτές. Το πρόβλημα θεωρείται μεγαλύτερο όσο μικρότερες είναι οι ηλικίες χρηστών στις οποίες αναφερόμαστε. Τα παιδιά, οι ανήλικοι χρήστες, είναι μία ιδιόζουσα κατηγορία χρηστών. Πολλοί γονείς και εκπαιδευτικοί ανησυχούν για την ασφάλεια των ανήλικων μαθητών που περιηγούνται στο διαδίκτυο, με αποτέλεσμα να βλέπουν με επιφυλακτικότητα κοινωνικά δίκτυα όπως το facebook, νιώθοντας αδυναμία στο να ελέγξουν τους κινδύνους, στους οποίους εκτίθενται τα παιδιά τους (Selwyn κ.ά., 2016· Μαγγίνα, 2014).

Στην εργασία θα ασχοληθούμε με το επίπεδο της ατομικής συμπεριφοράς στο οποίο έχουμε τις ακόλουθες αξίες (Μαγγίνα, 2014) που καλλιεργούνται και επηρεάζουν τη συμπεριφορά των χρηστών. Πιο συγκεκριμένα, αναφερόμαστε στη **διακριτικότητα** (οι χρήστες θα πρέπει να προσέχουν τι αναγράφουν στη σελίδα του προφίλ τους, στα φόρουμ, στα μηνύματα ή σε άλλες μορφές κοινωνικών δικτύων), στην **επιφυλακτικότητα** (οι χρήστες θα πρέπει να ιδιαίτερα επιφυλακτικοί στο τι ανακαλύπτουν στο διαδίκτυο). Επίσης, στην **υπευθυνότητα** (οι χρήστες θα πρέπει να σκέπτονται πριν εκφράσουν άποψη), στην **εγρήγορση** (οι χρήστες πρέπει να βρίσκονται σε εγρήγορση και μέχρι να επαληθεύσουν με

κάποιο τρόπο τις πληροφορίες που τους δίνουν για την ταυτότητά τους άλλοι χρήστες και να μην αποκαλύπτουν ποτέ προσωπικές, πληροφορίες). Τέλος, ο **έλεγχος των ρυθμίσεων για την ασφάλεια των προσωπικών δεδομένων** (οφείλουμε να αναζητούμε την πολιτική απορρήτου και τους όρους χρήσης του και βεβαιωνόμαστε ότι κατανοούμε πλήρως με ποιον τρόπο θα χρησιμοποιούνται από τον κοινωνικό δίκτυο τα προσωπικά μας δεδομένα).

Για την ολοκλήρωση της εισήγησης αναπτύχθηκε ερωτηματολόγιο που δόθηκε σε εκπαιδευτικούς των ΔΙΔΕ της Δυτικής Θεσσαλίας με σκοπό να μελετηθεί κυρίως η στάση, η διακριτικότητα και η επιφυλακτικότητα που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί σε θέματα που αφορούν την κουλτούρα της ασφάλειας στη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης.

Εννοιολογικές οριοθετήσεις

Οι περισσότεροι έφηβοι έχουν την ανάγκη προβολής μέσω των κοινωνικών δικτύων και έτσι απερίσκεπτα επιδίδονται σε επισφαλείς και ανεύθυνες δραστηριότητες, οι οποίες περιλαμβάνουν κυρίως αποκάλυψη και παροχή επισφαλών προσωπικών πληροφοριών. Προκειμένου να αυξήσουν τη δημοφιλία τους, αλλά και λόγω υπέρμετρου ενθουσιασμού που χαρακτηρίζει τους νέους, πολλοί μαθητές εκθέτουν πτυχές του εαυτού τους, που σε φυσιολογικές συνθήκες ποτέ δε θα έκαναν (Πανούσος κ.ά., 2012). Ένα άλλο πρόβλημα που αφορά την ιδέα της χρήσης των κοινωνικών δικτύων στα σχολεία είναι το γεγονός ότι οι μαθητές ενδέχεται να προσθέσουν κάποιον εκπαιδευτικό ως «φίλο». Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε κατάχρηση της οικειότητας εκ μέρους των μαθητών σχετικά με τον καθηγητή και μπορεί να προκαλέσει διάφορα προβλήματα, σχετικά συνήθως με τη συμπεριφορά του μαθητή απέναντι στον καθηγητή, αλλά και με την αίσθηση της διάκρισης ή της εύνοιας απέναντι στον συγκεκριμένο μαθητή, από τους υπολοίπους της τάξης (Grenhow κ.ά., 2016· Πανούσος κ.ά., 2012).

Η θεμελίωση κουλτούρας ασφάλειας είναι αποτέλεσμα μιας σειράς εκπαιδευτικών διαδικασιών και πρακτικών που σκοπό έχουν να κατευθύνουν τους χρήστες προς την ασφάλεια πληροφοριών. Κάθε εμπλεκόμενος αντιδρά θετικά και συντηρεί για μεγάλο χρονικό διάστημα την οποιαδήποτε προτεινόμενη αλλαγή συμπεριφοράς που θα είχε θετικό αντίκτυπο στην ασφάλεια πληροφοριών (Μαγγίνα, 2014). Μια κουλτούρα ασφάλειας είτε επιβάλλεται είτε καλλιεργείται είτε είναι συνδυασμός καλλιέργειας και επιβολής (Μαγγίνα, 2014). Τα κοινωνικά δίκτυα δε μπορούν να επιβάλλουν μια κουλτούρα ασφάλειας, επιβάλλοντας αυστηρές πολιτικές ασφάλειας, γιατί αυτό θα είχε ως συνέπεια πολλοί χρήστες τους, οι οποίοι θα δυσανασχετούν από τους συνεχείς ελέγχους ασφάλειας, να καταργούν τους προσωπικούς τους λογαριασμούς και να προτιμούν άλλα κοινωνικά δίκτυα που είναι πιο εύκολα στη χρήση τους, αφού θα έχουν λιγότερους ελέγχους ασφάλειας (Μαγγίνα, 2014). Οπότε απαιτείται να καλλιεργηθεί μια κουλτούρα ασφάλειας. Βέβαια τα κοινωνικά δίκτυα μπορούν και πρέπει να εφοδιάσουν τους χρήστες με εργαλεία (τεχνουργήματα) που θα τους βοηθήσουν να καλλιεργήσουν μια κουλτούρα ασφάλειας (Κανονισμός ΕΕ· Μαγγίνα, 2014· Ρωσσίδης, 2014· Aspridis κ.ά., 2013).

Σε αντιστοιχία με το πλαίσιο ανάπτυξης κουλτούρας ασφάλειας (De Veiga κ.ά., 2010) θεωρούμε ότι υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ της συμπεριφοράς των χρηστών (μαθητών και εκπαιδευτικών) και κουλτούρας ασφάλειας στα κοινωνικά δίκτυα. Η συμπεριφορά των χρηστών ως προς της ασφάλεια των πληροφοριών διακρίνεται σε τρία επίπεδα: στην ατομική συμπεριφορά, στην συμπεριφορά σε επίπεδο ομάδας και στη συμπεριφορά σε επίπεδο κοινωνικού δικτύου (De Veiga κ.ά., 2010). Μια κουλτούρα ασφάλειας καλλιεργείται σε καθένα από τα τρία επίπεδα της συμπεριφοράς των χρηστών. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι μία αξία που καλλιεργείται ή ένα τεχνουργήμα θα μπορούσε να επηρεάσει την συμπεριφορά των χρηστών σε περισσότερα από ένα επίπεδα ή να μετακινηθεί μεταξύ των επιπέδων συμπεριφοράς (De Veiga κ.ά., 2010). Με τον καιρό, αυτή η συμπεριφορά των χρηστών, και στα τρία επίπεδα, εξελίσσεται ως προς τον τρόπο που πρέπει γίνονται τα πράγματα στα κοινωνικά δίκτυα και οδηγεί στην ανάπτυξη μιας κουλτούρα ασφάλειας (Σπινέλλης, 2018· Ασπρίδης, κ.ά., 2016).

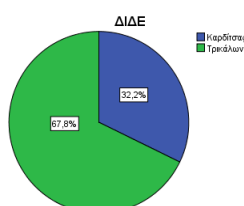
Μεθοδολογία της έρευνας

Για την κατασκευή του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο τύπου Likert. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 20 ερωτήσεις (οι οποίες επιλέχθηκαν κατόπιν βιβλιογραφικής επισκόπησης εννοιών) εκ των οποίων οι 7 πρώτες ήταν οι δημογραφικές ερωτήσεις (φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, προϋπηρεσία και άλλα). Η κλίμακα Likert αυτή ζητάει να δείξει ο ερωτώμενος τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας του με ορισμένες προτάσεις - δηλώσεις. Οι διατυπώσεις - ερωτήσεις έχουν πέντε τιμές ερωτήσεων. Σε αυτή την περίπτωση ο ερωτώμενος είχε τη δυνατότητα να αποφύγει να απαντήσει στην ερώτηση, με έμμεσο τρόπο. Για να διαμορφωθεί το ερωτηματολόγιο τύπου Likert είναι απαραίτητη η διατύπωση του αιτήματος ώστε ο ερωτώμενος να δηλώσει το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας, η διαμόρφωση του αιτήματος ως κατάφαση και όχι ως ερώτηση και η χρήση μιας κλιμάκωσης τιμών. Η μέθοδος αυτή έχει το πλεονέκτημα ότι είναι ομοιόμορφη, συμπληρώνονται γρήγορα, απομνημονεύονται εύκολα και αποφεύγεται ο κίνδυνος μεροληψίας (Field, 2016· Παρασκευόπουλος, 2015· Babbie, 2015· Saunders κ.ά., 2014). Για την επιλογή του δείγματος επιλέχθηκε η τυχαία δειγματοληψία από τις δύο Περιφερειακές Ενότητες της Δυτ. Θεσσαλίας (Τρικάλων και Καρδίτσας). Ως ελάχιστος αριθμός του δείγματος ορίστηκε αυτός των 50 εκπαιδευτικών και από τις δύο ΠΕ. Το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε από την ερευνητική ομάδα και σχεδιάστηκε σύμφωνα με τον ερευνητικό στόχο της παρούσας έρευνας. Πριν τη διανομή του ερωτηματολογίου, ζητήθηκε πιλοτικά η γνώμη και οι απαντήσεις ικανού αριθμού ερωτώμενων για τυχόν εντοπισμό ασαφειών ή σφαλμάτων στη διατύπωση.

Στην παρούσα έρευνα θα ασχοληθούμε με την ανάπτυξη - καλλιέργεια των αξιών της διακριτικότητας και της επιφυλακτικότητας στους εκπαιδευτικούς της Δυτικής Θεσσαλίας που ανήκουν στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Σύμφωνα με την ιστοσελίδα του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας η διακριτικότητα (http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/search.html?lq=διακριτικότητα, προσπελάστηκε στις 22/2/2019.) ορίζεται ως «ο τρόπος συμπεριφοράς που δε θίγει και δεν ενοχλεί τους άλλους και ως τρόπος ενέργειας που επιτρέπει σε κάποιον να μη γίνεται αντιληπτός». Ως επιφυλακτικότητα ορίζεται «η ιδιότητα κάποιου που είναι επιφυλακτικός· εμφανίζεται σε αυτόν η επιφύλαξη ή η τάση για επιφύλαξη» (http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/search.html?lq=επιφυλακτικότητα&dq=, προσπελάστηκε στις 22/2/2019). Επομένως οι χρήστες θα πρέπει να προσέχουν τι αναγράφουν στη σελίδα του προφίλ τους, στα φόρουμ, στα μηνύματα ή σε άλλες μορφές κοινωνικών δικτύων καθώς επίσης και τις φωτογραφίες που αναρτούν αφού οι φωτογραφίες ενημερώνουν για την προσωπική ζωή του χρήστη αλλά και για την ζωή τρίτων (οικογένεια, φίλους, μαθητές, συναδέλφους, γνωστούς) καθώς επίσης θα πρέπει να ιδιαίτερα επιφυλακτικοί στο τι ανακαλύπτουν στο διαδίκτυο.

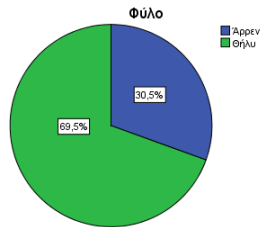
Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Στην έρευνα συμμετείχαν 59 εκπαιδευτικοί από τη Δυτ. Θεσσαλία, 19 (32,2%) από τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Καρδίτσας και 40 (67,8%) από τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Τρικάλων.



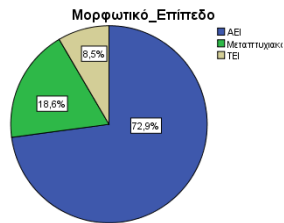
Σχήμα 1. Γράφημα συμμετεχόντων ανά ΔΙΔΕ

Από τους συμμετέχοντες οι 18 (30,5%) είναι άντρες και οι 41 (69,5%) γυναίκες,



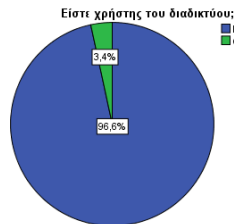
Σχήμα 2. Γράφημα συμμετεχόντων ανά φύλλο

ενώ οι 5 (8,5%) έχουν πτυχίο ΤΕΙ, οι 43 (72,9%) έχουν πτυχίο ΑΕΙ και οι 11 (18,6%) έχουν Μεταπτυχιακό Δίπλωμα.



Σχήμα 3. Γράφημα συμμετεχόντων ανά μορφωτικό επίπεδο

Στην ερώτηση «Είστε χρήστης του διαδικτύου;» θετικά απάντησαν 57 (96,6%) και αρνητικά 2 (3,4%),



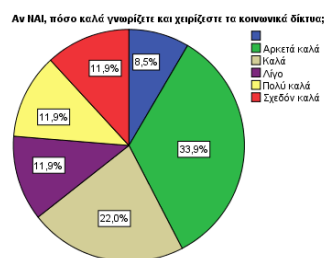
Σχήμα 4. Γράφημα απαντήσεων στην ερώτηση «Είστε χρήστης του διαδικτύου;»

ενώ στην ερώτηση «Είστε χρήστης των κοινωνικών δικτύων;» θετικά απάντησαν 47 (79,7%) και αρνητικά 12 (20,3%).



Σχήμα 5. Γράφημα απαντήσεων στην ερώτηση «Είστε χρήστης των κοινωνικών δικτύων;»

Στην ερώτηση «Αν ΝΑΙ, πόσο καλά γνωρίζετε και χειρίζεστε τα κοινωνικά δίκτυα;» 7 (11,9%) απάντησαν «Λίγο», 7 (11,9%) «Σχεδόν καλά», 13 (22%) «Καλά», 20 (33,9%) «Αρκετά καλά» και 7 (11,9%) «Πολύ καλά» ενώ 5 (8,5%) δεν απάντησαν.



Σχήμα 6. Γράφημα απαντήσεων στην ερώτηση «Αν ΝΑΙ, πόσο καλά γνωρίζετε και χειρίζεστε τα κοινωνικά δίκτυα;»

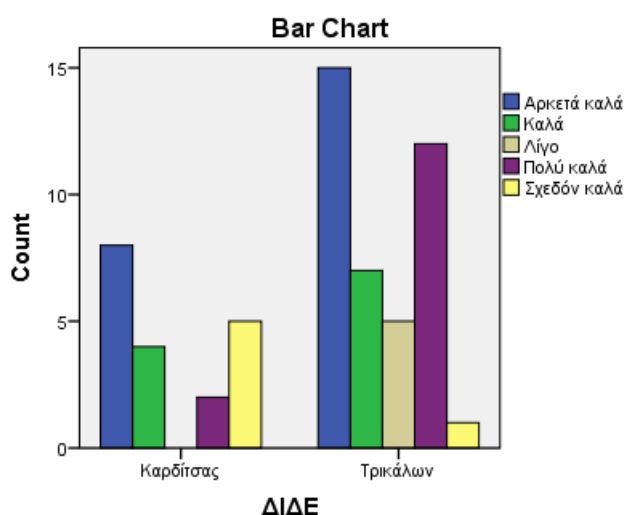
Ενώ στην ερώτηση «Πόσο καλά γνωρίζετε τους κινδύνους που υποκρύπτει η διανομή πληροφοριών στο διαδίκτυο;» 5 (8,5%) απάντησαν «Λίγο», 6 (10,2%) «Σχεδόν καλά», 11 (18,6%) «Καλά», 23 (39%) «Αρκετά καλά» και 14(23,7%) «Πολύ καλά».



Σχήμα 7. Γράφημα απαντήσεων στην ερώτηση «Πόσο καλά γνωρίζετε τους κινδύνους που υποκρύπτει η διανομή πληροφοριών στο διαδίκτυο;»

Από αυτούς που απάντησαν «Λίγο» (8,5% του δείγματος) το 100% ανήκει στη ΔΙΔΕ Τρικάλων (5), «Σχεδόν καλά» (10,2% του δείγματος) το 83,3% ανήκει στη ΔΙΔΕ Καρδίτσας (5) και το 16,7% στη ΔΙΔΕ Τρικάλων (1), «Καλά» (18,6% του δείγματος) το 36,4% ανήκει στη ΔΙΔΕ Καρδίτσας (4) και το 63,6% στη ΔΙΔΕ Τρικάλων (7), «Αρκετά καλά» (39% του δείγματος) το 34,8% ανήκει στη ΔΙΔΕ Καρδίτσας (8) και το 65,2% στη ΔΙΔΕ Τρικάλων (15) και «Πολύ καλά» (23,7% του δείγματος) το 14,3% ανήκει στη ΔΙΔΕ Καρδίτσας (2) και το 85,7% στη ΔΙΔΕ Τρικάλων (12).

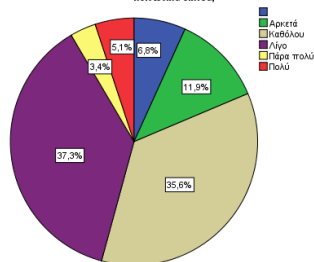
Στο Σχήμα 8, βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί της ΔΙΔΕ Καρδίτσας που απάντησαν «Πολύ καλά» είναι λιγότεροι από αυτούς που απάντησαν «Σχεδόν καλά» σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς της ΔΙΔΕ Τρικάλων που απάντησαν «Πολύ καλά» συντριπτικά περισσότεροι.



Σχήμα 8. Γράφημα απαντήσεων στην ερώτηση «Αν ΝΑΙ, πόσο καλά γνωρίζετε και χειρίζεστε τα κοινωνικά δίκτυα;» ανά ΔΙΔΕ

Στην επόμενη ερώτηση «Αν είστε χρήστης κοινωνικού δικτύου, πόσο εύκολα (χωρίς δεύτερη σκέψη) αναρτάτε φωτογραφίες ή προσωπικές πληροφορίες στα κοινωνικά δίκτυα;» 21 (35,6%) απάντησαν «Καθόλου», 22 (37,3%) «Λίγο», 7 (11,9%) «Αρκετά», 3 (5,1%) «Πολύ» και 2 (3,4%) «Πάρα πολύ» ενώ 4 (6,8%) δεν απάντησαν.

Αν είστε χρήστης κοινωνικού δικτύου, πόσο εύκολα (χωρίς δεύτερη σκέψη) αναρτάτε φωτογραφίες ή προσωπικές πληροφορίες στα κοινωνικά δίκτυα;



Σχήμα 9. Γράφημα απαντήσεων στην ερώτηση «Αν είστε χρήστης κοινωνικού δικτύου, πόσο εύκολα (χωρίς δεύτερη σκέψη) αναρτάτε φωτογραφίες ή προσωπικές πληροφορίες στα κοινωνικά δίκτυα;»

Στη συνέχεια, θα εξετάσουμε αν υπάρχει εξάρτηση ανάμεσα στη ΔΙΔΕ και στην ερώτηση «Αν είστε χρήστης κοινωνικού δικτύου, πόσο εύκολα (χωρίς δεύτερη σκέψη) αναρτάτε φωτογραφίες ή προσωπικές πληροφορίες στα κοινωνικά δίκτυα;».

Πίνακας 1. Πίνακας συνάφειας ανάμεσα στις ΔΙΔΕ και στην ερώτηση «Αν είστε χρήστης κοινωνικού δικτύου, πόσο εύκολα (χωρίς δεύτερη σκέψη) αναρτάτε φωτογραφίες ή προσωπικές πληροφορίες στα κοινωνικά δίκτυα;»

		Ερωτ_14						Total	
			Αρκετά	Καθόλου	Λίγο	Πάρα πολύ	Πολύ		
ΔΙΔΕ	Καρδίτσας	Count	0	3	5	11	0	0	19
		% within ΔΙΔΕ	0,0%	15,8%	26,3%	57,9%	0,0%	0,0%	100,0%
		% within Ερωτ_14	0,0%	42,9%	23,8%	50,0%	0,0%	0,0%	32,2%
		% of Total	0,0%	5,1%	8,5%	18,6%	0,0%	0,0%	32,2%
	Τρικάλων	Count	4	4	16	11	2	3	40
		% within ΔΙΔΕ	10,0%	10,0%	40,0%	27,5%	5,0%	7,5%	100,0%
		% within Ερωτ_14	100,0%	57,1%	76,2%	50,0%	100,0%	100,0%	67,8%
		% of Total	6,8%	6,8%	27,1%	18,6%	3,4%	5,1%	67,8%
Total		Count	4	7	21	22	2	3	59
		% within ΔΙΔΕ	6,8%	11,9%	35,6%	37,3%	3,4%	5,1%	100,0%
		% within Ερωτ_14	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	6,8%	11,9%	35,6%	37,3%	3,4%	5,1%	100,0%

Από αυτούς που απάντησαν «Καθόλου» (35,6% του δείγματος) το 23,8% ανήκει στη ΔΙΔΕ Καρδίτσας (5) και το 76,2% στη ΔΙΔΕ Τρικάλων (16), «Λίγο» (37,3% του δείγματος) το 50% ανήκει στη ΔΙΔΕ Καρδίτσας (11) και το 50% στη ΔΙΔΕ Τρικάλων (11), «Αρκετά» (11,9% του δείγματος) το 42,9% ανήκει στη ΔΙΔΕ Καρδίτσας (3) και το 57,1% στη ΔΙΔΕ Τρικάλων (4), «Πολύ» (5,1% του δείγματος) το 100 % ανήκει στη ΔΙΔΕ Τρικάλων (3) και «Πάρα πολύ» (3,4% του δείγματος) το 100% ανήκει στη ΔΙΔΕ Τρικάλων (2) ενώ από αυτούς που δεν απάντησαν (6,8% του δείγματος) το 100% ανήκει στη ΔΙΔΕ Τρικάλων (4).

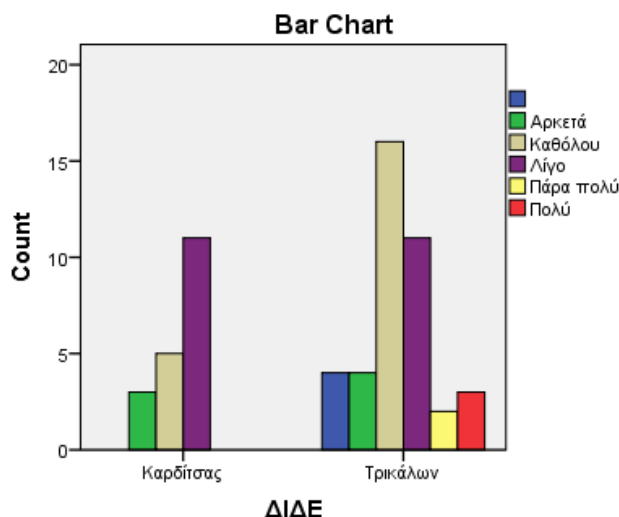
Πίνακας 2. Έλεγχος συσχέτισης μεταξύ ΔΙΔΕ και απαντήσεων στην ερώτηση «Αν είστε χρήστης κοινωνικού δικτύου, πόσο εύκολα (χωρίς δεύτερη σκέψη) αναρτάτε φωτογραφίες ή προσωπικές πληροφορίες στα κοινωνικά δίκτυα;»

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,508 ^a	5	,130
Likelihood Ratio	11,038	5	,051
N of Valid Cases	59		

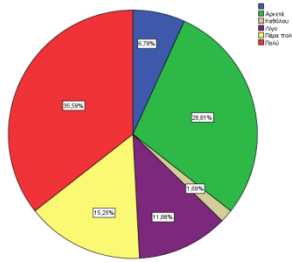
a. 8 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,64.

Αφού το ποσοστό (66,7%) των κελιών με αναμενόμενη τιμή μικρότερη του 5 είναι μεγαλύτερο του 20%, δεν μπορούμε να εξαγάγουμε συμπεράσματα από το χ^2 τεστ ανεξαρτησίας του Pearson οπότε θα χρησιμοποιήσουμε τα αποτελέσματα του τεστ πηλίκου πιθανοφανειών (Likelihood Ratio). Με βάση τα αποτελέσματα του τεστ πηλίκου πιθανοφανειών **διακρίνουμε μια στατιστικά πολύ ασθενή συσχέτιση** μεταξύ ΔΙΔΕ και απαντήσεων στην ερώτηση «Αν είστε χρήστης κοινωνικού δικτύου, πόσο εύκολα (χωρίς δεύτερη σκέψη) αναρτάτε φωτογραφίες ή προσωπικές πληροφορίες στα κοινωνικά δίκτυα;», ($L = 11,038$, $df=5$, $p=0,051 = 0,05$). **Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών από τις δύο ΔΙΔΕ στη συγκεκριμένη ερώτηση φαίνεται να διαφέρουν (αλλά όχι σημαντικά)**. Αυτό μπορούμε να το διαπιστώσουμε και γραφικά στο Σχήμα 10 όπου παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί της ΔΙΔΕ Καρδίτσας που απάντησαν «Λίγο» είναι περισσότεροι από αυτούς που απάντησαν «Καθόλου» σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς της ΔΙΔΕ Τρικάλων που απάντησαν «Καθόλου» οι περισσότεροι.



Σχήμα 10. Γράφημα απαντήσεων στην ερώτηση «Αν είστε χρήστης κοινωνικού δικτύου, πόσο εύκολα (χωρίς δεύτερη σκέψη) αναρτάτε φωτογραφίες ή προσωπικές πληροφορίες στα κοινωνικά δίκτυα;» ανά ΔΙΔΕ

Τέλος στην ερώτηση «Ως χρήστης κοινωνικού δικτύου, είστε επιφυλακτικοί στο τι ανακαλύπτετε ή διαβάζετε στις αναρτήσεις των κοινωνικών δικτύων;» 1 (1,69%) απάντησε «Καθόλου», 7 (11,86%) απάντησαν «Λίγο», 17 (28,31%) «Αρκετά», 21 (35,59%) «Πολύ» και 9 (15,25%) «Πάρα πολύ» ενώ 4 (6,78%) δεν απάντησαν.



Σχήμα 11. Γράφημα απαντήσεων στην ερώτηση «Ως χρήστης κοινωνικού δικτύου, είστε επιφυλακτικοί στο τι ανακαλύπτετε ή διαβάζετε στις αναρτήσεις των κοινωνικών δικτύων;»

Στη συνέχεια, θα εξετάσουμε αν υπάρχει εξάρτηση ανάμεσα στη ΔΙΔΕ και στην ερώτηση «Ως χρήστης κοινωνικού δικτύου, είστε επιφυλακτικοί στο τι ανακαλύπτετε ή διαβάζετε στις αναρτήσεις των κοινωνικών δικτύων;».

Πίνακας 3. Πίνακας συνάφειας ανάμεσα στις ΔΙΔΕ και στην ερώτηση «Ως χρήστης κοινωνικού δικτύου, είστε επιφυλακτικοί στο τι ανακαλύπτετε ή διαβάζετε στις αναρτήσεις των κοινωνικών δικτύων;»

		Ερωτ_15						Total
			Αρκετά	Καθόλου	Λίγο	Πάρα πολύ	Πολύ	
ΔΙΔΕ Καρδίτσας	Count	0	3	0	5	2	9	19
	% within ΔΙΔΕ	0,0%	15,8%	0,0%	26,3%	10,5%	47,4%	100,0%
	% within Ερωτ_15	0,0%	17,6%	0,0%	71,4%	22,2%	42,9%	32,2%
	% of Total	0,0%	5,1%	0,0%	8,5%	3,4%	15,3%	32,2%
ΔΙΔΕ Τρικάλων	Count	4	14	1	2	7	12	40
	% within ΔΙΔΕ	10,0%	35,0%	2,5%	5,0%	17,5%	30,0%	100,0%
	% within Ερωτ_15	100,0%	82,4%	100,0%	28,6%	77,8%	57,1%	67,8%
	% of Total	6,8%	23,7%	1,7%	3,4%	11,9%	20,3%	67,8%
Total	Count	4	17	1	7	9	21	59
	% within ΔΙΔΕ	6,8%	28,8%	1,7%	11,9%	15,3%	35,6%	100,0%
	% within Ερωτ_15	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	6,8%	28,8%	1,7%	11,9%	15,3%	35,6%	100,0%

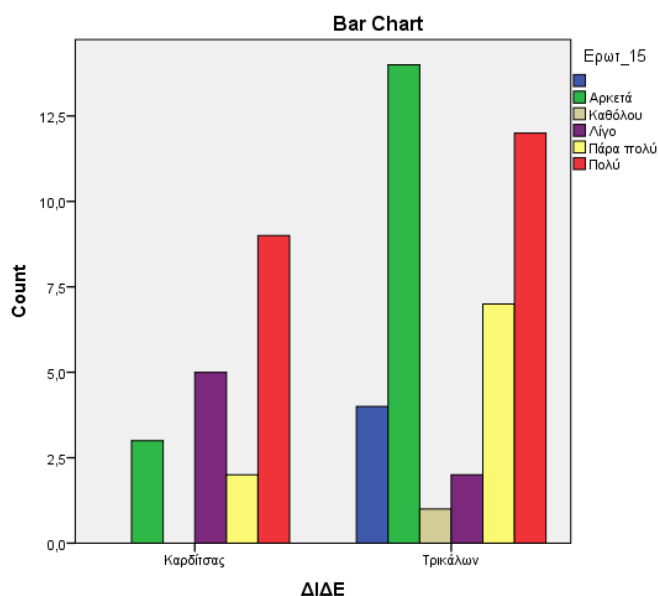
Από αυτούς που απάντησαν «Καθόλου» (1,7% του δείγματος) το 100% ανήκει στη ΔΙΔΕ Τρικάλων (1), «Λίγο» (11,9% του δείγματος) το 71,4% ανήκει στη ΔΙΔΕ Καρδίτσας (5) και το 28,6% στη ΔΙΔΕ Τρικάλων (2), «Αρκετά» (28,8% του δείγματος) το 17,6% ανήκει στη ΔΙΔΕ Καρδίτσας (3) και το 82,4% στη ΔΙΔΕ Τρικάλων (14), «Πολύ» (35,6% του δείγματος) το 42,9% ανήκει στη ΔΙΔΕ Καρδίτσας(9) και το 57,1 % στη ΔΙΔΕ Τρικάλων (12) και «Πάρα πολύ» (15,3% του δείγματος) το 22,2% ανήκει στη ΔΙΔΕ Καρδίτσας(2) και το 77,8% στη ΔΙΔΕ Τρικάλων (7) ενώ από αυτούς που δεν απάντησαν (6,8% του δείγματος) το 100% ανήκει στη ΔΙΔΕ Τρικάλων (4).

Πίνακας 4. Έλεγχος συσχέτισης μεταξύ ΔΙΔΕ και απαντήσεων στην ερώτηση «Ως χρήστης κοινωνικού δικτύου, είστε επιφυλακτικοί στο τι ανακαλύπτετε ή διαβάζετε στις αναρτήσεις των κοινωνικών δικτύων;»

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,460 ^a	5	,063
Likelihood Ratio	11,714	5	,039
N of Valid Cases	59		

a. 7 cells (58,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,32.

Αφού το ποσοστό (58,3%) των κελιών με αναμενόμενη τιμή μικρότερη του 5 είναι μεγαλύτερο του 20%, δεν μπορούμε να εξαγάγουμε συμπεράσματα από το χ^2 τεστ ανεξαρτησίας του Pearson οπότε θα χρησιμοποιήσουμε τα αποτελέσματα του τεστ πηλίκου πιθανοφανειών (Likelihood Ratio). Με βάση τα αποτελέσματα του τεστ πηλίκου πιθανοφανειών **διακρίνουμε μια στατιστικά σημαντική συσχέτιση** μεταξύ ΔΙΔΕ και απαντήσεων στην ερώτηση «Ως χρήστης κοινωνικού δικτύου, είστε επιφυλακτικοί στο τι ανακαλύπτετε ή διαβάζετε στις αναρτήσεις των κοινωνικών δικτύων;», ($L = 11,714$, $df=5$, $p=0,039 < 0,05$). **Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών από τις δύο ΔΙΔΕ στη συγκεκριμένη ερώτηση φαίνεται να διαφέρουν σημαντικά.** Αυτό μπορούμε να το διαπιστώσουμε και γραφικά στο Σχήμα 12 όπου παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί της ΔΙΔΕ Καρδίτσας που απάντησαν «Λίγο» είναι περισσότεροι από αυτούς που απάντησαν «Αρκετά» σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς της ΔΙΔΕ Τρικάλων που απάντησαν «Αρκετά» συντριπτικά περισσότεροι σε σχέση με αυτούς που απάντησαν «Λίγο».



Σχήμα 12. Γράφημα απαντήσεων στην ερώτηση «Ως χρήστης κοινωνικού δικτύου, είστε επιφυλακτικοί στο τι ανακαλύπτετε ή διαβάζετε στις αναρτήσεις των κοινωνικών δικτύων;» ανά ΔΙΔΕ

Τέλος θα εξετάσουμε αν υπάρχει εξάρτηση ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο και στην ερώτηση «Ως χρήστης κοινωνικού δικτύου, είστε επιφυλακτικοί στο τι ανακαλύπτετε ή διαβάζετε στις αναρτήσεις των κοινωνικών δικτύων;».

Πίνακας 5. Πίνακας συνάφειας ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο και στην ερώτηση «Ως χρήστης κοινωνικού δικτύου, είστε επιφυλακτικοί στο τι ανακαλύπτετε ή διαβάζετε στις αναρτήσεις των κοινωνικών δικτύων;»

		Ερωτ_15						Total
			Αρκετά	Καθόλου	Λίγο	Πάρα πολύ	Πολύ	
AEI	Count	4	15	1	2	6	15	43
	% within Μορφωτικό_Επίπεδο	9,3%	34,9%	2,3%	4,7%	14,0%	34,9%	100,0%
	% within Ερωτ_15	100,0%	88,2%	100,0%	28,6%	66,7%	71,4%	72,9%
	% of Total	6,8%	25,4%	1,7%	3,4%	10,2%	25,4%	72,9%
Μορφωτικό_Επίπεδο	Count	0	2	0	1	3	5	11
	% within Μορφωτικό_Επίπεδο	0,0%	18,2%	0,0%	9,1%	27,3%	45,5%	100,0%
	% within Ερωτ_15	0,0%	11,8%	0,0%	14,3%	33,3%	23,8%	18,6%
	% of Total	0,0%	3,4%	0,0%	1,7%	5,1%	8,5%	18,6%
TEI	Count	0	0	0	4	0	1	5
	% within Μορφωτικό_Επίπεδο	0,0%	0,0%	0,0%	80,0%	0,0%	20,0%	100,0%
	% within Ερωτ_15	0,0%	0,0%	0,0%	57,1%	0,0%	4,8%	8,5%
	% of Total	0,0%	0,0%	0,0%	6,8%	0,0%	1,7%	8,5%
Total	Count	4	17	1	7	9	21	59
	% within Μορφωτικό_Επίπεδο	6,8%	28,8%	1,7%	11,9%	15,3%	35,6%	100,0%
	% within Ερωτ_15	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	6,8%	28,8%	1,7%	11,9%	15,3%	35,6%	100,0%

Από αυτούς που απάντησαν «Καθόλου» (1,7% του δείγματος) το 100% έχει πτυχίο AEI(1), «Λίγο» (11,9% του δείγματος) το 28,6% έχει πτυχίο AEI (2), 14,3% έχει Μεταπτυχιακό(1) και το 57,1% έχει πτυχίο TEI (4), «Αρκετά» (28,8% του δείγματος) το 88,2% έχει πτυχίο AEI (15) και το 11,8% έχει Μεταπτυχιακό(2), «Πολύ» (35,6% του δείγματος) το 71,4% έχει πτυχίο AEI(15), το 23,8% έχει Μεταπτυχιακό(5) και το 4,8% έχει πτυχίο TEI (1) και «Πάρα πολύ» (15,3% του δείγματος) το 66,7% έχει πτυχίο AEI(6) και το 33,3% έχει Μεταπτυχιακό (3) ενώ από αυτούς που δεν απάντησαν (6,8% του δείγματος) το 100% έχει πτυχίο AEI (4).

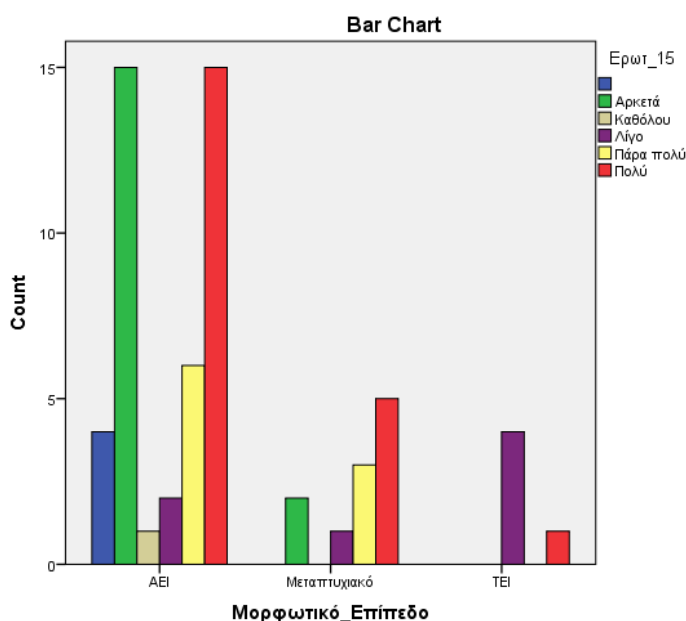
Πίνακας 6. Έλεγχος συσχέτισης μεταξύ μορφωτικού επιπέδου και απαντήσεων στην ερώτηση «Ως χρήστης κοινωνικού δικτύου, είστε επιφυλακτικοί στο τι ανακαλύπτετε ή διαβάζετε στις αναρτήσεις των κοινωνικών δικτύων;»

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	28,304 ^a	10	,002
Likelihood Ratio	21,152	10	,020
N of Valid Cases	59		

a. 14 cells (77,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,08.

Αφού το ποσοστό (77,8%) των κελιών με αναμενόμενη τιμή μικρότερη του 5 είναι μεγαλύτερο του 20%, δεν μπορούμε να εξάγουμε συμπεράσματα από το χ^2 τεστ ανεξαρτησίας του Pearson οπότε θα χρησιμοποιήσουμε τα αποτελέσματα του τεστ πηλίκου πιθανοφανειών (Likelihood Ratio). Με βάση τα αποτελέσματα του τεστ πηλίκου πιθανοφανειών **διακρίνουμε μια στατιστικά σημαντική συσχέτιση** μεταξύ επιπέδου και απαντήσεων στην ερώτηση «Ως χρήστης κοινωνικού δικτύου, είστε επιφυλακτικοί στο τι ανακαλύπτετε ή διαβάζετε στις αναρτήσεις των κοινωνικών δικτύων;», ($L = 21,152$, $df=10$, $p=0,020 < 0,05$). **Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών με διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο στη συγκεκριμένη ερώτηση φαίνεται να διαφέρουν σημαντικά.** Αυτό μπορούμε να το διαπιστώσουμε και γραφικά στο Σχήμα 13 όπου παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί με πτυχίο ΑΕΙ που απάντησαν «Αρκετά» είναι ίσοι με αυτούς που απάντησαν «Πολύ» σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς με Μεταπτυχιακό που απάντησαν «Πολύ» περισσότεροι σε σχέση με αυτούς που απάντησαν «Αρκετά».



Σχήμα 13. Γράφημα απαντήσεων στην ερώτηση «Ως χρήστης κοινωνικού δικτύου, είστε επιφυλακτικοί στο τι ανακαλύπτετε ή διαβάζετε στις αναρτήσεις των κοινωνικών δικτύων;» ανά μορφωτικό επίπεδο.

Συμπεράσματα – Επίλογος

Από τα αποτελέσματα διακρίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί της ΔΙΔΕ Τρικάλων είναι πιο εξοικειωμένοι με την κουλτούρα της ασφάλειας της χρήσης των κοινωνικών δικτύων και την μεταφέρουν στους μαθητές τους. Συγκεκριμένα στην ερώτηση «Πόσο καλά γνωρίζετε τους κινδύνους που υποκρύπτει η διανομή πληροφοριών στο διαδίκτυο;» οι εκπαιδευτικοί της ΔΙΔΕ Καρδίτσας που απάντησαν «Πολύ καλά» είναι λιγότεροι από αυτούς που απάντησαν «Σχεδόν καλά» σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς της ΔΙΔΕ Τρικάλων που απάντησαν «Πολύ καλά» συντριπτικά περισσότεροι. Επίσης στην ερώτηση «Αν είστε χρήστης κοινωνικού δικτύου, πόσο εύκολα (χωρίς δεύτερη σκέψη) αναρτάτε φωτογραφίες ή προσωπικές πληροφορίες στα κοινωνικά δίκτυα;» οι εκπαιδευτικοί της ΔΙΔΕ Καρδίτσας που απάντησαν «Λίγο» είναι περισσότεροι από αυτούς που απάντησαν «Καθόλου» σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς της ΔΙΔΕ Τρικάλων που απάντησαν «Καθόλου» οι περισσότεροι. Τέλος, στην ερώτηση «Ως χρήστης κοινωνικού δικτύου, είστε επιφυλακτικοί στο τι ανακαλύπτετε ή διαβάζετε στις αναρτήσεις των κοινωνικών δικτύων;» οι εκπαιδευτικοί της ΔΙΔΕ Καρδίτσας που απάντησαν «Λίγο» είναι περισσότεροι από αυτούς που απάντησαν «Αρκετά» σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς της ΔΙΔΕ Τρικάλων που απάντησαν «Αρκετά» συντριπτικά περισσότεροι σε σχέση με αυτούς που απάντησαν «Λίγο».

Αυτό μπορεί να οφείλεται τόσο σε ιστορικούς λόγους (η πόλη των Τρικάλων κατά το παρελθόν αποτέλεσε σημαντικό πνευματικό κέντρο με αποτέλεσμα την ανάπτυξη της αστικής τάξης και συνείδησης στην περιοχή) αλλά και στο γεγονός ότι έχει διαμορφωθεί η κουλτούρα της smart city και η χρήση των νέων τεχνολογιών αλλά και των καινοτομιών είναι ιδιαίτερα διαδεδομένες στην ευρύτερη περιοχή (Anthopoulos κ.ά., 2008). Από την έρευνα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στη διακριτικότητα στη χρήση των κοινωνικών δικτύων και στις δημοσιεύσεις σε αυτά. Προσπαθούν να επικοινωνήσουν αυτό το μήνυμα και στους μαθητές τους, ώστε να αποφευχθούν προβλήματα και φαινόμενα bullying.

Οι κυριότεροι περιορισμοί στην έρευνα αφορούσαν το μικρό δείγμα των συμμετεχόντων, το μη ομοιόμορφα κατανομημένο δείγμα και την άρνηση ορισμένων Καθηγητών να συνεργασθούν στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Σε μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσαν να συμμετέχουν περισσότεροι Καθηγητές από ΔΙΔΕ και άλλων Περιφερειών και παράλληλα να μελετηθούν και να παρουσιασθούν αναλυτικά και άλλες έννοιες όπως η υπευθυνότητα ή η εγρήγορση.

Βιβλιογραφία

Anthopoulos, L., και Tsoukalas, I., (2008). The Implementation Model of a Digital City. The Case Study of the Digital City of Trikala, Greece. *Journal of E-Government*, 2:2, 91-109, DOI: 10.1300/J399v02n02_06.

Aspridis, G., Kazantzi, V., και Kyriakou, D., (2013). Social networking websites and their effect in contemporary HRM – A research approach. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4 (1), 29 – 46.

Babbie, E., (2011). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*. Αθήνα : Κριτική.

Da Veiga, A. και Eloff, J.H.P., (2010). A framework and assessment instrument for information security culture. *Computers and Security*, 29, 196 – 207.

Greenhow, C., και Lewin, C., (2016). Social media and education : Reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. *Learning, Media and Technology*, 41 (1), 6 – 30.

Saunders, M., Lewis, P., και Thornhill, M., (2014). *Μέθοδοι έρευνας στις επιχειρήσεις και στην οικονομία*. Θεσσαλονίκη: Δισίγμα.

Schlienger, Th., και Teufel, St., (2003). Analyzing Information Security Culture: Increased Trust by an Appropriate Information Security Culture, *IEEE Computer Society Proceedings of the 14th International Workshop on Database and Expert Systems Applications (DEXA'03)*, 405-409. Prague.

Selwyn, N., και Stiriling, E., (2016). Social media and education ... now the dust has settled. *Learning, Media and Technology*. 41 (1), 1 – 5.

Van Niekerk J.F. and Von Solms R. (2009) Information security culture: A management perspective. *Computers & Security*, 29, p. 476 – 486.

Ασπρίδης, Γ., Μπλάνας, Ν., και Τσέλιος, Δ., (2016). Μέσα κοινωνικής δικτύωσης : Ένα σύγχρονο ναρκωτικό». *Εφ. Ελευθερία*, on line διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.eleftheria.gr/εκπαίδευση/item/137481.html>, προσπελάσθηκε στις 20/2/2019.

Γναρδέλλης Χ. (2006). *Ανάλυση Δεδομένων με το SPSS 14.0 for Windows*. Αθήνα: Παπαζήσης.

ΕΕ 2016/679 - Κανονισμός (ΕΕ) αριθ. 679/2016 της 27^{ης}/4/2016 για την προστασία των φυσικών προσώπων έναντι της επεξεργασίας των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα και για την ελεύθερη κυκλοφορία των δεδομένων αυτών και την κατάργηση της οδηγίας 95/46/ΕΚ (Γενικός Κανονισμός για την Προστασία Δεδομένων).

Field, A., (2016). *Η διερεύνηση της στατιστικής με τη χρήση του SPSS της IBM*. Αθήνα : Προπομπός.

Μαγγίνα, Χρ., (2014). *Ανάπτυξη κουλτούρας ασφάλειας στα κοινωνικά δίκτυα*, ΜΔΕ υποβληθείσα στο Παν. Αιγαίου, Τμήμα Μηχανικών Πληροφοριακών και Επικοινωνιακών Συστημάτων, Σάμος.

Μπούτσικας Μ. (2004). *Ενότητα 4: Πίνακες Συνάφειας*. Διαδικτυακές σημειώσεις μαθήματος «Στατιστικά Προγράμματα», Πανεπιστήμιο Πειραιά, http://www.unipi.gr/faculty/mbouts/statprog/SPSS_lesson7-8.pdf, προσπελάσθηκε στις 20/2/2019.

Μπρούστας Δ. (2003). *Εταιρική Κουλτούρα*, Δελτίο Ένωσης Ελληνικών Τραπεζών, Ιούλιος-Αύγουστος-Σεπτέμβριος 2003, 173-182.

Πανούσος Χρ. και Πανταζής Σπ. (2012). *Δυνατότητες και ζητήματα ασφάλειας κατά την αξιοποίηση μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην εκπαίδευση*, ΜΔΕ υποβληθείσα στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Παν. Αιγαίου, Τμήμα Μηχανικών Πληροφοριακών και Επικοινωνιακών Συστημάτων, Σάμος.

Παρασκευόπουλος, Κ., (2015). *Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική.

Ρωσσίδης, Ι., (2014). *Εφαρμογές του επιχειρησιακού μάνατζμεντ στην ελληνική δημόσια διοίκηση*. Αθήνα : Σταμούλης.

Σαχλάς Α., και Μπερσίμης Σ. (2016). *Εφαρμοσμένη Στατιστική με χρήση του IBM SPSS Statistics 23 : Με έμφαση στις Επιστήμες Υγείας*. Θεσσαλονίκη: Τζιόλας.

Σπινέλλης, Δ., (2018). *Ηλεκτρονική διακυβέρνηση στην Ελλάδα*. Αθήνα: Διανέοσις.

Ο θεσμός της μαθητείας στην Εκπαίδευση: Διερευνώντας τις απόψεις των συμμετεχόντων - Η περίπτωση του ν. Λάρισας

Τσιχουρίδης Χαρίλαος

Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
hatsihour@uth.gr

Γκουντζινόπουλος Αθανάσιος

Εκπαιδευτικός, ΕΠΑΛ Τυρνάβου
goytzinopa@yahoo.gr

Μπατσίλα Μαριάνθη

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου, Περιφέρεια Θεσσαλίας
marbatsila@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία ερευνά τις απόψεις, τις σκέψεις και τις εμπειρίες των μαθητευομένων στο θεσμό της μαθητείας. Ο θεσμός του μεταλυκειακού έτους – τάξη μαθητείας απευθύνεται σε μαθητές που έχουν αποφοιτήσει από Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ) και αποτελεί μεταδευτεροβάθμιο κύκλο σπουδών. Η έρευνα επίσης εστιάζει το ενδιαφέρον της και στην καταγραφή των εμπειριών των μαθητευομένων, θετικών ή αρνητικών, από τη μέχρι τώρα ενασχόλησή τους με το θεσμό της μαθητείας. Για να επιτευχθεί ο παραπάνω σκοπός, ακολουθήθηκε η μεικτή ερευνητική προσέγγιση με τη χρήση ερωτηματολογίου, το οποίο διανεμήθηκε σε μαθητευόμενους του νομού Λάρισας και με συνεντεύξεις με εν ενεργεία εκπαιδευτικούς στη μαθητεία, με σκοπό την καταγραφή των απόψεών τους ως προς το θεσμό της μαθητείας. Ενδιαφέροντα συμπεράσματα προκύπτουν γενικά από την παρούσα ερευνητική μελέτη.

Λέξεις κλειδιά: Μαθητεία, ΕΠΑ.Λ., Μεταλυκειακό έτος, εξειδίκευση, πιστοποίηση γνώσεων

Abstract

The present paper explores the views and experiences of participant learners in apprenticeship, a process known as a post-secondary educational level program addressed to Vocational education (VE) graduate learners. The research focuses on the recording of the learners' experiences, either positive or negative, from their involvement in apprenticeship. To achieve this goal, a mixed method approach was employed, using a questionnaire distributed to learners of Larissa region and interviews conducted with teachers also involved in apprenticeship, in order to record their views on the apprenticeship process and implementation. The data analysis reveal interesting results on the research issues.

Key words: Apprenticeship, VE, Post-VE year, Specialization, Skills certification

Εισαγωγή

Με την αποφοίτηση των μαθητών από τη λυκειακή βαθμίδα εμφανίζεται στο προσκήνιο η ανάγκη της επαγγελματικής τους αποκατάστασης (Mann, 2016; Koudahl, 2010; Hughes et al., 2013). Μέσω της αναζήτησης εργασίας επιζητείται η δημιουργία κατάλληλων ευκαιριών και προοπτικών με σκοπό την οικονομική τους ανεξαρτησία και την πορεία τους προς μια αξιοπρεπή διαβίωση (Mann et al., 2017; Jones et al., 2015). Όσοι από τους αποφοίτους επιτύχουν την ένταξή τους σε πανεπιστημιακή ή τεχνολογική σχολή η ανάγκη αυτή μετατίθεται χρονικά. Για εκείνους ωστόσο που επιζητούν την άμεση ένταξή τους στον χώρο

εργασίας παρουσιάζονται αρκετές δυσκολίες (Muehleemann et al., 2010; Kashefpakdel & Percy, 2016). Η απουσία εξειδίκευσης ή προϋπηρεσίας για παράδειγμα δεν ευνοούν την άμεση και εύκολη επαγγελματική τους ένταξη στο εργασιακό πεδίο (Billett, 2016). Στην προσπάθειά του να αμβλύνει αυτή τη δυσκολία, το Υπουργείο Παιδείας στην Ελλάδα δρομολόγησε την επέκταση του θεσμού της μαθητείας. Ο θεσμός αυτός υλοποιείται εδώ και αρκετά χρόνια από τον ΟΑΕΔ, ξεκινώντας από το 1952 με το 3/6-6-1952 (ΦΕΚ 157/Α) «Περί εκπαιδύσεως μαθητών – τεχνιτών». Θεσμοθετήθηκε έτσι το πρόγραμμα «μεταλυκειακό έτος – τάξη μαθητείας» το οποίο απευθύνεται στους απόφοιτους των ΕΠΑ.Λ. με βασικό του στόχο να τους παρέχει εργασιακές ευκαιρίες. Για να αποσαφηνίσουμε τον όρο, θα μπορούσαμε να ορίσουμε ως «Μαθητεία» το εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο ο μαθησιακός χρόνος εναλλάσσεται μεταξύ χώρου εργασίας και εκπαιδευτικής δομής (National Society of Apprentices, 2014). Ο μαθητευόμενος συνδέεται με συμφωνητικό Μαθητείας με τον εργοδότη, λαμβάνει αμοιβή ή επίδομα, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, καθώς και ασφαλιστική κάλυψη. Η Μαθητεία υλοποιείται με βάση πρόγραμμα μάθησης το οποίο επιμερίζεται στον χώρο εργασίας και στην εκπαιδευτική δομή (Kossek & Perrigino, 2016). Ο εργοδότης αναλαμβάνει να παράσχει στον μαθητευόμενο εκπαίδευση, σύμφωνα με καθορισμένο πρόγραμμα, το οποίο, σε συνδυασμό με το πρόγραμμα μάθησης στην εκπαιδευτική δομή, οδηγεί σε πιστοποίηση των γνώσεων και δεξιοτήτων που απέκτησε ο μαθητευόμενος και που οδηγεί σε συγκεκριμένο επάγγελμα (OECD, 2010). Ειδικότερα, μέσω του θεσμού αυτού το Υπουργείο επιζητά την ενίσχυση των αποφοίτων ως προς την εκπαίδευσή τους στο χώρο εργασίας, ως προς την επαγγελματική τους αποκατάσταση στην ειδικότητά τους, και συνεπακόλουθα ως προς την διεύρυνση της επαγγελματικής τους εμπειρίας (Dickinson & Dickinson, 2015). Για το σκοπό αυτό με την ολοκλήρωση του προγράμματος πιστοποιούνται οι γνώσεις και οι δεξιότητες των φοιτούντων οι οποίοι οδηγούνται στην απόκτηση ανώτερου πτυχίου.

Η θεσμοθέτηση του συγκεκριμένου προγράμματος βασίζεται στην πεποίθηση ότι η μαθητεία αποτελεί τόσο μέσο ανάπτυξης των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν από τους μαθητές κατά τη σχολική τους φοίτηση όσο και απαρχή της ένταξής τους στην επαγγελματική ζωή (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2013). Για τους λόγους αυτούς, είναι ευθύνη τόσο της πολιτείας όσο και της κοινωνίας γενικότερα να συνεισφέρουν με κάθε τρόπο στην εκπαίδευση των νέων ανθρώπων. Επομένως, οι εκπαιδευτικές δομές πρέπει να είναι άριστα προετοιμασμένες και να παρέχουν όλα εκείνα τα εργαλεία που μπορούν να συντελέσουν στην επιτυχή προετοιμασία των μαθητών και μελλοντικών επαγγελματιών. Βασική προϋπόθεση ωστόσο για τη δημιουργία και τη λειτουργία τμημάτων μαθητείας είναι η προσφορά θέσεων εργασίας για τους μαθητευόμενους από τις επιχειρήσεις και τους επαγγελματίες τόσο των δημοσίων όσο και των ιδιωτικών φορέων. Το γεγονός αυτό συνιστά μια αμοιβαία επωφελή συνεργασία μέσα από την οποία ο εργοδότης εκπαιδεύει το μαθητευόμενο με χαμηλότερο κόστος για την επιχείρησή του αλλά και ο μαθητευόμενος προσφέρει την εργασία του στον εργοδότη αμειβόμενος και ασφαλιζόμενος, αποκτώντας ταυτόχρονα την πρώτη του επαγγελματική εμπειρία. Στην Ευρώπη, τα στοιχεία για τα προγράμματα μαθητείας παρουσιάζονται ως αρκετά αποτελεσματικά (Cedefop, 2013; Cedefop, 2014). Για παράδειγμα, στο Ηνωμένο Βασίλειο, το 96% των επιχειρήσεων που υλοποιούν τέτοιου είδους προγράμματα αναφέρουν οφέλη, ενώ στη Γερμανία το 89% της αγοράς εργασίας που δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές, χορηγώντας τους θέσεις μαθητείας και πρακτικής άσκησης, αναφέρει πως υπήρξαν τελικά οικονομικά οφέλη από τη δράση αυτή. Ταυτόχρονα, στην Ελβετία, τα 2/3 των επιχειρήσεων που προσφέρουν θέσεις για μαθητεία δηλώνουν πως αυτό δεν επηρεάζει αρνητικά τα έσοδά τους ενώ το κόστος αυτής της τακτικής είναι αρκετά χαμηλό. Στην Αυστρία επίσης το 95% των επιχειρήσεων αναφέρει ότι χρησιμοποιεί την μαθητεία για να προσελκύσει εξειδικευμένο προσωπικό ενώ στις Η.Π.Α. το 97% της αγοράς που δέχεται εκπαιδευόμενους στη μαθητεία συνιστά αυτή την πρακτική ως αποτελεσματική και σε άλλους εργοδότες (Lietzmann & Mayerl, 2015).

Ωστόσο, παρά τη θετική εμπειρία των προαναφερόμενων χωρών από το θεσμό της μαθητείας, πολλές επιχειρήσεις αρνούνται να συνεργαστούν και να προσφέρουν αντίστοιχες θέσεις κατάρτισης στους αιτούντες υποψήφιους. Κάποιες από τις δικαιολογίες που αναφέρουν είναι ότι η επιχείρησή τους αντιμετωπίζει άλλα προβλήματα, ότι δεν χρειάζονται καθόλου απασχολούμενους σε καθεστώς μαθητείας, ότι το κόστος είναι υψηλό ή ότι τέτοιο δυναμικό, όπως οι φοιτούντες στη μαθητεία, δεν είναι κατάλληλο για την επιχείρησή τους. Με βάση τους παραπάνω προβληματισμούς, τόσο η Ευρωπαϊκή Ένωση όσο και η ελληνική πολιτεία έθεσαν ως στόχο τους να αναδείξουν και να ενισχύσουν από τη μια πλευρά τον κοινωνικό ρόλο της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και να την αναβαθμίσουν και από την άλλη να διευρύνουν και να ενισχύσουν το θεσμό της μαθητείας. Βασική τους επιδίωξη είναι να συνδεθεί επιτυχώς η επαγγελματική εκπαίδευση και ασφαλώς η μαθητεία με την αγορά εργασίας και να κερδίσουν την εμπιστοσύνη τόσο των μαθητευομένων όσο και των επιχειρήσεων και της κοινωνίας.

Μεθοδολογία

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει τις στάσεις αφενός μεν των μαθητευομένων στη μαθητεία, ως προς το θεσμό αυτό και αφετέρου των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται ενεργά στο θεσμό της μαθητείας για σφαιρικότερη αντίληψη του θέματος. Αναλυτικότερα, σκοπός της είναι να ερευνηθεί α) το κατά πόσον οι μαθητευόμενοι στη μαθητεία είναι ικανοποιημένοι με το περιβάλλον της μαθητείας και β) ποια κατά την άποψή τους είναι τα θετικά και αρνητικά στοιχεία του θεσμού στην πράξη. Με βάση τα παραπάνω τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής: α) Οι μαθητευόμενοι είναι ευχαριστημένοι με την εφαρμογή του θεσμού της μαθητείας (εργοδότης-περιβάλλον-αμοιβή) στην πράξη; β) Ποια είναι τα προβλήματα των μαθητευομένων κατά την άσκηση της μαθητείας στην πράξη και κατά πόσο ο θεσμός ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους;

Το δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν μαθητευόμενοι από τα Επαγγελματικά Λύκεια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Λάρισας κατά το σχολικό έτος 2017-2018 αστικής και ημιαστικής-αγροτικής περιοχής του νομού. Το σύνολο των συμμετεχόντων ήταν 117 μαθητευόμενοι. Το χρονοδιάγραμμα ολοκλήρωσης της έρευνας ήταν 2 μήνες (Φεβρουάριος – Μάρτιος 2018). Επίσης στην έρευνα συμμετείχαν και έξι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί ΕΠΑ.Λ στην εφαρμογή του θεσμού της Μαθητείας.

Μέθοδος, εργαλεία,

Για την υλοποίηση της μεθόδου ακολουθήθηκε η μεικτή ερευνητική προσέγγιση. Ως εργαλείο της έρευνας χρησιμοποιήθηκε αρχικά κατάλληλα διαμορφωμένο, δομημένο ερωτηματολόγιο. Στη σύνταξη του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκαν σαφείς ερωτήσεις κλειστού τύπου, έγινε χρήση απλής γλώσσας, και υπήρξαν κατάλληλες επεξηγήσεις όπου ήταν απαραίτητο. Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονται ερωτήσεις που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και στο δεύτερο μέρος υπάρχουν ερωτήσεις που αφορούν στο θεσμό της μαθητείας. Οι ερωτήσεις των ερωτηματολογίων είναι κλειστού αλλά και ανοικτού τύπου. Στις ερωτήσεις διαβαθμισμένης επιλογής οι απαντήσεις τοποθετούνται στο διάστημα 1 έως 5 (τύπος Likert). Οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου ήταν σχεδιασμένες έτσι ώστε να διευκολύνουν τους ερωτώμενους να αναπτύξουν τις απόψεις τους για συγκεκριμένα θέματα. Επίσης, για λόγους τριγωνοποίησης, χρησιμοποιήθηκε ημιδομημένη συνέντευξη στα πλαίσια της ποιοτικής έρευνας με δείγμα έξι εκπαιδευτικούς που έχουν εμπλακεί ενεργά στο θεσμό της μαθητείας.

Εγκυρότητα, αξιοπιστία, δεοντολογία της έρευνας

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 117 μαθητευόμενοι. Ο αριθμός αυτός θεωρήθηκε ικανοποιητικός για την αμερόληπτη και χωρίς προκαταλήψεις κατάθεση των απόψεων τους που αφορούν στα ερωτήματα του ερωτηματολογίου (Cohen et al., 2008). Επίσης, έγινε προσπάθεια το δείγμα να αποτελέσει αντιπροσωπευτικό και ομοιογενή αριθμό συμμετεχόντων που να αντικατοπτρίζουν το σύνολο του πληθυσμού-στόχου. Έτσι, εξασφαλίζεται η αξιοπιστία καθώς και η εγκυρότητα της έρευνας.

Για λόγους δεοντολογίας οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν εξ ολοκλήρου και ξεκάθαρα για το σκοπό και τους στόχους της έρευνας και τους διευκρινίστηκε ότι η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική. Τους έγινε ξεκάθαρο επίσης ότι διατηρείται η ανωνυμία τους, ούτως ώστε να μη δημιουργηθεί αίσθημα φόβου ή καχυποψίας από την πλευρά τους και να απαντήσουν απρόσκοπτα και ειλικρινά στις ερωτήσεις που τους τεθήκαν. Τέλος, για τους ίδιους λόγους, οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αναφέρονται ως Σ1, Σ2 (Συμμετέχων 1, Συμμετέχων 2 κλπ).

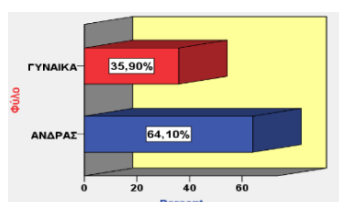
Διαδικασία

Τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν τελικά στους μαθητές, και για λόγους εγκυρότητας (περιεχομένου/δομική) και αξιοπιστίας διαμορφώθηκαν από αρχική πιλοτική έρευνα σε μικρό αριθμό συμμετεχόντων (έξι) και ελέγχθηκαν ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητά τους. Ο συντελεστής αξιοπιστίας (reliability coefficient) της κλίμακας που χρησιμοποιήθηκε (Cronbach's alpha) βρέθηκε για το ερωτηματολόγιο των μαθητευομένων να είναι 0,774 (Standardized alpha = 0,7742). Τα ερωτηματολόγια απαντήθηκαν παρουσία των ερευνητών στην σχολική αίθουσα, και αφού πρώτα είχαν γίνει οι απαραίτητες διευκρινίσεις. Ακολούθησε η κωδικοποίηση των απαντήσεων και η στατιστική ανάλυση των δεδομένων με το στατιστικό πακέτο SPSS (v.24.0) και το Excel. Τέλος, η ανάλυση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών υλοποιήθηκε με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου.

Ανάλυση ερωτηματολογίου Μαθητευόμενων

Η περιγραφική στατιστική καταγραφή αναφέρεται στους βασικούς στατιστικούς δείκτες που αφορούν τις ανεξάρτητες μεταβλητές της παρούσας έρευνας. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο Σχήμα 1:

Φύλο συμμετεχόντων

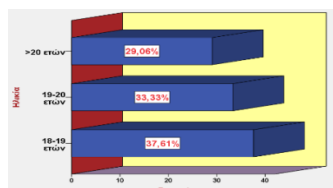


	Frequency	Percent
ΑΝΔΡΑΣ	75	64,1
ΓΥΝΑΙΚΑ	42	35,9
Total	117	100,0

Σχήμα 1: Φύλο συμμετεχόντων

Με βάση το Σχήμα 1 οι συμμετέχοντες στη έρευνα μαθητευόμενοι είναι άνδρες σε ποσοστό 64,10% και γυναίκες 35,90%. Εδώ φαίνεται ότι το ποσοστό των ανδρών σε σχέση με αυτό των γυναικών είναι μεγαλύτερο.

Ηλικία συμμετεχόντων

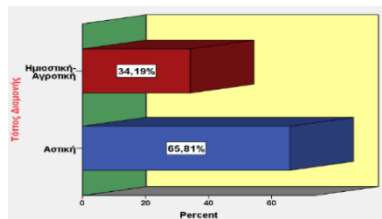


	Frequency	Percent
18-19 ετών	44	37,6
19-20 ετών	39	33,3
>20 ετών	34	29,1
Total	117	100,0

Σχήμα 2: Ηλικία συμμετεχόντων

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (44%) είναι 18-19 ετών, ενώ το 39% είναι μεταξύ 19-20 και ένα 34% είναι μεγαλύτερο των 20 ετών.

Τόπος διαμονής

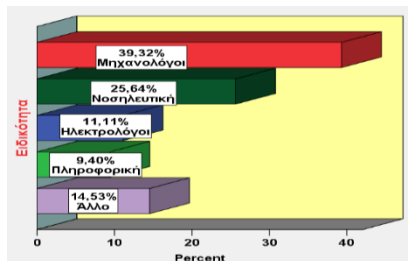


	Frequency	Percent
Αστική	77	65,8
Ημιαστική-Αγροτική	40	34,2
Total	117	100,0

Σχήμα 3: Τόπος διαμονής συμμετεχόντων

Με βάση το Σχήμα 3, οι συμμετέχοντες στη έρευνα μαθητές διαμένουν σε ποσοστό 34,19% σε αγροτικές-ημιαστικές περιοχές και σε ποσοστό 65,81% σε αστικές περιοχές. Το σχετικά μεγάλο ποσοστό μαθητών από αγροτικές-ημιαστικές περιοχές καταδεικνύει ότι οι μαθητευόμενοι, προερχόμενοι από αυτές τις περιοχές, έχουν άμεση επαφή με τεχνικά επαγγέλματα και αυτό με τη σειρά του ενισχύει την τάση τους για συμμετοχή στο θεσμό της μαθητείας. Επίσης σημαντικό ρόλο έχουν και τα τυχόν οικονομικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι αγροτικές περιοχές, γεγονός που ενισχύει την τάση για την άμεση πρόσβαση στην αγορά εργασίας.

Ειδικότητες συμμετεχόντων



	Frequency	Percent
Μηχανολόγοι	46	39,3
Ηλεκτρολόγοι	13	11,1
Νοσηλευτική	30	25,6
Πληροφορική	11	9,4
Άλλο	17	14,5
Total	117	100,0

Σχήμα 4: Ειδικότητες συμμετεχόντων

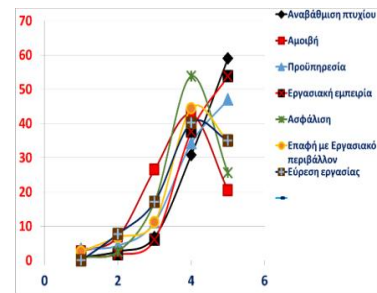
Με βάση το Σχήμα 4 οι συμμετέχοντες στη έρευνα μαθητές φοιτούν σε ποσοστό 39,32% στο μηχανολογικό τομέα, σε ποσοστό 25,64% στον ηλεκτρολογικό τομέα, σε ποσοστό 11,11% στον τομέα της Νοσηλευτικής, σε ποσοστό 9,40% στον τομέα της πληροφορικής και ένα ποσοστό 14,5% σε άλλους τομείς. Παρατηρείται ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό μαθητών που φοιτούν στον μηχανολογικό και ηλεκτρολογικό τομέα που εξάλλου ήταν και είναι οι βασικοί πυλώνες της επαγγελματικής εκπαίδευσης με διαχρονική αξία στην αγορά εργασίας των τεχνικών επαγγελμάτων.

Βασικοί παράγοντες απόφασης συμμετοχής στη Μαθητεία

Στο Σχήμα 5 αναφέρονται οι βασικοί παράγοντες της απόφασης των συμμετεχόντων για συμμετοχή στο θεσμό της μαθητείας καθώς και ο βαθμός επίδρασης του κάθε παράγοντα στην τελική τους απόφαση:

	Αναβάθμιση πτυχίου	Αμοιβή	Προϋπηρεσία	Εργασιακή εμπειρία	Ασφάλιση	Επαφή με Εργασιακό περιβάλλον	Εύρεση εργασίας
Διαφωνώ απόλυτα	0.9	2.6	3.4	0.9	0.9	2.6	0
Διαφωνώ	2.6	6.9	4.3	1.7	2.6	6.8	7.7
Αναποφάσιτος	6.8	26.5	11.1	6	17.1	11.1	17.1
Συμφωνώ	30.8	42.7	34.2	37.6	53.8	44.4	40.2
Συμφωνώ απόλυτα	59	20.5	47	53.8	25.6	35	35

Σχήμα 5:

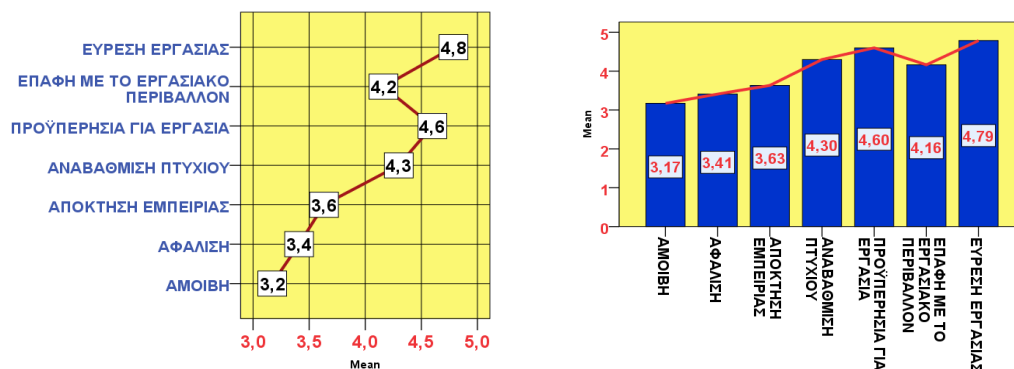


Παράγοντες και βαθμός επίδρασης στην απόφαση των μαθητευομένων στη συμμετοχή στο θεσμό της μαθητείας (1:διαφωνώ απόλυτα – 5: Συμφωνώ απόλυτα)

Ο βασικότερος παράγοντας με τη μεγαλύτερη επίδραση στην απόφαση συμμετοχής των μαθητευομένων στη μαθητεία (Συμφωνώ και Συμφωνώ Απόλυτα) είναι η απόκτηση εμπειρίας για εργασιακή εξέλιξη (91,4%), η αναβάθμιση του πτυχίου που θα τους αυξήσει τις πιθανότητες εύρεσης εργασίας (89,8%) και η απόκτηση προϋπηρεσίας για να χρησιμοποιηθεί ως προσόν για εύρεση εργασίας στο δημόσιο ή ιδιωτικό τομέα κατά 81,2%. Επίσης σημαντικοί είναι και ο παράγοντας ασφαλιστική κάλυψη (79,4%), η γνωριμία-επαφή με το πραγματικό εργασιακό περιβάλλον (79,4%), η προσδοκία για εύρεση εργασίας στον ίδιο ή άλλον από τον εργοδότη προτεινόμενη εργασία (75,2%).

Ιεράρχηση παραγόντων ως προς τη σημαντικότητά τους στην απόφαση των μαθητευομένων στη συμμετοχή στο θεσμό της μαθητείας.

Οι μαθητευόμενοι αξιολογούν το εργασιακό περιβάλλον της επιχείρησης που συμμετέχει στη μαθητεία ως προς τη σχέση τους με τον εργοδότη, τους άλλους εργαζομένους, το εργασιακό περιβάλλον ως προς τις συνθήκες ασφαλείας και τις δυσκολίες καθώς και αν η αμοιβή τους είναι ικανοποιητική και καταβάλλεται έγκαιρα. Τα αποτελέσματα δίνονται στο Σχήμα 6. Οι μαθητευόμενοι ιεράρχησαν με σειρά σπουδαιότητας τους παράγοντες που τους ώθησαν να συμμετάσχουν στο θεσμό της μαθητείας θέτοντας 1 στον πιο σημαντικό παράγοντα και 7 στο λιγότερο σημαντικό παράγοντα.



Σχήμα 6: Ιεράρχηση των παραγόντων στην απόφαση των μαθητευομένων για συμμετοχή στο θεσμό της μαθητείας (1:ο σημαντικότερος– 7: στο λιγότερο σημαντικό)

Ο πιο σημαντικός παράγοντας (ο παράγοντας με το μικρότερο μέσο όρο) είναι η αμοιβή (οικονομικοί λόγοι) (Μ.Ο. = 3,17 ± 0,12), ακολουθεί η παροχή ασφάλισης (Μ.Ο. = 3,41 ± 0,15), η απόκτηση εργασιακής εμπειρίας (Μ.Ο. = 3,63 ± 0,17), η γνωριμία-επαφή με το

εργασιακό περιβάλλον της ειδικότητας που σπούδασαν και ειδικεύθηκαν (Μ.Ο. = 4,16 ± 0,20), και τέλος η αναβάθμιση του πτυχίου (Μ.Ο. = 4,3 ± 0,19) και η προσδοκία εύρεσης εργασίας (Μ.Ο. = 4,79 ± 0,21).

Γενικά παρατηρείται μια ισοκατανομή των παραγόντων με μικρές μόνο διαφοροποιήσεις, δηλαδή και οι επτά παράγοντες λαμβάνονται υπόψη από τους εκπαιδευόμενους με μικρές μόνο διαφοροποιήσεις που σχετίζονται με το οικογενειακό περιβάλλον, το τόπο διαμονής και τα τυχόν οικογενειακά και οικονομικά προβλήματα.

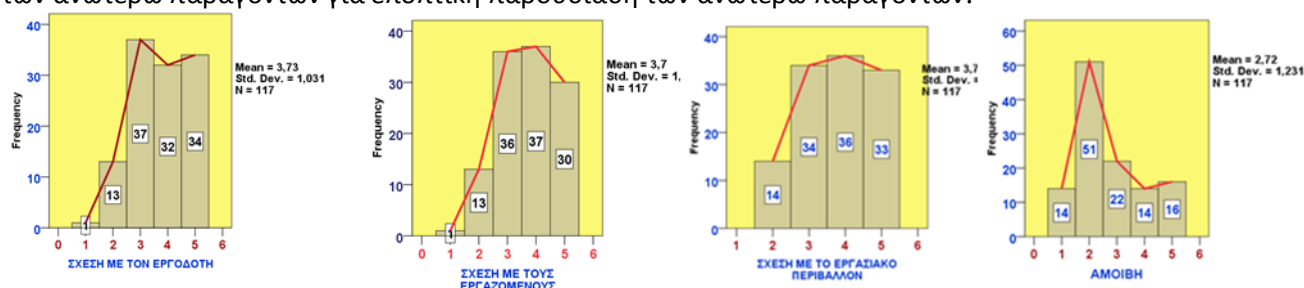
Αξιολόγηση παραγόντων εργασιακού περιβάλλοντος

Οι μαθητευόμενοι αξιολογούν σε πεντάβαθμη κλίμακα (1:καθόλου καλό – 5: πάρα πολύ καλό) το εργασιακό περιβάλλον της επιχείρησης που συμμετέχει στη μαθητεία ως προς τη σχέση τους με τον εργοδότη, τους άλλους εργαζομένους, το εργασιακό περιβάλλον καθώς και αν η αμοιβή τους είναι ικανοποιητική. Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις ανά παράγοντα του εργασιακού περιβάλλοντος.

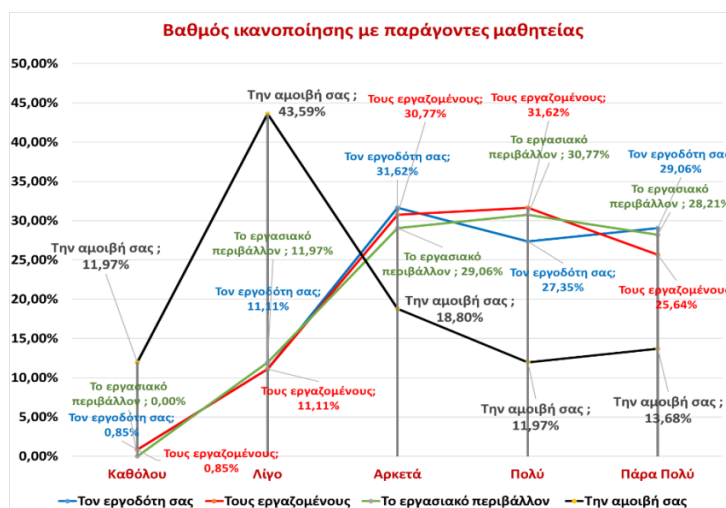
Πίνακας 1: Αξιολόγηση παραγόντων εργασιακού περιβάλλοντος

	Mean	Std. Error	Std. Deviation
Σχέση με τον Εργοδότη	3,73	,095	1,031
Σχέση με τους Εργαζόμενους	3,70	,093	1,002
Σχέση με το Εργασιακό Περιβάλλον	3,75	,092	,999
Αμοιβή	2,72	,114	1,231

Στο Σχ. 7 παρουσιάζονται τα πολύγωνα συχνοτήτων και τα ιστογράμματα συχνοτήτων των ανωτέρω παραγόντων για εποπτική παρουσίαση των ανωτέρω παραγόντων.

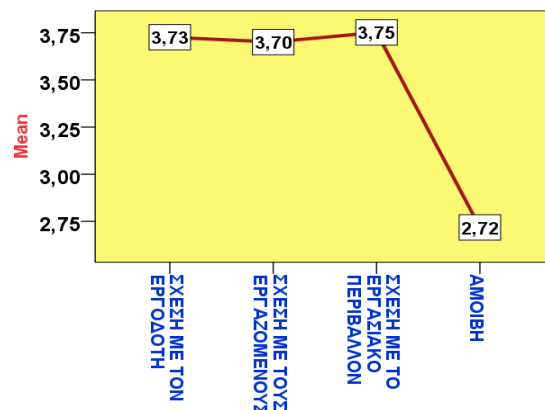


Σχήμα 7: Πολύγωνο συχνοτήτων και ιστογράμματα συχνοτήτων για εποπτική παρουσίαση παραγόντων του εργασιακού περιβάλλοντος μαθητείας (1:καθόλου καλή – 5: πάρα πολύ καλή)



Σχήμα 8: Βαθμός ικανοποίησης μαθητευόμενου και παραγόντων μαθητείας

Η σχέση μεταξύ εκπαιδευόμενου και του εργοδότη του κατά την άσκηση της μαθητείας είναι προς το καλή (3,73) (Σχήματα 7 και 9) και συγκεκριμένα ένα ποσοστό 56,5% (Σχήμα 8) των μαθητευόμενων δηλώνει καλές και πολύ καλές σχέσεις με τον εργοδότη (σχεδόν 6 στους 10 εκπαιδευόμενους δηλώνουν ευχαριστημένοι για τις σχέσεις τους με την εργοδοσία). Η σχέση μεταξύ εκπαιδευόμενου και των εργαζομένων στην επιχείρηση κατά την άσκηση της μαθητείας είναι προς το καλή (3,7) και συγκεκριμένα ένα ποσοστό 57,2% των μαθητευόμενων δηλώνει καλές και πολύ καλές σχέσεις με τους υπόλοιπους εργαζόμενους (σχεδόν 6 στους 10 εκπαιδευόμενους δηλώνουν ευχαριστημένοι για τις σχέσεις τους με τους υπόλοιπους εργαζόμενους στην επιχείρηση). Η σχέση μεταξύ εκπαιδευόμενου και εργασιακού περιβάλλοντος κατά την άσκηση της μαθητείας είναι προς το καλή (3,75) με ένα ποσοστό 59,0% των μαθητευόμενων να δηλώνει καλές και πολύ καλές σχέσεις με το εργασιακό περιβάλλον (σχεδόν 6 στους 10 εκπαιδευόμενους δηλώνουν ευχαριστημένοι για τις σχέσεις τους με το εργασιακό περιβάλλον). Επίσης, η σχέση μεταξύ εκπαιδευόμενου και αμοιβής κατά την άσκηση της μαθητείας είναι προς το μέτρια (2,72) με ποσοστό 25,7% των μαθητευόμενων να δηλώνει μέτριες αμοιβές (σχεδόν μόνο 2 στους 10 εκπαιδευόμενους δηλώνουν ευχαριστημένοι για τις αμοιβές τους). Στο Σχήμα 9 δίνεται η σχέση του μαθητευόμενου με τους παράγοντες σχέση με τον εργοδότη, σχέση με τους εργαζόμενους, σχέση με το εργασιακό περιβάλλον και σχέση με τη αμοιβή συγκεντρωτικά με τις αντίστοιχες τιμές που αναφέρονται στους μέσους όρους ανά παράγοντα.

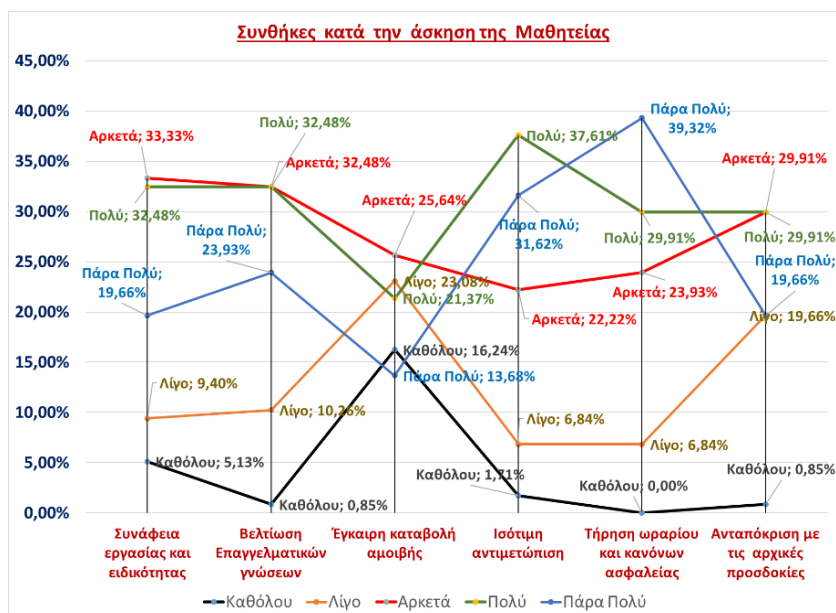


Σχήμα 9: Μέσες τιμές των σχέσεων μαθητευόμενου με εργοδότη, εργαζομένους, εργασιακό περιβάλλον και αμοιβή (1:καθόλου καλή – 5: πάρα πολύ καλή)

Από το Σχήμα 9 συμπεραίνεται συγκεντρωτικά ότι η σχέση του μαθητευόμενου με τον εργοδότη, τους άλλους εργαζομένους και το εργασιακό περιβάλλον είναι καλή έως πολύ καλή κατά πλειοψηφία, ενώ δεν είναι τόσο καλή σε σχέση με την αμοιβή που θεωρείται μικρή για το χρόνο απασχόλησης έστω και υπό μορφή μαθητείας.

Ανάλυση παραγόντων κατά την άσκηση της μαθητείας.

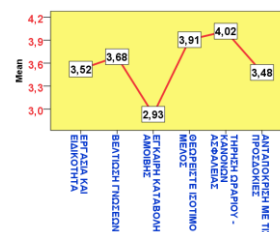
Οι μαθητευόμενοι συχνά καταθέτουν τους προβληματισμούς τους που προκύπτουν κατά την άσκηση της μαθητείας όπως είναι σχετικά με το κατά πόσον η εργασία τους σχετίζεται με την ειδικότητά τους, αν το εργασιακό περιβάλλον βοήθησε στην βελτίωση των επαγγελματικών τους γνώσεων, με τον αν η αμοιβή τους καταβάλλεται έγκαιρα, αν οι άλλοι εργαζόμενοι τους αντιμετωπίζουν ισότιμα, αν τηρείται το εργασιακό ωράριο και οι κανόνες ασφαλείας στον εργασιακό χώρο και αν η πορεία του προγράμματος εν γένει ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους. Οι ανωτέρω προβληματισμοί τέθηκαν στους 117 μαθητευόμενους της έρευνας και τα αποτελέσματα δίνονται στο Σχήμα 10.



Σχήμα 10: Συχνότητες και ποσοστά ως προς τη βελτίωση των επαγγελματικών γνώσεων των εκπαιδευόμενων στη Μαθητεία

Πίνακας 2: Απόψεις εκπαιδευόμενων-Μέσοι όροι παραγόντων θεσμού μαθητείας

	Mean	Std. Error	Std. Dev.
Εργασία και Ειδικότητα	3,52	,099	1,072
Βελτίωση Γνώσεων	3,68	,091	,980
Έγκαιρη Καταβολή Μισθού	2,93	,119	1,285
Ισότητα Μέλος	3,91	,091	,982
Τήρηση Ωραρίου - Κανόνες Ασφάλειας	4,02	,088	,956
Ανταπόκριση με τις Προσδοκίες	3,48	,097	1,047



Με βάση τον Πίνακα 2 (κατηγορία Πολύ και Πάρα πολύ) περισσότεροι από 5 στους 10 εκπαιδευόμενους (52,2%) δηλώνουν ότι η παρεχόμενη εργασία έχει σχέση με την ειδικότητά τους. Σχεδόν 6 στους 10 εκπαιδευόμενους δηλώνουν ότι βελτίωσαν τις επαγγελματικές τους γνώσεις (3,68 προς το καλή και 56,4% καλή και πολύ καλή βελτίωση). Σχεδόν 3 στους 10 εκπαιδευόμενους δηλώνουν μη ευχαριστημένοι ως προς την έγκαιρη καταβολή της αμοιβής ενώ σχεδόν 7 στους 10 εκπαιδευόμενους δηλώνουν ευχαριστημένοι ως προς την ισότιμη αντιμετώπισή τους από τους άλλους εργαζομένους. Σχεδόν 7 στους 10 εκπαιδευόμενους δηλώνουν ευχαριστημένοι ως προς την τήρηση ωραρίου και των κανόνων υγιεινής και ασφάλειας από την επιχείρηση και σχεδόν 5 στους 10 εκπαιδευόμενους δηλώνουν μεγάλη και πολύ μεγάλη ικανοποίηση από το θεσμό της μαθητείας.

Ανάλυση συνεντεύξεων εκπαιδευτικών

Στην έρευνα συμμετείχαν έξι εν ενεργεία στη μαθητεία εκπαιδευτικοί οι οποίοι κατέθεσαν τις απόψεις τους σχετικά με τα ζητήματα της μαθητείας. Στην ερώτηση για το κατά πόσο ήταν επαρκής και έγκαιρη η ενημέρωση των αποφοίτων και των οικογενειών τους οι εκπαιδευτικοί είπαν ότι: «η ενημέρωση των αποφοίτων μαθητών μας για το θεσμό τα μαθητείας δεν ήταν έγκαιρη και καθόλου επαρκής» (Σ1), ή «είχαμε λίγο χρόνο ως την έναρξη του προγράμματος με συνέπεια να μην υπάρξει έγκαιρη και επαρκής ενημέρωση των αποφοίτων για το θεσμό της μαθητείας» (Σ2), ή «ο περιορισμένος χρόνος ως την έναρξη

μας εμπόδισε στο να ενημερώσουμε τους πρώην μαθητές μας έγκαιρα και επαρκώς για τη συμμετοχή τους στη μαθητεία» (Σ3). Οι εκπαιδευτικοί επίσης κατέθεσαν ότι «από την πλευρά μου πιστεύω ότι οι απόφοιτοι ενημερώθηκαν έγκαιρα και με επάρκεια για το πρόγραμμα της μαθητείας» (Σ4) ή « και οι μαθητές που επικοινωνήσα ενημερώθηκαν αρκετά έγκαιρα και με αρκετές λεπτομέρειες ώστε να αποφασίσουν αν θα συμμετάσχουν ή όχι στο πρόγραμμα μαθητείας» (Σ5) και «ενημερώσαμε τους αποφοίτους μας αμέσως μόλις έγινε γνωστή η έναρξη του προγράμματος της μαθητείας για όλα τα θέματα και τις διαδικασίες που απαιτούνται» (Σ6).

Ενδιαφέρον προκάλεσε στους συνεντευξιζόμενους το θέμα που ήταν σχετικό με το αν οι ίδιοι αντιμετώπισαν δυσκολίες και σε ποιο βαθμό στην εξεύρεση θέσεων εργασίας για τους μαθητευόμενους. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους «ήταν πολύ δύσκολο να εξευρεθούν θέσεις για τους μαθητευόμενους και καταβάλαμε μεγάλες προσπάθειες για αυτό», (Σ1) ή «συναντήσαμε αρκετές δυσκολίες να πείσουμε τους εργοδότες να μας διαθέσουν κάποια θέση εργασίας για μαθητευόμενους », (Σ2) και «είναι αρκετά δύσκολο να πείσεις έναν εργοδότη να δεχθεί να εκπαιδεύσει ένα μαθητευόμενο και να εποπτεύεται» (Σ3). Τονίστηκε επίσης ότι «για μας δεν ήταν δύσκολο να πείσουμε τους εργοδότες να διαθέσουν θέσεις εργασίας για το σκοπό της μαθητείας», (Σ4) ή «εμείς απευθυνθήκαμε σε δημόσιο φορέα δεν συναντήσαμε καμία δυσκολία μιας και η ανταπόκριση για την παροχή θέσεων εργασίας για το θεσμό της μαθητείας ήταν άμεση» (Σ5) και ότι « δυσκολευτήκαμε αρκετά στην αναζήτηση θέσεων εργασίας για το θεσμό της μαθητείας και ο κύριος λόγος ήταν η μη επαρκής ενημέρωση των επιχειρήσεων για τα οφέλη του θεσμού» (Σ6).

Άλλο θέμα συζήτησης αποτέλεσε και το εάν η συνεργασία και η επικοινωνία ανάμεσα στη σχολική μονάδα και την συνεργαζόμενη επιχείρηση ήταν καλή και πόσο. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι «η συνεργασία μας είναι άψογη και με τη συχνή και πολύ καλή επικοινωνία προχωρούμε αρκετά καλά », (Σ1) ή «δε συναντήσαμε καθόλου προβλήματα σε σχέση με τη συνεργασία και πολύ περισσότερο με την επικοινωνία με τις επιχειρήσεις του προγράμματος της μαθητείας», (Σ2) και ότι «υπήρξαν κάποια λίγα προβλήματα στη συνεργασία με τις επιχειρήσεις που συνεργαζόμαστε στο πρόγραμμα μαθητείας όμως ξεπεράστηκαν γρήγορα. Σε θέματα επικοινωνίας δεν υπήρξαν προβλήματα» (Σ3). Τονίστηκε επίσης ότι «σε θέματα επικοινωνίας δεν αντιμετωπίσαμε κανένα πρόβλημα, σε θέματα όμως συνεργασίας με τους εργοδότες είχαμε ευτυχώς λίγα προβλήματα τα οποία όμως λύθηκαν», (Σ4) ή ότι «δεν υπήρξαν και δεν υπάρχουν προβλήματα συνεργασίας με τους εργοδότες ούτε στην επικοινωνία ούτε στη συνεργασία μας μαζί τους», (Σ5) και ότι «επικοινωνούμε συνεχώς με τις επιχειρήσεις όπου εκπαιδεύονται οι μαθητές μας και η συνεργασία μας μαζί τους ήταν από την αρχή και συνεχίζει να είναι αρκετά καλή» (Σ6).

Οι εκπαιδευτικοί επίσης φάνηκαν προβληματισμένοι όταν αναφέρθηκαν στο εάν από την πλευρά των εργοδοτών – επιχειρήσεων τηρούνται και κατά πόσο οι όροι σύμβασης του προγράμματος της μαθητείας. Με βάση τις απαντήσεις τους «οι όροι που αφορούν τη μαθητεία από την πλευρά των εργοδοτών τηρούνται πλήρως» (Σ1) ή ότι «όλες οι επιχειρήσεις τηρούν τους όρους της σύμβασης και δεν υπήρξε ως τώρα το παραμικρό πρόβλημα», (Σ2) και ότι «όλοι οι όροι της σύμβασης για τη μαθητεία τηρούνται από όλους τους εμπλεκόμενους εργοδότες», (Σ3). Άλλοι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι «φυσικά οι επιχειρήσεις – εργοδότες τηρούν όλους τους όρους της σύμβασής τους μαζί μας», (Σ4) ή ότι «ναι από όλους τους εργοδότες τηρούνται οι όροι της σύμβασης που σύναψαν μαζί μας», (Σ5) και ότι «υπήρξαν λίγοι εργοδότες οι οποίοι δεν τήρησαν πλήρως τους της σύμβασης που υπέγραψαν με αποτέλεσμα να υπάρξουν ορισμένα προβλήματα» (Σ6). Αξιοσημείωτες είναι οι συγκλίνουσες απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών οι οποίοι, με βάση την ανατροφοδότηση που έλαβαν από τους εκπαιδευόμενους τους οποίους εποπτεύουν στη μαθητεία, αναφέρουν ότι: α) οι μαθητευόμενοι συμμετέχουν σε αυτή κυρίως για την απόκτηση ασφάλισης και εργασιακής εμπειρίας στον τομέα που σπούδασαν, ενώ σημαντική επιρροή στην απόφαση αυτή έχουν και οι γονείς τους β) Οι περισσότεροι

συμμετέχοντες θεωρούν ότι με μια υψηλότερη αμοιβή ο θεσμός της μαθητείας θα ήταν ελκυστικότερος ενώ αντίθετα για κάποιους η αμοιβή είναι δευτερεύουσα με πρωτεύοντα ρόλο να έχει η ενασχόληση τους με τον τομέα των σπουδών τους και γ) υπάρχουν σημαντικές πιθανότητες συνέχισης στον χώρο εργασίας μετά το πέρας της μαθητείας, ιδιαίτερα στον μηχανολογικό τομέα (2 στους 3 εργοδότες προτείνουν στους μαθητευόμενους να εργαστούν σε αυτούς με την ολοκλήρωση της μαθητείας).

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Στην παρούσα εργασία διερευνήθηκαν οι απόψεις μαθητευομένων στη μαθητεία-αποφοίτων των ΕΠΑ.Λ. - για το θεσμό της μαθητείας, κατά πόσο είναι ευχαριστημένοι με την εφαρμογή του θεσμού της στην πράξη, ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν και κατά πόσο πιστεύουν ότι ο θεσμός ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι οι μαθητευόμενοι – συμμετέχοντες στο θεσμό της μαθητείας δήλωσαν ότι τη μεγαλύτερη επίδραση στην απόφαση συμμετοχής τους στη μαθητεία είχε η απόκτηση εμπειρίας για εργασιακή εξέλιξη, η αναβάθμιση του πτυχίου που θα τους αυξήσει τις πιθανότητες εύρεσης εργασίας και η απόκτηση προϋπηρεσίας για να χρησιμοποιηθεί ως προσόν για εύρεση εργασίας στο δημόσιο ή ιδιωτικό τομέα. Από αυτές τις απαντήσεις φαίνεται πως θεωρούν ότι μέσω αυτής της διαδικασίας της μαθητείας θα έχουν περισσότερες πιθανότητες εύρεσης εργασίας.

Κατά την άποψή τους, η εμπειρία τους στο θεσμό της μαθητείας κρίνεται θετική, θεωρώντας ότι η σχέση τους με τον εργοδότη, τους άλλους εργαζομένους και το εργασιακό περιβάλλον είναι καλή έως πολύ καλή κατά πλειοψηφία, ενώ δεν είναι τόσο καλή σε σχέση με την αμοιβή που θεωρείται μικρή για το χρόνο απασχόλησης έστω και υπό μορφή μαθητείας. Επιπρόσθετα θεωρείται ότι σε πολύ καλό βαθμό ικανοποιούνται οι προβληματισμοί τους ως προς τήρηση του εργασιακού ωραρίου και των κανόνων υγιεινής και ασφάλειας και την ισότιμη μεταχείριση από τους άλλους εργαζομένους, σε καλό βαθμό ικανοποιούνται οι προβληματισμοί ως προς τη βελτίωση των επαγγελματικών γνώσεων, ως προς τη σχέση εργασίας και ειδικότητας του εκπαιδευόμενου και ως προς ανταπόκριση των αρχικών προσδοκιών ως προς το θεσμό της μαθητείας και τέλος υπάρχει και κάποιος προβληματισμός ως προς την έγκαιρη καταβολή της όποιας αμοιβής προβλέπεται στους εκπαιδευόμενους. Γενικά ο θεσμός κρίνεται θετικά από τους αποφοίτους των Επαγγελματικών Λυκείων και νυν μαθητευόμενους στο θεσμό της μαθητείας για τον οποίο πιστεύουν ότι πρέπει να ενισχυθεί περαιτέρω και να στηριχθεί από την πολιτεία.

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στο πρόγραμμα της μαθητείας στο ν. Λάρισας αναφέρθηκε κατά πλειοψηφία ότι δεν ενημερώθηκαν αρκετά έως καθόλου για το θεσμό και ότι οι μισοί περίπου θεωρούν ότι δεν υπήρξε έγκαιρη και επαρκής ενημέρωση των απόφοιτων για το θεσμό της μαθητείας. Θετικό σημείο φαίνεται να είναι η άποψή τους ότι οι εκπαιδευτικές μονάδες έχουν τις απαραίτητες υποδομές για τη λειτουργία του μεταλυκειακού έτους της μαθητείας σε αυτά. Ωστόσο, αξιοσημείωτη είναι η επισήμανσή τους στις δυσκολίες που έχουν οι μαθητευόμενοι στην εξεύρεση θέσεων εργασίας έτσι ώστε να εκπαιδευτούν στο πρόγραμμα της μαθητείας. Στα θετικά επίσης στοιχεία της εφαρμογής του θεσμού της μαθητείας είναι και η αρκετά καλή συνεργασία και επικοινωνία ανάμεσα στη σχολική μονάδα και την συνεργαζόμενη επιχείρηση στα θέματα που αφορούν τη μαθητεία. Τέλος ένα θέμα έντονου προβληματισμού ήταν κατά πόσον από την πλευρά των εργοδοτών – επιχειρήσεων τηρούνται οι όροι σύμβασης του προγράμματος της μαθητείας και το θετικό στον προβληματισμό αυτό είναι ότι τηρούνται σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών.

Οι ερευνητές στόχο έχουν να επεκτείνουν την παρούσα έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα προερχόμενο από όλη την περιφέρεια Θεσσαλίας αλλά και με τη συμμετοχή των ίδιων των εργοδοτών των μαθητευομένων για μια ολιστική εικόνα της προσέγγισης του θεσμού της μαθητείας.

Αναφορές

ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, (2013). *Σύνδεση της Επαγγελματικής Κατάρτισης με την Απασχόληση*, Έργο Προγράμματα Δια Βίου Εκπαίδευσης για το Ανθρώπινο Δυναμικό του Ιδιωτικού Τομέα, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα "Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση", συγχρηματοδότηση Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και εθνικοί πόροι.

Μπουτσίουκη, Σ. (2017) *Μεταρρυθμίσεις στα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στην Ελλάδα. Στάσεις και απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών*, Διπλωματική Εργασία, Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (Π.Μ.Σ.)- Στις Ευρωπαϊκές Πολιτικές Νεολαίας Εκπαίδευσης και Πολιτισμού, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Billett, S. (2016). Apprenticeship as a mode of learning and model of education. *Education and Training*, 58(6), 613-628.

Cedefop, (2013). *Πώς να βοηθήσουμε τους νέους να παραμείνουν στην [επαγγελματική] εκπαίδευση και κατάρτιση*, Ενημερωτικό Σημείωμα, Δεκέμβριος 2013, ISSN 1831-2462.

CEDEFOP, (2014). *Apprenticeship-type schemes and structured work-based learning programmes: Germany*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Dickinson, M.J. & Dickinson D.A.G, (2015). Practically perfect in every way: can reframing perfectionism for high-achieving undergraduates impact academic resilience? *Studies in Higher Education*, 40(10), 1889-1903.

Hughes, T., Sheen, J. & Birkin, G. (2013). Industry graduate skills needs, *Summary report for the National Centre for Universities and Business*. CFE Research, available at: www.ncub.co.uk/reports/cfe.html

Jones, S., Mann, A. & Morris, K. (2015). The 'Employer Engagement Cycle' in Secondary Education: analysing the testimonies of young British adults. *Journal of Education and Work*, 29(7), 834-856.

Kashefpakdel, E. & Percy, C. (2016), Career education that works: An economic analysis using the British Cohort Study. *Journal of Education and Work*, 30(3), 217-234.

Kossek, E. E. & Perrigino, M.B. (2016). Resilience: a review using a grounded integrated occupational approach. *The Academy of Management Annals*, 10(1), pp. 729-797.

Koudahl, D.P. (2010). Vocational education and training: dual education and economic Crises. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1900–1905.

Lietzmann, A. & Mayerl, M. (2015). *Το εγχειρίδιο «Η μαθητεία στην Ελλάδα και την Ευρώπη - ώρα για δράση», Γιατί Μαθητεία; Κίνητρα σε Επιχειρήσεις για την Προώθηση της Μαθητείας/Πρακτικής Άσκησης – Οδηγός για τις Επιχειρήσεις*. Αθήνα: Ινστιτούτο Ανάπτυξης και Επιχειρηματικότητας.

Mann, A., (2016). Promoting apprenticeships to young people and schools, In: D. Way, (2016) *A race to the top: Achieving three million more Apprenticeships by 2020* The University of Winchester: Winchester.

Mann, A., Kashefpakdel, E., Rehill, J. & Huddleston, P. (2017). *Contemporary Transitions: Young Briton reflect on life after secondary school and college*. London: Education and Employers.

Muehlemann, S., Pfeifer, H., Walden, G., Wenzelmann, F. & Wolter, C.S. (2010). The financing of apprenticeship training in the light of labor market regulations. *Labour Economics*, 17(5), 799-809.

National Society of Apprentices, (2014). *National society of apprentices travel research: NSoA Travel research key findings*. National Society of Apprentices: London.

OECD, Directorate for Education, Education and Training Policy Division, (2010). *Vocational Education and Training in Germany Strengths, Challenges and Recommendations*. Brussels: European Union

Αξιολόγηση διδακτικών εγχειριδίων επιμορφούμενων σε πρόγραμμα τηλεκπαίδευσης Καθηγητών Πληροφορικής

Λιόβας Δημήτριος

Καθηγητής Πληροφορικής, Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Λάρισας,
liovas@eepek.gr

Κολοκοτρώνης Δημήτριος

Καθηγητής Πληροφορικής, Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Λάρισας,
kolokotr@sch.gr

Λιάκος Ηλίας

Καθηγητής Πληροφορικής, Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Καρδίτσας,
liakosil@gmail.com

Σταθόπουλος Κωνσταντίνος

Καθηγητής Πληροφορικής, Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Λάρισας,
cvsththop@gmail.com

Περίληψη

Η συγκεκριμένη εργασία πραγματεύεται την αξιολόγηση των διδακτικών εγχειριδίων (Υλικό Αναφοράς, Παρουσιάσεις, Δραστηριότητες, & Ασκήσεις Αυτοαξιολόγησης) ενός προγράμματος τηλεκπαίδευσης Καθηγητών Πληροφορικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Θεσσαλίας, ως προς τη διδακτική και παιδαγωγική τους καταλληλότητα. Το μεθοδολογικό πλαίσιο που ακολουθήθηκε για την επίτευξη του προαναφερόμενου σκοπού στηρίχθηκε στη λήψη ερευνητικών δεδομένων από τους επιμορφούμενους με δειγματοληπτικό σχεδιασμό, με τη βοήθεια διαδικτυακού ερωτηματολογίου που δημιουργήθηκε για το σκοπό αυτό. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί Πληροφορικής Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης των Περιφερειών της Θεσσαλίας, άνδρες και γυναίκες, ανεξαρτήτως χρόνων προϋπηρεσίας, οι οποίοι παρακολούθησαν το επιμορφωτικό πρόγραμμα. Από τα συμπεράσματα της έρευνας διαφαίνεται πως οι επιμορφούμενοι θεωρούν πολύ καλά έως εξαιρετικά τα διδακτικά εγχειρίδια, -τόσο ως προς τη διδακτική, όσο και ως προς την και παιδαγωγική τους μεθοδολογία.

Λέξεις κλειδιά: Αξιολόγηση, Τηλεκπαίδευση, Εγχειρίδια, Πληροφορική

Εισαγωγή

Το ζήτημα της αξιολόγησης των επιμέρους συνιστωσών ενός επιμορφωτικού προγράμματος απασχολεί εδώ και χρόνια τον εκπαιδευτικό επιστημονικό κόσμο (Ξωχέλλης, 2005). Η προσεκτική μελέτη της Ελληνικής αλλά και της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας αποδεικνύει πως έχει υλοποιηθεί ένας μεγάλος αριθμός ερευνών σχετικά με την αξιολόγηση κάποιων –εκ των πολλών– συνιστωσών των προγραμμάτων αυτών. Η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς αναφέρεται σε επιμορφωτικό πρόγραμμα που έχει υλοποιηθεί κατ' αποκλειστικότητα με τη χρήση σύγχρονης τηλεκπαίδευσης, και εστιάζεται στην αξιολόγηση μόνο δυο εκ των συνιστωσών του σχετικού προγράμματος: τη διδακτική και παιδαγωγική καταλληλότητα των ηλεκτρονικών διδακτικών εγχειριδίων (Πιερρακάς, κ.α, 2001)).

Το συγκεκριμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα υλοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος» σε συνεργασία με τους Φορείς λειτουργίας του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου, στα πλαίσια της πράξης "ΣΤΗΡΙΖΩ". Οι επιμορφωτικές

δράσεις που υλοποιεί απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς πληροφορικής ΠΕ19 και ΠΕ20, πραγματοποιούνται με σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Τηλεκπαίδευση) και αφορούν εκπαιδευτικά αντικείμενα ταξινομημένα σε κατηγορίες, όπως: οργανωτικά θέματα, υποστήριξη πληροφοριακών συστημάτων του Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ., τεχνολογικές υποδομές (εργαστήρια, διαδραστικοί πίνακες, κ.λπ.) των σχολικών μονάδων, και υπηρεσίες του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου.

Βιβλιογραφική επισκόπηση

Αναγκαιότητα αξιολόγησης και αναπροσαρμογής του εκπαιδευτικού υλικού

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού συμβάλλει στην καταγραφή και μελέτη των θετικών και αρνητικών τους σημείων, ενώ η παρεχόμενη ανατροφοδότηση συντελεί καθοριστικά στην υλοποίηση επιτυχημένων επιμορφωτικών προγραμμάτων (Πασχάλης, Φακιολάκης & Παπαδάκης, 2011).

Σε κάθε είδους συνθήκες διδασκαλίας, δια ζώσης ή εξ αποστάσεως, η αναπροσαρμογή και συμπλήρωση του εκπαιδευτικού υλικού είναι μία επιβεβλημένη δραστηριότητα του διδάσκοντος. Οι λόγοι που μπορούν να οδηγήσουν σε αυτήν ποικίλλουν, οπωσδήποτε, όμως, προϋπόθεση για την εφαρμογή της αποτελεί κάποια μορφή αξιολόγησης του υλικού που χρησιμοποιείται (Χαβάκης & Αναστασιάδης, 2007).

Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερόμενα καταδεικνύεται αφ' ενός μεν πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού υλικού στα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι σημαντικότερος -καθώς επιδρά καταλυτικά τόσο στην ποιότητα όσο και στην πιθανότητα επιτυχίας τους- αφ' ετέρου δε, προβάλλει ξεκάθαρα η αναγκαιότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού, προς την κατεύθυνση της βελτιστοποίησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων

Στο σχετικά μικρό χρονικό διάστημα που υφίστανται στην Ελλάδα τα προγράμματα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, οφείλεται, μάλλον, και το γεγονός της σχετικά περιορισμένης βιβλιογραφικής αναφοράς σε έρευνες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους υλικού. Οι συγκεκριμένες βιβλιογραφικές αναφορές περιορίζονται ακόμη περισσότερο στην περίπτωση των εξ αποστάσεως επιμορφωτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς Πληροφορικής. Παρόλα αυτά, στη συνέχεια παρουσιάζονται οι σημαντικότερες σχετικές έρευνες που αφορούν την αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού σε επιμορφωτικά προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εκπαιδευτικών της Πληροφορικής, ή και άλλων ειδικοτήτων.

Πιο συγκεκριμένα, σε σχετική έρευνα που διοργανώθηκε από το Παράρτημα Αχαΐας της Πανελληνίας Ένωσης Καθηγητών Πληροφορικής (Πασχάλης, κ.συν., 2011) διερευνήθηκε μια μελέτη περίπτωσης αυτό-επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Πληροφορικής σε θέματα ηλεκτρονικής μάθησης με σκοπό την αξιοποίησή της στη σχολική μονάδα και την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ένα ερωτηματολόγιο (με χρήση της 5-βαθμης κλίμακας Likert), το οποίο δόθηκε στους συμμετέχοντες στο τέλος του σεμιναρίου και περιείχε ανοικτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις, και εστίαζε σε δύο βασικούς άξονες: α) Στις μαθησιακές δραστηριότητες που περιείχε το Εργαστήριο - Σεμινάριο και β) στο βαθμό ικανοποίησης των επιμορφούμενων από το εκπαιδευτικό υλικό που τους δόθηκε. Στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό ικανοποίησης από τους οδηγούς χρήσης του προγράμματος, το μεγαλύτερο ποσοστό των επιμορφούμενων απάντησε «πολύ» (80%), και το υπόλοιπο (20%) απάντησε «πάρα πολύ», ενώ στην ερώτηση σχετικά με τον βαθμό ικανοποίησης από την καθοδήγηση που παρείχαν τα φύλλα δραστηριοτήτων, τα ποσοστά ήταν ακόμη καλύτερα (40% «πολύ» και 60%, «πάρα πολύ»), αποδεικνύοντας με τον τρόπο αυτό πως ότι

όλοι έμειναν αρκετά ικανοποιημένοι από το υλικό που τους παρασχέθηκε στο συγκεκριμένο σεμινάριο (Πασχάλης, κ.συν., 2011)

Σε σχετική έρευνα που διεξήχθη σε πανεπιστήμιο της Πολιτείας του Missouri των Η.Π.Α (Eom & Wen, 2006), διερευνήθηκε ο βαθμός επίδρασης των 6 επιμέρους παραγόντων (αυτορυθμιζόμενη μάθηση, το στυλ μάθησης, οι γνώσεις του εκπαιδευτή, η ανατροφοδότηση και η αλληλεπίδρασή του με τους επιμορφούμενους, αλλά και το περιεχόμενο ενός προγράμματος) που συμμετέχουν στα μαθησιακά αποτελέσματα και στο αίσθημα της ικανοποίησης των επιμορφούμενων κατά τη διάρκεια εξ αποστάσεως φοίτησης. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφάνηκε πως το αίσθημα της ικανοποίησης επιδρά καθοριστικά στα αποτελέσματα της μάθησης, ενώ αποδείχθηκε πως όλοι οι υπό διερεύνηση παράγοντες (μεταξύ των οποίων και το περιεχόμενο του προγράμματος και η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικού υλικού) επηρεάζουν σημαντικά το αίσθημα της ικανοποίησης.

Ερευνητικό μέρος

Μεθοδολογία της έρευνας

Για την επιτυχή έκβαση της ερευνητικής διαδικασίας, και προκειμένου να διερευνηθούν με ακρίβεια, εγκυρότητα και αξιοπιστία τα ερευνητικά ερωτήματα που περιγράφονται στη συνέχεια, σχεδιάστηκε και ακολουθήθηκε συγκεκριμένο μεθοδολογικό πλαίσιο ποσοτικής έρευνας, πάνω στο οποίο βασίστηκε η υλοποίηση του ερευνητικού σχεδίου, διαδικασία η οποία περιγράφεται αναλυτικά στη συνέχεια.

Ερευνητική διαδικασία

Πιο συγκεκριμένα, επιλέχθηκε η λήψη των ερευνητικών δεδομένων από τους επιμορφούμενους με δειγματοληπτικό σχεδιασμό αντιπροσωπευτικού δείγματος (ποσοτική έρευνα), καθώς σε καθέναν από αυτούς τους απεστάλλει μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail) με το ηλεκτρονικό -διαδικτυακό ερωτηματολόγιο. Το e-mail με το οποίο στάλθηκε το ερωτηματολόγιο συνοδεύονταν από σύντομη συνοδευτική επιστολή.

Στόχος της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα αποσκοπεί στην αξιολόγηση των εγχειριδίων των επιμορφούμενων, ως προς τη διδακτική και παιδαγωγική τους καταλληλότητα. Η επιλογή των δυο προαναφερόμενων αξόνων μεταξύ των πολλών –και συχνά αλληλοσυνδεόμενων- που συναντούνται στη διεθνή βιβλιογραφία δεν είναι τυχαία. Η σπουδαιότητα των δυο προαναφερόμενων αξόνων –ειδικά για επιμορφωτικά προγράμματα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης- αποτέλεσε σημαντικό κριτήριο επιλογής.

Το δείγμα της έρευνας

Οι συμμετέχοντες αποτελούνται από μόνιμους εκπαιδευτικούς Πληροφορικής Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης των Περιφερειών της Θεσσαλίας, άνδρες και γυναίκες, ανεξαρτήτως χρόνων προϋπηρεσίας, οι οποίοι παρακολούθησαν τα προγράμματα τηλεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών Πληροφορικής της Δράσης «Πρακτική εκπαίδευση του προσωπικού ενδοσχολικής τεχνικής υποστήριξης», της Πράξης «ΣΤΗΡΙΖΩ», και από τους -συναδέλφους- επιμορφωτές τους.

Ο πληθυσμός της έρευνας αποτελείται από όλους τους μόνιμους εκπαιδευτικούς Πληροφορικής Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης όλων των Περιφερειών της Ελλάδας, άνδρες και γυναίκες, ανεξαρτήτως χρόνων προϋπηρεσίας.

Από αυτούς, το δείγμα προέκυψε εντελώς τυχαία, χρησιμοποιώντας μια διαδικτυακή γεννήτρια τυχαίων αριθμών (<http://www.randomizer.org>) η οποία τα τελευταία 15 χρόνια έχει χρησιμοποιηθεί πάνω από 20.000.000 φορές από ερευνητές όλων των ειδικοτήτων.

Σε κάθε έναν από τους 258 εκπαιδευτικούς τα στοιχεία των οποίων βρίσκονται στη διάθεση του ερευνητή, αποδόθηκε ένας ακέραιος αριθμός από το 1 ως το 258, και με τη βοήθεια της γεννήτριας, προέκυψαν οι 200 στους οποίους στάλθηκε προς συμπλήρωση το ηλεκτρονικό διαδικτυακό ερωτηματολόγιο. Από τους 200 εκπαιδευτικούς, απάντησαν εγκαίρως οι 148, που αποτελούν το δείγμα της έρευνας (Response rate≈74%). Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίστηκε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα, που οδηγεί σε αξιόπιστα αποτελέσματα (Lohr, 2010).

Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Το διαδικτυακό ερωτηματολόγιο

Προκειμένου να επιτευχθεί η συλλογή των δεδομένων, σχεδιάστηκε σχετικό διαδικτυακό ερωτηματολόγιο, με τη βοήθεια των φορμών Google (Google Forms), το οποίο επιτρέπει την γρήγορη, αξιόπιστη και ανώνυμη καταγραφή των δεδομένων, που έχει την παρακάτω μορφή (Εικ. 1):

Σε ποιο βαθμό το εκπαιδευτικό υλικό υποστηρίζει την εύκολη περιήγηση και τον προσανατολισμό των επιμορφούμενων σε αυτό;*Υποχρεωτική

καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
☐	☐	☐	☐	☐

Αναφέρετε έως τρία το πολύ χαρακτηριστικά του υλικού που σας οδηγούν στην παραπάνω εκτίμηση.*Υποχρεωτική

Σε ποιο βαθμό το εκπαιδευτικό υλικό συντελεί στην προαγωγή της ενεργητικής και ανακαλυπτικής μάθησης;*Υποχρεωτική

καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
☐	☐	☐	☐	☐

Σε ποιο βαθμό οι επιμορφούμενοι έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν τη μαθησιακή τους πορεία;*Υποχρεωτική

καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
☐	☐	☐	☐	☐

Αναφέρετε έως τρία το πολύ χαρακτηριστικά του υλικού που σας οδηγούν στην παραπάνω εκτίμηση.*Υποχρεωτική

Εικόνα 1: Ενδεικτικό δείγμα των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου

Το διαδικτυακό ημερολόγιο (<https://goo.gl/forms/mcQgGYJpRmENyTG83>) περιλαμβάνει -εκτός από τον τίτλο- και μια σύντομη ενημερωτική επιστολή προς τους συμμετέχοντες. Στην επιστολή αυτή αναφέρεται ο σκοπός της έρευνας και ο απαιτούμενος χρόνος για την συμπλήρωσή του, ενώ δεν παραλείπονται τα πλήρη στοιχεία επικοινωνίας με τον ερευνητή.

Επιχειρώντας τη δομική ανάλυση του ερωτηματολογίου, διαπιστώνεται πως μετά την ενημερωτική επιστολή ακολουθεί το τμήμα καταγραφής των δημογραφικών στοιχείων (Φύλο, εμπειρία, χρόνια υπηρεσίας, κ.λπ.). Στη συνέχεια ακολουθούν ερωτήσεις βαθμολόγησης σε περιγραφική 5βαθμη κλίμακα και αφορούν στην αξιολόγηση των

διδασκικών εγχειριδίων ως προς τους άξονες της διδακτικής και παιδαγωγικής τους μεθοδολογίας. Λήφθηκε μέριμνα ώστε οι ερωτήσεις μεταξύ των δυο αυτών αξόνων να βρίσκονται σε τυχαία σειρά εντός του ερωτηματολογίου, προκειμένου να επιτευχθεί ο μεγαλύτερος βαθμός ανεξαρτησίας μεταξύ των απαντήσεων.

Ερευνητικά ερωτήματα - υποθέσεις

Προς την κατεύθυνση επίτευξης του στόχου της έρευνας, και λαμβάνοντας υπόψη τα πορίσματα των προαναφερθεισών ερευνών, τίθενται προς διερεύνηση οι απόψεις επιμορφούμενων σχετικά με τον τρόπο που αξιολογούνται τα διδακτικά εγχειρίδια ως προς τη διδακτική και παιδαγωγική τους καταλληλότητα.

Αξιοπιστία – εγκυρότητα ερευνητικής διαδικασίας - μετρήσεων

Προκειμένου να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα της έρευνας, ο βαθμός δηλαδή στον οποίο τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν μετρούν εκείνους τους δείκτες για τους οποίους δημιουργήθηκαν, έχει υιοθετηθεί η προσέγγιση της εγκυρότητας περιεχομένου (Kimberlin & Winterstein, 2008), και έχει ληφθεί μέριμνα ώστε όλες οι διαστάσεις που συνθέτουν τη μετρούμενη μεταβλητή, να περιλαμβάνονται -μια προς μια- στις ερωτήσεις του ερευνητικού εργαλείου μέτρησης.

Η στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων που ελήφθησαν, με τη βοήθεια εξελιγμένων εφαρμογών στατιστικής επεξεργασίας, αυξάνει το βαθμό αξιοπιστίας της συγκεκριμένης έρευνας.

Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων – τεκμηρίωση καταλληλότητας

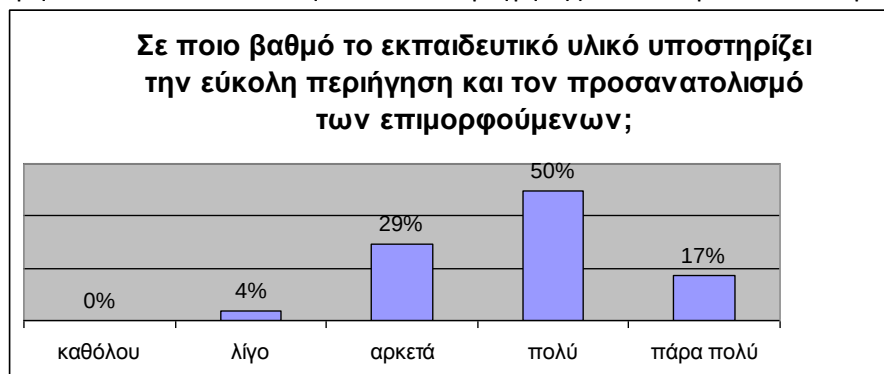
Κατά την υλοποίηση της ερευνητικής διαδικασίας, έχοντας καταγράψει τον στόχο, τα ερωτήματα και τη μεθοδολογία συλλογής δεδομένων, επιλέχθηκε το κατάλληλο δείγμα, σχεδιάστηκε το εργαλείο συλλογής δεδομένων (διαδικτυακό ερωτηματολόγιο), και αφού πρώτα εφαρμόστηκε πειραματικά σε μια μικρή ομάδα (πυλοτικός έλεγχος των ερωτήσεων), στη συνέχεια δόθηκε μέσω e-mail σε όλο το δείγμα (Creswell, 2011).

Στη συνέχεια, και αφού καταβλήθηκαν προσπάθειες για εξασφάλιση ενός σημαντικού ποσοστού απαντήσεων, τα δεδομένα επεξεργάστηκαν στατιστικά με τη βοήθεια του λογισμικού Microsoft Excel 2010 Professional, προκειμένου να εξαχθούν -όπως φαίνεται παρακάτω- χρήσιμα συμπεράσματα.

Αποτελέσματα

Ευκολία περιήγησης – προσανατολισμού

Στο ερώτημα σχετικά με την ευκολία περιήγησης και τον προσανατολισμό των επιμορφούμενων στο εκπαιδευτικό υλικό, η πλειοψηφία των ερωτώμενων (67%) εξέφρασαν πολύ έως πάρα πολύ θετική άποψη, ενώ μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό (4%) φάνηκε να μην ικανοποιείται από την ευκολία περιήγησης και τον προσανατολισμό (Εικ. 2).



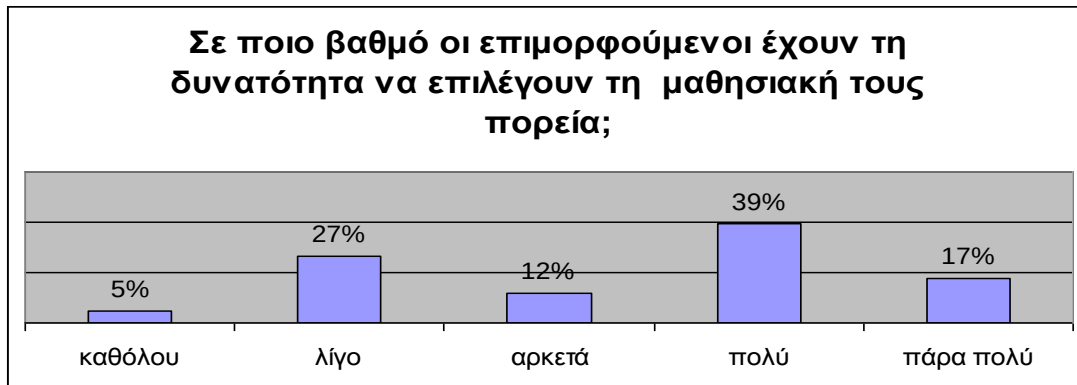
Εικόνα 2: Ευκολία περιήγησης – προσανατολισμού

Ενθάρρυνση μαθησιακής πορείας

Αρκετά θετική είναι και η άποψη των ερωτώμενων σχετικά με την ενθάρρυνση μαθησιακής πορείας, καθώς σε ποσοστό 56% απάντησαν πως το εκπαιδευτικό υλικό ενθαρρύνει τη μαθησιακή πορεία των επιμορφούμενων, πολύ έως πάρα πολύ.

Επιλογή μαθησιακής πορείας

Ένα σημαντικό ποσοστό (32%) θεωρεί πως το εκπαιδευτικό υλικό δεν βοηθάει όσο θα έπρεπε τους εκπαιδευόμενους να επιλέξουν τη μαθησιακή τους πορεία, ενώ η μεγαλύτερη πλειοψηφία (56%) εκφράζουν την ικανοποίησή τους για τη συγκεκριμένη δυνατότητα, σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό (Εικ. 3).



Εικόνα 3: Επιλογή μαθησιακής πορείας

Από τα χαρακτηριστικά που φαίνεται να επηρεάζουν περισσότερο την επιλογή της μαθησιακής πορείας, φαίνεται να είναι οι δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας, η δυνατότητα επιλογής του κατάλληλου ρυθμού μελέτης, η ύπαρξη βιβλιογραφικών αναφορών σε άλλα βιβλία και χρήσιμες οδηγίες που συμπεριλαμβάνονται στα διδακτικά εγχειρίδια.

Προαγωγή ενεργητικής και ανακαλυπτικής μάθησης

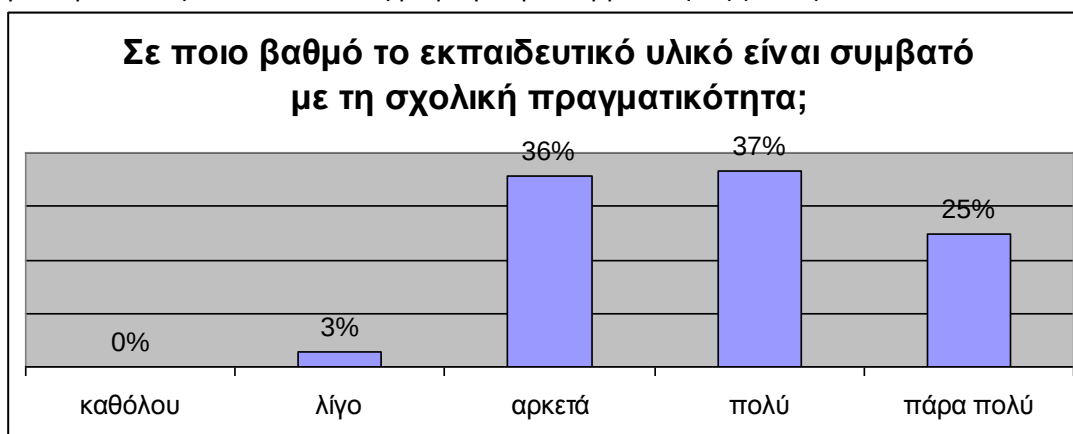
Σχετικά μοιρασμένες φαίνεται να είναι οι κριτικές που αφορούν στη προαγωγή της ενεργητικής και ανακαλυπτικής μάθησης, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτώμενων δηλώνει αρκετά ευχαριστημένο, χωρίς να λείπουν αυτοί που εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους (21%), ή την έντονη ικανοποίησή τους (37%), για το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό (Εικ. 4).



Εικόνα 1: Προαγωγή ενεργητικής και ανακαλυπτικής μάθησης

Εκπαιδευτικό υλικό - σχολική πραγματικότητα

Τα διδακτικά εγχειρίδια των εκπαιδευόμενων αποδεικνύεται πως είναι πλήρως συμβατά με τη σχολική πραγματικότητα, καθώς η συντριπτική πλειοψηφία (62%) δηλώνει την ικανοποίησή της (πολύ – πάρα πολύ) στο σχετικό ερώτημα, ενώ μόνο ένα 4% των ερωτώμενων δηλώνει καθόλου ή μικρό βαθμό συμβατότητας (Εικ. 5).



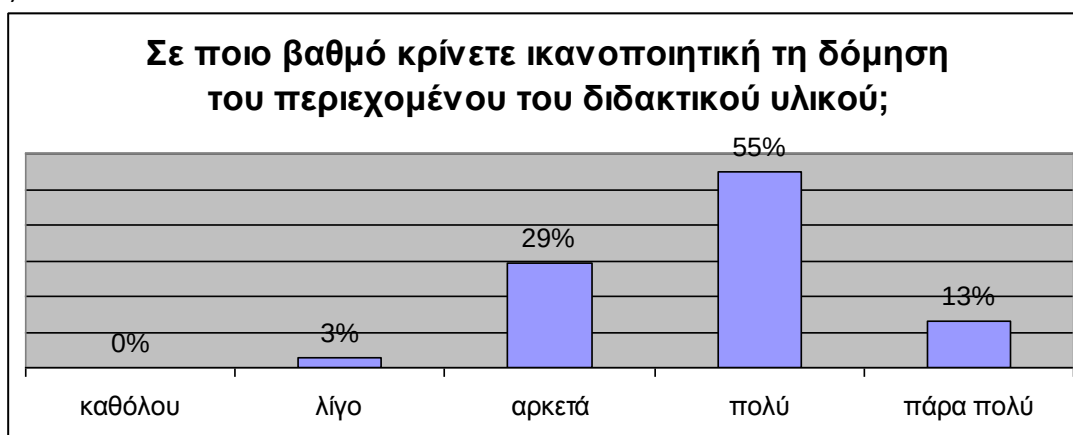
Εικόνα 5: Εκπαιδευτικό υλικό - σχολική πραγματικότητα

Πρακτική εφαρμογή γνώσεων

Αρκετά ικανοποιημένοι δηλώνουν οι ερωτούμενοι σχετικά και με τη σύνδεση των εγχειριδίων με την πραγματικότητα και τις πρακτικές εφαρμογές της γνώσης. Πιο συγκεκριμένα, η μεγαλύτερη πλειοψηφία (47%) εξ' αυτών δηλώνουν πως τα διδακτικά εγχειρίδια συντελούν αρκετά στη σύνδεση με την πραγματικότητα και τις πρακτικές εφαρμογές της γνώσης, ενώ άλλο ένα 41% εκφράζει ακόμα θετικότερη άποψη (πολύ – πάρα πολύ).

Δομή των εγχειριδίων

Εξαιρετική θα μπορούσε να χαρακτηριστεί η αξιολόγηση των διδακτικών εγχειριδίων ως προς τη δομή τους, καθώς σχεδόν οι περισσότεροι από τους ερωτώμενους (68%) εξέφρασαν την πολύ μεγάλη ικανοποίησή τους, ενώ ένα ποσοστό που πλησιάζει το 30% δήλωσαν αρκετά ικανοποιημένοι, ενώ από τις αναφορές των ερωτώμενων στα χαρακτηριστικά αξιολόγησης της δομής των εγχειριδίων διαφαίνεται πως αυτά διακρίνονται για τον καλό τους σχεδιασμό, περιλαμβάνουν σκοπούς – στόχους, ενώ είναι χωρισμένα σε μικρές ενότητες, καθιστώντας, έτσι, αποτελεσματικότερη τη μελέτη τους (Εικ. 6).



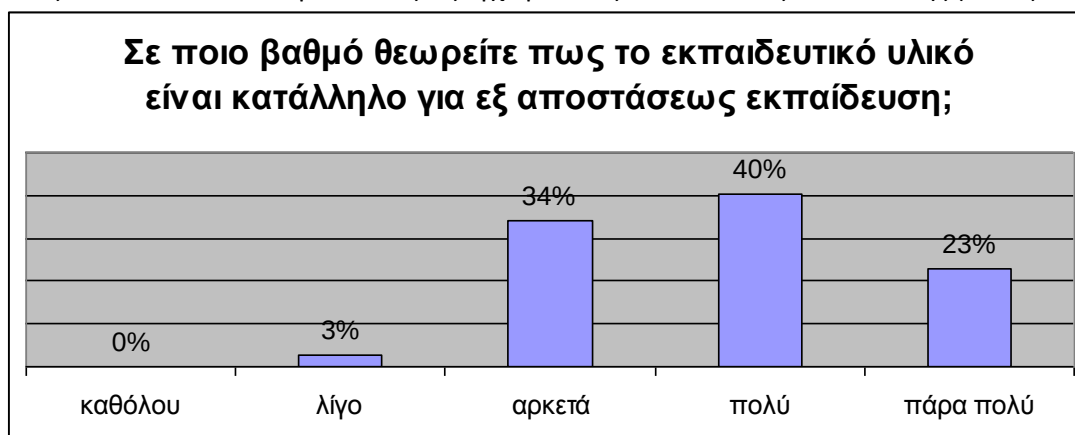
Εικόνα 6: Δομή των εγχειριδίων

Καταλληλότητα δραστηριοτήτων

Παρομοίως υψηλά ποσοστά θετικών κρίσεων συγκεντρώνει και το ερώτημα σχετικά με την καταλληλότητα των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού υλικού, καθώς το 47% των ερωτώμενων τις χαρακτήρισαν αρκετά κατάλληλες, ενώ άλλοι τόσοι (47%) δήλωσαν ότι τις θεωρούν πολύ έως πάρα πολύ κατάλληλες.

Καταλληλότητα για εξ' αποστάσεως εκπαίδευση

Αναφορικά με την καταλληλότητα των διδακτικών εγχειριδίων για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, στην οποία χρησιμοποιούνται, η έρευνα απέδειξε πως κρίνονται πολύ έως πάρα πολύ κατάλληλα από ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών (63%), ενώ μόνο ένα ελάχιστο ποσοστό της τάξεως του 3% τα θεωρούν ακατάλληλα ή σχεδόν ακατάλληλα για να ανταπεξέλθουν το δύσκολο ρόλο τους ως εγχειρίδια εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης (Εικ. 4).



Εικόνα 4: Καταλληλότητα για εξ' αποστάσεως εκπαίδευση

Ασκήσεις – δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης

Επιφυλακτικοί εμφανίζονται οι ερωτώμενοι σχετικά με την επίδραση των ασκήσεων αυτοαξιολόγησης στην παρακολούθηση της μαθησιακής τους πορείας, καθώς ένα ποσοστό της τάξεως του 20% θεωρεί πως οι ασκήσεις αυτοαξιολόγησης επιδρούν από λίγο έως καθόλου στην παρακολούθηση της μαθησιακής τους πορείας. Το 36% των ερωτώμενων δηλώνουν πως οι ασκήσεις αυτοαξιολόγησης επιδρούν αρκετά, ενώ το ίδιο ποσοστό θεωρούν πως οι ασκήσεις αυτοαξιολόγησης επιδρούν πολύ έως πάρα πολύ στην παρακολούθηση της μαθησιακής τους πορείας.

Συμπεράσματα - συζήτηση

Από τη λεπτομερή μελέτη των αποτελεσμάτων της έρευνας, διαφαίνεται σε γενικές γραμμές ο μεγάλος βαθμός ικανοποίησης των επιμορφούμενων από τα διδακτικά τους εγχειρίδια.

Πιο συγκεκριμένα, από τα κριτήρια που αναφέρονται στην αξιολόγηση των εγχειριδίων ως προς τον άξονα της παιδαγωγικο-διδακτικής καταλληλότητας, διαφαίνεται ο υψηλός Μέσος Όρος όλων των κριτηρίων από την πλευρά των επιμορφούμενων.

Η παραπάνω διαπίστωση αποδεικνύει το υψηλό επίπεδο των διδακτικών εγχειριδίων ως προς τον άξονα της παιδαγωγικο-διδακτικής καταλληλότητας, γεγονός που πηγάζει από την πολυετή εμπειρία των εμπλεκόμενων στην παραγωγή διδακτικού υλικού για εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Τα προαναφερόμενα αποτελέσματα συγκλίνουν σε πολύ μεγάλο βαθμό με τα αποτελέσματα των μέχρι πρότινος ερευνών (Τραψιώτη, Δοδοντσής, & Χατσιούλης, 2009· Καράκιζα & Κωσταλίας, 2009· Καψάλης & Χαραλάμπους, 1993, κ.λπ.) σύμφωνα με τις οποίες τα διδακτικά εγχειρίδια των επιμορφούμενων στο κριτήριο της παιδαγωγικο-διδακτικής τους καταλληλότητας συγκεντρώνουν αρκετά υψηλές βαθμολογίες από τους επιμορφούμενους.

Προτάσεις – μελλοντικοί σχεδιασμοί

Αναμφίβολα, ένα τόσο σημαντικό ζήτημα, όπως αυτό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού, δεν είναι δυνατό να εξαντληθεί μέσα από μια ή περισσότερες εμπειρικές έρευνες. Παρά την τεχνογνωσία που αναπτύσσεται μέσα από αυτές, δεν είναι λίγοι οι εξωγενείς παράγοντες που αλληλεπιδρούν προς διάφορες κατευθύνσεις. Ενδεικτικά μπορεί να αναφερθεί η πολιτική βούληση και η οικονομική κατάσταση, παράγοντες ικανοί να οδηγήσουν την προσπάθεια της αξιολόγησης σε ανεξερεύνητα μονοπάτια.

Με γνώμονα τη συνεχή βελτιστοποίηση των διδακτικών εγχειριδίων δια μέσω της αξιολόγησης, προτείνεται η καθιέρωση της διαδικασίας της αξιολόγησής τους σε τακτά διαστήματα (π.χ. σε ετήσια βάση), από τους ίδιους τους επιμορφούμενους, ενώ η αξιολόγηση καλό είναι να στηρίζεται στους άξονες & στα κριτήρια μιας πλήρους & επικαιροποιημένης εσχάρας αξιολόγησης εκπαιδευτικού υλικού.

Στους μελλοντικούς ερευνητικούς σχεδιασμούς εντάσσεται η διερεύνηση των προβλημάτων και δυσκολιών που εμφανίζονται κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης, καθώς επίσης και η μελέτη της επίδρασης του μορφωτικού επιπέδου των επιμορφούμενων σε αυτή.

Σε κάθε περίπτωση, τα οφέλη της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού είναι τόσα πολλά, που αξίζει να καταβληθεί η προσπάθεια να αμβλυνθούν τα προβλήματα και οι δυσκολίες, ώστε να επιτευχθεί ο σκοπός της, που δεν (πρέπει να) είναι άλλος από τη βελτίωση του μαθησιακού αποτελέσματος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Eom, S., & Wen, J. (2006). *The Determinants of Students' Perceived Learning Outcomes and Satisfaction in University Online Education: An Empirical Investigation*. Decision Sciences Journal of Innovative Education, 4, 2, 215-235.

Kimberlin, C., & Winterstein, A. (2008). *Validity and reliability of measurement instruments used in research*. American Journal of Health-System Pharmacy.

Knowles, M. S. (1990). *The Adult Learner: A neglected Species*. Houston, TX: Gulf.

Lohr, S., (2010). *Sampling: Design and analysis*. 2nd ed. Brooks/Cole. Boston: Cengage Learning.

Ελληνικές

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Επιμέλεια Χαράλαμπος Τζορμπατζούδης). Αθήνα: Ίων.

Καράκιζα, Τ., & Κωσταλίας, Κ. (2009). *Αξιολόγηση της επιμορφωτικής διαδικασίας των εκπαιδευτικών ΠΕ19-20 στο πλαίσιο του Υποέργου-1 «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πληροφορικής» της Πράξης «Δράσεις Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Πληροφορικής» του Ε.Π. Κ.τ.Π. στη Δωδεκάνησο. 3η Πανελλήνια Διημερίδα Καθηγητών Πληροφορικής «Η πληροφορική στην εκπαίδευση: καινοτομία & δημιουργικότητα»*. Αλεξανδρούπολη.

Καψάλης, Αχ., & Χαραλάμπους, Δ. (1993). *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Έκφραση.

Πασχάλης, Γ., Φακιολάκης, Γ., & Παπαδάκης, Σ. (2011). *Επιμόρφωση Καθηγητών Πληροφορικής για Αξιοποίηση της Ηλεκτρονικής Μάθησης στη Σχολική Μονάδα*, 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη», Σύρος.

Πιερρακέας, Χ., Ξένος, Μ., & Πιντέλας, Π. (2001). *Εκτίμηση – αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού – συμβούλου καθηγητή. απόψεις των επιμορφούμενων – σημεία βελτίωσης*. Ανακοίνωση στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο στην Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Πάτρα.

Τραψιώτη, Α., Δοδοντσή, Μ., & Χατσιούλης, Θ. (2009). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πληροφορικής έγινε. Πέτυχε; Διερεύνηση των απόψεων των επιμορφούμενων για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικό πρόγραμμα της ειδικότητάς τους. Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση*, Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου στις ΤΠΕ, Σύρος.

Χαβάκης, Γ., & Αναστασιάδης, Π. (2007). *Σχεδιασμός Ανάπτυξη και Αξιολόγηση Έντυπου Υλικού με τη Μεθοδολογία της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*. Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου για την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, Σύρος.

Occupational stress and stress coping mechanisms of special educators in Greece. Impact on personal life: a spillover model approach

Athanasiadou Olga

The University of Sheffield, International Faculty, CITY College
oathanasiadoupsy@gmail.com

Chatzimpyros Vasileios

The University of Sheffield, International Faculty, CITY College
vhatzibirros@citycollege.sheffield.eu

Abstract

The aim of this paper is to investigate factors that have an effect on special educators' occupational stress, their coping mechanisms and to their possible stress spillover from work to personal life. The spillover model has been selected to examine the impact of work stress to the home domain. In this context, thirteen interviews were conducted with Greek special educators. Results of the thematic content analysis highlighted that lack of equipment and staff, students' physical integrity, the organization of secondary special educational system and work experience were the main stress factors for special educators. Stress experienced at work has a strong impact in special educators' personal life, supporting the spillover model hypothesis. Results are discussed in relation to stress coping mechanisms that special educators use at work and at home as well as propositions for occupational changes in special education.

Keywords: occupational stress, special educators, spillover model.

Introduction

Teaching is one of the most interesting but also stressful jobs, since it includes intense dedication and continuous communication with many students, who have unique personalities and temperaments (Brown & Nagel, 2004; Johnson, Cooper, Cartwright, Donald, Taylor, & Millet, 2005; Kalyva, 2013). Special educators seem to be in a more vulnerable position regarding occupational stress, since they have to cooperate with children with emotional, behavioral and developmental issues and deficits (Sloan Nichols & Lapnate Sosnowsky, 2002). Since stress can affect many aspects of employee's lives, including personal and work life, it is important to examine and provide knowledge regarding the challenges that special educators face in their working life and the consequences of these struggles in their personal life. Knowledge on this topic could be substantial to potential future strategies aiming at informing the constantly changing work environments in schools.

Occupational stress is defined as a situation in which an employee has to adapt to threatening stimuli in his or her work environment (Richardson & Rothstein, 2008 Brough, Drummond & Biggs, 2018). In those situations that employee adaption is not successful these threatening stimuli become job stressors (Jex & Beehr, 1991 Cooper, 2018).

According to the European Agency for Special Needs and Inclusive Education, the majority of European countries have integrated special education in their educational system by promoting and supporting the access of students with special needs in educational units. In the last few years there is a continuing development of Greek public special education and the establishment of new special education units, where more students can find access. According to the Greek legislation (law 2817/2000, OGG78/A/14-3-2000), students are recognized with special education needs if they have been diagnosed with neurodevelopmental and cognitive disorders, autism, learning difficulties, speech problems, cognitive, social and emotional difficulties. Special education consists of primary,

secondary and technical – vocational schools. Education is public and free with students allocated to schools based on their diagnosis. Secondary special education is mandatory and consists of 4 years in junior high school and another 4 years in high school.

Special educator's duties and responsibilities according to Greek legislation (OGGB/1340/16-10-2002), are to organize the teaching material of their students, provide advice and guidelines to students' parents regarding educational issues that students may struggle with and propose educational activities that may develop and betterment students' skills. Finally, they have to cooperate with the school's psychologists and social workers regarding students' special needs and issues.

A significant number of international studies have examined the factors that can affect special educators' occupational stress. Trendal (1989) found that special educators with less working experience were more stressed and work experience as a significant factor of work stress was also supported in subsequent research (Nelson, Maculan, Robert and Ohlund, 2001; Kalyva, 2013; Bailey, 2018).

Another important factor of work stress has been found to be lack of teaching equipment (Williams & Gersch, 2004; Adeniyi, Fakalade & Adeyinka, 2010). Lack of support from the administration and lack of educational material and support from the government was reported as an additional stressful factor for special educators (Karr & Londerholm, 1991; Adeniyi, Fakolade & Adeyinka, 2010). Teaching to students with severe and multiple disabilities was experienced as a stressful situation in itself (Adeniyi, Fakolade & Adeyinka, 2010; Romano, 2016) due to student's challenging behaviors (Cooley & Yovanoff, 1996; Male & May, 1997; Galloway, 2018) and to the intense communication needs necessary for successful interaction and teaching (Piotrowski & Plash, 2006; Braun-Lewensohn, 2016). Bureaucracy and role ambiguity were also reported as significant stressful factors as they were represented by teachers as not related to the nature of their job (Billingsley, 2004; Cooley & Yovanoff, 1996; Karr & Landerholm, 1991; Piotrowski & Plash, 2006; Skaalvik, E. M., & Skaalvik, 2015).

In Greek literature, teaching in heterogeneous classes has been reported as a stressful factor for special educators (Platsidou & Agaliotis, 2008; Basdaris, 2017) with students' difficulties that stem from their disabilities affecting teachers' stress the most (Kokkinos & Davazoglou, 2009). Moreover, Greek special educators without further expertise on the field of special education, reported feelings of inadequacy concerning their job skills (Kokkinos & Davazoglou, 2009; Basdaris, 2017). In a study by Kokkinos and Davazoglou (2009) it was supported that lack of equipment and resources are quite stressful for these employees, with the study of Antoniou, Polychroni and Kotroni (2009) adding an extra stress factor which was lack of support from the government. Rules and procedures relating to work's organization were identified as stress indicators for special educators, since in a study by Lazuras (2006) was found that teachers were not informed on how to operate their working tasks, and had few guidelines on the accomplishment of the teaching procedure (Lazouras, 2006; Ilia, 2018).

A study conducted by Antoniou, Polychroni and Kotroni (2009) supported that one of the most effective coping mechanisms special educators use to alleviate occupational stress is to try to employ ways to make their job more appealing by building stable interpersonal relationships. Moreover, they stated that they tend to initiate activities and hobbies, as personal life is connected with performance and stress in working life (Antoniou, Polychroni and Kotroni, 2009). This connection can be explained by the spillover model (Bakker & Demerouti, 2012).

The spillover effect tries to explain the impact of work domain towards people's personal life domain (Bakker & Demerouti, 2012). The spillover effect refers to the transference of experiences at work, such as stress, to the personal life of employees. The spillover is an intra-individual process since there is a transference of someone's emotional state (stress,

joy) towards their personal life and can be either positive or negative (Kinnunen, Feldt, Geurts & Pulkkinen, 2006; Lourel, Ford, Gamassou, Gueguen & Hartmann, 2009). This model was supported in a study that used the spillover model and found that participants, who lost their concern and excitement for teaching, transferred this experience towards their family engaging less in their intimate relationships (Bakker, Petrou & Tsaousis, 2012).

Studies that investigate stress factors in the work of special educators are very limited while the concept of the spillover effect has not been investigated in the context of education. Drawing from this research gap, the present research aimed at identifying the factors that affect stress spillover from the workplace to the personal life of special educators and the effect it has to the quality of their work. Since stress is influenced by complex psychosocial factors, a qualitative approach was chosen to offer an in-depth investigation of the underlying factors that lead to stress spillover and examine how these factors are constructed in the discourse of special educators. Based on the literature gap and the aim of the study three research questions have been generated. The first was "Which are the main factors of occupational stress in special educators?" the second was "Which factors affect occupational stress spillover in special educator's personal life?" and the third was "Which are the stress coping mechanisms that special educators use to alleviate job stress?". The aim of the current research project was to identify the key factors that contribute to occupational stress to special educators and identify the factors that can lead to stress spillover.

Body

Method

The participants of the study were 13 Greek full time and part time special educators who work in public secondary special need schools in the region of Thessaloniki. The participants were recruited from the researcher's private network. All participants were approached through phone communication and the interviews were arranged with the same way. The participants were female and male employees and their ages ranged from 36 to 55 years old. The gender of the educators did not have an effect on their attitudes regarding occupational stress. Thirteen semi structured interviews were conducted for the collection of the data. The interviews had a duration that ranged from 20 minutes to 1 hour. Interviews were constructed according to 3 thematic axes that corresponded to the research questions of the study. The first axis focused on questions about participants' job duties and environment, the second involved questions on the underlying factors of occupational stress and how they cope with stress. The third axis focused on the factors that can affect stress spillover to their personal life and the coping strategies of the participants regarding stress. A pilot study was initially conducted in order for the researchers to test the questions and receive feedback from participants about the clarity of the questions and the procedure of the interview. Interviews were voice recorded and then transcribed by the researchers. A qualitative approach was employed to allow for an in depth examination of the main causes of job stress of special educators, the factors resulting in spillover in their personal life and to further investigate coping mechanisms. Thematic analysis was selected for the analysis of the transcribed interviews. Thematic analysis has been selected because the aim of the study was to explore the topic in depth and find the underlying causes of stress rather than quantify them. Also, stress within the special needs education is a complex psychosocial issue that would benefit from an in depth approach in order to better understand the underlying causes of the factors affecting occupational stress, the factors that affect stress spillover to special educators' personal life and the stress coping mechanisms that they apply. Data were analyzed using the 6 steps approach by Braun and Clarke, (2006). The steps that were followed for the interviews' analysis were, familiarization with the data, generation of initial codes based on the participants' repeated patterns of answers, search

for themes, review of these themes and definition and naming of the selected themes and subthemes (Braun and Clarke, 2006). The inclusion criterion for the participation in the current study was potential participants to be special educators who work in Greek special need schools. After ethics approval has been granted, an information sheet and consent form was first provided to the participants. To make participants feel more comfortable, the interview started with more general questions and progressed into more specific ones.

The topic of the interview included questions that could be quite sensitive for some participants, because they refer to job stress and how personal life can be affected by stress spillover. As a result, a pilot study was decided to be conducted initially, so as to make sure that the interview's questions could capture the research purpose and that the participants would not feel uncomfortable or distressed with the topic of questions.

Results

Participants' answers on the interview questions were transcribed and thematically analyzed so as to create themes based on the collected codes derived from participants' common answers. Two main themes have been generated and eight subthemes in total. Four subthemes created the first theme and three subthemes for the second. Results are presented with each theme followed by participants' excerpts on each specific subtheme to provide support for the subthemes. The two main themes that have been generated were 1) The factors of Occupational Stress in Special educators, 2) The factors of Stress Spillover in personal life.

1st Main Theme: The factors of Occupational Stress in Special educators.

The first main theme included the main stress factors in the work of special educators. Participants supported that the main stress factors were 1) "lack of logistics infrastructure and workforce", 2) "students' physical integrity", 3) "decisions regarding the educational system in Greece" and 4) "work experience".

The first factor "lack of logistics infrastructure and workforce" referred to the participants' discourse about lack of material, school buildings and personnel.

Excerpt 1

"the school building does not give us the ability to perform our educational and work duties" (female, 40), "it is an old school.... this year we had no heat at all. Also there are few classes, both the students and we are stacked and being stacked is not good neither for these children nor for us" (female, 49).

Participants also reported that lack of workforce is another factor that can stress them a lot with some stating that:

Excerpt 2

"There is lack of staff. In special education we cannot have free hours when staff is absent. You cannot leave students in special education alone during free hours without staff being present. In special education there are no free hours, we all have to "run" these times and this continuous "running" stresses you a lot" (female, 49).

Excerpt 3

«The severe lack of material and technical infrastructure, accompanied with lack of staff, this fact stresses me in daily basis because it decreases my efficiency at work and it also reduces students' learning motivation» (female, 40).

Lack of educational material (i.e textbooks) has been reported as another stress factor, from the majority of participants by stating that:

Excerpt 4

"There is no provided educational material (i.e textbook, exercises). I have to prepare and develop my teaching curriculum" (female, 39). Another special educator reported that

“There is no educational material in special education. We take and use teaching material from the typical education (female, 49).

The second subtheme focused on factors that can cause occupational stress to special educators is the constant concern for the students’ physical integrity with most of the participants stating that they are constantly worrying about the physical safety of the students.

Excerpt 1

“First of all, what stresses me more is students’ protection... not get injured or to hurt other students” (female, 54).

Furthermore, the majority of special educators stated that in the school there are many students with epilepsy. As a result, these children can easily hurt themselves during epileptic seizures, a fact that can stress teachers significantly:

Excerpt 2

«There is a girl that all of a sudden can display epileptic seizures and as a result can fall from her chair and hit herself» (female, 39).

In addition, a significant number of participants reported that students’ aggressive behaviors are another issue that stresses them, since this fact can affect students’ physical integrity:

Excerpt 3

“Students’ physical integrity stresses me a lot, because there are many students with violent behaviors in the school” (female, 54).

Excerpt 4

“when a student starts hitting other students, this is definitely a stressful incident for me, because during this time, I have to manage the child so as to protect it from hurting themselves but also from hitting other students too. I believe that this is one of the most stressful situations at school” (male, 37).

A last issue that is significantly related with students’ physical integrity is the emotional outbursts occurring from students with autism, an issue that is also reported from special educators as stressful:

Excerpt 5

“I feel stress concerning children with autism, because they become aggressive when they have emotional outbursts” (female, 36).

The Ministry’s of Education decisions have created the third subtheme, drawing from participants’ topic of patterned responses. One major issue that is a major stressor for special educators is the unrealistic educational goals that the ministry sets for special education students:

Excerpt 1

“The educational goals that the ministry sets are not realistic and they are not feasible in practice. The ministry sets educational goals and for many students it will take months to achieve them” (female, 39).

Another issue coming from the Ministry of Education relating to special education is that it does not provide sufficient and proper training educational programs for teachers and it lacks in providing continuous learning programs that could expertise teachers further:

Excerpt 2

“I would like to state that (my) lack of working expertise is something that stresses me generally and the ministry does not provide educational programs and trainings” (female, 50).

In addition, according to participants' responses, the ministry of education does not provide clear directions on teachers' duties, a fact that can cause occupational stress to educators:

Excerpt 3

"The Ministry does not provide a clear direction concerning our working duties. This fact stresses me up to a point, because one year we have some specific guidelines and the other year we have different guidelines. Since there are no clear working duties, many of the responsibilities are based on teachers' decisions" (female, 50).

Another interesting fact that participants stated as something stressful is the frequent changes in the legislation regarding special education:

Excerpt 4

"There is no clear information and clarification about the context of special education (in Greece). It was stated by the Ministry stating that special education schools would be abolished. Now they state special schools that will be integrated into the Ministry of health. This fact stresses you, because you do not know where you belong in the occupational field" (male, 51).

The fourth and final subtheme that has been created is work experience, a factor that seemed to affect special educators' occupational stress according to their discourse. Many participants mentioned that in the first years of their working experience in special education schools, they tended to experience more stress comparing to now, due to lack of occupational experience:

Excerpt 1

"In the first years of my working career I used to experience more stress because I had less experience on teaching" (male, 37),

Excerpt 2

"During the first years of my work in special education I was more stressed. I wanted to change job. Now I am not that stressed because I am in a school setting with more functional students and I am more experienced" (female, 40),

Excerpt 3

"Formerly I was more stressed because I was inexperienced. Now, I am more experienced and I do not experience stress with the same way as in the past" (female, 49).

2nd Main Theme: factors of stress spillover to personal life.

The second major theme that has been generated refers to the factors that can affect the transference of stress from work to the personal life of the educators. The second theme is created by three subthemes: 1) working experience as a factor of stress spillover 2) working environment as a factor of stress spillover, 3) stress management as a coping mechanism of stress spillover.

The first subtheme has been created based on participants' discourse supporting that during the first years of their working experience, they tended to transfer their working stress more often comparing to nowadays, since they are now more experienced.

Excerpt 1

"In the first years of my career that I did not know the job very well, I used to spillover my stress (to my personal life). I was more vulnerable and tended to get mad more easily" (female, 49),

Excerpt 2

«I used to do this (transfer my stress) the early years of my working life. I used to pay more attention (on stressful incidents) and I tended to spillover them to my personal life. Later on (with the pass of the years) I understood that there is a cut-off point» (male, 37).

Other participants concerning this working experience as a factor which can affect working stress spillover reported that:

Excerpt 3

“In the beginning (first years of my working experience in special schools) I was not able to control my occupational stress. I was transferring my stress to my personal life with a lot of irritation to the rest of the family, I had sleep disturbance, I was less tolerant towards my children and impatient” (female, 39).

Working environment was the second subtheme. Many participants mentioned that school environment can function as factor that can reflect stress from spilling over to the personal life of the educators. An effective cooperation with the colleagues can be a limiting factor for job stress transference:

Excerpt 4

«I try to keep the balance between my personal and working life. The good relationships with my colleagues help me a lot (to keep that balance). There is altruism» (female, 36).

Furthermore, for some participants the fact that they do not teach at the current time students with severe disabilities, is another factor that can prevent stress spillover to the home environment:

Excerpt 5

“At the current time, stress does not affect my personal life because I am in a school environment with more functioning students” (female, 40).

The third and final subtheme that has been created is the job stress management that special educators apply during both working and personal life, as another factor that can affect employees' stress spillover. At this point during the interview, participants were asked to express the strategies that they follow so as to deal with vocational stress during the working time and at their personal life. The responses showed that special educators discuss with other colleagues about stressful incidents that may have occurred during work time, so as to calm themselves and deal effectively with their stress:

Excerpt 1

“I like (to discuss) and I believe that the conversations that we conduct are very beneficial. Positive results always or almost always come up with our conversations” (female, 40),

Excerpt 2

“I always discuss (any stressful issues) with the colleagues. The fact that I discuss the issue and I can ask for advice from the schools' psychologist or the social worker it is very helpful to me” (male, 37).

Furthermore, some of the participants reported that a factor that help them eliminate their working stress and as a result not to transfer it to the home domain, is the use of their working experience during stressful events at school:

Excerpt 3

“I will check if the student has been hit himself / herself and to what extent he/she has been injured and I will perform first aids. Nowadays, I behave more calmly because of my greater working experience” (female, 50).

Participants also referred to the coping strategies that they apply in their personal life, so as to deal with their working stress and protect their personal life from any potential negative stress spillover. Discussing about the stressful incidents is a coping mechanism that

is applied not only during their work time, but also in their personal life, with some of them reporting:

Excerpt 4

"I discuss (about stressful events at work) with my mother and my husband. However, job stress is not a reason that will bother me for the rest of the day (in my personal life)" (female, 40).

The data analysis identified some common factors that account for the aforementioned subthemes. For example, the years of working experience is a common factor that explains both the factors that can cause occupational stress to special educators and the factors that can affect stress spillover to employees' personal life. Another common factor that has been found is communication as a coping mechanism that special educators use to handle their stress and not transfer it at home.

Discussion

In relation to the factors of occupational stress in special educators' occupation, lack of logistics infrastructure and workforce was one of the factors that have been identified as stressful for educators due to inappropriate school constructions, lack of staff, educational material and general technical equipment. The results of the study confirm the results of previous studies which reported the same factors as stressful (Adeniyi, Fakalade & Adeyinka, 2010; Antoniou, Poluchroni & Kotroni, 2009; Kokkinos & Davazoglou, 2009; Williams & Gersch, 2004). The second main stress factor was students' physical integrity. Special educators reported that many of their students develop epileptic seizures, a fact that can put their physical integrity in hazard. Furthermore, some of them demonstrate violent behaviors and emotional outbursts, especially students with autism, as a result students can either get injured or hurt other people. No previous study has identified these factors as stressful for special educators.

Previous studies have identified lack of administrative support from the government and school environment as stressful factors for special educators (Karr & Landerholm, 1991; Cancio et al., 2018) with Lazuras (2006) also suggesting that lack of support from the colleagues was perceived as a main stressful factor. These results provide support for this current study which found that the decisions coming from the administration and the special educational system in Greece can be stressful for special educators, since they include unrealistic educational goals and not enough training programs for teachers to develop their teaching skills. Lack of guidelines on their work duties and responsibilities has been stated as another stressful factor, a result that is confirmed by previous research. (Billingsley, 2004; Piotrowski & Palsh, 2006). Although previous studies have confirmed these factors as stressful, this study identified another major stress factor such as the unstable context of special education in Greece, especially with the frequent legislation changes in the educational system during the last years.

Work experience is the first factor was found to affect special educators' stress spillover in their personal life, with participants stating that the first years of their career, they used to spillover their work stress in their personal life more frequently and intensively, comparing to now. The main explanation behind this finding is probably the fact that participants used to experience more occupational stress the first years of their career and as a result they used to spillover it more frequently to their home life. The current evidence can support previous studies on the spillover effect, which found that stress at work was associated with negative spillover from work to personal life (Lourel et al., 2009). The second factor that can affect stress spillover from work to home life is the school environment. The majority of the participants reported that the fact that they work in a good school environment with great communication and collaboration with their colleagues, is a protective factor for job stress spillover to their personal life.

In relation to stress coping mechanisms that special educators use, previous studies have found that during stressful incidents, special educators draw from knowledge of previous work experience to alleviate stress (Kelso, French & Fernandez, 2005). In accordance with previous research, results of this study supported that participants use knowledge from past work experience to cope with job stress. Networking and communicating with their colleagues is another coping stress mechanism that has been also supported by previous studies (Kelso, French & Fernandez, 2005).

Conclusion

The results support that occupational stress can be affected by different factors. The main sources for job stress in the case of special educators seem to stem from macro social factors. The continuous reforms in the Greek educational system and the effects of the economic crisis on the infrastructure of schools are the main job stressors. Although these factors are challenging to resolve, enhancing stress coping mechanisms could be beneficial, especially since participants supported that they prevent work stress from spilling over and affecting their personal life. Since special educators rely on team work to combat stress, so training programs on team building skills could be fostered in special needs schools to strengthen team dynamics and cooperation between colleagues. Since the present study is qualitative and is informed by the results of a small number of participants, future research could quantitatively further explore stress coping mechanisms of special educators.

References

- Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Kotroni, C. (2009). Working with Students with Special Educational Needs in Greece: Teachers' Stressors and Coping Strategies. *International Journal of Special Education*, 24(1), 100-111.
- Adeniyi, S. O., Fakolade, O. A., & Tella, A. (2010). Perceived Causes of Job Stress among Special Educators in Selected Special and Integrated Schools in Nigeria. *New Horizons in Education*, 58(2), 73-82.
- Bailey, J. G. (2018). Stress, morale and acceptance of change by special educators. In Clark, C., Dyson, A., Millward, A. (Eds.), *Towards inclusive schools?*, 15-29.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2012). The spillover-crossover model. *New frontiers in work and family research*, 54-70.
- Bakker, A., Petrou, P., & Tsaousis, I. (2012). Inequity in work and intimate relationships: a Spillover-Crossover model. *Anxiety, Stress & Coping*, 25(5), 491-506. doi: 10.1080/10615806.2011.619259
- Basdaris, A. (2017). Occupational satisfaction, occupational stress and burnout of special educators. Dissertation, Hellenic Open University (In Greek).
- Billingsley, B. (2004). Special Education Teacher Retention and Attrition. *The Journal Of Special Education*, 38(1), 39-55. doi: 10.1177/00224669040380010401.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research In Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa.
- Brown, S., & Nagel, L. (2004). Preparing Future Teachers to Respond to Stress: Sources and Solutions. *Action In Teacher Education*, 26(1), 34-42. doi: 10.1080/01626620.2004.10463311.
- Brough, P., Drummond, S., & Biggs, A. (2018). Job support, coping, and control: Assessment of simultaneous impacts within the occupational stress process. *Journal of occupational health psychology*, 23(2), 188
- Braun-Lewensohn, O. (2016). Managing stress in schools: teachers coping with special education children. *International Journal on Disability and Human Development*, 15(1), 77-83.

- Cancio, E. J., Larsen, R., Mathur, S. R., Estes, M. B., Johns, B., & Chang, M. (2018). Special Education Teacher Stress: Coping Strategies. *Education and Treatment of Children*, 41(4), 457-481.
- Cooley, E., Yovanoff, P. (1996). Supporting professionals-at-risk: evaluating interventions to reduce burnout and improve retention of special educators. *Exceptional children*, 62(4), 336-355. doi: 10.1177/001440299606200404.
- Cooper, C. L. (Ed.). (2018). *Managerial, occupational and organizational stress research*. Routledge.
- Galloway, D. (2018). *Schools, pupils and special educational needs*. Routledge.
- Ilia, E. (2018). *Job burnout of special and non special educators: A comparison between their connection to students with emotional and behavioral challenges*. Dissertation, Hellenic Open University (In Greek).
- Jex, M., & Beehr, T.A. (1991). Emerging theoretical and methodological issues in the study of work-related stress. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 9, 311-365.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal Of Managerial Psychology*, 20(2), 178-187. doi: 10.1108/02683940510579803.
- Kalyva, E. (2013). Stress in Greek Primary Schoolteachers Working Under Conditions of Financial Crisis. *Europe's Journal Of Psychology*, 9(1), 104-112. doi: 10.5964/ejop.v9i1.488.
- Karr, J., Landerholm, E. (1991). Reducing staff stress and burnout by changing staff expectations in dealing with parents. Unpublished position paper.
- Kelso, T., French, D., & Fernandez, M. (2005). Stress and coping in primary caregivers of children with a disability: a qualitative study using the Lazarus and Folkman Process Model of Coping. *Journal Of Research In Special Educational Needs*, 5(1), 3-10. doi: 10.1111/j.1471-3802.2005.00033.x.
- Kinnunen, U., Feldt, T., Geurts, S., & Pulkkinen, L. (2006). Types of work-family interface: Well-being correlates of negative and positive spillover between work and family. *Scandinavian Journal Of Psychology*, 47(2), 149-162. doi: 10.1111/j.1467-9450.2006.00502.x.
- Kokkinos, C., & Davazoglou, A. (2009). Special education teachers under stress: evidence from a Greek national study. *Educational Psychology*, 29(4), 407-424. doi: 10.1080/01443410902971492.
- Lazuras, L. (2006). Occupational stress, negative affectivity and physical health in special and general education teachers in Greece. *British Journal Of Special Education*, 33(4), 204-209. doi: 10.1111/j.1467-8578.2006.00440.x.
- Lourel, M., Ford, M. T., Gamassou, C., E., Gueguen, N., Hartmann, A., (2009). Negative and positive spillover between work and home: relationship to perceived stress and job satisfaction. *Journal of Managerial Psychology*, 24 (5), 438-449. doi.org/10.1108/02683940910959762.
- Male, D. B., & May, D. (1997). Research section: Stress, burnout and workload in teachers of children with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 24(3), 133-140.
- Nelson, J., Maculan, A., Roberts, M., & Ohlund, B. (2001). Sources of Occupational Stress for Teachers of Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Journal Of Emotional And Behavioral Disorders*, 9(2), 123-130. doi: 10.1177/106342660100900207.
- Piotrowski, C., & Plash, S. (2006). Retention issues: a study of Alabama special education teachers. *Education*, 127(1), 125-128.
- Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2008). Burnout, Job Satisfaction and Instructional Assignment-related Sources of Stress in Greek Special Education Teachers. *International*

Journal Of Disability, Development And Education, 55(1), 61-76. doi: 10.1080/10349120701654613.

Richardson, K., & Rothstein, H. (2008). Effects of occupational stress management intervention programs: A meta-analysis. *Journal Of Occupational Health Psychology*, 13(1), 69-93. doi: 10.1037/1076-8998.13.1.69.

Romano, T. (2016). Special and General Education Teachers' Perceptions of School Reform Initiatives: Relationship to Stress and Burnout (Doctoral dissertation, Barry University).

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession-What Do Teachers Say?. *International Education Studies*, 8(3), 181-192.

Sloan Nichols, A., & LaPlante Sosnowsky, F. (2002). Burnout Among Special Education Teachers in Self-Contained Cross-Categorical Classrooms. *Teacher Education And Special Education: The Journal Of The Teacher Education Division Of The Council For Exceptional Children*, 25(1), 71-86. doi: 10.1177/088840640202500108.

Trendall, C. (1989). Stress in teaching and teacher effectiveness: A study of teachers across mainstream and special education. *Educational Research*, 31(1), 52-58.

Williams, M., & Gersch, I. (2004). Teaching in mainstream and special schools: are the stresses similar or different?. *British Journal of Special*

How personality and social support predict European University students' burnout symptoms

Archontopoulou Anna

BSc in Psychology at International Faculty of the University of Sheffield
anna.archou2018@gmail.com

Pavlidis George

Academic Director of Postgraduate Studies
MA and MSc in Cognitive Neuropsychology at International Faculty of the University of Sheffield
gpavlidis@citycollege.sheffield.eu

Abstract

Research on burnout in European university students has explored its relation to personality traits and social support, however not in a combined model. Therefore, this study was set to examine the association among burnout, personality and social support and secondly, whether personality and social support can predict students' burnout. The participants, completed three questionnaires; the Maslach Burnout Inventory Student-Survey (MBI-SS), the NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) and the Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS). The results indicated that all burnout's components are significantly associated to neuroticism, extraversion and conscientiousness, whereas social support is related only to academic inefficacy. Academic inefficacy was predicted by conscientiousness, cynicism was predicted by conscientiousness, whereas agreeableness and emotional exhaustion was predicted by neuroticism. Social support did not predict independently any component of burnout. It was concluded that conscientiousness, agreeableness and neuroticism can influence burnout symptoms among European students.

Keywords: Burnout, Personality, Social support, Students

Introduction

Burnout is defined as a compilation of psychological reactions to continuous worry or irritation regarding academic or occupational matters (Maslach & Jackson, 1981). It is defined as a conjunction of the following three elements: emotional exhaustion, reduced academic efficacy and cynicism (Karimi, Bashirpur, Khabbaz & Hedayati, 2014). According to Maslach and Jackson (1981), emotional exhaustion refers to a person's exhaustion of personal, physical and cognitive resources for a long period of time. Cynicism specifies as an uncaring and distant feeling to other people (Maslach & Jackson, 1981). Lastly, reduced academic efficacy (i.e. academic inefficacy) is equivalent to low perceived competence regarding individual effort (Maslach & Jackson, 1981).

According to Pines, Aronson & Kafry, (1981) and Yang & Farn, (2005) college students often experience middle to high levels of burnout. It is common showed in students with high expectations of their academic progress in combination with their increased responsibilities in every aspect of their lives (Dunn, Iglewicz & Moutier, 2014). Taking this into consideration, two primary factors that are affected due to burnout are personality (Kokkinos 2007) and social support (Prins et. al., 2007).

Burnout and personality

Personality refers to a consistent group of inner qualities and inclinations that regulate mental attitudes, cognitions and action (Ryckman, 2004). According to Costa and McRay (1989), the five elements of personality are: openness-to-experience, conscientiousness, agreeableness, extraversion and neuroticism. Individuals showing high openness to

experience have traits that have been linked to intellectual flexibility and an artistic and non-dogmatic approach to innovative concepts (Gleitman, Gross & Reisberg, 2011; Costa, & McCrae, 1989). Those high in conscientiousness have a methodical, well organized and hardworking view of living (Gleitman, Gross & Reisberg, 2011). Individuals high in agreeableness are seemingly kind persons, cooperative, soft hearted and compliant to others' wishes and demands (Gleitman, Gross & Reisberg, 2011; Costa, & McCrae, 1989). Those high in extraversion have been described as active and sociable individuals with optimistic beliefs (Gleitman, Gross & Reisberg, 2011; Storm & Rothman, 2003). Finally, people scoring high in neuroticism are characterized by a tendency to be emotionally unstable, nervous and impulsive with a pessimistic inclination (Gleitman, Gross & Reisberg, 2011; Storm & Rothman, 2003).

Even though the relationship between personality and burnout has been studied thoroughly, the research findings are not in conjunction, and in many cases are contradictory. These findings are supported by both the heterogeneity of the measures used, as well as the population examined personality (Buhler and Land, 2003; Bakker, Zee, Lewig & Dollard, 2006; Kokkinos 2007; Ghorpade, Lackritz & Singh, 2007; Kim, Shin & Umbreit, 2007; Alarcon, Eschleman and Bowling, 2009; Morgan & Bruin, 2010; Swider & Zimmerman 2010). For example, conscientiousness, extraversion, neuroticism and agreeableness have predicted academic efficacy in several studies (Bakker, Zee, Lewig and Dollard, 2006; Kokkinos, 2007; Zopiatis, Constanti and Pavlou. 2010). In others, cynicism was statistically significant predicted by agreeableness, extraversion openness-to-experience, and conscientiousness (Alarcon, Eschleman, Bowling, 2009; Kokkinos, 2007; Zopiatis, Constanti and Pavlou, 2010). Emotional exhaustion was predicted by neuroticism, openness-to-experience, conscientiousness and extraversion (Hudek-Knezevic, Krapic, & Kardum, 2007; Kokkinos, 2007; Reyes et. al. 2016).

Burnout and social support

Social support is considered a complex phenomenon (Mcnally & Newman, 1999) and is defined as the perception that one's emotional, psychological and material needs are being covered by a mutually understanding social circle (Taylor, 2011; Cohen, 2004). This support has been associated to improved well-being and physical health (Helliwell & Putnam, 2004). Numerous surveys in the past provide controversial results regarding the effect of social support on burnout. Zhu, Yao & Hu (2013) supported that social support is strongly and positively associated to all three burnout components but Layth, Mohammed, Malik and Alrawi, (2017) argue that only a very weak association exists. On the other hand, Halbesleben (2006) found that social support is not associated with any of the three burnout's components. Opposing this, Prins et. al., (2007) found that social support correlates significantly and positively only with emotional exhaustion and cynicism. Salami (2011), stated that social support is predicted by all three components of burnout, a fact that it is supported extensively by the literature (Woodhead, Northrop, Edelstein, 2016; Lambert, Altheimer & Hogan, 2010; Yang & Farn, 2005; Jacobs & Dodd, 2003; Brouwers, Evers & Tomic, 2001). On the contrary, Kim & Stoner (2008), concluded that none of burnout's components can predict social support.

Past research on the relationship among burnout and personality (Kokkinos, 2007) and among burnout and social support (Law & Patil 2015) might yield heterogeneous or even contradictory findings, yet this discrepancy may exist due to the fact that burnout symptoms, personality and social support have been examined with different measurement, and rarely in a combined model. Another explanation may be that these effects may be moderated by culture.

Drawing conclusions from studies conducted in Asia and USA may not apply to students in Europe. Interestingly, only four relevant studies have been conducted among students and their results were not consistent (Layth, Mohammed, Malik & Alrawi, 2017; Karimi,

Bashirpur, Khabbaz & Hedayati, 2014; Polman, Borkoles & Nicholls, 2010; Jacobs & Dodd, 2003). As Polman, Borkoles & Nicholls (2010) suggested and given that their research was the only one in European students, more research need to be conducted in order to draw strong conclusions. Therefore, the present study intends to examine whether personality and social support predict burnout symptoms in European university students.

It was hypothesized that:

I. There will be a statistically significant relationship between social support and the three burnout dimensions (emotional exhaustion, cynicism, academic efficacy).

II. There will be a statistically significant relationship between personality traits (openness to experience, conscientiousness, extraversion, agreeableness, neuroticism) and the three burnout dimensions (emotional exhaustion, cynicism, academic efficacy).

III. Social support and each personality trait separately (openness to experience, conscientiousness, extraversion, agreeableness, neuroticism), will be statistically significant independent predictors of the three dimensions of burnout (emotional exhaustion, cynicism, academic efficacy).

Method

Participants

The population of interest in this study was European university students. The study was performed from 17 of February until 17 of March 2018. The sample consisted of 78 male and 89 female University students (total 167 participants), aged 18 to 28 ($M = 23.47$ years, $SD = 2.84$) fluent on English or Greek. Only eight participants in total refused to agree with the terms of the consent form, therefore they were not allowed to participate in the study. The study was advertised through social media (Facebook pages, psychology webpages) and the data were gathered via Google forms. This sampling method allowed sampling students from a variety of countries and universities. The questionnaires were available in both Greek and English language. In order to maintain anonymity, no demographic questions were asked, except age and gender.

Measures

In this research three questionnaires were utilized. One for measuring burnout, one for measuring personality and one for measuring social support.

Burnout symptoms

The Maslach Burnout Inventory Student Survey (MBI-SS) (Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova and Bakker, 2002) was utilized to assess burnout among English speaking students.

The MBI-SS is comprised of fifteen items: exhaustion (5 items), cynicism (4 items), and efficacy (6 items) scored on a 7-point Likert scale, from 0 (never) to 6 (every day). The participants had to report to what extent they agree or disagree with the given statements. In previous research, the Cronbach's α for Emotional Exhaustion 0.87, for Cynicism 0.86, and 0.85 for reverse accomplishment (Ilic, Todorovic, Jovanovic & Ilic, 2017). High scores in emotional exhaustion and cynicism and low scores in accomplishment demonstrate higher burnout. Cronbach's α for academic inefficacy in this study was 0.89, for emotional exhaustion was 0.87, and for cynicism 0.88.

The MBI-SS (Greek Version) was provided to the Greek speakers (Anagnostopoulos, F., & Papadatou D, 1992). The questionnaires were modified accordingly, based on the greek characteristics. It should be highlighted that Anagnostopoulos, F., & Papadatou D (1992), implied the translated version. The Cronbach's α of the instrument was 0.67 and for the subscales was Emotional Exhaustion for 0.85; for Cynicism 0.88; and Accomplishment 0.82 (Tzoumaka, 2015). In this study, the Cronbach's α for academic efficacy was .89, for emotional exhaustion .87, and for cynicism .88.

Personality

In order to measure personality traits in the English-speaking population, NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) was utilized composed by Costa and McCrae (1992). The NEO-FFI is comprised of 60 components and composed by 5-point Likert scale and has 5 subscales that include reverse scores. In the original instrument, the Cronbach's α for neuroticism was .86, for conscientiousness .81, for openness-to-experience .73, for extraversion .77, and for agreeableness .68 (Robins, Fraley, Roberts, & Trzesniewski, 2001). In this study, the Cronbach's α for neuroticism was .82, for conscientiousness .87, for openness-to-experience .62, for extraversion .75, and for agreeableness .83. and total .76.

For the Greek speaking population, the Greek version of the NEO-FFI questionnaire was used. The questionnaires were modified accordingly, based on the Greek characteristics. It should be highlighted that (Panayiotou, Kokkinos and Spanoudis, 2004) implied the translated version. In the original instrument, the Cronbach's α for neuroticism was .78, for conscientiousness .83, for openness-to-experience .51, for extraversion .70, and for agreeableness .69. In this study, the Cronbach's α were; for neuroticism .84, for conscientiousness .86, for openness-to-experience .48, for extraversion .80, and for agreeableness .69.

Social Support

The Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS) was employed in order to measure social support, (Zimet, Dahlem, Zimet & Farley, 1988). The MSPSS contains twelve components which are scored on a 7-point Likert scale. The higher the total score, the stronger the social support. The reliability of MSPSS was .88 and showed strong internal reliability and consistency (Zimet, Dahlem, Zimet & Karley, 1988). Similarly, reliability for the English version of the instrument in this study was measured to .78.

The Greek version of the MSPSS, was used based on the modified version of the questionnaires, as implied by Champoulidou (2014) and was validated in Greek speaking population (Nella, 2014), having a Cronbach's α coefficient of .84. In this study, the Cronbach's α for the Greek version was .93.

Procedure and ethics

This study was performed according to the Declaration of Helsinki and it acquired ethics approval from the Ethics Committee of the University of Sheffield. The research was conducted on two forms (via google forms), one in Greek and one in English language. The participants were informed about the study through an information sheet through which they were asked to carefully read and then tick to agree in the consent form. They were also explicitly explained that all the data will remain anonymous since no names or any other personal information were requested.

Results

The statistical analysis was performed utilizing the SPSS V.22 software. A Pearson correlation analysis was conducted in order to examine whether there is a statistically significant correlation between the components of burnout and personality traits. The results are presented in Table 1.

Table 1. Pearson Correlation Coefficients between burnout components and traits of personality and social support

	2	3	4	5	6	7	8	M	SD
	.493	.228	-	.255	.010	.154	.173	15.0	6.83
**		**	.453**	*		*		2	
		.406	-	.185	-	.253	.323	9.14	6.84
		**	.224**	*	.066	**	**	24.8	5.58
			-	.194	.036	.101	.347	6	
			.201**	*			**	34.5	9.08
				-	-	-	.255	8	
				.453*	.224**	.201**	**	33.3	7.78
					.185	.194	.010	5	
					*	*		32.1	6.57
						.036	.154	1	
							*	32.4	7.30
								28.6	8.35
								4	

Note: * $p < .05$, ** $p < .005$

Note: 2: 1.Emotional exhaustion, 2.Cynicism, 3.Academic inefficacy, 4.Neuroticism
5.Extraversion, 6.Openness-to-Experience, 7. Agreeableness, 8. Conscientiousness

Pearson correlation coefficient analysis indicated that social support is correlated significantly only with academic inefficacy ($r = .182$, $p = .003$). As social support was statistically significant related only with academic efficacy, social support was not examined as a possible predictor of emotional exhaustion and cynicism. Respectively, since agreeableness was not correlated statistically significant to academic inefficacy, and openness-to-experience did not correlate statistically significant with any of the burnout's dimensions, agreeableness and openness-to-experience were excluded from the respective regression models.

The result of the regression analyses are presented in tables 2, 3 and 4. In order to investigate the predictive ability of personality traits on academic efficacy, a multiple linear regression analysis was used. A statistically significant model emerged explaining $AR^2 = 12\%$ ($R^2 = .141$, $p > .001$) of the variance of academic inefficacy; with conscientiousness being the only statistically significant independent predictor of academic inefficacy ($\beta = .313$, $p < .001$). In order to investigate the predictive ability of personality traits on cynicism, a multiple linear regression analysis was used. A statistically significant model emerged explaining $AR^2 = 13.8\%$ ($R^2 = .159$, $p < .001$) of the variance of cynicism; with conscientiousness ($\beta = .274$, $p = .001$) and agreeableness ($\beta = .205$, $p = .007$) being statistically significant independent predictors. In order to investigate the predictive ability of personality traits on emotional exhaustion, a multiple linear regression analysis was used. A statistically significant model emerged explaining $AR^2 = 19.4\%$ ($R^2 = .214$, $p < .001$) of the variance of emotional exhaustion, with neuroticism ($\beta = -.456$, $p < .001$) being the only statistically significant independent predictor.

Table 2. Multiple linear regression between Academic Inefficacy, Social Support, Neuroticism, Extraversion and Conscientiousness

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	P value
	B	Std. Error	Beta		
Social Support	-.023	.015	-.118	-1.546	.124
Neuroticism	-.051	.055	-.084	-.930	.354
Extraversion	-.022	.069	-.030	-.315	.753
Conscientiousness	.209	.055	.313	3.817	< .001

Table 3. Multiple regressions between Cynicism, Neuroticism, Extraversion, Conscientiousness and Agreeableness.

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	P value
	B	Std. Error	Beta		
Social Support	-.111	.067	-.147	-1.660	.099
Neuroticism	-.070	.084	-.079	-.831	.407
Extraversion	.224	.067	.274	3.366	.0071
Conscientiousness	.192	.070	.205	2.730	.007

Table 4. Multiple regressions between Emotional Exhaustion, Neuroticism, Extraversion, Conscientiousness and Agreeableness.

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	P value
	B	Std. Error	Beta		
Social Support	-.343	.064	-.456	-5.324	< .001
Neuroticism	-.039	.081	-.044	-.476	.635
Extraversion	.019	.064	.023	.298	.766
Conscientiousness	.087	.068	.093	1.279	.203

Discussion

The aim of the study was to examine whether personality and social support can predict European students' burnout symptoms. More particularly, it was hypothesized that social support and each personality trait separately (openness-to-experience, conscientiousness, extraversion, agreeableness, neuroticism), will be statistically significant independent predictors of the three dimensions of burnout (emotional exhaustion, cynicism, academic efficacy).

The study results indicate that conscientiousness is a statistically significant independent predictor of efficacy. Higher scores of conscientiousness translate to advanced academic efficacy. These findings are partially support previous research arguing that conscientiousness can predict independently academic efficacy (Reyes et al., 2016; Ganjeh, Arjenak, Nori & Oreyz, 2009). Additionally, the findings of this study indicate that conscientiousness, along with agreeableness can predict independently higher scores of cynicism, partially consistent with previous findings (Reyes et al., 2016; Kokkinos, 2007). Reyes et al., (2006) and Kokkinos (2007) supported that the combination of these elements

together with other personality traits can predict cynicism. Neuroticism is shown in the results as the strongest statistically significant independent predictor of emotional exhaustion, meaning that the higher the levels of neuroticism, the lower the levels of emotional exhaustion. These findings are in conjunction with Hudek-Knezevic, Krapic, & Kardum (2007); but several surveys exhibit that emotional exhaustion can be predicted by a combination of personality traits (Reyes et. al. 2016; Kokkinos, 2007).

In this study, there was a statistically significant relation between social support and academic efficacy, but not with emotional exhaustion and cynicism. This indicates that students with higher level of social support exhibit higher level of academic efficacy. Kim, Jee, An and Lee (2018) partially support this finding noting that academic efficacy, compared to the other two burnout's components, was associated stronger with social support. Nevertheless, there was no evidence that social support exerts an independent effect on European students' burnout symptoms, over and above one's dispositional characteristics of personality. This evidence are not in accordance with previous literature's findings that social support is predicted by all three components of burnout (Salami, 2011; Yang & Farn, 2005; Jacobs & Dodd, 2003). The observed discrepancy in the respective findings may be explained by cultural differences in the effect of social support on health, as well as by the heterogeneity of the educational systems.

Costa and McCrae (1992) indicate in their study that only agreeableness, conscientiousness and neuroticism affect European students' burnout symptoms. More specifically, conscientiousness seems to affect academic inefficacy and cynicism, whereas agreeableness seems to affect cynicism, and neuroticism seems to affect emotional exhaustion. On the other hand, there was no evidence that social support exerts a significant effect on burnout symptoms, over and above personality.

This study has a number of limitations, apart from its originality. First, this study was conducted in European university students, but the research was limited by English and Greek questionnaires only. This might have given the ability for both Greek and English speakers to participate, but it excludes the students that do not speak at least one of those two languages. In addition, the student's nationality and location of study was not considered. Since cultural factors seem to moderate the relation between social support and academic burnout, the current study can capture only the effect that the European context has in this respect.

Regarding study's implications, the present study is aiming to fill the research gap in the field of burnout. The limitations of this study may have hindered its purpose, which was to investigate whether personality and social support can predict burnout. However, several personality traits were significant independent predictors of burnout. This finding has several applications in school and college, which could provide well-being and psychological services to high-risk individuals in order to protect them from the adverse effects of burnout.

Conclusions

Despite its limitations, this research indicates that conscientiousness, agreeableness and neuroticism can influence burnout symptoms in European students. This effect however is not evident across all burnout symptoms, as some personality traits influence certain symptoms more than others. In this research, there was no evidence that all burnout symptoms are associated with social support. These findings provide valuable information on the critical matter of students' burnout symptoms in the European context. Given the heterogeneity in academic systems and cultural setting within Europe, future studies should be conducted also in the local level to be more culturally sensitive.

At this point, we must highlight that this work was presented on 13/10/2018 at the 4th International Conference for the Promotion of Educational Innovation. Larissa, 12, 13 & 14 October 2018. It was first published in the proceedings of the conference on 8/2/2019.

References

- Anagnostopoulos, F., & Papadatou D (1992), Factorial composition and internal consistency of the questionnaire recording burnout on a sample of nurses. *Psychological Issues*, vol. 5 no. 3, pp. 183-202
- Alarcon, G., Eschleman, K. J., & Bowling, N. A. (2009). Relationships between personality variables and burnout: A meta-analysis. *Work & stress*, 23(3), 244-263. Retrieved February 1, 2018, from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02678370903282600>
- Bakker, A. B., Van Der Zee, K. I., Lewig, K. A., & Dollard, M. F. (2006). The relationship between the big five personality factors and burnout: A study among volunteer counselors. *The Journal of social psychology*, 146(1), 31-50. Retrieved April 22, 2018, from <https://doi.org/10.3200/SOCP.146.1.31-50>
- Brouwers, A., Evers, W. J. G., & Tomic, W. (2001). Self-efficacy in eliciting social support and burnout among secondary-school teachers. *Journal of applied social psychology*, 31(7), 1474-1491. Retrieved February 18, 2018 from <https://core.ac.uk/download/pdf/55534214.pdf>
- Buhler, K. E., & Land, T. (2003). Burnout and personality in intensive care: Anempirical study. *Hospital topics*, 81(4), 5-12. Retrieved December 8, 2017, from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15346831>
- Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *American psychologist*, 59(8), 676-684. Retrieved April 2, 2018 from <https://psycnet.apa.org/record/2004-20395-002>
- Costa, P. T. Jr., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources. Retrieved December 28, 2017, from [https://www.scirp.org/\(S\(i43dyn45teexjx455qlt3d2q\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferencelD=1025708](https://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferencelD=1025708)
- Costa, P. T. Jr., & McCrae, R. R. (1989). *The NEO-PI/NEO-FFI manual supplement*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources
- Dunn, L. B., Iglewicz, A., & Moutier, C. (2008). A conceptual model of medical student well-being: Promoting resilience and preventing burnout. *Academic Psychiatry*, 32(1), 44-53. Retrieved November 18, 2017, from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.619.396&rep=rep1&type=pdf>
- Dyrbye, L. N., Thomas, M. R., Massie, F. S., Power, D. V., Eacker, A., Harper, W et al. (2008). Burnout and suicidal ideation among U.S. medical students. *Annals of internal medicine*, 149(5), 334-341. Retrieved November 14, 2017, from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18765703>
- Ganjeh, S. J., Arjenaki, N. O., Nori, A., & Oreyzi, H. R. (2009). The relationship of personality characteristics and burnout among nurses. *Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research*, 14(4), 190-194. Retrieved January 24, 2018, from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?>
- Ghorpade, J., Lackritz, J., & Singh, G. (2007). Burnout and personality: Evidence from academia. *Journal of career assessment*, 15(2), 240-256. Retrieved February 8, 2018, from <http://psycnet.apa.org/record/2007-06356-008>
- Gleitman, H., Gross, J., & Reisberg, D. (2011). *Psychology* (8th ed., pp. 592-595). New York: W.W. Norton & Company.
- Halbesleben, J. R. B. (2006). Sources of social support and burnout: a meta-analytic test of the conservation of resources model. *Journal of applied Psychology*, 91(5), 1134-1145. Retrieved March 12, from <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.91.5.1134>
- Helliwell, J., F., & Putnam (2004). The social context of well-being. *The Royal Society*. Retrieved March 1, 2018, from 10.1098/rstb.2004.1522

- Hudek-Knezevic, J., Krapic, N., & Kardum, I. (2006). Burnout in dispositional context: The role of personality traits, social support and coping styles. *Review of psychology*, 13(2), 65-73. Retrieved February 14, 2018, from <https://hrcak.srce.hr/17411>
- Huebner, E. S., & Mills, L. B. (1994). Burnout in school psychology: The contribution of personality characteristics and role expectation. *Special Services in the Schools*, 8(2), 53-67. Retrieved February 16, 2018, from https://doi.org/10.1300/J008v08n02_04
- Ilic, M., Todorovic, Z., Jovanovic, M., & Ilic, I. (2017). Burnout syndrome among medical students at one university in Serbia: Validity and reliability of the Maslach Burnout Inventory-student survey. *Behavioral Medicine*, 43(4), 323-328. Retrieved February 16, 2018, from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27127903>
- Jacobs, S. R., & Dodd, D. (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of college student development*, 44(3), 291-303. Retrieved April 11, 2018, from <https://doi.org/10.1353/csd.2003.0028>
- Karimi, Y., Bashirpur, M., Khabbaz, M., & Hedayati, A. A. (2014). Comparison between perfectionism and social support dimensions and academic burnout in students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 159, 57-63. Retrieved November 29, 2017, from <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.328>
- Kim, H., & Stoner, M. (2008). Burnout and turnover intention among social workers: Effects of role stress, job autonomy and social support. *Administration in Social Work*, 32(3), 5-25. Retrieved November 7, 2017, from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03643100801922357>
- Kim, H. J., Shin, K. H., & Umbreit, T. W. (2007). Hotel job burnout: The role of personality characteristics. *International Journal of Hospitality Management*, 26(2), 421-434. Retrieved January 18, 2018, 7, 2017, from <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2006.03.006>
- Kim, H., & Stoner, M. (2008). Burnout and turnover intention among social workers: Effects of role stress, job autonomy and social support. *Administration in Social Work*, 32(3), 5-25. Retrieved November 7, 2017, from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03643100801922357>
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243. Retrieved February 6, 2018, from <https://doi.org/10.1348/000709905X90344>
- Lambert, E. G., Altheimer, I., & Hogan, N. L. (2010). Exploring the relationship between social support and job burnout among correctional staff. *Criminal Justice and Behavior*, 37(11), 1217-1236. Retrieved February 08, 2018 from 10.1177/0093854810379552
- Law, D. W., & Patil, V. H. (2015). An exploratory study of the effects of exhaustion and social support on business students' persistence. *Academy of Educational Leadership Journal*, 19(3), 187-193. Retrieved March 28, 2018 from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17319330>
- Layth, F., Mohammed, M., Malik, S., & Alrawi, D. (2017). Time management, social support, personality and burnout among postgraduate students. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 3(1), 14-25. Retrieved May 25, 2018, from <http://dx.doi.org/10.20319/pijss.2017.31.1425>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*, 2(2), 99-113. Retrieved April 5, 2018, from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/job.4030020205>
- McNally, S. T., & Newman, S. (1999). Objective and subjective conceptualizations of social support. *Journal of Psychosomatic Research*, 46(4), 309-314. Retrieved April 16, 2018 from <https://psycnet.apa.org/record/1999-13411-001>
- Morgan, B., & De Bruin, K. (2010). The relationship between the big five personality traits and burnout in South African university students. *South African Journal of Psychology*, 40(2),

182-191. Retrieved April 5, 2018, from <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/008124631004000208>

Nella, D. (2014). Consequences of job insecurity on psychological and physical health (Master). Aristotle University of Thessaloniki.

Panayiotou, G., Kokkinos, C. M., & Spanoudis, G. (2004). Searching for the "Big Five" in a Greek context: The NEO-FFI under the microscope. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1841-1854. Retrieved October 19, 2017, from https://www.ucy.ac.cy/psychophysiology/documents/searching_for_the_big_five_in_a_greek_context.pdf

Pines, A., Aronson, E., & Kafry, D. (1981). Burnout: From tedium to personal growth. Free Press, New York. Retrieved March 12, 2018, from [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferencelD=1415513](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferencelD=1415513)

Polman, R., Borkoles, E., & Nicholls, A. R. (2010). Type D personality, stress, and symptoms of burnout: The influence of avoidance coping and social support. *British Journal of Health Psychology*, 15(3), 681-696. Retrieved November 2, 2017, from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1348/135910709X479069>

Prins, J. T., Hoekstra-Weebers, J. E. H. M., Gazendam-Donofrio, S. M., Van De Wiel, H. B. M., Sprangers, F., Jaspers, F. C. A et al. (2007). The role of social support in burnout among Dutch medical residents. *Psychology, Health & Medicine*, 12(1), 1-6. Retrieved April 8, 2018, from <https://doi.org/10.1080/13548500600782214>

Reyes, M. E. S., Davis, R. D., San Diego, C. A., Tamayo, M. C. A., Dela Cruz, N. V. V., Don, K. K. C. et al. (2016). Exploring five factor model personality traits as predictors of burnout dimensions among college students in the Philippines. *Journal of Tropical Psychology*, 6, 1-10. Retrieved May 2, 2018, from <https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-tropical-psychology/article/exploring-five-factor-model-personality-traits-as-predictors-of-burnout-dimensions-among-college-students-in-the-philippines/61043E6B46C317E2DC1DF0968332664E>

Robins, R. W., Fraley, R. C., Roberts, B. W., & Trzesniewski, K. H. (2001). A longitudinal study of personality change in young adulthood. *Journal of personality*, 69(4), 617-640. Retrieved October 19, 2017, from <https://doi.org/10.1111/1467-6494.694157>

Ryckman, R. (2004). *Theories of personality* (9th ed., pp. 15-85). Belmont: Thomson Wadsworth.

Salami, S. O. (2011). Job stress and burnout among lecturers: Personality and social support as moderators. *Asian Social Science*, 7(5), 110-121. Retrieved January 11, 2018, from <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ass/article/view/10351>

Schaufeli, W.B., Martinez, I., Pinto, M. A., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481. Retrieved February 3, 2018, from https://www.isonderhouden.nl/doc/pdf/arnoldbakker/articles/articles_arnold_bakker_78.pdf

Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. London, UK: Taylor and Francis.

Storm, K., & Rothmann, S. (2003). The relationship between burnout, personality traits and coping strategies in a corporate pharmaceutical group. *Sa Journal of industrial psychology*, 29(4), 35-42. Retrieved March 8, 2018, from <https://sajip.co.za/index.php/sajip/article/view/128>

Swider, B. W., & Zimmerman, R. D. (2010). Born to burnout: A meta-analytic path model of personality, job burnout, and work outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 76(3), 487-506. Retrieved April 8, 2018, from <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2010.01.003>

Taylor, S. (2011). Social Support: A Review. In H. Friedman, *The Oxford handbook of health psychology* (pp. 189-214). Oxford, UK: Oxford University Press

Tzoumaka, M. (2015). *Burnout & engagement in students of education, English language and literature undergraduate students* (Master). University of Macedonia.

Woodhead, E. L., Northrop, L., & Edelstein, B. (2016). Stress, social support, and burnout among long-term care nursing staff. *Journal of Applied Gerontology*, 35(1), 84-105. Retrieved February 22, 2018 from 10.1177/0733464814542465

Yang, H. J., & Farn, C. K. (2005). An investigation the factors affecting MIS student burnout in technical-vocational college. *Computers in human behavior*, 21(6), 917-932. Retrieved March 13, 2018, from <http://psycnet.apa.org/record/2005-13681-004>

Zellars, K. L., Perrewe, P. L., & Hochwarter, W. A. (2000). Burnout in health care: The role of the five factors of personality. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(8), 1570-1598. Retrieved March 8, 2018, from <https://doi.org/10.1111/j.15591816.2000.tb02456.x>

Zhu X., Yao X., Hu X. (2013) Study on the relationship between social support and burnout of civil servants in Tangshan. In 2nd International Conference on Green Communications and Networks 2012 (GCN 2012). Heidelberg: Berlin. Retrieved from https://rd.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-642-35419-9_73

Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of personality assessment*, 52(1), 30-41. Retrieved April 15, 2018, from https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2

Zopiatis, A., Constanti, P., & Pavlou, I. (2010). Investigating the association of burnout and personality traits of hotel managers. In *2010 ICHRIE Conference*. Amherst: University of Massachusetts. Retrieved April 9, 2018, from <https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1275&context=rereed>

School and social integration of refugee and migrant adolescent students in Greece. Contemporary insights and trends towards upper secondary education

Vlachava Maria

Nutritionist-Dietitian, PhD, Scientific Associate at TEI of Thessaly,
vlachavamaria@gmail.com

Stavropoulos Vasileios

Special Educator, PhD, 12th Primary School of Lamia,
bstavro@gmail.com

Abstract

It is estimated that more than 20,000 refugee and migrant population in Greece are children (0-17 years old). As many of these children have been in the country for more than one year, access to education is a key area of concern. According to national legislation, children are entitled to education irrespective of their legal status. Yet, access to education including formal, non-formal and informal, remains a challenging issue. The data on refugee and migrant children's access to educative structures as well as data on access rates, dropout rates, and barriers to education, is limited. Greek state and society as a host country of the latest migrant/refugee 'wave' from Syria and Middle East was not ready in multiple stages for integrating such numbers of children and youth of different origins, cultures and backgrounds in the Greek society, education and reality. This paper is a presentation of the contemporary insights and trends towards adolescent refugee and migrant prospective students of upper secondary school level in Greece.

Keywords: refugees, integration, school, social, upper secondary education

Introduction

According to the Mediterranean data from the UNHCR portal, refugee sea arrivals in 2014 were 215,000, in 2015 there was a huge leap in refugee sea arrivals to over 1,000,000, whereas refugee numbers fell to 360,000 and 170,000 in 2016 and 2017 correspondingly (UNHCR Operation Data Portal, 2018b). Similar to the Mediterranean pattern, UNHCR Greece statistics show (UNHCR Operation Data Portal, 2018a) that the sea arrivals of refugees peaked in 2015 to 860,000 and in 2016 and 2017 numbers fell to 170,000 and 30,000 refugee entries respectively.

A recent European report 'Refugee and Migrant Children in Europe: Overview of Trends 2017' published in May 2018 by IOM, UNICEF and UNHCR, claims that in 2017 33,000 children arrived in Greece, Italy, Spain and Bulgaria, of whom 20,000 (60%) were unaccompanied or separated children (UASC). Arrivals of children overall in 2017 decreased by 67% compared to 2016 (100,264). Nevertheless, the proportion of children arriving unaccompanied or separated has increased from 34% in 2016 to 60% in 2017 (UNHCR, UNICEF, & IOM, 2017). In 2017, 11,032 children arrived to Greece by sea, including 1,458 (13%) UASC. This is an 83% decrease compared to 2016 (63,920). The majority of children arriving to Greece by sea were from the Syrian Arab Republic, Iraq, Afghanistan or Stateless. Most common nationalities of UASC were the Syrian Arab Republic, Afghanistan and Pakistan (UNHCR et al., 2017).

This paper presents the current trends and insights of educational and social integration of migrants and refugees adolescents in upper secondary education (either general/theoretical or technical vocational) in Greece. Considering the fact that in the last 4 years (since 2014) Greek society encounters the refugee crisis effect as a country of first

asylum for mainly Syrian population after the ongoing conflict at the area, the aim of this publication is to explore the societal and school integration of refugee newcomer adolescent students in Greek society and educational system at the stage of upper secondary (high school or lyceum) level.

Materials and methods

The literature was searched for reports and studies of educational and social integration of the migrant and refugee adolescent students in the Greek educational system. The resulting papers were considered to identify/discuss the latest ideas, trends and insights towards the educational and social challenges of modern western societies and their educational systems to accept, include and integrate successfully migrant/ refugee adolescent students. Also research suggesting ways to overcome these barriers and challenges by policy making and governmental/state intention to amplify the social and educational grounds was included.

A search of the latest literature has been conducted in this field on national (Greek literature) level in Google Scholar, ERIC, EKT database, International Institutions as United Nations (UNHCR), Institution of Migration (IOM), Migration Policy Department and additionally examined the list of references in the identified articles for further relevant publications. The search strategy included the aforementioned key words found in the abstracts of the included articles and not only in their study titles. The same key words translated in Greek language were used as keywords in the same databases so as to find relevant data, research studies, reports and conference papers written in Greek.

Results

Interdisciplinary- sociolinguistic and anthropological- research on refugee education in Greece was conducted within a project called PRESS (Provision of Refugee Education and Support Scheme) (Δασκαλάκη και Ανδρουλάκης, 2017). PRESS project generally aimed at intervening toward the refugees' educational support and their long-term educational empowerment. Specifically, the project aimed at producing ethnographic insights on the educational, linguistic and communication needs, priorities and expectations of refugee children, youth and adults currently residing in Greece (axis 1 of the Project) that would feed back into a series of educational actions and integration interventions (axes 2 and 3 of the Project) (Δασκαλάκη και Ανδρουλάκης, 2017).

Axis 2 aimed at the linguistic and cultural adjustment and integration of refugee children, youth and adults through non-formal and informal learning interventions and axis 3 focused on raising awareness, provision of support services and targeted interventions for the long-term educational empowerment of refugees in Greek society. The research was ethnographic material produced through eight-month fieldwork in refugee camps and residencies as well as in-site/off-site non-formal classes, language courses and informal educational activities in three different geographical areas in Greece: Lesvos, Attica and Thessaloniki (Δασκαλάκη et al., 2017). The research focused on refugee children, adolescents and adults mainly from Syria, Afghanistan, Iraq, Pakistan and North African countries, who were in a transitional, temporary and unstable condition, called transit condition or transit. This study focused on the choices that those people made while attending formal and non-formal education, in terms of social, linguistic, and educational integration, taking into account that the non-formal education is organised under mobility and fluidity conditions in a multi-lingual and multi-cultural environment. The age group of interest in this presentation and of the PRESS project as well, was refugees adolescents between 13 and 17 years old, who participated in formal and non formal education activities inside and outside of the refugee camps and residencies (Δασκαλάκη et al., 2017).

It is well known that the different background of the refugee people of all ages towards education (formal/compulsory and informal), depends on the legal status, the national

origin, the social class, the gender, the literacy level and the expectations for their future relocation (Dryden-Peterson, 2016). PRESS researchers observed that the time spent at the transit condition depending on the social, educational background of the young refugees, of both genders, was either perceived as 'lost time' of social integration that must be 'gained', or as 'inactivation' feelings that must be reversed, or as a need for feeling the sense of 'normality' that must be accomplished through the participation in any educational activities (Δασκαλάκη et al., 2017).

In Greece the most systematic way for the school age refugees to be part of the compulsory education is through the Reception Structures of Education for Refugees is an established programme of afternoon preparatory classes (called *Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων*, ΔΥΕΠ, in Greek and translated in English as DYEP). DYEP is a program implemented in public schools neighboring camps or places of residence, issued in August 2016 as a ministerial decision, for all school-age children aged 4 to 15 (AIDA, GCR & ECRE, 2017).

PRESS project showed that for the families of the refugee school children this structure (DYEP) assured the feeling of 'normality' in everyday life and the feeling that their children even at the transit condition did not miss vital time of socialisation. However families of single- or one- parent or other relative accompanies of the children, made the situation more complex and difficult for the children to participate at formal school education (Δασκαλάκη et al., 2017). The main finding of this PRESS study was that the behaviour of the refugees towards socialisation, and educational integration is very dependent on the fact that they live on a transit condition which might be a barrier towards societal integration of them and their children (Δασκαλάκη et al., 2017).

A study by Πέντζη (2017) investigated the need for development of strategic action plans by school leadership, for the inclusion of refugee children in Greek schools. The latest mass influx (2015-16) of migrants and refugees in Greece has shaped the contemporary Greek reality made up of groups with particular national and cultural characteristics. To this direction, it is urgent for the educational system to find effective ways to include and educate refugees, in a proper multicultural environment and teaching in classrooms. For this reason, it is imperative for the school leadership to develop strategic action plans. The strategic plan is a natural document for an organization, which incorporates its orientation and mission within a local and national perspective of development.

Πέντζη (2017) suggested strategic planning by school leadership for including refugee children at schools included 5 stages: First stage is about the Headmaster to envision the creation of 'One school for all children'. The author suggests that this could happen by implementing an educational program with equality, chances for all students, and development of a collaborating network of all relevant sectors. Second stage is about the Headmasters' understanding of the inner and outside environment of the school unit towards the implementation of the strategic action plan. At third stage the school 'mission' was suggested to be the meeting point of civilisations, in such ways that barriers of cultural exchanges are overcome and at the same time multicultural exchange provides enrichment of the endogenous Greek culture, taking into account the educational level of all students separately and their unique cultural identity, into the educational programs. At fourth stage the school board should develop three strategic aims: I. Creation of school culture (social, lingual, religious, cultural), II. Inclusion of educational specificities in the education program, III. Creation of integration programs for the refugee families in collaboration with the Parent-Teacher Association. This would result at the school opening towards the society to the direction of gradual societal integration of the refugee pupils and their families (Πέντζη, 2017). At fifth stage all the strategies should be planned in part of the European Union planning. The educational policies according to the writer (Πέντζη, 2017) should be aiming to:

- The development of multicultural school culture. The 'reconstructive style of leadership' would enhance educational intercultural programs in and out of the school unit, and in which the participation of the refugee/ migrant families would be essential. A supportive school library including bibliography written in international languages rather than Greek, and also suitable technical infrastructure would help the school unit to develop multicultural culture. UNESCO, European and International Organisations have developed multicultural education material incorporated in pioneering curriculums. The teachers could realise themselves as active 'vehicles' of the cultural interchange process by encouraging communication between students of all national backgrounds, creating happy learning atmosphere and expressing special skills and interests. In such ways subjects such as geography, history, social and political sciences, religion, literature and foreign languages could gain multicultural dynamic and potential.
- Specified school programs including the special educational needs of migrant and refugee school children.
- Creation of integration programs for the whole migrant/refugee family towards the formulation of family multicultural education. In this sense, school activities could be based on traditional customs of the countries that the migrants/ refugees originate, financial relief events, and classes of learning the language of the host country for the families of the migrants/ refugees could be organised by the schools in collaboration with local authorities, voluntary offering of teachers, parent's associations and other local organisations.

This study concluded that it is urgent for the Greek educational system to upgrade schools of all levels in order to face socio-economic and multicultural challenges of the 21st century such as the constant flow of migrants and refugees (Pέντζη, 2017).

A report by the Greek Scientific Board for support of refugee children, under the umbrella of Greek Ministry of Education, written in April 2017, had the general title 'The work of educating refugees' and was divided in two parts (Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017). The first part was an evaluation report of the work done for integrating refugee children in education referring to the period between March 2016 and April 2017. The second part was a report of 'scenarios' for educating refugee children during the academic year 2017-18.

Statistics and quantitative data showed that in Greece in May 2016 the refugee children age 0-18 years old were 13,677 at hosting structures. The school age children (who are offered compulsory education) were 8,000-8,500 as shown in Table 1. The unstoppable mobility of the refugee population was and is making it difficult to estimate the numbers of child population that is expected to be included in the educational structures. This fact also has a negative impact on the planning and implementation of the educational program run by Ministry of Education (Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017).

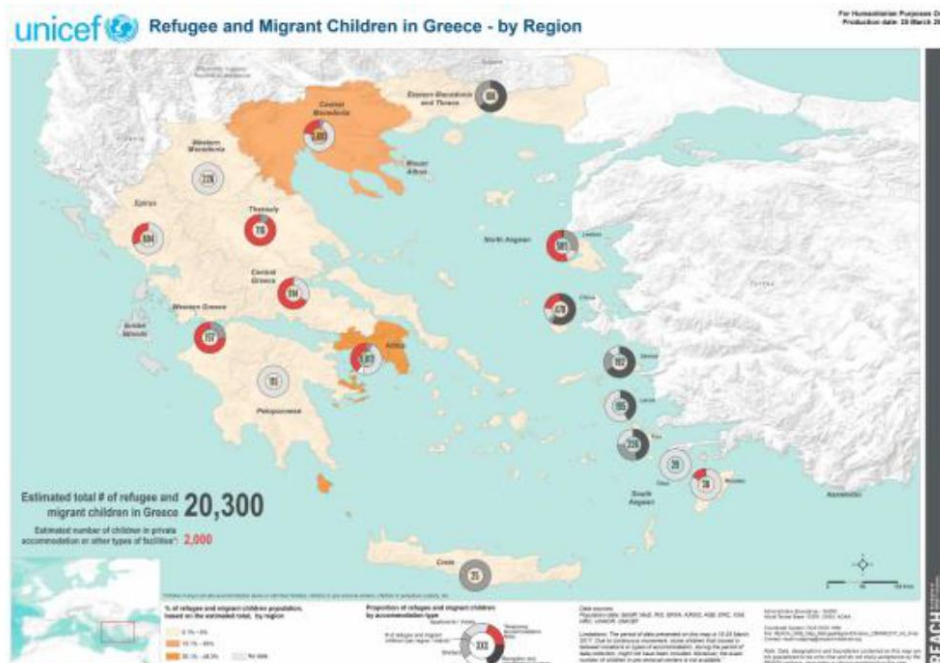
Table 1: Ages and percentage (%) of children refugee population apart from the hosting structures, in the whole country of Greece. (March, 2017; Source: Unicef) (Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017)

Age range	Number of children	Percentage of children (%)
0-3 years old	2,223	28
4-5 years old	982	12
6-12 years old	2,845	35
13-15 years old	1,024	13
16-17 years old	962	12
Total	8,036	100%

In March 2017, 20,000 children were recorded as refugees/ migrants in Greece (**Picture 1**). Of those 8,000 lived in hosting structures (presented at Table 1), 8,000 lived in reception centres by UNHCR, 1300 children were unaccompanied, and 2000 children lived with their families in places outside the official structures.

Approximately 7,700 children fell within the primary and secondary school education. Because of the fluidity of the refugee population, and their change of residencies within Greece, and because of the fact that the numerical data is incomplete and unreliable, the planning of education by the Ministry of Education for academic year 2017-18 was really challenging and difficult to prepare and deliver (Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017).

Also, under these circumstances it is essential for the special ‘Management Team’ which is responsible for issues of refugee education, to be administratively more flexible and independent so as to respond faster and better to integrating refugee children to education for academic year 2017-18, since the year 2016-17 had a lot of practical difficulties in applying the designed educational plan for refugee students both in DYEP and morning schools (Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017).



Picture 1: Distribution of refugee children by area and type of reception (Source Unicef; March 2017) (Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017)

An assessment of accessibility to formal education for unaccompanied children (n=604) in 29 shelters (11 transit and 18 long-term) conducted by Non Governmental Organisations (NGOs) members of the Children on the Move Network (ARSIS, Metadrasi, SOS villages, PRAKSIS, Save the Children), took place from April to May 2017 in Greece (Children on the Move Network, 2017). Both qualitative and quantitative information from a questionnaire was collected, focusing on the profiling of children accommodated in shelters and their educational needs, namely access to education, the main reasons that hindered their access to education, as well as the factors that promoted access to schools and regular attendance. Furthermore, the assessment aimed to identify how activities outside school and informal education could support the educational needs of children and further promote their enrolment and integration into formal education. An important point of this assessment is

that the majority of children were between 16 and 18 years, corresponding to upper secondary level formal education whereas the main limitation considered is the continuous movement of unaccompanied children (new arrivals, relocation, family reunification). The key findings regarding school enrollment was that of the 44% of children enrolled in schools, 89% were included in secondary education. Among the children enrolled in secondary education 12% were not attending regularly, and 33% had stopped school. In all shelters that were included in the assessment, informal learning activities were offered, such as language lessons, art therapy and computer learning.

Another study conducted by Education Section Working Group (ESWG) in collaboration with the Ministry of Education (March 2017) (UNICEF & REACH, 2017) on children's access and participation rates in informal and formal education classes, as well as school attendance rates for children living in a selected sample of apartments, hotels, and shelters for unaccompanied and separated children, indicated 58% of assessed children to be attending education activities, including formal, non-formal and informal education, administered in the assessed locations or nearby, while 41% did not attend any type of education. Among the children attending any type of education activities, only 22% were attending formal education (UNICEF & REACH, 2017).

In April 2017, 111 DYEP with 145 classes (both in refugee reception centres and schools) were functional all over Greece. The operation of DYEP had two main problems. The first issue was operational problems of DYEP and the second issue was the school attrition rates. In terms of the operational problems- as described in the report (Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017) these were:

- Problems having to do with the continuous change of teaching personnel.
- Teaching personnel with very little experience at refugee education matters.
- Issues of miscommunication between the central administration of the Ministry of Education regarding administrative and pedagogical issues that came up all the time.
- Problems regarding the real age of the children, the main factor that determined the education level they were placed in.
- Unsuccessful co-operation between DYEP and formal morning schools in terms of administration and pedagogy.

The school dropout rate of Syrian refugee students, in countries neighboring Syria has been recorded 48-78%. The reasons alluded to dropout were economic and social, stigmatism, lack of funding and infrastructure. In Greece, in order to examine that issue, data from 5 refugee reception centers of mainland were analyzed (Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017). It was observed that the percentage of refugee school-children was fluctuating because of constant mobility of the refugee population resulting in unstable attendance and non systematic presence of school-population at school. Factors recorded to affect attendance and dropouts were (Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017):

- The perspective to stay at or leave from the host country and their plans for relocation. The rating of relocation is very low but still maintains the prospects of the Syrian refugees for leaving Greece in the near future.
- The preference (for those that want to relocate) for their school-population to attend language lessons (such as English and German) offered by NGOs that would be more useful in future life rather than the Greek language.
- The feeling of being in a temporary/ transit status does not let them participate in any stable frame such as everyday school normality.
- Organization and operation of DYEPs: the teachers' proper training and re-education on refugee education learning methods, tools and techniques, and also their constant support by a suitable structure.

The proposed scenarios for educating refugee children 7-15 years old (formal education) were for all school age children to be integrated in normal classes of elementary and secondary day schools, since they all have an adequate level of Greek language. This proposal required: creation of introduction classes for refugee school population, support of the refugee children with classes for enhancing Greek learning and transportation of the children to and from schools to their residencies (Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017).

The suggested scenarios by the Greek Ministry of Education for educating refugee children over 15 years old (non formal education: high school- technical and vocational education) were planned for the academic year (2017-18) and were focused on integrating adolescents over 15 years old in relevant structures of education.

The proposals were the following (Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017):

- i) Intense Greek summer lessons.
- ii) Distant learning options (via special internet platforms) for learning the Greek language.
- iii) Reception and introductory classes at all secondary education structures (technical high school, academic/general high school, day and evening schools, apprenticeship schools, schools of second chance). To be organized flexible and versatile reception classes giving the opportunity to go faster from one level to the next, and finally getting a secondary school or high school diploma.
- iv) To organize and facilitate matching of school certificates from the refugee school children already obtained at their country of origin.
- v) Exams for getting secondary school diploma and diploma of Greek language.
- vi) The creation of professional orientation and guidance programs and familiarization with Greek and European history and cultures.
- vii) To promote Greek learning thought all modules.
- viii) To organize pilot programs of technical and vocational training run by Greek Universities, such as school of agricultural sciences and polytechnic schools.
- ix) To organize special programs of formal and informal education at structures outside schools like vocational training institutes.
- x) To organize special music and art education programs.
- xi) Re-education of teachers working at secondary level and high school education.

Regarding adolescents, in January 2018, the Ministry of Education together with the Ministry Migration Policy announced a pilot program of Greek language courses funded by the Asylum, Migration and Integration Fund (AMIF), targeting asylum seekers and beneficiaries of international protection over the age of 15 years old. A group of 2,000 people between the age of 15 to 18 and 3,000 people over 18 would be able to participate in the program in 2018, as announced (Ministry of Migration Policy & Ministry of Education, 2018).

The latest report by ESWG in collaboration with Greek Ministry of Education published online on 21st of May 2018 depicts the most up to date situation of formal education for refugee and migrant children (Ministry of Education & ESWG, 2017). In total, with the support of the 23 agencies participating in the assessment, data was collected for 4,704 children 5-17 years old. Data collection took place in December 2017 and aimed to assess the numbers of children residing in accommodation programs and unaccompanied children shelters (n=2,707 enrolled in schools throughout Greece), open accommodation sites (n=1,630 regularly attending morning or afternoon reception classes and n=248 enrolled in open site kindergartens). This data showed that 55% of children 5-17 years old are enrolled in schools, of which 90% of them are enrolled in schools on the mainland while

10% in schools on the islands (Northern Aegean and Crete) (Ministry of Education & ESWG, 2017). Out of all 4,704 children assessed 51% originated from Syria, 22% from Afghanistan, 11% from Iraq, 4% from Pakistan, 2% from Iran, while 10% originated from other countries including Stateless children (Ministry of Education & ESWG, 2017).

Moreover, the Site Management Support (SMS) agencies are collecting information on a monthly basis on the site profiles (n=33) all over Greece, and that information is displayed and available on UNHCR Operation Data Portal (UNHCR, DRC, & ADRA, 2018). Regarding education, the following data is updated monthly that refers to the following information: 'non-formal education activities', 'recreational activities', 'appropriate spaces available for non formal education/recreational activities', 'children also attend Greek formal education', 'proportion-children attending formal education' (UNHCR et al., 2018).

Other than the research studies and the reports reviewed above, there are also available and accessible websites and electronic platforms related to migrant/ refugee education and integration to the Greek society. <http://www.unhcr.org/gr/ekpaideysi/> links to the website of United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) in Greece about education issues of refugees in Greece. "PYXIS" intercultural center under the umbrella of the Greek Council for Refugees (<https://www.gcr.gr/el/>) has scheduled Greek classes and organizes actions for refugees. Information is available at <https://www.gcr.gr/en/pyxida-multicultural-center>. <http://www.keda.uoa.gr/index.php> links to the website of the 'Centre of Intercultural Education in Greece' (KEDA) under the umbrella of University of Athens, School of Philosophy, Pedagogy and Psychology. www.diapolis.auth.gr/ links to the website of a program ran from 2008-2014 for migrant education in Greece by the EU called Diapolis in which teaching tools and material is available.

Discussion

Refugee and migrant children (here focusing at the adolescents) share the same needs, barriers, and challenges towards school, education, language, academic/professional future and societal inclusion.

On national level (in Greece) the data referring to children and adolescent migrant/refugee school and social integration is inconsistent and limited. The strategic planning of educating Syrian refugee children was existing but the implementation was difficult to be delivered due to many barriers (Greek language difficulty, dropout rates, real age and education level mismatch, transit condition, deficient teaching personnel, teachers without proper multicultural education and re-education).

Globally the statistics from the refugee/ migrant population that manage to attend secondary schools and from those the percentage that completes upper secondary education (high schools) is disappointing (UNHCR, 2016) and is revealing a problematic common area to be dealt with and resolved. Such national data is not yet available. A main issue that emerged during the process of writing this paper was the difficulty to gather information since there are many bodies on different levels (Greek, European, NGOs and International) involved in refugee/ migrant education in Greece.

There are crucial issues to be tackled so as for migrant children to be gradually and smoothly integrated in the formal educational Greek system and in the Greek society. There are numerous barriers to be confronted at many stages (political issues, lingual, cultural, personal, and practical) such as unavailability of places in schools, unavailability of reception classes and the unwillingness of children to enroll to upper secondary education. The main reasons not to attend schools were expectations of relocation/family reunification in the near future, insecurity on what they will face within the school environment and other psychological reasons. The main reasons that affected attendance to formal education was language, lack of reception classes at secondary education, the distance between the shelter and the school, and expectations of relocation/family reunification in the near future.

Therefore, all involved stakeholders should be immediately, appropriately and adequately informed of the existing (2017-18) regulatory framework on access to formal education for migrant and refugee children, so as to avoid any additional (mainly administrative) obstacles and/or delays that prevent children's access to education. Reception classes should be established also at secondary education level with a special focus on the higher classes/high school. Informal education could be used complementary to formal education with aiming to support children's regular school attendance (remedial education, reinforcing children through the participation in various learning activities). Specific issues concerning children older than 15 years should be taken into account, such as the absence of classes appropriate for older children who have not completed primary school, as well as the extra need for enhancing access to night and vocational schools.

To conclude, societal integration should and could be achieved through education. Especially for refugee/ migrant adolescents suitable and upgraded, multicultural upper secondary schools can provide to them a plethora of tools to 'unlock' most of the challenges and barriers they might confront so as to have equal chances to reach their full potential in their future.

References

Asylum Information Database (AIDA), Greek Council for Refugees, & European Council for Refugees and Exiles. (2017). Country Report: Greece. Retrieved June, 15, 2018 from http://www.asylumineurope.org/sites/default/files/report-download/aida_gr_2017update.pdf.

Children on the Move Network. (2017). Access to formal education for unaccompanied children in shelters. Retrieved June, 15, 2018 from http://www.0-18.gr/downloads/FINAL_ENGLISH_VERSION.PDF.

Dryden-Peterson, S. (2016). Refugee education in countries of first asylum: Breaking open the black box of pre-resettlement experiences. *Theory and Research in Education*, 14(2), 131-148.

ESWG, & Ministry of Education (2017). Access to formal education for refugee and migrant children- 31 December 2017. Retrieved June, 15, 2018 from <https://data2.unhcr.org/en/documents/details/63725>.

Ministry of Migration Policy, & Ministry of Education. (2018). Πρόγραμμα 'Μαθήματα Γλώσσας και Πολιτισμού για Πρόσφυγες και Μετανάστες 15+'. Retrieved June 15, 2018, from <https://government.gov.gr/programma-mathimata-glossas-ke-politismou-gia-prosfiges-ke-metanastes-15/>.

UNHCR. (2016). Left Behind: Refugee Education in Crisis. Retrieved March 15, 2018, from www.unhcr.org/left-behind.

UNHCR, DRC, & ADRA. (2018). Site Profiles May 2018 SITE MANAGEMENT SUPPORT (SMS). Retrieved June 15, 2018, from <https://data2.unhcr.org/ar/documents/download/62902>.

UNHCR Operation Data Portal. (2018a). Greek Situation. Retrieved June 15, 2018, from <https://data2.unhcr.org/en/situations/mediterranean/location/5179>.

UNHCR Operation Data Portal. (2018b). Mediterranean Situation. Retrieved June 15, 2018, from <https://data2.unhcr.org/en/situations/mediterranean>.

UNHCR, UNICEF, & IOM. (2017). Refugee and Migrant Children in Europe. Overview of Trends. Retrieved June 15, 2018 from <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/60348>.

UNICEF, & REACH. (2017). Access to Education of Refugee and Migrant Children outside Accommodation (Open) Sites Athens and Thessaloniki, Greece. Retrieved June 15, 2018, from https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/REACH_GRC_Access_to_Education%20final.pdf.

Δασκαλάκη, Ή., Τσιώλη, Σ., & Ανδρουλάκης, Γ. (2017). Project PRESS: εθνογραφικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης προσφύγων στην Ελλάδα. *Πρακτικά 9^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9, 19-33. Αθήνα.

Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων (2017). Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων. Retrieved March 15, 2018, from https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf.

Ρέντζη, Α. (2017). Ανάπτυξη στρατηγικών σχεδίων δράσης για τη συμπερίληψη των παιδιών προσφύγων στις σχολικές μονάδες της Ελλάδας. *Πρακτικά 9^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9, 48-55. Αθήνα.

Το διεπιστημονικό ταξίδι της Νέας Ελληνικής Γλώσσας με τις ΤΠΕ: μία σύγχρονη πρόταση διδασκαλίας

Μπακάλη Ολυμπία

Καθηγήτρια Φιλολόγος, MA-MEd, "Μαρούλειο" Γενικό Λύκειο Ιωαννίνων,
olybia.bakali@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αφηγείται την πορεία μίας εναλλακτικής πρότασης διδασκαλίας και μάθησης, η οποία λειτουργεί υπό το πρίσμα της διαθεματικότητας με τη χρήση ΤΠΕ στην εκπαίδευση, και στοχεύει στη διεπιστημονική δράση μεταξύ φιλολόγων και εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων για τη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας. Μέσα από ομαδοσυνεργατικές, βιωματικές δράσεις και "παιγνιώδεις" δημιουργίες, ένα ψηφιακό διαδραστικό σταυρόλεξο και ένα επικουρικό θεατρικό δρώμενο, η θεώρηση αυτή προσιδιάζει στις αρχές της Σύγχρονης Παιδαγωγικής και του Κονστрукτιβισμού/Εποικοδομισμού αναδεικνύοντας τη μαθητική κουλτούρα, χωρίς να παραμελεί την παρουσία του εκπαιδευτικού. Προσβλέπει, συνεπώς, στην εποικοδομητική και υγιή αλληλεξάρτηση των βασικών παραμέτρων της σχολικής πράξης, μαθητών-εκπαιδευτικών και των ομοτίμων μεταξύ τους, στο περιβάλλον μίας σχολικής μονάδας, προκειμένου να διασφαλιστεί η γνωσιακή και παιδαγωγική τους συγκρότηση και ολοκλήρωση. Η δραστηριότητα συμπληρώνεται και ενισχύεται με την επιτόπια παρατήρηση, όπου διερευνώνται οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την εφαρμογή των δύο διαθεματικών δημιουργημάτων στην (εκ)παιδευτική τους πραγματικότητα.

Summary

This paper describes the course of an alternative teaching and learning proposal, which works from the perspective of cross curricular teaching through the use of ICT in education, and aims at interdisciplinary action among philologists and teachers of various specialties for the teaching of the Modern Greek Language course. Through collaborative, experiential and "playful" creations, a digital interactive crossword and an auxiliary theatrical play, this view is akin to the principles of Modern Pedagogy and Constructivism highlighting the student culture, without neglecting the presence of the teacher. It therefore looks forward to the constructive and sound interdependence of the basic elements of the school action, pupils-teachers and peer-to-peer, in the environment of a school, in order to ensure their cognitive and pedagogical formation and integration. The activity is complemented and reinforced by the on-site observation, where the views of ... energon participants are explored about the application of the two cross-thematic creations in their educational reality.

Λέξεις κλειδιά: Γλώσσα, σταυρόλεξο, ΤΠΕ, διαθεματικότητα, Κονστрукτιβισμός.

Εισαγωγή

Θεωρητικό υπόβαθρο

Η ερευνητική πένα της Σύγχρονης ή Προοδευτικής Παιδαγωγικής έχει αναπτύξει νέες απόψεις, σε σύγκριση με αυτές της Παλιάς Παιδαγωγικής, σχετικά με τους τρεις βασικούς συντελεστές του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι, τον εκπαιδευόμενο, τον εκπαιδευτικό και το περιβάλλον αλληλεπίδρασής τους (Χρυσοφίδης, 2003). Ειδικότερα, στρέφει το ενδιαφέρον της στην ανάγκη για αδιάλειπτη διαλεκτική σχέση των συντελεστών αυτών με επίκεντρο τον πρώτο -παιδοκεντρισμός-, προτείνοντας παράλληλα εκείνους τους τρόπους πρόσκτησης της επιδιωκόμενης γνώσης οι οποίοι στηρίζονται στην ισορροπημένη συνύπαρξη του παιδαγωγικού ζεύγους καθώς και στη μεθοδική παρατήρηση του κοινωνικού του πλαισίου (Τζήκας, 2005). Η νέα αυτή παιδαγωγική προοπτική συμπληρώνεται με την εφαρμογή των

αρχών μάθησης όπου προέχει η μάθηση ως δραστηριότητα του μαθητή και όχι η διδασκαλία ως δραστηριότητα του εκπαιδευτικού. Μεταξύ άλλων, αυτές είναι οι αρχές του εποικοδομισμού, συγκεκριμένα, της γνωσιακής και κοινωνικοπολιτισμικής θεώρησης της μάθησης του Piaget και του Vygotsky, αντίστοιχα, καθώς και της ανακαλυπτικής μάθησης του Bruner (Ματσαγγούρας, 1998 στο ΜΠΣ, 2017: 2), οι οποίες μπορούν να συνδυαστούν με την “προβληματίζουσα παιδεία” του Freire (Ψαριανός, 2012: 2).

Αναλυτικότερα, ο εκπαιδευτικός, ως σημαντικός άλλος αλλά όχι ως αυθεντία, κατευθύνει τους μαθητές του προς την απελευθέρωση από τον αυστηρό έλεγχο και την απομνημόνευση, με στόχο τον προβληματισμό τους μέσω του διαλόγου και την κριτική συνειδητοποίηση της εκπαιδευτικής τους κατάστασης, καθιστώντας τους συνυπεύθυνους για όλες τις ενέργειες (Φρέιρε, 1977). Παράλληλα, οργανώνει, εμπνέει, ανατροφοδοτεί, συντονίζει τις ομάδες (ό.π). Τις μαθαίνει πώς να μαθαίνουν και τις διευκολύνει, ανάλογα με την ηλικία και το υπόβαθρο, στην προσπάθειά τους να αυτενεργήσουν, να οικοδομήσουν τη γνώση συλλογικά, αφού αυτή κατασκευάζεται μέσα από την αλληλεπίδραση των μελών με το περιβάλλον τους σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις (Vygotsky, 1993). Σε ένα περιβάλλον που ο εκπαιδευτικός το διαμορφώνει με ευχάριστα ερεθίσματα μέσα από συνεργατικές δράσεις, ώστε, σύμφωνα με τον Piaget, να συμμετέχουν βιωματικά οι ομάδες, ανταλλάσσοντας ιδέες, δημιουργώντας πάνω σε προγενέστερες γνώσεις, αποκτώντας νέες εμπειρίες (Wadsworth, 2001 στο ΜΠΣ, ό.π: 1). Ανακαλύπτουν, έτσι, σταδιακά τη γνώση σχετικά με το αντικείμενο που εξετάζουν, από τα χαμηλότερα στα υψηλότερα στάδια, μέσα από διερευνητικές στρατηγικές (Bruner, 1960 στο ΜΠΣ, ό.π: 2).

Η έρευνα έχει καταδείξει ότι η δυνατότητα επίτευξης των παραπάνω στόχων από μαθητές και εκπαιδευτικούς ενισχύεται δυναμικά με τη διαθεματική θεώρηση της μάθησης (Χατζημιχαήλ, 2010). Με τον όρο "διαθεματικότητα" ή "διεπιστημονικότητα", σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (2001), περιγράφεται μία σειρά από εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που επιχειρούν τη διασύνδεση της σχολικής γνώσης από δύο ή περισσότερες επιστημονικές περιοχές, με σκοπό να εξεταστεί ολιστικά ένα κεντρικό θέμα, πρόβλημα, εμπειρία. Καταλούνται, δηλαδή, οι διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των επιμέρους διδακτικών αντικειμένων και ενισχύεται η γνώση γύρω από ζητήματα που παρουσιάζουν αυξημένο ενδιαφέρον για τους μαθητές (Ματσαγγούρας, 2002α). Η διαθεματικότητα, συνεπώς, υποστηρίζει την πολυτροπική προσέγγιση της μάθησης, αφού βασίζεται στην οριζόντια διασύνδεση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών των μαθημάτων (ΔΕΠΠΣ, ό.π), επιτρέποντας στους μαθητές να αναπτύσσουν διαφορετικές γλωσσικές και νοητικές ικανότητες σε ποικίλα επιστημονικά περιβάλλοντα για το ίδιο ή για διαφορετικά ζητούμενα (Ματσαγγούρας, ό.π). Έχοντας, επίσης, ως βασικές αρχές την αυτενέργεια-συνδιερεύνηση-δημιουργία (Εποικοδομισμός), καθιστά τους εκπαιδευτικούς περισσότερο καθοδηγητές και συμβούλους που οδηγούν τους μαθητές στην ενεργητική κατάκτηση της γνώσης, συμβάλλοντας, έτσι, στη διαμόρφωση ενός στέρεου παιδαγωγικού υποβάθρου για την αναλυτική-διερευνητική μάθηση (Αλαχιώτης, 2002).

Επιπρόσθετα, και οι εκπαιδευτικοί, συμμετέχοντας σε διεπιστημονική συνεργασία, οικοδομούν το δικό τους πλαίσιο, ως επαγγελματίες και εκπαιδευόμενοι ταυτόχρονα, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση κοινότητας μάθησης όχι μόνον των μαθητών τους αλλά και των ομοτίμων τους (Ματσαγγούρας, 2002β). Οι κοινότητες μάθησης, με κύριο χαρακτηριστικό την αλληλεπίδραση μεταξύ των συναδέλφων και με έμφαση στην ετερότητα, την εμπειρία, τη διαμοιραζόμενη γνώση, την υποστήριξη και την προσπάθεια επίτευξης κοινών στόχων, προσφέρουν ισχυρή αίσθηση κοινωνικής συνοχής, συνεπώς, τη δυνατότητα μετασχηματισμού της προσωπικής γνώσης σε κοινή γνώση και συναντίληψη (Kalantzis & Cope, 2013 στο Βαλμάς κ.ά, 2015: 2). Επιπλέον, παρέχουν την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να αναστοχαστούν τις κατακτημένες εμπειρίες τους, να τις συγκρίνουν και να κτίσουν ένα νέο νόημα μέσα από τη διαδικασία της σύγκρουσης που επιφέρει η αυτοκριτική και ο αναστοχασμός. Προκύπτει, έτσι, ο μετασχηματισμός των μέχρι τότε

παγιωμένων οπτικών τους, αρχίζοντας να αποδίδουν διαφορετικό νόημα στις αντιλήψεις, τις συμπεριφορές, τις γνώσεις τους (Mezirow, 1997). Συνεπώς, η μετασχηματιστική αυτή θεώρηση της μάθησης των εκπαιδευτικών μπορεί να επιφέρει και τη διαφοροποίηση των αντιλήψεών τους για τον ίδιο τους το ρόλο, παράμετρος που επηρεάζει σημαντικά τις διδακτικές τους πρακτικές (Ματσαγγούρας, 1999 στο Βαλμάς, ό.π: 1), και να υιοθετήσουν μια νέα προσωπική θεωρία γι' αυτόν, που να συνάδει με τις αρχές της Νέας Παιδαγωγικής.

Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται και η χρήση των ΤΠΕ στην παιδαγωγική διαδικασία. Ο τεράστιος όγκος έρευνας σχετικά με την πολυεπίπεδη αποτελεσματικότητά τους έχει αναδείξει, μεταξύ άλλων, τη συμβολή τους στη διεπιστημονική μελέτη ενός θέματος καθώς και στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και ταυτόχρονα αυτονόμηση του μαθητή, με επακόλουθο τη διαφοροποιημένη μάθηση (Κουζούλη κ.ά., 2017). Παράλληλα, μπορούν να λειτουργήσουν και ως εμψυχωτικό πολυεργαλείο με το οποίο ο εκπαιδευτικός διευκολύνει τον μαθητή του να ενταχθεί ευκολότερα στο κοινωνικό γίνεσθαι της τάξης του, να δράσει, να παρατηρήσει, να επεξεργαστεί, να αναλύσει (ό.π). Συμβάλλουν, δηλαδή, στη δημιουργία θετικού περιβάλλοντος, ώστε να επέλθει η εξέλιξη εκπαιδευόμενων- εκπαιδευτικών.

Εστίαση-στοχοθεσία

Η παρούσα εισήγηση επιχειρεί να παρουσιάσει μία εναλλακτική πρόταση μάθησης και προώθησης της σχολικής γνώσης η οποία βασίζεται στο παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο. Η πρόταση εστιάζει στην ανακάλυψη διεπιστημονικών μονοπατιών μαθησιακής πρακτικής της Νεοελληνικής Γλώσσας Α' τάξης Γενικού Λυκείου, με την εμπλοκή φαινομενικά διακριτών διδακτικών αντικειμένων των Ανθρωπιστικών και των Θετικών Επιστημών: Αρχές Θεατρολογίας, Φυσική, Μαθηματικά. Η συνέργεια αυτή τόσο μεταξύ συναδέλφων όσο και μαθητών ίδιων ή διαφορετικών γνωστικών ενδιαφερόντων πραγματοποιήθηκε με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στο περιβάλλον μίας περιφερειακής σχολικής μονάδας με μαθητικό και διδακτικό δυναμικό 170 και 25 ατόμων, αντίστοιχα.

Ειδικότερα, στο πλαίσιο των Δημιουργικών Εργασιών 2017-2018, δημιουργήσαμε δύο διαθεματικά ψηφιακά παιχνίδια: 1. ένα διαδραστικό διεπιστημονικό σταυρόλεξο, *"Το Σταυρόλεξο της Αισιοδοξίας"*. Ως σταυρόλεξο ορίζεται ένα παιχνίδι μυαλού και γνώσης, στο οποίο ο λύτης προσπαθεί να βρει κρυμμένες λέξεις και καλυμμένα νοήματα (Wikipedia, 2018). Γνωσιακός άξονας δόμησής του είναι το κεφάλαιο "Αφήγηση" - "γέλιο και κωμικό στοιχείο", από το οποίο εκπορεύονται οι "ερωτήσεις". Τα μαθήματα Φυσική-Μαθηματικά, με την αξιοποίηση της εύχρηστης ψηφιακής πλατφόρμας Crossword Labs (2018) και με τη στήριξη τόσο των συνεργατικών εργαλείων WEB2.0 (Blog, Sites) όσο και των εφαρμογών Google (Έγγραφα Google2, Drive, Pp Google2.0, MindMup2.0, ThinkLink, WeVideo), δρουν ως "μετασχηματιστικές γεννήτριες υλικού" (Μοσχούρη, 2017: 82) που τροφοδοτούν την ολιστική προσέγγιση του σταυρόλεξου και οδηγούν στη λύση του, 2. ως συμπληρωματική εργασία, ένα θεατρικό δρώμενο το οποίο ψηφιοποιήσαμε, με τίτλο *"Το Σταυρόλεξο ... στο Δημόσιο"* και με κεντρικό άξονα την κοινωνική σάτιρα των "Αρχών Θεατρολογίας". Η διαδικασία ανακάλυψης των απαντήσεων δύο "ερωτήσεων" του σταυρόλεξου στάθηκε η αφορμή για τη διαμόρφωση του σεναρίου του εν λόγω δρώμενου και τη (διά)πλαση της καλλιτεχνικής μας έκφρασης.

Υπερώνυμο μέλημα της πρότασής μας αποτέλεσε η επίτευξη των εξής στόχων: 1. παιδαγωγικός: α. η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και η οικοδόμηση της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές, αυτενεργώντας ως μικροί ερευνητές-δημιουργοί, β. η διασφάλιση της συναισθηματικής κάλυψης και εξέλιξης μαθητών και εκπαιδευτικών, με τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος συνεργατικού, επικοινωνιακού, χιουμοριστικού και καλοπροαίρετου με γνώμονα τον αλληλοσεβασμό, 2. γνωσιακός-νοητικός: η ικανότητα αναγνώρισης τόσο των χαρακτηριστικών της αφήγησης στο γραπτό ή προφορικό λόγο όσο και των λεπτών διαφορών μεταξύ χιούμορ και κωμικού στοιχείου, κωμωδίας και σάτιρας, 3. διερευνητικός: η καλλιέργεια των δεξιοτήτων της άντλησης, οργάνωσης, και κυρίως συσχετισμού και παραλληλισμού δεδομένων από διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα ή ακόμη και από

διάφορες κοινωνικές καταστάσεις, 4. τεχνολογικός: η ενίσχυση του ψηφιακού εγγραμμισμού των μαθητών με βιωματικό τρόπο, με την κατασκευή του σταυρόλεξου και την ψηφιοποίηση της θεατρικής παράστασης, 5. συγγραφικός-καλλιτεχνικός: η εξάσκηση στη δημιουργική γραφή και τη δραματοποίηση.

Σώμα

Μεθοδολογία

Μέθοδος-παιδαγωγικά εργαλεία

Καθόλη τη διάρκεια των εργασιών μας, ακολουθήσαμε την ομαδοσυνεργαστική και μαθητοκεντρική μέθοδο. Συγκεκριμένα, επιλέξαμε το σταυρόλεξο ως το βασικό παιδαγωγικό εργαλείο λόγω της ενασχόλησης δύο μαθητών με αυτό και επειδή θέλαμε να συνδυάσουμε το μάθημα με το παιχνίδι. Έχει αποδειχθεί ότι η παιχνιδοποίηση της διδασκαλίας ενισχύει την παραπάνω μέθοδο, αφού αναστέλλει τις αρνητικές σκέψεις, ηρεμεί, επιλύει προβλήματα, επικεντρώνεται στον μαθητή. Παρέχει ελευθερία στην επιλογή των ερωτήσεων καθώς και το περιθώριο για λάθη χωρίς επιπλήξεις (Οικονόμου, 2015). Και επειδή η παιχνιδοποίηση ξεκινάει όταν ενσωματώνονται στοιχεία παιχνιδιών σε δραστηριότητες που δεν σχετίζονται ολοκληρωτικά με το παιχνίδι (ό.π), εμβολίσαμε στο σταυρόλεξο τα Web2.0 και τις εφαρμογές Google. Είναι διαπιστωμένη, άλλωστε, η μεγάλη τους απήχηση στο σχολικό κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον λόγω της ευέλικτης, παιγνιώδους φύσης τους (Consoli, 2013). Επιπλέον, διακριτή είναι και η διασύνδεσή τους με τις αρχές της Σύγχρονης Παιδαγωγικής, αφού προωθούν τις λειτουργίες της διαθεματικότητας. Επίσης, προσιδιάζουν στο επικοινωνιακό μοντέλο της *αντεστραμμένης τάξης*, όπου μαθητές και εκπαιδευτικοί μπορούν να ασχολούνται και από το σπίτι τους με το άμεσα προσβάσιμο υλικό που αναρτάται (Κουζούλη, ό.π) και συμβάλλουν στην αποτελεσματική μάθηση, δρώντας ως μηχανισμοί διαμεσολάβησης μεταξύ των συνεργατών (Consoli, ό.π).

Συνεχίσαμε τη νοηματοδοτική μας εμβάθυνση με τη βιωματική δράση της δημιουργικής γραφής. Δημιουργική γραφή είναι η ικανότητα να ελέγχει κανείς τις σκέψεις του και να τις μετατρέπει σε γραφή στο πλαίσιο του κοινωνικού περιβάλλοντος που πραγματοποιείται (Κωτόπουλος, 2014). Διεγείρει κατάλληλα τη δημιουργικότητα με τρόπο ελκυστικό, αφού δημιουργεί συνθήκες απελευθέρωσης του παιδιού, το οποίο με τη σειρά του ανακαλύπτει το προσωπικό του ύφος χωρίς το φόβο σωστού ή λάθους αλλά μέσω ενός δημιουργικού παιχνιδιού (Κωτόπουλος, ό.π). Το αποτέλεσμα του παιδαγωγικού αυτού εργαλείου απεικονίστηκε μέσω του εκπαιδευτικού δράματος. Το εκπαιδευτικό δράμα είναι ένα ακόμη δυναμικό εργαλείο το οποίο ενώνει συνειδητά τα δύο πεδία, του θεάτρου και της παιδείας. Έχοντας ως κορυφαία στιγμή έκφρασής του τη σχολική θεατρική παράσταση, δεν προσφέρει μόνο γνώσεις αλλά, απελευθερώνοντας το στίγμα από τους μαθητές, οδηγεί σε ένα δρόμο συνεργασίας που διεγείρει την απόλαυση της μάθησης (Κοντογιάννη, 2000).

Πέραν, όμως, των προαναφερθέντων, μεριμνήσαμε και για την ισότιμη ενασχόλησή μας με αναδυόμενα θέματα που αντιμετώπισαν μαθητές και εκπαιδευτικοί στην πορεία, ώστε να συνεχίσουμε αναλόγως. Γι' αυτό και στο πλαίσιο της μεθοδολογίας μας κρίναμε απαραίτητη την έναρξη παράλληλης διεξαγωγής ποιοτικής έρευνας. Η ποιοτική έρευνα διερευνά σε βάθος εμπειρίες, αντιλήψεις, κίνητρα, καθώς και τη συμπεριφορά των ατόμων απέναντι σε συγκεκριμένα φαινόμενα στο φυσικό τους περιβάλλον. Προσπαθεί να ερμηνεύσει καταστάσεις υπό το πρίσμα του νοήματος που φέρουν τα άτομα γι' αυτές (Denzin & Lincoln, 2000). Ως εκ τούτου, η έρευνά μας εστιάζει στις απόψεις μαθητών και εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των δύο συνδυαστικών δημιουργημάτων, έχοντας ως κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα τα εξής: 1. αν διευκόλυναν τους μαθητές στη γνωσιακή, ερευνητική, συναισθηματική και κοινωνική διάδραση, δηλαδή, στη σταδιακή επίτευξη των στόχων που συνέθεσαν, 2. αν διευκολύνθηκαν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί από τη δική τους σκοπιά.

Εφαρμόστηκε η μέθοδος της επιτόπιας παρατήρησης. Σε αυτή την περίπτωση τα υποκείμενα της έρευνας δεν ερωτώνται μόνο αλλά, πρωτίστως, παρατηρούνται από τον ερευνητή. Η επιτόπια παρατήρηση ενδείκνυται, μεταξύ άλλων, για να διερευνηθούν στοιχεία που μπορεί να μην αξιολογηθούν ως σημαντικά από τους ερευνώμενους (Cohen et al., 2011). Το δείγμα των ερευνητικών υποκειμένων αποτέλεσαν οι 20 δημιουργοί, μαθητές της α λυκείου του ίδιου τμήματος, 10 τυχαίοι μαθητές διαφόρων τάξεων ως εξωτερικοί παρατηρητές (οι ίδιοι επέλεξαν να συμμετάσχουν), δύο καθηγήτριες φιλόλογοι, ένας καθηγητής μαθηματικών και πληροφορικής (διπλής ειδικότητας) και μία φυσικός, ως ενεργοί συμμετέχοντες. Επιπλέον, 16 εκπαιδευτικοί ως ουδέτεροι “παρατηρητές”, δηλαδή, δεν τους απευθύνθηκε πρόσκληση συμμετοχής ή παρατήρησης αλλά αφέθηκαν στη δική τους ευχέρεια. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με τη μέθοδο των ομοιογενών και ετερογενών ομάδων εστίασης (συζήτηση με 3-7 άτομα) και καταχωρήθηκαν σε ημερολόγιο (Morgan, 1998).

Το στοχευμένο αντικείμενο και συγχρόνως τα εργαλεία της παρατήρησης είναι τα ίδια τα δημιουργήματα των μαθητών. Άρα, ο σχεδιασμός της ερευνητικής διαδικασίας δεν μπορούσε παρά να βασιστεί στη μέθοδο της συνεχούς σύγκρισης (constant comparison), όπου η εξέλιξη του ενός σταδίου εξαρτάται από τα αποτελέσματα της ανάλυσης του προηγούμενου. Γι αυτό και στην παρούσα εισήγηση, τα αποτελέσματα της έρευνας εκτίθενται σε συνεχή βάση, ταυτόχρονα με την πορεία των δημιουργημάτων, δεδομένου ότι η κατάσταση προκύπτει και εξελίσσεται μέσα απ’ αυτά (Denzin & Lincoln, ό.π). Η έρευνα διεξήχθη σε χρονικό διάστημα ενός μήνα σε πολύ μικρό αριθμό ερευνητικών υποκειμένων. Συνεπώς, έμεινε στο προκαταρκτικό στάδιο και η ανάλυση των δεδομένων της στο αρχικό (preliminary research), καθότι δεν είχε προηγουμένως επιτευχθεί ο κορεσμός αυτών (data saturation). Πραγματοποιήθηκε, ωστόσο, επαλήθευση των αποτελεσμάτων με τριγωνοποίηση (ό.π).

Στάδια υλοποίησης εργασιών-παραδείγματα-αποτελέσματα: το αφήγημα της Γλώσσας

Ψηφιακό Σταυρόλεξο

Το έντυπο σταυρόλεξο είναι εκ φύσεως ένα “μοναχικό” παιχνίδι. Η εμπλοκή του στη σχολική πράξη μπορεί να το μετατρέψει σε συνεργατικό: χωριστήκαμε σε τέσσερις μικτές πενταμελείς ομάδες και κατασκευάσαμε έναν ιστότοπο σε ένα προϋπάρχον σχολικό Web2.0 blog, προκειμένου να δομήσουμε τις ερωτήσεις και απαντήσεις του σταυρόλεξου με βάση τη σχετική με το κεφάλαιό μας θεωρία, όπως προαναφέραμε. Μέρος της θεωρίας αυτής αλλά και της στοχοθεσίας μάς οδήγησε σε ένα επιπλέον βασικό μέλημα: να κάνουμε ορατό και το χιούμορ. Το σκεπτικό μας ήταν να ξεφύγουμε από μία επιδερμική ενασχόληση με το σταυρόλεξο απλά κατασκευάζοντάς το. Ως εκ τούτου, “αντί να αναλωθούμε στην επινόηση ευφυολογημάτων, ώστε να ακούγονται οι ερωτήσεις του σταυρόλεξου απλά αστείες -και έτσι να πούμε ότι πετύχαμε τον ... “κωμικό” μας σκοπό (βλ. θεωρία)-, προτιμήσαμε να ανακαλύψουμε το χιούμορ αφήνοντας να το αποκαλύψει η διαδικασία δόμησης των ερωτήσεων και ανίχνευσης των απαντήσεών τους, διασταυρώνοντας τα πυρά μας οριζοντίως και καθέτως” (σκέψεις, λόγια συμμετεχόντων). Σε πρώτο στάδιο, συναποφασίσαμε, η ρητορική των ερωτήσεων να έχει τη μορφή ενός πρωτότυπου αυτοελέγχου κατά πόσο οι ίδιοι οι δημιουργοί είχαν κατανοήσει τη θεωρία, με τρόπο, όμως, που να μη θυμίζουν τυπικές ερωτήσεις αξιολόγησης. Για το σκοπό αυτό, έγινε χρήση από τους μαθητές ποικίλων μορφοσυντακτικών φαινομένων (αναφορική και ποιητική χρήση της γλώσσας, μετωνυμία, σχήμα εκ του αντιθέτου κλπ. - βλ. παραδείγματα παρακάτω). Κοντολογίς, οι δημιουργοί μας δε θέλησαν να αρκεστούν στην απλή ανάγνωση των κειμένων της θεωρίας τους αλλά αποπειράθηκαν να διαβάσουν, να εξετάσουν και να καταλάβουν τα κείμενα θέτοντάς τους ερωτήσεις, ‘αντιμιλώντας’ τους. Έδρασαν, κατά μία έννοια, με γνώμονα τις αρχές του κριτικού γραμματισμού που προσιδιάζουν σε εκείνες του

κονστρουκτιβισμού (Baynham, 2002 στο Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 202-203, για τον ορισμό που δώσαμε) αλλά και στη στοχοθεσία μας.

Στη δεδομένη χρονική στιγμή, κρίθηκε απαραίτητη η σύσταση της ολομέλειας των συμμετεχόντων προκειμένου να συζητηθεί η μέχρι εκείνου του σημείου πορεία της δράσης. Από τη συζήτηση προέκυψε ότι οι 6 στους 10 μαθητές φάνηκε να έχουν κατανοήσει τα βασικά τουλάχιστον στοιχεία του κεφαλαίου της Γλώσσας, αλλά θεώρησαν “δύσκολη την εξεύρεση των ερωτήσεων, ώστε η διατύπωσή τους να μη μοιάζει μόνον με εκείνη των βιβλίων”. Ωστόσο, ήταν μια “ευχάριστη πρόκληση”, μια “νέα εμπειρία”, γεγονός που μας ενθάρρυνε να ασχοληθούμε με την οργάνωση των επόμενων ενεργειών.

Όπως σε όλες τις δημιουργίες, έτσι και σε αυτή του σταυρόλεξου ήταν αναγκαίο ένα προσχέδιο: μέσω των εντολών αντιγραφής-επικόλλησης, τροφοδοτήθηκε η ψηφιακή πλατφόρμα σταυρόλεξου Crossword Labs με τις 43 ερωταποκρίσεις των μαθητών, τα δεδομένα της κάθετης και οριζόντιας στήλης μοιράστηκαν ισομερώς κατά τη βούληση του αλγόριθμου της πλατφόρμας, ένα απλό ψηφιακό σταυρόλεξο δημιουργήθηκε και το url της Crossword Labs αναρτήθηκε στο blog μας.

Το επόμενο στάδιο ήταν να δημοσιοποιήσουμε το προσχέδιο στους ομοτίμους μας, ώστε να εμπνευστούμε από αυτούς: εκτυπώσαμε το σταυρόλεξο και το αναρτήσαμε μεγεθυμένο (1.20x0.70) και πλαστικοποιημένο έξω από το τμήμα μας, προσκαλώντας και προκαλώντας συμμαθητές και εκπαιδευτικούς σε έναν κριτικό λόγο-αντίλογο τόσο για τη μορφή των ερωτήσεων όσο κυρίως για τη διαδικασία εύρεσης των απαντήσεων από άλλους λύτες, για την οποία ακόμη δεν είχαμε αποφασίσει. Πρόθεσή μας ήταν να εντάξουμε τους συμμαθητές των δημιουργών στην καρδιά του σταυρόλεξου, να τους κάνουμε να αφήσουν και τις δικές τους απόψεις, να βοηθήσουν στη διάπλυσή του με τη δική τους γλώσσα και τα δικά τους ενδιαφέροντα. Το έργο αυτό, συνεπώς, δημιουργήθηκε από τα ίδια τα παιδιά για τα παιδιά, ώστε να συμμετάσχουν και άλλα τμήματα της ίδιας ή και μεγαλύτερων τάξεων στη διαδικασία της αποσφαλμάτωσης και της περαιτέρω δράσης (Ματσαγγούρας, 2002b). Στηριχτήκαμε, δηλαδή, στη συνεργατική θεώρηση της μάθησης ότι οι μαθητές μαθαίνουν αποτελεσματικά εξηγώντας τις ιδέες τους στους συμμαθητές τους και συμμετέχοντας σε δραστηριότητες στις οποίες μπορούν να μάθουν και από τους ομοτίμους τους (peer-to-peer learning) (Boud, 2001).

Η παρατήρηση κατέγραψε ότι η βιωματική αυτή δραστηριότητα, αν και πραγματοποιήθηκε με την αρωγή λίγων επιπλέον συμμαθητών, κυρίως λόγω της έλλειψης χρόνου και “της αιφνίδιας και κάπως παράξενης δραστηριότητας”, παρείχε ευκαιρίες διαλόγου και ανταλλαγής απόψεων, ιδιαίτερα για τη κατασκευή του πλαισίου των απαντήσεων του σταυρόλεξου. Αρωγοί στάθηκαν κάποια προτεινόμενα θεωρήματα της φυσικής και των μαθηματικών που θα μπορούσαν να παραλληλιστούν συνειρμικά με τα στοιχεία των αξόνων του σταυρόλεξου (βλ. πρδγ παρακάτω). Επιπλέον, αυτός ο λόγος αντίλογος, έξω από το πλαίσιο της αίθουσας/τάξης, προκάλεσε δημιουργική ένταση και γέλιο, απαραίτητα στοιχεία για τη στιγμιαία αποφόρτιση, και εξωτερίκευσε ενδιαφέρουσες απορίες, κάποιες από τις οποίες επιτόπου απαντήθηκαν (πχ. “αυτές οι ερωτήσεις είναι πολύ αόριστες και όχι αστείες”). Ωστόσο, και οι εκπαιδευτικοί, αποστασιοποιημένοι για λίγο από την πίεση της ύλης, είχαμε έναν ευχάριστο διάλογο για την εξέλιξη της πορείας. Συνεπώς, για ακόμη μία φορά, οι μαθητές αποτέλεσαν, συγχρόνως, τους σχεδιαστές της επικοινωνίας και τις πηγές νέων νοημάτων στο κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο μίας σχολικής μονάδας (Στάμου, Πολίτης, Αρχάκης, 2016).

Η επόμενη ενέργειά μας ήταν, με την ανατροφοδότησή μας από την προηγούμενη εμπειρία, η περαιτέρω διαμόρφωση του ψηφιακού μας πονήματος σε διεπιστημονικό, μέσω της “επαυξημένης διαθεματικότητας” (άποψη εκπαιδευτικού). Επειδή η ψηφιακή πλατφόρμα δεν ήταν επεξεργάσιμη, δημιουργήσαμε έναν λογαριασμό Google Drive και μεταφορτώσαμε από την πλατφόρμα το pdf αρχείο του σταυρόλεξου, ανοίγοντάς το σε μορφή ενός google Εγγράφου 2.0. Παράλληλα, διασυνδέσαμε αυτό το έγγραφο με τον

ιστότοπό μας, ώστε να εργαζόμαστε εφεξής μέσα από αυτόν. Κάθε μαθητική ομάδα ασχολήθηκε με 8 έως 9 ερωτήσεις προκειμένου να οργανώσουν τον τρόπο διακτινισμού τους στα τέσσερα διαφορετικά επιστημονικά πεδία, ορίζοντας, εν τέλει, το νοηματοδοτικό άξονα του σταυρόλεξου με στόχο τη λύση του.

Ο άξονας αυτός που νοηματοδότησε το κείμενο των “ερωτήσεων”, που κατασκεύασε το σταδιακά αναδυόμενο νόημά τους, βασίστηκε στην ίδια τη φύση της γλώσσας, η οποία πραγματώνεται πάντα σε σχέση με κάποιο συμφραστικό επικοινωνιακό και εννοιολογικό πλαίσιο. Έγινε, συνεπώς, χρήση του γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας ως μέσου πρόσληψης της πληροφορίας από το ίδιο ή από διαφορετικά λεκτικά, νοητικά και κοινωνικά περιβάλλοντα/συμφραζόμενα/συγκείμενα (Αρχάκης, 2005) και από τα αντίστοιχά τους περικείμενα. Ως συγκείμενο μιας οντότητας θεωρούμε το σύνολο των συνθηκών, εννοιών και καταστάσεων που την περιβάλλουν και την καθορίζουν φυσικά ή εννοιολογικά (Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, 2008). Περιεκείμενο είναι ένα σύνολο μεταβλητών στοιχείων - τόπος, χρόνος, αντικείμενα, άτομα, ρόλοι, γνώσεις, εμπειρίες- τα οποία καθορίζουν την ερμηνεία μιας οντότητας κάθε φορά που αυτά αλλάζουν. Τα δικά μας συγκείμενα ή περικείμενα αποτέλεσαν τα μαθήματα Θεατρολογία, Μαθηματικά, Φυσική. “[...]. Φανταστήκαμε, λοιπόν, το σχολείο μας ως ένα μεγάλο κείμενο με ποικίλα κεφάλαια, τα οποία θέλουμε να αφηγηθούμε στο δικό μας βιβλίο, το ψηφιακό διαθεματικό μας σταυρόλεξο” (ένας μαθητής εκφράζεται).

Συνεχίζοντας, ως βοήθεια προς το κοινό που ψάχνει την απάντηση, εμβολίσαμε στο κείμενο κάθε ερώτησης του σταυρόλεξου ποικίλα ψηφιακά υπερκείμενα/υπερσυνδέσμους με πολυτροπική χροιά (κείμενο, εικόνα, ήχος) καθώς και τα αντίστοιχα συγκείμενα και περικείμενά τους με διεπιστημονική και κοινωνιολογική χροιά (φυσικό φαινόμενο, μαθηματικό θεώρημα, κοινωνικό γεγονός κλπ). Συνεπώς, όλες οι ομάδες, με την “αποστασιοποιημένη καθοδήγηση” των καθηγητών τους (άποψη εκπαιδευτικού), έδωσαν την ευκαιρία σε συμμαθητές και καθηγητές να βρουν κάποιες από τις απαντήσεις, συνδυάζοντας την πολυτροπικότητα με την αντανakλαστική κατασκευή του νοήματος μέσω των γλωσσικών λειτουργιών και κωδίκων (reflective meaning construction) (Radden et al., 2007).

Για την καλύτερη κατανόηση της διαδικασίας παραθέτουμε τρία παραδείγματα (Μαρούλειο, 2018): Η απάντηση στο 20 ορίζοντα “Η περιγραφή απεικονίζει το ... που κινείται και όχι την ... της κίνησης με τα αίτια και τις συνέπειές της” είναι οι λέξεις “αντικείμενο” και “ενέργεια”. Αυτό δηλαδή που απεικονίζει η αφήγηση εκ του αντιστρόφου! Προκειμένου ο λύτης να αρχίσει να υποψιάζεται την απάντηση, ενσωματώσαμε στον αριθμό “20”: 1. έναν υπερσύνδεσμο που οδηγεί σε ένα google power point με συνημμένα τα ψηφιακά βιβλία της Φυσικής α λυκείου και των Νεοελληνικών Κειμένων, 2. ένα σύντομο κείμενο όπου προετοιμάζουμε τον αναγνώστη ότι το θεώρημα της Φυσικής που θα συναντήσει αμέσως παρακάτω έχει συνυποδηλωτική και αναλογική σχέση με τα ... “φυσικά στοιχεία της αφήγησης” (πρώτο συγκείμενο), 3. δύο πολυτροπικές σελίδες από το σχολικό εγχειρίδιο όπου περιγράφεται το θεώρημα μεταβολής της κινητικής ενέργειας (δεύτερο συγκείμενο, σε περίπτωση που δεν επισκεφτούν το πρώτο) και 4. ως περικείμενο-αναλογία, ένα 5λεπτο κωμικό βίντεο animation του Kings College με τίτλο “Eureka, Kinetic Energy” και με ελληνικούς υπότιτλους. Το βίντεο περιγράφει και εξηγεί το παραπάνω θεώρημα λεπτομερώς και “παιγνιωδώς”, συνενώνοντας στιγμιότυπα από τέσσερα παιχνίδια με αντικείμενο ωστικής κίνησης ένα γεωμετρικό σχήμα, τη σφαίρα: το μπυλιάρδο, το χόκεϋ, το ποδόσφαιρο και το τρενάκι (τροχοί). Η αναλογία που υπονοούν οι μαθητές έχει ως εξής: “Όπως η κινητική ενέργεια θέτει σε κίνηση τα αντικείμενα [...] έτσι και η αφήγηση [...]”. Παρουσιάζει, δε, ισότιμο ενδιαφέρον το τελευταίο 2λεπτο όπου οι τρεις επιστήμονες φυσικοί-cartoons διδάσκουν εμβόλιμα τη νεοελληνική γλώσσα εξηγώντας την προέλευση των λέξεων “movement=Kinetic”, “cinema”=Kinema=Κίνημα και “energy”=“en+ergon”=εν+έργον=ενέργεια. Με την επαγωγική χρήση πληθώρας ιλαρών

στοιχείων, οι μαθητές επιδιώκουν τη μάθηση μέσα από την εύθυμη διάθεση που προκαλεί όχι τόσο η έλλειψη τόνου σοβαρότητας (κωμικό στοιχείο) αλλά η λεπτή ειρωνεία ότι οι επιστήμονες φυσικοί, εκτός από τη Φυσική, δεν πειραματίζονται, για παράδειγμα, στη Χημεία αλλά ... στα Νέα Ελληνικά (διάκριση του χιούμορ από το κωμικό στοιχείο)!

Παρομοίως, η απάντηση του 32 οριζόντια “Η διάκριση ανάμεσα στην περιγραφή και την αφήγηση ΔΕΝ είναι ..., χμμ, αυτή που ΔΕ δηλώνει το νοηματικό κέντρο του υπερσυνδέσμου!”, είναι η λέξη “απόλυτη”. Οι βραχίονες ενός MindMap2.0 μας διακτινίζουν σε αρχαία και άλγεβρα, συγχρόνως, με κοινό νοηματικό κέντρο το απόλυτο. Συγκεκριμένα, στη γενική απόλυτη και την απόλυτη τιμή πραγματικών αριθμών, αντίστοιχα. Οι μαθητές επιδιώκουν το black humour, αφού προτρέπουν το λύτη “όχι να παίξει αλλά ... να διαβάσει για να λύσει τις ασκήσεις”!

Τέλος, για την απάντηση του 36 Καθέτως “Ξεσκεπάζει την ανοησία και καυτηριάζει το κακό η τέχνη αυτή (πτ. γενική)”, το αντίστοιχο υπερκείμενο και περικείμενο συγχρόνως είναι μία διαδραστική αφίσσα ThinkLink2.0 με ψηφιακές φωτογραφίες από τη διαδικασία κατασκευής του σταυρόλεξου και βίντεο με ένα σατιρικό θεατρικό δρώμενο, για το οποίο θα μιλήσουμε στην αμέσως επόμενη υποενότητα. Χωρίς να γνωρίζει ο λύτης ότι πρόκειται για σάτιρα, καλείται να παρακολουθήσει την τελευταία σκηνή των πέντε λεπτών, η οποία είναι η πιο αντιπροσωπευτική κατά την άποψη των δημιουργών μαθητών της “σάτιρας”, δηλαδή της απάντησης!

Περαιτέρω αποτελέσματα από την επιτόπια παρατήρηση: α. η συγκεκριμένη διαδικασία χαρακτηρίστηκε από μαθητές και εκπαιδευτικούς ως “αποτελεσματικό μέσο επανάληψης κυρίως”, β. όλοι τη θεώρησαν “πρωτόγνωρη, πρωτότυπη και διασκεδαστική αλλά πολύ χρονοβόρα”, ωστόσο, γ. οι εφαρμογές Google κατέστησαν σαφές πώς μπορεί να δράσει η υιοθέτηση διαφορετικών επιστημονικών πεδίων αναφοράς, σημασιολογικών και οπτικοακουστικών, στη μετάδοση του επιδιωκόμενου νοήματος με την γλώσσα (Μπαμπινιώτης, 1990-1991), δ. μέσα από την προσπάθεια να εντοπίσουν τα αφηγηματικά στοιχεία σε ένα σχετικά εύκολο αλλά αδιάδακτο διήγημα, “Το Ποτάμι” του Αντώνη Σαμαράκη, διακρίβωσαν ότι η διαδικασία στάθηκε αρκετά αποτελεσματική στην εμπέδωση της ύλης, ε. όλοι συνεργάστηκαν και επικοινωνήσαν ο καθένας με τον τρόπο του τόσο μέσα από το blog όσο και διά ζώσης, στ. εκφράστηκαν χιουμοριστικά.

Θεατρικό δρώμενο-Σενάριο

Οκτώ μαθητές, διαφορετικού μαθησιακού επιπέδου, επέλεξαν να συνεχίσουν δημιουργικά με βάση την ερώτηση του 36 Καθέτως του σταυρόλεξου. Στόχευσαν να ασκηθούν στις βασικές μόνο τεχνικές της δημιουργικής γραφής, οι οποίες συντέλεσαν στη δόμηση μιας μικρής ιστορίας (Σουλιώτης, 2012: 17-19). Με τη συμβολή της συναδέλφου φιλόλογου και θεατρολόγου, έγινε επιλογή ενός απλού, σύντομου και εύθυμου διαλογικού κειμένου με τίτλο “Εργασία και χαρά”. Οι δύο τετραμελείς ομάδες ασχολήθηκαν με το χωρισμό του διαλογικού κειμένου σε σκηνές και, μέσω της δημιουργικής γραφής, με τον ήπιο μετασχηματισμό του σε κοινωνική σάτιρα. Ενέταξαν, συνεπώς, το χιούμορ και την ψυχαγωγία σε αυτή καθαυτή τη διαδικασία.

Ειδικότερα, ο νέος τίτλος του έργου, “Το σταυρόλεξο ... στο Δημόσιο”, προέκυψε από τα πρώτα κιόλας λόγια του προϊσταμένου μιας υπηρεσίας του ελληνικού δημοσίου, ο οποίος, λύνοντας ένα σταυρόλεξο εν ώρα υπηρεσίας, μονολογεί και αναρωτιέται για την απάντηση της πρώτης ερώτησης του σταυρόλεξου που έλυσε. Στη εξέλιξη της πλοκής, με τον αυτοσαρκασμό και όχι με την προσβολή, με την εστίαση σε αδυναμίες και ελαττώματα με τρόπο καυστικό και όχι προκλητικό, με καλοπροαίρετη ειρωνεία και όχι με κακία (ανάδειξη των στοιχείων της σάτιρας), έγινε επιτυχής προσπάθεια από τους δημιουργούς να διακωμωδήσουν τα κακώς κείμενα ενός τμήματος του δημοσίου τομέα, όπου συνεντευξιάζονται μορφωμένοι πολίτες οι οποίοι αποζητούν μία θέση στο δημόσιο. Δεν τα καταφέρνουν, όμως, όχι λόγω έλλειψης προσόντων αλλά λόγω ύπαρξης αυτών ...

Με το πέρας των δραστηριοτήτων, η επιτόπια παρατήρηση κατέδειξε, επιπλέον των προαναφερθέντων, ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί δεχτήκαμε αρκετές διευκρινιστικές ερωτήσεις, αντιρρήσεις -έντονες ενίοτε- και υποδείξεις από τους μαθητές με αποτέλεσμα τον εκ νέου προβληματισμό μας και την περαιτέρω διερεύνηση. Πέραν τούτου, εκφράστηκε η άποψη ότι έμαθε ο ένας συνάδελφος από τον άλλο τόσο για τη χρήση των νέων τεχνολογιών όσο και για τη διαθεματική οπτική της διδασκαλίας-ότι δημιουργήθηκε ένα ευχάριστο περιβάλλον μέσα από το οποίο “ξεφύγαμε από τη ρουτίνα” της σχολικής πραγματικότητας. Θεωρήθηκε, δε, ότι η διδακτική αυτή προσέγγιση θα είχε άριστα αποτελέσματα αν εφαρμόζονταν από την αρχή της χρονιάς.

Από την πλευρά των μαθητών, μέχρι την ενεργή ή παθητική συμμετοχή τους στη δράση αυτή, δε θεωρούσαν προφανή “την περιέργη αυτή ζεύξη” των μαθημάτων διαφορετικών πεδίων. Ωστόσο, στην πορεία όλοι εκφράστηκαν θετικά και αντιλήφθηκαν ότι είχαν πλέον αρχίσει την αποτύπωση του δικού τους βιβλίου, ενός ψηφιακού πολυτροπικού βιβλίου ... μαθητικής κουλτούρας, σχεδιασμένου και γραμμένου μέσα ή/και έξω από τη σχολική τους ζωή. Έρευνες, άλλωστε, έχουν συμπεράνει ότι οι μαθητές μπορούν να καταστούν ικανοί να αξιοποιούν με δημιουργικό τρόπο ποικίλους διαθέσιμους πόρους, και μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια και πέραν αυτών που καταγράφονται εκεί (Στάμου κ.ά., ό.π: 15).

Δεν υπήρξε αρκετός χρόνος για τους δημιουργούς μας να αποτελειώσουν ό,τι άρχισαν, καθώς, όπως θα διαπιστώσει κάποιος που θα επισκεφτεί το σχετικό σύνδεσμο (Μαρούλειο, ό.π), η δραστηριότητα είναι υπέρογη, ωστόσο, σε ό,τι μας αφορά, θα λέγαμε πως έγιναν κοινωνοί ενός “κοινωνιογλωσσολογικού” φαινομένου!

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Η εναλλακτική προσέγγιση μάθησης με στόχο τη διαθεματική και διεπιστημονική δράση μεταξύ φιλολόγων, φυσικών και μαθηματικών για τη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής γλώσσας μέσω ενός ψηφιακού διαδραστικού σταυρόλεξου με επικουρικό εργαλείο ένα θεατρικό δρώμενο, επέφερε πολύ καλά αποτελέσματα, όπως διαπιστώσαμε από την παρατήρηση και τις απόψεις των συμμετεχόντων. Και παλαιότερες έρευνες, άλλωστε, έχουν αναδείξει τη θετική αλληλεπίδραση διδακτικών αντικειμένων των θεωρητικών και θετικών επιστημών στη σχολική πράξη μέσα από ομαδοσυνεργατικές δράσεις (Χατζημιχαήλ, ό.π). Έτσι, ένα διαθεματικό σταυρόλεξο, ενταγμένο στο πλαίσιο των Web2.0, μπορεί να μετατραπεί σε εκπαιδευτικό και κοινωνιολογικό εργαλείο με πολλαπλά οφέλη: α. η χρήση του ως παιχνιδιού και όχι ως καταναγκαστικού γνωστικού έργου, επέδειξε τη δυνατότητα να μετασχηματίσει το γενικό πλαίσιο της διδασκαλίας πολυεπίπεδα, συμβάλλοντας στην ανασκόπηση αυτής, στην επανάληψη, στην υιοθέτηση ομαδικής εξερευνητικής πρακτικής από τους μαθητές, β. πρόσφερε κίνητρα ακόμη και στους πιο αδύνατους, όταν εκείνοι αναγνώρισαν την πρωτοτυπία στη δημιουργία τους, όταν χάρηκαν και διασκέδασαν, γ. η ενισχυμένη ευελιξία του συνετέλεσε στη διαμόρφωση ευχάριστου κλίματος και πνεύματος συνεργασίας και κοινωνικοποίησης, το οποίο θεμελιώθηκε σταδιακά, με βάση την αυτενέργεια των μαθητών και με αποτέλεσμα τη βαθμιαία επίτευξη των στόχων τους βιωματικά. Όταν ο μαθητής βιώνει συλλογικά και διαδραστικά την εμπειρία και τη χαρά της δικής του δημιουργίας εμπνευσμένης από το δικό του κόσμο και αισθάνεται ελεύθερος να διαχειριστεί ο ίδιος τον τρόπο μάθησής του, βυθίζεται συναισθηματικά στο θέμα του, ευαισθητοποιείται σε σχέση με αυτό και ολοκληρώνει το σκοπό του (Σκουρτσή, 2017; Ματσαγγούρας, ό.π), δ. μαθητές και εκπαιδευτικοί έμαθαν πώς να δομούν ένα ψηφιακό σταυρόλεξο και πώς να χειρίζονται τις νέες τεχνολογίες για να το εμπλουτίσουν, ε. οι μαθητές κατανόησαν ως ένα ικανοποιητικό βαθμό την ύλη του κεφαλαίου, όπως επαλήθευσε η πορεία της κατασκευής του σταυρόλεξου, ο εντοπισμός κάποιων αφηγηματικών στοιχείων σε αδιάκτο λογοτεχνικό κείμενο και η εξάσκησή τους στη σύνθεση κοινωνικής σάτιρας (μερική τριγωνοποίηση), δ. διαπίστωσαν τη δυνατότητα πρόσβασης σε εναλλακτικές οπτικές με τη γλωσσική χρήση αλλά και μέσα από την έρευνα διαφορετικών πεδίων, που μπορεί να τους οδηγήσει σε

ευφάνταστους παραλληλισμούς και, εν τέλει, στην κατάκτηση της επιστημονικής αλήθειας (Χρυσάφιδης, ό.π).

Η πρόταση αυτή δεν χαρακτηρίζεται από ισχυρή στατιστική εγκυρότητα λόγω χρόνου, τόπου, αριθμού μαθητών και εκπαιδευτικών. Παρόμοια μελλοντική δράση θα μπορούσε να διεξαχθεί από την αρχή της χρονιάς σε μεγαλύτερη κλίμακα που θα περιλαμβάνει περισσότερα διδακτικά αντικείμενα και σε σχολεία από διάφορες περιοχές της χώρας, ώστε να υπάρξει περισσότερη διάδραση αλλά και συνέχεια της συγγραφής του ψηφιακού αυτού μαθητικού "βιβλίου". Ωστόσο, όσοι εκπαιδευτικοί συμμετείχαμε, προτείνουμε ανεπιφύλακτα την υλοποίηση παρόμοιας δράσης, επειδή διαπιστώσαμε ότι προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να συγκροτήσουν ένα ενιαίο σύνολο δεξιοτήτων που ενισχύουν την ετοιμότητά τους σε θέματα που άπτονται της δικής τους πραγματικότητας και να διαπλάσουν την κοσμοθεωρία τους (ΔΕΕΠΣ, ό.π). Πρόσφερε, επιπλέον, την ευκαιρία για αναστοχασμό των διδακτικών μας μεθόδων και του ρόλου μας. Κρίναμε ότι η διάθεσή μας για συνειρμική σύνδεση του ευχάριστου με τη γνώση με εμψυχωτική χροιά, συνέβαλε στη δημιουργία ευνοϊκής ατμόσφαιρας για την απολαυστική μετάδοση και πρόσληψη της γνώσης (Δαμιανού 2002). Διακριβώσαμε ότι μπορούμε να ξαναπλάσουμε τις σκέψεις μας μέσα από τις σκέψεις των μαθητών μας και να έρθουμε πιο κοντά στις ανάγκες τους. Τέλος, συμπεράναμε ότι, όταν ενεργούμε όχι μόνο σε ατομικό επίπεδο και "απομονωμένοι" αλλά μαζί με συναδέλφους του ίδιου κοινωνικού περιβάλλοντος με κοινά ενδιαφέροντα (*practitioners*), μπορούμε, με διάλογο, να βιώσουμε την αυτομάθηση-αλληλομάθηση για το ίδιο θέμα στο χώρο εργασίας μας και να συμβάλουμε στη συν-διαμόρφωση κοινοτήτων πρακτικής μάθησης (*workbased learning-community of practice*) (Lave & Wenger, 1988). Ίσως αυτή η προσέγγιση να αποτελέσει το «αποπροσανατολιστικό δίλημμα» του Mezirow (1994: 223) ως αφορμή για αλλαγή, θεώρηση που δικαιολογεί τον τίτλο του σταυρόλεξου.

Οι εργασίες παρουσιάστηκαν στο 8ο Πανελλήνιο Μαθητικό Φεστιβάλ Ψηφιακής Δημιουργίας, τον Απρίλιο 2018 στα Ιωάννινα, όπου απευθύνθηκε από τους μαθητές μας πρόσκληση διαγωνισμού κατασκευής και επίλυσης ψηφιακού διαθεματικού σταυρόλεξου.

Αναφορές

Boud, D. (2001). 'Introduction: Making the move to peer learning'. In Boud, D., Cohen, Ruth & Sampson, Jane (Ed.), *Peer learning in higher education: Learning from & with each other* (pp. 1–17). London: Kogan Page Ltd.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (20117). *Research methods in education*. London: Routledge.

Consoli, D. (2013). The Implementation of a university 2.0 model. In Pătruț, M. & Pătruț, B. (Eds), *Social media in higher education: Teaching in web 2.0* (pp. 1-23). Hershey, PA: IGI Global.

Denzin, N., K & Lincoln, Y., S. (eds) (20002). *Handbook of qualitative research*. London-New Delhi: Sage Pbls.

Gérard, G. (1983). *Narrative discourse: An essay in method*. Ithaca, New York: Cornell University. Retrieved June 2, 2018, from https://archive.org/stream/NarrativeDiscourseAnEssayInMethod/NarrativeDiscourseAnEssayInMethod_djvu.tt.

Lave, J. & Wenger, E. (1988). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. London: Routledge.

Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. In P. Cranton (Ed.), *Transformative learning in action: Insights from practice. New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5–12. San Francisco: Jossey-Bass. Retrieved June 2, 2018, <https://onlinelibrary.wiley.com/journal/15360717>.

Mezirow, J. (1994). Understanding transformation theory, *Adult Education Quarterly*, 44, 222-232.

Morgan, D. (1998). *The Focus group guidebook*. London-New Delhi: Sage Pbls. Retrieved June 2, 2018.

Radden, G., Kopcke, K., M., Berg, T., Siemund, P. (eds) (2007). *Aspects of meaning construction*, 1-15. Retrieved June 2, 2018, from https://www.researchgate.net/publication/278409494_Aspects_of_Meaning_Construction.

Vygotsky, L., S. (1993). (μτφρ. Ρόδη, Α.) *Σκέψη και Γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση.

Αλαχιώτης, Σ. (2002). *Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Η Διαθεματικότητα και η ευέλικτη ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε Ιούνιος 2, 2018, από http://www.pi-schools.gr/download/programs/.../s_alax_diathematikotita.pdf.

Αρχάκης Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.

Αρχάκης, Α., Τσάκωνα, Β. (2011) (επιμ. Μοσχονάς, Α.) *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση*, Αθήνα: Πατάκης

Βαλμάς, Θ., Μάνεσης, Ν., Μπαρής, Θ. (2015). *Η σχολική μονάδα ως κοινότητα μάθησης: Απόψεις, αντιλήψεις, προσδοκίες, στερεότυπα και δυσλειτουργίες*. Ανακτήθηκε Ιούνιος, 2, 2018, από <https://eclass.aspete.gr/modules/document/file.php/EPPAIK200/2015>.

Δαμιανού, Δ. (2011). *Αφηγήσεις που δεν τελειώνουν ποτέ*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Δ.Ε.Π.Π.Σ., (2001). Τόμος Α' & Β'. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κουζούλη, Σ., Δημοπούλου, Σ., Παπαγεωργίου, Α. (2017). Η Παιδαγωγική ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της αγγλικής. Στο ΕΕΠΕΚ (επιμ.) *Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*, 4, 74-78. Λάρισα. Ανακτήθηκε Ιούνιος 2, 2018, από <https://synedrio.eeppek.gr/el/to-synedrio/praktika-synedriou>.

Κωτόπουλος, Τ., Η. (2014). Πράξη και διδασκαλία της «Δημιουργικής Γραφής» στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Ανακτήθηκε Ιούνιος, 2, 2018, από http://www.eens.org/EENScongresses/2014/kotopoulos_triantafyllos.pdf.

Ματσαγγούρας, Η. (2002α). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα προγράμματα σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 19-36.

Ματσαγγούρας, Η., Γ. (2002β). *Στρατηγικές διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μοσχούρη, Β. (2017). Αξιοποίηση λογισμικού στη διδασκαλία και μάθηση της Ιστορίας. Στο ΕΕΠΕΚ (επιμ.) *Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*, 1, 81-88. Λάρισα.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1990-1991). Σύγχρονη γλωσσολογία και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. *Γλωσσολογία*, 9-10.

ΜΠΣ, (2017). *ΤΠΕ και εκπαιδευτική διαδικασία (παράθεση συγκεκριμένου παραδείγματος- διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας με χρήση ΤΠΕ)*. Ανακτήθηκε Ιούνιος, 2, 2018 από bruner/.

Οικονόμου, Β. (2015). *Gamification—«Παιχνιδοποίηση»*. Ανακτήθηκε Ιούνιος, 2, 2018, από παιχνιδοποίηση/.

Σκουρτσής, Α., Μ. (2017). Η επίδραση της διδασκαλίας με ΣΤΕΜ στην κατανόηση θεμάτων ηλεκτρισμού από μαθητές της Γ' Γυμνασίου. Στο ΕΕΠΕΚ (επιμ.) *Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*, 1, 297-306. Λάρισα..

Σουλιώτης, Μ. (2012). *Δημιουργική γραφή. Οδηγίες πλεύσεως (βιβλίο εκπ/κου)*. Αθήνα: ΥΠΕΘ, ΥΠΟ. Ανακτήθηκε Ιούνιος, 2, 2018, από <https://www.openbook.gr/dimiourgiki-grafi/>.

Στάμου, Α., Γ., Πολίτης, Π., Αρχάκης, Α. (2011). Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Χαρτογραφώντας το πεδίο. Στο Στάμου, Α., Γ., Πολίτης, Π., Αρχάκης, Α. (επιμ) *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα*, (σελ. 13-

55). Αθήνα: Εκδόσεις Σαΐτα. Ανακτήθηκε, Φεβρουάριος, 20, 2019, από http://semiotics.nured.uowm.gr/wp-content/uploads/2013/05/ebook_202.pdf

Τζήκας, Γ. (2005). Από την παλιά στη νέα παιδαγωγική: Συγκριτικές επισημάνσεις-συνεργασία εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και δασκάλων στο Ο/Σ.

Φρέιρε, Π. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππα.

Χατζημιχαήλ, Μ., Λ. (2010). Η εφαρμογή και η αποτελεσματικότητα της διαθεματικής προσέγγισης στη διδακτική πρακτική.

Χρυσafίδης, Κ. (2003). *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Ψαριανός, Ε. (2012). Η διαπολιτισμική διάσταση της εκπαιδευτικής θεωρίας του Paulo Freire. Ανακτήθηκε Ιούνιος, 2, 2018, από file:///C:/Users/PBL/Desktop/συνεδριο%202018/50_psarianos.pdf.

Δικτυογραφία

Crosswordlabs, (2018). <https://crosswordlabs.com/>. Προσπ/ση, 26/02/19.

Wikipedia, (2018).

<https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A3%CF%84%CE%B1%CF%85%CF%81%CF%8C%CE%BB%CE%B5%CE%BE%CE%BF>. Προσπ/ση, 26/02/2019.

Μαρούλαιο ΓΕΛ Ιωαννίνων, (2018). <https://blogs.sch.gr/lykkatsi/>. Προσπ/ση, 26/02/19.

Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, (2008). <http://www.greek-language.gr>. Προσπ/ση 26/02/19.

Stress in Teaching during a time of crisis: An investigation of the school teachers in Magnisia, Greece

Tsivgiouras Stergios

Dept. of Business Administration, TEI of Thessaly, Greece
stergiostsiv@hotmail.com

Belias Dimitrios

Research Fellow, Dept. of Business Administration, TEI of Thessaly, Greece
dbelias@pe.uth.gr

Aspridis George

Associate Professor, Department of Business Administration, TEI of Thessaly, Greece
aspridis@teilar.gr

Mantas Christos

Centre of Labour Market Studies, University of Leicester, United Kingdom
chris.mantas@gmail.com

Abstract

This paper presents the result of a primary research which occurred in a sample of Greek teachers. The aims was to investigate whether the demographics were a factor which affects job stress and operates as a mediator. The research occurred in a sample of 208 primary education teachers. The adaptation to the Greek version of TSI for this research has been used, as it has been made by Agagiotou (2011). The outcome of the research indicated that demographics determine the levels of job stress. Especially factors such as age and teaching experience are moderators. Years in this school unit also varied responses to overall anxiety and also to the dimension of personal stress at work. The working relationship affected the dimensions of lack of control and good control at work, the marital status affected the lack of control, and the education affected the aspect of having a fair control at work". The paper makes a recommendation for future research

Key words: Job stress, Teachers, TSI, Anxiety, Teachers, Greece

Introduction

The teacher today has a very difficult task. The reason is that a professional teacher is no longer restricted to the dissemination of knowledge to students, but has to manage a complex environment consisting of challenges arising both from the inside of the school unit (leadership style, infrastructure, etc.) as well as from abroad the environment of the unit (economic crisis, the social and cultural environment of the students' families, etc.), leading teachers to have high levels of work-related stress and other negative characteristics such as work dissatisfaction and emotional exhaustion (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Occupational stress is defined as a situation where the employee does not understand the balance to be achieved between the capabilities he / she has as a worker and the requirements he / she has and the environment in relation to what that person can offer to work (Antoniou, 2006).

It should be stressed that work stress and stress can work positively as a point because they motivate the worker to be more effective in his work. However, high levels of work-related stress have negative consequences (Antoniou, 2006). The issue of work-related stress has been extensively studied in the field of education. Teachers are an industry that has particularly high levels of work-related stress due to a large number of factors that affect the school environment. Indeed, as the school environment changes and interacts more and

more with its external environment, both the work of teachers and the stressors (Rajkumar, 2016) are more difficult.

Using a factor analysis, this empirical research will examine whether the demographic characteristics of teachers in the area of Magnesia are differentiation factor of job stress. As it is already mentioned this is an empirical research where the expected results are associated with the study of the impact that demographic characteristics have over the examined population of teachers.

Literature review

Definition of work stress

This study will examine the dimension of the workplace as a stressful factor for teachers. In terms of working climate, we refer to a set of factors that affect the working conditions within an organization. Indicative factors such as interpersonal relationships, employer-employee relationships, customer relationships, ergonomics of premises, equipment, etc. are mentioned. The work climate is largely linked to organizational culture (Griffin, 2009).

It is understandable that the work will examine how the stressors that exist in the working environment affect teachers' professional anxiety. It should be noted that the sources of professional anxiety of teachers vary and may be within the school unit, such as the leadership style of the School Director, but may also be outside the school unit, such as the impact of industrial relations and wages made centrally by the Political Leadership (Loukas, Suzuki, & Horton, 2006). This shows that the chosen dimension falls within the scope of "Professional Educational Stress". Indeed, the relationship between work climate and occupational anxiety has been studied in a wide range and has been linked to other factors such as professional burnout, research to show that there are factors in the professional climate that burden teachers' professional anxiety and when they have high intensity lead and high levels of professional burnout. However, there is a need to continually produce new studies because the professional educator is exposed to a constantly changing environment (McCarthy, Lambert, O'Donnel & Melendres, 2009), which makes research in this dimension particularly necessary. The basic concepts under consideration are the following:

- Stress: Physical and mental reaction in stressful and demanding situations (Zervis, 2003).
- Stress management. Effort to control the distorted perception of reality that affects all aspects of a person's life (Zervis, 2003).
- Drivers of stress. Characteristics that make the individual able to create followers who believe in him as part of the development of an organization (Smelser & Baltes, 2001).
- Efficiency. Ability to deliver the expected result (Smelser & Baltes, 2001).

Stress at work

In 1976, the Cooper and Marshall model was presented, an alternative proposal in the research of work anxiety. The two researchers argued that it is only through an interdisciplinary approach that it is possible to investigate work anxiety and the factors that determine it. They focused mainly on their research into the extent to which psychological, physiological and social problems cause demanding stimuli experienced by workers in their working environment (Davidson & Cooper, 1981).

Accordingly, with the specimens of this model, Cooper and Marshall, there are a variety of factors that can lead the individual to experience the negative effects of a stressful situation. In particular Cooper and Marshall, they present five sources of work-related stress and give examples for each of them. So sources of stress are related to:

- Work, such as poor working conditions, time pressure, heavy workload.

- The role of the organization, such as clutter of roles and conflicts.
- Professional development, referring both to the lack of professional security and professional development.
- Relationships in the working environment, such as lack of relationships with the boss or co-workers, or extreme violence at work.
- The structure and climate of the organization, such as low participation in decision-making and policy-making of the organization. (Johnson, Cooper, Cartwright, Donald, Taylor & Millet, 2005)

The above five sources are those that play a key role in creating anxiety in the classroom of teachers, a profession which is characterized as a profession of high anxiety (Torrington & Cooper, 1977). It is easy to see that work stress is not caused by a single agent but by a combination many factors or problems (Fimian, 1988).

Torrington and Cooper (1977) refer to adaptive behaviors. According to them, when a person is stressed he will do a series of reaction behaviors. These adaptive behaviors are directly related to the stressful situation and are directly involved in finding a solution to deal with it. Feeling pressure and lack of calm will turn into exhausting anxiety when the person feels weak to cope with it. However, something that causes anxiety to someone, to someone else can cause professional satisfaction. For example, the deadline for completing a project can create anxiety for an employee, but it can also be a challenge for someone else who can provide satisfaction (Torrington & Cooper, 1977).

Teacher's stress

The research by Collie et al (2012) examines the emotional and social empowerment of students as a means to reduce work-related stress among teachers. The study by Gluschkoff et al (2016) examines the lack of sleep that is a major symptom of work-related anxiety.

With regard to the findings, there appears to be a multitude of stressors that affect work stress such as time management at school (Zuganel et al, 2016; Gluschkoff et al, 2016), working conditions, contact and interaction with students and the expectations of teachers (Zuganel, et al., 2016). Also, critical factors are working pressure, pay imbalance (Gluschkoff et al, 2016), workload and student behavior (Collie et al, 2012). In addition, as Mousa and Alan (2016) report, since public schools are the main type of school for children living in Egypt, the lack of commitment on the part of teachers can harm the entire educational process, with the result that there is a need to create community climate with specific organizational values and spirituality in the workplace. As they themselves say, in Egypt, teachers who experience a lack of organizational skills have a low level of health and anxiety while internal balance plays an important role in the satisfaction of educators.

Selamat et al., (2013) in the existing studies add important findings such as the fact that office work outside of training hours is an important factor of anxiety for an educator, while positive is the influence of the way of organizing by the management. Therefore, as they themselves say, there is a need for more lifelong teacher education, focusing mainly on their leadership characteristics in order to have a healthy organizational climate. This organizational climate increases teachers' performance and creates more commitment to their work. It is almost important that the stress can derive from changes on the economy and the society as it happens now in Greece (Belias et al, 2013a,b) which has caused high levels of stress among Greek teachers (Belias et al, 2014; Platsidou & Agaliotis, 2017).

Methods

The research occurred in a sample of 208 Primary Education Teachers of the Regional Unity of Magnesia participated in this survey. The survey was conducted in May 2017 in

schools in Magnesia, including the region of Magnesia where the primary schools of the islands of Skiathos, Skopelos and Alonissos are located. In particular, the sample of the study was teachers of the WP70 - Teachers sector. The survey was conducted at the end of the academic year. With this option, it was the advantage of finding the views of teachers after the end of most of the school year and the educational process.

Their participation was voluntary and we pointed out that the questionnaire is anonymous and the data will be used exclusively for research purposes. This has contributed to a high participation rate in completing the questionnaires. The selection of the sample followed was simple, random sampling.

In the present study, the research tool used to measure the levels of work-related stress in primary school teachers in Magnesia was a structured closed-ended questionnaire. The questionnaire consisted of two modules. The first section refers to the demographics of teachers interviewed. In particular, it contains eight questions that are designed to identify the personal characteristics of the respondents. The personal characteristics that include gender, teaching experience, age, marital status, working relationship, seniority in the particular school unit, level of education, and work area. The second section contains questions about work anxiety experienced by teachers in their work.

Correspondingly, Cohen et al. (1983) used the Perceived Stress Scale (PSS) questionnaire to measure occupational anxiety. This tool measures whether the situations in a person's life are assessed as stressful (Cohen, 1994). The issue of the questionnaire used consists of 14 questions. The sample was asked to respond to a five-level Likert scale where 5 corresponds to the very often and 1 to the ever. The adaptation to the Greek language of this research tool has been made by Agagiotou (2011).

The questionnaires were distributed by the researcher himself to the teachers, having been previously asked to enter the school units by the management of the units. Participation in the survey was voluntary and the participants were not given a fee. Prior to completing, information on the content and research objectives was made, and it became clear that the data would be used purely for research-academic purposes and that anonymity would be respected. Clear oral and written supplementary instructions were given - which were the same for each participant and stressed that they can whenever they want to leave the process without any impact. All the questionnaires were used in the analysis and there were no questionnaires excluded because of incomplete or incomplete completion.

It was particularly stressed that the questionnaires are filled in anonymously, that there are no correct or wrong answers and that the results will be used for purely scientific purposes, and that they are asked to respond with absolute sincerity and in the appropriate environment. During the grant, the investigator had no visual contact with the questionnaire, and in no case criticized the participants for the content of the answers or the non-completion of some of them. When selecting the sample, there was no exclusion of subjects due to cultural or individual differences (origin, religion, age, sex, sexual preference, etc.). For research studies with valid results, it is necessary to use research tools that have previously been tested for their validity and credibility. For this reason, each researcher, when studying an investigation, focuses on the reliability and validity of the measurement instrument of the study.

In order to check validity and reliability, we initially proceeded to an exploratory factor analysis to find common factors among the groups of surveyed variables in the questionnaire and to confirm the scale of the questionnaire we used. We examined the polygranularity to check if our data is suitable for factorial analysis. This statistic takes values in the interval $[0,1]$. If $KMO > 0.6$ we continue the factorial analysis. We checked the Measure of Sampling Adequacy indicator to determine whether a variable is suitable for use in the analysis. Values greater than 0.5 indicate our suitability.

Then the reliability test (ie Cronbach's alpha, Reliability Analysis) was performed. Used to measure reliability in measuring tools. It can be applied not only to a proposal or to a sub-scale, but also to the whole tool that measures the same concept (variable). Internal consistency is an indicator that shows whether different items measure the same concept (variable). The credibility of internal coherence in both a sub-scale and the entire scale is estimated by the Cronbach's alpha coefficient, which shows the homogeneity of a scale. To be considered acceptable, the price of Cronbach's alpha should be > 0.7 . The higher the value of Cronbach's alpha, the greater the credibility of internal cohesion. A precondition for conducting research is the use of tools that are appropriately designed for the population under investigation. In this case, both Teacher's Satisfaction Inventory (TSI).

Results

On average, teachers were not sure if the environment was safe (MO = 3,38) or if it was appropriate (MO = 3,36). It is worth noting that in 4 out of 20 questions teachers did not give a negative answer. These were Questions 6 ("My colleagues help me when needed"), 7 ("I have good relations with my colleagues"), 12 ("My work is creative"), and 13 ("The role of the teacher is significant"). In the Work Anxiety Scale, the answers had a maximum of 5 ("very often"), with the exception of question 11, in which the maximum response was 4 = "quite often".

Overall work anxiety was moderate with an average of 2.6 ("sometimes", and the overall work anxiety scale had sufficient and acceptable Cronbach reliability with $\alpha = 0.73$.) In the individual queries, teachers in the last month had they feel on average quite often that they control things, confident about their ability to handle problems, and that things go as they please, while they have been able to control annoying situations (MO = 3.5-3.9). , in the last month teachers are sometimes if they felt nervous and stressed at work, they were angry because of things outside their own control, they were upset because something unexpected happened and they felt anxious about their future retirement (ME = 2.6-2.7).

In their work, on average, teachers almost never in the last month did not find themselves unable to overcome them with everything they had to do, they did not feel that they were unable to control the important things, they did not feel that the difficulties were so many that they could not to overcome them, and did not feel anxious about evaluating their educational work and their service consistency and proficiency (MP = 1.6-2.3). Finally, the study teachers on average never felt the fear of being dismissed (mean = 1.44).

Regarding the factor's analysis, for the validity and reliability of the scales of perceived anxiety (Cohen et al., 1983), exploratory analyzes of factors were performed to confirm the structure of the occupational satisfaction sub-scales and to examine the structure of any stress sub-scales. The method chosen is the analysis of major components with Varimax rotation and Kaiser normalization. The factor of professional satisfaction by the Co-workers explained 16.6% of the variance and contained the five questions of colleagues (Questions 6-10), and had a very high and acceptable reliability ($\alpha = 0.9$). The average satisfaction for colleagues was 4.3 ("I agree").

Factor analysis of the 14 queries of the Work Anxiety Scale exported 3 factors, which explained 58.8% of the observed variance (KMO = 0.82, Bartlett's = 1057.46, $p \leq 0.0005$). The Scree graph revealed that 3 factors should be retained in the analysis. All charges to the agents had a loading of more than 0.4 (Table 5).

The queries presented acceptable charges to the factors they are included, with values ranging from 0.43 to 0.83. The first factor, "(Inertia and Lack of Control at Work)", explained 31.73% of the variance and consisted of six (6) queries, 1, 2, 3, 6, 9 and 10 with loads of 0, 71 to 0.83. The reliability of the sub-scale was high and acceptable with $\alpha = 0.86$, and the mean of the sub-scale was M.D. = 2.42. The second factor, "(Fear and) Personal Stress at Work", explained 15.28% of the observed variation and consisted of four (4) questions, 11, 12, 13 and 14, with loads ranging from 0.43 to 0.73. The reliability of the sub-scale was adequate

and acceptable with $\alpha = 0.65$, and the mean was M.D. = 1.86. The third factor, "(Positive outcomes and) Good Labor Inspection", explained 11.77% of the variance and consisted of four (4) queries, 4, 5, 7 and 8, with loads ranging from 0.6 to 0.8. The reliability of the sub-scale was adequate and acceptable with $\alpha = 0.71$, while the mean of the sub-scale was M.D. = 3.73.

In the research hypothesis "Demographic characteristics are a factor in the differentiation of work-related anxiety, statistical tests have shown that gender (t-test) did not significantly alter stress, nor its sub-scales. The t-test, the educational level and the marital status (ANOVA) also did not statistically differentiate the anxiety factor, but had an impact on its individual dimensions. In fact, the work relationship had a statistically significant effect on Lack of Control at Work ($t(22,96) = -2.53, p = 0.019 < 0.05$) and Good Labor Control ($t(24,83) = 3.12, p = 0.005 < 0.05$). The deputies had significantly more control deficiency (mean = 2.85), while the permanent ones had significantly better control (MO = 3.78).

In the individual results, the marital status had a statistically significant effect on the lack of control ($F(2, 205) = 2.26, p = 0.01 < 0.05$), according to the Bonferroni test, lack of control in work by married and divorced. Education had a statistically significant effect on the good control dimension ($F(2, 205) = 3.66, p = 0.027 < 0.05$). In this case, the Bonferroni ex-post test could not be calculated and therefore the question of the direction of this relationship was not solved. The teaching experience had a statistically significant effect on total anxiety ($F(4, 203) = 2.47, p = 0.046 < 0.05$) but in all three dimensions of anxiety, lack of control ($F(4, 203) = 2.5, p = 0.013 < 0.05$), personal stress ($F(4, 203) = 3.58, p = 0.008 < 0.05$) 3.61, $p = 0.007 < 0.05$). For overall perceived work-related anxiety, the Bonferroni control did not identify the direction of the relationship. However, it was observed that those with a teaching experience of 0 to 5 years had slightly higher anxiety than all those with more teaching experience, and this difference was greater with the teaching experience sub-groups of 11-15 years and > 20 years. In addition, it was observed that as the teaching experience grew, the anxiety was reduced, with the exception of 16-20-year-old teachers who showed a higher stress than 11-15 year-old teachers. For the three dimensions of anxiety, the Bonferroni test revealed that those with teaching experience of up to 5 years had a higher lack of control than those with over 20 years of teaching experience. Teachers with experience of up to 10 years had higher work-related anxiety in work than those with more than 20 years of teaching experience. Finally, teachers with 6 to 20 years of experience had better control over the work than those with a teaching experience of up to 5 years. The age had a statistically significant effect on overall anxiety ($F(3, 204) = 3.68, p = 0.013 < 0.05$), but in its three dimensions separately, the anxiety ($F(3, 204) = 2.9, p = 0.036 < 0.05$) and lack of control ($F(3, 204) = 7.36, p = 0.000 < 0.05$).

For overall anxiety, the Bonferroni test showed that teachers up to 30 years of age were more anxious than older educators. For the three dimensions, the Bonferroni test showed that teachers aged up to 30 years had a significantly greater lack of control than those aged 41 years and over, and greater driving stress from all other ages. In addition, teachers aged 41 to 50 had better control over work than teachers aged up to 30 years. Finally, years in this school unit were found to have a statistically significant effect on overall work anxiety ($F(4, 203) = 2.97, p = 0.021 < 0.05$), as well as on the personal stress dimension at work ($F(4, 203) = 4.66, p = 0.001 < 0.05$). The Bonferroni test revealed that teachers aged 10 to 20 in the school had lower overall anxiety than those with a stay of 3 to 5 years, as well as lower personal stress from those with a stay of 6 to 10 years.

For personal work-life stress, the Bonferroni test showed that 6 to 10 year-old teachers in the school unit had significantly more stress than those with 10 to 20 years of age in that unit.

Conclusions – Recommendations

The research assumption as to whether demographic characteristics are a factor in the differentiation of work-related anxiety can be accepted in more detail as follows: "Age and teaching experience are factors that differentiate overall work anxiety but also their three dimensional stresses. Years in this school unit also varied responses to overall anxiety and also to the dimension of personal stress at work. The working relationship affected the dimensions of lack of control and good control at work, the marital status affected the lack of control, and the education affected the aspect of good control at work".

The subject of this research is topical and the findings of such a survey indicates that the teachers's experiences from their everyday life can be exploited to better address and manage their problems at the workplace. Therefore, it would be useful to carry out pre-qualitative research in the form of an interview in future surveys in order to identify satisfaction factors as they feel the population to be studied. It would also be useful to have a study of the satisfaction factors for teachers working at different levels or teachers of different specialties. Finally, it is necessary, due to the continuous legislative changes, to make a correlation between primary school teachers working in public and primary schools of private schools.

References

- Agagiotou, S. (2011). The work anxiety of social workers and the its relation to work commitment and emotional intelligence. Diploma thesis, MAM.
- Belias D., Koustelios A., Koutiva M., Zoutnatzi E. (2013a). Occupational stress and emotional intelligence among Greek bank employs. *International Journal of Human Resource Studies*. Vol. 3, Issue 4. Page No 79-101.
- Belias D., Koutiva M., Zournatzi E. & Koustelios A. (2013b). Occupational Commitment and Occupational Stress among Greek Bank Employees. 7th International Management and Economy Conference, 8-10 June, Larissa.
- Belias, D., Koustelios, A., Sdrolas, L., Koutiva, M., Zournatzi, E., & Varsanis, K.(2014). Motivation and Job Satisfaction among Greek Bank Employees. *Prime*,7, 71-87.
- Cohen, S., & Williamson, G. (1988). Perceived stress in a probability sample of the US In S. Spacapam & S. Oskamp (Eds.), *The social psychology of health: Claremont symposium on applied social psychology*, 31–67.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189- 1204.
- Davidson, M. J., & Cooper, C., L. (1981). A Model of Occupational Stress. *Journal ofOccupational Medicine*, 23(8), 564-574.96
- Fimian, M. J. (1988). *Teacher Stress Inventory*. Clinical Psychology Publishing Co., Inc. United State of America.
- Fitzgerald, B. (2008). Teachers and workplace stress, *ASTIR*. 26(1), 17-18.
- Gluschkoff, K., Elovainio, M., Keltikangas-Järvinen, L., Hintsanen, M., Mullola, S., & Hintsä, T. (2016). Stressful psychosocial work environment, poor sleep, and depressive symptoms among primary school teachers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(40), 462-481.
- Griffin, A. (2009). *Management*, New Jersey: Houghton Mifflin
- ILO(2012). *SOLVE: Integrating health promotion into workplace OSH policies – Trainer's guide*. Geneva: International Labour Office.
- Johnson,S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178-187.

Kerr, R.A. Breen, J. Delaney, M. Kelly, C. and Miller, K. (2011). A qualitative study of workplace stress and coping in secondary teachers in Ireland, *Irish Journal of Applied Social Studies*. 11(1), 26 – 38

Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality, and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 229-243.

Loukas, A., Suzuki, R., & Horton, K. D. (2006). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolescence*, 16, 491–502.

McCarthy, C. J., Lambert, R. C., O'Donnell, M., & Melendres, L. T. (2009). The relation of elementary teachers' experience, stress, and coping resources to burnout symptoms. *Elementary School Journal*, 109, 282–300.

Mousa M., & Alas R., (2016). Workplace spirituality and organizational commitment. A study on the public schools teachers in Menoufia (Egypt). *African Journal of Business Management*, 247 – 255.

Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2017). Does empathy predict instructional assignment-related stress? A study in special and general education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(1), 57-75.

Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2017). Does Empathy Predict Instructional Assignment-Related Stress? A Study in Special and General Education Teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(1), 57-75

Selamat N., Samsu N.Z., & Kamalu M., (2013). The impact of organizational climate on teachers' job performance. *Educational Research*, 71 . 82.

Smelser N., & Baltes P., (2001). *International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences*. Oxford, Elsevier.

Torrington, D. T., & Cooper, C. L., (1977). The Management of Stress in Organizations and the Personnel Initiative. *Personnel Review*, 6(3), 48-54.

Zervis, C., (2003). *Psychopathology of the adult*. C edition, Athens: Libraries.

Zouganelis A., Katsifi-Charalambid S, & Mastrothanas K. (2016) "Investigation of work stress and stress factors of Vocational Education Teachers: The role of the working environment, ways of manifestation of anxiety and its management" Scientific Conference of the Panhellenic Association of School Counselors - 2nd Volume, pp. 70-81. Cohen, S. (1994). Perceived Stress Scale. Mind Garden, Inc. Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A Global Measure of Perceived Stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385-396.

**Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα
παροχής υπηρεσιών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού
Προσανατολισμού στους μαθητές των Διαπολιτισμικών Σχολείων
Γυμνασίου και Λυκείου Σαπών στη Θράκη.**

Βασιλειάδης Μιχάλης

Εκπαιδευτικός ΠΕ03

M.Ed. Συμβουλευτικής & Επαγγελματικού Προσανατολισμού
vasiliadismichael@hotmail.com

Κουτσούκος Μάριος

Επιστημονικός Συνεργάτης Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Ph.D., M.Sc., M.Ed. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ
koutsoukos.marios@gmail.com

Πάντα Δήμητρα

Καθηγήτρια Α.Σ.ΠΑΙΤ.Ε.
panta@otenet.gr

Περίληψη

Η Συμβουλευτική και ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός αποτελούν θεσμό που εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο υποστηρικτικών δομών που υπάρχουν στο Σχολείο. Η παρούσα εργασία μελετά τις απόψεις των εκπαιδευτικών στα διαπολιτισμικά σχολεία Γυμνασίου και Λυκείου Σαπών στη Θράκη σχετικά με την εφαρμογή της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η έρευνα διεξήχθη την περίοδο Οκτωβρίου-Δεκεμβρίου 2017. Από τα αποτελέσματα φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν για τη μεγάλη σπουδαιότητα και αναγκαιότητα εφαρμογής της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στα Διαπολιτισμικά Σχολεία. Γνωρίζουν τα πεδία εφαρμογής των δύο εννοιών και αναγνωρίζουν τις επιμέρους ανάγκες των μαθητών. Ωστόσο, οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται είναι περιορισμένες και αφορούν μεμονωμένες και ατομικές πρωτοβουλίες και όχι οργανωμένες δράσεις.

Λέξεις κλειδιά: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Συμβουλευτική, Σύμβουλος, Μαθητές, Επαγγελματικός Προσανατολισμός.

Abstract

Guidance and vocational guidance (SyEP) is placed in the broader context of the institutional infrastructure of public schools and of intercultural schools in particular. The institution of SyEP is considered to be equally broad, important and manifold for the individual student as well as for the school context and the social environment. This has led to the conduct of this survey which put under examination the views of teachers who teach in Intercultural Schools of Secondary Education; the results of this investigation underline the importance of implementing Counselling and Vocational Guidance in these schools. This scientific research was conducted between October and December 2017 with the participation of 47 Intercultural school educators (both from Junior High school and High School of Sapes) from the broader region of Thrace. The results show that teachers agree on the fact that the application of Counselling and Vocational Guidance in Intercultural Schools is of significant importance and undisputable necessity. This is mainly due to the fact that the students of these schools come from different contexts (economic, social, religious,

cultural). Thus, they are inclined not to know the Greek language adequately enough so as to perform successfully at school. The majority of them is also ignorant of the difficult living conditions, labor problems and hence the professions that are in demand under these adverse economic circumstances. Thus, the need to help students develop positive attitudes towards others, towards school and society in general along with skills associated with critical thinking, collaboration and communication becomes more mandatory than ever and it will therefore facilitate their self-development through the implementation of SyEP.

Keywords: Intercultural Education, Counselling, Advisor, Students, Vocational Guidance.

Εισαγωγή

Οι μαθητές των διαπολιτισμικών σχολείων προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα (οικονομικά, κοινωνικά, θρησκευτικά, πολιτισμικά), με εμπόδια γλωσσικά, διαφορετικά συστήματα αξιών, και άλλες παράμετρους που συχνά τους με κοινωνικό αποκλεισμό. Η ανάπτυξη θετικής στάσης αυτών των μαθητών, στο σχολείο και στην κοινωνία, σε συνδυασμό με δεξιότητες που σχετίζονται με την κριτική σκέψη, τη συνεργασία, την επικοινωνία και τη λήψη αποφάσεων αποτελούν πεδία εφαρμογής της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Οι εκπαιδευτικοί στα Διαπολιτισμικά Σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης βιώνουν καθημερινά τα προβλήματα των μαθητών τους και προσπαθούν να ισορροπήσουν σε ένα περιβάλλον μεταξύ Διαπολιτισμικού Σχολείου και τοπικής κοινωνίας. Ο τομέας της Συμβουλευτικής έχει αγγίξει αμυδρά τα Διαπολιτισμικά Σχολεία. Η απουσία υποστηρικτικών δομών στα σχολεία αυτά καλύπτεται είτε μέσω της ακαδημαϊκής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, είτε μέσα από το προσωπικό ενδιαφέρον τους να υποστηρίξουν τους μαθητές τους. Τις τελευταίες κυρίως δεκαετίες ο μαθητικός πληθυσμός παρουσιάζει ποικιλομορφία και απαρτίζεται από μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Όλοι οι μαθητές, γηγενείς, και μη, καλούνται να συνυπάρξουν δημιουργικά, να συνεργαστούν αποτελεσματικά σε ένα πλαίσιο αλληλοσεβασμού, αλληλοκατανόησης και αποδοχής του διαφορετικού. Η προβληματική που αναπτύσσεται είναι κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί των Διαπολιτισμικών Σχολείων κατανοούν το ρόλο και την προσφορά της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο έργο τους και πόσο βοηθούν τους μαθητές τους στο νέο αυτό τοπίο της εκπαίδευσης,

Η έρευνα που αναζητήσε απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα πραγματοποιήθηκε στα Διαπολιτισμικά Σχολεία των Σαπών (Γυμνάσιο και Λύκειο) στην περιοχή της Θράκης, μια περιοχή με έντονο το πολυπολιτισμικό στοιχείο. Οι μαθητές προέρχονται από πολλές και διαφορετικές Πολιτισμικές, Θρησκευτικές, Γλωσσικές και Πολιτιστικές Κουλτούρες. Συγκεκριμένα στα δύο σχολεία οι μαθητές αποτελούνται από: Γηγενείς ντόπιους Χριστιανούς, Γηγενείς ντόπιους Μειονοτικούς-Μουσουλμάνους (Πομάκοι, Ρομά και Τουρκογενείς) και τους μη γηγενείς (Παλιννοστούντες και αλλοδαπούς). Στους Παλιννοστούντες μαθητές συγκαταλέγονται αυτοί που προέρχονται από τις περιοχές της πρώην ΕΣΣΔ με μητρικές γλώσσες όπως Γεωργιανά, Ρωσικά, Ουζμπέκικα, Αρμένικα, κ.τ.λ.π. Στους αλλοδαπούς μαθητές που είναι και σε μικρότερο αριθμό συγκαταλέγονται Βούλγαροι, Ρουμάνοι, Ουκρανοί και σε λιγότερες ακόμη περιπτώσεις μαθητές από τη Δυτική Ευρώπη με τις αντίστοιχες μητρικές γλώσσες. Στους Μειονοτικούς-Μουσουλμάνους μαθητές η μητρική γλώσσα (κυρίαρχη είναι η Τουρκική) διαφέρει ανάλογα με την προέλευση των μαθητών. Βέβαια υπάρχουν περιπτώσεις που η μητρική γλώσσα μπορεί να συνδυάζεται με δύο ή ακόμη τρεις γλώσσες. Όμως η επίσημη γλώσσα στην οποία διδάσκονται στα Μειονοτικά Δημοτικά Σχολεία, βάσει διακρατικών συνθηκών και νόμων του Ελληνικού Δημοσίου, είναι η Τουρκική η οποία είναι αναγνωρισμένη και ως Μητρική Γλώσσα των μαθητών της Μουσουλμανικής Μειονότητας.

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης εμφανίζεται στην Ευρώπη τη δεκαετία του 1980, όταν η διαπολιτισμική αντίληψη στην αντιμετώπιση των αλλοδαπών βρίσκεται στο επίκεντρο ανοικτών συζητήσεων και προβληματισμών με στόχο την αποδοχή του πολιτισμικού κεφαλαίου και της πολιτισμικής ετερότητας. Στην Ελλάδα, ήδη από την 25^η Ιουλίου 1977 ίσχυε η ευρωπαϊκή οδηγία με βάση την οποία επιτρεπόταν η σχολική φοίτηση των παιδιών των οποίων οι γονείς εργάζονταν σε διαφορετικές χώρες. Στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο πρότεινε τη διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία των μαθητών ώστε οι μαθητές να προετοιμαστούν κατάλληλα για να ζήσουν σε μία συνεχώς πολιτισμικά μεταβαλλόμενη κοινωνία.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα σημαντική στη σημερινή εποχή η οποία χαρακτηρίζεται από συνεχείς μετακινήσεις πληθυσμών. Η πολυπολιτισμικότητα είναι ένα χαρακτηριστικό που διακρίνει όλες τις πόλεις των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η θεμελίωση μιας σύγχρονης και ανθρωπιστικής εκπαίδευσης, όπου όλοι οι μαθητές αντιμετωπίζονται ισότιμα. Σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από την εθνικότητά τους πρέπει να δίνονται οι ίδιες ευκαιρίες προκειμένου να πορευτούν προσωπικά και επαγγελματικά. Αυτή η μορφή εκπαίδευσης στηρίζεται στα πανανθρώπινα δικαιώματα και στην ισότητα των ευκαιριών ανεξάρτητα από το πολιτισμικό πλαίσιο κάθε ατόμου. Αυτό συμβαίνει προκειμένου να μειωθούν οι εθνικιστικές τάσεις, τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις, τα φαινόμενα κοινωνικής περιθωριοποίησης ανθρώπων διαφορετικής εθνικής προέλευσης. Σε αυτή τη βάση είναι προφανές ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσδίδει αίγλη στον όρο δημοκρατία καθώς πρωταρχικός στόχος της είναι να διασφαλίσουν τη συνύπαρξη και τη συνεργασία μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα.

Αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελούν η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, ο σεβασμός στην πολιτισμική ετερότητα και η εξάλειψη των στερεοτύπων (Essinger, 1991). Η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα των εκπαιδευτικών να δουν τον κόσμο μέσα από τα μάτια των μαθητών τους, να τους αποδεχθούν άνευ όρων και χωρίς κριτική. Η αλληλεγγύη των εκπαιδευτικών υπερβαίνει τα στενά όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών και είναι δυνατόν να παραμερίσει την κοινωνική ανισότητα και αδικία. Η εξάλειψη στερεοτύπων θα πρέπει να είναι στόχος κάθε σχολείου κι αυτό γιατί μόνο έτσι οι λαοί θα μπορέσουν να συνυπάρξουν αρμονικά μεταξύ τους. Οι σκοποί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να έρθει το άτομο σε επαφή και να αποδεχτεί τη διαφορετικότητα. Η εξάλειψη στερεοτύπων και οι προκαταλήψεις μπορεί να αναδείξει στοιχεία που συνδέουν τους λαούς μεταξύ τους μέσα από αμοιβαίο πολιτιστικό εμπλουτισμό.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί ένα ιδεώδες χωρίς σαφή όρια. Εφαρμόζεται ανάλογα με την εκάστοτε κρατική πολιτική και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να παρατηρούνται διαφορετικές στα διάφορα κράτη.

Θεσμικό πλαίσιο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Ο νόμος 2413 του 1996, σε εφαρμογή απόφασης της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αναγνώρισε ότι η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας είναι μια πραγματικότητα στο πλαίσιο της οποίας θα θεσπιστούν κανόνες επάνω στην Εκπαίδευση. Σε αυτή τη βάση, σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι «η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες». Ωστόσο ο νόμος αυτός αν και ήταν ο πρώτος που έβαζε σε μια σωστή θέση θέματα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, θεωρήθηκε από στελέχη της εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς αντιφατικός και ασαφής και για αυτό το λόγο δημιούργησε σύγχυση καθώς ταύτισε τη διαπολιτισμική εκπαίδευση με την εθνική προσέγγιση.

Στη συνέχεια θεσπίστηκαν δράσεις το 1997-2000 και το 2001-2004 όταν δημιουργήθηκαν τα Επιχειρησιακά Προγράμματα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης

(ΕΠΕΑΕΚ). Αυτά τα προγράμματα είχαν ως στόχο να βελτιώσουν τις επιδόσεις των τσιγγανόπαιδων, των αλλοδαπών, των παλιννοστούντων και των μουσουλμανόπαιδων. Ένας ακόμα στόχος ήταν να βελτιωθούν οι συνθήκες ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα των μαθητών που προέρχονταν από πληθυσμιακές ομάδες που απειλούνταν από εκπαιδευτική ανισότητα και περιθωριοποίηση.

Με το νόμο 2413 του 1996 ιδρύθηκε το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης που είχε ως σκοπό τη μελέτη και την έρευνα θεμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σε αυτό το νόμο επίσης προβλέπονταν η ίδρυση σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας. Άλλοι σημαντικοί φορείς για την προάσπιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρήθηκε πως είναι η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, το Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, η Μονάδα Επιμόρφωσης Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας και Αγωγής, το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Πατρών και το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Από το 2000 και εξής δόθηκε μέριμνα ώστε να μη δημιουργούνται μεμονωμένα μειονοτικά σχολεία. Έγινε προσπάθεια ώστε να δημιουργηθούν νέα σχολικά βιβλία και νέες τακτικές μέσω πολιτισμικών εμπλουτισμών και ανανεώσεων προκειμένου να μην υπάρχουν φαινόμενα, ρατσισμού, περιθωριοποίησης και αποκοινωνικοποίησης.

Όσον αφορά στην εκπαιδευτική πρακτική διαμορφώνονται αναλυτικά προγράμματα που αντισταθμίζουν την πολιτισμική στέρηση των παιδιών. Πρόσθετες ενέργειες είναι:

1. Δημιουργούνται Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) που λειτουργούν ενισχυτικά και παράλληλα με τις «κανονικές τάξεις», αρχικά για παιδιά ομογενών παλιννοστούντων και στη συνέχεια και για αλλοδαπούς μαθητές.

2. Λειτουργούν Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.) μετά το πέρας των μαθημάτων, για να καλύψουν τις τυχόν αδυναμίες και τα κενά των παιδιών από άλλες εθνογλωσσικές κοινότητες.

Συγχρόνως οργανώνονται δραστηριότητες από πρωτοβουλίες Πανεπιστημιακών Παιδαγωγών αλλά και Πανεπιστημιακών Τμημάτων, έξω από το σχολικό σύστημα, όπως:

3. Ταχύρρυθμα τμήματα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε πολλές περιοχές, για την εντατικότερη προπαρασκευή και είσοδο των συγκεκριμένων μαθητών στις «κανονικές τάξεις».

4. Παραγωγή διαπολιτισμικού υλικού, για να βοηθηθεί σημαντικά αφενός ο αλλοδαπός μαθητής στη βιωματική χρήση της ελληνικής γλώσσας και στη σωστή και ταχεία εκμάθηση της, αφετέρου ο εκπαιδευτικός στην επικοινωνία με τους αλλόγλωσσους μαθητές του. Το Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Μουσουλμανοπαίδων (Π.Ε.Μ.) που υλοποιείται από το ΕΚΠΑ στη Θράκη είναι ένα μεγάλο παράδειγμα παρέμβασης από τα Πανεπιστημιακά Τμήματα για την ταχύτερη και αποτελεσματικότερη εκμάθηση κυρίως της Ελληνικής Γλώσσας.

5. Διεξαγωγή επιμορφωτικών σεμιναρίων εκπαίδευσης μαθητών, φοιτητών και εκπαιδευτικών. Τέτοια σεμινάρια έχει διοργανώσει το Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Μουσουλμανοπαίδων (Π.Ε.Μ.) με χαρακτηριστικό παράδειγμα η εκμάθηση της Τουρκικής Γλώσσας στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στα μαθήματα του προγράμματος.

Η Συμβουλευτική

Σύμφωνα με ορισμό της Αμερικάνικης Συμβουλευτικής Εταιρείας Συμβουλευτική είναι η τέχνη να βοηθάς τους ανθρώπους. Είναι μια διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ του συμβούλου και του/των ατόμου/ων που απευθύνονται σε αυτόν, η οποία προσεγγίζει σημαντικά θέματα που το απασχολούν με σκοπό να βελτιώσει την προσωπική του κατάσταση, να ανακουφιστεί, να αναπτύξει την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων. Μπορεί να είναι ατομική ή ομαδική. Σημαντικό πεδίο εφαρμογής της είναι η επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η ένταξή της στο πλαίσιο της εκπαίδευσης καθώς συνδέεται με την ανθρωπιστική διάσταση της εκπαίδευσης. Στόχος της ανθρωπιστικής εκπαίδευσης είναι η βοήθεια στους μαθητές να

αναπτύξουν τις δικές τους μοναδικές δεξιότητες και να γίνουν πλήρως ενεργοποιημένα και ολοκληρωμένα άτομα.

Οι συμβουλευτικές παρεμβάσεις στο σχολείο έχουν ως στόχο τη βελτίωση της προσαρμογής των παιδιών σε όλους τους τομείς, στη πρόληψη και στην προαγωγή της ψυχικής υγείας και στην καλύτερη αξιοποίηση των ατομικών, οικογενειακών και σχολικών δυνατοτήτων. Συνδέονται με τις παραδοσιακές λειτουργίες του σχολικού ψυχολόγου, τις οποίες σήμερα καλείται να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός.

Απαραίτητα στοιχεία, κατά τη συμβουλευτική διαδικασία, από την πλευρά του σύμβουλου, είναι η γνησιότητα, η θετική αποδοχή, η ενσυναίσθηση.

Διαπολιτισμική Συμβουλευτική

Μέχρι σήμερα ο όρος διαπολιτισμική/πολυπολιτισμική συμβουλευτική (multicultural/cross-cultural/intercultural counseling) χρησιμοποιούνταν στη βιβλιογραφία για να περιγράψει τη συμβουλευτική που απευθυνόταν σε συγκεκριμένες φυλετικές ή εθνικές ομάδες, καθώς ο όρος κουλτούρα ή πολιτισμός θεωρούνταν συνώνυμος με τις έννοιες φυλή ή εθνότητα. Άλλες διαστάσεις της ταυτότητας, όπως για παράδειγμα το φύλο, η θρησκεία, η κοινωνική τάξη, η αναπηρία, ο σεξουαλικός προσανατολισμός και η ηλικία δεν λαμβάνονταν υπόψη.

Η έννοια της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής έχει αποτελέσει αντικείμενο επιστημονικών συζητήσεων και ερευνών σε ολόκληρο τον κόσμο, εκτός από τις παραδοσιακές χώρες υποδοχής μεταναστών. Εξάιρεση δεν θα μπορούσε να αποτελέσει η Ελλάδα, που ήδη από τη δεκαετία του 1990, άρχισε να δέχεται ένα μεγάλο αριθμό μεταναστών και προσφύγων. Τα προβλήματα που κυρίως αντιμετωπίζουν οι μετανάστες είναι ότι χάνουν την οικογένειά τους, τον πολιτισμό τους, το προηγούμενο κοινωνικό πλαίσιο που είχαν, την επαγγελματική και οικονομική τους κατάσταση κλπ.

Η διαπολιτισμική συμβουλευτική μπορεί να οριστεί ως «μια διαδικασία που βασίζεται στην αυτοεπίγνωση, τη γνώση σχετικά με τη διαμόρφωση της πολιτισμικής ταυτότητας και τις ατομικές δυναμικές της διαφοράς και της ισχύος, οι οποίες θεωρούν τα άτομα ως ολόκληρες μέσα στο πλαίσιο όπου αυτά ζουν και/ή έχουν κοινωνικοποιηθεί» (Arredondo, & Glauner, 1992). Η διαπολιτισμική συμβουλευτική λαμβάνει υπόψη ότι ο πολιτισμός ενός ανθρώπου περιλαμβάνει διαστάσεις, όπως το φύλο, τη θρησκεία, το σεξουαλικό προσανατολισμό, τη φυλή και την κοινωνική τάξη. Η διαπολιτισμική συμβουλευτική σέβεται το πολιτισμικό πλαίσιο κάθε ατόμου και τις κοινωνικοπολιτικές δυνάμεις στη συμβουλευτική σχέση, παρόλο που πρόκειται για παράγοντες οι οποίοι δεν μπορούν να ελεγχθούν.

Η παροχή υπηρεσιών διαπολιτισμικής συμβουλευτικής σε ποικίλες ομάδες απαιτεί την υιοθέτηση ενός πολιτικοκοινωνικού προσανατολισμού και αποτελεί μια δυναμική εφ' όρου ζωής διαδικασία. Η διαπολιτισμική συμβουλευτική θα πρέπει να γίνει πιο ολιστική, δηλαδή να περιλαμβάνει όλες τις διαστάσεις της ταυτότητας ενός ανθρώπου: την ιδιότητα μέλους συγκεκριμένης πολιτισμικής ομάδας, τα ιστορικά φαινόμενα, τις κοινωνικοπολιτικές δυνάμεις και το πολιτισμικό πλαίσιο.

Η διαπολιτισμική συμβουλευτική δεν εναρμονίζεται απόλυτα με κάποιο ρεύμα της συμβουλευτικής. Οι ανάγκες για συμβουλευτική που παρατηρούνται στα διαπολιτισμικά σχολεία, απαιτούν την υιοθέτηση ενός συνθετικού μοντέλου. Οι σύμβουλοι μπορούν να ενεργούν με αφετηρία κάποιο θεωρητικό μοντέλο της συμβουλευτικής και να δημιουργούν ένα ολιστικό μοντέλο πρακτικής με πολιτισμικές επιρροές και ευαισθησία σε θέματα κουλτούρας. Κατά συνέπεια οι αποτελεσματικοί σύμβουλοι είναι εκείνοι που έχουν ενσυναίσθηση για τον πολιτισμό των άλλων, είναι πρόθυμοι να εκφράσουν την άποψή τους για θέματα κουλτούρας και να επανεξετάσουν δικές τους πεποιθήσεις και απόψεις. Βασική προϋπόθεση για την επιτυχή συμβουλευτική υποστήριξη, στα διαπολιτισμικά σχολεία, είναι ο σεβασμός στην πολιτισμική διαφορετικότητα και η κατανόηση των προβλημάτων των συμβουλευόμενων ως απόρροια ενός συγκεκριμένου κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου.

Οι διαπολιτισμικοί σύμβουλοι θα πρέπει να κατανοούν πλήρως τα προβλήματα των άλλων ανθρώπων, να συμπαραστέκονται, να είναι εκπαιδευμένοι στο πολιτιστικό αλληλοσεβασμό και στο πολιτιστικό διεθνισμό και να γνωρίζουν θέματα που αφορούν την ισότητα όλων των λαών. Επιπλέον οι ανάγκες των αλλοδαπών, παλιννοστούντων και μουσουλμάνων μαθητών είναι επείγουσες και χρήζουν άμεσης συμβουλευτικής υποστήριξης. Η Συμβουλευτική και ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός στα Διαπολιτισμικά Σχολεία μπορεί να δώσει λύσεις στα προβλήματα που ανακύπτουν σε αυτούς τους μαθητικούς πληθυσμούς αλλά και να ενισχύσει το πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσονται.

Στο σχολείο η Διαπολιτισμική Συμβουλευτική μπορεί να αφορά:

- Θέματα μελέτης και μάθησης
- Θέματα εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών
- Προβλήματα προσαρμογής
- Διαπροσωπικές σχέσεις
- Ψυχοκοινωνικά προβλήματα

Στις περισσότερες περιπτώσεις τα παραπάνω προβλήματα εμφανίζονται αλληλένδετα και αλληλοεξαρτώμενα ή αποτελούν μέρος μιας γενικότερης προβληματικής κατάστασης. Για παράδειγμα, τα προβλήματα προσαρμογής ή γλώσσας συνδέονται συχνά, με δυσκολίες μάθησης και διαπροσωπικών σχέσεων, μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά την αυτοαντίληψη των μαθητών και να καθορίσουν ανάλογα τις επαγγελματικές τους προτιμήσεις (Πάντα, 2006).

Μεθοδολογία της έρευνας

Πληθυσμός - Δείγμα-Συλλογή δεδομένων

Στην έρευνα ο πληθυσμός αποτέλεσε και το δείγμα, το οποίο ήταν οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί των διαπολιτισμικών σχολείων Σαπών. Συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν 47 εκπαιδευτικοί, 32 εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και οι 15 εκπαιδευτικοί του Γενικού Λυκείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Η έρευνα διεξήχθη κατά τους μήνες Οκτώβριο – Δεκέμβριο 2017. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων. Δόθηκαν ερωτηματολόγια τα οποία απαντήθηκαν επί τόπου και διεξήχθησαν 7 συνεντεύξεις οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του σχολείου.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία η έρευνα αναζήτησε απαντήσεις ήταν:

1. Τι σημαίνει για τους εκπαιδευτικούς η συμβουλευτική και ο επαγγελματικός προσανατολισμός στο διαπολιτισμικό σχολείο;
2. Ποιοι μαθητές έχουν μεγαλύτερη ανάγκη υποστήριξης οι γηγενείς (Χριστιανοί ή Μουσουλμάνοι), οι μη γηγενείς (Παλιννοστούντες ή αλλοδαποί) μαθητές;
3. Ποιες είναι οι ανάγκες των μαθητών σε σχέση με τους στόχους της συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού;
4. Με ποιους τρόπους μπορεί να εφαρμοστεί η συμβουλευτική και ο επαγγελματικός προσανατολισμός στα σχολεία αυτά;
5. Τα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, επιμόρφωση σε αυτά τα θέματα κλπ.) των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις απόψεις τους για αυτό το θέμα;

Ερευνητικά εργαλεία

Η έρευνα βασίστηκε στον τριγωνισμό. Χρησιμοποιήθηκαν δύο ερευνητικά εργαλεία, ερωτηματολόγιο και ημιδομημένη συνέντευξη, προκειμένου να αυξηθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της έρευνας. Στη συνέχεια έγινε σύγκριση των

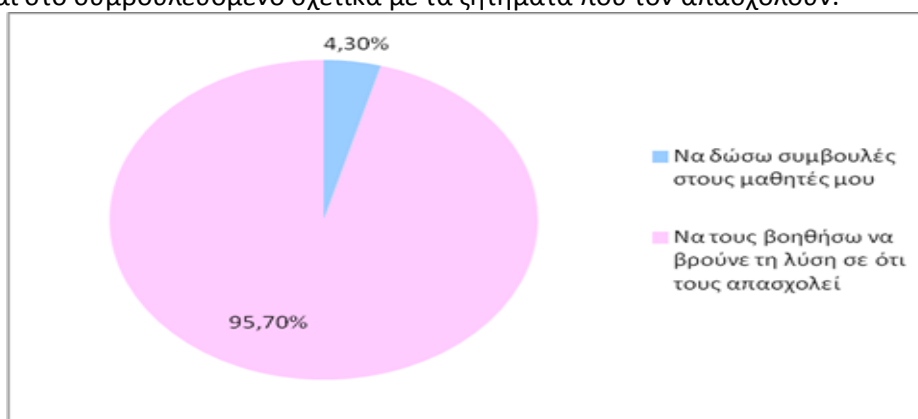
αποτελεσμάτων των απαντήσεων του ερωτηματολογίου και της συνέντευξης προκειμένου να εντοπιστούν ομοιότητες και διαφορές .

Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε θεματικές κατηγορίες με κυρίως κλειστού τύπου ερωτήσεις τύπου Likert. Η συνέντευξη ήταν ημιδομημένη και αποτελείτο από 8 ερωτήσεις.

Αποτελέσματα της Έρευνας

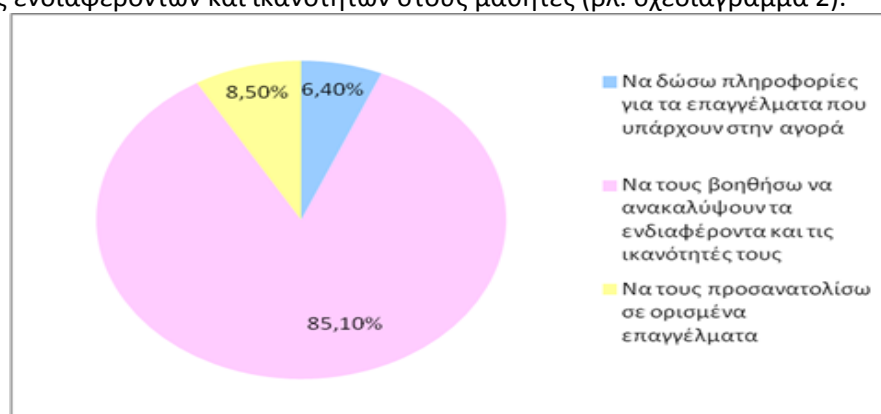
1ο Ερευνητικό ερώτημα

Στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις έννοιες της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι Συμβουλευτική σημαίνει να βοηθούν τους μαθητές να βρουν μόνοι τους λύσεις στα προβλήματα που τους απασχολούν και όχι να τους δίνουν συμβουλές (βλ. σχεδιάγραμμα 1). Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σχετικά με την έννοια της συμβουλευτικής. Θεωρούν ότι είναι μια διαδικασία μέσω της οποίας οι μαθητές αναγνωρίζουν τις δεξιότητες τους και με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών μπορούν να λύσουν οποιοδήποτε πρόβλημα τους απασχολεί. Οι συμμετέχοντες της έρευνας δήλωσαν ότι η συμβουλευτική είναι η βοήθεια που παρέχεται στο συμβουλευόμενο σχετικά με τα ζητήματα που τον απασχολούν.



Σχεδιάγραμμα 1: Τι σημαίνει για εσάς η Συμβουλευτική;

Ανάλογες ήταν οι απαντήσεις τους σχετικά με την έννοια του Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Φάνηκε ότι αναγνωρίζουν στην έννοια τη παροχή βοήθειας για ανάπτυξης ενδιαφερόντων και ικανοτήτων στους μαθητές (βλ. σχεδιάγραμμα 2).



Σχεδιάγραμμα 2: Τι σημαίνει για εσάς ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός;

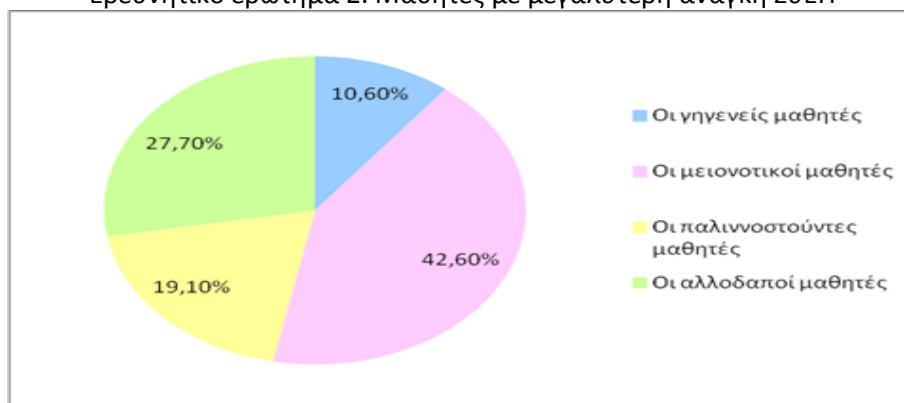
Διαφοροποίηση παρατηρήθηκε στις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην διαδικασία των συνεντεύξεων σχετικά τον ορισμό του επαγγελματικού προσανατολισμού. Έτσι ενώ στη ποσοτική έρευνα προκύπτει ως κυρίαρχη απάντηση η βοήθεια των εκπαιδευτικών να ανακαλύψουν τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους, στη ποιοτική έρευνα τα

αποτελέσματα δείχνουν ότι ο επαγγελματικός προσανατολισμός βοηθά τους μαθητές να μάθουν πληροφορίες σχετικά με τα επαγγέλματα. Αυτή η διαφοροποίηση στις απαντήσεις των συμμετεχόντων μπορεί να οφείλεται στη βιασύνη συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, στις κλειστού τύπου απαντήσεις που περιόριζαν τις επιλογές τους ή σε οποιονδήποτε άλλο ανεξάρτητο παράγοντα που δεν μπορούσε να προβλεφθεί και δεν μελετήθηκε.

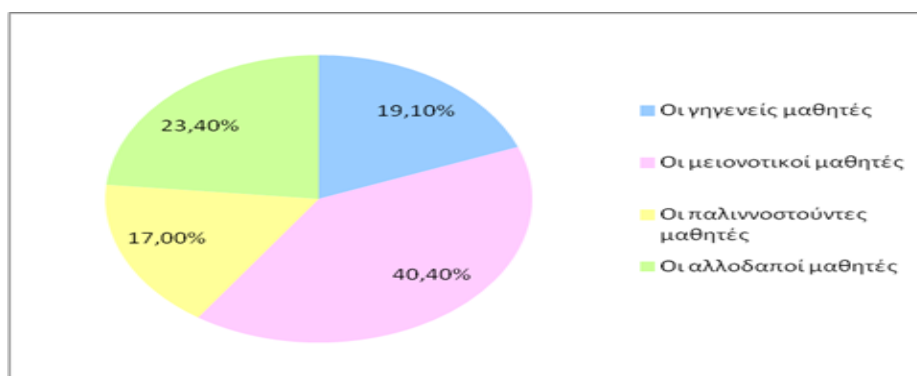
2ο Ερευνητικό ερώτημα

Στο 2^ο ερευνητικό ερώτημα για το ποιοι μαθητές, κατά την εκτίμηση των εκπαιδευτικών, έχουν μεγαλύτερη ανάγκη συμβουλευτικής φάνηκε ότι οι μαθητές που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη τόσο από τη συμβουλευτική όσο και από τον επαγγελματικό προσανατολισμό είναι οι μειονοτικοί μαθητές με αντίστοιχα ποσοστά 42,6% και 40,4%. (βλ. σχεδιάγραμμα 3 & 4)

Ερευνητικό ερώτημα 2. Μαθητές με μεγαλύτερη ανάγκη ΣυΕΠ



Σχεδιάγραμμα 3: Ποιοι μαθητές πιστεύετε έχουν μεγαλύτερη ανάγκη συμβουλευτικής;



Σχεδιάγραμμα 4: Ποιοι μαθητές πιστεύετε έχουν μεγαλύτερη ανάγκη επαγγελματικού προσανατολισμού;

Ο λόγος για τον οποίο μπορεί να συμβαίνει αυτό είναι γιατί οι μαθητές προέρχονται από διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, έχουν περισσότερες δυσκολίες σε σύγκριση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, όπως για παράδειγμα δεν γνωρίζουν τη γλώσσα, είναι πιο φτωχοί και έχουν λιγότερα κίνητρα να συνεχίσουν τις σπουδές τους, σε σύγκριση με τους γηγενείς.

3ο Ερευνητικό ερώτημα

Στο 3^ο ερευνητικό ερώτημα για τις ανάγκες των μαθητών σε σχέση με τους στόχους ΣυΕΠ φάνηκε ότι η αναγκαιότητα εφαρμογής της συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο είναι μεγάλη και χρήσιμη. Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως είναι απαραίτητο σε ένα τέτοιο σχολείο να εφαρμοστούν αντίστοιχα προγράμματα σε σχέση με τους στόχους της ΣυΕΠ (βλ. πίνακα 1)

Πίνακας 1: Οι ανάγκες των μαθητών σε σχέση με τους στόχους της συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού

Ανάγκες	Δ Α	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
Οι μαθητές έχουν ανάγκη να αναπτύξουν ικανότητες επικοινωνίας.	-	-	6,4 %	40, 4%	53,2%
Οι μαθητές έχουν ανάγκη να ξέρουν που θα βρουν πληροφορίες για αυτό που τους απασχολεί.	-	-	4,3 %	42, 6%	53,1%
Οι μαθητές έχουν ανάγκη να ανταπεξέλθουν στα προβλήματα τους.	-	-	8,5 %	44, 7%	46,8%
Οι μαθητές έχουν ανάγκη να αναπτύξουν καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις.	-	-	12, 8%	42, 6%	44,6%
Οι μαθητές έχουν ανάγκη να συμμετέχουν σε τεστ προσωπικότητας για να κατανοήσουν τα ατομικά τους χαρακτηριστικά.	-	4, 3%	27, 7%	44, 6%	23,4%
Οι μαθητές έχουν ανάγκη να βοηθηθούν στη μελέτη τους.	-	8, 5%	25, 5%	36, 2%	29,8%
Οι μαθητές έχουν ανάγκη να γνωρίσουν τα διαφορετικά επαγγέλματα.	-	2, 1%	10, 6%	44, 7%	42,6%
Οι μαθητές έχουν ανάγκη να γνωρίσουν τις ικανότητες που απαιτούνται για την διεκπεραίωση των καθηκόντων μιας συγκεκριμένης θέσης εργασίας.	-	2, 1%	17 %	44, 7%	36,2%
Οι μαθητές έχουν ανάγκη να μάθουν πώς πρέπει να συμπληρώσουν το μηχανογραφικό τους δελτίο.	2, 1%	4, 3%	23, 4%	31, 9%	38,3%
Οι μαθητές έχουν ανάγκη να επισκεφθούν εργαζόμενους στο χώρο εργασίας τους για να μάθουν περισσότερες πληροφορίες σχετικά με κάποιο επάγγελμα.	-	2, 1%	12, 8%	36, 2%	48,9%
Οι μαθητές έχουν ανάγκη να γνωρίσουν ποια κατεύθυνση πρέπει να ακολουθήσουν στο λύκειο προκειμένου να επιλέξουν την κατάλληλη σχολή.	-	2, 1%	14, 9%	31, 9%	51,1%
Οι μαθητές έχουν ανάγκη να συμμετέχουν σε διάφορα τεστ προκειμένου να επιλέξουν τη σχολή που θα δηλώσουν ή το επάγγελμα που θα ακολουθήσουν.	4, 3%	8, 5%	21, 3%	36, 2%	29,7%
Οι μαθητές έχουν ανάγκη να παρακολουθήσουν μια συνέντευξη ενός επαγγελματία στο χώρο του σχολείου.	2, 1%	6, 4%	17 %	38, 3%	36,2%

4^ο Ερευνητικό ερώτημα

Στο 4^ο ερευνητικό ερώτημα, η ατομική συμβουλευτική, η ημερίδα ενημέρωσης και οι εκπαιδευτικές επισκέψεις αναδείχτηκαν προέχουσες εφαρμογές ΣυΕΠ ως προς την αποτελεσματικότητά τους στα διαπολιτισμικά σχολεία (βλ. πίνακα 2)

Πίνακας 2: Οι πιο αποτελεσματικές δραστηριότητες του ΣΕΠ

Δραστηριότητα	Δ Α	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
Πρόσκληση επαγγελματία	2,	-	17	51,	29,

	1%		%	1%	8%
Εκπαιδευτική επίσκεψη	2, 1%	-	6,4 %	40, 4%	51, 1%
Πρόγραμμα αγωγής σταδιοδρομίας	-	8, 5%	8,5 %	57, 4%	25, 6%
Ημερίδα σταδιοδρομίας	4, 3%	8, 5%	27, 7%	44, 6%	14, 9%
Ημερίδα εκπαιδευτικής ενημέρωσης	4, 3%	2, 1%	23, 4%	44, 7%	25, 5%
Ατομική συμβουλευτική μαθητών	-	-	10, 7%	31, 9%	57, 4%
Ημερίδα ενημέρωσης	2, 1%	4, 3%	4,3 %	63, 8%	25, 5%

5ο Ερευνητικό ερώτημα

Στο 5ο ερευνητικό ερώτημα η διερεύνηση συσχέτισης απόψεων & κοινωνικοδημογραφικών χαρακτηριστικών, έδειξε ότι η ειδικότητα των εκπαιδευτικών και το επίπεδο σπουδών τους επηρεάζει τις απόψεις τους για την έννοια του επαγγελματικού προσανατολισμού και τις ανάγκες των μαθητών για συμβουλευτική ενώ η συσχέτιση των απόψεων με άλλα χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, η ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών δεν έδωσε στατιστικά σημαντικά ευρήματα.

Καταλήγοντας, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι εκπαιδευτικοί στα διαπολιτισμικά σχολεία είναι υποψιασμένοι για τις έννοιες και τις μεθόδους εφαρμογής της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού, χρειάζεται, ωστόσο, η ενδυνάμωσή τους από τη πολιτεία με επιμορφωτικά προγράμματα και δημιουργία δομών και δικτύων στήριξής τους.

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Από τα ευρήματα της έρευνας προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στις συνεντεύξεις και αυτοί που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο συμφωνούν ως προς την έννοια της συμβουλευτικής και διαφωνούν ως προς την έννοια του επαγγελματικού προσανατολισμού.

Η έρευνα έδειξε ότι τη μεγαλύτερη ανάγκη για συμβουλευτική και επαγγελματικό προσανατολισμό την έχουν οι μειονοτικοί (ντόπιοι - Μουσουλμάνοι) μαθητές και οι αλλοδαποί. Κατά συνέπεια, φαίνεται ότι τα προγράμματα συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού και οι όποιες δράσεις πρέπει να εστιάζουν σε αυτούς τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι βασικότερες ανάγκες των μαθητών σε σχέση με τους στόχους της συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού, είναι η αναζήτηση πληροφοριών και η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Το εύρημα ερμηνεύεται από το γεγονός ότι οι μαθητές αυτοί προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα, δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα, και δυσκολεύονται στη διαβίωση. Επίσης, δε γνωρίζουν την ελληνική αγορά και συχνά εγκαταλείπουν τις προσπάθειες τους για περαιτέρω μόρφωση.

Η συμβουλευτική και ο επαγγελματικός προσανατολισμός μπορούν να εφαρμοστούν στα διαπολιτισμικά σχολεία μέσω προγραμμάτων αγωγής σταδιοδρομίας – project, με ατομική και ομαδική συμβουλευτική, με εκπαιδευτικές επισκέψεις σε χώρους εργασίας και με προσκλήσεις επαγγελματιών. Ουσιαστικά όμως λείπουν ανάλογες δραστηριότητες από τα σχολεία αυτά καθώς το μόνο που εφαρμόζεται, όχι οργανωμένα, είναι οι ημέρες σταδιοδρομίας ή η αγωγή σταδιοδρομίας. Αυτό συμβαίνει κυρίως στο γυμνάσιο ενώ στο λύκειο οι δραστηριότητες είναι πιο περιορισμένες. Πολλοί εκπαιδευτικοί δρουν μόνοι τους, χωρίς να έχουν ένα οργανωμένο πλαίσιο και έτσι είναι δυνατόν να εμπίπτουν σε σφάλματα.

Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι μικρή μερίδα εκπαιδευτικών δεν γνωρίζουν αν λειτουργούν αντίστοιχα προγράμματα στο σχολείο που εργάζονται.

Ενημερωτικά προγράμματα για τη κατάσταση στα διαπολιτισμικά σχολεία και συντονισμένες επιμορφωτικές ενδοσχολικές δράσεις των σχολείων μπορούν να βοηθήσουν στη βελτίωση της παρεχόμενης διαπολιτισμικής συμβουλευτικής.

Αναφορές

Αβραμίδου, Β. (2011). Διαχείριση συγκρούσεων στην εκπαίδευση, μεταξύ εκπαιδευτικών και οικογενειών μεταναστών μαθητών: Τοποθετώντας το δάσκαλο στη θέση του διαπολιτισμικού συμβούλου. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση – μετανάστευση – διαχείριση συγκρούσεων και παιδαγωγική της Δημοκρατίας* (σ. 15-28). 14^ο Διεθνές Συνέδριο, Βόλος, 13-15 Μαΐου 2011.

Arredondo, P. & Glauner, T. (1992). *Personal dimension of identity model*. Boston, MA: Empowerment Workshops.

Αποστολίδου, Χ. (2011). *Απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Διαπανεπιστημιακό – διατμηματικό πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών, Ψυχοπαιδαγωγικές συνιστώσες της πολυπολιτισμικότητας.

Βλαχάκη, Μ. (2013). *Η διαπολιτισμικότητα στον προγραμματισμό και την οργάνωση της σχολικής μονάδας: Ο ρόλος των διευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: Διαπανεπιστημιακό Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, «Ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης – ένα σχολείο για όλους», Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Γιωτσίδη, Β. & Σταλίκας, Α. (2004). Διαπολιτισμική Συμβουλευτική και Ψυχοθεραπεία με μετανάστες. *Ψυχολογία: Το περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 11, 34-52

Cohen L., Manion L. & Morrison K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Essinger, H. (1991), *Interkulturelle Erziehung in multiethnischen Gesellschaften*.

In: Marburger, Helga (Hrsg.): *Schule in der multikulturellen Gesellschaft*.

Λαγουδάκος, Μ.Γ. (χ.χ.). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Διαθέσιμο στο: <http://blogs.sch.gr/mlagoudakos/files/2013/01/df>

Λαζαρόπουλος, Α. (2011). Προς μια στρατηγική εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σύμφωνα με το μοντέλο διαπολιτισμικής ετοιμότητας των Papadopoulos, Tilki, Taylor (1998). Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση – μετανάστευση – διαχείριση συγκρούσεων και παιδαγωγική της Δημοκρατίας* (σ. 216-229). 14^ο Διεθνές Συνέδριο, Βόλος, 13-15 Μαΐου 2011.

Μάρκου, Γ. (1996). Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση – επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

McLeod, J. (2005). *Εισαγωγή στη Συμβουλευτική*. (μτφρ. Δ.Καραθάνου & Α.Μαρκαντώνη). Αθήνα: Μεταίχμιο

Μπερελής, Π. (2005). Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας «*Η εμπειρία των δημοτικών σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης: Πραγματικότητα και προοπτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*» (σ. 5-12). Θεσσαλονίκη: Αινείας.

Μίλεση Χ., Πασχαλιώρη Β. (2003). Η εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας Αγγλίας και Ελλάδας στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 2003(8), 85-86.

Πάντα, Δ. (2006). Διαπολιτισμική Συμβουλευτική στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο: Η Διαπολιτισμική Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας. Στο Συλλογικό Τόμο: Χαράλαμπος, Δ.

(επιμ.). *Διαχρονικές και Συγχρονικές Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη

Παπαβασιλείου, Χ. (2015). *Σκιαγράφηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο νομό Τρικάλων*. Μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Σχολή Οικονομικών και Περιφερειακών Σπουδών, Τμήμα Βαλκανικών, Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών.

Παπαχρήστος, Κ. (2011). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Ελληνικό Σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Pope-Davis, D. B., Reynolds, A. L., Dings, J. G., & Nielson, D. (1995). Examining multicultural counseling competencies of graduate students in psychology. *Professional Psychology: Research and Practice*, 26(3), 322-329.

Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα*. Εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Hansen, L.S., Gama, E.M.P. & Harkins, A.K. (2002). Revisiting gender issues in multicultural counseling. In P.B. Pedersen, J.G. Draguns, W.J. Lonner & J.E. Trimble (Eds.), *Counseling across cultures* (pp. 163-184). Thousand Oaks, CA: Sage.

Helms, J.E. & Richardson, T.Q. (1997). How "multiculturalism" obscures race and culture as differential aspects of counseling competency. In D.B. Pope-Davis & H.L.K. Coleman (Eds.), *Multicultural counseling competencies: assessment, education and training, and supervision* (pp. 60-79). Thousand Oaks, CA: Sage.

Ψάλτη, Α. (2010). Διαπολιτισμική/πολυπολιτισμική προσέγγιση στη συμβουλευτική: λαμβάνοντας υπόψη τον παράγοντα φύλο. Στο Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Αθανασιάδου, Χ. & Στογιαννίδου, Α. (Επιμ.), *Συμβουλευτική με την οπτική του φύλου* (σ. 157-190). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.