



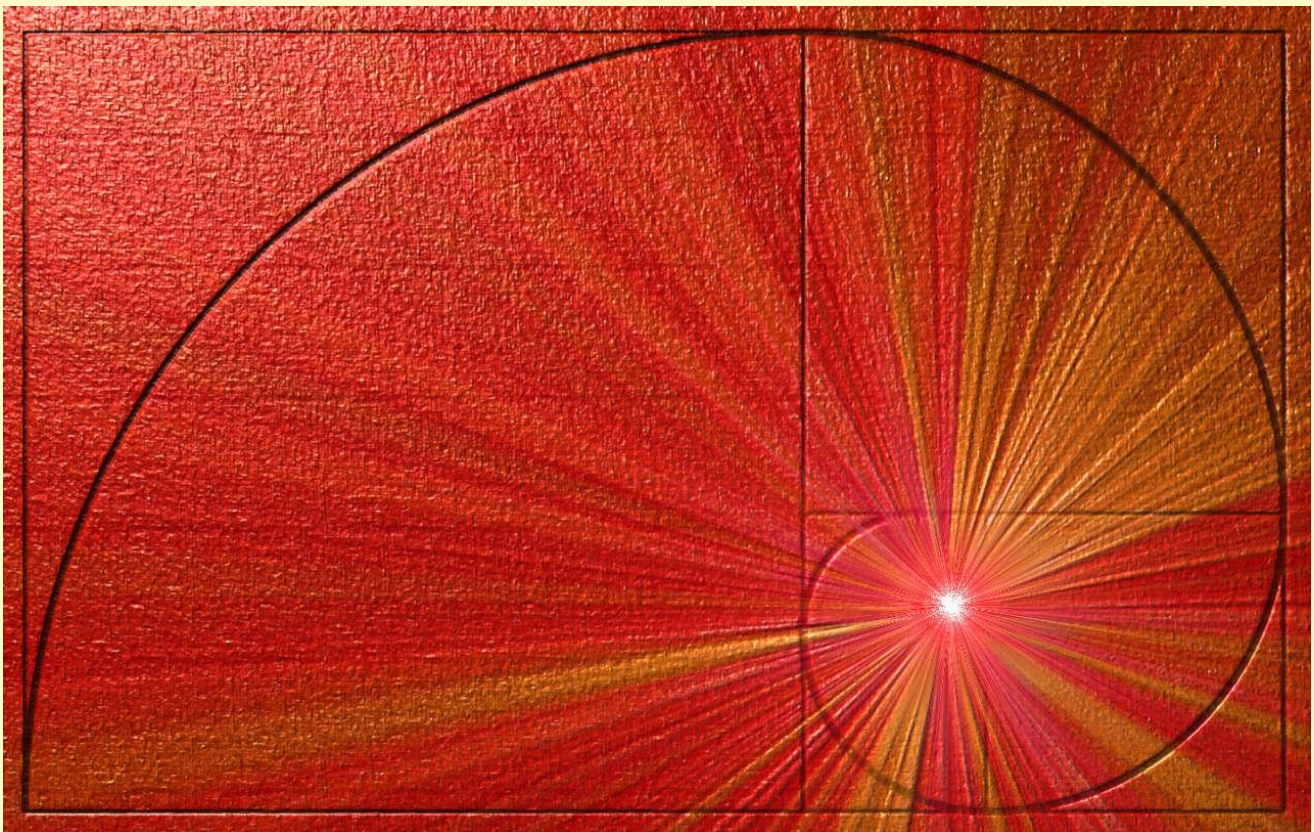
ΕΕΠΕΚ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΝΩΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ
ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

Vol. 2, Issue 3 (2020)

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 η ελληνική ή η αγγλική. Όλες οι εργασίες που υποβάλλονται υπόκεινται σε διπλή τυφλή κρίση από την επιστημονική επιτροπή του περιοδικού.

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, Πατσαλά Πασχαλία, 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

Περιεχόμενα - Contents

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ – EDITORIAL	4
Εφαρμογή της καινοτόμας δράσης «το ποδήλατο», σε μαθητές της Β Δημοτικού σχολείου του Ν. Θεσσαλονίκης	6
Καραμούτσας Ανέστης	6
Ανάπτυξη αυτοεκτίμησης μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος μέσω νέων τεχνολογιών	17
Γλαβά Ευαγγελία	17
Σερέτης Κωνσταντίνος.....	17
Αποτίμηση της εφαρμοσιμότητας εκπαιδευτικού υλικού για τη σχολική ασφάλεια και υγιεινή	29
Σύρου Νίκη	29
Σουρτζή Παναγιώτα.....	29
Εργασιακό άγχος και Επαγγελματική ικανοποίηση του προσωπικού διοικητικών υπηρεσιών του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων: καταγραφή υφιστάμενης κατάστασης και παράγοντες εκδήλωσης	39
Μουσάκη Γεθσημανή	39
Διοικητική επιμόρφωση εκπαιδευτικών και αποτελεσματικότητα σχολικής μονάδας . 49	
Λιάπης Ηλίας	49
Shared reading, a factor influences child’s language improvement	61
Louari Marina	61
Μηχανισμός προσαρμογής της μαθησιακής διαδικασίας στο Moodle: Αξιολόγηση και διερεύνηση τρόπων βελτίωσης	71
Καραγιάννης Ιωάννης.....	71
Σατρατζέμη Μάγια	71
Μέτρηση ποιότητας παρεχόμενων υπηρεσιών γραμματείας ακαδημαϊκού οργανισμού	83
Φωλίνας Δημήτριος.....	83
Διδασκάλου Ολυμπία.....	83
Μυλωνάς Δημήτριος	83
Κούρτης Παρασκευάς.....	83
Η ανάπτυξη του διαπολιτισμικού διαλόγου στην εκπαίδευση μέσω της Καινής Διαθήκης και του Κορανίου	95
Καδγιαννόπουλος Γεώργιος	95
Improving comprehension and composition skills of third grade struggling and experienced writers: Effects of technology incorporation into explicit strategy instruction	104
Ralli Maria.....	104
Spantidakis Ioannis	104

Η πρόκληση της εκπαιδευτικής καινοτομίας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	115
Ντόνα Ειρήνη.....	115
Γεωργόπουλος Αλέξανδρος.....	115
Λεξιλογικές ικανότητες σε γραπτά κείμενα εφήβων: Ερευνητική μελέτη	127
Λιάκου Μαρία	127
Ανδρέου Γεωργία	127
Τσελά Βασιλική.....	127
Gratitude in children and the relationship with life satisfaction and self-concept	138
Michailidis George.....	138
Γιατί οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν «επιδιώκουν» την αναρρίχσή τους στη διοικητική ιεραρχία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	149
Μπαχτσεβάνη Μαρία.....	149
Μπρούσας Πρόδρομος	149
Πετρά Βασιλική	149

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ – EDITORIAL

Το τέταρτο τεύχος του περιοδικού *International Journal of Educational Innovation* της Επιστημονικής Ένωσης για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας (Ε.Ε.Π.Ε.Κ.) είναι στη διάθεσή σας, σε σύντομο χρονικό διάστημα από την έκδοση του τρίτου τεύχους, γεγονός που αντανακλά πρωτίστως το μεγάλο ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ιδιαίτερη μνεία χρήζει στους συναδέλφους που απαρτίζουν το σώμα κριτών του περιοδικού και στο εξαιρετικό έργο τους, προσφέροντας τα μέγιστα στη συνεχή προσπάθεια για την καταξίωση του περιοδικού ως ένα έγκυρο μέσον προσφοράς στα εκπαιδευτικά δρώμενα όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Η ανταπόκριση στην πρόσκληση για συμμετοχή στις διεργασίες του περιοδικού, ως μέλη της επιστημονικής και συντακτικής επιτροπής ή ως συγγραφείς ερευνητικών εργασιών, ήταν ιδιαίτερα μεγάλη και έδωσε την ευκαιρία στην εκπαιδευτική κοινότητα για μια άλλης μορφής επικοινωνιακή αλληλεπίδραση, εκτός των συνεδρίων, των επιμορφωτικών σεμιναρίων και των υπόλοιπων δράσεων που υλοποιούνται. Με τον τρόπο αυτό ερχόμαστε ένα βήμα ακόμη πιο κοντά στην κεντρική στρατηγική μας επιλογή: τη δημιουργία μιας μεγάλης **Κοινότητας Μάθησης**, η οποία θα αφορά σε όλους τους εκπαιδευτικούς, όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης.

Σε αυτό το τεύχος παρουσιάζεται και αυτή τη φορά ποικιλία θεμάτων που αφορούν στην εκπαίδευση, και στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Σκοπός κάθε εκπαιδευτικού είναι να βρει τον βέλτιστο δυνατό τρόπο για να επιτύχει τους στόχους του στο αντικείμενο που διδάσκει και στις ομάδες που απευθύνεται. Μεταξύ αυτών των στόχων είναι, εκτός από τη μεταφορά γνώσεων, και η ενίσχυση της καλλιέργειας στάσεων και αξιών όπως η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση, η ενσυναίσθηση, η καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως η αλληλεπίδραση, η επικοινωνία ή η δυνατότητα να μάθει κανείς πώς να μαθαίνει. Ο κυριότερος όμως στόχος της εκπαίδευσης δεν είναι άλλος από την ενίσχυση και την ενδυνάμωση των μαθητών στην αντιμετώπιση προκλήσεων καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Έτσι, στο τεύχος αυτό παρουσιάζονται καινοτόμες προτάσεις, εργαλεία και τεχνικές που αφορούν στη διδασκαλία και στη μάθηση, αλλά και γενικότερα ζητήματα που αφορούν στην εκπαίδευση και στην εκπαιδευτική καινοτομία, αναδεικνύοντας με τον τρόπο αυτό τόσο την ανάγκη για έρευνα στα εκπαιδευτικά δρώμενα όσο και την ανάγκη εφαρμογής των αποτελεσμάτων. Για την βέλτιστη επίτευξη αυτών των στόχων και επιδιώξεων γίνεται αντιληπτή η σημασία της ανταλλαγής καλών πρακτικών και η σπουδαιότητα διάχυσης της γνώσης. Σκοπός μας είναι η διάδοση και η διάχυση των προτάσεων και των ιδεών των εκπαιδευτικών καθώς και των ευρημάτων των ερευνών τους.

Ευελπιστούμε αυτό το τεύχος να γίνει αρωγός σε όλους εκείνους, εκπαιδευτικούς και μη, που ονειρεύονται και οραματίζονται μια αποτελεσματική σύγχρονη εκπαίδευση που με όχημα την καινοτομία να προσφέρει ιδέες για ένα καλύτερο μέλλον για τους μαθητές όλων μας. Η προσπάθεια όλων μας συνεχίζεται...

The fourth issue of the International Journal of Educational Innovation (I.J.E.I.) of the Scientific Union for the Promotion of Educational Innovation (EEPEK) is available shortly after the publication of the third issue, thus, reflecting primarily the great interest in it by the educational community. Particular reference is made to the colleagues-members of the reviewing committee of this journal - for their outstanding work and ongoing effort to

establish this journal as a valid means of knowledge contribution to the educational communities of all levels. Colleagues' response to the journal's invitation to participate in the journal processes, as members of the scientific and editorial committee or as authors of research papers, was particularly great and provided the educational community with another form of constructive interaction other than that of conferences, training seminars and other actions implemented. In this way, we come one step closer to our central strategic aim: the creation of a large Learning Community, which will include all teachers, at all levels of education.

Therefore, once more, this issue presents a variety of topics related to education, and educational practices. The aim of every teacher is to find the best way to achieve the goals set in any subject taught and/or target group/s addressed. These goals include conveying knowledge, enhancing the cultivation of attitudes and values, such as self-confidence, self-esteem, or empathy, and the cultivation of skills such as interaction, communication or the ability to learn how to learn. However, the main objective of education is to help students meet challenges throughout their lives. Thus, this issue presents innovative suggestions, tools and techniques related to teaching and learning, as well as issues related to education and educational innovation, thereby highlighting both the need for research in education and the need for education to apply research results to practice. In order for teachers to achieve these goals and objectives, the importance of sharing good practices and knowledge are principal. Our goal then is to disseminate teachers' suggestions and ideas as well as their research findings.

We hope that this fourth issue will help all those, educators and non-educators, who dream of effective education through innovation to provide ideas for a better future for all students. We will keep on with the same passion ...

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

Εφαρμογή της καινοτόμας δράσης «το ποδήλατο», σε μαθητές της Β Δημοτικού σχολείου του Ν. Θεσσαλονίκης.

Καραμούτας Ανέστης

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

karamoutasanestis@gmail.com

Περίληψη

Οι νέες τεχνολογίες έχουν δημιουργήσει νέα δεδομένα στην εκπαίδευση και αναζήτηση νέων μεθόδων και καινοτομιών στη διδασκαλία. Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζεται ένα σενάριο καινοτόμας διδακτικής προσέγγισης της «Κυκλοφοριακής Αγωγής και Οδικής Ασφάλειας» που εφαρμόστηκε στους 24 μαθητές της Β δημοτικού, σε ένα σχολείο του Ν. Θεσσαλονίκης. Σκοπός του διδακτικού σεναρίου είναι η σχολική εκπαίδευση να ανταποκριθεί στις σύγχρονες παιδαγωγικές-διδακτικές, καθώς και στις κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις. Μέσο τεχνολογίας και ευχάριστων δραστηριοτήτων οι μαθητές έμαθαν σωστά από την ηλικία των επτά χρονών, να οδηγούν ποδήλατο με ασφάλεια. Το καινοτόμο σενάριο εστιάζεται στις βασικές αρχές φιλοσοφίας της Διοίκησης ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση, που είναι η εστίαση στις ανάγκες των μαθητών, η συνεχής βελτίωση και η συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων.

Λέξεις κλειδιά: καινοτόμο διδακτικό σενάριο, δείκτες επιτυχίας, αξιολόγηση

Εισαγωγή

Το διδακτικό σενάριο εμπίπτει στην κατηγορία «διδακτικές προτάσεις», έχει όμως ιδιαίτερη υπόσταση και σημασία όταν πρόκειται για την εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων στα μαθησιακά αντικείμενα. Τα κύρια χαρακτηριστικά των Καινοτόμων διδακτικών σεναρίων είναι η έμφαση στις ομαδοσυνεργατικές και βιωματικές προσεγγίσεις, η οικοδόμηση γνώσεων και η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, η επικαιροποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) και, τέλος, η ευέλικτη διαχείριση του σχολικού χρόνου.

Τα τελευταία χρόνια, σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης εισήχθησαν, εφαρμόστηκαν και αξιολογήθηκαν καινοτόμα προγράμματα, τα οποία στόχευαν στην αλλαγή των διαδικασιών μάθησης και κυρίως στην διεπιστημονική και βιωματική προσέγγιση της γνώσης (Καρατζιά-Σταυλιώτη, & Αχαΐωτης, . 2007, CIDREE,1999).

Ως καινοτόμο διδακτικό σενάριο εννοούμε την περιγραφή μιας διδασκαλίας με εστιασμένο γνωστικό αντικείμενο, συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους, διδακτικές αρχές και σχολικές πρακτικές. Το διδακτικό σενάριο εκλαμβάνεται ως μία πρόκληση, ένα έναυσμα να σκεφτεί ο εκπαιδευτικός μακριά από τους περιορισμούς που του επιβάλλει το Αναλυτικό πρόγραμμα.

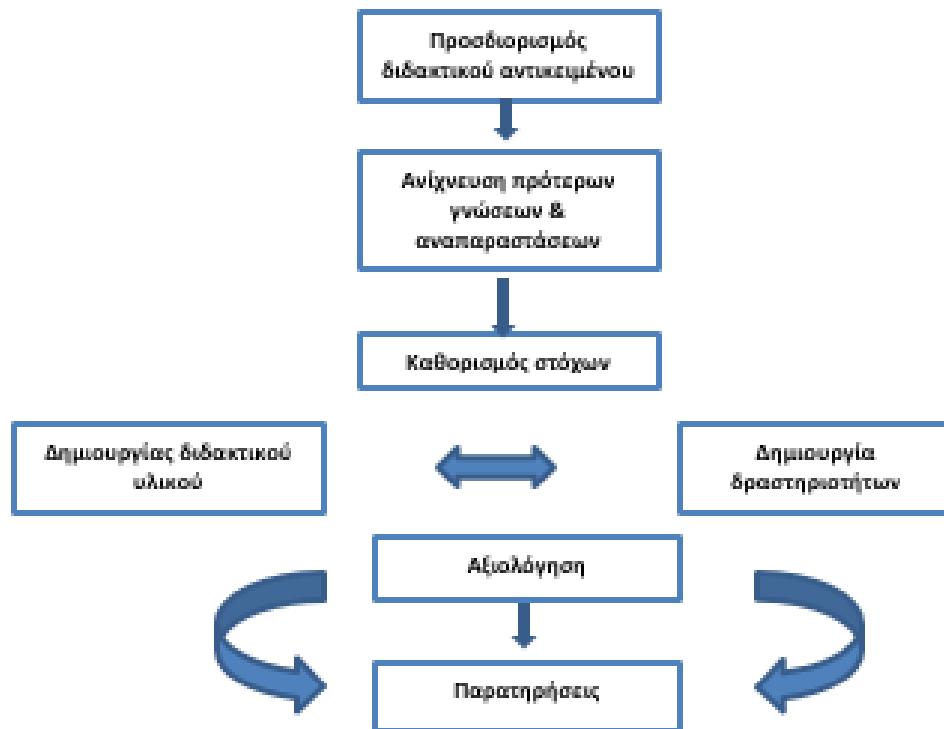
Το καινοτόμο εκπαιδευτικό σενάριο αφορά εκπαιδευτικούς και μαθητές. Κάνει χρήση κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών και αποσκοπεί στην επίτευξη ενός μαθησιακού αποτελέσματος μέσω της χρήσης κατάλληλου υπολογιστικού περιβάλλοντος (εκπαιδευτικό λογισμικό και υλικό), που διαφοροποιείται από το τι θα μπορούσε να επιτευχθεί χωρίς τη χρήση των ΤΠΕ.

Μέθοδος

Στο πλαίσιο λοιπόν του μαθήματος «Μελέτη Περιβάλλοντος» της Β Δημοτικού και συγκεκριμένα της ενότητας «Κυκλοφορώ με ασφάλεια», αποφασίσαμε να υλοποιήσουμε το συγκεκριμένο μάθημα με έναν ιδιαίτερο καινοτόμο, πρωτότυπο τρόπο διδασκαλίας. Στην πραγματοποίηση της διδασκαλίας μας θα γίνει χρήση του καινοτόμου υλικού του

Υπουργείου Μεταφορών αναμένοντας να αποκτήσουν δεξιότητες οι μαθητές, ενώ παράλληλα προτείνουμε και επιπρόσθετες δραστηριότητες βιωματικές και ασκήσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την καλύτερη αφομοίωση των περιεχομένου αλλά και την πιο διασκεδαστική και ενδιαφέρουσα παρουσίαση της διδασκαλίας. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές θα μπορούν να χαίρονται το ποδήλατο με ασφάλεια και με δεξιότητες συμπεριφοράς οι οποίες θα αποκτηθούν στον χώρο του σχολείου, μέσα από την συνεργασία, την επικοινωνία, τη χρήση Τ.Π.Ε και την επίλυση προβλημάτων που αφορούν το θέμα.

Στην καινοτόμα διδασκαλία, η ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού σεναρίου με ΤΠΕ συμπεριλαμβάνει τουλάχιστον τις ακόλουθες – σε στενή συνήθως μεταξύ τους σχέση και αλληλεπίδραση – επτά (7) φάσεις (σχήμα 1).



Σχήμα1: Παγάνος, Π.(1998). Το στρατηγικό μάρκετινγκ των εκπαιδευτικών προγραμμάτων Δείκτες επιτυχίας μπορεί να είναι:

- Η συμμετοχή των μαθητών
- Η διαπίστωση της επίτευξης των στόχων της μάθησης.
- Ο εντοπισμός των μαθησιακών δυσκολιών και των ελλείψεων των μαθητών, με στόχο το σχεδιασμό κατάλληλων παρεμβάσεων για τη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας.
- Η απόκτηση υπευθυνότητας από τους μαθητές μέσα από διαδικασίες συλλογικής εργασίας και αυτοαξιολόγησης.
- Η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης των μαθητών και συνολικά στη συγκρότηση της προσωπικότητάς τους.
- Η απόκτηση μεταγνωστικών ικανοτήτων εκ μέρους των μαθητών μέσα από τον έλεγχο και τη διαχείριση της μάθησής τους.

Πιο συγκεκριμένα λοιπόν το περιεχόμενο της έννοιας του προγραμματισμού, περιλαμβάνει:

- τον καθορισμό των στόχων (τι να πετύχουμε;)
- τη διαμόρφωση των στρατηγικών (πώς θα το επιτύχουμε;)

- τα λειτουργικά προγράμματα δράσης και τους προϋπολογισμούς (με ποιες ενέργειες, μέσα και πότε θα το επιτύχουμε).

Στον στρατηγικό σχεδιασμό λάβαμε σοβαρά υπόψη τη διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης της στρατηγικής μάνατζμεντ (Παγάνος,1998).

Τα βασικά βήματα υλοποίησης της καινοτόμας διδακτικής προσέγγισης δημιουργήθηκαν, λαμβάνοντας υπόψη τους στόχους που έχουμε θέσει. Τα βήματα της διδασκαλίας είναι σχεδιασμένα σύμφωνα με τη σύγχρονη διδακτική προσέγγιση που προάγει τη συνεργασία, τη διαμόρφωση γνώσης, τη χρήση Τ.Π.Ε, την αυτορρύθμιση, την επιδέξια επικοινωνία και την επίλυση προβλημάτων.

Το πρόγραμμα διαμορφώνεται σύμφωνα με το μοντέλο του κύκλου του Deming (Τζιώνας, 2018) δίνοντας την δυνατότητα στους συμμετέχοντες να είναι μεθοδικοί, να προγραμματίζουν, να οργανώνουν τη σκέψη και τις ενέργειές τους για τη βελτίωση της διδακτικής- μαθησιακής διδασκαλίας, μέσα από συνεργατικές μεθόδους (Πολίτης, Κόμης & Κόιλιας, 2002).

Αναμενόμενα αποτελέσματα

Με το τέλος της καινοτόμου διδασκαλίας μέσα σε ένα συνεργατικό και ευχάριστο περιβάλλον αναμένουμε βραχυπρόθεσμα:

- Να μάθουν τα απαραίτητα σήματα και τους σηματοδότες
- Να επιλέγουν το κατάλληλο μέγεθος ποδηλάτου γι'αυτά και να το ρυθμίζουν σωστά.
- Να χρησιμοποιούν τον κατάλληλο εξοπλισμό για την ασφάλειά τους
- Τα παιδιά θα πρέπει να γνωρίζουν τους κανόνες οδικής συμπεριφοράς
- Να μάθουν και να συνειδητοποιήσουν τους κινδύνους που εγκυμονούν.
- Θα πρέπει να είναι σε θέση να συμμετέχουν με ασφάλεια στην κυκλοφορία, ως ποδηλάτες.

Μακροπρόθεσμα:



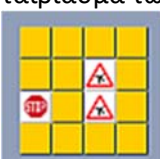
- Να κατανοήσουν και να μάθουν να αναγνωρίζουν τους κινδύνους με τους οποίους μπορεί να έρθουν αντιμέτωποι στο οδικό δίκτυο.
- Να φροντίζουν ώστε να παραμένουν ασφαλείς και να μην υπερεκτιμούν τις δυνατότητες τους θέτοντας τον εαυτό τους σε κίνδυνο.
- Να μάθουν ότι δεν πρέπει να παρασύρονται από τους συνομηλίκους τους αλλά και γενικότερα από άλλους ανθρώπους σε επικίνδυνες επιλογές και συμπεριφορές.
- Να μάθουν να κάνουν πιο σωστές επιλογές που να διασφαλίζουν την ασφάλειά τους και να προάγουν παράλληλα τη Βιώσιμη Κινητικότητα.
- Να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση σχετικά με τις δυνατότητες και ικανότητες τους.




Να μάθουν να σέβονται όλους τους χρήστες της οδού και ταυτόχρονα να διασφαλίζουν την κινητικότητα των ΑΜΕΑ.




Ανάλυση






Σας παρουσιάζουμε τον συγκεντρωτικό πίνακα δραστηριοτήτων που εφαρμόσαμε, λαμβάνοντας υπόψη τους στρατηγικούς στόχους τους δείκτες μέτρησης και τις τιμές δεικτών. Συμπεριλαμβάνονται και οι επτά (7) φάσεις (σχήμα 1), καθώς και τα βασικά έξι ορόσημα με τα χρονοδιαγράμματά τους.

ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΔΡΑΣΗΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ Β ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	ΔΕΙΚΤΕΣ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΠΡΟΟΔΟΥ/ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΤΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ	ΕΠΙΔΙΩΚΟΜΕΝΕΣ ΤΙΜΕΣ ΤΩΝ ΔΕΙΚΤΩΝ ΜΕΤΡΗΣΗΣ	ΔΡΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΝΑ ΕΠΙΤΕΥΧΘΟΥΝ ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ
<p>Ορόσημο: εκμάθησης σημάτων ΦΑΣΗ:1 1/10/19 έως 27/10/19</p> <p>Να μάθουν τα απαραίτητα σήματα.</p>	Αναγνωρίζουν τα σήματα.	80%	Έλεγχος των γνώσεων που ήδη κουβαλούν μαζί τους, με μια βόλτα στους δρόμους της γειτονιάς.
	Ονομάζουν τα σήματα και τα περιγράφουν.	80%	Διδασκαλία των σημάτων, από το βιβλίο του Υπουργείου μεταφορών (σελ 15-20)  (www.edrive.yme.gov.gr) Οι μαθητές ζωγραφίζουν σήματα και κατασκευάζουν σηματοδότες και σήματα.
	Αναλύουν και κατασκευάζουν σήματα με βάση τη σημασία τους.	90%	 Γίνεται συζήτηση για τις επιπτώσεις της μη γνώσης των σημάτων. Καταγραφή των συνεπειών.
	Αναγνωρίζουν τη σημασία τους.	80%	Διαδραστικό παιχνίδι «purposegames» https://www.purposegames.com/game/5a3fcfeb41
	Η απόκτηση υπευθυνότητας από τους μαθητές μέσα από διαδικασίες συλλογικής εργασίας και αυτοαξιολόγησης	80%	Τα παιδιά παίζουν το επιτραπέζιο παιχνίδι «κυκλοφοριακή Αγωγή» Παιχνίδι μνήμης με τα σήματα της τροχαίας. Σκοπός του παιχνιδιού είναι το ταίριασμα των όμοιων οδικών σημάτων  Επίσκεψη σε Πάρκο Κυκλοφοριακής Αγωγής (ΠΚΑ) Αξιολόγηση των γνώσεων με φύλλα εργασίας που περιέχουν αντιστοιχίες και αναγνώριση σημάτων και ανατροφοδότηση.
<p>Ορόσημο: επιλογής & ρύθμισης ΦΑΣΗ: 2 2/11/19 έως 30/11/19</p>	Επιλέγουν το σωστό ποδήλατο για την ηλικία τους.	90%	Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με διάφορα ποδήλατα. Διδασκαλία του τρόπου με τον οποίο επιλέγουμε το σωστό ποδήλατο για την ηλικία μας, από το βιβλίο,σελ.29 (kidsbook-6-8-v3.pdf)

<p>Να επιλέγουν το κατάλληλο μέγεθος ποδηλάτου γι'αυτά και να το ρυθμίζουν σωστά.</p>	<p>Μαθαίνουν να ονομάζουν τα «μέρη» του ποδηλάτου.</p> <p>Προβαίνουν σε έλεγχο και ρύθμιση.</p>	<p>80%</p> <p>90%</p>	<p></p> <p>Διδασκαλία του σωστού ελέγχου, πριν ξεκινήσουμε, από το βιβλίο του δασκάλου, σελ.3-4 www.edrive.yme.gov.gr</p> <p>Δημιουργούν κατάλογο με τους κανόνες ελέγχου.</p> <p>Κάνουν πρακτική εξάσκηση με τα ποδήλατα (αναγνωρίζουν τα μέρη του ποδηλάτου και κάνουν σωστό έλεγχο) Φύλλα εργασίας από το www.edrive.yme.gov.gr σελ.35</p> <p>Ανατροφοδότηση Γράφουν «παραγωγή γραπτού λόγου», με θέμα: «Το ποδήλατό μου».</p>
<p>Ορόσημο : κατάλληλου εξοπλισμού ΦΑΣΗ:3 3/12/19 έως 15/01/20</p> <p>Να χρησιμοποιούν τον κατάλληλο εξοπλισμό για την ασφάλειά τους</p>	<p>Αναγνωρίζουν τον απαραίτητο εξοπλισμό.</p> <p>Κάνουν χρήση του εξοπλισμού</p>	<p>90%</p> <p>100%</p>	<p>Στην διεύθυνση www.edrive.yme.gov.gr από το kidsbook-6-8-v3.pdf σελ 30-32</p> <p>Διδασκαλία του κατάλληλου εξοπλισμού και εξάσκηση στη χρήση του.</p> <p>Επίσκεψη αθλητών από ποδηλατικό σύλλογο.</p>  <p>Προσέλευση των μαθητών στην αυλή του σχολείου με τα ποδήλατά τους για να γίνει ο «τεχνικός έλεγχος του ποδήλατου» που διδάχτηκε την προηγούμενη φορά.</p> <p>Ανατροφοδότηση</p> <p>Ανάγνωση της ιστορίας «ο γύρος του κόσμου με ποδήλατο»</p>  <p>Ελεύθερη βόλτα των μαθητών στην αυλή του σχολείου με τον κατάλληλο εξοπλισμό. Κατά τη διαδικασία αυτή γίνεται και αξιολόγηση του κατά πόσο οι μαθητές έμαθαν να ελέγχουν το ποδήλατο και αν χρησιμοποιούν σωστά τον εξοπλισμό τους</p>

<p>Ορόσημο: πρόληψης ατυχημάτων ΦΑΣΗ:4</p> <p>22/01/20 έως 7/03/20</p> <p>Να μάθουν και να συνειδητοποιήσουν τους κινδύνους που εγκυμονούν</p>	<p>Εντοπίζουν διάφορες εστίες κινδύνου στο δρόμο.</p> <p>Εισηγούνται και υιοθετούν συμπεριφορές που προάγουν την ασφάλειά όταν κάνουν ποδήλατο.</p>	<p>70%</p> <p>60%</p>	<p>Διάλεξη και παρουσίαση για τα παιδικά ατυχήματα από την Επισκέπτρια του Υπουργείο Μεταφορών.</p> <p>Ανάγνωση και συζήτηση του e_book_podilataki</p> <p>Επίσης «Πώς οδηγώ σωστά το ποδήλατό μου» σελ. 33 από το kidsbook-6-8-v3.pdf</p> <p>Παρουσίαση Πρόληψης Ατυχημάτων για Ποδηλάτες από τον εκπαιδευτικούς, με τη μορφή διαφανειών.</p> <p>Ενημέρωση από επισκέπτη της Πρόληψης τροχαίων Ατυχημάτων</p>  <p>Παρατηρούν εικόνες και προβαίνουν στις σωστές ενέργειες</p> <p>Δημιουργία καταλόγου με τους κινδύνους.</p>   <p>Παρακολούθηση Εκπαιδευτικού λογισμικού με παιχνίδια, τραγούδι, video και ζωγραφική.</p> <p>http://www.kidmedia.gr/taxakis</p>
---	---	-----------------------	---

	<p>Μαθαίνουν να αγαπούν τον εαυτό τους.</p>	<p>50%</p>	<p>Μαθαίνουν ένα τραγούδι ΣΤΙΧΟΙ: Κατερίνα Βαϊμάκη / ΜΟΥΣΙΚΗ: Αντώνης Καρατζίκης</p> <div data-bbox="1145 197 1396 459" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Πάντα όταν ποδηλατώ το κράνος μου φορά. Μη γελάς, σε προκαλώ, ξέρεις πόσο τέλειος δείχνω εγώ! Με ποδήλατο σε δρόμο δε θα βγω, ποδηλατόδρομο και</p> </div> <p>Διαδραστικά παιχνίδια</p>  <p>http://edrive.yme.gov.gr/node/2378</p> <p>Συμπλήρωση σχετικού ερωτηματολογίου από τους μαθητές προκειμένου να εμπεδώσουν όσα συζητήθηκαν. Ανατροφοδότηση</p>
<p>Ορόσημο: της εικονικής οδήγησης ΦΑΣΗ:5 14/03/20 έως 20/04/20</p> <p>Να συμμετέχουν σε εικονικό περιβάλλον</p>	<p>Μαθαίνουν να οδηγούν σωστά σε εικονικό περιβάλλον.</p> <p>Αποκτούν δεξιότητες χρήσης Τ.Π.Ε</p> <p>Εξασκούνται στον ελεύθερο χρόνο τους.</p>	<p>60%</p> <p>60%</p> <p>80%</p>	<p>Οι μαθητές μέσω της πλατφόρμας οδηγούν σε εικονικό περιβάλλον εφαρμόζοντας όσα έμαθαν και μαζεύουν πόντους.</p>  <p>edrive_10_v1_180314.zip και e-drive5.zip</p>  <p>Ανατροφοδότηση Δημιουργία κόμικς</p>  <p>Κατεβάζουν την εφαρμογή σε κινητά τηλέφωνα ή υπολογιστές.</p>  <p>Πραγματοποιείται διαγωνισμός σωστής οδήγησης.</p>

	Εφαρμόζουν και αξιολογούνται σε όσα έμαθαν.	100%	<p>Δημιουργούν αφίσα</p>  <p>Επίσκεψη σε Πάρκο Κυκλοφοριακής Αγωγής (ΠΚΑ) Ανατροφοδότηση</p>
<p>Ορόσημο: ποδηλασία με ασφάλεια στην πόλη. ΦΑΣΗ:6 1/05/20 έως 25/05/20 Να συμμετέχουν με ασφάλεια στην κυκλοφορία, ως ποδηλάτες.</p>	<p>Αποκτούν δεξιότητες εξισορρόπησης, διεύθυνσης και πέδησης.</p> <p>Οδηγούν με ασφάλεια στην πόλη</p>	<p>90%</p> <p>50%</p>	<p>Διαμορφώνουν την αυλή του σχολείου με τα σήματα που κατασκεύασαν και κάνουν ποδήλατο</p>  <p>Οργανωμένη οδήγηση στην περιοχή της πόλης, κάτω από πραγματικές συνθήκες με επίβλεψη της τροχαίας.</p>  <p>Παρακολουθούν το βίντεο που έχει δημιουργηθεί με τις προσπάθειές τους και μιλούν για την εμπειρία τους. Οργανώνουν ένα σεμινάριο για όλα τα παιδιά του σχολείου.</p>

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση της παρούσης καινοτόμας διδακτικής προσέγγισης πραγματοποιήθηκε από τρεις διαφορετικές πλευρές. Από την πλευρά του εκπαιδευτικού, των μαθητών και των γονέων (Μαυρομμάτης, Ζουγανέλη, Φρυδά& Λουκά, 2008 και Σπυράτου & Γουμενάκης, 2008).

Κατά την αρχική αξιολόγηση, στην αρχή κάθε ορόσημου εντοπίζονταν από τους εκπαιδευτικούς, οι προηγούμενες γνώσεις των μαθητών οι παρανοήσεις και οι δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι μαθητές. Στην διάρκεια του ορόσημου εφαρμόζαμε την Συνεχή /Διαμορφωτική αξιολόγηση, με σκοπό τον έλεγχο της πορείας των μαθητών προς την κατάκτηση των εκπαιδευτικών στόχων.

Στο τέλος κάθε ορόσημου/ στο τέλος μιας ενότητας, είχαμε την τελική αξιολόγηση. Αξιολογήθηκε η συνολική επίδοση των μαθητών (γνώσεις, δεξιότητες, μεταγνώση). Οι αξιολογήσεις αυτές γινόνταν μέσα από φύλλα εργασίας, τεστ και την παρακολούθηση των δραστηριοτήτων.

Από την πλευρά των μαθητών, στο τέλος κάθε ενότητας, δημιουργούνταν μία ομάδα η οποία συμπλήρωνε ένα έντυπο με τους στόχους που είχε επιτύχει ο κάθε μαθητής. Όταν ήταν απαραίτητο, γινόνταν ανατροφοδότηση.

Από αξιολόγηση φυσικά περνούσε και η σχέση των εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων. Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών μετατρέπει το σχολείο σε κοινότητα μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης, η οποία λειτουργεί ως μία μορφή διαρκούς ενδοσχολικής επιμόρφωσης, με σημαντικά οφέλη για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, τη σχολική μονάδα και, κυρίως, τους μαθητές. Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών έχει άμεση επίδραση και στους μαθητές, καθώς αυτοί επωφελούνται από τη διδασκαλία που σχεδιάζεται από δύο ή περισσότερους εκπαιδευτικούς. Η συνδυασμένη προσπάθεια από περισσότερους του ενός δασκάλους είναι πιο ισχυρή από τις διδακτικές εφαρμογές που εκπονούνται από έναν (Goddard et.al, 2010).

Αποτελέσματα

Το κλίμα μεταξύ των μαθητών, ιδίως μετά τον πρώτο μήνα, ήταν απόλυτα συνεργατικό. Ακόμη και οι μαθητές που σε κάποια φάση αντιμετώπιζαν δυσκολίες, δεν τα παρατούσαν ούτε θύμωσαν. Με χαρά από μόνοι τους ήθελαν να ξαναδιαβάσουν και να ξαναπροσπαθήσουν. Την βοήθεια σε αυτή τους την προσπάθεια, απλόχερα την έπαιρναν από τους ίδιους τους συμμαθητές τους και αυτό για μας τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς ήταν ιδιαίτερα εποικοδομητικό.

Μέσα από το καινοτόμο πρόγραμμα παρατηρήθηκε μια ριζική αλλαγή της συμπεριφοράς των μαθητών και της διαπροσωπικής τους επικοινωνίας. Φαινόμενα όπως: κοροϊδευτικά σχόλια, γέλια και επιθετικές τάσεις, έδιναν την θέση τους μέρα με την μέρα σε επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες. Έμαθαν να ακούν, χωρίς να γίνονταν επικριτικοί, μιλώντας στους «αδύναμους μαθητές» με ενθαρρυντικά λόγια. Ας μη ξεχνάμε ότι η κοινωνικότητα και η σύναψη επιτυχημένων σχέσεων επηρεάζει σε πολύ σημαντικό βαθμό την αυτοπεποίθηση ενός παιδιού και το συνοδεύουν έως και στην μετέπειτα ενήλικη ζωή του.

Οι γονείς καλούνταν στο τέλος κάθε ενότητας και ως απλοί παρατηρητές συνεργάζονταν με τους εκπαιδευτικούς για οποιαδήποτε αλλαγή κρίνονταν αναγκαία με στόχο την απόλυτη επιτυχία του προγράμματος. Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας αναδεικνύεται ως ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας στην υγιή γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Ιδιαίτερα αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι σε πολλές περιπτώσεις οι γονείς με ιδιαίτερη αγάπη προέβιναν σε εξατομικευμένες παρεμβάσεις, ώστε να βοηθήσουν τους «αδύναμους» μαθητές. Επίσης με περίσσιο ενδιαφέρον φρόντιζαν για την παροχή εποπτικού υλικού.

Η γονική εμπλοκή φαίνεται ότι οδηγεί στη βελτίωση των σχέσεων με τα παιδιά τους και στην απόκτηση πρόσθετων δεξιοτήτων για την υποστήριξή τους στο σπίτι. Παράλληλα, ενισχύει την εκτίμηση και την ικανοποίηση από τη συνεργασία με το σχολείο αλλά και την αίσθηση της αποτελεσματικότητάς τους ως προς την άσκηση του γονεϊκού τους ρόλου (Μυλωνάκου-Κεκέ 2009: 414- 415).

Συζήτηση

Η συγκεκριμένη καινοτόμα διδακτική προσέγγιση, υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2018-19 με απόλυτη επιτυχία. Συνεργάστηκαν γονείς εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων και όλοι οι μαθητές της Β δημοτικού του σχολείου μας. Μέσα από ευχάριστες διαδικασίες δεν έμαθαν απλά ποδήλατο, αλλά κατέστησαν ικανοί να επιλέγουν το ποδήλατο που πρέπει, να το φροντίζουν και να το ρυθμίζουν. Επίσης να οδηγούν με ασφάλεια γνωρίζοντας τους οδικούς κινδύνους και τις συνέπειες ενός ατυχήματος. Όλα αυτά μέσα από ευχάριστες δραστηριότητες και με την εφαρμογή της πλατφόρμας εικονικής πραγματικότητας στην οποία εφάρμοζαν όσα μάθαιναν. Το κυριότερο, μέσα από ένα πνεύμα συνεργασίας, ωριμότητας και εμπιστοσύνης. Οι μαθητές χρειάζονται ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα που να ευνοεί την μάθηση, ενώ ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να εργάζεται και να δημιουργεί σε μια φιλική και ευχάριστη ατμόσφαιρα.

Συνεπώς, κρίνεται απαραίτητο κάθε σχολική μονάδα να προσδιορίζει τις στρατηγικές και τις πολιτικές που υιοθετεί για τη βελτίωση της συνεργασίας της με μαθητές και γονείς. Η αποτελεσματικότητα των δράσεων που υιοθετεί το σχολείο ενισχύεται, όταν αυτές ορίζονται με σαφήνεια ως προς τους στόχους και τα μέσα που θα αξιοποιηθούν, αλλά και διαμορφώνονται λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και των γονέων τους. Επιπλέον, η εφαρμογή των δράσεων χρειάζεται να ξεκινά από την έναρξη της σχολικής χρονιάς και απαιτεί τη δέσμευση των εκπαιδευτικών για συνεχή προσπάθεια διατήρησης της συνεργασίας και της επικοινωνίας με τους γονείς καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Σήμερα είναι αναγκαίο, όσο ποτέ άλλοτε, η καλλιέργεια ισχυρών δεσμών μεταξύ των συντελεστών της εκπαιδευτικής λειτουργίας (μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων, διοίκησης) και αυτή η συνεργασία «οφείλει» να τροφοδοτείται από τις επιμέρους συνεργασίες μεταξύ των εκπαιδευτικών, τόσο των ίδιων ειδικοτήτων όσο και διαφορετικών ειδικοτήτων. Μια τέτοια εικόνα αναδεικνύει το σχολείο ως οργανισμό μάθησης, ως οργανισμό που δεν προάγει τη γνώση μόνο μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια αλλά και από την ίδια τη δική του αυτή καθ' αυτή λειτουργία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσση

Andrade, H. (2007). *Self-assessment through rubrics*.

Ανάκτηση http://spfk12.org/cms/lib07/NJ01001501/Centricity/Domain/9/Self-Assessment%20Through%20Rubrics%20-%20Andrade%20-%20December%202007_January%202008.pdf

CIDREE (Σύνδεσμος Παιδαγωγικών Ινστιτούτων της Ευρώπης) (1999). *Across the Great Divides*, μτφ. Ηλιάδης, Ν. & Γαλανοπούλου, Α.: *Διεπιστημονική Διδασκαλία και Μάθηση στο σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Goddard, Y. L., Miller, R., Larsen, R., Goddard, R., Madsen, J., & Schroeder, P. (2010). *Connecting Principal Leadership, Teacher Collaboration, and Student Achievement*. *Online Submission*.

Ελληνόγλωσση

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. & Αχαΐτης, Σ. (2007). Αξιολόγηση μιας Διαθεματικής Καινοτομίας Σπουδών: Στάσεις Καθηγητών και Ευέλικτη Ζώνη (FZ). *International Journal of Learning*, 14 (3).

Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις Εφαρμογές των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*. Αθήνα, Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Μαυρομμάτης, Ι., Ζουγανέλη, Α., Φρυδά, Ε. & Λουκά, Σ. (2008). Αξιολόγηση του μαθητή. Στο «*Η ποιότητα στην εκπαίδευση*»: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (σελ. 241-280). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανάκτηση από: http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_deft_ekp/poiot_ekp_erevn/s_241_280.pdf

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση ΑΕΒΕ.

Παγάνος, Π.(1998). *Το στρατηγικό μάρκετινγκ των εκπαιδευτικών προγραμμάτων*. Εκδόσεις Leader books Α.Ε

Πολίτης, Π., Κόμης, Β.& Κοίλιας, Χ. (2002). Οι συμμετοχικές μέθοδοι διδασκαλίας ως διδακτική προσέγγιση της Πληροφορικής στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: μια μελέτη περίπτωσης, 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για τη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και την Εφαρμογή των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Μάιος 2002. Ανακτήθηκε από: <http://www.clab.edc.uoc.gr/aestit/3rd/contributions/667.pdf>

Σπυράτου, Ε.& Γουμενάκης, Γ. (2008). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού σεναρίου ΠΑΚΕ ΠΤΔΕ Α' users.sch.gr/goumenak/pake08/13.pdf

Τζιώνας, Π. (2018). Ποιότητα και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικής Διαδικασίας και Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων Ανακτήθηκε από:https://moodle.teithe.gr/pluginfile.php/80225/mod_resource/content/1/tzionas_quality_%20social.pdf

Υπουργείο Υποδομών Μεταφορών και Δικτύων (2015). *Ανάπτυξη Εθνικού Προγράμματος Κυκλοφοριακής Αγωγής και Οδικής Ασφάλειας*. Ανακτήθηκε από:
www.edrive.yme.gov.gr.

Ανάπτυξη αυτοεκτίμησης μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος μέσω νέων τεχνολογιών

Γλαβά Ευαγγελία

ΠΕ02- Μ.Α. Ειδικής Αγωγής

evelyn_glava@hotmail.com

Σερέτης Κωνσταντίνος

ΠΕ78- Μ.Α. in Education, Μ.Α. in Inclusive Education & Technology

kostashap@yahoo.gr

Περίληψη

Η δυνατότητα κάθε ατόμου να είναι αυτόνομο και λειτουργικό σε καθημερινές δραστηριότητες και απαιτήσεις της ζωής του είναι ένας βασικός παράγοντας διαμόρφωσης της εικόνας και των συναισθημάτων που το ίδιο έχει για τον εαυτό του και τη θέση του στον κόσμο. Η παρούσα εργασία έχοντας ως αφορμή την παραπάνω θέση, αποσκοπεί στη μελέτη αφενός της συμβολής των νέων τεχνολογιών στην αυτονομία των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) κατά τη διάρκεια της μελέτης των μαθημάτων του σχολείου και αφετέρου της επίδρασης της αυτονομίας αυτής στην εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους. Μέσω της μελέτης περίπτωσης 2 μαθητών με ΔΑΦ και της συνακόλουθης ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων που συλλέχτηκαν, φάνηκε πως η χρήση της ηλεκτρονικής ταμπλέτας (tablet) ως μέσο διδασκαλίας, επιβεβαιώνει σημαντικά τις υποθέσεις και τους στόχους της παρούσας μελέτης τόσο ως προς την επίδραση των νέων τεχνολογιών στην μαθησιακή επίδοση των μαθητών όσο και ως προς την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης τους.

Λέξεις κλειδιά: αυτονομία, ΔΑΦ, αυτοεκτίμηση, μάθηση, νέες τεχνολογίες

Εισαγωγή

«Οι ψηφιακές τεχνολογίες επρόκειτο να διαδραματίσουν τόσο σπουδαίο και κυρίαρχο ρόλο στην εκπαίδευση, όσο διαδραμάτισαν το χαρτί και το μολύβι».

S. Papert

Στη σύγχρονη εποχή με την εξέλιξη της τεχνολογίας και τις καινοτομίες που η επιστήμη έχει προσφέρει, οι Τεχνολογίες Πληροφόρησης και Επικοινωνίας υπόσχονται να φέρουν μεγάλες αλλαγές στη μάθηση και την κατάρτιση, με μέσα που παλιότερα δεν θα μπορούσε κανείς να φανταστεί (Newby et al., 2009). Η μάθηση πλέον δεν ακολουθεί το παραδοσιακό μοντέλο εκπαίδευσης, αλλά μπορεί να επιτευχθεί μέσω κινητών υπολογιστικών συσκευών, χωρίς να υπάρχει κανένας περιορισμός, ειδικά για τα μικρά παιδιά που μεγαλώνουν μέσα στην τεχνολογία και μαθαίνουν από αυτήν (Toki & Range, 2009).

Την τελευταία δεκαετία η χρήση των κινητών υπολογιστικών συσκευών εξαπλώνεται σε πολλές και ποικίλες δραστηριότητες του ανθρώπου. Ως κινητές υπολογιστικές συσκευές ορίζονται οι τεχνολογικές μηχανές που παρέχουν ασύρματη επικοινωνία, συνδεσιμότητα και φορητότητα (Heinrich, 2014). Χαρακτηριστικά παραδείγματα τέτοιων συσκευών αποτελούν οι ηλεκτρονικές ταμπλέτες (tablets), οι ψηφιακοί βοηθοί ή και τα κινητά τηλέφωνα νέας γενιάς – όλα μέσα προσφοράς διευκολύνσεων και παροχής βοήθειας (ενίοτε ζωτικής) για τους χρήστες τους.

Εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό μέσω λογισμικών

Μία ομάδα ατόμων που χρησιμοποιεί αρκετά την τεχνολογία και τις δυνατότητες που αυτή προσφέρει, είναι τα άτομα με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Ο όρος «Αυτισμός» έχει ετυμολογική προέλευση από τη λέξη εαυτός και δίνει έμφαση ακριβώς στο χαρακτηριστικό των ατόμων αυτών να αποτραβιούνται και να απομονώνονται στον ίδιο τους τον εαυτό (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2004). Ο αυτισμός κατηγοριοποιείται παγκοσμίως με το

Diagnostic and Statistical Manual των ΗΠΑ, δηλαδή το DSM-V (APA, 2013) και το International Classification of Diseases, δηλαδή το ICD-10 (Νότας & Νικολαΐδου, 2006). Τα κριτήρια του DSM-V για τον αυτισμό παραθέτουν τα παρακάτω συμπτώματα (Βαρβόγλη, 2005). Τα άτομα με αυτισμό χαρακτηρίζονται από μειωμένη ποιοτική κοινωνική συνδιαλλαγή. Επίσης δεν υπάρχει αυθορμητισμός στις δραστηριότητές τους και δεν μπορούν να δημιουργήσουν ουσιαστικούς και πραγματικούς δεσμούς με άλλα άτομα της ηλικίας τους. Ακόμα δεν μπορούν να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά, αφού μπορεί να υπάρχει ολική απουσία λόγου ή καθυστέρηση στην ανάπτυξη και τη χρήση του προφορικού τους λόγου.

Τα κριτήρια του ICD-10 περιγράφουν τον αυτισμό ως διαταραχή στη δημιουργία κοινωνικών δεξιοτήτων, την επικοινωνία, ως μειωμένη ικανότητα στο να πραγματοποιήσει το άτομο αλλαγές και μεταβάσεις αλλά και εμφάνιση στερεοτυπιών (Νότας & Νικολαΐδου, 2006).

Τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν ελλείψεις σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης – ελλείψεις παρατηρούμενες μεταξύ άλλων και στο σχολείο, ειδικότερα κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, έχει αποδειχθεί ότι τα εν λόγω άτομα μπορούν να βοηθηθούν αποτελεσματικά στην εκπαίδευσή τους, διαμέσω της χρήσης οπτικών μέσων (βλ. tablets μεταξύ άλλων), ειδικά αν συνυπάρχουν και προβλήματα λεπτής κινητικότητας όπου οι μαθητές αδυνατούν να γράψουν με τον παραδοσιακό τρόπο γραφής (Quill, 2005).

Το Υπουργείο Παιδείας προσφέρει στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές εφαρμογές που μπορούν να τους βοηθήσουν αποτελεσματικά. Συγκεκριμένα, στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο υπάρχουν:

- 45 λογισμικά για μαθητές με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες
- 5 λογισμικά για μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης
- 187 λογισμικά για μαθητές γενικής εκπαίδευσης

(ΥΠΕΘ, 2016)

Μερικές από τις παραπάνω εφαρμογές που χρησιμοποιήθηκαν και στην παρούσα μελέτη και βοηθούν άτομα με ΔΑΦ στην εκπαίδευση είναι το “Teach Me Kindergarten”, “οι Μικροί καλλιτέχνες σε δράση”, τα “Στρογγυλά με Αξία”, το “Στέρξις”, το “Inkpad”, το “Dojo Class”, το “Jele” και το “ABA Maths”. Κάποιες από τις παραπάνω εφαρμογές και δραστηριότητες χρησιμοποιήθηκαν και στην παρούσα μελέτη αφού μπορούν να προσαρμόζονται ανάλογα με τις ανάγκες, τις δυνατότητες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών

Αυτοεκτίμηση και αυτονομία στην Εκπαίδευση

Ο όρος Αυτοεκτίμηση απαντάται βιβλιογραφικά ως η κατανόηση από το κάθε άτομο της μοναδικότητάς του και η αποδοχή των ιδιαίτερων ικανοτήτων του, οι οποίες βοηθούν στον προσδιορισμό της πορείας της ζωής του (Γαλανάκη, 2003). Ο προσδιορισμός του ρόλου και της αξίας του κάθε ανθρώπου αλλά και η υπέρβαση των αρνητικών συναισθημάτων, ενεργοποιούν την πρόθεση συμμετοχής του στα κοινωνικά γεγονότα και την κατάκτηση θετικών κοινωνικών εμπειριών. Η εικόνα που έχει συνθέσει ο καθένας για τον ίδιο του τον εαυτό επηρεάζεται από την υποκειμενική στάση απέναντί του. Το άτομο με υψηλή αυτοεκτίμηση είναι συναισθηματικά σταθερό, δεν επηρεάζεται εύκολα από τους άλλους, είναι ανθεκτικό μπροστά σε μια αποτυχία και έχει κίνητρα με στόχο την αυτοεξύψωση (Hogg & Vaughan, 2010). Ο Burns (1982) υποστήριξε ότι ο ρόλος της έννοιας του «εαυτού», είναι τριπλός και αποτελείται από :

- τη διατήρηση της εσωτερικής συνοχής του ανθρώπου
- τον καθορισμό του τρόπου που αυτός ερμηνεύει τις εμπειρίες του
- τον καθορισμό των προσδοκιών του

(Μάρτα, 2006)

Ο όρος αυτοεκτίμηση συγκεκριμένα εκφράζει τη θετική εικόνα που έχει το άτομο για τον εαυτό του και σχετίζεται άμεσα με τον τρόπο που αξιολογεί την προσωπική του αξία. Η εικόνα που έχει ένας άνθρωπος για τον εαυτό του διαμορφώνεται και από τις σχέσεις που

έχει το άτομο αυτό με τους άλλους. Αντικατοπτρίζει τα μηνύματα που δέχεται από τους «σημαντικούς άλλους», μηνύματα που είναι άμεσα ή έμμεσα, αξιόπιστα ή αναξιόπιστα λεκτικά ή μη λεκτικά (Γαλανάκη, 2003). Συχνότερα, τα παιδιά μικρής ηλικίας αποδέχονται χωρίς να μπορούν να αμφισβητήσουν κάθε κριτική που τα αφορά, αφού σε αυτό το στάδιο ανάπτυξης τους δεν είναι σε θέση να διακρίνουν την αντικειμενική από τη μη αντικειμενική κριτική (Κέντρο Εκπαίδευσης και προαγωγής υγείας, 1996). Στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης κύριο ρόλο διαδραματίζει το οικογενειακό περιβάλλον και το σχολικό πλαίσιο, το οποίο και ορίζει τα κριτήρια σύγκρισης σύμφωνα με τα οποία το άτομο θα διαμορφώσει την αυτοεκτίμησή του (Γιαννέλος, 2010). Το άτομο ήδη από το οικογενειακό περιβάλλον έχει δημιουργήσει μια συγκεκριμένη εικόνα για το εαυτό του. Αυτή η εικόνα το ακολουθεί και στο σχολικό περιβάλλον, όπου και συνεχίζει να τροποποιείται και να διαμορφώνεται. Μέσα στο σχολικό πλαίσιο και κατά τη διάρκεια όλης της μαθησιακής διαδικασίας, οι μαθητές θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να βιώσουν την επιτυχία και ταυτόχρονα να αντιληφθούν τις δυνατότητες, τα ενδιαφέροντά τους αλλά και τις μειονεξίες τους (Καλαντζί-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004).

Οι μαθητές με ΔΑΦ οι οποίοι χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες μέσα στο σχολικό πλαίσιο και κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, έχουν περισσότερες πιθανότητες να ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες που τους ανατίθενται, έχοντας μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας και επομένως αποκτούν πιο θετική αντίληψη για τον εαυτό τους, αφού γίνονται συχνότερα αποδεκτοί από τους ομηλικούς, τους δασκάλους και τους γονείς μέσα στο σχολικό πλαίσιο (Γιαννέλος, 2008). Τα ποσοστά αυτονομίας των μαθητών μη τυπικής ανάπτυξης μέσα στη μαθησιακή διαδικασία αυξάνονται με αποτέλεσμα να μειώνονται τα επίπεδα άγχους και να αυξάνεται η αυτοεκτίμησή τους νιώθοντας πιο παραγωγικοί (Γιαννέλη, 2011). Μελέτες έχουν δείξει ότι είναι φανερό τόσο στους γονείς όσο και στους εκπαιδευτικούς η θετική επίδραση της χρήσης των νέων τεχνολογιών στην αυτονομία και στην αυτοεκτίμηση των μαθητών μη τυπικής ανάπτυξης. Πιο συγκεκριμένα σε έρευνα των Μπράνου και Γεωργιάδου (2014), με σκοπό την καταγραφή και την ερμηνεία των επιδράσεων στους μαθητές της χρήσης ηλεκτρονικών συσκευών στο σχολικό πλαίσιο, διαπιστώθηκε ότι όλοι οι συμμετέχοντες θεωρούσαν ότι με τη χρήση τους γίνεται πιο αποτελεσματική η μάθηση, αυξάνονται τα κίνητρά τους και νιώθουν πιο σίγουροι. Τα παιδιά γνωρίζουν ότι οι στόχοι που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός για τα ίδια είναι πιο ρεαλιστικοί με τη συνδρομή της τεχνολογίας και ως επακόλουθο τα ίδια νιώθουν μεγαλύτερη σιγουριά για τον εαυτό τους. Επίσης, σύμφωνα με τη θεωρία των αιτιακών αποδόσεων, μαθητές οι οποίοι γνωρίζουν ότι μπορούν να ολοκληρώσουν επιτυχημένα τις ασκήσεις τους, νιώθουν σιγουριά και αυτοπεποίθηση με αποτέλεσμα να εντείνεται η προσπάθειά τους (Weiner, 2001). Επιπλέον, έρευνες των Richardson και Rayder (1987), έδειξαν ότι και η επίδοση στα μαθήματα, επηρεάζει σημαντικά την αυτοεκτίμηση των μαθητών. Μαθητές που μπορούσαν να ολοκληρώσουν τα μαθήματά τους και να έχουν μια καλή σχολική επίδοση, έδειξαν ότι έχουν πιο μεγάλη πίστη στον εαυτό τους. Αντίστοιχες έρευνες έχουν γίνει από τον Rubin (1977), τον Covington (1989) και τον Holly (1987, όπως αναφέρεται στο Φράγκος 2003), αποδεικνύοντας όλες τα θετικά αποτελέσματα των νέων τεχνολογιών που έχουν ως επακόλουθο την ανάπτυξη της αυτονομίας και της αυτοεκτίμησης των μαθητών.

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η ραγδαία εξάπλωση της χρήσης των κινητών υπολογιστικών συσκευών στην εκπαίδευση αλλά και στην καθημερινή ζωή των μαθητών, αποτελεί έναν σημαντικό τομέα έρευνας και ανάπτυξης. Είναι αντιληπτό ότι οι κινητές υπολογιστικές συσκευές μπορούν να προσφέρουν νέες μορφές επικοινωνίας, συνεργασίας, αλληλεπίδρασης καθώς και κίνητρα στους μαθητές τόσο τυπικής όσο και μη τυπικής ανάπτυξης (Jonassen 1994, Mayer 1999, Wilson & Lowry 2000). Επίσης, μπορούν λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους να οργανώσουν καλύτερα τους μαθητές μέσα στο σχολικό πλαίσιο αλλά και να τους υποβοηθήσουν στις διάφορες δραστηριότητές τους καθώς και να διευκολύνουν τον εκπαιδευτικό κατά τη

διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Επιπλέον, θα πρέπει στο σημείο αυτό να τονιστεί ότι για να μπορεί να χαρακτηριστεί ένα πρόγραμμα παρέμβασης αποτελεσματικό, θα πρέπει - εκτός από διαφοροποιημένες στρατηγικές διδασκαλίας- να προβλέπει τη χρήση εξατομικευμένου εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο να είναι διαμορφωμένο ειδικά για τις ανάγκες και τις δυνατότητες κάθε μαθητή (Tomlinson, 2005).

Με βάση λοιπόν, τόσο την πλούσια Ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία αλλά και την προσωπική μας εμπειρία από τον χώρο τόσο της γενικής όσο και της ειδικής εκπαίδευσης, δημιουργήθηκαν σειρά προβληματισμών και υποθέσεων που με την σειρά τους οδήγησαν στη δημιουργία ερευνητικών ερωτημάτων σχετιζόμενα με το αν η χρήση μιας κινητής υπολογιστικής συσκευής θα μπορούσε να συμβάλει στην ανάπτυξη της αυτονομίας μαθητών μη τυπικής ανάπτυξης στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας ή με το αν η χρήση της συσκευής αυτής θα μπορούσε ενδεχομένως να συμβάλει και στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησής τους.

Εκ των ανωτέρω προκύπτει λοιπόν ο γενικός σκοπός της παρούσας μελέτης: να διερευνηθεί δηλαδή αν η χρήση της ηλεκτρονικής ταμπλέτας μπορεί να συμβάλει στην αυτονόμηση μαθητών με Δ.Α.Φ, στη βελτίωση της μαθησιακής τους επίδοσης σε βασικά διδακτικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος (βλ. Μαθηματικά, Γλώσσα κλπ) και κατ' επέκταση στην αύξηση της αυτοεκτίμησης των μαθητών αυτών. Πιο αναλυτικά, τα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης παρατίθενται παρακάτω:

1. Η χρήση της ηλεκτρονικής ταμπλέτας βοήθησε τους συγκεκριμένους μαθητές με Δ.Α.Φ. στην αυτόνομη κι επιτυχή ολοκλήρωση των καθημερινών σχολικών τους εργασιών;
2. Η χρήση της ηλεκτρονικής ταμπλέτας βελτίωσε την μαθησιακή επίδοση των εν λόγω μαθητών;
3. Η χρήση της ηλεκτρονικής ταμπλέτας είχε θετική επίδραση στην αυτοεκτίμηση των μαθητών αυτών;

Μεθοδολογία

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε αποτελεί μία μελέτη περίπτωσης (Robson, 2007). Χρησιμοποιήθηκε η ερευνητική στρατηγική έρευνα - δράσης, η οποία τα τελευταία χρόνια έχει κερδίσει έδαφος στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών (Cohen & Manion, 1997). Ως εργαλείο έρευνας, επιλέχθηκε η μέθοδος της παρατήρησης, με σκοπό τη συλλογή δεδομένων ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας (Robson, 2007). Εντοπίστηκαν οι λέξεις- κλειδιά από τις καταγραφές στις ειδικές φόρμες παρατήρησης (βλ. Παράρτημα 1), ομαδοποιήθηκαν και ταξινομήθηκαν για να αναδειχθούν τα αποτελέσματα όπως προτείνει η Μαυρίδου (2011). Τέλος, οι γονείς των παιδιών μέσω της διαδικασίας της ημι-δομημένης συνέντευξης απάντησαν σε ερωτήσεις, ώστε να αντληθούν δεδομένα για τα επίπεδα αυτοεκτίμησης των μαθητών.

Στην έρευνα πήραν μέρος ένα κορίτσι και ένα αγόρι δημοτικού, ηλικίας 9 και 10 ετών αντιστοίχως, με διάγνωση Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Οι μαθητές φοιτούσαν σε Ιδιωτικό Δημοτικό σχολείο της Αττικής και παρακολουθούσαν τα μαθήματα που παραδίδονταν στο σχολείο και ήταν σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα που έχει οριστεί από το Υπουργείο Παιδείας.

Η παρέμβαση έλαβε χώρο στο σπίτι του κάθε παιδιού κατά τη διάρκεια μελέτης των μαθημάτων της επόμενης μέρας και διήρκεσε συνολικά 4 εβδομάδες. Από όλες τις επιλογές που προσφέρονται από την τεχνολογία, επιλέχθηκε η ηλεκτρονική ταμπλέτα (tablet) για την παρέμβαση αυτή, όπως επίσης και οι εφαρμογές "Hot Potatoes", "e-books", "Matching Game- My First Numbers", "Inkpad" και "Picasa" -όλες οι παραπάνω εφαρμογές χρησιμοποιήθηκαν σε προηγούμενες έρευνες με θετικά αποτελέσματα. Οι συναντήσεις με τα παιδιά πραγματοποιήθηκαν στο κάθε σπίτι ξεχωριστά. Έγιναν 5 συναντήσεις διάρκειας 45 λεπτών η κάθε μία. Στις πρώτες 2 συναντήσεις ο ερευνητής παρατηρούσε τους μαθητές την ώρα που προσπαθούσαν να ολοκληρώσουν τις διαμορφωμένες ασκήσεις του σχολείου που

τους είχαν ανατεθεί από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Κατέγραφε ανελλιπώς τις επιδόσεις και συμπεριφορές τους σε σχετική φόρμα παρατήρησης (βλ. Παράρτημα 1), όπου και σημειώνονταν οι δραστηριότητες που έκανε το κάθε παιδί και οι συμπεριφορές που εκδηλώθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεδριών. Σε αυτές, οι μαθητές φάνηκε να δυσκολεύονται αρκετά με τις ασκήσεις και να μην έχουν κίνητρο ή επιθυμία να ολοκληρώσουν καμία άσκηση μόνοι τους, χωρίς βοήθεια από τους γονείς τους. Ήταν απρόθυμοι πριν την έναρξη της διαδικασίας και προσπαθούσαν να την καθυστερήσουν όσο μπορούσαν. Ακόμα, κατά τη διάρκεια του διαβάσματος, η προσοχή των μαθητών διασπώταν ανά 3 λεπτά κατά μέσο όρο, γεγονός που δημιουργούσε επιπλέον δυσκολίες στη σχέση μεταξύ των μαθητών και των σχολικών τους εργασιών. Οι μαθητές, επίσης, φάνηκαν να δυσκολεύονται και στην οργάνωση του χρόνου τους και του προγράμματός τους, έκαναν συνεχώς παράπονα για το σχολείο και τις ασκήσεις, δυσανασχετούσαν, έπαιζαν με τα μολύβια και τα σχολικά τους είδη, πετούσαν τα τετράδια κάτω και άφηναν πάντα τις ασκήσεις τους ατελείς. Πριν τις ολοκληρώσουν, προχωρούσαν σε επόμενο μάθημα και έπειτα πάλι σε επόμενο, με αποτέλεσμα να μην ολοκληρώνουν καμία εργασία και να μην μπορούν να θυμηθούν ξανά πού είχαν σταματήσει πριν περάσουν σε άλλο μάθημα. Στο τέλος αρνούταν να συνεχίσουν τη διαδικασία, αφού είχαν κουραστεί, όπως δήλωναν.

Αμέσως μετά τις πρώτες συνεδρίες εισήχθη στη διαδικασία η ηλεκτρονική ταμπλέτα και το αντίστοιχο λογισμικό/εφαρμογές προκειμένου να χρησιμοποιηθεί από τους μαθητές κατά την μελέτη τους. Να σημειωθεί ότι για κάθε διδακτικό αντικείμενο χρησιμοποιείτο και διαφορετική εφαρμογή στην ηλεκτρονική ταμπλέτα, ενώ κάποιες από αυτές αφορούσαν συγκεκριμένες δεξιότητες που απαιτούνταν από τους μαθητές (πχ οργάνωση μελέτης). Φυσικά πριν από αυτή τη διαδικασία, είχε δοθεί επαρκής χρόνος (1 εβδομάδα), ώστε να γνωρίσουν οι μαθητές τις δυνατότητές της αλλά και να την περιεργαστούν επαρκώς ώστε να αποκτήσουν μια σχετική εξοικείωση με τη χρήση της. Στις επόμενες 3 συναντήσεις, ο ερευνητής παρατηρούσε και κατέγραφε τις επιδόσεις τους σε κάθε σχολική δραστηριότητα καθώς και τις μετέπειτα συμπεριφορές τους σε ειδική φόρμα παρατήρησης (βλ. Παράρτημα 1), όπου συμπληρώνονταν παρατηρήσεις και σχόλια σχετικά με το αν παίρνει πρωτοβουλίες ο κάθε μαθητής, αν ακολουθεί το πρόγραμμά του, αν δείχνει ή όχι ενθουσιασμό κατά τη διάρκεια του διαβάσματος ή αν προσπαθεί να αντιγράψει από κάπου αλλού ώστε να τελειώσει πιο γρήγορα. Επίσης, σημειώθηκε αν ζητάει βοήθεια και πότε, αν μιλάει και απαντάει με δυνατή - θαρραλέα φωνή και αν ζητάει επιβεβαίωση και αν ναι πόσο συχνά, ενώ ο ερευνητής επενέβαινε στη διαδικασία όταν το έκρινε απαραίτητο. Η παρατήρηση του ερευνητή ήταν συμμετοχική που όμως εναλλασσόταν με μη συμμετοχική κάποιες φορές, ανάλογα με τις ανάγκες της έρευνας.

Τέλος, οι γονείς των παιδιών συμμετείχαν στη διαδικασία της συνέντευξης, ώστε να συλλεχθούν επιπλέον πληροφορίες για τη συμβολή της χρησιμοποιούμενης τεχνολογίας στην μαθησιακή επίδοση των μαθητών και στην ενθάρρυνση της αυτοεκτίμησης και της αυτονομίας τους. Χρησιμοποιήθηκε ο τύπος της ημι-δομημένης συνέντευξης. Οι γονείς των παιδιών ερωτήθηκαν για τη συμπεριφορά των παιδιών τους μετά τη χρήση της ταμπλέτας. Οι ερωτήσεις ήταν αρχικά 10 (βλ. Παράρτημα 2) με δυνατότητα όμως να τροποποιηθούν και να αυξομειωθούν, αν κρινόταν απαραίτητο από τον ερευνητή. Κάποιες από αυτές είχαν ως κεντρικό άξονα θέματα μαθησιακής επίδοσης πριν και μετά τη χρήση του λογισμικού (πχ. «Πώς θα χαρακτηρίζατε τη μαθησιακή επίδοση του μαθητή πριν τη χρήση της ταμπλέτας;»). Άλλες ερωτήσεις επικεντρώθηκαν στις συμπεριφορές των παιδιών και αν αυτές τροποποιήθηκαν μετά τη χρήση της ταμπλέτας (πχ «Θεωρείτε ότι πλέον το παιδί σας είναι περισσότερο ή λιγότερο δεκτικό μπροστά σε μια αποτυχία;»). Οι ερωτήσεις της συνέντευξης στηρίχθηκαν στην ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία (Hogg & Vaughan, 2010)

Αποτελέσματα

Οι εφαρμογές που είχαν χρησιμοποιηθεί σε προηγούμενες έρευνες και χρησιμοποιήθηκαν και στην παρούσα μελέτη είχαν κατά κύριο λόγο παρόμοια αποτελέσματα. Η εφαρμογή “Matching Game- My First Numbers”, η οποία είχε δειχθεί ως ένα αρκετά βοηθητικό λογισμικό για παιδιά μη τυπικής ανάπτυξης, ώστε να αυτονομηθούν στις εργασίες τους αλλά και να βελτιωθούν (O’Malley, Lewis & Donehower, 2013), αποδείχθηκε ότι και στην παρούσα εργασία απέφερε τα ίδια αποτελέσματα καθώς και οι δύο μαθητές με αυτισμό όχι μόνο βελτιώθηκαν στα Μαθηματικά αλλά και αυτονομήθηκαν στην ολοκλήρωση πολλών ασκήσεων. Οι μαθητές κατάφεραν να αντιληφθούν την έννοια της ποσότητας, αλλά και να πραγματοποιήσουν μαθηματικές πράξεις με μεγαλύτερη ευχέρεια.

Επίσης, με την εφαρμογή “HOT POTATOES” οι δύο μαθητές της Παρούσας μελέτης (όπως και οι μαθητές άλλων ερευνών – βλ. Παπαναστασίου, 2009) μπόρεσαν να αυτονομηθούν σε ασκήσεις μνήμης και επίλυσης προβλημάτων, αλλά και να βελτιώσουν τη γενική μαθησιακή τους επίδοση. Πιο συγκεκριμένα, η εφαρμογή φάνηκε να βελτιώνει την ανταπόκρισή τους σε ασκήσεις πολλαπλής επιλογής, ορθογραφίας, συμπλήρωσης κενών και ασκήσεις συντακτικού.

Ακόμα, μέσω της εφαρμογής “INKPAD”, οι μαθητές οργάνωσαν καλύτερα το πρόγραμμά τους και μπόρεσαν να κατανεύμουν αποτελεσματικότερα τον απαιτούμενο χρόνο και τη σειρά που ολοκλήρωναν κάθε τους εργασία. Αντίστοιχα αποτελέσματα αναφέρουν σε έρευνα τους ο Cramer και οι συνεργάτες του (2011).

Τέλος, όπως είχε δειχθεί μέσω της έρευνας για την εφαρμογή “PICAA” (Rodriguez- Fortiz, Fernandez- Lopez & Rodriguez, 2011) και στη συγκεκριμένη περίπτωση φάνηκε ότι οι μαθητές έκαναν πιο εντατική και ουσιαστική προσπάθεια προκειμένου να τελειώσουν τις εργασίες τους και δρούσαν με μεγαλύτερο κίνητρο και ενδιαφέρον από ότι πριν τη χρήση της ταμπλέτας. Επιπλέον, όπως και στην έρευνα των Moore και Culvert (2000, όπως αναφέρεται από τους Bosseler και Massaro, 2003) φάνηκε και στη συγκεκριμένη μελέτη ότι τα παιδιά μέσω των εφαρμογών ανέπτυξαν το λεξιλόγιό τους, αφού μπόρεσαν να δώσουν πιο περιγραφικές απαντήσεις σε σχέση με τις αρχικές τους και πιο λεπτομερείς. Επιπλέον, βελτιώθηκαν σε γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα. Θα πρέπει βεβαίως να σημειωθεί ότι η ταμπλέτα στη συγκεκριμένη έρευνα δεν χρησιμοποιήθηκε μόνο ως ένα εργαλείο για τη βελτίωση των μαθητών, αλλά και ως ενισχυτής αφού αποδείχθηκε ότι τα παιδιά επιδίωκαν μόνα τους να το χρησιμοποιήσουν, ώστε να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους, χωρίς να εμφανίζουν σημάδια αποφυγής.

Όσον αφορά τη διαδικασία της συνέντευξης με τους γονείς, θα πρέπει να τονιστεί ως προς την πρώτη δέσμη ερωτήσεων που αφορούσαν στην μαθησιακή επίδοση, την αποτελεσματικότητα και το ποσοστό αυτονομίας των μαθητών, πριν και μετά τη χρήση της ταμπλέτας (βλ. Παράρτημα 2) ότι και οι δύο γονείς που ερωτήθηκαν συμφώνησαν ότι βλέπουν διαφορά στη μαθησιακή επίδοση αλλά και στην εν γένει αποτελεσματικότητα των μαθητών. Όπως δήλωσαν, πριν τη χρήση της ταμπλέτας και οι δύο μαθητές δυσανασχετούσαν και εκδήλωναν συμπεριφορές αποφυγής για οτιδήποτε αφορούσε τις σχολικές τους εργασίες. Και οι δύο χαρακτηρίζονταν ως μαθητές με μέτρια προς χαμηλή σχολική επίδοση παρά το ήδη διαμορφωμένο και εξατομικευμένο για τις δυνατότητές τους σχολικό πρόγραμμα. Επίσης, δεν είχαν επιθυμία να βελτιωθούν, ούτε κάποιο κίνητρο για να προσπαθήσουν περισσότερο. Όσον αφορά την αυτονομία των παιδιών κατά τη διάρκεια της μελέτης των μαθημάτων πριν τη χρήση της ταμπλέτας και οι δύο γονείς δήλωσαν ότι δεν ολοκλήρωναν καμία άσκηση τα παιδιά τους αυτόνομα. Ειδικά η μητέρα του αγοριού δήλωσε: «Νιώθω απογοητευμένη με τον εαυτό μου και τη βοήθεια που μπορώ να προσφέρω στο παιδί μου. Κάθε μέρα αισθάνομαι μια νέα ματαίωση». Μετά την παρέμβαση οι γονείς εξέφρασαν τον θαυμασμό τους για τις εφαρμογές με τις οποίες ασχολήθηκαν τα παιδιά τους, αφού είδαν πως όντως μέσα από αυτά τα λογισμικά δουλεύονταν ασκήσεις μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου που είχαν στόχο την κινητοποίηση και τη βελτίωση της

μαθησιακής επίδοσης των μαθητών. Επίσης, παραδέχτηκαν ότι τα παιδιά τους εξέφρασαν μεγάλο ενδιαφέρον για τη «νέα μέθοδο» μελέτης στο σπίτι και πλέον δεν προσπαθούσαν να αποφύγουν τις εργασίες του, αντίθετα τις ολοκλήρωναν με μεγαλύτερη αυτονομία από πριν και χωρίς να εκδηλώνουν συμπεριφορές αποφυγής. Παρατήρησαν ότι η κατανόησή τους ειδικά στο μάθημα της Γλώσσας, της Φιλαναγνωσίας, της Γεωγραφίας και των Μαθηματικών είχε βελτιωθεί σημαντικά, ενώ στο μάθημα της Ιστορίας δήλωσαν ότι δεν παρατήρησαν κάποια σημαντική διαφορά σε σχέση με πριν καθώς τα παιδιά τους ακόμα εμφάνιζαν πολλές δυσκολίες στον τρόπο εκμάθησης του μαθήματος της επόμενης μέρας. Τέλος, η μητέρα της μαθήτριας δήλωσε πολύ χαρούμενη που επιτέλους δόθηκε έμφαση μέσω μιας εφαρμογής και στο μάθημα της ξένης γλώσσας, γεγονός που για την ίδια είναι πολύ σημαντικό και αισιόδοξο.

Όσον αφορά τη δεύτερη δέσμη ερωτήσεων του ερωτηματολογίου που αφορούσε στην επίδραση της χρήσης της ταμπλέτας στην αυτοεκτίμηση των μαθητών (βλ. Παράρτημα 2), οι γονείς δήλωσαν ότι η διάθεση των παιδιών τους άλλαξε από την πρώτη κιόλας μέρα. Συγκεκριμένα και τα δύο παιδιά ήταν χαρούμενα και ανυπομονούσαν να χρησιμοποιήσουν την ταμπλέτα αμέσως μόλις επέστρεφαν από το σχολείο. Παραδέχτηκαν επίσης ότι ακόμα και όταν έκαναν κάποιο λάθος συνέχιζαν με αμείωτο ενδιαφέρον, ενώ παλιότερα σε αντίστοιχη περίπτωση θα αρνούσαν να διορθώσουν την άσκηση ή να την κάνουν ξανά από την αρχή. Χαρακτηριστικά αναφέρει η μητέρα της μαθήτριας: «Αν και η κόρη μου κάποια στιγμή δεν κατάφερε να λύσει σωστά μια άσκηση που είχε στα μαθηματικά, δεν απογοητεύτηκε όπως θα έκανε πρότερα, αλλά συνέχισε πεισματικά την προσπάθεια χωρίς να θέλει τη βοήθειά μου. Με εντυπωσίασε αυτή της η πράξη, γιατί δεν με είχε συνηθίσει σε αυτή τη συμπεριφορά». Επίσης, ο μαθητής την επόμενη μέρα από αυτή που χρησιμοποίησε την ταμπλέτα, την ώρα που πήγαινε στο σχολείο, δήλωσε εύθυμα, όπως είτε η μητέρα του, ότι πλέον θα γίνει ο καλύτερος μαθητής και όλοι θα είναι περήφανοι για τον ίδιο. Και τα δύο παιδιά φαίνονταν πιο σίγουρα για τον εαυτό τους την ώρα που έγραφαν τις ασκήσεις τους, ενώ δεν ζητούσαν βοήθεια με την πρώτη δυσκολία, αλλά μόνο όταν το είχαν πραγματικά ανάγκη. Τέλος, οι γονείς παραδέχτηκαν πως η εικόνα που οι ίδιοι έχουν για τα παιδιά τους έχει αλλάξει καθώς στα μάτια τους πλέον τα παιδιά τους είναι εργατικά, χαρούμενα και με εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, ενώ στην ερώτηση αν θεωρούν ότι η ταμπλέτα άσκησε επιρροή στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών και οι δύο απαντήσεις ήταν θετικές, αν και πριν την έναρξη της διαδικασίας υπήρχαν κάποιες αμφιβολίες από μέρους της μητέρας του μαθητή.

Συμπεράσματα-Περιορισμοί-Μελλοντικές προτάσεις

Συγκεντρώνοντας το σύνολο των δεδομένων και των αποτελεσμάτων, προκύπτει μία σαφής δυναμική της χρήσης της ηλεκτρονικής ταμπλέτας όσον αφορά πτυχές της εκπαίδευσης των δύο υπό μελέτη μαθητών. Φάνηκε λοιπόν ότι οι μαθητές κατάφεραν να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά την συγκεκριμένη τεχνολογία και να οργανώσουν την ημερήσια σχολική τους ρουτίνα μέσω των εφαρμογών. Ο χρόνος που χρειάζονταν για το διάβασμα της επόμενης μέρας μειώθηκε σημαντικά, ενώ μπόρεσαν επιτέλους να ολοκληρώσουν τις ασκήσεις τους οργανωμένα, χωρίς να αφήνουν πλέον μη ολοκληρωμένες ασκήσεις, γεγονός που τα ώθησε σε περαιτέρω προσπάθεια. Μέσω λοιπόν της παρέμβασης, αποδείχτηκε η χρησιμότητα και η αποτελεσματικότητα της ηλεκτρονικής ταμπλέτας στην οργάνωση της μελέτης των μαθητών με Δ.Α.Φ., γεγονός που άλλωστε επιβεβαιώνεται και από διεθνείς έρευνες μεγαλύτερης κλίμακας (Cramer et al., 2011).

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, οι μαθητές ήταν σε θέση -κατά τη διάρκεια αλλά και με το πέρας της παρέμβασης- να εργάζονται γρήγορα, συγκεντρωμένα αλλά -το σημαντικότερο- με μεγαλύτερη αυτονομία. Η σημασία της αυτονομίας αλλά και η επίτευξή της μέσω χρήσης νέων τεχνολογιών, έχει επίσης τονιστεί και αποδειχθεί αντίστοιχα από μεγαλύτερης κλίμακας έρευνες (O'Malley, Lewis & Donehower, 2013).

Τα αποτελέσματα από αντίστοιχες έρευνες, οι οποίες επικεντρώνονται στη σύνδεση της χρήσης νέων τεχνολογιών με τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης μαθητών (O'Malley, Lewis & Donehower, 2013; Παπαναστασίου, 2009), επίσης φάνηκε να επιβεβαιώνονται και στην παρούσα μελέτη. Συγκεκριμένα, χάρις στη χρήση της ηλεκτρονικής ταμπλέτας οι δύο μαθητές έδειξαν μεγάλη βελτίωση (σύμφωνα με τη μαρτυρία των γονιών αλλά και με τα αποτελέσματα των μαθητών στις γραπτές δοκιμασίες) στα μαθήματα της Γλώσσας, των Μαθηματικών, της Γεωγραφίας, της Φιλαναγνωσίας και της δεύτερης ξένης γλώσσας, χωρίς ωστόσο να παρατηρηθεί αντίστοιχη βελτίωση και στο μάθημα της Ιστορίας.

Ακόμη, όπως προέκυψε και από τη διαδικασία της συνέντευξης με τους δύο γονείς, πράγματι η αποτελεσματική και ορθή χρήση της τεχνολογίας μπορεί να ενθαρρύνει την αυτοεκτίμηση των μαθητών με ΔΑΦ, αφού οι μαθητές πλέον αισθάνονταν σιγουριά, αυτοπεποίθηση και χαρά όταν διάβαζαν τα μαθήματα του σχολείου. Επίσης, απέφευγαν να ζητούν βοήθεια χωρίς να έχουν πραγματική ανάγκη και ήταν πιο ανθεκτικά όταν έκαναν λάθη αλλά και ευέλικτα στον τρόπο που δέχονταν να μάθουν. Ακόμα και η στάση των δύο μαθητών στο σχολείο άλλαξε, αφού όπως παραδέχτηκαν οι εκπαιδευτικοί στους γονείς, τα παιδιά έδειχναν χαρούμενα και με διάθεση για περισσότερη συμμετοχή την ώρα του μαθήματος.

Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ένα αρκετό σημαντικό στοιχείο το οποίο προέκυψε κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Διαπιστώθηκε ότι και κατά τη διάρκεια του διαβάσματος η διάθεσή των μαθητών ήταν καλή ενώ οι ίδιοι παραδέχτηκαν πως αυτός ήταν ένας πολύ ευχάριστος και εύκολος τρόπος μελέτης που θα μπορούσαν να εφαρμόζουν καθημερινά στη μελέτη τους. Τόσο οι ίδιοι όσο και οι γονείς, δήλωσαν στον ερευνητή, πως πραγματικά η τεχνολογία και συγκεκριμένα η ηλεκτρονική ταμπλέτα ήταν ένας από τους πιο ισχυρούς ενισχυτές που μπορούσε κάποιος να τους προσφέρει ως κίνητρο μάθησης, αφού προκειμένου να μπορέσουν να παίξουν με την ταμπλέτα στα μικρά ενδιάμεσα διαλείμματα οι μαθητές δούλευαν γρήγορα και με μεγαλύτερη συγκέντρωση στις εργασίες τους κάθε ημέρα. Πράγματι, σε επίπεδο βιβλιογραφίας σημειώνονται και άλλα αντίστοιχα παραδείγματα, όπου οι νέες τεχνολογίες λειτουργούν ως κίνητρο ή ως ένα σημαντικό μέσο ενίσχυσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Μέλλον, 2013). Αυτό που έχει σημασία να τονιστεί ωστόσο, είναι ότι στην παρούσα μελέτη οι νέες τεχνολογίες και συγκεκριμένα η ηλεκτρονική ταμπλέτα δεν λειτούργησαν απλώς ως ένας ενισχυτής, αλλά και ως ένας τρόπος να αποφευχθούν ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών. Το παραπάνω στοιχείο βέβαια δεν αποτελούσε μέρος της στοχοθεσίας της παρούσας μελέτης, αλλά προέκυψε κατά την παρέμβαση και τη συνακόλουθη ταξινόμηση και ανάλυση των δεδομένων. Όπως άλλωστε σημειώθηκε κατά την επεξεργασία των δεδομένων και των αποτελεσμάτων, η χρήση της ταμπλέτας μείωσε σημαντικά τις προσπάθειες αποφυγής των σχολικών εργασιών, ενώ οι ίδιοι οι μαθητές δε δυσανασχετούσαν τόσο πολύ όταν απαιτείτο να μελετήσουν στο σπίτι. Δεδομένου βέβαια του χαρακτήρα της παρούσας μελέτης (μελέτη περίπτωσης), τα όποια στοιχεία έχουν προκύψει δεν αποτελούν πειστήρια για την εδραίωση της άποψης ότι η ταμπλέτα συνδέεται αυταπόδεικτα με την αποφυγή εμφάνισης ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Ωστόσο αποτελεί μια καλή ένδειξη, ένα έναυσμα ίσως για περαιτέρω έρευνες στο συγκεκριμένο πεδίο. Μάλιστα, η παρούσα μελέτη δεν χρησιμοποίησε κάποιο λογισμικό ιδιαίτερης πολυπλοκότητας ή συνθετότητας, τουναντίον χρησιμοποιήθηκαν εύκολα προσβάσιμα λογισμικά. Έχοντας αυτό ως δεδομένο, δίδεται η δυνατότητα πρωταρχικά σε μελετητές να προχωρήσουν σε μια λεπτομερή διερεύνηση της σύνδεσης μεταξύ της ηλεκτρονικής ταμπλέτας με τη σταδιακή εξαφάνιση ανεπιθύμητων συμπεριφορών μέσω ενός μεγάλου αριθμού συμμετεχόντων, ώστε η σύνδεση αυτή να είναι αδιάρρηκτη. Δευτερευόντως, η ευχρηστία των λογισμικών επιτρέπει σε εκπαιδευτικούς να κάνουν χρήση της παρούσας παρέμβασης στην καθημερινή τους πρακτική, στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

Αναφορές

Ξενόγλωσση

Alexandre, M. I., Da Silva, J. B., De Lima, J. P. C., Rochadel, W. & Silva, A. N. (2014). Impacts and barriers of the mobile remote experimentation introduced in basic education. *Remote Engineering and Virtual Instrumentation, 11th International Conference*, 324-325.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.

Bosseler, A. & Massaro, D. W. (2003). Development and Evaluation of a Computer-Animated Tutor for Vocabulary and Language Learning for Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 653–72.

Burns, R. B. (1982). *Self- Concept Development and Education*. University of Michigan.

Chen, G. & Kotz, D. (2000). *A survey of context- aware mobile computing research*. Technical Report TR2000-381, Department of Computer Science: Dartmouth College.

Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cramer, M., Hirano, H., Tentori, M., Yeganyan, M. & Hayes, G. R. (2011). *Classroom- Bared Assistive Technology Collective use of Interactive Visual Schedule by students with Autism*, University of California.

Heinrich, P. (2014). *The Ipad as a tool for education. A study of the introduction of iPads at Longfield Academy, Kent*. From: <https://learningfoundation.org.uk/wp-content/uploads/2015/12/Longfield-The iPad as a Tool for Education.pdf>

Hodges, S. (2013). Batteries Not Included: Powering the Ubiquitous Computing Dream. *Computer*, 46(4), 90-93.

Hogg, M. A. & Vaughan, G. M. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.

Jonassen, D. H. (1994). Thinking technology: toward a constructivist design model, *Educational Technology*, 31 (4), 34-37.

Mayer, R. E. (1999). Multimedia aids to problem-solving transfer, *International Journal of Educational Research*, 31, 611-623.

Newby, T., Stepich, D., Lehman, J. & Russell, J. (2009): *Εκπαιδευτική Τεχνολογία για Διδασκαλία και Μάθηση*. Επιμ. Ε. Ντρενογιάννη. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

O'Malley, P., Lewis, M. E. B. & Donehower, C. (2013). Using Tablet Computers as Instructional Tools to Increase Task Completion by Students with Autism, *American Educational Research Association Annual Meeting*, Kennedy Krieger Institute.

Poslad, S. (2011). *Ubiquitous computing: smart devices, environments and interaction*. London: Wiley.

Quill, K. (2005). *Διδάσκοντας Αυτιστικά Παιδιά*. Αθήνα: Έλλην.

Richardson, R. B. & Rayder, N. F. (1987). *Self- esteem research guides: school achievement and self- esteem*. California ERIC NO: ED 333324.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.

Rodriguez- Fortiz, M. J., Fernandez- Lopez, A. & Rodriguez, M. L., (2011). *Mobile Communication and Learning Application for Autistic People*, University of Granada.

Toki, E. I., & Pange, J. (2009). Exploiting the possibility of online courses for speech and language therapy and learning. *5th International Conference in Open & Distance Learning*. Athens, Greece.

Tomlinson, C. (2005). *How to differentiate instruction in mixed-ability c classrooms*, 2nd ed. NJ: Pearson, Merrill Prentice Hall.

Weiner, I. B. (2001). Advancing the Science of Psychological Assessment: The Rorschach Inkblot Method as Exemplar. *Psychological Assessment*, Vol. 13. No. 4. 423-432.

Wilso, B. & Lowry M. (2000). *Constructivist learning on the Web*. From: http://ceo.cudenver.edu/~brent_wilson/WebLearning.html .

Ελληνόγλωσση

Βάβουλα, Γ. & Καραγιαννίδης, Χ. (2005). Designing mobile learning experiences. *Advances in Informatics*, 534-544.

Βαρβόγλη, Λ. (2005). *Τι συμβαίνει στο παιδί; Νευροεξελικτικές διαταραχές της παιδικής και εφηβικής ηλικίας*, 2η έκδοση. Αθήνα: Καστανιώτης.

Γαλανάκη, Ε. (2003). *Θέματα Αναπτυξιακής Ψυχολογίας. Γνωστική-Κοινωνική-Συναισθηματική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Άτραπος.

Γιαννέλη, Π. (2011). *Σύγκριση γλωσσικού προφίλ ελληνόφωνου και αλλοδαπού νηπίου (5-6 ε τ ώ ν)*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: Σχολή Παιδαγωγικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.

Γιαννέλος, Α. (2008). Ο εκπαιδευτικός ως σημαντικός άλλος και ο ρόλος του στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης του μαθητή. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής- Προσανοτολισμού*, 84-85, 42-59.

Δεβετζής, Λ. (2014). *Mobile Learning: Μάθηση μέσω κινητών συσκευών*. Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης.

Κακούρος, Ε. & Μανιάδάκη, Κ. (2004). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Καλαντζή- Αζίζι, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κέντρο Εκπαίδευσης για την πρόληψη της χρήσης ναρκωτικών και την προαγωγή υγείας (1996). *Ταυτότητα και Αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής.

Μάρτα, Σ. (2006). *Αυτοεκτίμηση. Η σημασία της για την ψυχική υγεία και ευημερία και η διάκρισή της σε συνειδητή και ασυνείδητη*. Από: www.positive.emotions.gr

Μαυρίδου, Μ. (2011) Η αντίληψη της έννοιας του θανάτου από έφηβους με νοητική καθυστέρηση. *Μέντορας*, 13, σελ: 135.

Μέλλον, Ρ. (2013). *Ψυχολογία της Συμπεριφοράς*. Αθήνα: Πεδίο.

Μπράνος, Σ. & Γεωργιάδου, Ε. (2014). Μελέτη περίπτωσης φορητής μάθησης στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου «Η Εκπαίδευση στην εποχή των ΤΠΕ»*, Αθήνα, Ίδρυμα Ευγενίδου.

Νότας, Σ. & Νικολαΐδου, Μ. (2006). *Αυτισμός-Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Ολιστική Διεπιστημονική Προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Βήτα.

Παπαναστασίου, Γ. (2009). Λογισμικό για παιδιά με ελαφριά νοητική υστέρηση, *1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*.

ΥΠΕΘ, (2016). Δικτυακή Εκπαιδευτική Πύλη. Από: http://e-yliko.minedu.gov.gr/index.php?option=com_jak2filter&view=itemlist&Itemid=135&issearch=1&xf_2=5)

Φράγκος, Δ. (2003). *Η αυτοαντίληψη των μαθητών του δημοτικού σχολείου και η διαμόρφωση των επαγγελματικών τους ενδιαφερόντων*. Διδακτορική διατριβή. Π.Τ.Δ.Ε. Πάτρα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1
ΦΟΡΜΑ ΗΜΕΡΗΣΙΑΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ	ΣΧΟΛΙΑ
ΠΑΙΡΝΕΙ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ		
ΑΚΟΛΟΥΘΕΙ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ		
ΔΕΙΧΝΕΙ ΕΝΘΟΥΣΙΑΣΜΟ ΟΤΑΝ ΕΧΕΙ ΝΑ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΕΙ ΚΑΠΟΙΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ		
ΠΡΟΣΠΑΘΕΙ ΝΑ ΔΕΙ ΤΙΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙ ΤΩΝ ΣΥΜΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ		
Ο ΤΟΝΟΣ ΤΗΣ ΦΩΝΗΣ ΤΟΥ ΕΙΝΑΙ ΔΥΝΑΤΟΣ		
ΖΗΤΑΕΙ ΣΥΝΕΧΕΙΑ ΒΟΗΘΕΙΑ		
ΖΗΤΑΕΙ ΣΥΝΕΧΕΙΑ ΕΠΙΒΕΒΑΙΩΣΗ		

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

1. ΠΩΣ ΘΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΖΑΤΕ ΤΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΠΡΙΝ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΤΑΠΛΕΤΑΣ;

2. ΟΛΟΚΛΗΡΩΝΑΤΕ ΜΑΖΙ ΤΙΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΠΟΥ ΕΙΧΕ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΟΜΕΝΗ ΜΕΡΑ ΠΡΙΝ ΓΙΝΕΙ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΤΑΠΛΕΤΑΣ Η΄ ΗΤΑΝ ΑΥΤΟΝΟΜΟΣ;

3. Η ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΗΤΑΝ ΕΥΚΡΙΝΩΣ ΚΑΛΥΤΕΡΗ ΜΕΤΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΤΑΠΛΕΤΑΣ;

4. ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ ΠΛΕΟΝ ΕΧΕΙ ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΕ ΣΤΟΧΟ ΤΗΝ ΑΥΤΟΕΞΥΨΩΣΗ; ΜΠΟΡΕΙΤΕ ΝΑ ΠΕΡΙΓΡΑΨΕΤΕ ΚΑΠΟΙΟ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ;

5. ΑΝΤΙΔΡΑ ΠΛΕΟΝ ΠΙΟ ΘΕΤΙΚΑ ΣΤΙΣ ΕΥΤΥΧΙΣΜΕΝΕΣ ΣΤΙΓΜΕΣ ΤΗΣ ΖΩΗΣ ΤΟΥ;

6. ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ ΠΛΕΟΝ ΕΙΝΑΙ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ Ή ΛΙΓΟΤΕΡΟ ΔΕΚΤΙΚΟ ΜΠΡΟΣΤΑ ΣΕ ΜΙΑ ΑΠΟΤΥΧΙΑ; ΜΠΟΡΕΙΤΕ ΝΑ ΠΕΡΙΓΡΑΨΕΤΕ ΚΑΠΟΙΟ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ;

7. ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΠΛΕΟΝ ΕΙΝΑΙ ΛΙΓΟΤΕΡΟ Ή ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ ΕΥΕΛΙΚΤΟ ΚΑΙ ΕΥΚΑΜΠΤΟ; ΜΠΟΡΕΙΤΕ ΝΑ ΠΕΡΙΓΡΑΨΕΤΕ ΚΑΠΟΙΟ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ;

8. ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΤΑΠΛΕΤΑΣ ΕΚΑΝΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΝΑ ΑΙΣΘΑΝΕΤΑΙ ΠΙΟ ΑΣΦΑΛΕΣ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ; ΜΠΟΡΕΙΤΕ ΝΑ ΔΩΣΕΤΕ ΚΑΠΟΙΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ;

9. ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ ΕΠΗΡΕΑΣΤΗΚΕ Η ΕΙΚΟΝΑ ΠΟΥ ΕΧΕΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΤΟΥ ΩΣ ΜΑΘΗΤΗ;

10. ΜΠΟΡΕΙΤΕ ΝΑ ΣΥΓΚΡΙΝΕΤΕ ΤΗΝ ΕΙΚΟΝΑ ΠΟΥ ΕΙΧΕ Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΤΟΥ ΜΕ ΤΗΝ ΕΙΚΟΝΑ ΠΟΥ ΕΧΕΙ ΤΩΡΑ ΕΠΕΙΤΑ ΑΠΟ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΤΑΠΛΕΤΑΣ; ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΕΧΕΙ ΣΥΜΒΑΛΛΕΙ ΣΤΗΝ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΤΟΥ;

Αποτίμηση της εφαρμοσιμότητας εκπαιδευτικού υλικού για τη σχολική ασφάλεια και υγιεινή

Σύρου Νίκη

Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό (Ε.Δι.Π), RN, MPH, PhD ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο
Θεσσαλίας
nikisyrou@uth.gr

Σουρτζή Παναγιώτα

Καθηγήτρια, Τμήμα Νοσηλευτικής, Σχολή Επιστημών Υγείας, Εθνικό και Καποδιστριακό
Πανεπιστήμιο Αθηνών,
psourtzi@nurs.uoa.gr

Περίληψη

Μολονότι είναι σημαντικός ο ρόλος των σχολείων στην πρόληψη ατυχημάτων και ασθενειών, οι σχολικές υποδομές εμφανίζουν συχνά ελλείψεις στην ασφάλεια και υγιεινή. Σκοπός της μελέτης ήταν η αποτίμηση της εφαρμοσιμότητας επιμορφωτικού υλικού στη σχολική ασφάλεια και υγιεινή την τριετία 2016-19. Σχεδιάστηκε περιγραφική μελέτη επισκόπησης με πανελλαδικό δείγμα τους Υπεύθυνους Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων και Σχολικών Δραστηριοτήτων των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης το 2019. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ανώνυμο, online ερωτηματολόγιο. Η οργάνωση και ανάλυσή τους έγινε με τη φόρμα Google (33% ανταποκρισιμότητα). Το 76,3% δήλωσε ότι ενημερώθηκε για το εκπαιδευτικό υλικό, αλλά μόνο το 26,3% για την εφαρμογή του. Το 41% ανέφερε μηδενικό βαθμό δυσκολίας στην κατανόηση και υψηλή ικανοποίηση (69%) και ευαισθητοποίηση (51,7%) από το υλικό. Συμπερασματικά και με δεδομένο ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων γνώριζε για το επιμορφωτικό υλικό, αλλά όχι και για την εφαρμογή του, προτείνεται στο μέλλον συνεργασία με τους συγγραφείς του υλικού, ώστε να τους ενημερώνουν και να τους καθοδηγούν κατάλληλα.

Λέξεις-κλειδιά: σχολική ασφάλεια, σχολική υγιεινή, εκπαιδευτικό υλικό, υπεύθυνοι σχολικών δραστηριοτήτων, προγράμματα αγωγής υγείας.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με στοιχεία της Unicef, σε παγκόσμιο επίπεδο, το 2013 πάνω από το 90% των παιδιών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και πάνω από το 80% των παιδιών κατώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ήταν εγγεγραμμένα στο σχολείο (Unicef, 2019, p.1). Καθώς στα σχολεία φοιτά καθημερινά ένας μεγάλος αριθμός μαθητών, καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική για την υγεία τους η διαμόρφωση ασφαλούς και υγιεινού περιβάλλοντος διδασκαλίας (WHO, 2017, p. 1), απαλλαγμένου από ατυχήματα και ασθένειες. Ένα σχολικό περιβάλλον με δυνητικούς κινδύνους για την υγεία και ασφάλεια των μαθητών, αλλά και του προσωπικού, μπορεί να προκαλέσει ή να επιδεινώσει προβλήματα υγείας. Ενδέχεται δηλαδή να προκαλέσει βραχυπρόθεσμες επιπτώσεις στην υγεία, όπως ατυχήματα ή λοιμώδεις νόσους, που μπορεί να μειώσουν τη φοίτηση στο σχολείο και την ικανότητα της μάθησης (WHO, 2013, pp.1-3).

Μελέτες αναφέρουν ότι οι κτιριακές ελλείψεις και τα ατυχήματα είναι συχνά στα σχολεία και τα τελευταία αποτελούν σημαντικό πρόβλημα δημόσιας υγείας (Βρύνας, 2010; ΚΕΠΠΑ, 2007; Πετρίδου, 2011; Sosnowska & Kostka, 2003; Σύρου & Σουρτζή, 2012α; 2012β). Περιγραφική μελέτη επισκόπησης των Σύρου και Σουρτζή (2012α) σε 42 δημοτικά σχολεία επαρχιακού νομού, έδειξε σημαντικές ελλείψεις στις υποδομές και τον εξοπλισμό τους, που τα καθιστούν επικίνδυνα για την ασφάλεια των μαθητών.

Εκτός από τους κινδύνους για ατυχήματα, τα μεταδοτικά νοσήματα και οι λοιμώξεις από άτομο σε άτομο είναι πολύ συχνές (Bergeson, 2004), καθώς η πιθανότητα επαφής των παιδιών με παθογόνους μικροοργανισμούς αυξάνεται, όταν τα παιδιά βρίσκονται σε χώρους συνάθροισης - όπως τα σχολεία- παρά στο περιβάλλον του σπιτιού τους (Γαλανάκης, 2009). Επιπλέον η μετάδοση των λοιμώξεων ευνοείται, καθώς οι μαθητές εκεί βρίσκονται σε στενή επαφή και μοιράζονται υλικά και εξοπλισμό. Περιγραφική μελέτη επισκόπησης σε 42 δημοτικά σχολεία επαρχιακού νομού, ως προς τους κινδύνους για την υγιεινή τους, έδειξε ελλείψεις καθαριότητας στους τοίχους (86,7%), στις επιφάνειες και στον εξοπλισμό (83,3%) και στα δάπεδα (78,5%) των σχολείων, καθώς και ελλείψεις καθαριότητας και εξοπλισμού στους χώρους υγιεινής (Σύρου & Σουρτζή, 2012β).

Όπως προαναφέρθηκε ένας μεγάλος αριθμός μαθητών, παιδιών και εφήβων παρακολουθεί ανά τον κόσμο το σχολείο. Αυτό σημαίνει ότι τα σχολεία αποτελούν έναν σημαντικό χώρο, μέσα από τον οποίο μπορεί κανείς να προσεγγίσει μεγάλο αριθμό νέων ατόμων για θέματα όπως η προαγωγή της υγείας (WHO, 2017, pp. 1-2). Ως Σχολείο Προαγωγής Υγείας ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ) αναφέρει *«εκείνο, που ενισχύει διαρκώς την ικανότητά του να υφίσταται ως υγιές περιβάλλον για τη ζωή, τη μάθηση και την εργασία»* (WHO, 1995, p.1).

Μια από τις εκφράσεις-διαστάσεις της Προαγωγής Υγείας, είναι και η Αγωγή Υγείας (Tannahill, 2008), η οποία περιλαμβάνει τις *«συνειδητά κατασκευασμένες ευκαιρίες μάθησης, οι οποίες αξιοποιούν μορφές επικοινωνίας, σχεδιασμένες να βελτιώνουν τα επίπεδα γνώσης για την υγεία και να αναπτύσσουν δεξιότητες, που συμβάλλουν στην υγεία του ατόμου και της κοινότητας»* (WHO, 1998, p.4). Η Αγωγή Υγείας δεν περιορίζεται απλά στη διάδοση των πληροφοριών για θέματα υγείας, αλλά αφορά επίσης την *«ενίσχυση των κινήτρων, των δεξιοτήτων και της αυτοαποτελεσματικότητας, ώστε να λαμβάνονται μέτρα για τη βελτίωση της υγείας»* (WHO, 2012, p. 13).

Η Αγωγή Υγείας εφαρμόζεται στα σχολεία, καθώς οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με το λοιπό προσωπικό διδάσκουν θέματα υγείας, ένα από τα οποία είναι και η διαμόρφωση ασφαλούς και υγιεινού σχολικού περιβάλλοντος, είτε στο πλαίσιο της διδακτέας ύλης είτε στο πλαίσιο προγραμμάτων αγωγής υγείας/σχολικών δραστηριοτήτων, βιωματικών δράσεων ή ερευνητικών εργασιών (ΥΠΑΙΘ, 2019, pp. 2-3). Εγκύκλιος του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙΘ) αναφέρει ότι αρμόδιοι να ενημερώνουν τους/τις Διευθυντές/ντριες και τους Συλλόγους Διδασκόντων των σχολικών μονάδων για τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων, σύμφωνα με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο και να ενθαρρύνουν την ενεργή εμπλοκή τους σε αυτά, είναι και οι Υπεύθυνοι/ες Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ), Αγωγής Υγείας (ΑΥ), Πολιτιστικών Θεμάτων (ΠΘ) και Σχολικών Δραστηριοτήτων (ΣΔ) (ΥΠΑΙΘ, 2019, p. 5). Η επικοινωνία των Υπευθύνων με τους παραπάνω μπορεί να καταστεί δυνατή, είτε με επίσκεψη στις σχολικές μονάδες, είτε με τη διοργάνωση ενημερωτικών συναντήσεων με ομάδες εκπαιδευτικών ή ακόμη και μέσω της αξιοποίησης εργαλείων σύγχρονης ή/και ασύγχρονης επικοινωνίας (ΥΠΑΙΘ, 2019, p. 5).

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η αποτίμηση της εφαρμοσιμότητας επιμορφωτικού υλικού στη σχολική ασφάλεια και υγιεινή, που εστάλη στα σχολεία από την ερευνήτρια-συγγραφέα του μέσω των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης τα έτη 2016-2019. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός ήταν να αποτιμηθεί το εύρος, το πλαίσιο εφαρμογής του και η διάχυση του εκπαιδευτικού υλικού στα σχολεία, προκειμένου να αναδειχθούν τυχόν εμπόδια, δυσκολίες και να διατυπωθούν αντίστοιχες προτάσεις βελτίωσης του υλικού και της διάχυσής του στους εκπαιδευτικούς, στο πλαίσιο της ανατροφοδότησης. Επιμέρους στόχος ήταν η συλλογή πληροφοριών αναφορικά με τις αντιλήψεις για το περιεχόμενο του υλικού (βαθμός δυσκολίας και ικανοποίησης).

Μεθοδολογία



Πρόκειται για περιγραφική μελέτη επισκόπησης, η οποία πραγματοποιήθηκε το 2019 με πανελλαδικό δείγμα τους Υπεύθυνους Εκπαιδευτικούς ΣΔ, ΑΥ, ΠΕ και ΠΘ, που υπηρετούσαν σε Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας, τα σχολικά έτη 2016-17, 2017-18 και 2018-19. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μόνο με ερωτηματολόγιο, το οποίο κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια-συγγραφέα του υλικού για τους σκοπούς της μελέτης και εστάλη στους Υπευθύνους με email.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν προαιρετική, ανώνυμη και γινόταν ηλεκτρονικά (online σε φόρμα google) για εξοικονόμηση χρόνου και πόρων. Στην πρώτη σελίδα του είχε ενημερωτικό σημείωμα, που ανέφερε τον σκοπό της χρήσης των πληροφοριών, που θα συγκεντρώνονταν στο πλαίσιο της ανατροφοδότησης, για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού υλικού αλλά και για ερευνητικούς σκοπούς. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε 27 ερωτήσεις, από τις οποίες οι 22 ήταν κλειστού τύπου, με διχότομες και πολλαπλές απαντήσεις αλλά και απαντήσεις τύπου Likert, ενώ οι υπόλοιπες 5 ήταν ανοικτού τύπου. Οι ερωτήσεις διαχωρίζονταν σε τρεις ενότητες: Δημογραφικά χαρακτηριστικά, ερωτήσεις για την εφαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού από τους εκπαιδευτικούς και ερωτήσεις για την αξιολόγηση και διάχυση του υλικού στα σχολεία.

Διαδικασία

Το εκπαιδευτικό υλικό στη σχολική ασφάλεια και υγιεινή (Σύρου & Σουρτζή 2019) δημιουργήθηκε με σκοπό την ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε θέματα ασφάλειας και υγιεινής του φυσικού σχολικού περιβάλλοντος (κτιριακές εγκαταστάσεις-εξοπλισμός) αλλά και την υποστήριξη του στην ανάληψη δράσεων με τους μαθητές για τη βελτίωση της ποιότητας του σχολικού περιβάλλοντος και τον περιορισμό των παραγόντων κινδύνου για την υγεία και ασφάλεια των μελών της σχολικής κοινότητας. Το προαναφερθέν υλικό αρχικά αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής της πρώτης συγγραφέως (Σύρου, 2014) και έκτοτε (2016-2019) εγκρίνεται κατ' έτος από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) και το ΥΠΑΙΘ για πανελλαδική εφαρμογή σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Το εκπαιδευτικό υλικό αποτελείται από τις εξής ενότητες: Εισαγωγή, οδηγίες προς εκπαιδευτικούς, προτεινόμενες δράσεις για εκπαιδευτικούς και μαθητές, προσδοκώμενα αποτελέσματα, σημειώσεις στη σχολική ασφάλεια και υγιεινή, παρουσίαση στη σχολική ασφάλεια και υγιεινή, σταθμισμένος κατάλογος ελέγχου των παραγόντων κινδύνου για την υγεία και ασφάλεια στα σχολεία, φύλλο δραστηριοτήτων για μαθητές και ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού προγράμματος/δράσεων από μαθητές.

Εκτός από την ηλεκτρονική αποστολή του υλικού στα σχολεία, από το 2016 έως και το 2019, η ερευνήτρια-συγγραφέας μετά από προσκλήσεις Υπευθύνων ΣΔ, ΑΥ, ΠΕ και ΠΘ, των Στελεχών Εκπαίδευσης και των Διευθυντών σχολικών μονάδων, συμμετείχε και στη διαζώσης και εξ' αποστάσεως επιμόρφωση μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών αναφορικά με το προαναφερθέν εκπαιδευτικό υλικό.

Μετά την 3ετή έγκριση και διάδοση του επιμορφωτικού υλικού, οργανώθηκε η παρούσα μελέτη, ώστε να αποτιμηθεί το εύρος, το πλαίσιο εφαρμογής, αλλά και για να συλλεχθούν πληροφορίες αναφορικά με τη διάχυσή του στα σχολεία και με τις αντιλήψεις για το περιεχόμενό του (βαθμός δυσκολίας και ικανοποίησης). Για τον λόγο αυτό κατασκευάστηκε και απεστάλη τους μήνες Ιούνιο-Νοέμβριο 2019 online ερωτηματολόγιο σε όλες τις Διευθύνσεις Α' Βάθμιας και Β' Βάθμιας Εκπαίδευσης, για να συμπληρωθεί προαιρετικά από τους Υπεύθυνους ΣΔ, ΑΥ, ΠΕ και ΠΘ των αρμόδιων Διευθύνσεων, στο πλαίσιο της ανατροφοδότησης. Ακολούθησαν συνεχείς υπενθυμίσεις για την προώθηση του ερωτηματολογίου στους Υπεύθυνους ΣΔ, ΑΥ, ΠΕ και ΠΘ από τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, ενώ τον Νοέμβριο του 2019 έγινε αποστολή του ερωτηματολογίου από τη συγγραφέα απευθείας στους Υπεύθυνους εκείνους, που είχαν γνωστοποιήσει στο διαδίκτυο το email τους. Τελικά η ανταποκρισιμότητα στη συμπλήρωση του online ερωτηματολογίου έφτασε

στο 33% - δεδομένου πως συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια 38 άτομα από τα 116, που φαίνεται να υπηρετούσαν έως και το έτος 2019 στις Διευθύνσεις Α΄-Βάθμιας και Β΄- Βάθμιας Εκπαίδευσης. Η οργάνωση και η ανάλυση των απαντήσεων έγινε με τη φόρμα της Google.

Αποτελέσματα

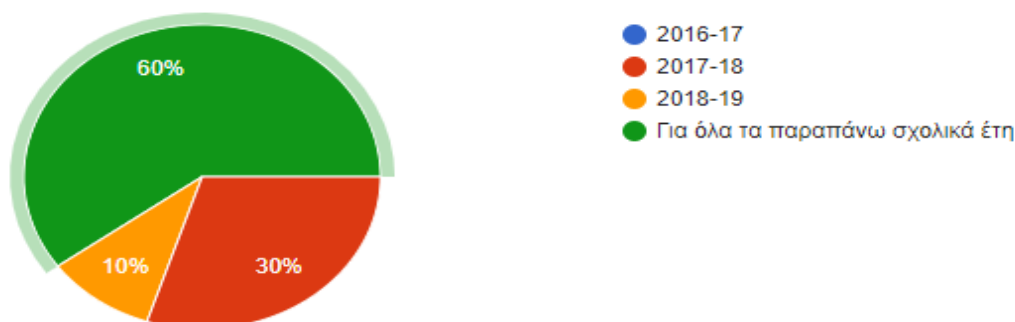
Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Ως προς τα δημογραφικά, εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά και τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των συμμετεχόντων το 65,8% ήταν γυναίκες και σε ποσοστό 68,4% είχαν ηλικία 50-59 ετών, ενώ το 76,3% ήταν έγγαμοι και το 65,8% είχε παιδιά. Αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσής τους το 84,2% ήταν απόφοιτοι Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης, ενώ το 81,6% είχε και άλλες σπουδές ή εξειδικεύσεις, όπως Μεταπτυχιακό Δίπλωμα (59,4%), Διδακτορικό Δίπλωμα (21,9%) ή δεύτερο πτυχίο (18,8%). Ειδικότητα εκπαιδευτικού είχε το 60,5%, η οποία αφορούσε κυρίως στη Μουσική (10,5%), στη Φυσική Αγωγή (7,9%) και στην Ξένη Γλώσσα (5,3%). Η προϋπηρεσία τους (σε έτη) στη θέση Υπεύθυνου/νης ΣΔ, ΑΥ, ΠΕ και ΠΘ είχε μέση τιμή 8,13 και τυπική απόκλιση 6,16. Το υψηλότερο ποσοστό των συμμετεχόντων (55,3 %) υπηρετούσε σε Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Συνεχιζόμενη εκπαίδευση σε θέματα υγείας, πρόληψης ή αντιμετώπισης ασθενειών δήλωσε πως είχε το 97,4%, με κύριες πηγές ενημέρωσης τα σεμινάρια και συνέδρια (76,3%), τη χρήση διαδικτύου (65,8%), τους επιστημονικούς φορείς (52,6%), τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (34,2%) και τα επιστημονικά περιοδικά και βιβλία (26,3%).

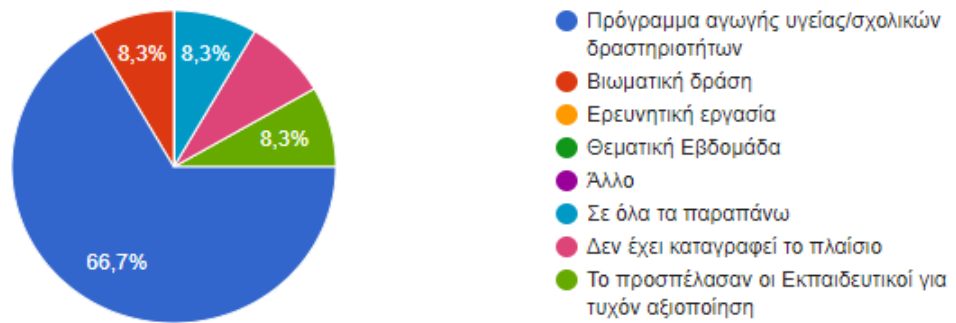
Διάχυση και εφαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού

Σχετικά με τη διάχυση του εκπαιδευτικού υλικού στα σχολεία και με την εφαρμογή του από τους εκπαιδευτικούς τα σχολικά έτη 2016-17, 2017-18 και 2018-19, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αποτυπώνονται στα Σχήματα 1-7. Το υψηλότερο ποσοστό των Υπευθύνων ΣΔ, ΑΥ, ΠΕ και ΠΘ απάντησε πως ενημερώθηκε για το εκπαιδευτικό υλικό στη σχολική ασφάλεια και υγιεινή (76,3%), με κύριες πηγές ενημέρωσης την αρμόδια Διεύθυνση Εκπαίδευσης (69%) και το Διαδίκτυο (13,8%). Ωστόσο οι περισσότεροι συμμετέχοντες (73,7%) απάντησαν ότι δεν είχαν ενημερωθεί για την εφαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού από σχολεία της αρμοδιότητάς τους την τριετία 2016-19.

Στα Διαγράμματα 1 και 2 παρουσιάζονται οι απαντήσεις του 26,3% των συμμετεχόντων, που δήλωσε ότι ενημερώθηκε για την εφαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού, ως προς τα σχολικά έτη και το πλαίσιο εφαρμογής του.



Διάγραμμα 1. Έτη που το εκπαιδευτικό υλικό εφαρμόστηκε από τα σχολεία



Διάγραμμα 2. Πλαίσιο που εφαρμόστηκε το εκπαιδευτικό υλικό από εκπαιδευτικούς και μαθητές την τριετία 2016-19

Στα Διαγράμματα 3, 4 και 5 αποτυπώνονται τα πλαίσια, που εφαρμόστηκε το εκπαιδευτικό υλικό, ανά σχολικό έτος.



Διάγραμμα 3. Πλαίσιο που εφαρμόστηκε το εκπαιδευτικό υλικό από εκπαιδευτικούς και μαθητές το 2016-17

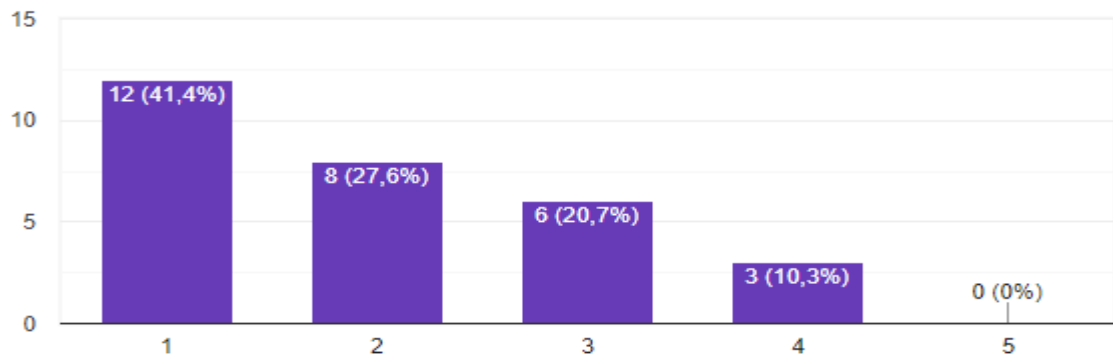


Διάγραμμα 4. Πλαίσιο που εφαρμόστηκε το εκπαιδευτικό υλικό από εκπαιδευτικούς και μαθητές το 2017-18



Διάγραμμα 5. Πλαίσιο που εφαρμόστηκε το εκπαιδευτικό υλικό από εκπαιδευτικούς και μαθητές το 2018-19

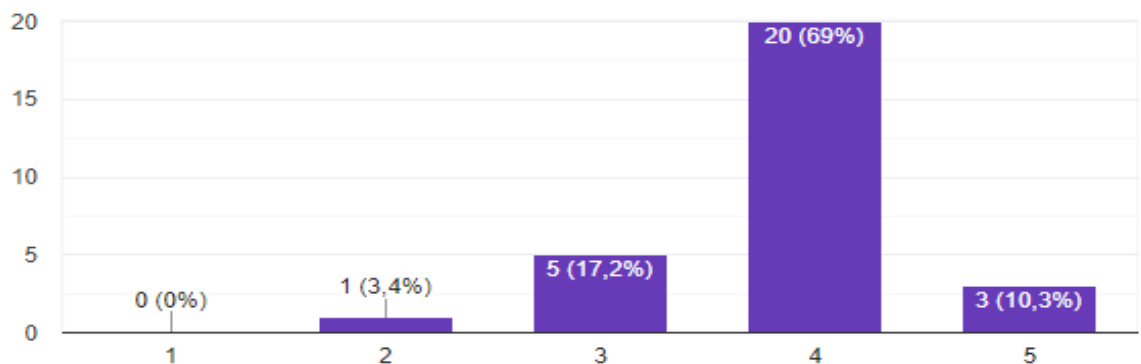
Οι απόψεις των υπευθύνων για το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού υλικού
Στο Διάγραμμα 6 αποτυπώνεται ο βαθμός δυσκολίας του εκπαιδευτικού υλικού από τους Υπεύθυνους ΣΔ, ΑΥ, ΠΕ και ΠΘ ως προς την κατανόησή του.



Όπου 1: Δεν υφίσταται, 2: Μικρός, 3:Μέτριος, 4: Μεγάλος, 5: Πολύ μεγάλος

Διάγραμμα 6. Βαθμός δυσκολίας στην κατανόηση του εκπαιδευτικού υλικού στη σχολική ασφάλεια και υγιεινή

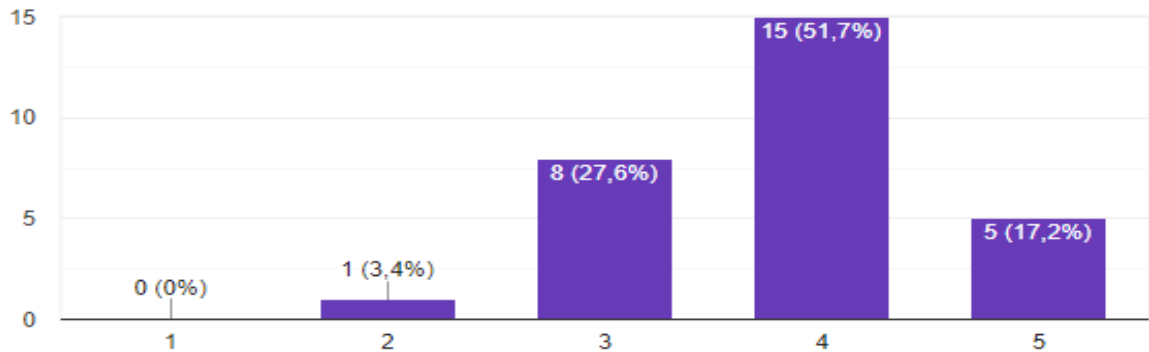
Στο Διάγραμμα 7 φαίνεται ότι το εκπαιδευτικό υλικό κάλυψε την ανάγκη των Υπευθύνων ΣΔ, ΑΥ, ΠΕ και ΠΘ για γνώση στη σχολική ασφάλεια και υγιεινή.



Όπου 1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3:Μέτρια, 4:Πολύ, 5: Πάρα πολύ

Διάγραμμα 7. Βαθμός που το εκπαιδευτικό υλικό κάλυψε την ανάγκη για γνώση στη σχολική ασφάλεια και υγιεινή

Στο Διάγραμμα 8 φαίνεται πως οι Υπεύθυνοι ΣΔ, ΑΥ, ΠΕ και ΠΘ στην πλειοψηφία τους ανέφεραν ότι ευαισθητοποιήθηκαν πολύ από το εκπαιδευτικό υλικό στη σχολική ασφάλεια και υγιεινή.



Όπου 1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3:Μέτρια, 4:Πολύ, 5: Πάρα πολύ

Διάγραμμα 8. Βαθμός που το εκπαιδευτικό υλικό ευαισθητοποίησε τους Υπευθύνους ΣΔ, ΑΥ, ΠΕ και ΠΘ σε θέματα σχολικής ασφάλειας και υγιεινής

Προτάσεις των Υπευθύνων

Σε δυο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου οι Υπεύθυνοι ΣΔ, ΑΥ, ΠΕ και ΠΘ διατύπωσαν τις δικές τους προτάσεις, αναφορικά με την ανάγκη εμπλουτισμού και την αποτελεσματικότερη διάχυση του εκπαιδευτικού υλικού από τους συγγραφείς του.

Συγκεκριμένα και σε ό,τι αφορά στον εμπλουτισμό του εκπαιδευτικού υλικού, από τους 38 συμμετέχοντες μόνο οι 10 διατύπωσαν προτάσεις, οι οποίες ομαδοποιούνται ως εξής: Το 50% πρότεινε να προστεθούν στο εκπαιδευτικό υλικό περισσότερες βιωματικές ασκήσεις-δραστηριότητες, π.χ. με «προσέγγιση μέσα από την φυσική αγωγή, την Θεατρολογία και τα εικαστικά», το 10% να προστεθούν «χρηστικά υλικά αντιμετώπισης εκτάκτων περιστατικών» και το 10% «επιπλέον δραστηριότητες για τα νηπιαγωγεία», το 10% να υπάρχει «μεγαλύτερη και προσφορότερη ανάλυση περιπτώσεων ή εφαρμογών», το 10% αναφέρθηκε στη «συνεργασία σχολικής μονάδας και κρατικών φορέων για την επίλυση προβλημάτων ή την πρόληψη ασθενειών» και το υπόλοιπο 10% πρότεινε να προστεθεί «ειδικό τμήμα αναφερόμενο σε παιδιά (εργασίες, φύλλα εργασίας, παιδική εικονογράφηση, σύνδεσμοι με σχετικά βίντεο, παιδαγωγική προσέγγιση)».

Στην ανοιχτή ερώτηση, τέλος, αναφορικά με την αποτελεσματικότερη διάχυση του εκπαιδευτικού υλικού από τους συγγραφείς του, απάντησε το 97% των ερωτηθέντων ως εξής: Το 51,4% πρότεινε την παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού από τους συγγραφείς στους εκπαιδευτικούς και στους Υπεύθυνους ΑΥ μέσα από επιμορφωτικές συναντήσεις (26%), ημερίδες (5%) και σεμινάρια (69%) -κυρίως βιωματικά (46%)-. Το 21,6% πρότεινε η διάχυση του εκπαιδευτικού υλικού να γίνεται και μέσω των μέσων μαζικής ενημέρωσης (2,7%), του Διαδικτύου (10,8%) και του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου απευθείας στα σχολεία (8,1%). Το 8,1% ανέφερε ότι χρειάζεται να υπάρχει προσωπική επαφή, τηλεφωνική επικοινωνία και αποστολή έντυπου υλικού στα σχολεία, «καθώς η αποστολή του μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου δεν αρκεί, αφού τα σχολεία δέχονται πληθώρα ηλεκτρονικών μηνυμάτων και μπορεί κάποια να τα παραμελούν». Το 5,4% πρότεινε να υπάρχει μόνιμη ανάρτηση του εκπαιδευτικού υλικού στις ιστοσελίδες του ΥΠΑΙΘ (π.χ. στο «Φωτόδεντρο») και των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, το 5,4% να διαχέεται μέσω σεμιναρίων από τους Υπεύθυνους Αγωγής Υγείας στους εκπαιδευτικούς, το 2,7% να «υπάρχει προσωπική ιστοσελίδα των συγγραφέων διαρκώς ανανεωμένη σε συνεργασία με τα Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία», το 2,7% «το εκπαιδευτικό υλικό να διαχέεται με ένα γραφιστικό στήσιμο

και μια αισθητική, που να περιλαμβάνει περισσότερη οπτικοποίηση» και το 2,7% να «υφίσταται προσωπική υποστήριξη της εφαρμογής του υλικού στα σχολεία από τους συγγραφείς».

Συζήτηση και συμπεράσματα

Καθώς τα τελευταία τέσσερα σχολικά έτη (2016-2020) αποστέλλεται στα σχολεία της χώρας εγκεκριμένο από το ΥΠΑΙΘ εκπαιδευτικό υλικό στη σχολική ασφάλεια και υγιεινή, θεωρήθηκε σημαντική από τους συγγραφείς του η αποτίμηση της εφαρμοσιμότητάς του μέσα από τις απόψεις των Υπευθύνων ΣΔ, ΑΥ, ΠΕ και ΠΘ. Αυτό έγινε προκειμένου να ληφθούν πληροφορίες σχετικά με το πλαίσιο και το εύρος εφαρμογής, τη διάχυση του υλικού στα σχολεία και τις αντιλήψεις για το περιεχόμενό του, ώστε να αναδειχθούν τυχόν εμπόδια, δυσκολίες και να διατυπωθούν αντίστοιχες προτάσεις βελτίωσης της διάχυσής του στους εκπαιδευτικούς.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είχε ενημερωθεί, για την ύπαρξη του επιμορφωτικού υλικού, αλλά υπήρχε και ένα μικρότερο ποσοστό, που δεν γνώριζε για το υλικό αυτό. Αυτό μπορεί να αποδοθεί σε πιθανή παράληψη ανάγνωσης του email ή ενημέρωσης των Υπευθύνων ΣΔ, ΑΥ, ΠΕ και ΠΘ, λόγω της γραφειοκρατίας, που παρατηρείται συνήθως στις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης (Ντάνος & Μπουλούτα, 2011).

Επιπλέον ένα μικρό ποσοστό μόνο των Υπευθύνων ανέφερε ότι είχε ενημερωθεί για την εφαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων τα έτη 2016-19, η οποία γινόταν κυρίως μέσα από προγράμματα αγωγής υγείας/σχολικών δραστηριοτήτων. Σύμφωνα όμως με Εγκύκλιο του ΥΠΑΙΘ «*Τα προς υποβολή Σχέδια Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων (ΠΣΔ) εγκρίνονται, σε ειδική συνεδρίαση, από τον Σύλλογο Διδασκόντων της σχολικής μονάδας. Στη συνέχεια, υποβάλλονται στους/στις Υπεύθυνους/ες ΠΕ, ΑΥ, ΠΘ και ΣΔ των οικείων Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, προκειμένου οι τελευταίοι να δώσουν τεκμηριωμένη εισήγηση έγκρισής τους στην Επιτροπή Σχολικών Δραστηριοτήτων*» (ΥΠΑΙΘ, 2019, p. 8). Αυτό σημαίνει ότι οι συμμετέχοντες θα αναμενόταν να ήταν περισσότερο ενημερωμένοι, για το αν εφαρμόστηκε ή όχι από τους εκπαιδευτικούς το υλικό στη σχολική ασφάλεια και υγιεινή, κάτι που δεν αποδείχθηκε από την παρούσα μελέτη.

Στο μεγαλύτερο ποσοστό τους επίσης οι Υπεύθυνοι ΣΔ, ΑΥ, ΠΕ και ΠΘ ήταν πολύ ικανοποιημένοι και ευαισθητοποιημένοι από το επιμορφωτικό υλικό και δεν διαπίστωσαν καμία δυσκολία στην κατανόησή του. Οι απόψεις τους αυτές συμφωνούν με εκείνες άλλων εκπαιδευτικών σε προηγούμενες μελέτες (Σύρου, 2014; Συρου & Sourtzi, 2019), που επίσης ανέφεραν στην πλειοψηφία τους μεγάλη ικανοποίηση και ευαισθητοποίηση και μηδενική έως ελάχιστη δυσκολία στην κατανόηση των σημειώσεων του ίδιου εκπαιδευτικού υλικού.

Μερικοί από τους συμμετέχοντες πρότειναν να εμπλουτιστεί το υλικό με επιπλέον βιωματικές ασκήσεις-δραστηριότητες, ενώ οι περισσότεροι ανέφεραν ότι η διάχυσή του στα σχολεία θα ήταν χρήσιμο να συνοδεύεται από επιμορφωτικές συναντήσεις, ημερίδες και σεμινάρια-κυρίως βιωματικά-σε εκπαιδευτικούς και σε Υπεύθυνους ΣΔ, ΑΥ, ΠΕ και ΠΘ. Η σημασία της βιωματικής μάθησης ως εναλλακτικού τρόπου εκπαίδευσης (δραστηριότητες, σεμινάρια) υπογραμμίζεται από διάφορες μελέτες (Alic, 2008; Δελούδη, 2001; Devasagayam et al., 2012; Kolb & Kolb, 2005; Φυλακτού, 2018), καθώς μέσω αυτής αξιοποιούνται τα βιώματα των εκπαιδευομένων, παρέχονται δυνατότητες στοχασμού-αναστοχασμού και ενεργητικής εμπλοκής τους στη μάθηση και προάγεται η ομαδικότητα και η δημιουργική τους έκφραση.

Αναφορικά, τέλος, με τον μικρό αριθμό συμμετεχόντων της μελέτης, μπορεί να αποδοθεί αφενός στο ότι δεν είχαν όλοι οι Υπεύθυνοι δημοσιευμένο το email τους, για να ενημερωθούν από τη συγγραφέα για το ερωτηματολόγιο, το οποίο εστάλη στις αντίστοιχες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, στις οποίες εδρεύουν και από τις οποίες πιθανόν κάποιοι δεν ενημερώθηκαν, λόγω φόρτου εργασίας και αυξημένης γραφειοκρατίας (Ντάνος & Μπουλούτα, 2011).

Προτείνεται το εκπαιδευτικό υλικό στη σχολική ασφάλεια και υγιεινή αφενός -εκτός από την αποστολή του στις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης -να κοινοποιείται και στους Υπεύθυνους ΣΔ, ΑΥ, ΠΕ και ΠΘ, οι οποίοι θα ενημερώνουν επίσης τα σχολεία. Αφετέρου, με την έναρξη κάθε σχολικής χρονιάς η αποστολή του υλικού να συνοδεύεται από εξ' αποστάσεως ενημέρωση από τους συγγραφείς όλων των Υπευθύνων ΣΔ, ΑΥ, ΠΕ και ΠΘ, ώστε οι τελευταίοι να δρουν ως πολλαπλασιαστές, που στη συνέχεια θα το παρουσιάζουν με σεμινάρια ή ημερίδες στους εκπαιδευτικούς, που επιθυμούν να το χρησιμοποιούν σε αντίστοιχα προγράμματα και δράσεις τους-κυρίως βιωματικές.

Περιορισμοί

Η παρούσα μελέτη έχει κάποιους περιορισμούς. Τα ευρήματά της δεν είναι γενικεύσιμα, καθώς η μελέτη αφορούσε μόνο στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό για τη σχολική ασφάλεια και υγιεινή και επειδή οι συμμετέχοντες δεν ανταποκρίθηκαν σε μεγάλο βαθμό στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Παρ' όλα αυτά και παρά το χαμηλό ποσοστό ανταποκρισιμότητας, θεωρούμε ότι είναι ενδεικτικά της γενικότερης κατάστασης εφαρμογής προγραμμάτων και δράσεων αγωγής υγείας στα σχολεία και μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ενδείξεις για τη συγκριτική αξιολόγηση της εφαρμοσιμότητας παρόμοιων προγραμμάτων.

Χρηματοδότηση

Η παρούσα μελέτη δεν χρηματοδοτήθηκε από κάποια πηγή.

Αναφορές

Ξενόγλωσσες

Alic, J.A. (2008). Technical knowledge and experiential learning: What people know and can do. *Technology Analysis & Strategic Management*, 20, 427.

Devasagayam, R., Johns-Masten, K., McCollum, J. (2012). Linking information literacy, experiential learning and student characteristics: pedagogical possibilities in business education. *Academy of Educational Leadership Journal*, 16, 1-18.

Kolb, A.Y., Kolb, D.A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, 4, 193-212.

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. (2019). Implementation and evaluation of a distance learning programme on school safety and hygiene. *International Journal of Educational Innovation*, 1, 73-84.

Tannahill, A. (2008). Health promotion: The Tannahill model revisited. *Public Health*, 122, 1387-1391.

UNICEF (2019). Primary Education. Retrieved January 02, 2020 from: <https://data.unicef.org/topic/education/primary-education/>.

World Health Organization (WHO) (2017). Health Promoting School: an effective approach for early action on NCD risk factors. 2017 [cited 2018 24 September]; Available from: <http://www.who.int/healthpromotion/publications/health-promotion-school/en/>.

World Health Organization (WHO) (2013). The Physical School Environment. Retrieved July 18, 2013 from: http://www.who.int/school_youth_health/media/en/physical_sch_environment.pdf.

World Health Organization (WHO) (2012). Health education: theoretical concepts, effective strategies and core competencies. Retrieved September 30, 2013 from: http://applications.emro.who.int/dsaf/EMRPUB_2012_EN_1362.pdf

World Health Organization (WHO) (1998). Health Promotion Glossary. Retrieved September 29, 2013 from: http://whqlibdoc.who.int/hq/1998/WHO_HPR_HEP_98.1.pdf.

World Health Organization (WHO) (1995). Global school health initiative.

Retrieved July 19, 2019 from: https://www.who.int/school_youth_health/gshi/hps/en/

Ελληνικές

Βρύνας, Ν. (2010). Διερεύνηση παραγόντων κινδύνου για πρόκληση ατυχημάτων σε σχολικό περιβάλλον. *Μεταπτυχιακή εργασία, Τμήμα Ιατρικής Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ηράκλειο.*

Δελούδη, Μ. (2001). Βιωματική μάθηση - Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων. 6:145-159. Διαθέσιμο σε: http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teykos6/deloudi.PDF_

Τελευταία ημερομηνία πρόσβασης 20.01.2020.

Κέντρο Ελέγχου και Πρόληψης Παιδικών Ατυχημάτων (ΚΕΠΠΑ) (2007). Παιδικά ατυχήματα: Οι αριθμητικές συνιστώσες με βάση την Πύλη Στατιστικών Δεδομένων. Διαθέσιμο στο: <http://www.keppa.gr/>. Τελευταία ημερομηνία πρόσβασης 07.08.2012.

Ντάνος Α., Μπουλούτα, Κ. (2011). Γραφειοκρατία. Μια αθεράπευτη πληγή στη Διοίκηση και την Εκπαίδευση. Διαθέσιμο σε: https://www.researchgate.net/publication/278848810_Grapheiokratia_Mia_atherapeute_plege_ste_Dioikese_kai_ten_ekraideuse. Τελευταία ημερομηνία πρόσβασης 12.03.2020.

Σύρου, Ν., Σουρτζή, Π. (2019). Σχολική ασφάλεια και υγιεινή. Διαθέσιμο σε: <http://photodentro.edu.gr/ugc/r/8525/1129?locale=el>. Τελευταία ημερομηνία πρόσβασης 12.01.2019.

Σύρου, Ν. (2014). Ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση ενός προγράμματος για την τροποποίηση των παραγόντων κινδύνου για την υγεία και ασφάλεια στα σχολεία. *Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Νοσηλευτικής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.*

Σύρου, Ν., Σουρτζή, Π. (2012α). Εκτίμηση επικινδυνότητας για ατυχήματα σε δημοτικά σχολεία του νομού Τρικάλων. *Περίληψεις Ανακοινώσεων 39ου Πανελληνίου Νοσηλευτικού Συνεδρίου ΕΣΝΕ, Βόλος.*

Σύρου, Ν., Σουρτζή, Π. (2012β). Εκτίμηση επικινδυνότητας για μεταδοτικά νοσήματα σε δημοτικά σχολεία του νομού Τρικάλων. *Περίληψεις Ανακοινώσεων 11ου Πανελληνίου Συνεδρίου Φοιτητών Νοσηλευτικής «Φροντίδα του ανθρώπου, πράξη σπουδαία και τέλεια», Αθήνα.*

ΥΠΑΙΘ (2019). Εγκύκλιος με θέμα: σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων) για το σχολικό έτος 2019-2020. Διαθέσιμο σε:

[\[thess.thess.sch.gr/images/docs2018/SxediasmosYlopoiisiProgSxDras1819_13_12_2018.pdf\]\(http://dipe-v-thess.thess.sch.gr/images/docs2018/SxediasmosYlopoiisiProgSxDras1819_13_12_2018.pdf\).](http://dipe-v-</p></div><div data-bbox=)

Ημερομηνία πρόσβασης 02.01.2020.

Φυλακτού, Κ. (2018). Η βιωματική μάθηση και η σημασία της στην ενίσχυση του ρόλου των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.*

Εργασιακό άγχος και Επαγγελματική ικανοποίηση του προσωπικού διοικητικών υπηρεσιών του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων: καταγραφή υφιστάμενης κατάστασης και παράγοντες εκδήλωσης

Μουσχάκη Γεθσημανή

Διοικητικός Υπάλληλος Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Αν. Μακεδονίας - Θράκης
mouschakig@sch.gr

Περίληψη

Χαρακτηριστικό του σύγχρονου τρόπου ζωής που αποτελεί φαινόμενο που απασχολεί ολοένα και περισσότερο, τόσο τους εργαζόμενους, όσο και τις υπηρεσίες, είναι το εργασιακό άγχος. Το επίπεδο της επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων των υπηρεσιών αποτελεί κριτήριο για την ορθή λειτουργία τους. Το εργασιακό άγχος και η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελούν σημαντικούς παράγοντες της ορθής διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού. Ιδιαίτερο ρόλο στην πρόληψη και αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους και στη δημιουργία των συνθηκών για την εξάλειψη των αρνητικών για την επαγγελματική ικανοποίηση παραγόντων και την εξασφάλιση της ομαλής λειτουργίας της επιχείρησης/οργανισμού επιτελεί η διοίκηση. Με την παρούσα έρευνα αναζητείται και καταγράφεται το επίπεδο του εργασιακού άγχους και της επαγγελματικής ικανοποίησης των διοικητικών υπαλλήλων στην Π/θμια και Δ/θμια εκπαίδευση, αλλά και των σημαντικότερων παραγόντων που σχετίζονται, αφενός, με την εκδήλωση του εργασιακού άγχους και, αφετέρου, με την εμφάνιση, την αύξηση ή τη μείωση της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Λέξεις κλειδιά: εργασιακό άγχος, επαγγελματική ικανοποίηση, διοικητικές υπηρεσίες

Εισαγωγή

Ο λόγος που μεγάλος αριθμός ερευνών εξετάζουν το άγχος που βιώνουν οι εργαζόμενοι, μέσα στο εργασιακό περιβάλλον, είναι το γεγονός ότι αυτό, ως σημαντική παράμετρος του σύγχρονου τρόπου ζωής, επηρεάζει σημαντικά και τον εργασιακό χώρο (Stander & Rothmann, 2008).

Το επαγγελματικό άγχος, ιδιαίτερα στις μέρες μας, αποτελεί έναν ψυχοκοινωνικό κίνδυνο, που απειλεί την υγεία και την ασφάλεια του εργατικού δυναμικού της Ευρώπης (European Agency for Safety and Health at Work, 2010). Το 50–60 % του συνόλου των χαμένων ημερών εργασίας μπορεί να αποδοθεί στο εργασιακό άγχος και στους ψυχοκοινωνικούς κινδύνους που σχετίζονται με την εργασία (Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία, 2013). Άλλωστε, ένας από τους πιο σημαντικούς τομείς, στον οποίο το άγχος ασκεί καταλυτική, με αρνητικές συνέπειες σε περίπτωση υπερβολής, επίδραση, είναι η εργασία (Bakker και Costa, 2014). Ο βαθμός της επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων, από την άλλη, αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης της σωστής λειτουργίας των επιχειρήσεων, ακόμη και σε περιόδους οικονομικής ένδειας, σύμφωνα με τους Δημοπούλου κ.ά. (2010). Η στενή σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης με το εργασιακό άγχος έχει αποδειχθεί επιστημονικά, από έρευνες που αποδεικνύουν ότι η έλλειψη επαγγελματικής ικανοποίησης μπορεί να προκαλέσει επαγγελματικό άγχος και το αντίστροφο (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001).

Το εργασιακό άγχος μαζί με την επαγγελματική ικανοποίηση αποτελούν δύο από τα πιο σημαντικά θέματα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού σε κάθε οργανισμό (Αναστασίου, 2013). Στον ιδιωτικό τομέα, η διερεύνηση των δύο αυτών παραγόντων είναι διαδεδομένη πρακτική, με γνώμονα και στόχο την αντιμετώπιση, αφενός, των προβλημάτων που ανακύπτουν στις εργασιακές σχέσεις και, αφετέρου, των αρνητικών συνθηκών εργασίας. Με αυτόν τον τρόπο διευκολύνεται η ομαλή λειτουργία των επιχειρήσεων και, συνεπώς,

αυξάνεται το παραγόμενο προϊόν και μειώνεται σημαντικά το κόστος, τόσο για τις επιχειρήσεις, όσο και για την εθνική οικονομία μιας χώρας.

Θεωρητικό υπόβαθρο

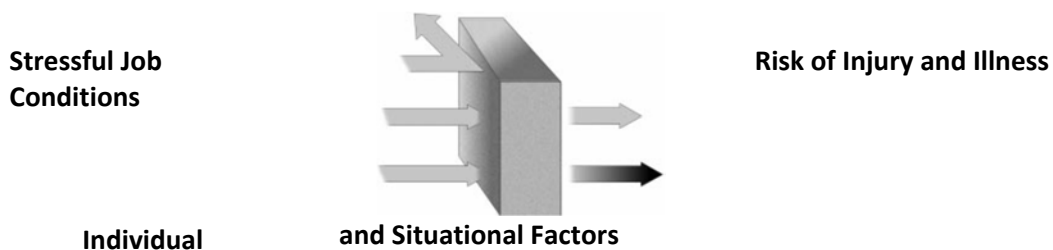
Για τον Jones (1997), το εργασιακό στρες είναι μια κατάσταση που οφείλεται στην έλλειψη ισορροπίας ανάμεσα σε αυτά που το περιβάλλον ή το άτομο απαιτεί και στις δυνατότητες που το άτομο έχει.

Η ίδια θεωρία αποτυπώνεται και από τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία (European Agency for Safety and Health at Work, 2000).

Για τον Αμερικανικό Οργανισμό Υγιεινής και Ασφάλειας στην Εργασία (NIOSH, 2014), το επίκεντρο του ορισμού του εργασιακού άγχους βρίσκεται στις βλαβερές, για τους εργαζόμενους, σωματικές και συναισθηματικές συνέπειες, όταν οι απαιτήσεις της εργασίας δεν αντιστοιχούν στις ικανότητες, τους πόρους ή τις ανάγκες των εργαζομένων, με αποτέλεσμα να βλάπτεται οι υγεία τους ή ακόμη και να προκαλούνται τραυματισμοί. Και συνεχίζει με τα αίτια που το προκαλούν, κάνοντας έναν συγκερασμό ανάμεσα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εργαζομένων και στις εργασιακές συνθήκες. Αν θέλαμε να φτιάξουμε μια εικόνα του, θα το ζωγραφίζαμε σαν ένα τροχό χάμστερ, που μας γυρίζει γύρω – γύρω, ανακυκλώνοντας τα συμπτώματα και τις συνέπειες του, αλλά δεν μας οδηγεί σε παραγωγικές λύσεις (Καλέντζης, 2016).

Οι Cooper και Payne (1988) επιχειρούν να ομαδοποιήσουν τις πηγές του εργασιακού άγχους σε έξι μεγάλες κατηγορίες: α) εσωγενείς παράγοντες στην εργασία, β) παράγοντες που σχετίζονται με τον εργασιακό ρόλο, γ) παράγοντες που αφορούν στις εργασιακές σχέσεις, δ) παράγοντες που σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου, ε) παράγοντες που σχετίζονται με τη δομή και οργάνωση του εργασιακού χώρου, στ) παράγοντες που αφορούν στη σχέση ανάμεσα στην οικογενειακή και εργασιακή ζωή. Οι Ευρωπαίοι Κοινωνικοί Εταίροι (2004) ομαδοποιούν τους παράγοντες από τους οποίους μπορεί να προέρχεται το εργασιακό άγχος σε αυτούς που οφείλονται στην οργάνωση της εργασίας και των διαδικασιών, κάτι με το οποίο συμφωνούν και οι Μπάμπαλου κ.ά. (2012), σε αίτια που σχετίζονται με τις συνθήκες και το περιβάλλον εργασίας, στην ασαφή επικοινωνία (αβεβαιότητα για τις απαιτήσεις της εργασίας, προοπτικές εργοδότησης ή επικείμενες αλλαγές, κλπ.) και σε υποκειμενικούς παράγοντες (συναισθηματικές και κοινωνικές πιέσεις, αίσθημα αδυναμίας να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις, έλλειψη υποστήριξης). Από τα σε μεγάλο αριθμό θεωρητικά μοντέλα που έχουν κατά καιρούς αναπτυχθεί και μελετούν το σύνδρομο του εργασιακού άγχους, τα περισσότερα ερμηνεύουν το εργασιακό άγχος ως κατάσταση που προκύπτει από τον πρωταρχικό ρόλο που παίζουν οι εργασιακές συνθήκες, σε συνδυασμό με το ρόλο των ατομικών χαρακτηριστικών τα οποία μεσολαβούν για να δυναμώσουν ή να αποδυναμώσουν την επιρροή των εργασιακών συνθηκών (NIOSH, 2014). Πολύ εύγλωττο είναι το Σχήμα 1:

NIOSH Model of Job Stress



Σχήμα 1. Το μοντέλο του Αμερικανικού Οργανισμού Υγιεινής και Ασφάλειας στην Εργασία για το εργασιακό άγχος. (Πηγή: NIOSH, 2014)

Από έρευνες που έχουν διεξαχθεί, προκύπτουν συνέπειες σε πολλά και διάφορα επίπεδα. Καταρχήν, για την υγεία των εργαζομένων, σωματικό, συμπεριφοριστικό και ψυχολογικό

(Arnold et al., 2005, Maslach et al., 1996) και στην ασφάλεια των εργαζομένων (Σχοινά, 2015). Η σοβαρότητα του φαινομένου των εργατικών ατυχημάτων έκανε τη Διεθνή Οργάνωση Εργασίας να καθιερώσει την 28^η Απριλίου ως Παγκόσμια Ημέρα για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία (International Labour Organization, 2004) και, μάλιστα, την ημέρα αυτή, το 2016, την αφιέρωσε στο εργασιακό άγχος, το οποίο χαρακτήρισε ως «μία πρόκληση για όλους».

Όλα τα παραπάνω δε θα μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστη τη λειτουργία της υπηρεσίας στην οποία εργάζονται όσοι πλήττονται από εργασιακό άγχος (Δεληγάς κ.ά., 2013, Ξηρού, 2013). Η απουσία των εργαζομένων λόγω αναρρωτικών αδειών, τα εργατικά ατυχήματα, η εναλλαγή εργαζομένων στις θέσεις εργασίας, επιδεινώνονται από το γεγονός ότι το εργασιακό άγχος, ως παράμετρος της επαγγελματικής εξουθένωσης, σχετίζεται ιδιαίτερα, αφενός με την αποφυγή λήψης αποφάσεων αλλά και όταν λαμβάνονται αποφάσεις αυτές δε συνάδουν με τη λογική (Michailidis & Banks, 2016).

Σύμφωνα με τις Γεωργίου και Ηλιοφώτου - Μένον (2006) η εργασιακή ικανοποίηση είναι μια συναισθηματική κατάσταση, θετική ή αρνητική, ενώ για τους Wood et al. (2015) η επαγγελματική ικανοποίηση ορίζεται ως η συναισθηματική ανταπόκριση του ατόμου προς τα καθήκοντά του και τις συνθήκες εργασίας του. Η εργασιακή απόδοση εξαρτάται από την εργασιακή ικανοποίηση, αφού οι άνθρωποι που είναι ικανοποιημένοι με την εργασία τους έχουν περισσότερα κίνητρα να αποδίδουν πολύ καλύτερα (Spector, 1997, Τσουνής και Σαράφης, 2016). Έρευνες έδειξαν ότι η ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών των εργαζομένων κατά τη διάρκεια της εργασιακής ημέρας συνδέεται με μειωμένη αρνητική διάθεση μετά τη δουλειά (Van Hooff & Van Hooff, 2016). Αντίθετα, υπάρχουν επιπτώσεις στη λειτουργία του οργανισμού από το μειωμένο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης - χαμηλή παραγωγικότητα, αύξηση των αναρρωτικών αδειών, αύξηση των ατυχημάτων (Δεληγάς κ.ά., 2013). Η διαπίστωση αυτή επιφορτίζει τη διοίκηση, μαζί με τους εργαζομένους και τους αντιπροσώπους τους (Δεληγάς κ.ά., 2012), να πράξουν ό, τι είναι απαραίτητο για την επίτευξη της επαγγελματικής ικανοποίησης των απασχολούμενων στην επιχείρηση/οργανισμό.

Ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, είτε πρόκειται για ποσοτικό δομικό στοιχείο, είτε για ποιοτικό στοιχείο, επιφέρει αρνητικές επιπτώσεις τόσο σε σωματικό όσο και σε ψυχολογικό επίπεδο (Health and Safety Executive, 2004) μαζί με την αλληλοεπικάλυψη καθηκόντων και τα ασαφή όρια στις αρμοδιότητες. Το γεγονός ότι ο άνθρωπος στη σημερινή εποχή διανύει το μεγαλύτερο μέρος της ζωής του στον εργασιακό χώρο καταδεικνύει τη σπουδαιότητα της διαχείρισης του εργασιακού άγχους (Robin & Leslie, 2006). Για τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία [European Agency for Safety and Health At Work (EU – OSHA), 2007], η αντιμετώπισή του δεν αποτελεί μόνο ηθική υποχρέωση του εργοδότη ή υποχρέωση που υπαγορεύεται από διατάξεις του εργατικού δικαίου αλλά και μια καλή επένδυση, αφού επιφέρει αύξηση της παραγωγικότητας.

Σύμφωνα με τους Lazarus and Folkman (1984) υπάρχουν δύο είδη μηχανισμών για τη διαχείριση του άγχους. Το ένα είδος εστιάζει στην προβληματική κατάσταση, την οποία το άτομο προσπαθεί να την αντιμετωπίσει πρακτικά και μόνο του, ενώ το δεύτερο είδος επικεντρώνεται στην ψυχική κατάσταση του ανθρώπου, που τη βιώνει ως παράγοντα πρόκλησης άγχους, προσπαθεί να την ξεπεράσει αλλάζοντας τον τρόπο που σκέφτεται ή αισθάνεται ως προς αυτό και η βοήθεια από κάποιον ειδικό, σε επίπεδο ατομικό ή επιχείρησης – υπηρεσίας, είναι συνήθως αναγκαία (Αντωνίου, 2006). Παράγοντες που μπορούν να οδηγήσουν στην εμφάνιση άγχους (Aitken, 2018) είναι ο φόβος και η αβεβαιότητα, στάσεις και αντιλήψεις, μη ρεαλιστικές προσδοκίες και αλλαγές που συμβαίνουν. Και στις δύο περιπτώσεις, αφετηρία είναι η παραδοχή του προβλήματος και ο εντοπισμός των αιτιών του. Η διοίκηση αποτελεί συστατικό παράγοντα οργάνωσης του τρόπου λειτουργίας του οργανισμού. Μέσα από διαπραγματεύσεις – σιωπηλές ή φανερές – με όλα τα μέλη του συναποφασίζεται ο σωστός τρόπος με τον οποίο πρέπει να γίνουν τα

πράγματα, συνδιαμορφώνεται δηλαδή η οργανωσιακή του κουλτούρα (Λιώτας, 2011). Από το αποτέλεσμα αυτής της συνδιαμόρφωσης εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, η ικανοποίηση από την εργασία (Κουστέλιος, 1996, Schur et al., 2005).

Εστίαση-στοχοθεσία

Η παρούσα εισήγηση επιχειρεί να παρουσιάσει τα ευρήματα έρευνας, που αφορούν στην αναζήτηση και καταγραφή του επιπέδου του εργασιακού άγχους και της επαγγελματικής ικανοποίησης των διοικητικών υπαλλήλων στην Π/θμια και Δ/θμια εκπαίδευση, αλλά και των σημαντικότερων παραγόντων που σχετίζονται, αφενός, με την εκδήλωση του εργασιακού άγχους και, αφετέρου, με την εμφάνιση, την αύξηση ή τη μείωση της επαγγελματικής ικανοποίησης. Λαμβάνοντας υπόψη το θεσμικό πλαίσιο που διέπει την οργάνωση της διοίκησης στην εκπαίδευση, τις σημαντικές αλλαγές που έχουν επέλθει στον τρόπο οργάνωσης της διοίκησης της εκπαίδευσης από την ίδρυση των Δ.Π.Ε. και Δ.Δ.Ε. το 1985 (Ν. 1566, ΦΕΚ 167/τ.Α'/30 Σεπτεμβρίου 1985, *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*) έως και σήμερα αλλά και τις δύσκολες συνθήκες εργασίας, - αυξανόμενη ανάθεση καθηκόντων, υποστελέχωση των υπηρεσιών, έλλειψη εξειδικευμένων προγραμμάτων επιμόρφωσης - οι επιμέρους στόχοι της έρευνας διαμορφώνονται ως εξής:

1. Η εξέταση του επιπέδου εργασιακού άγχους του μόνιμου διοικητικού προσωπικού της Π.Δ.Ε. Ανατολικής Μακεδονίας – Θράκης, σε συνάρτηση με παράγοντες προσωπικούς την προσωπική τους ευεξία, τον χώρο εργασίας, τις συνθήκες εργασίας τους και ο τύπος προσωπικότητάς τους.
2. Η εξέταση του επιπέδου επαγγελματικής ικανοποίησης του μόνιμου διοικητικού προσωπικού της Π.Δ.Ε. Ανατολικής Μακεδονίας – Θράκης, σε συνάρτηση με παράγοντες προσωπικούς, την κατάσταση της υγείας τους, την προσωπική τους ευεξία, τον χώρο εργασίας, τις συνθήκες εργασίας τους και ο τύπος προσωπικότητάς τους.
3. Η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ εργασιακού άγχους και επαγγελματικής ικανοποίησης του μόνιμου διοικητικού προσωπικού της Π.Δ.Ε. Ανατολικής Μακεδονίας – Θράκης.

Με βάση τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας, όπως διατυπώθηκαν παραπάνω, τέθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιο είναι το επίπεδο εργασιακού άγχους και επαγγελματικής ικανοποίησης των διοικητικών υπαλλήλων των αποκεντρωμένων υπηρεσιών του Υ.ΠΑΙ.Θ.;
2. Ποια είναι η σχέση μεταξύ του εργασιακού άγχους/επαγγελματικής ικανοποίησης και της προσωπικής κατάστασης – της κατάστασης υγείας – της προσωπικής ευεξίας – του χώρου εργασίας – των εργασιακών συνθηκών – του τύπου προσωπικότητας του προσωπικού των αποκεντρωμένων διοικητικών υπηρεσιών του Υ.ΠΑΙ.Θ.;
3. Ποια είναι τα κυριότερα συμπτώματα στις περιπτώσεις υψηλού εργασιακού άγχους και χαμηλής εργασιακής ικανοποίησης;

Μεθοδολογία

Μέθοδος

Για τη μελέτη των ερευνητικών ερωτημάτων και τη διερεύνηση του ερευνητικού σκοπού, όπως αυτά αποτυπώθηκαν ανωτέρω, προκρίθηκε το μοντέλο της ποσοτικής προσέγγισης, δηλαδή η διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας (quantitative research), με παροχή αυτοσυμπληρούμενου ερωτηματολογίου με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Διενεργήθηκε, λοιπόν, μια έρευνα προκαθορισμένου σχεδίου, που θα έχει ως «*ερευνητική στρατηγική*» (Robson, 2000) τη δειγματοληψία, μια δειγματοληπτική έρευνα αντιπροσωπευτικού δείγματος. Η ερευνητική στρατηγική της παρούσας έρευνας είναι η ποσοτική – δειγματοληπτική έρευνα. Οι δειγματοληπτικοί ερευνητικοί σχεδιασμοί έχουν καθιερωθεί ως μέθοδος μελέτης κοινωνικών φαινομένων και ενδείκνυνται για την περιγραφή και ανάδειξη γενικών τάσεων, απόψεων και πεποιθήσεων του δείγματος.

Συμμετέχοντες στην έρευνα

Τον πληθυσμό – στόχο της έρευνας αποτέλεσαν οι μόνιμοι διοικητικοί υπάλληλοι των αποκεντρωμένων υπηρεσιών του Υ.ΠΑΙ.Θ., αφού τα δικά τους χαρακτηριστικά επιδιώκουμε να προσδιορίσουμε. Η υποομάδα του πληθυσμού στόχου, από την οποία προήλθε το δείγμα, ήταν οι μόνιμοι διοικητικοί υπάλληλοι των προαναφερθεισών αποκεντρωμένων υπηρεσιών, που γεωγραφικά υπάγονται στο χώρο αρμοδιότητας της Π.Δ.Ε. Αν. Μακεδονίας – Θράκης, δηλαδή στην ίδια την Π.Δ.Ε. Αν. Μακεδονίας – Θράκης αλλά και στις υπαγόμενες σε αυτήν Δ.Π.Ε. και Δ.Δ.Ε. – Έβρου, Ροδόπης, Ξάνθης, Καβάλας και Δράμας. Αυτοί, που αριθμητικά φτάνουν τους 117, εντοπίστηκαν μέσω των στοιχείων που αντλήθηκαν από τα στοιχεία του προσωπικού που τηρείται στην Π.Δ.Ε. Ανατολικής Μακεδονίας – Θράκης.

Ερευνητικό εργαλείο

Ως διερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο, με ερωτήσεις κλειστού τύπου, προκειμένου να εξασφαλιστούν αριθμητικά δεδομένα, μετρήσιμα και παρατηρήσιμα, ικανά να περιγράψουν το επίπεδο εργασιακού άγχους και επαγγελματικής ικανοποίησης, τους παράγοντες που προκαλούν το καθένα από τα δύο και τις συνέπειές τους, με όρους αντικειμενικότητας των συλλεχθέντων στοιχείων και σαφώς διατυπωθεισών ερωτήσεων.

Αφού διερευνήθηκε η υπάρχουσα βιβλιογραφία, εντοπίστηκε το κατάλληλο, με κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας, ερωτηματολόγιο το οποίο είναι αυτοσυμπληρούμενο. Σχεδιάστηκε από μέλη της Ελληνικής Εταιρείας Ιατρικής της Εργασίας και Περιβάλλοντος (2011) και περιέχει συνολικά 130 ερωτήσεις, από τις οποίες, παρέμειναν 122 μετά από προσαρμογή τους, για να αποσπάσουμε απαντήσεις, όσο το δυνατόν περισσότερο, πλησιέστερα στην αλήθεια.

Οι ερωτήσεις είναι κατανοητές σε 6 θεματικές ενότητες που αφορούν σε προσωπικά στοιχεία, στην υγεία, στην προσωπική ευεξία, στο χώρο εργασίας, στις εργασιακές συνθήκες και στον τύπο προσωπικότητας.

Χρησιμοποιήθηκαν διαζευκτικές ερωτήσεις, πολλαπλών επιλογών και στοιχεία-δηλώσεις με απαντήσεις με πενταβάθμιες κλίμακες διαστημάτων Likert, με θεωρητικά ίσα διαστήματα μεταξύ των απαντήσεων που κυμαίνονταν από το 1 = καθόλου ως το 5 = πάρα πολύ (καθόλου, πολύ λίγο, μέτρια, αρκετά, πάρα πολύ). Επίσης, έγινε χρήση χρωματικής διαβάθμισης, ώστε να διευκολύνονται οι εργαζόμενοι στην εύκολη και κατανοητή συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Ανάλυση δεδομένων

Επί των 60 ερωτηματολογίων που διανεμήθηκαν, εκείνα που απαντήθηκαν ήταν 52 (ποσοστό ανταπόκρισης 86,67%). Για να διευκολυνθεί η επεξεργασία των ποσοτικών τους δεδομένων, αριθμήθηκαν και οι απαντήσεις εισήχθησαν, προκειμένου να αναλυθούν, στο πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης δεδομένων PSPP 0.10.4-g50f7b7 αλλά και SPSS v. 17. Συγκεκριμένα, δημιουργήθηκαν πίνακες ανάλυσης συχνοτήτων και συσχετίσεων, προκειμένου να αποτυπωθούν οι απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα ανιχνεύει το επίπεδο του εργασιακού άγχους και της επαγγελματικής ικανοποίησης των διοικητικών υπαλλήλων, που εργάζονται στις αποκεντρωμένες διοικητικές υπηρεσίες του Υ.ΠΑΙ.Θ.. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν στις ερωτήσεις για τον βαθμό του εργασιακού άγχους των μελών του δείγματος, προκύπτει ότι δεν βιώνουν μεγάλο επίπεδο εργασιακού άγχους. Η διαπίστωση αυτή εξάγεται αβίαστα από το γεγονός ότι η μέση τιμή των απαντήσεων, των σχετικών με την προσωπική ευεξία κατά το χρονικό διάστημα των τελευταίων έξι (6) μηνών, για την αποτίμηση της οποίας χρησιμοποιήθηκαν δεκαοκτώ (18) ερωτήσεις, διαμορφώθηκε σε τιμές κάτω του μέσου όρου, ο οποίος για τιμές απόλυτες από 0 έως και 4 είναι το 2. Ενδεικτικά, η ερώτηση με τη μικρότερη μέση τιμή απαντήσεων είναι εάν οι ερωτώμενοι σκέφτονται την αυτοκτονία, με μέση τιμή μόλις 0,19, με το 88,46% (N=46) να απαντούν «καθόλου». Η ερώτηση με τη μεγαλύτερη μέση τιμή, που και πάλι δεν ξεπερνά τη μέση τιμή 2, είναι εάν ένιωθαν

ευαίσθητοι και πληγωνόντουσαν συναισθηματικά εύκολα – με μέση τιμή 1,98 και σε ποσοστό 40,38% (N=21) να απαντούν «Μέτρια».

Πίνακας 1. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση στις ερωτήσεις για αξιολόγηση της προσωπικής ευεξίας

	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Μέγιστο	Ελάχιστο
Νιώθατε ευαίσθητος/η και πληγωνόσασταν συναισθηματικά εύκολα;	1,98	1,20	4,00	0,00
Σας πέρασε από το μυαλό η αυτοκτονία;	0,19	0,66	4,00	0,00

Το κάτω από τη μέση τιμή επίπεδο εργασιακού άγχους συνάδει με τα αποτελέσματα της έρευνας, σχετικά με το βαθμό της επαγγελματικής ικανοποίησης. Συγκεκριμένα, από τη διερεύνηση του επιπέδου της ικανοποίησης από τις εργασιακές συνθήκες κατά το χρονικό διάστημα των τελευταίων έξι (6) μηνών, για την οποία χρησιμοποιήθηκαν σαράντα πέντε (45) ερωτήσεις, εξάγεται το συμπέρασμα ότι στους διοικητικούς υπαλλήλους που ρωτήθηκαν επικρατούν επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης άνω της μέσης τιμής, δηλαδή του 2. Ενδεικτικό είναι ότι «Αρκετά» ικανοποιημένοι από τις εργασιακές τους συνθήκες δήλωσαν σε ποσοστό 48,08% (N=25) και μέση τιμή 2,67. Στην κατηγορία ερωτήσεων διερεύνησης του συγκεκριμένου παράγοντα, η μεγαλύτερη μέση τιμή δόθηκε στην ερώτηση για το εάν υπάρχει ευελιξία, όταν προκύπτουν προσωπικά προβλήματα (μέση τιμή 3,21), με το 44,23% (N=23) να δηλώνει «Πάρα πολύ».

Πίνακας 2. Οι ποσοστιαίες συχνότητες που αφορούν στις εργασιακές συνθήκες

Ερωτήσεις	Πάρα πολύ:	Αρκετά:	Μέτρια:	Πολύ Λίγο:	Καθόλου:
Είμαι ικανοποιημένος από την εργασία μου	15,38% (N=8)	48,08% (N=25)	26,92% (N=14)	7,69% (N=4)	1,92% (N=1)
Υπάρχει ευελιξία όταν προκύπτουν προσωπικά προβλήματα	44,23% (N=23)	42,31% (N=22)	3,85% (N=2)	9,62% (N=5)	0% (N=0)

Όσον αφορά στο άνω του μετρίου επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης που βιώνουν οι διοικητικοί υπάλληλοι των αποκεντρωμένων υπηρεσιών του Υ.ΠΑΙ.Θ., αυτό υποστηρίζεται από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και ειδικότερα, από έρευνες σε απασχολούμενους δημοσίου τομέα (Μπάτιου, 2009· Μπουντζιούκα κ. συν., 2006).

Ως προς τη δημογραφική – προσωπική κατάσταση και την κατάσταση της υγείας των συμμετεχόντων, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το φύλο και η ηλικία αποτελούν δύο παράγοντες, που δεν επηρεάζουν τις τιμές των δύο, υπό διερεύνηση, κεντρικών εννοιών.

Από την ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι διοικητικοί υπάλληλοι των αποκεντρωμένων υπηρεσιών του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων δεν βιώνουν μεγάλο επίπεδο εργασιακού άγχους, ενώ επικρατούν επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης άνω της μέσης τιμής. Υπάρχουν επιμέρους παράγοντες προσωπικής κατάστασης – κατάστασης υγείας – προσωπικής ευεξίας – χώρου εργασίας – εργασιακών συνθηκών – τύπου προσωπικότητας του προσωπικού των αποκεντρωμένων διοικητικών υπηρεσιών του Υ.ΠΑΙ.Θ., οι οποίοι σχετίζονται με και επηρεάζουν τις δύο κεντρικές έννοιες της έρευνας: το επίπεδο εκπαίδευσης, η οικογενειακή κατάσταση, η σχετικότητα της εργασίας με τις σπουδές, συνθήκες του εργασιακού περιβάλλοντος όπως ο φόρτος εργασίας, ο χαμηλός βαθμός ελέγχου της εργασίας, η κοινωνική συναναστροφή με τους συναδέλφους, η καλή επικοινωνία με τους προϊσταμένους και η κατάλληλη αξιοποίηση των ικανοτήτων.

Συμπεράσματα

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν στις ερωτήσεις για τον βαθμό του εργασιακού άγχους των μελών του δείγματος, προκύπτει ότι δεν βιώνουν μεγάλο επίπεδο εργασιακού άγχους.

Το κάτω από τη μέση τιμή επίπεδο εργασιακού άγχους συνάδει με τα αποτελέσματα της έρευνας, σχετικά με το βαθμό της επαγγελματικής ικανοποίησης. Συγκεκριμένα, από τις

απαντήσεις που δόθηκαν στις ερωτήσεις για τη μέτρηση αυτού του παράγοντα, εξάγεται το συμπέρασμα ότι στους διοικητικούς υπαλλήλους που ρωτήθηκαν επικρατούν επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης άνω της μέσης τιμής, δηλαδή του 2.

Τα ευρήματα για το επίπεδο του εργασιακού άγχους δεν συνάδουν με εκείνα άλλων ερευνών μέτρησης του εργασιακού άγχους, όπως εκείνη των Καραϊσκού κ. συν. (2012), των Ντελέζου κ. συν. (2014) ή του Κουρτέση (2016).

Τα αποτελέσματα αυτά δύνανται να αιτιολογηθούν και οι διαφοροποιήσεις να εξηγηθούν, αφού τα μεγάλα ποσοστά εργασιακού άγχους, στα οποία κατέληξαν άλλες έρευνες, χαρακτηρίζουν πληθυσμούς που, είτε προέρχονται από τον ιδιωτικό τομέα, είτε από το δημόσιο - χώρος της υγείας - με τεράστια προβλήματα λειτουργίας, υποστελέχωση και υποχρηματοδότηση. Στην περίπτωση των διοικητικών υπαλλήλων των αποκεντρωμένων υπηρεσιών του Υ.ΠΑΙ.Θ., ακόμη και σε ένα περιβάλλον οικονομικής κρίσης και ρευστότητας εργασιακών συνθηκών, ο δημόσιος τομέας, σε αντίθεση με τον ιδιωτικό, είναι ένας εργασιακός χώρος όπου οι εργαζόμενοι εξακολουθούν να απολαμβάνουν συνθηκών εργασίας, αυστηρά όπως αυτές καθορίζονται από την αντίστοιχη νομοθεσία, να αμείβονται κατά τα οριζόμενα και να αισθάνονται, σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό, την ασφάλεια της μονιμότητας και της σταθερής εργασίας (δουλειά γραφείου, σταθερό ωράριο και μεγάλα χρονικά διαστήματα – διακοπές Πάσχα, Χριστουγέννων και καλοκαιριού – κατά τα οποία οι σχολικές μονάδες δεν λειτουργούν και κατά συνέπεια οι ρυθμοί εργασίας των διοικητικών υπαλλήλων δεν είναι τόσο έντονοι). Τέλος, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η στελέχωση, στις θέσεις ευθύνης των αποκεντρωμένων υπηρεσιών του Υ.ΠΑΙ.Θ. (Περιφερειακού Διευθυντή Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης, Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης), από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν εικόνα και εμπειρία από τη λειτουργία των σχολικών μονάδων, ενδεχομένως να είναι πιο ελαστικοί σε θέματα αδειών, διακοπών, αργιών.

Τα ευρήματα που σχετίζονται με την ενίσχυση της επαγγελματικής ικανοποίησης και τον περιορισμό του εργασιακού άγχους των διοικητικών υπαλλήλων των αποκεντρωμένων υπηρεσιών του Υ.ΠΑΙ.Θ., όχι μόνο προτείνεται αλλά είναι επιβεβλημένο να ληφθούν υπόψη από τη διοίκηση των φορέων αλλά και την κεντρική διοίκηση.

Η δομή της διοίκησης στην ελληνική εκπαίδευση επιδέχεται περαιτέρω αποκέντρωσης των εξουσιών, με αδήριτη την ανάγκη αλλαγών στην κατεύθυνση της μεταβίβασης αρμοδιοτήτων από τον κεντρικό φορέα διοίκησης σε όλα τα περιφερειακά επίπεδα διοίκησης. Στο πλαίσιο αυτό, η διάχυση δράσεων και ενεργειών, από το κεντρικό επίπεδο στο περιφερειακό, μπορεί να διευκολύνει την κατάσταση. Έτσι, ιδιαίτερως σημαντική θεωρείται, κατ' αρχήν και με βάση τα ευρήματα της έρευνας, η λήψη μέτρων τόσο προληπτικού χαρακτήρα (πρόληψη) όσο και αντιμετώπισης του φαινομένου.

Κρίνεται επιτακτική η ανάγκη η ηγεσία των διοικητικών υπηρεσιών της εκπαίδευσης, τόσο σε κεντρικό όσο και σε περιφερειακό επίπεδο, να αναγνωρίσει τη σπουδαιότητα του φαινομένου, που επιφέρει οικονομικές, σωματικές, ψυχολογικές και κοινωνικές επιπτώσεις, λαμβάνοντας όλα εκείνα τα απαραίτητα μέτρα για τη διαφύλαξη του προσωπικού.

Συγκεκριμένα, στο επίπεδο της στελέχωσης των υπηρεσιών, απαιτείται, εκτός από την αύξηση του αριθμού των εργαζομένων, μια ανακατανομή του υπάρχοντος προσωπικού και μία ποιοτική αναβάθμισή του, με εργαζομένους κατηρτισμένους, εξειδικευμένους και ικανούς να ανταπεξέλθουν. Ελλείψει δυνατότητας οικονομικών κινήτρων, καθ' όλη τη διάρκεια του εργασιακού βίου, μπορούν να δοθούν δυνατότητες εκπαίδευσης στο αντικείμενο και σε καινοτόμες δράσεις αλλά και εκμάθησης δεξιοτήτων, σχετικών με το αντικείμενο εργασίας, που θα διευκόλυνε και θα απλοποιούσε τη ροή της εργασίας. Επιπλέον, ένας αξιολογικά και αντικειμενικά σχεδιασμένος τρόπος πρόσληψης και προαγωγών, θα αποτελούσε επιπλέον κίνητρο για παροχή αρτιότερων υπηρεσιών, σε μια δημόσια διοίκηση δομημένη έτσι ώστε να εξυπηρετεί πρώτιστα τον πολίτη. Ένας ειλικρινής και γόνιμος διάλογος των εκπροσώπων των εργαζομένων με μια, για το σκοπό αυτό,

συγκροτηθείσα ομάδα έργου του Υ.ΠΑΙ.Θ., μπορεί να καταλήξει σε προγράμματα παρεμβάσεων, ενημέρωσης και επιμόρφωσης, σε θέματα που σχετίζονται με τεχνικές και τρόπους για τη μείωση των επιπέδων του εργασιακού άγχους και την αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης, και την πρόληψη αλλά και αποκατάσταση της ψυχικής υγείας των εργαζομένων. Η ένταση του φαινομένου του εργασιακού άγχους και της μειωμένης επαγγελματικής ικανοποίησης, σε συνδυασμό με την έλλειψη αντίστοιχων ερευνών για τους διοικητικούς υπαλλήλους στην εκπαίδευση, καθιστά επιτακτική ανάγκη την πραγματοποίηση, στο μέλλον, περαιτέρω μελετών, σε μεγαλύτερα και αντιπροσωπευτικότερα δείγματα της χώρας, με την ποικιλία συνθηκών που επικρατούν σε αυτά (αστικά και ημιαστικά κέντρα, νησιωτικές και ηπειρωτικές περιοχές).

Αναφορές

Aitken, L. (2018). What is stress and what causes it?. *Health24*. Ανακτήθηκε στις 13-08-2019 από <https://www.health24.com/Medical/Stress/About-Stress/What-is-stress-and-what-causes-it-20120721>

Arnold, J., Randall, R., Patterson, F., Silvester, J., Robertson, I., Cooper, C., Burnes, B., Harris, D., Axtell C., & Hartog, D.D. (2016). *Work psychology Understanding human behaviour in the workplace*, 6th Edition. United Kingdom: Pearson. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2005).

Bakker, A. B., & Costa, P. L. (2014). Chronic job burnout and daily functioning: A theoretical analysis. *Burnout Research*, 1, 112–119. Ανακτήθηκε στις 13-08-2019 από <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2213058614000096>

Cooper, C. L., & Payne, R. (1988), *Causes coping and consequences of stress at work*. Chichester: John Wiley & Sons.

European Agency for Safety and Health at Work. (2000). *Research on Work – related Stress*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

European Agency for Safety and Health At Work (EU – OSHA). (2007). *Psychosocial risks and stress at work*. Luxembourg: Office for Official Publications. of the European Communities. Ανακτήθηκε στις 13-08-2019 από <https://osha.europa.eu/en/themes/psychosocial-risks-and-stress>

European Agency for Safety and Health at Work. (2010). *Annual report 2009*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Jones, H. (1997). *I'm Too Busy to be Stressed: How to Recognise and Relieve the Symptoms of Stress Paperback*. New York: Hodder Mobius.

Health and Safety Executive. (2004). *Work-related stress: A short guide*. United Kingdom. Ανακτήθηκε στις 13-08-2019 από <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/+http://www.berr.gov.uk//files/file25664.pdf>

International Labour Organization, (2004). *28 April, World Day for Safety and Health at Work - Two million work deaths a year: A preventable tragedy*. Ανακτήθηκε στις 14-08-2019 από http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/features/WCMS_075605/lang--en/index.htm

Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer Publishing Company.

Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *The Maslach Burnout Inventory* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Michailidis, E., & Banks, A. P. (2016). The relationship between burnout and risk-taking in workplace decision-making and decision-making style. *Work & Stress*, 30 (3), 278-292, doi: 10.1080/02678373.2016.1213773

National Institute for Occupational Safety and Health (NIOSH). (2014). *Stress...At Work*. Cincinnati: DHHS (NIOSH) Publication No. 99–101. Ανακτήθηκε στις 13-08-2019 από <https://www.cdc.gov/niosh/docs/99-101/>

Robin, M., & Leslie, R. M. (2006). *Εισαγωγή στην ψυχολογία της υγείας* (μτφ. Ε. Παρή). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Schur, L., Kruse, D., & Blanck, P. (2005). Corporate culture and employment of persons with disabilities. *Behavioral Sciences and the Law*, 23 (1), 3–20.

Spector, P. E. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, causes and consequences*. N.Y.: SAGE Publications, Inc.

Stander, M., & Rothmann, S. (2008). The Relationship Between Leadership, Job Satisfaction and Organisational Commitment. *SA Journal of Human Resource Management*, 7, (3), 7-13.

Van Hooff, M. L. M., & Van Hooft, E. A. J. (2016) Workrelated boredom and depressed mood from a daily perspective: the moderating roles of work centrality and need satisfaction. *Work & Stress*, 30 (3), 209-227, doi: 10.1080/02678373.2016.1206151

Wood, J., Zeffane, R. M., Fromholtz, M., Wiesner, R., Morrison, Facto, A., McKeown, T., Schermerhorn, J.R., Hunt, J.J.G. & Osborn, R.N. (2015). *Organisational Behaviour: Core Concepts & Applications* (4th ed.). Brisbane: John Wiley & Sons, Inc.

Αναστασίου, Σ. (2013). Η σημασία της επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικής ικανοποίησης στην απόδοση των εργαζομένων. Στο Γ. Μπλάνας κ.ά. (Επιμ.), *Πρακτικά 7ου Εθνικού Συνεδρίου Διοίκησης και Οικονομίας*, 08-10 Ιουνίου 2013, 255 – 262. Λάρισα: ΤΕΙ Λάρισας.

Αντωνίου, Σ. Α. (2006). *Εργασιακό στρες*. Αθήνα: Παρισιάνου.

Γεωργίου, Μ., & Ηλιοφώτου – Μένον, Μ. (2006). Διερευνώντας ένα δυναμικό μοντέλο σχέσεων ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, το σχολικό κλίμα και την αποτελεσματικότητα του σχολείου: μια εμπειρική έρευνα στη μέση εκπαίδευση. Στο Ε. Φτιάκα, Α. Γαγάτσης, Ι. Ηλία & Μ. Μοδέστου (Επιμ.), *Πρακτικά 9ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, 423 – 436. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Δεληγάς, Μ., Τούκας, Δ., & Σπυρούλη, Α. (2012). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (burn – out). *Υγιεινή και Ασφάλεια στην Εργασία*, (50), 5-12.

Δεληγάς, Μ., Τούκας, Δ., & Καραγεωργίου, Α. (2013). Ψυχοκοινωνικοί κίνδυνοι στην εργασία – Η πανευρωπαϊκή εκστρατεία της SLIC 2012. *Υγιεινή και Ασφάλεια στην Εργασία*, (55), σσ. 7-14.

Δημοπούλου, Ε., Καζούκα, Ε., Αργυράκη, Α., (2010). Η διάρθρωση της ικανοποίησης των εργαζομένων στις ελληνικές επιχειρήσεις. *Ηλεκτρονικά Πρακτικά του Εθνικού Συνεδρίου Διοίκησης και Οικονομίας*, 142-155. Ανακτήθηκε στις 13-08-2019 από http://mibes.teilar.gr/esdo_proceedings/proceedings/2010/ORAL/20_final.pdf

Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. (Ν. 1566, ΦΕΚ 167/τ.Α'/30 Σεπτεμβρίου 1985). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο. Ανακτήθηκε 16-10-2016 από http://www.et.gr/ids-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wHO1H1f3wMBQHdtvSoClrL8tP77J3eAiaX5MXD0LzQTLWPU9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKl3nP8NxdnJ5r9cmWγJWelDvWS_18kAEhATUkjb0x1LldQ163nV9K--td6SluWDKZHuGKk08JTddFrK3r3GgMm8yJZ8cJUfgjx_8D0yC

Ελληνική Εταιρεία Ιατρικής της Εργασίας και Περιβάλλοντος. (2011). *Πρότυπο Ερωτηματολόγιο διερεύνησης Επαγγελματικού STRESS και επαγγελματικής ικανοποίησης*. Ανακτήθηκε στις 13-08-2019 από www.iatrikiergasias.gr/upload/file/STRESS%20ARTICLE.doc

Ευρωπαϊκοί Κοινωνικοί Εταίροι. (2004). *Συμφωνία Πλαίσιο για το Εργασιακό Άγχος*. Ανακτήθηκε στις 13-08-2019 από www.epoet.org.cy/wp-content/.../Συμφωνία-Πλαίσιο-για-το-Εργασιακό-Άγχος.doc

Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία. (2013). *Διαχείριση του άγχους σε ασφαλείς και υγιείς χώρους εργασίας*. Ανακτήθηκε στις 13-08-2019 από <https://www.openbook.gr/diaxeirisi-tou-agxous-se-asfaleis-kai-ygieis-xwrous-ergasias/>

Καλέντζης, Α. (2016). 10 σημαντικές διαφορές μεταξύ ανησυχίας και άγχους. *Psychologized*, 3 (3). Ανακτήθηκε στις 13-08-2019 από <http://www.psychologized.eu/%CE%B1%CE%B3%CF%87%CE%BF%CF%83-%CE%B1%CE%BD>

[%CE%B7%CF%83%CF%85%CF%87%CE%B9%CE%B1-%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%86%CE%BF%CF%81%CE%B1/](#)

Καραϊσκος, Χ., Τσικρικά Μ., & Πολυχρονόπουλος, Β. (2012). Διερεύνηση της εργασιακής κόπωσης και επαγγελματικής εξουθένωσης σε ιατρικό δυναμικό δημοσίου νοσοκομείου. *hugείa@εργασία*, 3 (3), 9-16.

Κουρτέση, Π. (2016). *Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Ανακτήθηκε 18-11-2016 από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/32263>

Κουστέλιος, Α. (1996). Η επίδραση της οργανωσιακής κουλτούρας στην ικανοποίηση από την εργασία. *Ψυχολογία*, 3 (2), 60-70.

Κουστέλιος, Α., & Κουστέλιου, Ι. (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 8 (1), 30-39.

Λιώτας, Ν. (2011). *Οργανωσιακή κουλτούρα. Θεσσαλονίκη: Εργάνη - Κέντρο Στήριξης της Απασχόλησης και Επιχειρηματικότητας των Γυναικών*. Ανακτήθηκε στις 14-08-2019 από <http://www.slideshare.net/nliotas/ss-6613781>

Μπάμπαλου, Χ., Θανασιάς, Ε., & Μακρόπουλος, Β. (2012). Επαγγελματικό στρες: Ψυχοκοινωνικοί παράγοντες κινδύνου και παρεμβάσεις. *hugείa@εργασία*, 3 (3), 145-174.

Μπάτιου, Β. (2009). *Η Επαγγελματική Ικανοποίηση και η Εφαρμογή της Βάσει της Θεωρίας Υγιεινής και Παρακίνησης του Frederick Herzberg. Το παράδειγμα του δημοσίου τομέα – Ι.Κ.Α., Ο.Α.Ε.Δ., Σ.Ε.Ε.* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας). Ανακτήθηκε 27-12-2016 από: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/13286/2/MpatsiouMsc2009.pdf>

Μπουντζιούκας, Σ., Παπαστεργίου, Δ., & Καλλιτσάρη, Σ. (2006). *Εργασιακό στρες (occupational stress) και ικανοποίηση από την εργασία (job satisfaction)*. Ανακοίνωση στο 12ο Επιστημονικό Συνέδριο Φοιτητών Ιατρικής Ελλάδας, Λάρισα.

Ντελέζος, Κ., Μέντζιου, Ε., Κούτου, Α., Κονόμη, Κ., & Νεστορίδου, Α. (2014). Διερεύνηση εκδήλωσης εργασιακού stress σε περίοδο οικονομικής κρίσης στο διοικητικό προσωπικό του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Αθήνας. *Περιεγχειρητική Νοσηλευτική*, 1 (2), 88-97.

Ξηρού, Β. (2013). *Εργασιακό άγχος*. Ανακτήθηκε στις 13-08-2019 από <http://edujob.gr/node/175116>

Robson, C. (2000). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (2η έκδ. μτφ.: Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλάκου). Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου: 1993).

Σχοινά, Μ. (2015). *Δίκτυο υπηρεσιών πληροφόρησης & συμβουλευτικής εργαζομένων*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας Γ.Σ.Ε.Ε., με τη συγχρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Τσουνής, Α., & Σαράφης, Π. (2016). Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης: θεωρητικές προσεγγίσεις και αποτελέσματα στην εργασιακή απόδοση. *Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας*, 8 (2), 36-47.

Διοικητική επιμόρφωση εκπαιδευτικών και αποτελεσματικότητα σχολικής μονάδας

Λιάπης Ηλίας

ΠΕ70, Μ.εδ «Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων»

Υποδιευθυντής 13ου Δημ. Σχ. Ευόσμου Π.Ε Δυτ. Θεσ/νικης

iliapis1@gmail.com

Περίληψη

Στη σύγχρονη εποχή που διανύουμε με τις διαρκώς εξελισσόμενες επιστημονικές και τεχνολογικές προόδους ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει. Αποκτά ένα χαρακτήρα πολυδιάστατο. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός χρειάζεται συνεχή επιμορφωτική ενίσχυση προκειμένου να ανταποκριθεί με επιτυχία στο δύσκολο έργο του. Η παρούσα εργασία διερευνά τις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την επιμόρφωσή τους σε θέματα διοίκησης. Το δείγμα αποτελείται από 215 εκπαιδευτικούς. Η έρευνα βασίζεται στην ποσοτική συλλογή και ανάλυση δεδομένων και ως εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι επιμορφώσεις σε διοικητικά θέματα είναι αναγκαίες για όλους τους εκπαιδευτικούς, στελέχη και μη στελέχη. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν είναι ευχαριστημένοι από τις επιμορφώσεις τους σε θέματα διοίκησης, εκφράζουν την επιθυμία τους να παρακολουθήσουν στο μέλλον σχετικά προγράμματα και πιστεύουν ότι η διοικητική τους επιμόρφωση συντελεί στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας.

Λέξεις κλειδιά: διοίκηση, εκπαιδευτικός, επιμόρφωση, σχολική μονάδα

Εισαγωγή

Στην απαρχή του 21ου αιώνα ζούμε σε έναν κόσμο που αλλάζει διαρκώς σε όλα τα επίπεδα. Τα νέα δεδομένα απαιτούν ένα σχολείο αποτελεσματικό, ευέλικτο, δημοκρατικό και ανταγωνιστικό, προσαρμοσμένο στις απαιτήσεις της εποχής. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), οι σχολικές μονάδες και γενικότερα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα έχουν γίνει σύνθετοι οργανισμοί, που για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά, πρέπει τα όργανα διοίκησης να έχουν συγκεκριμένες γνώσεις και ικανότητες. Η σχολική μονάδα είναι το βασικό κύτταρο όπου πραγματοποιούνται και εφαρμόζονται όλες οι εκπαιδευτικές πολιτικές, που προσδοκούν τα καλύτερα αποτελέσματα για τους νέους και το μέλλον κάθε χώρας.

Η διοίκηση της σχολικής μονάδας ήταν και είναι μία επίπονη διαδικασία στην οποία εμπλέκονται διάφοροι παράγοντες, που άλλοτε διευκολύνουν και άλλοτε παρεμποδίζουν την διεξαγωγή της. Περιλαμβάνει δραστηριότητες, όπως ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος, που αποβλέπουν στην καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων, ανθρώπινων και υλικών, με σκοπό την πραγματοποίηση συγκεκριμένων στόχων (Μάρδας & Βαλκάνος, 2002).

Σύμφωνα με την ισχύουσα εκπαιδευτική νομοθεσία (Φ.353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002), σε ότι αφορά τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, η διοικητική εξουσία ασκείται από μονομελή όργανα, όπως είναι ο/η διευθυντής/τρια και ο/η υποδιευθυντής/τρια και από συλλογικά, όπως ο σύλλογος διδασκόντων. Ο/η διευθυντής/τρια από τη μια μεριά ως το κύριο όργανο διοίκησης του σχολείου ασχολείται με τη διαχείριση και με θέματα γραφειοκρατίας, που αφορούν την καθημερινή λειτουργία του και από την άλλη πρέπει να ανταποκριθεί στο ρόλο του ως ηγέτης ενός σύγχρονου, συνεργατικού και αποτελεσματικού σχολείου, καθώς βρίσκεται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση με την κοινωνία (Σαΐτης, 2002). Ο/η υποδιευθυντής/τρια αναπληρώνει τον/την διευθυντή/τρια του σχολείου, όταν δεν υπάρχει, απουσιάζει ή κωλύεται. Βοηθά τον/την διευθυντή/τρια στο έργο του και είναι υπεύθυνος/η για την αλληλογραφία του σχολείου. Ο σύλλογος διδασκόντων αποτελείται

από τους/τις εκπαιδευτικούς που εργάζονται σ' αυτή με οποιαδήποτε σχέση εργασίας. Σκοπός λειτουργίας του οργάνου αυτού είναι ο προγραμματισμός δράσεων για την εφαρμογή της εκάστοτε διαμορφούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής και την αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου. Μέσα στο πλαίσιο μιας υφιστάμενης κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής, καλείται να αποφασίσει και να διαμορφώσει μια δική του εκπαιδευτική πολιτική που στηρίζεται στη συλλογική ευθύνη (Μαυρογιώργος, 1999).

Αποτελεσματικό σχολείο

Σύμφωνα με τον Mortimore (1991), αποτελεσματικό είναι εκείνο το σχολείο όπου οι μαθητές φέρνουν καλύτερα αποτελέσματα από τα αναμενόμενα. Για τη δημιουργία μιας αποτελεσματικής σχολικής μονάδας είναι απαραίτητη η αρμονική λειτουργία όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική διαδικασία (Βαρσαμίδου, Ρες, 2006).

Η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων στην εποχή μας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο που διοικούνται. Οι σχολικές μονάδες οφείλουν και πρέπει να μετασχηματιστούν, ώστε να μπορούν να οδηγήσουν τους μαθητές να μάθουν πώς να μαθαίνουν. Οφείλουν να αυτενεργούν και να χρησιμοποιούν τους εκπαιδευτικούς όχι ως μεταδότες της γνώσης αλλά ως υποστηρικτές της (Αργυροπούλου, Συμεωνίδης, 2017).

Η σύγχρονη διοίκηση του σχολείου απαιτεί τα όργανα διοίκησης να διαθέτουν γνώσεις μάνατζμεντ, να έχουν γνώση του ανθρώπινου δυναμικού και μια πολύπλευρη και συνεχή επιστημονική κατάρτιση (Σαΐτης, 2000). Για να ανταπεξέλθουν οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους πρέπει να φροντίζουν για τη συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη και η πολιτεία οφείλει να διαμορφώσει και να αναπτύξει ειδικά προγράμματα για την εκπαίδευση και κατάρτιση διοικητικών στελεχών (Δαράκη, 2007).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο

Αδιαμφισβήτητο γεγονός αποτελεί πως η παγκοσμιοποίηση επιφέρει αλλαγές. Στα επόμενα χρόνια, το σχολείο καλείται να διαμορφώσει σύνθετες προσωπικότητες και να τις εφοδιάσει με όλες τις απαραίτητες ικανότητες για να ανταποκριθούν στις νέες προκλήσεις τόσο τεχνικές όσο και κοινωνικές.

Στη σύγχρονη εποχή που διανύουμε, με τις διαρκώς εξελισσόμενες επιστημονικές και τεχνολογικές προόδους, οι οποίες μεταβάλλουν παράλληλα και το κοινωνικό και οικονομικό τοπίο, ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει, αποκτά ένα χαρακτήρα πολυδιάστατο όσον αφορά τον αναγκαίο, για το επάγγελμά του παιδαγωγικό και επιστημονικό εξοπλισμό. Ο θεωρητικός προβληματισμός στην επιστημονική κοινότητα συγκλίνει στη διαπίστωση ότι ο σύγχρονος δάσκαλος συμμετέχει ενεργά στη διαμόρφωση του σχολικού προγράμματος και πρωτοστατεί στον προβληματισμό για το ρόλο και την αποστολή του σχολείου. Είναι σύμβουλος, καθοδηγητής και βοηθός των παιδιών στην πρόσκτηση και ανακάλυψη της γνώσης. Τον σύγχρονο δάσκαλο πρέπει να τον χαρακτηρίζει κριτικό πνεύμα, δημιουργικότητα και προπαντός επαγγελματική αυτονομία (Μπουζάκης, 2005). Στο σύγχρονο σχολείο ο ρόλος του δασκάλου αλλάζει και γίνεται πολυσύνθετος. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει από διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, να κατέχει επικοινωνιακές δεξιότητες και ικανότητες. Το σχολείο είναι ένα δυναμικό περιβάλλον, όπου καθημερινά αναπτύσσονται διαφωνίες τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών όσο και μεταξύ των μαθητών, που αρκετές φορές αν δεν γίνει σωστή διαχείριση οι διαφωνίες ενδέχεται να οδηγήσουν σε συγκρούσεις. Η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Συνεπώς, το νέο πρότυπο εκπαιδευτικού επιτάσσει έναν επαγγελματία, ο οποίος, εκτός από τις επιστημονικές γνώσεις που οφείλει να κατέχει, πρέπει επίσης να είναι ψυχοπαιδαγωγικά καταρτισμένος, αλλά και να χρησιμοποιεί κατά την άσκηση του επαγγέλματός του εναλλακτικές πρακτικές και θεωρίες οδηγώντας τους μαθητές στη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης και την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους (Ντούσκας, 2007). Επιπρόσθετα οι ολοένα και πιο επιτακτικές απαιτήσεις για αύξηση του μαθησιακού επιπέδου και των σχολικών επιδόσεων των μαθητών

έχουν συντελέσει στην εστίαση των εκπαιδευτικών πολιτικών πολλών χωρών της Ευρώπης τόσο στο επαγγελματικό επίπεδο των εκπαιδευτικών όσο και στην ποιότητα του διδακτικού έργου των ίδιων μέσα στις σχολικές αίθουσες. Συνεπώς, προκειμένου να επιτύχουν την αποτελεσματική προώθηση και βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού τους έργου (παροχή ίσων ευκαιριών, ίση μεταχείριση, αύξηση επιδόσεων, μείωση αναλφαβητισμού, ανάπτυξη δεξιοτήτων) οι εκπαιδευτικοί, είναι απαραίτητο να επιμορφώνονται μέσω της δια βίου μάθησης και σε συνάρτηση με την απόκτηση όλο και περισσότερων επαγγελματικών εμπειριών αλλά και προσωπικών ίσως βιωμάτων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007).

Αναγκαιότητα και περιεχόμενο διοικητικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Αν και όλοι αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα της διοίκησης για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, στην Ελλάδα δεν δόθηκε μεγάλη προσοχή για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών της Εκπαίδευσης, όπως έγινε στις άλλες χώρες. Ο χώρος της Διοίκησης Σχολικών Μονάδων χαρακτηρίζεται από ανεπάρκεια και έλλειψη εξειδικευμένου και καταρτισμένου προσωπικού (Ανδρέου, 1999). Οι διευθυντές/ντρίες προέρχονται συνήθως από το σώμα των εκπαιδευτικών, χωρίς να έχουν καμία ιδιαίτερη κατάρτιση και εξειδίκευση στο χώρο της Διοίκησης σχολικών μονάδων και καλούνται να ανταποκριθούν στις ανάγκες ενός πολυσύνθετου έργου, με κύρια εφόδια τις περισσότερες φορές την εμπειρία που έχουν αποκτήσει ως εκπαιδευτικοί (Λεμονή & Κολεζάκης, 2013).

Ανατρέχοντας στη σχετική βιβλιογραφία στην Ελλάδα, εντοπίζονται αρκετές μελέτες που να αφορούν στην ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης. Οι περισσότερες από αυτές τις μελέτες εστιάζουν κυρίως στα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες που πρέπει να έχουν οι διευθυντές μιας σχολικής μονάδας, όπως επίσης και στις αντιλήψεις των ίδιων για το έργο και τα καθήκοντά τους (Μπαζιάνας, 2015).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δεν έχει διδαχτεί ποτέ μαθήματα σχετικά με την εκπαιδευτική διοίκηση (Γουρναρόπουλος, 2006; Σαΐτης, 2002) και εν γένει υστερούν σε γνώσεις σχετικές με τη διοίκηση της εκπαίδευσης (Φωκιάλη & Ράπτης, 2008). Σύμφωνα με τον Κιουλάφα (2016), μεγάλο μέρος των προβλημάτων στις σχολικές μονάδες οφείλεται στο γεγονός ότι η σχολική διοίκηση που ασκείται είναι εμπειρικού χαρακτήρα καθώς ο/η διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας αναλαμβάνει διοικητικά καθήκοντα χωρίς καμία προηγούμενη κατάρτιση και εργάζεται εμπειρικά, αντιγράφοντας τις περισσότερες φορές στάσεις και θέσεις διευθυντών/ντριών που γνώρισε στο παρελθόν σε διάφορα σχολεία, που και εκείνοι είχαν εργαστεί εμπειρικά. Επίσης, σε έρευνα του Γεωργογιάννη (2006) αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν διοικητική επάρκεια.

Σε έρευνα που διεξήγαγε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ) στα πλαίσια του Προγράμματος «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (2010-2013)» τη χρονική περίοδο Ιούνιο του 2010 με Οκτώβριο του 2010, έγινε μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών σε 3.435 διευθυντές σχολικών μονάδων από όλη την Ελλάδα και όλων των ειδικοτήτων και βαθμίδων της εκπαίδευσης. Στα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζεται η μη ικανοποίηση των διευθυντών από την παρακολούθηση προγραμμάτων διοικητικής επιμόρφωσης.

Έρευνα του Παπαθωμά (2006) με αντικείμενο μελέτης τις επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών σχολικών μονάδων σε σχολικές μονάδες του Ν. Θεσσαλονίκης, εντοπίζει την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των διευθυντών. Συγκεκριμένα λίγο λιγότεροι από το μισό του συνόλου των υποκειμένων (41%) δήλωσαν πως δεν έχουν συμμετάσχει ποτέ σε καμία επιμορφωτική δραστηριότητα, όσον αφορά σε θέματα διοίκησης της σχολικής μονάδας, ενώ η πλειοψηφία (94%) τονίζει την ανάγκη εξειδικευμένης επιμόρφωσης. Ακόμη, σε έρευνα της Καραγιάννη (2012), η επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης είναι ένα από τα θέματα που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί ότι θέλουν να επιμορφωθούν.

Τέλος, έρευνες του Σαββαΐδη (2010) και της Βουγιουκλή (2014) έδειξαν ότι η διοικητική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη και σημαντική για την ορθολογικότερη αντιμετώπιση των καθημερινών προβλημάτων που παρουσιάζονται κατά τη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Αναμφίβολα, καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία της διοικητικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών μπορεί να διαδραματίσει η επιμόρφωση ως θεσμός στρατηγικής σημασίας προς μια ποιοτική εκπαίδευση. Θεωρείται λοιπόν αναγκαία η διοικητική κατάρτιση τόσο των στελεχών όσο και των εκπαιδευτικών, όχι μόνο αυτών που ενδιαφέρονται να αναλάβουν διευθυντικά καθήκοντα, αλλά όλων στο σύνολό τους, διότι ως μέλη του συλλόγου διδασκόντων θα πρέπει να διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις διοίκησης της εκπαίδευσης, ώστε να αποφασίζουν σωστά (Ζαβλανός, 1989).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της Δ/σης Π.Ε Δυτ. Θεσσαλονίκης σχετικά με την επιμόρφωσή τους σε θέματα διοίκησης σχολικών μονάδων, καθώς δεν υπήρξαν σχετικές μελέτες για τους παραπάνω εκπαιδευτικούς.

Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τον σκοπό της έρευνας διαμορφώθηκαν τα παρακάτω ερωτήματα τα οποία η έρευνα καλούνταν να απαντήσει.

1. Πόσο αναγκαία είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης;
2. Πόσο συμβάλλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης;
3. Πώς αντιμετωπίζουν τα διοικητικά προβλήματα οι διευθυντές/τριες;
4. Ποιες είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών και στελεχών σε θέματα διοίκησης;
5. Πώς αντιλαμβάνονται και αποτιμούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τη συμμετοχή τους στη διοίκηση του σχολείου;
6. Ποια πρέπει να είναι η διάρκεια της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης;
7. Για ποιους λόγους παρακολουθεί ένας εκπαιδευτικός προγράμματα επιμόρφωσης σε θέματα διοίκησης;

Ερευνητικές υποθέσεις.

Υ1. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχει παρακολουθήσει κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών τους μάθημα ή μαθήματα σχετικά με τη διοίκηση των σχολικών μονάδων

Υ2. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχει παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης.

Υ3. Η ελλιπής διοικητική κατάρτιση των διευθυντών/τριών παίζει σημαντικό ρόλο στην άσκηση των καθηκόντων τους.

Υ4. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι επιμορφώσεις σε θέματα διοίκησης είναι χρήσιμες.

Υ5. Οι διευθυντές ασκούν διοίκηση στηριζόμενοι σε μεγάλο βαθμό στην εμπειρία τους.

Μέθοδος

Για την πραγματοποίηση της έρευνας (1-30 Μαρτίου 2018) χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική προσέγγιση μιας και επιλέγεται ως μέθοδος από το σύνολο των εμπειρικών ερευνών στο χώρο της εκπαίδευσης για τη διερεύνηση καταστάσεων, θέσεων, απόψεων, διαθέσεων και στάσεων (Δημητρόπουλος, 2004). Αποτελεί μια οργανωμένη συγκέντρωση μεγάλου όγκου πληροφοριών και μάλιστα σε σύντομο χρόνο. Βοηθά τον ερευνητή να περιγράψει την κατάσταση όπως είναι τώρα ή να βρει εκείνες τις σταθερές με τις οποίες μπορούν να γίνουν συγκρίσεις και συσχετίσεις ανάμεσα σε συγκεκριμένα γεγονότα ή χαρακτηριστικά. (Bell, 2001). Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο και

χρησιμοποιήθηκε εξάβαθμη κλίμακα Likert, υποχρεωτική επιλογή για να αναγκαστούν οι ερωτώμενοι να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν με τη δήλωση/πρόταση. Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο γιατί εξασφαλίζει την ανωνυμία, δίνει στον ερωτώμενο τη δυνατότητα να δώσει απάντηση χωρίς να πιέζεται από την παρουσία του ερευνητή (Βάμβουκας, 1993), είναι η περισσότερο διαδεδομένη τεχνική σε έρευνες επισκόπησης πεδίου (Ταρατόρη, 2000) και είναι δοκιμασμένο μεθοδολογικό εργαλείο καθώς παρέχει τη δυνατότητα να συγκεντρωθούν εμπειρικά δεδομένα σε εύλογο χρονικό διάστημα από μεγάλες ομάδες πληθυσμού (Παρασκευόπουλος, 1999). Η σύνταξη και διαμόρφωση του ερωτηματολογίου βασίστηκε και σχεδιάστηκε πάνω σε έρευνα που είχε γίνει σε σχολεία των νομών Αττικής και Μεσσηνίας (Βουγιουκλή, 2014) καθώς και σε παρόμοια έρευνα που έγινε σε σχολεία της νήσου Ρόδου (Σαββαΐδης, 2010). Τέλος, το ερωτηματολόγιο κοινοποιήθηκε στις σχολικές μονάδες με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και αφού είχε προηγηθεί τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές των σχολείων.

Το ερωτηματολόγιο είναι χωρισμένο σε τρεις (3) άξονες και περιλαμβάνει 20 ερωτήσεις κλειστού τύπου χωρισμένες σε δύο κατηγορίες. Υπάρχουν ερωτήσεις διχοτομικές (ΝΑΙ – ΟΧΙ) και βαθμονόμησης από τρεις έως έξι απαντήσεις. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου πέρα του ότι εγγυώνται μία σχετική ανωνυμία, μπορούν να απαντηθούν εύκολα, καθώς οι ερωτώμενοι το μόνο που έχουν να κάνουν είναι να σημειώσουν στον κύκλο την απάντησή τους, και δίνουν απαντήσεις που είναι ιδανικές για την επεξεργασία μέσω της στατιστικής ανάλυσης (Λέτσιος, 2017). Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις κλειστού τύπου είναι εύκολο να αντιστοιχηθούν με αριθμούς (κλίμακες Likert) ώστε να γίνεται πιο εύκολη και γρήγορη η στατιστική ανάλυση των αντίστοιχων δεδομένων. Θεωρήθηκε σταθμισμένο εργαλείο μιας και είχε χρησιμοποιηθεί στις παραπάνω έρευνες (Σαββαΐδης, 2010; Βουγιουκλή, 2014).

Ο πρώτος άξονας περιλαμβάνει 4 ερωτήσεις σχετικές με προσωπικά και δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ειδικότητα, διοικητική θέση, χρόνια υπηρεσίας).

Ο δεύτερος άξονας περιλαμβάνει 12 ερωτήσεις, σχετικές με τις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών και στελεχών για την επιμόρφωσή τους σε θέματα διοίκησης και είναι χωρισμένος σε τέσσερις θεματικές ενότητες.

Ο τρίτος άξονας περιλαμβάνει 8 ερωτήσεις σχετικές με τις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών και στελεχών για τη σχέση επιμόρφωσης σε θέματα διοίκησης και της βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και είναι χωρισμένος σε δύο θεματικές ενότητες.

Το δείγμα

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν οι 3920 εκπαιδευτικοί της Δ/σης Π.Ε Δυτ. Θεσσαλονίκης. Το δείγμα της έρευνάς μας αποτελείται από 215 Εκπαιδευτικούς. Η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έγινε με το λογισμικό SPSS. Για την επιλογή του δείγματός μας χρησιμοποιήθηκε η ευκαιριακή δειγματοληψία, η οποία οδηγεί σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού που θέλουμε να ερευνήσουμε και της οποίας τα αποτελέσματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για γενικεύσεις. Πριν την οριστική διανομή του ερωτηματολογίου έγινε μια πιλοτική εφαρμογή με τη συμμετοχή πέντε εκπαιδευτικών για να ελεγχθούν η σαφήνεια των ερωτήσεων και η δομή του.

Πίνακας 1. Προσωπικά – δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο		
Άνδρες	Γυναίκες	
34,4%	65,6%	
2. Ειδικότητα		
Δάσκαλοι/ες	Νηπιαγωγοί	Ειδικότητες
64,2%	20,9%	14,9%

3. Διευθυντική θέση

Διευθυντές προϊστάμενοι Δημοτικού	Προϊστάμενοι Νηπιαγωγείων	Πρώην στελέχη	Δεν κατείχαν κάποια θέση
23,3%	14%	13%	49,8%

4. Χρόνια υπηρεσίας

1-5	6-10	11-15	16-20	20+
0,5%	3,3%	15,8%	21,9%	58,6%

Παρατηρώντας τον Πίνακα 1 βλέπουμε πως από όσους έλαβαν μέρος στην έρευνα, οι γυναίκες είναι σχεδόν διπλάσιες από τους άνδρες. Οι μισοί ερωτώμενοι (49,5%) δεν κατείχαν κάποια διευθυντική θέση, το μεγαλύτερο ποσοστό τους (58,6%) είχαν πάνω από 21 έτη υπηρεσίας και είναι δάσκαλοι/ες (64,2%).

Ευρήματα

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας, (Πίνακας 2), η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν έχει παρακολουθήσει κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών τους μάθημα ή μαθήματα σχετικά με τη διοίκηση αλλά ούτε και κατά την εργασία τους και δεν είναι ικανοποιημένοι.

Πίνακας 2. Βασικές σπουδές στη διοίκηση, διοικητική επιμόρφωση και ικανοποίηση

Παρακολουθήσατε μαθήματα διοίκησης ή επιμορφώσεις και πόσο ικανοποιημένοι είστε;

δεν παρακολούθησαν μάθημα ή μαθήματα στον τομέα της διοίκησης της εκπαίδευσης	93%
δεν παρακολούθησαν καθόλου προγράμματα διοικητικής επιμόρφωσης,	39,1%
δηλώνουν καθόλου, σχεδόν καθόλου και λίγο ικανοποιημένοι από τις επιμορφώσεις που παρακολούθησαν	73,5%

Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι διοικητικά ανεπαρκείς. Τα ποσοστά αυτά επιβεβαιώνουν την πρώτη και δεύτερη ερευνητική μας υπόθεση (**Y1, Y2**), πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στερείται διοικητικής επιμόρφωσης. Αυτό δικαιολογείται από το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν πάνω από 20 χρόνια υπηρεσίας, έχουν αποφοιτήσει από Παιδαγωγικές Ακαδημίες που δεν δίδασκαν σχετικά μαθήματα και από το γεγονός ότι και σήμερα υπάρχουν Παιδαγωγικά τμήματα που δεν παρέχουν στους φοιτητές ανάλογα μαθήματα (Γεωργιογιάννης, 2006).

Αναφορικά με την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης στον Πίνακα 3 βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι επιμορφώσεις σε θέματα διοίκησης τους είναι χρήσιμες και τους λόγους που καθιστούν αναγκαία την επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης.

Πίνακας 3. Αναγκαιότητα διοικητικής επιμόρφωσης (1)

1. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι:

οι επιμορφώσεις σε θέματα διοίκησης είναι χρήσιμες	89,8%
οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρακολουθούν προγράμματα διοικητικής επιμόρφωσης	77,2%

2. Για ποιους λόγους και σε ποιο βαθμό θα δηλώνατε συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης για θέματα διοίκησης του σχολείου;

για να γνωρίσουν τα καθήκοντα τους	83,3%
λόγω απαίτησης της κοινωνίας	82,3%
λόγω των εξελίξεων στην τεχνολογία	76,7%
για υπεύθυνη θέση στο σύλλογο διδασκόντων	75,3%
για να διεκδικήσουν μελλοντικά διευθυντική θέση	42,3%
λόγω απαίτησης των γονέων	31,6%
λόγω της υποχρεωτικής συμμετοχής	34%

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας οι σύγχρονες εκπαιδευτικές και διοικητικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, η εξέλιξη της τεχνολογίας και οι απαιτήσεις της κοινωνίας αποτελούν λόγους που καθιστούν αναγκαία την διοικητική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στελεχών των σχολικών μονάδων.

Στον Πίνακα 4 βλέπουμε σε ποιο βαθμό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως είναι χρήσιμη η επιμόρφωση των μελών του συλλόγου διδασκόντων σε συγκεκριμένα θέματα Διοίκησης.

Πίνακας 4. Αναγκαιότητα διοικητικής επιμόρφωσης (2)

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε χρήσιμη την επιμόρφωση των μελών του συλλόγου διδασκόντων στα παρακάτω θέματα Διοίκησης;

στη διαχείριση συγκρούσεων	96,7%
στη λήψη αποφάσεων	95,8%
στη διαμόρφωση κατάλληλου σχολικού κλίματος	95,3%
στην εκπαιδευτική νομοθεσία	93%
στον προγραμματισμό	90,7%
στη σχολική διοίκηση και την οικονομική διαχείριση	76,3%

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων πιστεύει ότι οι επιμορφώσεις σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης τους είναι χρήσιμες.

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την επιθυμία τους να επιμορφωθούν σε διοικητικά θέματα. Τις απαντήσεις τους στο σχετικό ερώτημα βλέπουμε στον Πίνακα 5.

Πίνακας 5. Αναγκαιότητα διοικητικής επιμόρφωσης (3)

Σε ποιο από τα παρακάτω θέματα και σε ποιο βαθμό θα επιθυμούσαν να επιμορφωθούν;

στην ηγεσία της σχολικής μονάδας	61,4%
στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης	79,1%
στον προγραμματισμό και την αξιολόγηση	84,2%
στη διαχείριση συγκρούσεων	94,9%
στα καθήκοντα των δ/ντων	72,6%
στα καθήκοντα των εκπαιδευτικών	89,3%
στην παρακίνηση και την παρώθηση	85,6%
στην οργάνωση γραφείου και αρχείου	76,3%
στην επικοινωνία	86%
στην εκπαιδευτική νομοθεσία	85,6%

Από τα παραπάνω αποτελέσματα παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται να επιμορφωθούν σε διοικητικά θέματα, διότι θεωρούν ότι έτσι θα ασκήσουν καλύτερα τα

καθήκοντά τους (εκπαιδευτικοί της τάξης-μέλη του συλλόγου διδασκόντων). Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν και με προηγούμενες μελέτες σχετικές με την αναγκαιότητα της διοικητικής επιμόρφωσης (Καραγιάννη, 2012). Ως προς τη σημαντικότητα των παραπάνω τομέων ξεχωρίζει αυτός της διαχείρισης των συγκρούσεων. Σχεδόν το σύνολο του δείγματος απάντησε θετικά. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι στο σύγχρονο σχολείο ο ρόλος του δασκάλου αλλάζει και γίνεται πολυσύνθετος. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει από διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, να κατέχει επικοινωνιακές δεξιότητες και ικανότητες. Το σχολείο είναι ένα δυναμικό περιβάλλον, όπου καθημερινά αναπτύσσονται διαφωνίες τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών όσο και μεταξύ των μαθητών, που αρκετές φορές αν δεν γίνει σωστή διαχείριση οι διαφωνίες ενδέχεται να οδηγήσουν σε συγκρούσεις. Η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Επιβεβαιώνεται η αρχική μας υπόθεση (Y4) ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι επιμορφώσεις σε θέματα διοίκησης είναι χρήσιμες.

Αναφορικά με τη διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων σε θέματα διοίκησης και το στάδιο εφαρμογής τους τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 6.

Πίνακας 6. Διάρκεια διοικητικής επιμόρφωσης και στάδιο εφαρμογής αυτής

1. Διάρκεια			
Λίγων ωρών-ημερών	Διάρκεια μηνός εξαμήνου	Ετήσια	Μεταπτυχιακών σπουδών
29,8%	45,1%	18,6 %	6,5 %
2. Στάδιο εφαρμογής			
Προτού εργαστούν ως εκπαιδευτικοί και πριν την επιλογή τους σε θέση ευθύνης	Μετά την επιλογή τους σε θέση ευθύνης	Κατά την εργασία τους ως εκπαιδευτικοί	
25,1%	18,1%	56,7%	

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι θα ήθελαν να έχουν διάρκεια από ένα μήνα μέχρι ένα χρόνο. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική τη διοικητική κατάρτιση και επιμόρφωση τους όχι μόνο πριν και μετά την ανάληψη θέσης ευθύνης, αλλά και κατά την εργασία τους ως εκπαιδευτικοί, ακόμη και στην περίπτωση που δεν επιθυμούν να ασκήσουν καθήκοντα σε θέση ευθύνης. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με εκείνα της έρευνας του Γουρναρόπουλου, (2009).

Σύμφωνα με τα ευρήματά μας, (Πίνακας 7), η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Τα ποσοστά αυτά επιβεβαιώνουν την τρίτη ερευνητική μας υπόθεση (Y3), πως η ελλιπής διοικητική κατάρτιση των διευθυντών/τριών παίζει σημαντικό ρόλο στην άσκηση των καθηκόντων τους.

Πίνακας 7. Η συμβολή της διοικητικής επιμόρφωσης στην αποτελεσματικότητα του σχολείου

η επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης είναι σημαντικός παράγοντας για αποτελεσματική διοίκηση	96,7%
η επιμόρφωση στη διοίκηση επηρεάζει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης	89,3%
η επιμόρφωση θα τους βοηθήσει να προσεγγίζουν αποτελεσματικά τα καθημερινά προβλήματα	83,7%
πόσο σημαντικό ρόλο παίζει η ελλιπής διοικητική κατάρτιση των διευθυντικών στελεχών στην άσκηση των καθηκόντων τους	89,3%

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον βαθμό στον οποίο εμπιστεύονται την εμπειρία τους ή τις γνώσεις σε διάφορους τομείς της διοίκησης.

Πίνακας 8. Εμπιστοσύνη στην εμπειρία ή τις γνώσεις

Πώς αντιμετωπίζουν τα διοικητικά προβλήματα οι διευθυντές/τριες;

	Εμπειρία	Γνώσεις	Και τα δύο
διαχείριση των συγκρούσεων	33,5%	2,8 %	58,5 %
θέματα επικοινωνίας	36,7%	7,9 %	55,3 %
λήψη αποφάσεων	28,4%	8,8 %	62,8 %
θέματα οργάνωσης	19,1%	7,9 %	73 %
προγραμματισμός δράσεων	14%	14,9 %	71,2 %

Από τα αποτελέσματα της έρευνας, (Πίνακας 8), φαίνεται ότι τα στελέχη αντιμετωπίζουν τα διοικητικά προβλήματα των σχολικών μονάδων στηριζόμενοι στην εμπειρία τους σε μεγάλο βαθμό. Τα ερευνητικά μας δεδομένα επιβεβαιώνουν την αρχική μας υπόθεση (Y5), σύμφωνα με την οποία οι δ/ντες των σχολικών μονάδων για να αντιμετωπίσουν τα διάφορα διοικητικά προβλήματα του Σχολείου τους στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό στην εμπειρία που απέκτησαν.

Ως προς τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και αποτιμούν τη συμμετοχή τους στη σχολική διοίκηση τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 9.

Πίνακας 9. Συμμετοχή στη διοίκηση του Σχολείου και ικανοποίηση

Πόσο ικανοποιημένοι είστε από τη συμμετοχή σας στη διοίκηση της σχολικής μονάδας ως μέλος του συλλόγου διδασκόντων και σε ποιο βαθμό θα επιθυμούσατε τη συμμετοχή σας στη λήψη αποφάσεων;

ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή τους στη διοίκηση της σχολικής μονάδας	27%
επιθυμούν να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων για θέματα οργάνωσης και διοίκησης	91,7%

Τα ευρήματα, (Πίνακας 9), έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο βαθμό δεν είναι ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή τους στη διοίκηση της σχολικής μονάδας ως μέλη του συλλόγου διδασκόντων και δηλώνουν σε απόλυτο σχεδόν βαθμό ότι επιθυμούν να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων για θέματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί θα ήθελαν να επιμορφωθούν σε διοικητικά, οργανωτικά, νομικά και θέματα διαχείρισης του ανθρώπινου παράγοντα. Πιστεύουν πως η επιμόρφωση τους σε θέματα οργάνωσης-διοίκησης σχολικών μονάδων συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου και τονίζουν ότι η εμπειρία είναι σημαντικός παράγοντας στην άσκηση διοικητικών καθηκόντων. Συγκρίνοντας τα ευρήματα μας για την αναγκαιότητα της διοικητικής επιμόρφωσης με εκείνα της έρευνας τόσο της Βουγιουκλή (2014) όσο και του Σαββαΐδη (2010) παρατηρούμε ότι συμφωνούν.

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας κρίνεται σκόπιμο να διατυπωθούν προτάσεις με κύριο στόχο τη βελτίωση της διοικητικής επάρκειας των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση της βελτίωσης της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας και της ποιότητας της προσφερόμενης εκπαίδευσης.

Οι σημαντικότερες προτάσεις είναι οι εξής:

- Είναι απαραίτητο να γίνει περαιτέρω διερεύνηση των ευρημάτων της έρευνας με σκοπό να εξακριβωθεί αν, όσα εξήχθησαν από αυτήν, αντικατοπτρίζουν με ακρίβεια την πραγματικότητα. Μία έρευνα στο σύνολο της χώρας θα πρόσφερε μεγαλύτερο κύρος στα αποτελέσματα.
- Τα Πανεπιστημιακά τμήματα οφείλουν να προσφέρουν στους φοιτητές μαθήματα σχετικά με την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών και να δημιουργήσουν μεταπτυχιακά προγράμματα στην οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων.
- Δημιουργία διοικητικών επιμορφωτικών προγραμμάτων για όλους τους εκπαιδευτικούς διάρκειας από λίγων ημερών μέχρι ετήσιας διάρκειας σε διοικητικά, οργανωτικά, νομικά και θέματα διαχείρισης του ανθρώπινου παράγοντα από πιστοποιημένους φορείς.
- Δημιουργία επιμορφωτικών προγραμμάτων παρακολούθησης εξ αποστάσεως υπό την εποπτεία του ΥΠΠΕΘ, ΕΚΔΔΑ, ΙΕΠ.
- Κατά την επιλογή Διευθυντών σχολικών μονάδων να δίνεται βαρύτητα στην πιστοποιημένη διοικητική επάρκεια των υποψηφίων.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης είναι μεγάλης σημασίας και θα πρέπει να αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η κατάρτιση σε διοικητικά θέματα τόσο των διευθυντικών στελεχών όσο και όλων των εκπαιδευτικών θα συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της σχολικής μονάδας καθώς διευθυντές/ντριες και εκπαιδευτικοί θα αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα καθημερινά προβλήματα που θα προκύπτουν στο σχολείο τους. Σε ένα περιβάλλον που μεταβάλλεται συνεχώς κρίνεται απαραίτητο να υπάρχουν και στο χώρο της εκπαίδευσης αλλαγές σε θεσμικό επίπεδο, όπως η αποκέντρωση της διοίκησης και η αναβάθμιση των οργάνων της διοίκησης του σχολείου.

Αναφορές

Bell, J., (2001). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*. Gutenberg.

Mortimore, P., (1991). *School Effectiveness Research: Which Way at the Crossroads? School Effectiveness and School Improvement*.

Ανδρέου, Α., (1999). *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Λιβάνη Α. Α.

Αργυροπούλου, Ε., & Συμεωνίδης, Α., (2017). *Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής*. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης.

Βάμβουκας, Μ., (1993). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βαρσαμίδου, Α., & Ρες, Γ., (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία – Μύθος και πραγματικότητα*. <https://www.eduportal.gr/apotelesmatiko-sxoleio>.

Βουγιουκλή, Ε., (2014). *Διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αναγκαιότητα επιμόρφωσής τους στη διοίκηση της εκπαίδευσης*. Συγκριτική μελέτη των νομών Αττικής και Μεσσηνίας. Μεταπτυχιακή εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Γεωργογιάννης, Π., (2006). *Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια & Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α΄/βάθμιας & Β΄/βάθμιας Εκπαίδευσης*. Πάτρα.

Γουρναρόπουλος, Γ., (2006). *Στάσεις των εκπαιδευτικών για τη διοικητική επιμόρφωσή τους: η περίπτωση του νομού Μεσσηνίας*. Διπλωματική εργασία. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Γουρναρόπουλος, Γ., (2009). *Η διοικητική επιμόρφωση ως παράγοντας ανάπτυξης ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση*. Διοικητική Ενημέρωση.

Δαράκη Ε., (2007). *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Αθήνα: Επίκεντρο

Δημητρόπουλος, Ε., (2004). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας: προς ένα συστηματικό δυναμικό μοντέλο μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών*. COM (2007) 392 τελικό.

Ζαβλανός Μ., (1989). *Εποπτεία Προσωπικού*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.

Καραγιάννη, Ε., (2012). *Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επιμόρφωση στους νομούς Αττικής και Ευρυτανίας. Συγκριτική αποτίμηση*. Διπλωματική εργασία. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Κιουλάφας, Μ., (2016). *Διαδικασία Λήψης Απόφασης Σε Επίπεδο Σχολικής Μονάδας: Η περίπτωση της αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδακτική πρακτική*. Περιοδικό Ερκύνα, 10, 135-145.

Λεμονή, Ι., & Κολεζάκης Α., (2013). Το πολυσύνθετο έργο του Δ/ντη Σχολικής Μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισής του στη «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων». *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 3, 165-184.

Λέτσιος, Ι., (2017). *Διερεύνηση απόψεων των Διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Λάρισας ως προς τα κριτήρια και τον τρόπο επιλογής τους σύμφωνα με τον νόμο 4327/2015*. Δημοσιευμένη μεταπτυχιακή διατριβή. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μάρδας, Γ., & Βαλκάνος, Ε., (2002). *Οργάνωση, διοίκηση και Οικονομία του συστήματος της Δια Βίου εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.

Μαυρογιώργος Γ., (1999). *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα*. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, επιμ., Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική, τομ. Α', Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Μπαζιάνας, Δ., (2015). *Αποτελεσματική διοίκηση της εκπαίδευσης: Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των διευθυντών των σχολικών μονάδων*. Διπλωματική εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Μπουζάκης Σ., (2005β). *Η Δια Βίου Εκπαίδευση στο Παράδειγμα της Κατάρτισης, Επιμόρφωσης και Μετεκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών*. Συγκριτική Παιδαγωγική Ι. Αθήνα: Gutenberg.

Ντούσκας, Ν., (2005). *Ευνοϊκές συνθήκες για τη σχολική μάθηση*. Πρέβεζα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης - Μελέτη Διερεύνησης Επιμορφωτικών Αναγκών. <http://www.epimorfosi.edu.gr>

Παπαθωμάς, Ι., (2006). *Επιμορφωτικές ανάγκες διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση των διευθυντών σχολικών μονάδων του Ν. Θεσσαλονίκης*. Πάτρα. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Παρασκευόπουλος, Ι., & Γιαννίτσας, Ν., (1999). *Ερωτηματολόγιο δια-προσωπικής και ενδοπροσωπικής προσαρμογής (ΕΔΕΠ) Οδηγίες συμπλήρωσης και αξιολόγησης*. Ελληνικά Γράμματα.

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

Σαββαΐδης, Π., (2010). *Απόψεις των εκπαιδευτικών Α/θμιας της Ρόδου αναφορικά με την επιμόρφωση σε θέματα οργάνωσης-διοίκησης σχολικών μονάδων*. Διπλωματική εργασία. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Σαΐτης, Χ., (2000). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα.

Σαΐτης, Χ., (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε., (2000). *Η επιμόρφωση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

Υπουργική απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002. Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων.

Φώκιαλη, Π., & Ράπτης, Ν., (2008). *Οι Επιμορφωτικές Ανάγκες των Εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ερευνητική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Shared reading, a factor influences child's language improvement

Louari Marina

Laboratory Teaching Staff, University of Thessaly, Special Education Department
mlouari@uth.gr

Abstract

Shared reading means the activity of reading books between parent and child and the verbal interaction that developed between them. We assume that this verbal conciliation essentially contributes to the development of the infant's vocabulary much more than if they have just played together. In this study involved 30 mothers whose children were assessed by an official state organization and "Language and Speech Problems" were diagnosed. They resided in semi-urban areas. A two-part questionnaire was designed. The first part concerned personal information and the second one consisted of semi-structured questions, which referred to family's reading habits, leisure time activities and how mothers are used to spent time with their children. Analysis of the data revealed maternal literacy beliefs. They reported engaging in fewer literacy practices such as reading with their offspring or talking about their children's queries because they consider that this process is about joining the school education. Furthermore, mothers are neither used to read books, newspaper or magazines and prefer to spend their free time by watching television or meet their friends.

Key words: home literacy, language development, shared reading.

Introduction

Reading books from mother to child is a process that contributes substantially to child's psycho-emotional development. It is the moment that both, mother and child, interact verbally in a calm family environment during which questions are answered, phobias are eliminated and feelings are expressed. Children's literary books, with lavish and interesting illustrations, are the means for the development of this interaction and as researchers point out, literature is an important tool but also a mediator for children's all-round development. It contributes significantly to infants' literacy as their oral speech can be developed through reading activities (De Jong & Leleman, 2001) and social interaction is promoted (Reese, Cox, Harte, & McAnally, 2003). The children have the opportunity to learn the conventions of a printed text and develop storytelling skills (Bus, Van Ijzendoorn, & Pallegriani, 1995; Mol & Bus, 2011). In addition, they have the opportunity to come in contact with a vocabulary that they usually do not use in their everyday talk (Sénéchal, LeFevre, Hudson, & Lawson, 1996) and books have a 50% richer vocabulary than television programmes (Hayes & Ahrens, 1988).

But how do we define shared reading? It is the reading of books between two people, in this case between child and one of the parents, most often mothers, and the verbal interaction that developed that moment. The process is not limited just to reading and listening, but involves the submission of questions, descriptions and narrations, aimed at both developing not only understanding and also cultivating emotional proximity between reader and listener. Shared reading contributes to the verbal interaction between mothers and children, and it is very likely children's vocabulary be developed much more (Brackenbury & Fey, 2003; De Temple & Snow, 2003; Mol, Bus & de Jong, 2009; Vivas, 1996; Wells, 1983) than if they just play together. That happens because a text is more strictly structured in language than spoken language (Snow & Ninio, 1986; Fletcher & Reese, 2006; Snow, Nathan & Perlmann, 1985). In addition, these factors contribute significantly to the acquisition of reading skills (Baker, Mackler, Sonnenschein & Serpell, 2001; Read, Macauley, & Furay, 2014) and researches have

shown that these pupils experience fewer difficulties in reading skills (Lonigan, 2004; Catts, Fey, Zhang, & Tomblin, 1999).

In addition, shared reading promotes social, mental and emotional development of the child (Vandermaas-Peeler, Sassine, Price, & Brillhart, 2011). Toddlers have not yet known how a story is built and presented, so the parent undertakes to play the role of mediator between virtual and real world (Bus, 2003). Young children are fascinated by listening stories and by the colorful, abundant illustrations of children's books. At a very young age, they cannot separate reality from the one presented in an illustrated form. The parent gradually guides the acquisition of this knowledge by enriching the child's reading experiences. Shared reading gives the opportunity to toddlers, as previously mentioned, to acquire literacy and language skills that are necessary for their day-to-day interaction with both peers and older people. Handling printed material under the guidance of an experienced reader, through questions, comments about illustrations and any other form of language transaction, contributes to the acquisition of the abovementioned skills (Anderson, Anderson, Friedrich & Kim, 2010; Vandermaas-Peeler, et al., 2011).

Children whose parents used to read with them, have a much better expressive vocabulary, use longer sentences, use sentences more often than just words. These differences, as researchers have highlighted, remain for a long time after participating in an intervention program in order to restore language deficits (Whitehurst, 1994). It has been found that shared reading influences positively in the language development of younger children (two or three years old) than the older one (Mol, Bus, deJong, & Smeets, 2008). This reading interaction between child and parent precedes more than a simple process of problem solving and explanation of words that child does not know. For this reason, it contributes to the development of the vocabulary, the understanding of stories and, more generally, on the emerging literacy of infants (De Temple & Snow, 2003). In addition, it helps to develop more meaningful relationships between parents and toddlers as they are given the opportunity to discuss about various topics that may be relevant to the content of the book or not. This interaction gives infants the opportunity and the motivation to use their oral language, broaden their vocabulary and enrich the structure of the sentences.

Reading books from parents to children has been and continues to be a pleasant activity through families (Bus, 2001; Sonnenschein, Baker, Serpell, & Schmidt, 2000) and family reading habits play an important role in this process. At the same time the benefit is multidimensional as it affects significantly in child's development (Sénéchal & LeFevre, 2001). A large number of studies indicate that language difficulties in infancy significantly influence reading skill acquisition (eg Bird, Bishop, & Freeman, 1995; Catts, Fey, Tomblin, & Zhang, 2002) and be reported that language difficulties in early childhood are a powerful predictor of reading difficulties (McCardle, Scarborough, & Catts, 2001). For example, the development of phonological awareness begins at the age of two (Lonigan, Burgess, Anthony, & Barker, 1998) and develops between four to seven years old, as it moves from the level of phonemic discrimination to the level of phonological syllable structure (Gillon, 2004).

As a result, home-based interventions with parental involvement have a good effect on the language development of infants with difficulties (Crain-Thoreson & Dale, 1999) and contribute generally to infant literacy (Justice & Ezell, 2002). However, it should be noted that the type of relationship that develops during this evolution plays an important role (Bergin, 2001). Therefore, it is not enough just to engage in such a process as listeners but to take actively part in this process. For this reason, reading quality has been a field of research (Karrass, vanDeventer, & Braungart-Rieker, 2003). These surveys are usually quantitative, estimating the frequency of reading books as well as the number of books at a given time. These results however do not provide information on the type of interaction that be developed and their effects are ambiguous (Kassow, 2006). Hence, we have decided to conduct a qualitative pilot study. We selected a specific sample, mothers' of infants who had

been diagnosed with language difficulties, in order to investigate the factors that hinder their normal language development. We set as our primary goal the family's reading habits. We first explored whether parents and more specifically mothers are used to read children's picture books or fairy tales with their offspring and then whether they themselves had this habit as a leisure time activity. The following research questions were asked: a) Are mothers used to read books with their children? b) Do mothers prefer for themselves reading as an activity for pleasure? c) Do mothers think that reading children's books from infancy contributes to children's language development?

Method

Qualitative method was used because the purpose of this research was general information to be gathered that will be used to study in depth the topic (Patton, 2002). We relied on the views of participants in order to explore the factors that influence infants' language development. For collecting data, we used personal interviews and general questions to permit participants to generate responses (Creswell, 2008).

Participants Description: We chose purposeful homogenous sampling because we wanted to gather information that would help us better understand the phenomenon (Creswell, 2008). The total sample consisted of 30 mothers, (25-35 years old) whose children had been assessed from an official government agency for students with disabilities and they had diagnosed with "Oral Language and Speech disorders". The assessments were individual and contacted by a professional group that was made up by a social worker, a psychologist, a special education teacher and a speech-language therapist. The language difficulties that were recorded were mostly limited vocabulary, very short in structure sentences (e.g. only a verb or a noun), one-word answers, wrong word spelling and confusing of some phonemes (figure:1).

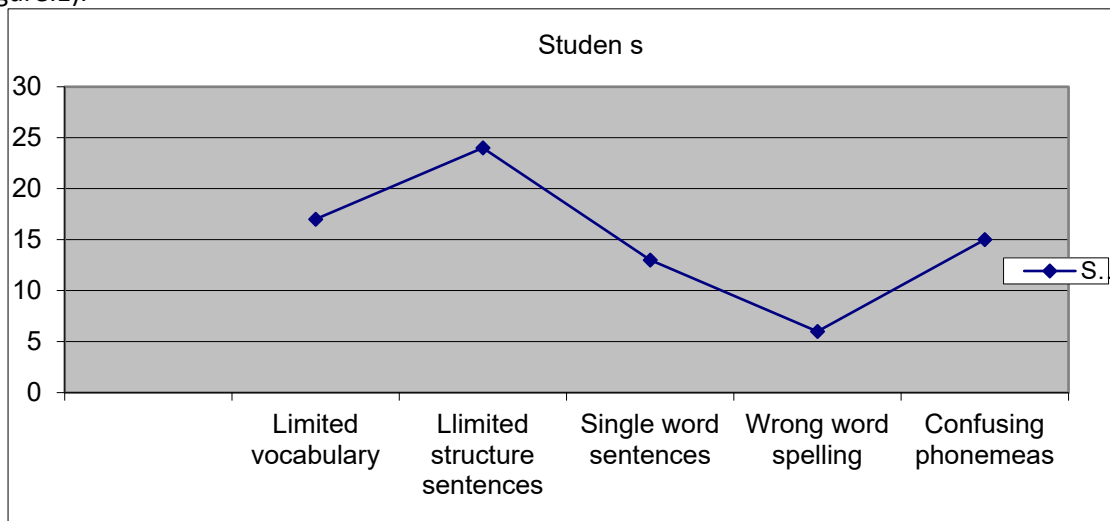


Figure 1: Children's language difficulties

There were 22 boys and 8 girls, and their age was ranged between 45 to 70 months with a mean age of 5 years and 2 months. All mothers and infants were Greek native speakers. The family residence was almost semi-urban and twenty out of thirty infants resided in two-parent households. Maternal education was rather low, as 13 of them (43.3%) held a high school degree, 10 (33.3%) completed the compulsory education (Gymnasium) and

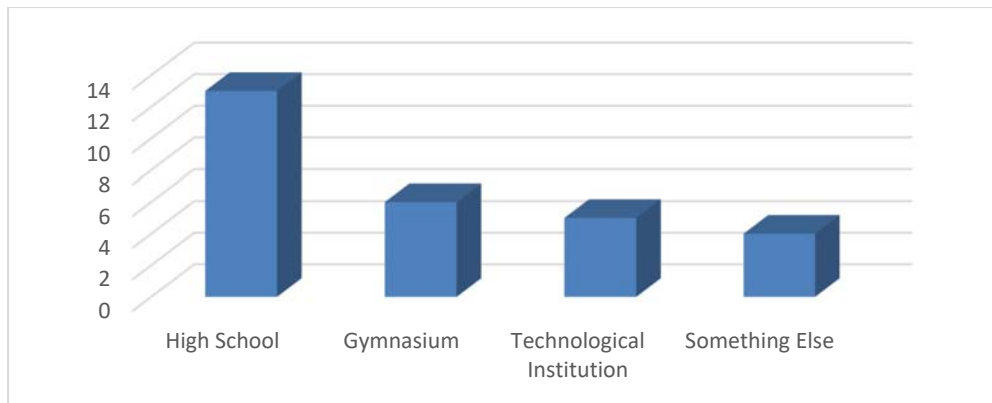


Figure 2: Mothers' education

only 5 of them (16.6%) held a 4-year diploma from Technological Institutions (figure 2). Of these, a small percentage was out-of-home workers (23.3%), some of them were unemployed (16.6%) and the rest (50.0%) were simply housewives and some of them did another job (10,1%) (figure 3).

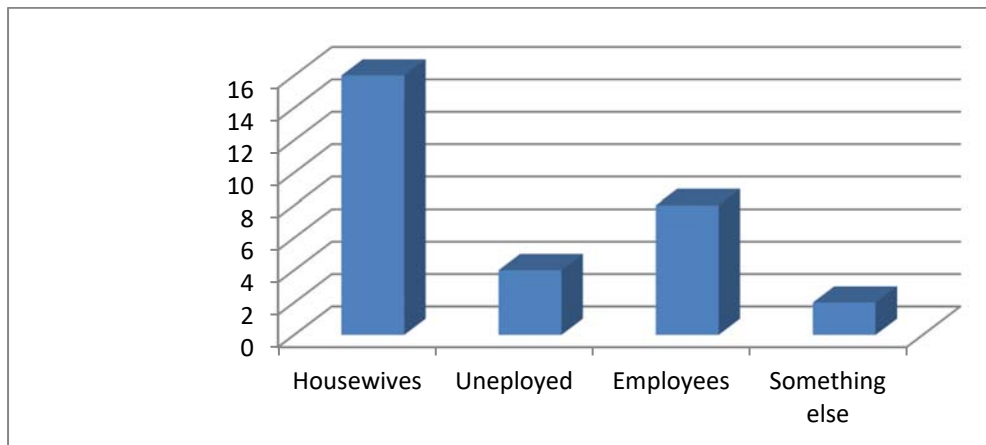


Figure 3: Mothers' occupation

Tools: A questionnaire was designed that consisted from two parts. The first one concerned personal information, such as age, education, occupation, number of children and birth order of child who was diagnosed with speech and oral language disorders. The second part consisted of 10 open-ended questions about family habits, leisure time activities and how parents interact with their children.

Procedure: The data collected through one-to-one interviews. In a quiet room the researchers explained to each participant the purpose of the study, assured the confidentiality of the data and promised to inform them about the results of the research. Responses were recorded as long as there was the participants' consent and at the same time the researchers kept some personal notes that they would probably use when they are going to analyze the data. They effort to gain participants' confidence and encouraged them to talk more in detail about their habits.

Results

In general, the findings revealed that the mothers were not used to read books to their children as they reported that this employment was related to the child's entry into education. During the discussion, it was mentioned that they might occasionally tell a fairy tale or read a

book to their child usually at bedtime. This activity, however, was casual and the toddler participated as a listener. When they asked if they used to read in their personal free time, they reported that they rarely read a literary book or a magazine. None of them used to read a newspaper in print or online. More generally, it was reported that not only they had no library in their home but had never they visited one to borrow books. Some of them said that they had only kept their school textbooks and some of them texts from their higher studies. In conclusion, when asked how they spend their free time, they said that generally do not have as much free time as they would like and usually spend their leisure time with a friend of their discussing or watching television. They also mention that they rarely used to play with their children, and more often fathers used to play with their infants. Most often their offspring used to play alone or with peers or siblings and their favorite activity is watching television (figure 4). However, even in these cases, they do not get used to comment or discuss each other about the plot or the characters in the series that they all watch together

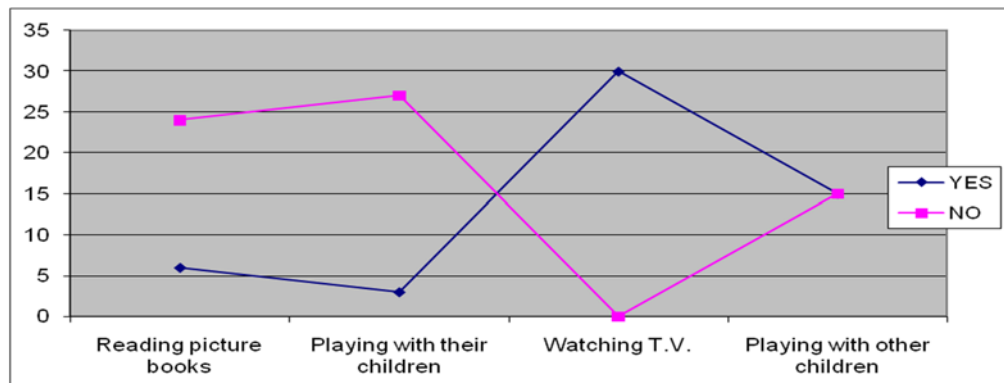


Figure 4: Leisure time activities

At last, when we asked them about their infants' language difficulties most of them (73.3%) pointed out that themselves do not worry, they do not think this difficulty is a problem because, as their toddler get order will improve his/her speech. On the contrary, they consider that this particular way of speaking is a characteristic of infancy and indeed is a lovely childhood characteristic. Many of them pointed out that they used to record infants' speech so that they could remember it as they grew up. On the contrary, a smaller percentage (15.2%) reported that from the very begging they were concerned about this language delay as their children's speech was not as expected. That's why they had already visited a speech-language therapist and had begun sessions to improve their infant's oral language. At last, fewer mothers (11.5%) reported that as the teacher in the kindergarten ascertained that there was a problem with their child's speech and this difficulty hindered his normal integration into the school environment, they followed the teacher's advice and sought help. The age of the mothers and the order of birth of the infant with language difficulties did not appear to affect their responses. However, mothers' education seems to have influenced their responses to both, reading habits and seeking help in time. Mothers who had graduated from higher school and some of those who graduated from high school were more aware than others. Moreover, they were the ones who most often used to interesting for the emergent literacy of their child. As they said they used to paint, learn letters and numbers through games, and read books discussing the plot, the characters or the illustrations.

Discussion

How often parents read, if they used to read books to their children from early childhood, and whether there is printed reading material in their home are conditions that shape

children's reading habits (Davis-Kean, 2005; Johnson, Johnson, Roseth, & Skin, 2014; Sénéchal & LeFevre, 2002). Some parents consider the reading process at the utmost importance and believe that the school is not solely responsible for acquiring this skill, so they play an active role (Sénéchal, 2012). The research that we carried out confirms the above suggestion as, as reported by mothers, reading was not for them an attractive occupation and as a consequence, they did not consider it necessary to engage with their child. In addition, each family's social and educational profile diversifies opportunities for access to a stimulating reading environment. These differences, as expected, have a significant influence on infants' cognitive and language development, and also in emergent literacy (Adams, 1990; Anderson & Pearson, 1984; Storch & Whitehurst, 2001; Vernon-Feagans, Hammer, Miccio, Manlove, 2001). The definition of family literacy is multi-level and each researcher gives his or her own interpretation. For example, Sénéchal & LeFevre (2002) differentiate intentional reading from reading for pleasure which is shared between parents and children. In the present study, infants' families were mostly of rather low educational status, lived in semi-urban and rural areas, and mothers' education level was not particularly high. The absence of any reading material, the choice of occupations other than reading books in their spare time and the view that the school is responsible for the literacy of their children confirm the above positions. Researchers have also noted that from a very early age shared book reading contributes significantly to the development or improvement of language skills of infants and especially boys. As pointed out by professionals who have conducted large-scale studies, girls' language development is much earlier than that of boys (Locke, Ginsborg, & Peers 2002; Galsworthy, Dionne, Dale, & Plomin, 2000) and difficulties are scarcely observed in verbal comprehension and production (Berglund, Eriksson, & Westerlund, 2005). This is also confirmed by the present study as the number of boys with language difficulties was much higher than girls. The order of birth does not appear to have influenced language development here, although it has been argued to the contrary, that first-born children are usually verbally ahead of those later born (Berglund, et al, 2005). However, it was not investigated whether there was a gene factor that may have affected infants' speech since about half of the infants were first-born. Another factor that did not affect mothers' responses is the age of them, although there is no corresponding research data reported (Westerlund & Lagerberg, 2008).

Reading books from parents to children has been a popular habit in the past (Pellegrini, 1991) and today with the development of technology a shift away from printed reading material has been observed. For this reason, scientific journals, parenting magazines, books, web sites, etc. advise and encourage parents to focus on reading books to their children as numerous studies have reported on the positive results of this habit. When we talk about shared reading we mainly refer to mothers. However, Anderson and their colleges (2004) have indicated that fathers were more interactive with their children than mothers. In fact, when elaborated information books they have been more consistent in using clarification and confirmation strategies. In this case, fathers appear to have abstained from this process, however, as mother reported, they used to play various games with their children.

Searches with similar results evidence the contribution of shared reading to the development of oral speech (Evans, Shaw, & Bell, 2000; Sénéchal & LeFevre, 2002; Sénéchal, LeFevre, Thomas, & Daley, 1998). It is a very favorite process as it is the time when the parent and the child in calm and safe family environment exchange information, express thoughts, expose experiences and generally have the opportunity to develop a positive attitude towards reading and promote the language interaction. Talking about the meaning of the text the child's vocabulary improved and has a positive effect on their oral language (Wasik, Bond, & Hindman, 2006). Rodriguez, Hines, & Montiel (2009) have examined the shared book reading among families from different socio-economic status and they reported that mothers of middle status gave opportunities to their infants for speaking more often than those mothers of low socio-economic status. The results of this study are in line with the above results as

mothers did not used to read with their infants and as we can infer language interaction among them was also limited. They believe that young kids play with other kids, language difficulties at this age were not a problem and just watching television is a common spare time entertainment.

As a conclusion, from this pilot study we highlight that we ought to search in debt if language difficulties of infants are connected with their family's literacy habits. We must investigate if there are corresponding language difficulties in toddlers who growing up in a reach of cognitive stimuli environment and whether the developing dialogue between them and parents contributes to their vocabulary. There are a few limitations in this study, but as we firstly said, it is a pilot one in order to construct meaning which will give us the opportunity to investigate empirically this topic.

References

- Adams, M.J. (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning About Print*. Cambridge, MA: MIT Press
- Anderson, J., Anderson, A., Friedrich, N. & Kim, Ji Eun (2010) Taking stock of family literacy: Some contemporary perspectives. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(1), (33-53)
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 255-291). New York: Longman.
- Anderson, J., Anderson, A., Lynch, J., & Shapiro, J. (2004). Examining the effects of gender and genre on interactions in shared book reading. *Reading Research and Instruction*, 43, 1-20
- Baker, L., Mackler, K., Sonnenschein, S., & Serpell, R. (2001). Parents' interactions with their first-grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement. *Journal of School Psychology*, 39(5), 415-438.
- Bergin, C. (2001). The parent-child relationship during beginning reading. *Journal of Literacy Research*, 33(4), 681-706.
- Berglund, E., Eriksson, M., & Westerlund, M (2005). Communicative skills in relation to gender, birth order, childcare and socioeconomic status in 18-month-old children. *Scandinavian Journal of psychology*, 46, 485-491
- Bird, I., Bishop, D.V.M., Freeman, N.H. (1995). Phonological awareness and literacy development in children with expressive phonological impairments. *Journal of Speech, Language and hearing Research*, 38(2), 446-462
- Brackenbury, T., & Fey, M.C. (2003). Quick incidental verb learning in 4-year-olds: Identification and Generalization. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46, 313-327
- Bus, A. G. (2003). Social-emotional requisites for learning to read. In A. van Kleeck, S. A. Shahl & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 3-15). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H., & Pelligrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21.
- Bus, A.G. (2001). Joint caregiver-child storybook reading: A route to literacy development in Neuman S.B. & Dickinson, D.K. (eds) *Handbook of Early Literacy Research*, (pp.179-191). N.Y. Guilford Press
- Catts, H.W., Fey, M.E., Zhang, X., & Tomblin, J.B. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies Reading*, 3(4), 331-361
- Catts, H.W., Fey, M.E., Tomblin, J.B., & Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 45(6), 1142-1157

Crain-Thoreson, C., & Dale, P. S. (1999). Enhancing linguistic performance: Parents and teachers as book reading partners for children with language delay. *Topics in Early Childhood Special Education, 19*, 28–39

Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

Davis –Kean, P.E. (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology, 19*(2), 294 –304

De Jong P.F., Leseman, P.P.M. (2001). Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. *Journal of School Psychology, 39*(5), 389–414.

De Temple, J., & Snow, C.E. (2003). Learning words from books. In A. van Kleeck, S.A. Stahl & E.B. Bauer (Eds.), *On reading books to children* (pp. 16-36). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

Evans, M. A., Shaw, D., & Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology, 54*(2), 65-75

Fletcher, K.L., & Reese, E. (2006). Picture book reading with young children: a conceptual framework. *Developmental Review, 25*, 64–103.

Gillon, G. T. (2000). The efficacy of phonological awareness intervention for children with spoken language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in the Schools, 31*, 126–141.

Galsworthy, M., Dionne, G., Dale, P., & Plomin, R. (2000). Sex differences in early verbal and non-verbal cognitive development. *Developmental Science, 3*, 206-215

Hayes, D.P., & Ahrens, M.G. (1988) Vocabulary simplification for children: a special case of 'motherese'? *Journal of Child Language, 15*, 395–410.

Johnson, D., Johnson, R., Roseth, C., & Shin, T. (2014). The relationship between motivation and achievement in interdependent situations. *Journal of Applied Social Psychology, 44*(9), 622-633

Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology, 11*, 17–29.

Karrass, J., VanDeventer, M. C., & BraungartRieker, J. M. (2003). Predicting shared parent child book reading in infancy. *Journal of Family Psychology, 17*(1), 134-146.

Kassow, D.Z. (2006). Parent-Child Shared Book Reading Quality versus Quantity of Reading Interactions between Parents and Young Children. *Talaris Research Institute, 1*(1), 1-9

Locke, A., Ginsborg, J., & Peers, I. (2002). Development and disadvantage: implications for the early years and beyond. *International Journal of Language and Communication Disorders, 37*, 3-15

Lonigan, C.J. (2004). Emergent literacy skills and family literacy. In: Wasik BH, (ed.) *Handbook of family literacy*, (pp.57-82). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Lonigan, C.J., Burgess, S.R., Anthony, J.L., & Barker, T.A. (1998). Development of phonological sensitivity in two-to-five-year-old children. *Journal of Educational Psychology, 90*, 294-311

McCardle, P., Scarborough, H.S., & Catts, H.W. (2001). Predicting, explaining, and preventing children's reading difficulties. *Reading Disabilities: Research & Practice, 16*(4), 230-239

Mol, S.E, Bus, A.G., & de Jong, M.T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research, 79*(2), 979–1007

Mol, S.E., & Bus, A.G. (2011). To read or not to read: A Meta-Analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *American Psychological Association, 137*(2), 267–296

- Mol, S.E., Bus, A.G., de Jong, M.T., & Smeets, D.J. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19, 7-26
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pellegrini, A.D. (1991). Kindergarten children's social cognitive status as a predictor of first grade success. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 565-577
- Read, K., Macauley, M., & Furay, E. (2014). The Seuss boost: Rhyme helps children retain words from shared storybook reading. *First Language*, 34(4), 1-18
- Reese, E., Cox, A., Harte, D., & McAnally, H. (2003). Diversity in adults: Styles of reading books to children. In A. van Kleeck, S.A. Stahl, & E.B. Bauer (Eds.), *On reading books to children* (pp. 37– 57). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rodriguez, B. L., Hines, R., & Montiel, M. (2009). Mexican American mothers of low and middle socioeconomic status: Communication behaviors and interactive strategies during shared book reading. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40, 271–282.
- Sénéchal, M. (2012). Child language and literacy development at home. In Wasik, B.H. (Ed), *Handbook of Family Literacy*, (2nd Ed). N.Y. Taylor & Francis
- Sénéchal, M., & LeFevre, J.A. (2001). Storybook reading and parent teaching: Links to language and literacy development. In P. R. Britto & J. Brooks-Gunn (Eds.), *New directions for child and adolescent development. The role of family literacy environments in promoting young children's emerging literacy skills* (pp. 39-52). San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J.A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: a five-year longitudinal study. *Child development*, 73(2), 445-460
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Thomas, E., & Daley, K. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33(1),
- Sénéchal, M., LeFevre, J.A., Hudson, E., & Lawson, E.P. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Education Psychology*, 88(3):520–36.
- Snow C.E., Nathan D., Perlmann R. (1985). Assessing children's knowledge about book-reading. In: Galda L, Pellegrini A, (eds.) *Play, language and stories: the development of children's literate behavior*, (pp.167–81). Norwood, NJ: Ablex,
- Snow C.E., Ninio A. (1986). The contracts of literacy: what children learn from learning to read books. In Teale WH, Sulzby E. (eds.) *Emergent literacy: writing and reading* (pp. 116–138). Norwood, NJ: Ablex,
- Sonnenschein, S., Baker, L., Serpell, R., & Schmidt, D. (2000). Reading is a source of entertainment: The importance of the home perspective for children's literacy development. In K. A. Roskos & J. F. Christie (Eds.), *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives* (pp. 107-124). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2001). The role of family and home in the literacy development of children from low-income backgrounds. In P. R. Britto & J. Brooks-Gunn (Eds.), *New directions for child and adolescent development. The role of family literacy environments in promoting young children's emerging literacy skills* (pp. 53-71). San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Vandermaas-Peeler, M., Sassine, B., Price, C., & Brilhart, C. (2011). Mothers' and fathers' guidance behaviors during storybook reading. *Journal of Early Childhood Literacy* 12(4), 415–442
- Vernon-Feagans, L., Hammer, C. S., Miccio, A., & Manlove, E. (2001). Early language and literacy skills in low-income African American and Hispanic children. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 192–210). New York: Guilford Press.
- Vivas, E. (1996). Effects of story reading on language. *Language Learning*, 46(2), 189–216

Wasik, B. A., Bond, M. A., & Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 63–74.

Wells G. (1983) Language and learning in the early years. *Early Child Development and Care*, 11, 69–77

Westerlund, M. & Lagerberg, D. (2008). Expressive vocabulary in 18-month-old children in relation to demographic factors, mother and child characteristics, communication style and shared reading. *Child Care, Health and Development*, 34 (2), 257 –66.

Whitehurst, G.J. (1994). Treatment of children with language disorders. *British Journal of Clinical Psychology*, 33, 579-581

Μηχανισμός προσαρμογής της μαθησιακής διαδικασίας στο Moodle: Αξιολόγηση και διερεύνηση τρόπων βελτίωσης

Καραγιάννης Ιωάννης

Εκπαιδευτικός ΠΕ86, ΔΠΕ Δυτικής Θεσσαλονίκης,
giankara@gmail.com

Σατρατζέμη Μάγια

Καθηγήτρια, Τμήμα Εφαρμοσμένης Πληροφορικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας,
maya@uom.edu.gr

Περίληψη

Παρόλο που το Moodle υποστηρίζει τη χρησιμοποίηση ποικίλων δραστηριοτήτων και διαθέτει εργαλεία που βοηθούν τον καθηγητή να οργανώσει το μάθημά του, διαθέτει ένα εγγενές μειονέκτημα. Το μειονέκτημα αυτό είναι ότι δεν λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες του εκπαιδευόμενου, όπως είναι το μαθησιακό ύψος (στυλ) και η προηγούμενη γνώση, παρουσιάζοντας το ίδιο ακριβώς μάθημα σε όλους τους εκπαιδευόμενους. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η προσαρμογή της μαθησιακής διαδικασίας ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός εκπαιδευόμενου βελτιώνει την επίδοσή του. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση των αποτελεσμάτων μιας διετούς αξιολόγησης ενός μηχανισμού προσαρμογής της μαθησιακής διαδικασίας ο οποίος ενσωματώθηκε στο Moodle και χρησιμοποιεί τεχνικές που βασίζονται τόσο στη γνώση όσο και στη συμπεριφορά του εκπαιδευόμενου, καθώς επίσης και η διερεύνηση τρόπων βελτίωσης του. Τα αποτελέσματα είναι ενθαρρυντικά καθώς δείχνουν ότι επηρεάζεται θετικά η απόδοση των φοιτητών που χρησιμοποίησαν το μηχανισμό.

Λέξεις κλειδιά: προσαρμοστικό εκπαιδευτικό σύστημα, μαθησιακό ύψος, σύστημα διαχείρισης μάθησης, αυτόματη ανίχνευση μαθήτυπου, προσαρμοστική πλοήγηση.

Εισαγωγή

Παρόλο που η θεωρία των μαθησιακών στυλ έχει δεχθεί αρκετή κριτική σχετικά με την εγκυρότητα των μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την ανίχνευση τους αλλά και τη δυνατότητα παροχής εξατομικευμένου μαθήματος για κάθε διαφορετικό τύπο εκπαιδευόμενου, συνεχίζει να βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των ερευνητών. Πληθώρα προσαρμοστικών εκπαιδευτικών συστημάτων έχουν αναπτυχθεί και χρησιμοποιηθεί σε διάφορα πανεπιστημιακά ιδρύματα ανά τον κόσμο. Τα συστήματα αυτά μπορούν να διαχωριστούν σε δύο κατηγορίες ανάλογα με το επίπεδο των προσωποποιημένων υπηρεσιών που παρέχουν. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν συστήματα που δεν λαμβάνουν υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός μαθητή όπως για παράδειγμα την προηγούμενη γνώση και το μαθησιακό του ύψος και παρέχουν το ίδιο ακριβώς εκπαιδευτικό υλικό σε όλους. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν συστήματα που λαμβάνουν υπόψη τις παραπάνω διαφοροποιήσεις και προσπαθούν να προσαρμόσουν το εκπαιδευτικό υλικό και την παρουσίαση του σε αυτές. Η εξατομίκευση των λειτουργιών που παρέχουν τα συστήματα αυτά, συντελεί στην αύξηση της λειτουργικότητας και της απόδοσής τους (Brusilovsky, 1996).

Στην πρώτη κατηγορία κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζουν τα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης (ΣΔΜ) (Learning Management Systems - LMS) τα οποία προσφέρουν αρκετά εργαλεία ώστε να βοηθήσουν τον καθηγητή στη δημιουργία και τη διαχείριση on-line μαθημάτων. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν τα Προσαρμοστικά Εκπαιδευτικά Συστήματα Υπερμέσων (ΠΕΣΥ) (Adaptive Educational Hypermedia Systems - AEHS). Τα ΠΕΣΥ δημιουργούν

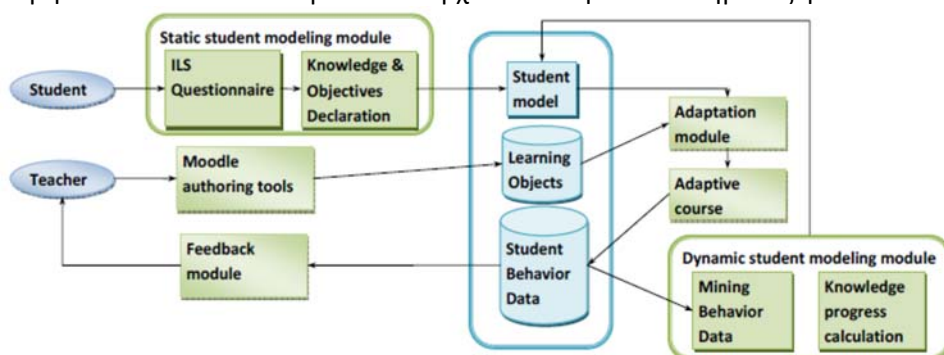
ένα μοντέλο εκπαιδευόμενου, το οποίο συνήθως ενημερώνεται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στη συνέχεια, τα ΠΕΣΥ αξιοποιούν το μοντέλο εκπαιδευόμενου και χρησιμοποιώντας τις τεχνικές της προσαρμοστικής παρουσίασης και της προσαρμοστικής πλοήγησης προσπαθούν να προσαρμόσουν την εκπαιδευτική διαδικασία στις ιδιαιτερότητες και τις προτιμήσεις του κάθε μαθητή (Brusilovsky, 1999). Παρόλο που τα ΠΕΣΥ έχουν το συγκριτικό πλεονέκτημα της παροχής προσαρμοστικότητας σε σχέση με τα ΣΔΜ, έχουν και αυτά κάποιους σοβαρούς περιορισμούς (Graf, 2007).

Μέσα στο γενικό πλαίσιο που περιγράψαμε και με κύριο γνώμονα την εξάλειψη των όποιων προβλημάτων, αναπτύξαμε ένα μηχανισμό προσαρμογής της μαθησιακής διαδικασίας στο Moodle ο οποίος βασίζεται τόσο στη συμπεριφορά όσο και στη γνώση του εκπαιδευόμενου (Karagiannis & Satratzemi, 2018). Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση βασικών στοιχείων της αρχιτεκτονικής του προτεινόμενου μηχανισμού καθώς και των αποτελεσμάτων μιας διετούς αξιολόγησής του. Επιπλέον παρουσιάζονται στοιχεία που προέκυψαν από τη διερεύνηση τρόπων βελτίωσης του προτεινόμενου μηχανισμού. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των συμπερασμάτων.

Αρχιτεκτονική συστήματος

Η διαδικασία της κατασκευής αλλά και της ενημέρωσης του μοντέλου εκπαιδευόμενου μπορεί να γίνει με τεχνικές που βασίζονται στη γνώση ή στη συμπεριφορά του εκπαιδευόμενου (Kobsa et al., 2001). Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν συστήματα (Baldiris et al., 2008) που εστιάζουν στη γνώση και τους εκπαιδευτικούς στόχους των εκπαιδευόμενων προκειμένου να κατασκευαστεί το μοντέλο εκπαιδευόμενου. Αντίθετα στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν συστήματα (Graf, 2007) που χρησιμοποιούν τα δεδομένα της συμπεριφοράς του εκπαιδευόμενου όπως αυτή εκφράζεται για παράδειγμα από τις ενέργειες του, τη χρονική διάρκεια των ενεργειών αυτών αλλά και την πλοήγηση στο εκπαιδευτικό υλικό του συστήματος, προκειμένου να εξαγουν συμπεράσματα για το μαθησιακό του ύφος.

Προκειμένου να είναι εφικτή η κατά το δυνατόν πληρέστερη μοντελοποίηση του εκπαιδευόμενου αποφασίστηκε το μοντέλο εκπαιδευόμενου να βασίζεται τόσο στη γνώση όσο και στη συμπεριφορά του εκπαιδευόμενου (Karagiannis & Satratzemi, 2018). Μάλιστα, στο προτεινόμενο σύστημα ο υβριδικός χαρακτήρας διατηρείται τόσο στη μονάδα στατικής μοντελοποίησης εκπαιδευόμενου όσο και στη μονάδα δυναμικής μοντελοποίησης προκειμένου να επιτευχθεί η πληρέστερη αποτύπωση των μαθησιακών χαρακτηριστικών και προτιμήσεων των εκπαιδευόμενων. Η αρχιτεκτονική του συστήματος φαίνεται στο Σχήμα 1.



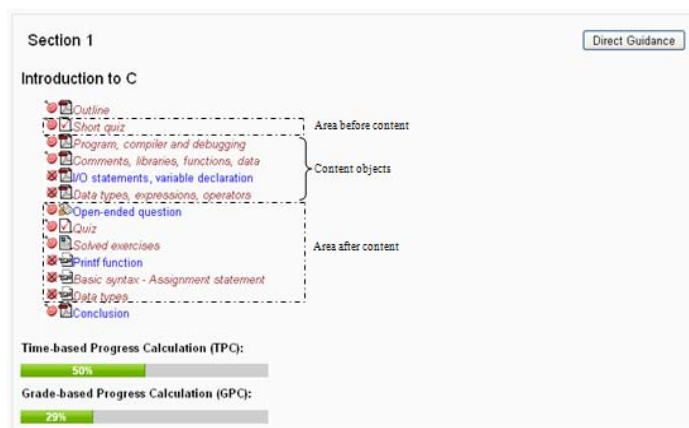
Σχήμα 1. Αρχιτεκτονική συστήματος

Συνοπτικά μπορούμε να αναφέρουμε ότι μετά την πρώτη είσοδο του εκπαιδευόμενου στο σύστημα, καλείται να απαντήσει στο ερωτηματολόγιο ILS (Felder & Soloman, 1997) καθώς επίσης και να δηλώσει, μέσω κατάλληλης φόρμας, τους εκπαιδευτικούς του στόχους για το συγκεκριμένο μάθημα. Το ερωτηματολόγιο ILS αποτελείται από 44 ερωτήσεις οι οποίες είναι ισομερώς μοιρασμένες στις 4 διαστάσεις του FSLSM. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν 11 ερωτήσεις που το περιεχόμενό τους συνδέεται με καθεμία από τις 4 διαστάσεις του FSLSM. Κάθε ερώτηση έχει δύο πιθανές απαντήσεις (α ή β) οι οποίες σχετίζονται με μία από τις δύο

κατηγορίες της συγκεκριμένης διάστασης του FSLSM. Για παράδειγμα, σε μία από τις ερωτήσεις του ILS ο εκπαιδευόμενος καλείται να απαντήσει αν μαθαίνει κάτι καλύτερα αν το δοκιμάσει (απάντηση α) ή αν το σκεφτεί διεξοδικά (απάντηση β). Στο συγκεκριμένο παράδειγμα η πρώτη απάντηση αποτελεί ένδειξη ενός ενεργητικού εκπαιδευόμενου ενώ η δεύτερη ενός στοχαστικού. Κάθε εκπαιδευόμενος έχει μία προσωπική προτίμηση για καθεμία από τις 4 διαστάσεις του μοντέλου και το συνολικό του μαθησιακό ύψος περιγράφεται από τέσσερις ακέραιες τιμές που κυμαίνονται στο διάστημα 0-11.

Μόλις ολοκληρωθούν οι συγκεκριμένες ενέργειες, το σύστημα δημιουργεί το μοντέλο εκπαιδευόμενου και παρέχεται πλέον η δυνατότητα της προσαρμογής του μαθήματος σύμφωνα με αυτό. Η μονάδα δυναμικής μοντελοποίησης εφαρμόζει τον αλγόριθμο των δέντρων απόφασης στα δεδομένα της συμπεριφοράς του εκπαιδευόμενου (χρονικές διάρκειες και αριθμός επισκέψεων στα μαθησιακά αντικείμενα) και ταυτόχρονα υπολογίζει το ποσοστό γνώσης του εκπαιδευόμενου, με βάση το χρόνο μελέτης του, προκειμένου να ενημερώσει το μοντέλο εκπαιδευόμενου. Στο Σχήμα 2 φαίνεται ένα στιγμιότυπο του προσαρμοσμένου μαθήματος.

Βασική σχεδιαστική μας επιλογή αποτέλεσε η βούληση να μην τροποποιηθεί καθόλου ο πυρήνας του Moodle, αλλά κάθε παρεχόμενη λειτουργία να υλοποιηθεί μέσω της ανάπτυξης ανεξάρτητων επεκτάσεων του Moodle τα οποία θα ενσωματωθούν σε αυτό με τη μορφή μπλοκ. Με τον τρόπο αυτό διασφαλίζεται η δυνατότητα αναβάθμισης του Moodle σε νεότερες εκδόσεις χωρίς να επηρεάζεται η αρχιτεκτονική του συστήματος μας. Σε διαφορετική περίπτωση θα έπρεπε κάθε φορά που αναβαθμίζεται το Moodle να ενσωματώνεται εκ νέου ο προτεινόμενος μηχανισμός χωρίς να αποκλείεται η πιθανότητα ύπαρξης δυσλειτουργιών. Προκειμένου λοιπόν να υλοποιηθούν οι παραπάνω λειτουργίες, αναπτύχθηκαν πέντε επεκτάσεις στο Moodle για την συμπλήρωση του ILS, τη δήλωση εκπαιδευτικών στόχων, την αυτόματη ανίχνευση του μαθήτη, τη δήλωση των μεταδεδομένων των μαθησιακών αντικειμένων και την προσαρμογή του μαθήματος. Καθεμία από αυτές τις επεκτάσεις αναπτύχθηκε ως ανεξάρτητο μπλοκ του Moodle και η εγκατάστασή τους σε αυτό, πέρα από την προσφορά της συγκεκριμένης λειτουργίας, δημιουργεί και τους απαραίτητους πίνακες στη βάση δεδομένων του συστήματος.



Σχήμα 2. Στιγμιότυπο ενότητας στο Moodle

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι για την εφαρμογή του αλγόριθμου των δέντρων απόφασης προτιμήθηκε η εγκατάσταση του Weka στον εξυπηρετητή (server) και η διασύνδεση του με το Moodle, έναντι της ανάπτυξης του συγκεκριμένου αλγορίθμου σε php και της ενσωμάτωσής του στο Moodle. Το Weka είναι ένα λογισμικό που αναπτύχθηκε και εξελίσσεται στο πανεπιστήμιο του Waikato στη Νέα Ζηλανδία και αποτελεί ελεύθερο λογισμικό κάτω από την άδεια GNU GPL. Είναι γραμμένο σε Java και αποτελείται από μια συλλογή από αλγόριθμους μηχανικής μάθησης προσανατολισμένους για εργασίες σχετικές με την εξόρυξη δεδομένων (data mining). Οι αλγόριθμοι μπορούν είτε να εφαρμοστούν

άμεσα σε ένα σύνολο δεδομένων ή να κληθούν από οποιοδήποτε ανεξάρτητο πρόγραμμα γραμμένο σε Java. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την προεπεξεργασία των δεδομένων και την εφαρμογή ενός μεγάλου πλήθους αλγορίθμων κατηγοριοποίησης, συσταδοποίησης και εύρεσης κανόνων συσχέτισης σε αυτά.

Συμπερασματικά, το πλεονέκτημα της συγκεκριμένης σχεδιαστικής επιλογής είναι ότι παρέχει την δυνατότητα άμεσης εκτέλεσης οποιουδήποτε αλγόριθμου μπορεί να εκτελεστεί στο Weka χωρίς να απαιτείται η ανάπτυξη του σε ρηρ εκ του μηδενός. Μάλιστα, η συγκεκριμένη ευέλικτη λύση δεν γίνεται εις βάρος της απόδοσης του συστήματος καθώς, μπορεί να υστερεί λίγο σε ταχύτητα σε σχέση με την εκτέλεση ενός αλγόριθμου σε ρηρ, αλλά ο αλγόριθμος ανίχνευσης του μαθήτυπου εκτελείται μόνο από το διδάσκοντα και όχι αρκετά συχνά, ελαχιστοποιώντας την επιβάρυνση του συστήματος.

Διερεύνηση τρόπων βελτίωσης του προτεινόμενου μηχανισμού

Παρόλο που έχουν χρησιμοποιηθεί πολλοί διαφορετικοί αλγόριθμοι (δένδρα αποφάσεων, νευρωνικά δίκτυα, γενετικοί αλγόριθμοι, δίκτυα Bayes) για την αυτόματη ανίχνευση του μαθήτυπου, δεν υπάρχει ακόμη κάποια κοινά αποδεκτή λύση. Επιπλέον, καθώς όλοι οι αλγόριθμοι απαιτούν μεγάλο όγκο δεδομένων της συμπεριφοράς του χρήστη, είναι δεδομένο ότι αυτός θα πρέπει να μελετήσει για κάποιο διάστημα το εκπαιδευτικό υλικό. Στην περίπτωση όμως που το διάστημα αυτό είναι μεγάλο τότε θα καθυστερήσει η δυνατότητα προσαρμογής της μαθησιακής διαδικασίας σύμφωνα με το μαθήτυπο του, μειώνοντας το προσδοκώμενο όφελος από τη συγκεκριμένη διαδικασία. Ανατρέχοντας όμως στη βιβλιογραφία (Akbulut & Cardak, 2012; Feldman et al., 2015; Bernard et al., 2017; Newton & Miah, 2017), όλες οι έρευνες εστιάζουν στη βελτίωση της ακρίβειας πρόβλεψης του μαθήτυπου χωρίς να εξετάζεται το πόσο γρήγορα μπορεί να επιτευχθεί η συγκεκριμένη πρόβλεψη.

Στο πλαίσιο λοιπόν της προαναφερθείσας ανάλυσης, αντικείμενο διερεύνησης αποτέλεσε η βελτίωση τόσο της ακρίβειας όσο και της ταχύτητας πρόβλεψης του μαθήτυπου από τον προτεινόμενο μηχανισμό. Για το σκοπό αυτό εφαρμόστηκαν πέντε αλγόριθμοι εξόρυξης και συγκεκριμένα οι J48, Random Tree, Random Forest, Naïve Bayes και Bayesian Networks στα δεδομένα της συμπεριφοράς των εκπαιδευόμενων έτσι ώστε να αναδειχθούν πιθανοί τρόποι βελτίωσης της απόδοσης του προτεινόμενου μηχανισμού.

Αξιολόγηση του προτεινόμενου μηχανισμού

Προκειμένου να μπορούν να συγκριθούν τα πειραματικά αποτελέσματα των δύο αξιολογήσεων, αποφασίστηκε να μην μεταβληθεί ο τρόπος οργάνωσης της αξιολόγησης (επιλογή συμμετεχόντων, εργαλεία αξιολόγησης, μέθοδος και ανάλυσης δεδομένων).

Συμμετέχοντες

Στη διεξαγωγή της αξιολόγησης συμμετείχαν πρωτοετείς προπτυχιακοί φοιτητές του Τμήματος Εφαρμοσμένης Πληροφορικής οι οποίοι παρακολουθούσαν το μάθημα του διαδικαστικού προγραμματισμού, το οποίο διδάσκεται στο πρώτο εξάμηνο. Οι συμμετέχοντες σχημάτισαν δύο ομάδες με βάση τον αριθμό μητρώου τους, την πειραματική ομάδα (experimental group) και την ομάδα ελέγχου (control group). Συνολικά στην πρώτη αξιολόγηση συμμετείχαν και έλαβαν μέρος στην εξέταση της προόδου 139 φοιτητές. Οι φοιτητές αυτοί μοιράστηκαν σχεδόν ισομερώς στις δύο ομάδες. Συγκεκριμένα η πειραματική ομάδα αποτελούνταν από 70 φοιτητές και η ομάδα ελέγχου από 69. Στη δεύτερη αξιολόγηση συμμετείχαν 96 φοιτητές οι οποίοι επίσης μοιράστηκαν ισομερώς.

Μέσα αξιολόγησης

Ως μέσα αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια και οι βαθμοί των φοιτητών στην γραπτή εξέταση της προόδου του μαθήματος. Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε για να αξιολογήσουν οι ίδιοι οι φοιτητές την εμπειρία τους από τη χρήση του προτεινόμενου συστήματος, κυρίως σε σχέση με την ευχρηστία του συστήματος και τον μηχανισμό προσαρμογής. Η αποτελεσματικότητα του προτεινόμενου μηχανισμού διερευνήθηκε αναλύοντας την απόδοση των φοιτητών στην εξέταση της προόδου.

Το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκε χωρίζεται σε δύο βασικές κατηγορίες οι οποίες περιλαμβάνουν ερωτήσεις σχετικές με την ευχρηστία και την ικανότητα ενθάρρυνσης του φοιτητή αντίστοιχα. Επιπλέον, υπάρχουν και κάποιες περισσότερο εξειδικευμένες ερωτήσεις σχετικές με την προσαρμοστική παρουσίαση του μαθήματος και τις μαθησιακές προτιμήσεις των φοιτητών. Η πλειοψηφία των ερωτήσεων είναι τύπου Likert με απαντήσεις που κυμαίνονται μεταξύ των τιμών 1 (διαφωνώ απόλυτα) και 5 (συμφωνώ απόλυτα). Προκειμένου να διερευνηθεί η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου υπολογίστηκε η τιμή Cronbach alpha, η υψηλή τιμή της οποίας (>0.7) έδειξε ότι οι ερωτήσεις έχουν υψηλή εσωτερική συνοχή και ως εκ τούτου το ερωτηματολόγιο είναι έγκυρο.

Μεθοδολογία

Η αξιολόγηση του προτεινόμενου συστήματος διενεργήθηκε στο πλαίσιο διδασκαλίας του μαθήματος «Διαδικαστικός Προγραμματισμός» που διδάσκεται στο πρώτο εξάμηνο του τμήματος Εφαρμοσμένης Πληροφορικής. Το συγκεκριμένο μάθημα έχει διάρκεια 13 εβδομάδων και κάθε εβδομάδα περιλαμβάνει μία δίωρη διάλεξη και ένα δίωρο εργαστηριακό μάθημα. Στο μέσο περίπου της διάρκειας του μαθήματος, οι φοιτητές συμμετέχουν σε γραπτή εξέταση προόδου, ο βαθμός της οποίας αποτελεί το 30% του τελικού βαθμού του μαθήματος. Η αξιολόγηση διεξάγεται κατά τις πρώτες έξι εβδομάδες του μαθήματος και μέχρι τη γραπτή εξέταση της προόδου. Κατά το χρονικό αυτό διάστημα, οι φοιτητές μελετούν υλικό από τις πέντε πρώτες ενότητες του μαθήματος οι οποίες περιλαμβάνουν βασικές έννοιες του διαδικαστικού προγραμματισμού. Και οι δύο ομάδες παρακολουθούν τις ίδιες διαλέξεις και τα ίδια εργαστηριακά μαθήματα, αλλά χρησιμοποιούν δύο διαφορετικά μαθήματα στο Moodle για να μελετήσουν, τα οποία όμως διαθέτουν το ίδιο ακριβώς εκπαιδευτικό υλικό. Η πειραματική ομάδα χρησιμοποίησε το μάθημα στο οποίο υλοποιείται ο προτεινόμενος μηχανισμός προσαρμογής, ενώ η ομάδα ελέγχου χρησιμοποίησε την απλή έκδοση του Moodle. Οι μέθοδοι συνεργατικής και αυτόματης ανίχνευσης του μαθήτυπου των φοιτητών εφαρμόστηκαν μόνο στην πειραματική ομάδα, προκειμένου να δημιουργηθεί το μοντέλο εκπαιδευόμενου και να προσαρμοστεί το μάθημα με βάση αυτό. Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι τα αποτελέσματα και η ανάλυση της αυτόματης ανίχνευσης των μαθήτυπων αφορούν μόνο την πειραματική ομάδα. Αφού ολοκληρωθεί η διδασκαλία των πέντε ενοτήτων του μαθήματος και προτού γίνει η εξέταση της προόδου, οι δύο ομάδες φοιτητών καλούνται να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο προκειμένου να αξιολογήσουν το μάθημα.

Οι ερευνητικοί στόχοι των δύο αξιολογήσεων μπορούν να χωριστούν σε δύο γενικές υποκατηγορίες αντικατοπτρίζοντας δύο διαφορετικά σημεία ενδιαφέροντος. Βασικός στόχος της πρώτης κατηγορίας ήταν η αξιολόγηση της μεθόδου αυτόματης ανίχνευσης του μαθήτυπου, δίνοντας έμφαση στην αναγκαιότητα εφαρμογής της και στην αποτελεσματικότητά της. Ο βασικός στόχος της δεύτερης κατηγορίας ήταν η αξιολόγηση του προτεινόμενου συστήματος και ειδικότερα του μηχανισμού προσαρμογής και της επίδρασης του στο μαθησιακό αποτέλεσμα. Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία πραγματεύεται η παρούσα εργασία είναι τα εξής:

E1) Η προτεινόμενη μέθοδος αυτόματης ανίχνευσης του μαθήτυπου ενός εκπαιδευόμενου έχει μεγαλύτερη ακρίβεια πρόβλεψης σε σχέση με άλλες μεθόδους που χρησιμοποιούνται για το σκοπό αυτό;

E2) Μπορεί να επιτευχθεί η αυτόματη ανίχνευση του μαθήτυπου ενός εκπαιδευόμενου σε σύντομο χρονικό διάστημα από την έναρξη της ενασχόλησης του με το μάθημα;

E3) Η χρήση του προτεινόμενου μηχανισμού προσαρμογής έχει αρνητική επίδραση στην ευχρηστία του Moodle;

E4) Ποιες είναι οι απόψεις των φοιτητών για το μηχανισμό προσαρμογής και την αποτελεσματικότητά του;

E5) Η χρήση του συστήματος βελτιώνει την επίδοση των φοιτητών στην πρόοδο;

E6) Η χρήση διαφορετικών αλγορίθμων εξόρυξης δεδομένων βελτιώνει την ακρίβεια και την ταχύτητα πρόβλεψης του μαθήτυπου των φοιτητών;

Σύστημα μέτρησης

Το μόνο σύστημα μέτρησης που χρησιμοποιήθηκε, εκτός από αυτά που χρησιμοποιούνται από την περιγραφική στατιστική, αφορούσε τον υπολογισμό της ακρίβειας πρόβλεψης του μαθήτυπου από την μέθοδο αυτόματης ανίχνευσης. Για το σκοπό αυτό λοιπόν χρησιμοποιήθηκε μία μέθοδος υπολογισμού της ακρίβειας πρόβλεψης του μαθήτυπου σε σχέση με τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου ILS (Garcia et al., 2007). Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται ο τύπος (1):

$$\text{Precision} = \frac{\sum_{i=1}^n \text{Sim}(LS_{BN}, LS_{ILS})}{n} \quad (1)$$

Στον τύπο αυτό με n συμβολίζεται ο αριθμός των εκπαιδευόμενων που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας. Οι παράμετροι LS_{BN} και LS_{ILS} συμβολίζουν την τιμή που προκύπτει για το μαθήτυπο από το δίκτυο Bayes και από το ερωτηματολόγιο ILS αντίστοιχα. Η συνάρτηση Sim συγκρίνει τις δύο αυτές παραμέτρους που δέχεται ως είσοδο (LS_{BN} και LS_{ILS}) και επιστρέφει: την τιμή 1 αν οι δύο παράμετροι έχουν ίσες τιμές, την τιμή 0,5 αν μία από τις δύο τιμές υποδηλώνει ισορροπημένο μαθήτυπο (balanced) και, τέλος, την τιμή 0 αν έχουν αντίθετες τιμές (πχ η μία ενεργητικός και η άλλη στοχαστικός). Το πλεονέκτημα της συγκεκριμένης μεθόδου είναι όχι μόνο ότι υπολογίζει την ακρίβεια αλλά και το ότι προσδιορίζει το πόσο κοντά είναι η πρόβλεψη στην τιμή που προκύπτει από το ILS. Είναι άλλωστε αναμενόμενο και απολύτως φυσικό ότι οι δύο αυτές τιμές μπορούν να διαφέρουν, αυτό ωστόσο δε σημαίνει ότι η διαφορά τους έχει πάντα την ίδια σημασία, καθώς είναι άλλο πράγμα η μία από τις δύο τιμές να δείχνει ισορροπημένο μαθήτυπο και άλλο οι δύο τιμές να είναι ακριβώς αντίθετες.

Ανάλυση δεδομένων

Στόχος της ανάλυσης μας είναι να αξιολογήσουμε την προτεινόμενη μέθοδο αυτόματης ανίχνευσης και να διερευνήσουμε εάν ο προτεινόμενος μηχανισμός προσαρμογής ήταν ικανός να ωθήσει τους φοιτητές να διαβάσουν περισσότερο και να τους βοηθήσει να βελτιώσουν την επίδοσή τους, χωρίς όμως να αυξάνεται η πολυπλοκότητα του Moodle. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν τιμές της περιγραφικής στατιστικής (μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις) των απαντήσεων των φοιτητών στο ερωτηματολόγιο, των βαθμών τους στην πρόοδο και των τιμών ακρίβειας του αλγορίθμου αυτόματης ανίχνευσης. Προκειμένου να ελέγξουμε αν οι διαφορές των μέσων όρων μεταξύ των δύο ομάδων είναι στατιστικά σημαντικές διεξήχθησαν στατιστικά τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων. Τα τεστ που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το t-test ανεξάρτητων δειγμάτων και το τεστ Mann-Whitney.

Αποτελέσματα

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε ότι σε όσους πίνακες βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, αυτές επισημαίνονται με * ώστε να διευκολύνεται ο αναγνώστης.

E1) Η προτεινόμενη μέθοδος αυτόματης ανίχνευσης του μαθήτυπου ενός εκπαιδευόμενου έχει μεγαλύτερη ακρίβεια πρόβλεψης σε σχέση με άλλες μεθόδους που χρησιμοποιούνται για το σκοπό αυτό;

Για να διερευνηθεί το συγκεκριμένο ερώτημα συγκρίνουμε τα αποτελέσματα του αλγορίθμου των δέντρων απόφασης τον οποίο χρησιμοποιήσαμε για την αυτόματη ανίχνευση, με τα αποτελέσματα του ILS. Ο αλγόριθμος που χρησιμοποιήθηκε ανιχνεύει το μαθήτυπο για κάθε διάσταση του FLSM σε μία κλίμακα τριών τιμών. Η κλίμακα αυτή αποτελείται από τις δύο πιθανές τιμές της συγκεκριμένης διάστασης καθώς επίσης και από την τιμή «ισορροπημένος» που βρίσκεται στο μέσο των δύο άλλων τιμών. Για να είναι εφικτή η σύγκριση με τα αποτελέσματα του ILS, τα τελευταία χωρίζονται σε τρία ίσα τμήματα. Η ακρίβεια πρόβλεψης υπολογίστηκε με τη βοήθεια του τύπου (1). Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει

την ακρίβεια πρόβλεψης του μαθήτυπου τόσο για τις αξιολογήσεις μας όσο και για άλλες παρόμοιες μεθόδους που αναφέρονται στη βιβλιογραφία.

Πίνακας 1. Ακρίβεια πρόβλεψης για διάφορες μεθόδους αυτόματης ανίχνευσης

Μέθοδος ανίχνευσης	Ενεργητικός/ Στοχαστικός	Αισθητήριο/ Διαισθητικός	Οπτικός/ Λεκτικός	Ακολουθιακός/ Σφαιρικός
1 ^η αξιολόγηση	70%	66%	75%	80%
2 ^η αξιολόγηση	86%	80%	75%	80%
Garcia et al. (2007)	58%	77%	-	63%
Graf (2007)	62.5%	65%	68.75%	66.25%
Dung & Florea (2012)	72.73%	70.15%	79.54%	65.91%
Graf et al. (2009)	79.33%	77.33%	76.67%	73.33%
Liyanage et al. (2014)	65%	75%	76.25%	77.5%

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1 η ακρίβεια πρόβλεψης βελτιώθηκε στην δεύτερη αξιολόγηση για τις δύο πρώτες διαστάσεις του FSLSM, ενώ δεν σημειώθηκε διαφορά για τις άλλες δύο. Η μόνη διαφορά ανάμεσα στις δύο αξιολογήσεις είναι ο επαναπροσδιορισμός κάποιων χρονικών τιμών για κάθε μαθησιακό αντικείμενο. Οι τιμές αυτές λαμβάνονται υπόψη στην προεπεξεργασία των δεδομένων που χρησιμοποιούνται ως είσοδος στον αλγόριθμο (J48) καθώς, με βάση αυτές, αποκλείονται κάποιες ακραίες τιμές. Η επιλογή λοιπόν των κατάλληλων τιμών χρήζει ιδιαίτερης προσοχής καθώς φαίνεται ότι επηρεάζει την ακρίβεια της πρόβλεψης. Μετά την προαναφερθείσα αναθεώρηση των δύο χρονικών τιμών η προτεινόμενη μέθοδος υπερέρχει συγκριτικά τόσο σε σχέση με τις επόμενες δύο (Graf, 2007; Garcia et al., 2007), οι οποίες είναι επίσης οδηγούμενες από τα δεδομένα, όσο και με τις υπόλοιπες τρεις που βασίζονται στη βιβλιογραφία.

E2) Μπορεί να επιτευχθεί η αυτόματη ανίχνευση του μαθήτυπου ενός εκπαιδευόμενου σε σύντομο χρονικό διάστημα από την έναρξη της ενασχόλησης του με το μάθημα;

Προκειμένου να ανιχνευθεί το μαθησιακό ύφος ενός εκπαιδευόμενου με κάποια μέθοδο αυτόματης ανίχνευσης, πρέπει πρώτα από όλα ο εκπαιδευόμενος να έχει ασχοληθεί ενεργά με τη μελέτη του μαθήματος στο σύστημα, έτσι ώστε να έχει δημιουργηθεί ένα σημαντικό σύνολο δεδομένων αλληλεπίδρασης. Μάλιστα, το γεγονός αυτό πρέπει να συμβεί όσο το δυνατόν συντομότερα, ώστε να μπορεί το σύστημα να προσαρμόσει έγκαιρα το εκπαιδευτικό υλικό σύμφωνα με το μαθήτυπο του εκπαιδευόμενου. Για να διερευνήσουμε το ερώτημα E2 αποφασίσαμε να εφαρμοστεί ο αλγόριθμος αυτόματης ανίχνευσης σε τακτά χρονικά διαστήματα ώστε να διαπιστωθεί αν υπάρχει κάποια σύγκλιση στα αποτελέσματα του. Πιο συγκεκριμένα, αποφασίστηκε να εφαρμοστεί ο αλγόριθμος αμέσως μετά την ολοκλήρωση της δεύτερης και της τέταρτης εβδομάδας καθώς επίσης και στο τέλος του μαθήματος (έκτη εβδομάδα). Η ακρίβεια πρόβλεψης που επιτεύχθηκε για τις δύο αξιολογήσεις φαίνονται στους Πίνακες 2 και 3 αντίστοιχα.

Πίνακας 2. Ακρίβεια πρόβλεψης για διαφορετικές χρονικές στιγμές (1^η αξιολόγηση)

Διάσταση FSLSM	2η εβδομάδα	4η εβδομάδα	6η εβδομάδα
Ενεργητικός / Στοχαστικός	71.6%	71%	70%
Αισθητήριο / Διαισθητικός	64.9%	65.2%	66%
Οπτικός / Λεκτικός	73.2%	72.1%	75%
Ακολουθιακός / Σφαιρικός	80.8%	80%	80%

Πίνακας 3. Ακρίβεια πρόβλεψης για διαφορετικές χρονικές στιγμές (2^η αξιολόγηση)

Διάσταση FSLSM	2η εβδομάδα	4η εβδομάδα	6η εβδομάδα
Ενεργητικός / Στοχαστικός	73.8%	86%	86%
Αισθητήριος / Διαισθητικός	83.3%	80%	80%
Οπτικός / Λεκτικός	71.4%	70%	75%
Ακολουθιακός / Σφαιρικός	80.9%	80%	80%

Τα αποτελέσματα των Πινάκων 2 και 3 δείχνουν ότι η ακρίβεια πρόβλεψης που επιτυγχάνεται αμέσως μετά την ολοκλήρωση των δύο πρώτων εβδομάδων είναι παρόμοια με αυτήν που επιτυγχάνεται στο τέλος του μαθήματος. Επομένως, μετά από μόλις δύο εβδομάδες από την έναρξη του μαθήματος, το σύστημα είναι σε θέση να προβλέψει με ακρίβεια τον μαθητύπο ενός εκπαιδευόμενου, χωρίς βέβαια να αποκλείεται ότι κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει εφικτό και νωρίτερα.

Ε3) Η χρήση του προτεινόμενου μηχανισμού προσαρμογής έχει αρνητική επίδραση στην ευχρηστία του Moodle;

Από τη στιγμή που ο μηχανισμός προσαρμογής υλοποιείται ως επέκταση του Moodle, κρίνεται αναγκαίο ότι θα πρέπει αρχικά να μελετήσουμε αν επηρεάζεται η αποδεδειγμένη ευχρηστία του Moodle, καθώς δεν είναι σε καμία περίπτωση επιθυμητή η επιβάρυνση της. Προκειμένου λοιπόν να διερευνηθεί το τρίτο ερευνητικό ερώτημα (Ε3) πρέπει να αναλύσουμε τις απαντήσεις των φοιτητών στο τμήμα του ερωτηματολογίου αξιολόγησης το οποίο είναι σχετικό με την ευχρηστία του συστήματος. Τα αντίστοιχα αποτελέσματα φαίνονται στους Πίνακες 4 και 5 που ακολουθούν.

Πίνακας 4. Ανατροφοδότηση φοιτητών για την ευχρηστία (1^η αξιολόγηση)

Ερώτηση	Πειραματική ομάδα		Ομάδα ελέγχου	
	M	SD	M	SD
Οι σελίδες φορτώνουν γρήγορα	3.95	0.896	3.90	0.831
Η πλοήγηση είναι εύκολη	4.21	0.858	3.98	0.806
Το σύστημα είναι φιλικό προς το χρήστη	3.99	0.904	4.00	0.856
Τα ονόματα των συνδέσμων είναι σαφή	4.28	0.851	4.28	0.839
Το σύστημα θεωρείται κατάλληλο για αρχάριους	4.05	0.866	3.87	0.957
Εξοικειώθηκα γρήγορα με το σύστημα	4.46	0.787	4.36	0.868

Πίνακας 5. Ανατροφοδότηση φοιτητών για την ευχρηστία (2^η αξιολόγηση)

Ερώτηση	Πειραματική ομάδα		Ομάδα ελέγχου	
	M	SD	M	SD
Οι σελίδες φορτώνουν γρήγορα	4.33	0.739	4.15	0.872
Η πλοήγηση είναι εύκολη	4.20	0.869	4.37	0.742
Το σύστημα είναι φιλικό προς το χρήστη	3.90	0.957	3.94	0.958
Τα ονόματα των συνδέσμων είναι σαφή	4.47	0.757	4.21	0.915

Το σύστημα θεωρείται κατάλληλο για αρχάριους	4.09	0.900	4.10	0.913
Εξοικειώθηκα γρήγορα με το σύστημα	4.36	0.957	4.33	0.857

Τα αποτελέσματα των Πινάκων 4 και 5 είναι παρόμοια για τις δύο ομάδες, γεγονός που δείχνει ότι η ενσωμάτωση του προτεινόμενου μηχανισμού στο Moodle δεν επιβαρύνει την ευχρηστία του συστήματος. Ένα από τα πιο σημαντικά ευρήματα είναι αυτό που αφορά την τελευταία ερώτηση των πινάκων. Από τη στιγμή που οι φοιτητές που συμμετέχουν στην έρευνα είναι πρωτοετείς, είναι εύλογο να υποθέσει κανείς ότι είναι πιθανό να μην έχουν εξοικειωθεί με τη χρήση των ΣΔΜ. Παρόλα αυτά, οι μέσοι όροι των απαντήσεων των δύο ομάδων δείχνουν ότι οι φοιτητές εξοικειώθηκαν γρήγορα με τη χρήση του συστήματος. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι, ακόμα και για τις ερωτήσεις των Πινάκων 4 και 5 που έχουν διαφορές στους μέσους όρους των δύο ομάδων, δεν παρατηρήθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά.

E4) Ποιες είναι οι απόψεις των φοιτητών για το μηχανισμό προσαρμογής και την αποτελεσματικότητά του;

Για να απαντήσουμε στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα (E4) διερευνήσαμε τις απαντήσεις των φοιτητών των δύο ομάδων σε πέντε ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αξιολόγησης που στοχεύουν στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του συστήματος. Τα αντίστοιχα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους Πίνακες 6 και 7.

Πίνακας 6. Ανατροφοδότηση φοιτητών για την αποτελεσματικότητα (1^η αξιολόγηση)

Ερώτηση	Πειραματική ομάδα		Ομάδα ελέγχου		u-test
	M	SD	M	SD	
Οι μπάρες οπτικοποίησης της προόδου μου με ενθάρρυναν να διαβάσω	3.87	1.132	3.07	1.181	U=1448.5 *p=0
Το σύστημα με ενθάρρυνε να διαβάσω περισσότερο	4.12	0.967	3.62	0.986	U=1679.5 *p=0.002
Το σύστημα με βοήθησε να μάθω ευκολότερα	4.18	0.833	3.87	0.885	U=1890 *p=0.027
Έχεις θετική άποψη για την ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού	4.05	0.622	4.06	0.574	U=2384.5 p=0.978
Είσαι ικανοποιημένος σε γενικές γραμμές από τη χρήση του συστήματος	3.96	0.904	3.89	0.985	U=2300.5 p=0.721

Πίνακας 7. Ανατροφοδότηση φοιτητών για την αποτελεσματικότητα (2^η αξιολόγηση)

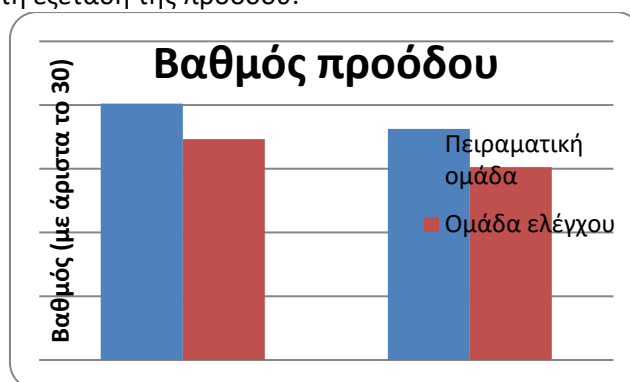
Ερώτηση	Πειραματική ομάδα		Ομάδα ελέγχου		u-test
	M	SD	M	SD	
Οι μπάρες οπτικοποίησης της προόδου μου με ενθάρρυναν να διαβάσω	3.69	1.276	3.79	1.177	U=1210.5 p=0.760
Το σύστημα με ενθάρρυνε να διαβάσω περισσότερο	4.38	0.777	4.06	0.958	U=949 p=0.084
Το σύστημα με βοήθησε να μάθω ευκολότερα	4.40	0.618	4.08	0.813	U=916.5 *p=0.044
Έχεις θετική άποψη για την ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού	4.1	0.543	4.1	0.621	U=1198 p=0.797

Είσαι ικανοποιημένος σε γενικές γραμμές από τη χρήση του συστήματος	4.14	0.852	4.07	0.760	U=1259 p=0.466
---	------	-------	------	-------	-------------------

Παρατηρώντας τα αποτελέσματα των Πινάκων 6 και 7 μπορούμε να διακρίνουμε μια ικανοποίηση όλων των φοιτητών από τη χρήση του συστήματος αλλά και από την ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού. Σημαντικότερα όμως φαίνονται να είναι τα ευρήματα των τριών πρώτων ερωτήσεων που δείχνουν ότι το σύστημα τους ενθάρρυνε να διαβάσουν περισσότερο και να μάθουν ευκολότερα.

E5) Η χρήση του συστήματος βελτιώνει την επίδοση των φοιτητών στην πρόοδο;

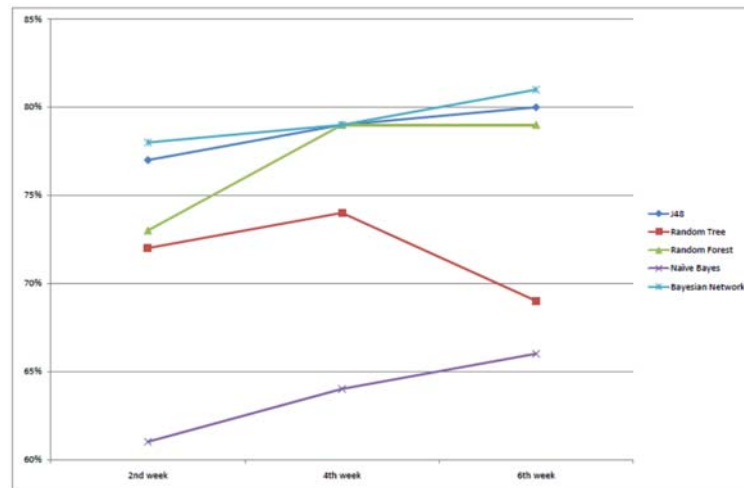
Προκειμένου να απαντήσουμε το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα (E5) χρειάστηκε να διερευνήσουμε την επίδοση των φοιτητών στην γραπτή εξέταση της προόδου. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημάνουμε ότι η πρόοδος βαθμολογήθηκε με άριστα το 30. Το Σχήμα 3 παρουσιάζει γραφικά τα αποτελέσματα που προέκυψαν. Παρατηρώντας λοιπόν το σχήμα μπορούμε να επισημάνουμε ότι η χρήση του συστήματος βελτιώνει την επίδοση των φοιτητών στην γραπτή εξέταση της προόδου.



Σχήμα 3. Βαθμός προόδου για τις δύο αξιολογήσεις

E6) Η χρήση διαφορετικών αλγορίθμων εξόρυξης δεδομένων βελτιώνει την ακρίβεια και την ταχύτητα πρόβλεψης του μαθήτυπου των φοιτητών;

Για να απαντήσουμε στο έκτο ερευνητικό ερώτημα (E6) χρησιμοποιήθηκαν τα δεδομένα χρήσης του συστήματος τα οποία συλλέχθηκαν κατά την πειραματική αξιολόγηση του. Τα δεδομένα αυτά ήταν οργανωμένα σε τρεις ομάδες ανάλογα με το πότε έγινε η εξαγωγή τους από το σύστημα. Έτσι υπήρχαν τα δεδομένα που εξήχθησαν μετά το πέρας της 2ης, της 4ης και της 6ης εβδομάδας της πειραματικής αξιολόγησης. Στις τρεις αυτές ομάδες δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν πέντε αλγόριθμοι εξόρυξης και συγκεκριμένα οι J48, Random Tree, Random Forest, Naïve Bayes και Bayesian Networks. Για κάθε αλγόριθμο υπολογίστηκε η ακρίβεια πρόβλεψης του μαθήτυπου για κάθε διάσταση του μοντέλου Felder-Silverman και για καθεμία από τις τρεις προαναφερθείσες χρονικές στιγμές της πειραματικής αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να αποδοθούν συνοπτικά από το Σχήμα 4 όπου φαίνεται η υπεροχή των αλγορίθμων J48 και Bayesian Networks. Οι δύο συγκεκριμένοι αλγόριθμοι επιτυγχάνουν την υψηλότερη ακρίβεια πρόβλεψης μεταξύ των πέντε που διερευνήθηκαν ενώ ταυτόχρονα από τη δεύτερη κιόλας εβδομάδα επιτυγχάνουν ακρίβεια που συγκλίνει προς την τελική. Ως εκ τούτου οι δύο αυτοί αλγόριθμοι θεωρούνται καταλληλότεροι προς χρήση στον προτεινόμενο μηχανισμό.



Σχήμα 4: Μέση τιμή της ακρίβειας πρόβλεψης του μαθήτη

Συμπεράσματα

Παρά την αυξητική τάση στην ανάπτυξη συστημάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης τα οποία λαμβάνουν υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων, δεν υπάρχει ακόμη μια κοινά αποδεκτή λύση για την εφαρμογή των μαθητύπων σε προσαρμοστικά συστήματα. Επομένως το συγκεκριμένο πεδίο έρευνας παραμένει ανοικτό σε νέες προτάσεις.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάστηκε ένας μηχανισμός προσαρμογής που μπορεί να ενσωματωθεί στο Moodle, ή σε κάποιο άλλο παρόμοιο ΣΔΜ, και να προσαρμόσει την παρουσίαση ενός μαθήματος καθώς και τη σειρά πλοήγησης σε αυτό, σύμφωνα με το μαθήτη και τη γνώση ενός εκπαιδευόμενου. Η μεγάλη απήχηση του Moodle στην ακαδημαϊκή κοινότητα οφείλεται σε ένα βαθμό στην αποδεδειγμένη ευχρησία του. Οποιαδήποτε επέκταση του Moodle οδηγούσε σε μείωση της ευχρησίας του, είναι δεδομένο ότι θα αντιμετωπιζόταν με σκεπτικισμό. Για το λόγο αυτό, σημαντικό τμήμα των δύο αξιολογήσεων αποτέλεσε η διερεύνηση της ευχρησίας του προτεινόμενου μηχανισμού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ευχρησία του Moodle δεν επιβαρύνεται από την ενσωμάτωση του μηχανισμού προσαρμογής σε αυτό ενώ ταυτόχρονα βελτιώθηκε η ικανότητα του συστήματος να ενθαρρύνει τους φοιτητές να ασχοληθούν πιο ενεργά με αυτό καθώς και η επίδοση τους στη γραπτή εξέταση της προόδου.

Αναφορές

Akbulut, Y., & Cardak, C.S. (2012). Adaptive educational hypermedia accommodating learning styles: A content analysis of publications from 2000 to 2011. *Computers & Education*, 58, 835-842.

Baldiris, S., Santos, O. C., Barrera, C., Boticario, J. G., Velez, J., & Fabregat, R. (2008). Integration of educational specifications and standards to support adaptive learning scenarios in ADAPTAPlan. *International Journal of Computer & Applications*, 5(1), 88–107.

Bernard, J., Chang, T.W., Popescu, E., & Graf, S. (2017). Learning style identifier: Improving the precision of learning style identification through computational intelligence algorithms. *Expert Systems with Applications*, 75, 94-108.

Brusilovsky, P. (1996). Methods and Techniques of Adaptive Hypermedia. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, 6 (2-3), 87-129.

Brusilovsky, P. (1999). Adaptive and Intelligent Technologies for Web-based Education. In: C. Rollinger & C. Peylo (Eds.), *Künstliche Intelligenz, Special issue on Intelligent Systems and Teleteaching*, 4, 19-25.

Dung, P.Q., & Florea, A.M. (2012). An approach for detecting learning styles in learning management systems based on learners' behaviours. In: International Conference on Education and Management Innovation, IPEDR, 30 (pp. 171-177). Singapore: IACSIT Press.

Felder, R. M., & Soloman, B. A. (1997). Index of Learning Styles Questionnaire. Retrieved September 10, 2012, from <http://www.engr.ncsu.edu/learningstyles/ilsweb.html>.

Feldman, J., Monteserin, A., & Amandi, A. (2015). Automatic detection of learning styles: state of the art". *Artificial Intelligence Review*, 44(2), 157-186.

García, P., Amandi, A., Schiaffino, S.N., & Campo, M.R. (2007). Evaluating Bayesian networks' precision for detecting students' learning styles. *Computers & Education*, 49(3), 794-808.

Graf, S. (2007). Adaptivity in Learning Management Systems Focusing on Learning Styles, PhD dissertation, Faculty of Informatics, Vienna University of Technology, Vienna.

Karagiannis, I., & Satratzemi, M. (2018). An adaptive mechanism for Moodle based on automatic detection of learning styles. *Education and Information Technologies*, 23(3), pp. 1331-1357.

Kobsa, A., Koenemann, J., & Pohl, W. (2001). Personalised hypermedia presentation techniques for improving online customer relationships. *The Knowledge Engineering Review*, 16(2), 111-155.

Graf, S., Kinshuk, & Liu, T.C. (2009). Supporting Teachers in Identifying Students' Learning Styles in Learning Management Systems: An Automatic Student Modeling Approach. *Educational Technology & Society*, 12(4), 3-14.

Liyanage, M.P.P., Gunawardena, K.S.L., & Hirakawa, M. (2014). Using Learning Styles to Enhance Learning Management Systems. *International Journal on Advances in ICT for Emerging Regions*, 7(2), 1-10.

Newton, P.M., & Miah, M. (2017). Evidence-Based Higher Education – Is the Learning Styles 'Myth' Important?. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-9.

Μέτρηση ποιότητας παρεχόμενων υπηρεσιών γραμματείας ακαδημαϊκού οργανισμού.

Φωλίνας Δημήτριος

Αν. Καθηγητής, ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας,
dfolinas@gmail.com

Διδασκάλου Ολυμπία

Διοικητικός Υπάλληλος, ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας,
odidaskalou@teiser.gr

Μυλωνάς Δημήτριος

Οικονομολόγος Εκπαιδευτικός, Νομικός, Λογιστής - Φοροτέχνης Α' Τάξης, Σύμβουλος
Εκπαίδευσης,
dimmylonas@gmail.com

Κούρτης Παρασκευάς

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης,
pariskourtis@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία ασχολείται με τη μέτρηση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών της Γραμματείας ενός Τμήματος ενός ιδρύματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα του ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας, μέσω της εκτίμησης του βαθμού ικανοποίησης των φοιτητών. Η ποιότητα της υπηρεσίας έχει γίνει ένα σημαντικό θέμα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση παγκοσμίως. Στην Ελλάδα αρχίζει να επικεντρώνεται τα τελευταία χρόνια, κυρίως επειδή αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των Χρηματοδοτούμενων από την ΕΕ προγραμμάτων που χορηγούνται στα ακαδημαϊκά ιδρύματα. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο SERVQUAL, το οποίο προσαρμόστηκε κατάλληλα για τη διερεύνηση της αντιλαμβανόμενης ποιότητας, της συγκεκριμένης υπηρεσίας. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι η συνολική αντιλαμβανόμενη ποιότητα υπηρεσιών της Γραμματείας του Τμήματος Διοίκησης Συστημάτων Εφοδιασμού, σχεδόν συμβαδίζει με τις προσδοκίες τις οποίες έχουν οι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές.

Λέξεις κλειδιά: Ποιότητα Υπηρεσιών, Ικανοποίηση Φοιτητών, Μοντέλο ServQual

Εισαγωγή

Παρά το γεγονός ότι η εξυπηρέτηση ως ποιότητα είναι πιο δύσκολο να μετρηθεί σε σχέση με την ποιότητα των προϊόντων (Pariseau & McDaniel, 1997), πολλά μοντέλα και μεθοδολογίες έχουν αναπτυχθεί και επικυρωθεί στην πράξη. Οι Parasuraman, Zeithaml και Berry (1985 & 1988) για παράδειγμα, ανέπτυξαν το «μοντέλο χάσματος της ποιότητας των υπηρεσιών» και πρότειναν το (SERVice QUALity) ή απλά SERVQUAL, ως όργανο μέτρησης της ποιότητας υπηρεσιών. Η εφαρμογή του μοντέλου σε ένα μεγάλο αριθμό κλάδων και τομέων υπηρεσιών έχει αποδείξει τόσο την αξιοπιστία όσο και εγκυρότητα των αποτελεσμάτων του (Soutar & McNeil, 1996).

Το SERVQUAL χρησιμοποιήθηκε επίσης και στις παρεχόμενες υπηρεσίες εκπαίδευσης ή γενικότερα στις παρεχόμενες υπηρεσίες εκπαιδευτικών οργανισμών (Soutar & McNeil, 1996). Οι Pariseau και McDaniel (1997) χρησιμοποίησαν το μοντέλο για τη μέτρηση της ποιότητας σε δύο τμήματα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, χρησιμοποιώντας το ίδιο ερωτηματολόγιο για τους φοιτητές και των δυο τμημάτων. Η έρευνα αποκάλυψε ότι οι φοιτητές μπορεί να έχουν διαφορετικές απόψεις στην αντιλαμβανόμενη ποιότητα της εκπαίδευσης, μία

κατάσταση που δημιουργεί δυσκολίες όσον αφορά στην κατεύθυνση των ενεργειών βελτίωσης. Ο Chua (2004) χρησιμοποίησε το SERVQUAL για να αξιολογήσει τις στάσεις των φορέων του πανεπιστημίου (συμπεριλαμβανομένου των φοιτητών, γονέων, μελών ακαδημαϊκού προσωπικού), όπου τα ευρήματα αποκάλυψαν ότι οι διαστάσεις του SERVQUAL επικεντρώνονται κυρίως με το στάδιο «διαδικασία» του πλαισίου «είσοδος-διαδικασία-έξοδος».

Οι Sherry κ.ά. (2004), χρησιμοποίησαν το μοντέλο για να αξιολογήσουν τις αντιλήψεις των διεθνών φοιτητών (σε αντίθεση με τους τοπικούς φοιτητές), με στόχο να εξυπηρετήσουν καλύτερα τις ανάγκες και τις προσδοκίες των πρώτων. Κατέληξαν λοιπόν στο συμπέρασμα ότι το SERVQUAL προσέφερε χρήσιμες γνώσεις και είναι ένα καλό σημείο εκκίνησης για τη μέτρηση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Ο Cuthbert (1996) προτείνει επίσης το SERVQUAL ως κατάλληλο εργαλείο για την μέτρηση ποιότητας των υπηρεσιών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για διάφορους σκοπούς, για παράδειγμα για τη μέτρηση των παρεχόμενων διοικητικών υπηρεσιών ενός οργανισμού αυτής της βαθμίδας.

Σχετική έρευνα εφαρμόστηκε στο επιστημονικό άρθρο με τίτλο: “Service Quality Assessment in higher education: the case of Technological Educational Institute (T.E.I.) of Serres, Greece”, (2005), με συγγραφείς τους Ζαφειρόπουλο, Φραγκίδη, Κεχρή, Δημητριάδη και Πασχαλούδη. Η μελέτη αυτή χρησιμοποίησε το μοντέλο SERVQUAL, για να καταγράψει την ικανοποίηση των φοιτητών απέναντι στην ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης. Το άρθρο εκτός από την παρουσίαση των περισσότερων παραγόντων SERVQUAL, διερεύνησε το κατά πόσο το μοντέλο SERVQUAL μπορεί να είναι αποτελεσματικό για να περιγράψει τα περισσότερα από τα εκπαιδευτικά θέματα που αφορούν στην ακαδημαϊκή κοινότητα και θεωρούνται κρίσιμα για την πρόοδο της εκπαίδευσης.

Γιατί όμως επιλέχτηκε η τριτοβάθμια εκπαίδευση στην παρούσα έρευνα; Πέρα από το σχετικά μικρό αριθμό των ερευνητικών πρωτοβουλιών (σύμφωνα με τα παραπάνω), η τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι μια υπηρεσία, που περιλαμβάνει όλα τα τυπικά χαρακτηριστικά των υπηρεσιών: θεωρείται άυλο και ετερογενές προϊόν, πληροί το κριτήριο της αδιαχώριστης παραγωγής και κατανάλωσης συγχρόνως, ικανοποιεί το κριτήριο της αλλοιώσεως και περιλαμβάνει τη συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία της παράδοσης (Cuthbert, 1996). Ωστόσο, σύμφωνα με τον Tam (2001), η ποιότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι «συγγενής» έννοια, όσον αφορά στους ενδιαφερόμενους στην ανώτατη εκπαίδευση και τις περιστάσεις υπό τις οποίες εμπλέκονται. Με άλλα λόγια, η ποιότητα σημαίνει διαφορετικά πράγματα σε διαφορετικούς ανθρώπους καθώς και η ίδια μπορεί να υιοθετήσει διαφορετικές αντιλήψεις σε διαφορετικές στιγμές. Αυτό θέτει το ζήτημα του «ποιος είναι ο πελάτης στην εκπαίδευση». Ο Hill (1995) προτείνει τον φοιτητή ως τον κύριο πελάτη. Ο Rowley (1997), από την άλλη, προτείνει στην προσπάθεια μέτρησης της ποιότητας γενικότερα, να λαμβάνονται υπόψη όλες οι πλευρές των ενδιαφερομένων, οι οποίες περιλαμβάνουν επιπλέον τους γονείς, προσωπικό, εργοδότες, επιχειρήσεις κλπ.

Είναι γεγονός επίσης, ότι τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προσελκύουν όλο και περισσότερο την ποιότητα των υπηρεσιών κυρίως της κοινωνικής απαίτησης για αξιολόγηση ποιότητας. Σε πολλές χώρες, η απαίτηση αυτή εκφράζεται άμεσα μέσω της καθιέρωσης ανεξάρτητης ποιότητας οργανισμών διασφάλισης, οι οποίοι δίνουν έμφαση στην εμπειρία των φοιτητών ως ένα από τα κριτήρια αξιολόγησης. Σε άλλες χώρες, η κοινωνική απαίτηση για βελτίωση της εκπαίδευσης εκφράζεται συχνά έμμεσα. Στην Ελλάδα, για παράδειγμα (όπου δεν υπάρχει εθνικό σύστημα διασφάλισης της ποιότητας) το Υπουργείο Παιδείας έχει χορηγήσει σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μια σειρά από προγράμματα στα οποία η αξιολόγηση της ποιότητας αποτελεί αναπόσπαστο μέρος.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζουμε την εφαρμογή του οργάνου SERVQUAL, στο Τμήμα Διοίκησης Συστημάτων Εφοδιασμού του ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας, για τη μέτρηση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών της Γραμματείας του τμήματος. Ειδικότερα, οι στόχοι της συγκεκριμένης έρευνας είναι:

- Να καλύψει το κενό στην ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με την έρευνα για την ποιότητα υπηρεσιών που παρέχονται σε Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Να υποδείξει ένα αξιόπιστο μοντέλο μέτρησης της ποιότητας των υπηρεσιών (SERVQUAL).
- Να αναδείξει τη σημασία της μέτρησης και του ελέγχου της ποιότητας των υπηρεσιών, για κάθε οργανισμό.
- Να προτείνει βελτιώσεις αλλά και σημεία περαιτέρω έρευνας.

Στην επόμενη ενότητα περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας, ενώ στη συνέχεια διατυπώνονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας 239 φοιτητών έδειξαν ως πιο σημαντικές διαστάσεις ποιότητας την αξιοπιστία, την ανταπόκριση και την διασφάλιση με φθίνουσα σειρά, ενώ η εξατομίκευση και τα περιουσιακά στοιχεία έλαβαν χαμηλότερα αποτελέσματα. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι η συνολική αντιλαμβανόμενη ποιότητα υπηρεσιών της Γραμματείας του Τμήματος Διοίκησης Συστημάτων Εφοδιασμού, σχεδόν συμβαδίζει με τις προσδοκίες τις οποίες έχουν οι φοιτητές. Το Total SERVQUAL Score υπολογίστηκε ίσο με 0,14, κάτι που δείχνει πως οι αντιλαμβανόμενες υπηρεσίες ήταν λίγο καλύτερες σε σχέση με αυτές που προσδοκούσαν οι φοιτητές. Τέλος, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας που προηγήθηκε και διατυπώνονται προτάσεις σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτής.

Μελέτη περίπτωσης

Η Γραμματεία έως και το 2016 ήταν στελεχωμένη από μία μόνιμη υπάλληλο και μία συμβασιούχο (Εκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης, 2018). Από το 2017 προστέθηκε ακόμη 1 μέλος Διοικητικού Προσωπικού (με μετάταξη) με αρμοδιότητες στην υποστήριξη της Γραμματείας. Η Γραμματεία είναι σήμερα στελεχωμένη από 2 μόνιμες υπαλλήλους. Η Γραμματεία λειτουργεί, μεταξύ άλλων, σε ηλεκτρονική πλατφόρμα που διαθέτει πληθώρα υπηρεσιών για τους φοιτητές και το ακαδημαϊκό προσωπικό (<http://teiser.gr>). Επιπροσθέτως, λειτουργεί και η Ιστοσελίδα <https://www.facebook.com/LogisticsTEIKM> στον ιστότοπο κοινωνικής δικτύωσης www.facebook.com.

Με την παρούσα στελέχωση της Γραμματείας, εξυπηρετούνται αυτή τη στιγμή ικανοποιητικά οι φοιτητές και το Ε.Π. και δεν έχουν αναφερθεί σοβαρά προβλήματα δυσλειτουργίας. Ωστόσο, περαιτέρω στελέχωση της Γραμματείας θα μπορούσε να βελτιώσει τις συνθήκες εργασίας των μελών και την αποτελεσματικότητα της εξυπηρέτησης φοιτητών και Ε.Π. Το ωράριο λειτουργίας είναι 7:00 με 15:00μμ. Οι ώρες εξυπηρέτησης των φοιτητών είναι 10:00-12:00μμ. Ωστόσο οι φοιτητές εξυπηρετούνται από τη Γραμματεία και πέραν του τυπικού ωραρίου εξυπηρέτησης. Επιπρόσθετες υποχρεώσεις που έχει αναλάβει η γραμματεία για την καλύτερη εξυπηρέτηση των φοιτητών είναι τα θέματα Φοιτητικής Μέριμνας, συγκεκριμένα η Σίτιση των Φοιτητών και το Ετήσιο Στεγαστικό επίδομα, όπως και οι υποτροφίες ΕΚΟ ΙΚΥ (το Τμήμα Σπουδαστικής Μέριμνας βρίσκεται στις Σέρρες στο χώρο της Κεντρικής Διοίκησης). Το ωράριο κατά το οποίο η Γραμματεία εξυπηρετεί και οι αρμοδιότητες που έχει αυτή επωμιστεί ώστε να καλύψει τις ανάγκες των φοιτητών του Τμήματος θεωρείται αποτελεσματικό, συμβάλλοντας τα μέγιστα στην εύρυθμη λειτουργία του Τμήματος. Ωστόσο, η ελλιπής στελέχωση της Γραμματείας δημιουργεί υψηλό φόρτο εργασίας στα μέλη του διοικητικού προσωπικού.

Έρευνα: Σχεδιασμός

Η εργασία αυτή χρησιμοποιεί το τυποποιημένο όργανο SERVQUAL για να καταγράψει τη στάση των φοιτητών απέναντι στις υπηρεσίες της Γραμματείας του Τμήματος Διοίκησης Συστημάτων Εφοδιασμού. Συνολικά συμπληρώθηκαν 239 ερωτηματολόγια από προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές του Τμήματος Διοίκησης Συστημάτων Εφοδιασμού. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Οκτώβριο και Νοέμβριο του 2018. Το ερωτηματολόγιο έχει προσαρμοστεί για να ταιριάζει στο αντικείμενο της έρευνας. Περιλαμβάνει 23 στοιχεία, τα οποία σχηματίζουν πέντε παράγοντες:

- Αξιοπιστία: σωστή και έγκαιρη ενημέρωση για διαδικασίες φοιτητών όπως εγγραφή, βεβαιώσεις, ανακοινώσεις, κλπ.
- Διασφάλιση: αίσθηση ασφάλειας για τις παρεχόμενες υπηρεσίες για τις γνώσεις και ικανότητες των εργαζομένων στην γραμματεία που εμπνέουν εμπιστοσύνη στον φοιτητή, κλπ.
- Περιουσιακά στοιχεία: σύγχρονα συστήματα, χρηστικές εγκαταστάσεις και υποδομές, ηλεκτρονικό σύστημα διαχείρισης φακέλων φοιτητή.
- Εξατομίκευση: ικανοποιητικό ωράριο λειτουργίας, αποτελεσματική διαχείριση παραπόνων, ικανοποίηση των ατομικών αναγκών για εξυπηρέτηση.
- Ανταπόκριση: ικανοποιητική εξυπηρέτηση σε κρίσιμες ερωτήσεις και περιπτώσεις κλπ., και πρόθυμη ανταπόκριση των υπαλλήλων σε κάθε περίπτωση.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τη συγκέντρωση των πληροφοριών περιλαμβάνει συνολικά εξήντα δύο (62) ερωτήσεις οι οποίες χωρίζονται σε πέντε (5) επιμέρους ενότητες για μεγαλύτερη ευκολία στη συμπλήρωση του από τους ερωτώμενους. Όλες οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου για να είναι εφικτό να συμπληρωθεί εύκολα και γρήγορα από τους φοιτητές, όμως ταυτόχρονα να δώσει και όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για τη διεξαγωγή της έρευνας. Η πρώτη ενότητα περιέχει τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων (φύλο και ηλικία). Επίσης, ζητήθηκε από τους ερωτώμενους η φοιτητική ιδιότητα (προπτυχιακός ή μεταπτυχιακός φοιτητής), το έτος φοίτησης, τα έτη χρήσης των υπηρεσιών της Γραμματείας όπως και η συχνότητα επαφής με τη Γραμματεία.

Στη δεύτερη ενότητα οι ερωτώμενοι καλούνται να αξιολογήσουν σε μια πενταβάθμια κλίμακα από το «καθόλου σημαντική» έως το «πολύ σημαντική», τη σημαντικότητα καθεμιάς από τις πέντε διαστάσεις του μοντέλου ServQual. Η τρίτη και τέταρτη ενότητα μετράνε την προσδοκώμενη και την αντιλαμβανόμενη ποιότητα των υπηρεσιών της Γραμματείας του Τμήματος Διοίκησης Συστημάτων Εφοδιασμού. Οι ερωτώμενοι καλούνται να απαντήσουν σε 23 ερωτήσεις ώστε να αξιολογήσουν σε μια πενταβάθμια κλίμακα από το «πολύ χαμηλή» έως το «πολύ υψηλή», τις προσδοκώμενες υπηρεσίες από τη Γραμματεία, ενώ αντίστοιχα με τον ίδιο τρόπο και τον ίδιο αριθμό ερωτήσεων, καλούνται να αξιολογήσουν αντίστοιχα τις παρεχόμενες υπηρεσίες που λαμβάνουν. Συγκεκριμένα,

- Για την αξιοπιστία, οι ερωτήσεις αφορούσαν στο αν η Γραμματεία του Τμήματος Διοίκησης Συστημάτων Εφοδιασμού: 1) τηρεί τα προγραμματισμένα ωράρια, 2) έχει χρόνο αναμονής στην εξυπηρέτηση, 3) ενημερώνει τους φοιτητές για κάθε θέμα μείζονος σημασίας που αφορά την εξυπηρέτησή τους και 4) προσφέρει με αξιοπιστία όλες τις υπηρεσίες.
- Για τη διασφάλιση, ερευνήθηκε αν: 5) η συμπεριφορά των υπαλλήλων εμπνέει εμπιστοσύνη, 6) οι φοιτητές αισθάνονται ασφάλεια, 7) υπάρχει προθυμία εξυπηρέτησης από το προσωπικό, 8) είναι το προσωπικό καταρτισμένο σε σχέση με τις διαδικασίες και άλλες σχετικές πληροφορίες και 9) αισθάνεται σιγουριά για τις παρεχόμενες υπηρεσίες.
- Για τα περιουσιακά στοιχεία οι ερωτήσεις αφορούσαν: 10) τα συστήματα για την εξυπηρέτηση των φοιτητών, 11) την χρηστικότητα και ελκυστικότητα των εγκαταστάσεων εξυπηρέτησης, 12) την προσεγμένη εμφάνιση των υπαλλήλων, 13) το ηλεκτρονικό σύστημα διαχείρισης φακέλων των φοιτητών και 14) τα υλικά στοιχεία στο σύνολο.
- Για την εξατομίκευση, τέθηκαν ερωτήσεις για το κατά πόσο υπάρχει: 15) ικανοποίηση των προσωπικών αναγκών του κάθε φοιτητή, 16) κατανόηση των αναγκών του από τους υπαλλήλους, 17) αποτελεσματική διαχείριση παραπόνων & προβλημάτων, 18) ικανοποιητικό ωράριο λειτουργίας της Γραμματείας και τέλος 19) αν οι υπηρεσίες της Γραμματείας είναι προσανατολισμένες στις ανάγκες των φοιτητών.

- Για την ανταπόκριση, ερευνήθηκε αν 20) αν οι υπάλληλοι τους εξυπηρετούν με προθυμία, 21) αν είναι ικανοποιητική η επικοινωνία και άμεση η πληροφόρηση σε κρίσιμες καταστάσεις και προβλήματα, 22) αν υπάρχει δυνατότητα ευελιξίας ανάλογα με τις συνθήκες και τυχόν άλλες έκτακτες καταστάσεις και τέλος 23) αν υπάρχει ανταπόκριση σε κάθε περίπτωση.

Τέλος, στην πέμπτη ενότητα γίνεται μια προσπάθεια των ερωτώμενων να αξιολογήσουν τη σημαντικότητα των ενεργειών της Γραμματείας οι οποίες ενδεχομένως θα μπορούσαν να βελτιώσουν ακόμη περισσότερο την ποιότητα των υπηρεσιών που τους παρέχονται στο μέλλον. Τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και για την ανάλυση τους χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό IBM SPSS Statistics 25.0.

Έρευνα: Αποτελέσματα

Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει συγκεντρωτικά τα περιγραφικά στοιχεία του δείγματος:

Πίνακας1. Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο	Άνδρας:	(113)	46,6%
	Γυναίκα:	(126)	53,4%
Ηλικιακή ομάδα	20-30	(190)	79,5%
	31-50	(38)	15,9%
	>51	(11)	4,6%

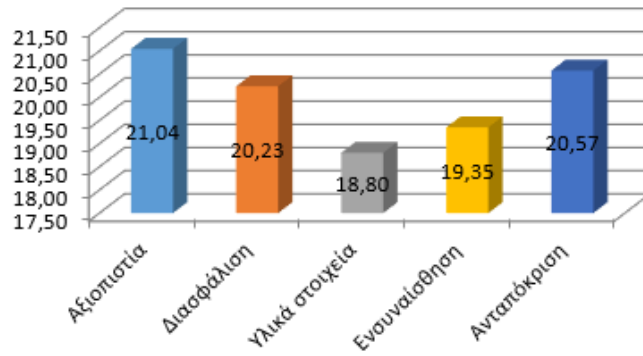
Η πλειοψηφία του δείγματος σε ποσοστό 86,8% είναι προπτυχιακοί φοιτητές του Τμήματος Διοίκησης Συστημάτων Εφοδιασμού, ενώ οι μεταπτυχιακοί φοιτητές καλύπτουν ποσοστό 13,2%. Το 39,2% του δείγματος δηλώνει πως είναι μεγαλύτερο του 4ου έτους, ενώ το 17,5% βρίσκεται στο 1ο έτος, το 16,9% βρίσκεται στο 2ο έτος, το 14,3% βρίσκεται στο 4ο έτος και το 12,2% βρίσκεται στο 3ο έτος. Το 57,7% των ερωτώμενων δηλώνει πως χρησιμοποιεί τις υπηρεσίες της Γραμματείας τα τελευταία 2 έτη, το 28,6% τα τελευταία 5 έτη, ενώ το 13,8% για περισσότερο από 5 έτη. Το 46,6% του δείγματος δηλώνει πως σπάνια χρησιμοποιεί τις υπηρεσίες της Γραμματείας, ενώ το 42,3% 2-3 φορές το μήνα. Αντίστοιχα ποσοστά των ερωτώμενων 8,5% και 2,6% χρησιμοποιούν τις υπηρεσίες της Γραμματείας 2-3 φορές της εβδομάδα και καθημερινά. Όσον αφορά στο δείκτη αξιοπιστίας, οι τιμές του συντελεστή Cronbach α είναι μεγαλύτερες του 0,7 για κάθε διάσταση ξεχωριστά, όπως και συνολικά όσον αφορά τις αντιλαμβανόμενες αλλά και τις προσδοκώμενες υπηρεσίες.

Παρακάτω δίνεται ο πίνακας με τα αποτελέσματα του ελέγχου στο δείγμα μας.

Πίνακας 2. Συντελεστής Cronbach Alpha

Διάσταση	Προσδοκώμενη Υπηρεσία	Αντιλαμβανόμενη Υπηρεσία
Αξιοπιστία	0,816	0,856
Διασφάλιση	0,919	0,941
Υλικά Στοιχεία	0,854	0,911
Ενσυναίσθηση	0,921	0,940
Ανταπόκριση	0,913	0,936
Συνολικά	0,966	0,978

Η κατανομή των απαντήσεων όσον αφορά τη σημαντικότητα των πέντε διαστάσεων που εξετάζονται, από την επεξεργασία που ακολούθησε, προέκυψε ότι ο βαθμός ποσοστιαίας σημαντικότητας των διαστάσεων είναι: Για τη διάσταση «αξιοπιστία»: 21,04%, Για τη διάσταση «διασφάλιση»: 20,23%, Για τη διάσταση «υλικά στοιχεία»: 18,80%, Για τη διάσταση «ενσυναίσθηση»: 19,35% και για τη διάσταση «ανταπόκριση»: 20,57%, όπως φαίνεται στο παρακάτω σχήμα:



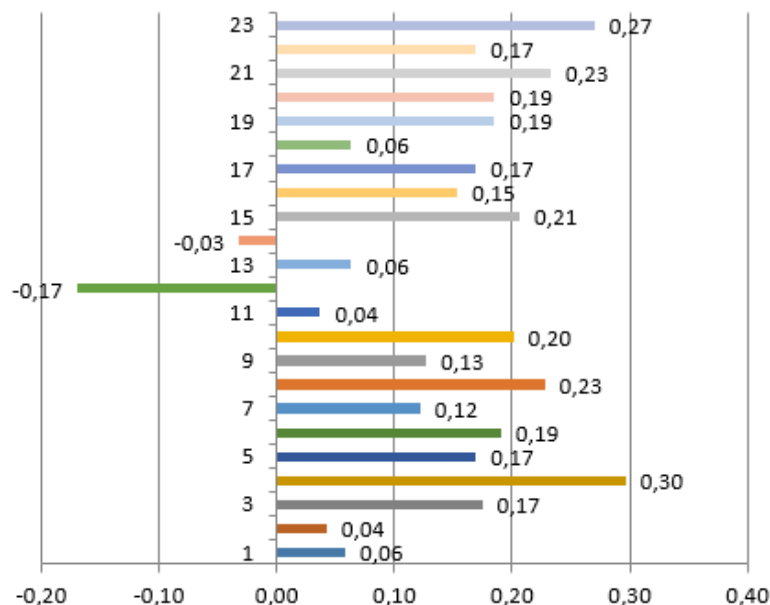
Σχήμα 1. Σημαντικότητα των διαστάσεων

Τα υψηλά ποσοστά των διαστάσεων «αξιοπιστία», «ανταπόκριση» και «διασφάλιση», δείχνουν την κρισιμότητα των παραμέτρων αυτών στον καθορισμό της ποιότητας των υπηρεσιών της Γραμματείας.

Πίνακας 3. Σημαντικότητα των διαστάσεων

Παράμετρος	Ποσοστό %					Μέσος Όρος
	Πολύ χαμηλή	Αρκετά χαμηλή	Υψηλή	Αρκετά υψηλή	Πολύ υψηλή	
Αξιοπιστία	1,1	3,2	19,0	21,2	55,6	4,27
Διασφάλιση	0,5	3,2	22,2	33,3	40,7	4,11
Υλικά στοιχεία	2,1	4,8	31,7	32,3	29,1	3,81
Ενσυναίσθηση	2,6	8,5	18,5	34,4	36,0	3,93
Ανταπόκριση	1,6	5,3	16,4	27,5	49,2	4,17

Το παρακάτω γράφημα παρουσιάζει το βαθμό της διαφοράς προσδοκιών με αντιλήψεις των φοιτητών χωρίς και με το ειδικό βάρος. Θετικό σκορ υποδηλώνει ότι η πραγματική υπηρεσία ήταν υψηλότερης ποιότητας από την προσδοκώμενη, ενώ αρνητικό ότι ήταν χαμηλότερης ποιότητας από την προσδοκώμενη.



Σχήμα 2. Υπολογισμός κενού προσδοκιών με αντιλήψεις των φοιτητών χωρίς ειδικό βάρος

Από τα στοιχεία των υπηρεσιών φαίνεται ότι μεγαλύτερο κενό παρουσιάστηκε στα παρακάτω: Προσεγμένη εμφάνιση υπαλλήλων (-0,17), και Τα περιουσιακά του στοιχεία στο σύνολο (-0,03). Ενώ οι μεγαλύτερες θετικές αποκλίσεις αφορούσαν τα παρακάτω: Αξιοπιστία σε όλες τις παρεχόμενες υπηρεσίες του (0,30), Η ανταπόκριση του συνόλου της γραμματείας σε κάθε περίπτωση (0,27), Καταρτισμένο προσωπικό σε σχέση με τις διαδικασίες και άλλες σχετικές πληροφορίες (0,23), Ικανοποιητική επικοινωνία και άμεση πληροφόρηση σε κρίσιμες καταστάσεις και παρόμοια προβλήματα (0,23) και Ικανοποίηση των προσωπικών αναγκών του κάθε φοιτητή (0,21).

Όπως αναφέρθηκε, τόσο οι προσδοκίες όσο και οι αντιλήψεις εξυπηρέτησης μετρήθηκαν με τη χρήση πενταβαθμιαίας κλίμακας Likert. Συνεπώς τα υψηλότερα νούμερα υποδηλώνουν και υψηλότερα επίπεδα ποιότητας (αντιλαμβανόμενης και προσδοκώμενης αντίστοιχα). Συνολικά φαίνεται πως οι προσδοκίες των φοιτητών βρίσκονται σε ισορροπία με τις αντιλήψεις τους, αφού το συνολικό αποτέλεσμα είναι 0,14. Αυτή η ισορροπία φαίνεται και στο ότι μόνο 2 ερωτήσεις είχαν αρνητικό σκορ, ενώ οι υπόλοιπες 21 ερωτήσεις είχαν θετικό σκορ. Έτσι στην περίπτωση των θετικών αποτελεσμάτων η εξυπηρέτηση φαίνεται ότι ξεπέρασε τις προσδοκίες των φοιτητών, ενώ στην περίπτωση των αρνητικών αποτελεσμάτων φαίνεται ότι οι προσδοκίες ήταν υψηλότερες των αντιλήψεων. Φυσικά, το να ξεπερνούν οι προσδοκίες των φοιτητών τις τελικές αντιλήψεις, είναι κάτι που επιβεβαιώνει πως στις υπηρεσίες, πάντα υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης (Parasuraman, Zeithaml, & Berry, 1988).

Στην ανάλυση υπολογίστηκε το Total SERVQUAL Score και βρέθηκε ίσο με 0,14. Το σκορ αυτό αποτελεί τον συνολικό μέσο όρο όλων των κενών, που υπολογίστηκαν για κάθε ερώτηση. Η θετική συνολικά τιμή που βρέθηκε, υποδηλώνει ότι οι προσδοκίες των φοιτητών για τις παρεχόμενες υπηρεσίες εκπληρώνονται. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να υπάρχει θετικό κενό στην τελική αντιλαμβανόμενη ποιότητα των υπηρεσιών, κάτι που πιθανόν να οδηγήσει και σε ικανοποίηση των φοιτητών.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε έλεγχος σύγκρισης μέσων ορών για κάθε διάσταση μεταξύ των προσδοκώμενων και των αντιλαμβανόμενων τιμών. Οι μεταβλητές που ελέγχθηκαν προέκυψαν από το άθροισμα των ερωτήσεων κάθε διάστασης. Αρχικά, ο έλεγχος κανονικότητάς έδειξε ότι οι εξεταζόμενες μεταβλητές δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή (Kolmogorov-Smirnov^a p<0,05).

Πίνακας 4. Έλεγχος κανονικότητας

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
p1	,102	239	,000	,957	239	,000
m1	,092	239	,000	,956	239	,000
p2	,110	239	,000	,933	239	,000
m2	,104	239	,000	,937	239	,000
p3	,079	239	,006	,961	239	,000
m3	,081	239	,004	,947	239	,000
p4	,103	239	,000	,943	239	,000
m4	,122	239	,000	,938	239	,000
p5	,128	239	,000	,923	239	,000
m5	,113	239	,000	,933	239	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Όπου, m : Προσδοκώμενες Υπηρεσίες και p : Αξιολόγηση Υπηρεσιών που Λαμβάνονται
 1: η διάσταση της Αξιοπιστίας, 2: η διάσταση της Διασφάλισης, 3: η διάσταση των Περιουσιακών Στοιχείων, 4: η διάσταση της Εξατομίκευσης, 5: η διάσταση της Ανταπόκρισης. Συνεπώς για τον έλεγχο σύγκρισης μέσων ορών επιλέχθηκε το μη παραμετρικό τεστ Wilcoxon τα αποτελέσματα του οποίου παρουσιάζονται συγκεντρωτικά και ανά διάσταση στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 5. Αποτελέσματα μη παραμετρικού τεστ Wilcoxon

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
m1 - p1	Negative Ranks	98 ^a	72,54	5658,50
	Positive Ranks	75 ^b	59,14	3252,50
	Ties	66 ^c		
	Total	239		
m2 - p2	Negative Ranks	97 ^d	71,68	5519,00
	Positive Ranks	75 ^e	59,25	3259,00
	Ties	67 ^f		
	Total	239		
m3 - p3	Negative Ranks	71 ^g	68,47	4039,50
	Positive Ranks	86 ^h	58,11	3835,50
	Ties	82 ⁱ		
	Total	239		
m4 - p4	Negative Ranks	90 ^j	75,33	5273,00
	Positive Ranks	81 ^k	56,53	3505,00
	Ties	68 ^l		
	Total	239		
m5 - p5	Negative Ranks	98 ^m	68,95	5378,00
	Positive Ranks	59 ⁿ	56,12	2750,00
	Ties	82 ^o		
	Total	239		

a. m1 < p1, b. m1 > p1, c. m1 = p1, d. m2 < p2, e. m2 > p2, f. m2 = p2, g. m3 < p3, h. m3 > p3, i. m3 = p3, j. m4 < p4, k. m4 > p4, l. m4 = p4, m. m5 < p5, n. m5 > p5
o. m5 = p5

Πίνακας 6. Διαφορές μεταξύ προσδοκώμενης και αντιλαμβανομένης υπηρεσίας

Test Statistics ^a					
	m1 - p1	m2 - p2	m3 - p3	m4 - p4	m5 - p5
Z	-2,724 ^b	-2,585 ^b	-,253 ^b	-2,024 ^b	-3,201 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,006	,010	,800	,043	,001
a. Wilcoxon Signed Ranks Test					
b. Based on positive ranks.					

Όπως διαπιστώνεται οι διαφορές μεταξύ προσδοκώμενης και αντιλαμβανομένης υπηρεσίας (Εικόνα 25) για όλες τις διαστάσεις είναι αρνητικές. Αυτό σημαίνει ότι οι αντιλαμβανόμενες υπηρεσίες που παρέχονται είναι υψηλότερες από τις προσδοκώμενες, γεγονός πολύ ενθαρρυντικό για το παρεχόμενο επίπεδο υπηρεσιών. Ο έλεγχος Wilcoxon Signed Ranks ανέδειξε επίσης ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις διαστάσεις: m1 - p1 (p<0,05), m2 - p2 (p<0,05), m4 - p4 (p<0,05) και m5 - p5 (p<0,05). Επίσης, από τον έλεγχο Chi-Square που πραγματοποιήθηκε βρέθηκε μόνο μία στατιστικά σημαντική σχέση, μεταξύ της διάστασης Τα περιουσιακά στοιχεία στο σύνολο (-0,03) και της συχνότητας χρήσης. Εκείνοι που χρησιμοποιούν περισσότερες φορές τις υπηρεσίες της Γραμματείας θεωρούν λιγότερο σημαντική τη διάσταση τα περιουσιακά στοιχεία στο σύνολο (καθημερινά = 5%, 2-3 φορές την εβδομάδα=16%, 2-3 φορές το μήνα= 80%, σπάνια=88%).

Τέλος, στην ερώτηση «που θα πρέπει να εστιάσει η Γραμματεία περισσότερο την προσοχή της, ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών», τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι ερωτώμενοι θεωρούν πιο σημαντικό: την πληροφόρηση τους μέσω της ιστοσελίδας και άλλων μέσων, κατά δεύτερο λόγο την εστίαση στις ιδιαίτερες ανάγκες τους, μετά την ευελιξία της Γραμματείας με βάση τις ανάγκες ή τα προβλήματα που δημιουργούνται, μετά

την τυποποίηση των διαδικασιών της Γραμματείας, και τέλος, την επιμόρφωση του προσωπικού. Ειδικότερα, ανά διάσταση:

- Αξιοπιστία. Αν και η θετική τιμή που βρέθηκε στην ερώτηση «αξιοπιστία σε όλες τις παρεχόμενες υπηρεσίες», υποδηλώνει ότι οι προσδοκίες των φοιτητών για τις παρεχόμενες υπηρεσίες εκπληρώνονται, πάντα υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης. Τη χαμηλότερη θετική τιμή παρουσιάζει η ερώτηση που αφορά στο χρόνο αναμονής στην εξυπηρέτηση. Σίγουρα αυτό έχει να κάνει με την αναλογία φόρτου εργασίας και μειωμένου αριθμού προσωπικού το οποίο είναι εμφανές σε συγκεκριμένες περιόδους, π.χ. εγγραφές, σίτιση, ορκωμοσία.
- Ανταπόκριση. Οι υπάλληλοι θα πρέπει να ανταποκρίνονται όσο γίνεται πιο άμεσα και με τον κατάλληλο τρόπο στα αιτήματα των φοιτητών. Βέβαια η Γραμματεία θα πρέπει να έχει ικανοποιητικό αριθμό υπαλλήλων που ασχολείται με φοιτητικά θέματα, προκειμένου να γίνεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο η εξυπηρέτηση των φοιτητών. Είναι πολύ δύσκολο να εξυπηρετείται ένας μεγάλος αριθμός φοιτητών από ένα ή δύο υπαλλήλους σε περιόδους αυξημένης κίνησης της Γραμματείας.
- Διασφάλιση. Σχετικά με τη διάσταση «διασφάλιση», είναι η τρίτη σε βαθμό σημαντικότητας και παρουσιάζει επίσης θετική τιμή. Τη χαμηλότερη θετική τιμή παρουσιάζει η ερώτηση που αφορά την προθυμία εξυπηρέτησης από το προσωπικό που έχει να κάνει επίσης με το φόρτο εργασίας.
- Ενσυναίσθηση. Εδώ είναι πολύ σημαντικό να αντιληφθεί τόσο η διοίκηση όσο και οι εργαζόμενοι, ότι η Γραμματεία θα πρέπει να λειτουργεί με βάση τις ανάγκες των φοιτητών. Τη χαμηλότερη θετική τιμή παρουσιάζει η ερώτηση που αφορά το ωράριο λειτουργίας της Γραμματείας. Είναι φυσικό ο φοιτητής να επιθυμεί το μεγαλύτερο δυνατό εύρος όσον αφορά το ωράριο εξυπηρέτησης. Αυτό ήδη έχει πραγματοποιηθεί στο Τμήμα, αλλά περιπτώσεις Γραμματειών που εξυπηρετούν τους φοιτητές μόνο δύο ώρες δεν είναι σωστό.
- Υλικά Στοιχεία. Είναι η μόνη από τις πέντε διαστάσεις ποιότητας που εμφανίζει αρνητική τιμή. Η διάθεση σύγχρονου εξοπλισμού θα μπορούσε να φανεί πολύ χρήσιμη τόσο για τους υπαλλήλους, όσο και για τους φοιτητές, αφού θα μπορούσε να μειωθεί ο χρόνος αναμονής.

Συζήτηση αποτελεσμάτων

Σκοπός της μελέτης αυτής, είναι η μέτρηση της στάσης των φοιτητών του Τμήματος Διοίκησης Συστημάτων Εφοδιασμού απέναντι στην ποιότητα των υπηρεσιών που παρέχει η Γραμματεία του Τμήματος, τα επίπεδα σημαντικότητας της κάθε διάστασης ποιότητας, όπως και τις διαφοροποιήσεις που προκύπτουν σε σχέση με τα χαρακτηριστικά των φοιτητών. Στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο Servqual, που προσαρμόστηκε ανάλογα για τη διερεύνηση της αντιλαμβανόμενης ποιότητας των υπηρεσιών της συγκεκριμένης Γραμματείας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι: α) πως οι φοιτητές του Τμήματος Διοίκησης Συστημάτων Εφοδιασμού αντιλαμβάνονται την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών, β) πως αξιολογούν τις πέντε διαστάσεις της ποιότητας υπηρεσιών και ποια είναι η συνεισφορά της κάθε διάστασης, στην αξιολόγηση των παρεχόμενων υπηρεσιών, γ) αν υπάρχει κενό μεταξύ των προσδοκώμενων και αντιλαμβανόμενων υπηρεσιών, δ) αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των επιμέρους κενών των διαστάσεων, ε) σε ποιους τομείς πρέπει η Γραμματεία να δώσει μεγαλύτερη προσοχή και ποιες διορθωτικές κινήσεις πρέπει να γίνουν έτσι ώστε να επιτευχθεί υψηλότερος βαθμός ικανοποίησης από την πλευρά των φοιτητών.

Ο συντελεστής Cronbach Alpha χρησιμοποιήθηκε για να ελέγξει την αξιοπιστία των παραγόντων SERVQUAL. Για όλους τους παράγοντες οι τιμές του συντελεστή είναι μεγαλύτερες του 0,7 για κάθε διάσταση ξεχωριστά, όπως και συνολικά όσον αφορά τις αντιλαμβανόμενες αλλά και τις προσδοκώμενες υπηρεσίες. Όλες οι ερωτήσεις εμφανίζουν

συνάφεια και συνεπώς το μοντέλο μας κρίνεται αξιόπιστο. Θα πρέπει να αναφερθεί πως υψηλότερες τιμές στο δείκτη της προσδοκώμενης υπηρεσίας έχει η ενσυναίσθηση (0,921), και η διασφάλιση (0,941) όσον αφορά την αντιλαμβανόμενη υπηρεσία. Ως εκ τούτου το όργανο SERVQUAL θεωρείται αξιόπιστο.

Αυτό δεν ισχύει σε κάθε περίπτωση έρευνας που χρησιμοποίησε το όργανο SERVQUAL. Για παράδειγμα ο Cuthbert (Cuthbert P. , 1996b) υπολόγισε το συντελεστή Cronbach Alpha για την αναθεωρημένη έκδοση του SERVQUAL που είναι περίπου 0.50 ή λιγότερο. Παρόλο που ο συντελεστής Cronbach Alpha προσφέρει κάποια υποστήριξη για την αξιοπιστία των κλιμάκων, πρέπει να αναλυθούν περαιτέρω για τη δοκιμή της εγκυρότητας του οργάνου.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας μας, σημαντικότερη διάσταση θεωρήθηκε η αξιοπιστία (Μ.Ο. 4,27), ακολουθούμενη πολύ κοντά από την ανταπόκριση (Μ.Ο. 4,17), με τρίτη την διασφάλιση (Μ.Ο. 4,11). Λιγότερο σημαντικές κρίθηκαν η ενσυναίσθηση (Μ.Ο. 3,93) και τα υλικά-απτά στοιχεία (Μ.Ο. 3,81). Παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα και σε μελέτη υπηρεσίας επισκευής τηλεφώνου από τους Parasuraman κ.α., (1991). Η αξιοπιστία, η ανταπόκριση και η διασφάλιση σημείωσαν υψηλές επιδόσεις, ενώ η ενσυναίσθηση και τα υλικά-απτά στοιχεία έλαβαν χαμηλότερα αποτελέσματα.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι η συνολική αντιλαμβανόμενη ποιότητα υπηρεσιών της Γραμματείας του Τμήματος Διοίκησης Συστημάτων Εφοδιασμού, σχεδόν συμβαδίζει με τις προσδοκίες τις οποίες έχουν οι φοιτητές. Αξιολογώντας τις προσδοκίες και τις αντιλήψεις των φοιτητών με βάση τη μεθοδολογία της SERVQUAL και την χρήση των 5 κενών, φαίνεται ότι υπάρχει αρνητικό *gap*score σε μία διάσταση που περιγράφει την ποιότητα των υπηρεσιών, ενώ σε τέσσερις είναι θετικό. Είναι σαφές, ότι το σημείο που εμφανίζει το αρνητικό *gap*score θα πρέπει να αποτελέσει προτεραιότητα στις προσπάθειες βελτίωσης που οφείλει να κάνει η Γραμματεία αν θέλει να παρέχει υψηλής ποιότητας υπηρεσίες. Συνολικά, το Total SERVQUAL Score υπολογίστηκε ίσο με 0,14.

Το *Gap*score αποτελεί έναν αξιόπιστο δείκτη ελέγχου για κάθε μία από τις πέντε διαστάσεις της ποιότητας υπηρεσιών. Στη συγκεκριμένη έρευνα, φαίνεται πως το μεγαλύτερο κενό υπάρχει στο κομμάτι των υλικών στοιχείων. Πιο συγκεκριμένα, η μεγαλύτερη απόκλιση μεταξύ προσδοκιών και αντιλαμβανόμενων υπηρεσιών, στην διάσταση των υλικών στοιχείων βρέθηκε στην εμφάνιση των υπαλλήλων (*gap*score= -0,17) και στα περιουσιακά στοιχεία στο σύνολο (*gap* score= -0,03).

Ένα ενδιαφέρον στοιχείο που προέκυψε, είναι η σχέση που εμφανίστηκε να υπάρχει μεταξύ της συχνότητας χρήσης υπηρεσιών της Γραμματείας και της σημαντικότητας των περιουσιακών στοιχείων στο σύνολο. Για την ακρίβεια όσοι δήλωσαν πως χρησιμοποιούν περισσότερες φορές τις υπηρεσίες της Γραμματείας θεωρούν λιγότερο σημαντική τη διάσταση «ΤΑ ΠΕΡΙΟΥΣΙΑΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΤΟ ΣΥΝΟΛΟ».

Αναφορικά με τα στοιχεία που εμφάνισαν τα θετικότερα αποτελέσματα, όσον αφορά την αξιοπιστία σε όλες τις παρεχόμενες υπηρεσίες σημειώθηκε θετικό αποτέλεσμα, (*gap*score = 0,30), ενώ ψηλά ήταν και η ανταπόκριση του συνόλου της Γραμματείας σε κάθε περίπτωση (*gap* score = 0,27) που σημαίνει ότι σε αυτά τα σημεία η Γραμματεία όχι απλά κατάφερε να ανταποκριθεί, αλλά και να ξεπεράσει τις προσδοκίες των φοιτητών. Το ίδιο ισχύει και για τα στοιχεία που αφορούν το καταρτισμένο προσωπικό και την ικανοποιητική επικοινωνία και πληροφόρηση (*gap* score = 0,23).

Στο τέλος οι ερωτώμενοι καλέστηκαν να απαντήσουν, στο που θα πρέπει να εστιάσει η Γραμματεία περισσότερο την προσοχή της, ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε πως οι ερωτώμενοι θεωρούν πιο σημαντικό, την πληροφόρηση τους μέσω της ιστοσελίδας και άλλων μέσων και κατά δεύτερο λόγο την εστίαση στις ιδιαίτερες ανάγκες τους και την ευελιξία της Γραμματείας με βάση τις ανάγκες ή τα προβλήματα που δημιουργούνται.

Σε γενικές γραμμές μπορούμε να πούμε ότι η εφαρμογή του οργάνου Servqual απέδωσε αποτελέσματα στη συγκεκριμένη μελέτη. Ασφαλώς και δεν κάλυψε όλο το φάσμα των

τομέων που πρέπει να αναδιαμορφωθούν στα πλαίσια της βελτίωσης της ποιότητας των υπηρεσιών του Τμήματος, ούτε και μπορεί να ισχυριστεί κανείς την καθολική ισχύ της. Σίγουρα όμως τα αποτελέσματά της μπορούν να θεωρηθούν ως ενδείξεις για τις αλλαγές που θα πρέπει ενδεχομένως να πραγματοποιηθούν στους κόλπους του Τμήματος Διοίκησης Συστημάτων Εφοδιασμού.

Τέλος, πρέπει να αναφέρουμε ότι το δείγμα των 239 ερωτηματολογίων ήταν μικρό σε σχέση με το σύνολο των εγγεγραμμένων φοιτητών του προπτυχιακού και των δύο μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών του Τμήματος Διοίκησης Εφοδιασμού. Σίγουρα σε επόμενη αντίστοιχη έρευνα θα μπορούσαμε να έχουμε χωριστά τις απόψεις των προπτυχιακών από εκείνων των μεταπτυχιακών φοιτητών δεδομένου ότι τα θέματα υπηρεσιών της Γραμματείας που τους ενδιαφέρουν είναι διαφορετικά.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Η αξιολόγηση θεωρείται ως ένα ιδιαίτερα χρήσιμο και αποτελεσματικό εργαλείο για τους διαχειριστές της εκπαίδευσης και τους σχεδιαστές πολιτικής, με το οποίο μπορεί να αναλυθεί και να βελτιωθεί η ποιότητα παροχής υπηρεσιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η καθιέρωση της αξιολόγησης είναι απαραίτητη, επειδή επιτρέπει τη διαπίστωση της υλοποίησης ή όχι των στόχων του κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού και γενικότερα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Γενικότερα, όλα τα βήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα πρέπει να αξιολογούνται με βάση συγκεκριμένες μεθόδους και δείκτες που θα αναπτυχθούν για το βραχυπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο έλεγχο των υπηρεσιών της εκπαίδευσης. Κατόπιν, με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, οι διαχειριστές θα πρέπει να οδηγούνται στη λήψη κατάλληλων αποφάσεων που θα αφορούν τον πολιτικό σχεδιασμό της εκπαίδευσης, βελτιωτικές διορθώσεις, αναθεωρήσεις και διαφοροποιήσεις σε διοικητικό ή σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Ο σκοπός μιας πολιτικής αξιολόγησης δεν θα πρέπει να είναι η εξέταση μεμονωμένων πτυχών της λειτουργίας ενός εκπαιδευτικού οργανισμού αλλά ολιστικά, με αυξανόμενη εστίαση στην ποιότητα των υπηρεσιών της εκπαίδευσης.

Η παρούσα έρευνα ήταν περιπτωσιακή για τις υπηρεσίες της Γραμματείας ενός Τμήματος της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και συνεπώς τα ευρήματά της δεν μπορούν αναγκαστικά να γενικευτούν σε όλα τα Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας. Ωστόσο, αν λάβουμε υπόψη μας το γεγονός ότι το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα είναι συγκεντρωτικό και κατά συνέπεια δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των Ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την ποιότητα υπηρεσιών της Γραμματείας, Βιβλιοθήκης, την ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών, την επιλογή του εκπαιδευτικού προσωπικού, τις σπουδές των φοιτητών κ.τ.λ., όπως επίσης και τα ενθαρρυντικά μηνύματα που προήλθαν από την εθελούσια και ταυτόχρονα ενθουσιώδη συμμετοχή στην έρευνα των φοιτητών του Τμήματος, θα λάβουμε θετικά μηνύματα για την εφαρμογή παρόμοιων ερευνών και εφαρμογών και σε άλλους τομείς υπηρεσιών του Τμήματος. Επιπρόσθετα, σε μια μελλοντική έρευνα και με τη χρήση ίσως ενός μεγαλύτερου δείγματος για πιο αξιόπιστα αποτελέσματα θα ήταν δυνατόν να αντιπαραβάλλουμε τις απαντήσεις-απόψεις φοιτητών και διδακτικού-επιστημονικού προσωπικού για πολλά από τα σημεία που αναπτύχθηκαν προηγουμένως όπως π.χ. ποια θεωρεί το διδακτικό προσωπικό ως περισσότερο σημαντικά χαρακτηριστικά που καθορίζουν την ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας, τις αποκλίσεις μεταξύ των απόψεων των διδασκόντων για την ποιότητα των υπηρεσιών που παρέχουν και αυτών των φοιτητών για την ποιότητα των υπηρεσιών που προσλαμβάνουν.

Άλλωστε, σύμφωνα με τη θεωρία των συστημάτων κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός είναι ένα υποσύστημα (ανοιχτό σύστημα), μέρος ενός «συστήματος», στη συγκεκριμένη περίπτωση του εκπαιδευτικού, και επηρεάζεται άμεσα από αυτό, αλλά και από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Κατά την επικοινωνία του με το εξωτερικό περιβάλλον το εκπαιδευτικό ίδρυμα δέχεται εισροές (φοιτητές, διδακτικό προσωπικό, προγράμματα σπουδών, βιβλία κλπ.), τις επεξεργάζεται και τις μετασχηματίζει σε προϊόν ή υπηρεσία. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η ανατροφοδότηση, μια κυκλική διαδικασία ροής

πληροφοριών από το σύστημα προς το περιβάλλον και αντίστροφα. Συνεπώς ιδιαίτερη σημασία θα είχε η συμμετοχή και των υπόλοιπων εμπλεκόμενων (προέδρου, καθηγητών, γονέων, τοπικών φορέων, τοπικών κυβερνητικών αρχών) στη διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού ιδρύματος, με τη διανομή και σε αυτούς κατάλληλα διαμορφωμένων ερωτηματολογίων προκειμένου να ληφθεί υπόψη η γνώμη τους, αλλά και να διερευνηθεί η διάθεσή τους για συμμετοχή στη διαδικασία βελτίωσης της ποιότητας των υπηρεσιών του εκπαιδευτικού ιδρύματος.

Σε κάθε περίπτωση καθίσταται εμφανές πως η συλλογή πληροφοριών μέσω μιας τέτοιας έρευνας -έστω και στα στενά πλαίσια μιας περιπτωσιολογικής ανάλυσης μπορεί να συντελέσει στον εντοπισμό των χαρακτηριστικών ποιότητας που εμφανίζεται ικανοποίηση των φοιτητών αλλά και εκείνων που υπολείπονται των προσδοκιών και θα πρέπει να βελτιωθούν. Με αυτό το τρόπο θα καταστεί ευκολότερο να αναπτυχθούν και να εφαρμοστούν οι κατάλληλες στρατηγικές και δράσεις που θα βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού ιδρύματος και θα συντελέσουν σημαντικά στην παροχή ακόμα ποιοτικότερου εκπαιδευτικού έργου.

Αναφορές

Chua, C. (2004). Perception of Quality in Higher Education. 7-9 July, Adelaide, Australia: Australian Universities Quality Forum (AUQF).

Cuthbert, P. (1996a). Managing service quality in HE: is SERVQUAL the answer?, part 1. *Managing Service Quality*, pp. 6 (2):11-16.

Hill, F. M. (1995). Managing service quality in higher education: the role of the student as primary consumer. *Quality Assurance in Education*, pp. 3 (3):10-21.

Parasuraman, A., Zeithaml, V., & Berry, L. (1985). Determinants of perceived service quality. *American Marketing Association*, p. 47.

Parasuraman, A., Zeithaml, V., & Berry, L. (1988). SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, Vol. 64 – No 1, pp. 12-40.

Pariseau, S., & McDaniel, J. R. (1997). Assessing service quality in schools of business. *International Journal of Quality & Reliability Management*, pp. 14 (3): 204-218.

Rowley, J. (1997). Beyond service quality dimensions in higher education and towards a service contract. *Quality Assurance in Education*, pp. 5 (1): 7-14.

Sherry, C., Bhat, R., Beaver, B., & Ling, A. (2004). Students' as customers: The expectations and perceptions of local and international students. Malaysia: HERDSA 2004 conference.

Soutar, G., & McNeil, M. (1996). Measuring service quality in a tertiary institution. *Journal of Educational Administration*, pp. 34 (1):72 –82.

Tam, M. (2001). Measuring Quality and Performance in Higher Education. *Quality in Higher Education*, pp. 7 (1): 47 - 54.

Zafiroopoulos, K., Fragidis, G., Kehris, E., Dimitriadis, S., & Paschaloudis, D. (2005). "Service Quality Assessment in higher education: the case of Technological Educational Institute (T.E.I.) of Serres, Greece. *ResearchGate*.

Η ανάπτυξη του διαπολιτισμικού διαλόγου στην εκπαίδευση μέσω της Καινής Διαθήκης και του Κορανίου

Καδιγιαννόπουλος Γεώργιος

Μεταδιδακτορικός ερευνητής, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας
Πανεπιστημίου Πατρών
gkadig@yahoo.gr

Περίληψη

Την τελευταία δεκαετία σημειώνονται σημαντικές μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές προς τον ελλαδικό και ευρωπαϊκό χώρο. Οι συγκεκριμένοι πληθυσμοί χαρακτηρίζονται από την πολιτισμική και θρησκευτική ετερότητα, με συνέπεια τα κοινωνικά σύνολα που τους υποδέχονται να αποκτούν πολυπολιτισμικά και πολυθρησκευτικά χαρακτηριστικά. Σκοπός του άρθρου είναι να διερευνήσει, με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, τα κείμενα της Καινής Διαθήκης και του Κορανίου ώστε να διαπιστωθεί αν αυτά μπορούν να αποτελέσουν εφάληριο για την έναρξη και την ανάπτυξη του διαπολιτισμικού διαλόγου σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Από τη διερεύνηση των δύο κειμένων προκύπτει ως συμπέρασμα ότι αυτά εμφανίζουν συγκλίσεις σε κομβικά ζητήματα όπως: η φτώχεια, η προσέγγιση των ξένων κ.ά, ενώ αποκλίνουν σε ζητήματα όπως: η αποδοχή της θρησκευτικής ετερότητας, η προσέγγιση των ατόμων με ειδικές ανάγκες κ.ά. Τα προαναφερόμενα σημεία σύγκλισης και απόκλισης μπορούν να συμβάλουν στην έναρξη και στην ανάπτυξη ενός διαπολιτισμικού διαλόγου σε εκπαιδευτικό επίπεδο.

Λέξεις κλειδιά: Διαπολιτισμικός διάλογος, Καινή Διαθήκη, Κοράνιο, Διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια υφίστανται συνεχείς πληθυσμιακές μετακινήσεις, για μεταναστευτικούς ή προσφυγικούς λόγους, προς τον ελλαδικό (ΕΛΣΤΑΤ, 2019) και ευρύτερα τον ευρωπαϊκό χώρο, κυρίως από ασιατικές και αφρικανικές χώρες. Οι συγκεκριμένοι πληθυσμοί διαφέρουν πολιτισμικά και θρησκευτικά, με αποτέλεσμα τα κοινωνικά σύνολα στα οποία εγκαθίστανται να αποκτούν αναπόφευκτα πολυπολιτισμικά και πολυθρησκευτικά χαρακτηριστικά. Οι προαναφερόμενοι πληθυσμοί στην πλειονότητά τους έχουν ασπαστεί το ισλάμ, οπότε αναφύονται συγκεκριμένες ανάγκες σε κοινωνικό επίπεδο, προκειμένου να υπάρξει ομαλή και γόνιμη συνύπαρξή τους με τον εγχώριο χριστιανικό πληθυσμό που αποτελεί την πλειονότητα. Σημαντικό ρόλο για να επιτευχθεί η ομαλή και γόνιμη συνύπαρξη των μεταναστευτικών και προσφυγικών πληθυσμών με τους κατοίκους της εκάστοτε χώρας υποδοχής, τόσο βραχυπρόθεσμα, όσο και μακροπρόθεσμα, δύναται να διαδραματίσει το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ουσιαστική επαφή και ώσμωση του συνόλου των μαθητών ανεξάρτητα από τη χώρα καταγωγής, τη θρησκεία κ.ά.

Διαπολιτισμική εκπαίδευση – Διαπολιτισμική θεολογία

Σημαινουσα θέση στις επιστήμες της Αγωγής κατέχει η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία αποτελεί την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα που εμφανίζονται σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία (Essinger, 1990) και έχει ως σκοπό της να προετοιμάσει ανεξάρτητους ανθρώπους για τη συμμετοχή τους σε μια δημοκρατική, πολυπολιτισμική κοινωνία που χαρακτηρίζεται από την πολιτιστική, εθνική, γλωσσική και θρησκευτική διαφορά και ανισότητα (Batelaan & Van Hoof, 1996).

Οι αρχές στις οποίες θεμελιώνεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση σύμφωνα με τον Essinger (1990) είναι η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη, διαπολιτισμικό σεβασμό και εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, ενώ οι παραδοχές - βάσεις στις οποίες στηρίζεται

είναι η αναγνώριση της ετερότητας, η κοινωνική συνοχή, η ισότητα και η δικαιοσύνη (Νικολάου, 2005).

Στον ίδιο άξονα με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση κινείται η διαπολιτισμική θεολογία, η οποία προσεγγίζει με ιδιαίτερο ενδιαφέρον τη συνύπαρξη και τη συμβίωση ανθρώπων που διέπονται από διαφορετικό θρησκευτικό προσανατολισμό στις σύγχρονες κοινωνίες, γεγονός το οποίο σε ορισμένες περιπτώσεις, υπό προϋποθέσεις, δύναται να δημιουργήσει ποικίλα προβλήματα. Στην άμβλυνση ή επίλυση αυτών των προβλημάτων ουσιαστική συνεισφορά δύναται να έχει η διαπολιτισμική θεολογία, καθώς διαθέτει τα μέσα για να οδηγήσει σε γόνιμη διαβούλευση τα διάφορα θρησκευτικά δόγματα (Πορτελάνος, 2011).

Πιο αναλυτικά, η διαπολιτισμική θεολογία ανευρίσκει τρόπους, οι οποίοι επιτυγχάνουν τη βελτίωση της επικοινωνίας, της συνεργασίας και συγχρόνως, αμβλύνουν τις αιτίες που δημιουργούν συγκρούσεις και εντάσεις. Είναι απολύτως αναγκαίο να καταστεί σαφές ότι η διαπολιτισμική θεολογία δε θεωρεί εχθρό όποιον έχει διαφορετική άποψη (Μπολτέτσος, 2010), δεν καθιστά όμοιες τις διάφορες θρησκευτικές πεποιθήσεις και τους κανόνες και δεν επιδιώκει την κατάργηση αιώνιων πίστewων και εμπειριών (Πορτελάνος, 2011).

Παράλληλα, η διαπολιτισμική θεολογία τάσσεται ευθέως εναντίον του θρησκευτικού φανατισμού, υπερασπίζεται σθεναρά το θρησκευτικό φιλελευθερισμό, την ισοτιμία των γυναικών και τους δημοκρατικούς θεσμούς, ενώ σε εκπαιδευτικό επίπεδο προσφέρει στους μαθητές πληροφορίες για τις θρησκείες που διαφέρουν από τη δική τους (Nina & Ferry, 2013) στοχεύοντας μεταξύ άλλων και στην αποδοχή του θρησκευτικού πλουραλισμού (Hermans, 2003), ο οποίος αποτελεί αναμφισβήτητη πραγματικότητα στις σύγχρονες κοινωνίες.

Λαμβάνοντας υπόψη αυτά τα δεδομένα εκτιμάται ότι υφίστανται αρκετά πεδία για κοινή δράση και συνεργασία ανάμεσα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στη διαπολιτισμική θεολογία, τα οποία μπορούν να διευρύνουν την κοινωνική συνοχή μέσω της ενασχόλησής τους με τα διάφορα θρησκευτικά δόγματα και τις διαφορές τους (Jackson, 2004). Επιπροσθέτως, υφίσταται η άποψη ότι οι θρησκείες έχουν θετικές και αρνητικές διαστάσεις (Gundaga, 2000). Υπό αυτή τη θεώρηση το περιεχόμενο των θετικών διαστάσεων κρίνεται αναγκαίο να αξιοποιηθεί στην κατεύθυνση της κατοχύρωσης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε νόμιμη και ασφαλή βάση αυξάνοντας την ενσυναίσθηση μεταξύ των ατόμων και των ομάδων. Για να επισυμβεί αυτό, οι μαθητές χρειάζονται γνώσεις, προκειμένου να κατανοήσουν τη θρησκευτική ελευθερία ως προς: τα θρησκευτικά δικαιώματα, το σεβασμό έναντι όσων έχουν άλλο θρήσκευμα και την υπευθυνότητα για την προστασία και το σεβασμό των θρησκευτικών δικαιωμάτων των άλλων (Julian, 2000).

Διαπολιτισμικός διάλογος

Η παγκοσμιοποίηση έχει επιφέρει πληθώρα μεταβολών σε πολλαπλά επίπεδα της κοινωνικής ζωής, οι οποίες ανέδειξαν την αναγκαιότητα να αναπτυχθεί ένας διαπολιτισμικός διάλογος ανάμεσα στους ανθρώπους που εκπροσωπούν ισχυρές πλειοψηφίες και σε αυτούς οι οποίοι συνιστούν έκφραση των μειοψηφιών, καθώς ο διάλογος αυτής της μορφής μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στη δημιουργία μιας ολοκληρωμένης ταυτότητας (Jackson, 2011) σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο.

Ως διαπολιτισμικός διάλογος ορίζεται η διαδικασία που περιλαμβάνει μια ανοιχτή και πλήρη ανταλλαγή απόψεων με κυρίαρχο στοιχείο το σεβασμό, η οποία διεξάγεται μεταξύ ανθρώπων και ομάδων που διαφέρουν εθνοτικά, πολιτιστικά, θρησκευτικά και γλωσσικά επί τη βάση του αμοιβαίου σεβασμού και της κατανόησης (Council of Europe, 2008).

Σύμφωνα με τη Λευκή Βίβλο δε δύναται να υπάρξει διαπολιτισμικός διάλογος, εφόσον δεν υφίστανται αρχές όπως (Council of Europe, 2008): ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η ίση αξιοπρέπεια, ο αμοιβαίος σεβασμός, η ισότητα των φύλων κ.ά. Με γνώμονα τις συγκεκριμένες αρχές η χρησιμότητα του διαπολιτισμικού διαλόγου έγκειται στη συμβολή του στην αντιμετώπιση των στερεότυπων, του ρατσισμού, της ξενοφοβίας, της μισαλλοδοξίας, των διακρίσεων, της βίας, στην εναντίωση στην αδιαλλαξία και στις όποιες

διακρίσεις: εθνοτικές, θρησκευτικές, γλωσσικές, πολιτιστικές κ.ά, ενώ λειτουργεί και ως εργαλείο για να καταστεί διαχειρίσιμη η πολυμορφία και αρραγής η κοινωνική συνοχή.

Αναμφίβολα, ο διαπολιτισμικός διάλογος δεν αποτελεί πανάκεια για κάθε πρόβλημα. Είναι, όμως, ιδιαίτερα χρήσιμος, καθώς δύναται να συνεισφέρει στην άμβλυση ορισμένων σημαντικών προβλημάτων. Για να επισυμβεί αυτό αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση να υφίσταται η επιθυμία συμμετοχής στο διάλογο και η ύπαρξη ενός πλαισίου κοινά αποδεκτών αξιών όπως: η ισότητα, ο αμοιβαίος σεβασμός κ.ά. Η επιλογή – απόφαση για τη μη συμμετοχή στο διαπολιτισμικό διάλογο συμβάλλει στην ενίσχυση της καλλιέργειας στερεοτυπικών αντιλήψεων για τον «Άλλο», στην καχυποψία, στη μισαλλοδοξία, στις διακρίσεις και υπό προϋποθέσεις στις εξτρεμιστικές ενέργειες (Council of Europe, 2008).

Εστιάζοντας στο διαπολιτισμικό διάλογο σε θρησκευτικό επίπεδο καθίσταται απολύτως κατανοητό ότι η χρησιμότητά του έγκειται στο ότι οι πιστοί, ανεξάρτητα από την ηλικία τους, έρχονται σε επαφή με τη θρησκεία και τον πολιτισμό των συνανθρώπων τους, γεγονός που επιφέρει αύξηση του σεβασμού, της κατανόησης κ.ά (European Union, 2008), καθώς κατανοούν τις ομοιότητες και τις διαφορές των θρησκειών, οι οποίες συνυπάρχουν στον ίδιο χώρο (Cook, 2016).

Είναι απολύτως αναγκαίο να καταστεί σαφές ότι η προαναφερόμενη μορφή διαλόγου δεν επιδιώκει να προσηλυτίσει τους πιστούς των άλλων θρησκειών (Brun, 2013), αλλά να τους φέρει σε επαφή μεταξύ τους σε συγκεκριμένα ζητήματα και ενδείκνυται για την ουσιαστική γνωριμία και το σεβασμό μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικές θρησκευτικές και πνευματικές αναζητήσεις (Ζιάκα, 2010; 2013).

Σκοπός του διαπολιτισμικού διαλόγου ανάμεσα στο χριστιανισμό και στον ισλαμισμό είναι η κατανόηση των θρησκευτικών απόψεων και των εμπειριών των δύο θρησκειών και η εστίαση σε κοινές θέσεις και πεποιθήσεις (Γιαννουλάτος, 2005), καθώς και η ανάπτυξη σεβασμού, αλληλοκατανόησης και η θεμελίωση ενός καλύτερου κόσμου (Brun, 2013).

Μεθοδολογία

Μία από τις πιο συνήθεις ερευνητικές μεθόδους για τη διεξαγωγή ερευνών, στο πλαίσιο των ανθρωπιστικών επιστημών, αποτελεί η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου (Krippendorff, 1980), η οποία δύναται να προσλάβει τόσο ποιοτικά, όσο και ποσοτικά χαρακτηριστικά (Weibrenner, 1995; Αθανασίου, 2007) και αποσκοπεί στη διερεύνηση συγκεκριμένου δευτερογενούς υλικού.

Πιο αναλυτικά, η προαναφερόμενη μέθοδος επιδιώκει τη συμπύκνωση των κειμένων και την ομαδοποίησή τους σε ορισμένες κατηγορίες με συγκεκριμένους και προκαθορισμένους κανόνες κωδικοποίησης (Weber, 1990; Δαουτόπουλος, 2005), ώστε στη συνέχεια να διατυπωθούν υποθέσεις - ερωτήσεις από τον ερευνητή και να υπάρξουν απαντήσεις στα συγκεκριμένα ερωτήματα. Επομένως, βασικός στόχος της κατηγοριοποίησης είναι να υπάρξει έλεγχος των διατυπωμένων υποθέσεων - ερωτημάτων.

Οι κατηγορίες δημιουργούνται με κριτήριο το σκοπό της έρευνας και την υπάρχουσα κατάσταση σε θεωρητικό επίπεδο (Αθανασίου, 2007; Κυριαζή, 2009). Η επιλογή της μονάδας ανάλυσης είναι σε αντιστοιχία με το σκοπό, τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας (Αθανασίου, 2007) και δύναται να είναι μια λέξη, φράση, έννοια, πρόσωπο κ.ά.

Στην ανάλυση περιεχομένου είναι απαραίτητο: να υφίσταται ανάλυση του συνόλου του υπό έρευνα κειμένου και όχι μέρους του, να είναι διακριτές και σαφείς οι κατηγορίες για την ταξινόμηση των δεδομένων, ώστε να δύναται κάποιος ερευνητής να επαναλάβει και να ελέγξει τη διαδικασία, ενώ και οι μεταβλητές είναι αναγκαίο, εφόσον αυτό είναι δυνατό, να υφίσταται η δυνατότητα να λαμβάνουν αριθμητικές τιμές (Selltiz et al., 1976).

Οι πιο κλασικοί αναλυτές περιεχομένου διαπίστωσαν την ανάγκη ο ερευνητής να «διαβάζει» και πίσω από τις λέξεις του κειμένου, καθώς δεν κατάφεραν να υποδείξουν ένα μοναδικό τρόπο, ώστε να υλοποιηθεί πιο επιτυχώς η ποιοτική ανάλυση (Μπονίδης, 2004). Ως εκ τούτου, κρίσιμο ερώτημα για την ανάλυση περιεχομένου συνιστά, αν ο ερευνητής θα

πρέπει να παραμένει εστιασμένος στο έκδηλο περιεχόμενο του εκάστοτε κειμένου ή να επιδιώκει τη διερεύνηση – ανακάλυψη του λανθάνοντος κειμένου (Κυριαζή, 2009).

Ένα από τα κυριότερα πλεονεκτήματα της μεθόδου της ανάλυσης περιεχομένου, ίσως το κυριότερο, αποτελεί η απαλλαγή της από την επίδραση Χόουθορν, καθώς ο εκάστοτε ερευνητής δεν μπορεί να ασκήσει επίδραση στο περιεχόμενο του υλικού, οπότε η συγκεκριμένη μέθοδος δύναται να θεωρηθεί ως πιο αντικειμενική (Δαουτόπουλος, 2005; Κυριαζή, 2009). Παρόλα αυτά, δε δύναται να παραμείνει ανεπηρέαστη πλήρως από την περιρρέουσα κοινωνική ατμόσφαιρα, τον πομπό των μηνυμάτων και τον ερευνητή (Μπονιδής, 2004) και συνεπώς, ελλοχεύει πάντοτε ο κίνδυνος τα αποτελέσματά της να μην είναι απολύτως ορθά.

Η έρευνα στο κείμενο βιβλίων, και κατ' επέκταση και η έρευνα στο κείμενο της Καινής Διαθήκης και του Κορανίου, αποτελεί μια σύνθετη και πολυδιάστατη διαδικασία, η οποία εμφανίζει ποικίλες ελλείψεις λόγω της αναμφισβήτητης δυσκολίας να συγκροτηθούν οι απαραίτητες και κατάλληλες κατηγορίες ανάλυσης. Στο πλαίσιο αυτό, η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου προσφέρει την ευκαιρία στον ερευνητή να προσεγγίσει το περιεχόμενο του υπό διερεύνηση βιβλίου σε μάκρο και μικρό επίπεδο ως προς τα συμφραζόμενά του (Μπονιδής, 2004) και να καταλήξει σε ευρύτερα και ασφαλέστερα συμπεράσματα. Συνεπώς, η μέθοδος της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου ενδείκνυται για τη διερεύνηση κειμένων όπως: η Καινή Διαθήκη και το Κοράνιο, αλλά απαιτεί τη δημιουργία ενός ορθού και επιτυχημένου συστήματος κατηγοριών, προκειμένου να υπάρξει επιτυχημένος έλεγχος των ερευνητικών ερωτημάτων.

Στην παρούσα έρευνα για τη διερεύνηση του κειμένου της Καινής Διαθήκης χρησιμοποιήθηκαν τέσσερις αποδόσεις της (Βελλάς κ.ά., 1990; Βασιλειάδης κ.ά., 2003; Κολιτσάρας, 2005; Τρεμπέλας, 2009) που θεωρούνται από τις πιο επιτυχημένες στον ελληνικό χώρο (Καραβιδόπουλος, 2016), ενώ αντίστοιχα, για το κείμενο του Κορανίου χρησιμοποιήθηκαν δύο μεταφράσεις (Πεντάκης, 2006; Μπιλάλ, 2010), οι οποίες θεωρούνται από τις καλύτερες στην ελληνική γλώσσα (Γιαννουλάτος, 2005).

Κάθε έρευνα, συνεπώς και η παρούσα, υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς. Πρώτο περιορισμό της έρευνας αποτελεί ότι η διερεύνηση του κειμένου της Καινής Διαθήκης δεν πραγματοποιήθηκε από το πρωτότυπο κείμενο, αλλά από μεταφράσεις. Αντίστοιχα δεύτερο περιορισμό αποτελεί ότι η έρευνα στο Κοράνιο διεξήχθη από μεταφράσεις στην ελληνική γλώσσα και όχι από το πρωτότυπο αραβικό κείμενο. Ο τρίτος περιορισμός αφορά την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, η οποία πραγματοποιήθηκε από ένα μόνο άτομο, οπότε δεν μπορούμε να είμαστε απόλυτα ασφαλείς ότι υλοποιήθηκε κατά τον αρτιότερο τρόπο. Πιθανότατα ο σημαντικότερος περιορισμός της έρευνας είναι ότι αυτός που τη διεξήγαγε είναι ορθόδοξος χριστιανός, οπότε η προσέγγισή του στα υπό μελέτη ζητήματα πιθανότατα να είναι πιο θετική και επομένως, λιγότερο αντικειμενική για το κείμενο της Καινής Διαθήκης και κατ' επέκταση για το χριστιανισμό, σε σχέση με το κείμενο του Κορανίου και τον ισλαμισμό.

Σκοπός και υποθέσεις της έρευνας

Η ύπαρξη ακραίας φτώχειας σε παγκόσμιο επίπεδο επιφέρει διαχρονικά σημαντικές εσωτερικές και εξωτερικές πληθυσμιακές μετακινήσεις. Η προσπάθεια να αμβλυνθεί το φαινόμενο της φτώχειας και της μετανάστευσης δύναται να στηριχτεί στην κοινή επιθυμία του χριστιανισμού και του ισλαμισμού να συνεισφέρουν στον περιορισμό του αριθμού των οικονομικά ασθενέστερων συνανθρώπων μας και κατ' επέκταση όσων μεταναστεύουν για οικονομικούς λόγους. Αναμφισβήτητα, καθήκον των θρησκειών αποτελεί η αντιμετώπιση ή άμβλυνση των προβλημάτων της φτώχειας (Κατερέλος, 2013α; Κεραμιδάς, 2013) και της μετανάστευσης, η οποία μπορεί να επιτευχθεί μέσω της συνεργασίας τους προς αυτή την κατεύθυνση (Trinlae, 2013) έχοντας ως αφετηρία το διαπολιτισμικό διάλογο σε εκπαιδευτικό επίπεδο.

Σημαίνον ζήτημα προς διερεύνηση ενός διαπολιτισμικού διαλόγου σε εκπαιδευτικό επίπεδο θα πρέπει να αποτελέσει η ισότητα των φύλων, καθώς υπάρχει διάχυτη η πεποίθηση σε παγκόσμιο επίπεδο ότι η γυναίκα δεν αντιμετωπίζεται ως ίση έναντι του άνδρα. Αυτή η πεποίθηση διευρύνεται, όταν πραγματοποιείται αναφορά σε ισλαμικές χώρες όπου κατά τεκμήριο η γυναίκα βρίσκεται σε υποδεέστερη θέση έναντι του άνδρα (Γιαννουλάτος, 2005). Συνεπώς, οφείλει να τύχει ιδιαίτερης εστίασης το ζήτημα της ισότητας των δύο φύλων, καθώς και της αναγκαιότητάς της στο πλαίσιο ενός διαπολιτισμικού διαλόγου στην εκπαίδευση.

Τα ανθρώπινα δικαιώματα έλκουν το ανθρώπινο ενδιαφέρον, το οποίο επαυξάνεται όταν αυτά αποκτούν θρησκευτική διάσταση και ενυπάρχει, άμεση ή έμμεση, εμπλοκή του ισλαμισμού. Με δεδομένο ότι η πλειονότητα των μεταναστευτικών και προσφυγικών πληθυσμών προς τον ελλαδικό και ευρωπαϊκό χώρο είναι μουσουλμάνοι στο θρήσκευμα κρίνεται απαραίτητο ο διαπολιτισμικός διάλογος σε εκπαιδευτικό επίπεδο σε συνδυασμό με τη θρησκευτική εκπαίδευση να κινηθούν στο πλαίσιο του σεβασμού της θρησκευτικής ελευθερίας, καθώς και πλήθους άλλων ανθρώπινων δικαιωμάτων (Council of the European Union, 2013) και να εστιάσουν επισταμένως σε ζητήματα όπως η χρήση βίας και η προσέγγιση των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Σκοπός του άρθρου είναι να διερευνήσει το κείμενο της Καινής Διαθήκης και του Κορανίου, ώστε να διαπιστωθεί, αν αυτά θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως μοχλοί για την εκκίνηση του διαπολιτισμικού διαλόγου σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Προς εκπλήρωση του σκοπού του άρθρου η διεξαχθείσα έρευνα επιδίωξε να απαντήσει σε δύο ερευνητικά ερωτήματα - υποθέσεις. Πρώτον, εάν υφίστανται σημεία σύγκλισης και απόκλισης ανάμεσα στο κείμενο της Καινής Διαθήκης και του Κορανίου σε ζητήματα όπως: η φτώχεια, η μετανάστευση, η ισότητα των φύλων, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η θρησκευτική ελευθερία, η χρήση βίας και η προσέγγιση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Το δεύτερο ερώτημα διερευνά αν υπάρχει η δυνατότητα τα σημεία σύγκλισης και απόκλισης να αποτελέσουν ασφαλή αφετηρία για την έναρξη ενός διαπολιτισμικού διαλόγου στην εκπαίδευση.

Αποτελέσματα

Διερευνώντας για την ύπαρξη σημείων σύγκλισης της Καινής Διαθήκης και του Κορανίου διαπιστώθηκε ότι ως προς το μείζον ζήτημα της φτώχειας αυτά συγκλίνουν στην παροχή οικονομικής ενίσχυσης προς τους οικονομικά ασθενέστερους, η οποία θα πρέπει να πραγματοποιείται με σεβασμό προς αυτόν που τη λαμβάνει, ενώ το μέγεθός της πρέπει να είναι ανάλογο των πραγματικών οικονομικών δυνατοτήτων του κάθε ανθρώπου (Μτ. 6,1-4; Μτ. 19,16-25; Μκ. 10,17-27; Λκ. 18,18-30; Ελ-Μπάκαρα,3; Ελ-Μπάκαρα,43; Ελ-Μπάκαρα,219; Ελ-Χατζ,78; Λούκμαν,4; Ελ-Μούζεμιλ,20).

Παράλληλα, από τη διερεύνηση των δύο κειμένων προέκυψε ότι στο συγκεκριμένο ζήτημα σημείο απόκλισης αποτελεί ότι στο Κοράνιο καθίσταται υποχρεωτική η παροχή βοήθειας προς τους οικονομικά ασθενέστερους (Ελ-Μπάκαρα,3; Ελ-Μπάκαρα,43; Ελ-Μπάκαρα,83), ενώ δε συμβαίνει το αντίστοιχο στο κείμενο της Καινής Διαθήκης, το οποίο παρέχει τη δυνατότητα επιλογής στον πιστό να πράξει σύμφωνα με τη βούλησή του.

Για το σημαίνον στην εποχή μας ζήτημα της προσέγγισης των ξένων, μεταναστών και προσφύγων, η Καινή Διαθήκη και το Κοράνιο συγκλίνουν στο φιλικό τρόπο προσέγγισής τους, γεγονός αναντίρρητα ιδιαίτερα σημαντικό (Μτ. 25,31-46; Μτ. 27,7-10; Εβρ. 13,1-6; Απόκ. 3,19; Χουντ,78-79; Χιτζρ,67-71; Γιουσουφ,59; Ελ-Χατζ,25), καθώς η πλειονότητα των ευρωπαϊκών χωρών έχει κληθεί ή θα κληθεί στο προσεχές μέλλον να υποδεχτεί σημαντικό αριθμό μεταναστών και προσφύγων. Σημείο απόκλισης ανάμεσα στα δύο κείμενα αποτελούν οι αναφορές με εθνικιστικό και ρατσιστικό περιεχόμενο για τον εβραϊκό πληθυσμό στο κορανικό κείμενο (Ελ-Μπάκαρα,120; Αλ-Ιμράν,54; Αλ-Ιμράν,110; Αλ-Ιμράν,187; Ελ-Νισά,46-48).

Αναφορικά με την ισότητα των φύλων τα υπό έρευνα κείμενα συγκλίνουν στην επιδοκιμασία της σύναψης γάμου και στην αποδοκιμασία της λήψης διαζυγίου ως μέτρο

προστασίας της γυναίκας, ενώ απουσιάζει το δικαίωμα στη γυναίκα να αιτηθεί διαζύγιο, καθώς αυτό παρέχεται μόνο στον άνδρα (Μτ. 19,1-9; Μκ. 10,1-12; Λκ. 16,18; Ελ-Φάτιχα,226; Ελ-Μπάκαρα,226-237; Ελ-Εχζάμπ,37; Ελ-Εχζάμπ,49-52; Ελ-Ταλάκ,1). Αμφότερα τα κείμενα, επίσης, αποδοκιμάζουν εμφατικά και απορρίπτουν την πορνεία και τη μοιχεία (Μτ. 5,31-32; Κορ Α΄. 7,1-11; 7,25-28; Α΄ Πέτρ. 4,1-4; Κορ Α΄. 6,12-20; Ελ-Νισά,19-25; Ελ-Ισρά,34; Ελ-Νουρ,2-3; Ελ-Νουρ,4-10) και επιφορτίζουν στη γυναίκα την αδυναμία απόκτησης τέκνων (Λκ. 1,5-25; Λκ. 1,36-37; Αλ-Ιμράν,39-40; Μέριεμ,5-8; Ελ-Δζαριγιάτ,29). Επιπροσθέτως, συγκλίνουν σε περιορισμούς για τη θέση της γυναίκας σε θρησκευτικό επίπεδο, καθώς και στον τομέα της αμφίεσης (Α΄ Κορ. 14,34-35; Κορ Α΄. 14,34-36; Α΄ Κορ. 11,10-15; Τιμ Α΄. 2,9-15; Αλ-Ιμράν,36; Ελ-Νισά,38; Ελ-Νουρ,30-31; Ελ-Εχζάμπ,53).

Σημαντική απόκλιση μεταξύ των δύο κειμένων προκύπτει ως προς τη χρήση βίας έναντι των γυναικών, καθώς στην Καινή Διαθήκη αποδοκιμάζεται πλήρως η χρήση βίας έναντι του συνόλου των ανθρώπων και συνεπώς, και κατά των γυναικών (Εφεσ. 5,21-33; Κολ. 3,18-22), ενώ στο κορανικό κείμενο υφίστανται σαφείς προτροπές για τη χρήση βίας έναντι των γυναικών σε ορισμένες περιπτώσεις (Ελ-Νισά,34-38).

Από τη διερεύνηση της Καινής Διαθήκης και του Κορανίου ως προς ορισμένα ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων προέκυψε ότι αυτά συγκλίνουν στη διαφύλαξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, των δικαιωμάτων των παιδιών, καθώς και στην προστασία των δούλων και στη βελτίωση της ζωής τους (Μτ. 24,45-51; Λκ. 12,35-47; Μτ. 26,51-53; Μκ. 14,47; Λκ. 22,49-51; Ιω. 18,10-11; Μτ. 2,15; Μτ. 19,13-15; Μκ. 10,13-16; Ελ-Ενάμ,140; Γιουσουφ,20; Ελ-Νουρ,33).

Σε έτερα ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όμως, η εξέταση της Καινής Διαθήκης και του Κορανίου οδήγησε σε συγκεκριμένα σημεία απόκλισης. Ειδικότερα, τα κείμενα εμφανίζουν σημαντική απόκλιση στον τρόπο προσέγγισης των ανθρώπων με διαφορετικό θρήσκευμα, καθώς στην Καινή Διαθήκη (Μτ. 18,15-17; Γαλ. 3,26-29; Απόκ. 13,16-18; Λκ. 10,25-37; Πρ. 8,4-8; Εφεσ. 3,1-13; Ιω. 12,20-26) εμφανίζεται μεγαλύτερη ανοχή στο θρησκευτικά διαφορετικό άνθρωπο σε σχέση με το Κοράνιο όπου η θρησκευτική ετερότητα προσεγγίζεται συχνά με αρνητικό και επιθετικό τρόπο (Ελ-Μπάκαρα,105; Ελ-Μπάκαρα,111; Ελ-Μπάκαρα,165; Ελ-Μπάκαρα,217; Ελ-Μάιντε,17; Ελ-Μάιντε,19; Ελ-Ενφάλ,12-13; Ελ-Τεβμπε,29).

Εκτενής απόκλιση διαπιστώνεται, επίσης, στον τρόπο προσέγγισης των ατόμων με ειδικές ανάγκες, καθώς στο Κοράνιο αντιμετωπίζονται με ιδιαίτερα αρνητικό τρόπο (Ελ-Μπάκαρα,171; Ελ-Μάιντε,110; Ελ-Τέβμπε,22-23; Ελ-Ισρά,97; Ελ-Νουρ,61; Άμπεσε,1-2), ενώ στην Καινή Διαθήκη υφίσταται μια ιδιαίτερα θετική και γεμάτη ενσυναίσθηση προσέγγισή τους (Ιω. 9,1-34; Μτ. 20,29-34; Λκ. 18,35-43; Μκ. 8,22-26; 10,46-52; Ιω. 5,1-18; Πρ. 9,32-35; Μτ. 12,9-13; Μκ. 3,1-6; Λκ. 6,6-11; Μτ. 8,1-4; Μκ. 1,40-45; Λκ. 5,12-15; Μτ. 17,14-18; Μκ. 9,14-28; Λκ. 9,37-43; Μτ. 9,27,34; 12,22; 21,14-17; Λκ. 11,14; Πρ. 3,1-10).

Συμπεράσματα και προτάσεις

Από το σύνολο όσων αναπτύχθηκαν στις προηγούμενες ενότητες προκύπτουν ορισμένα χρήσιμα συμπεράσματα. Πιο αναλυτικά, με κριτήριο τα σημεία σύγκλισης και απόκλισης της Καινής Διαθήκης και του Κορανίου συμπεραίνεται ότι τα συγκεκριμένα κείμενα μπορούν να αποτελέσουν αφετηρία για την έναρξη ενός διαπολιτισμικού διαλόγου σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, η σύγκλιση των δύο κειμένων στην οικονομική ενίσχυση των φτωχών (Kadigiannopoulos, 2019) αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη του διαπολιτισμικού διαλόγου στην εκπαίδευση μέσω του οποίου συγχρόνως μπορεί να υπάρξει διάχυση αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως: η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη κ.ά.

Παράλληλα, η παρώθηση μέσω των κειμένων της Καινής Διαθήκης και του Κορανίου για φιλική προσέγγιση των ξένων αποτελεί κομβικό σημείο για την ανάπτυξη του διαπολιτισμικού διαλόγου σε εκπαιδευτικό επίπεδο, καθώς υφίσταται ένα ισχυρό μεταναστευτικό και προσφυγικό ρεύμα προς την Ευρώπη. Λαμβάνοντας υπόψη ότι διαχρονικά αυτά τα φαινόμενα είναι συνδεδεμένα με καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ειδικότερα, με διακρίσεις και με φαινόμενα εθνικισμού, ρατσισμού και

εκμετάλλευσης ανθρώπου από άνθρωπο είναι αναγκαίο ο διαπολιτισμικός διάλογος σε εκπαιδευτικό επίπεδο να στηρίζεται σε αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως: η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, η εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης κ.ά.

Με δεδομένο ότι το ισχυρό μεταναστευτικό και προσφυγικό ρεύμα αφορά κυρίως μουσουλμανικούς πληθυσμούς από ισλαμικές προς χριστιανικές χώρες είναι απαραίτητο να συζητηθεί στο πλαίσιο ενός διαπολιτισμικού διαλόγου σε εκπαιδευτικό επίπεδο το ζήτημα του σεβασμού της θρησκευτικής ελευθερίας - ετερότητας. Με αφετηρία ότι η θρησκευτική ετερότητα γίνεται σεβαστή ως ένα βαθμό τόσο στην Καινή Διαθήκη, όσο και στο Κοράνιο είναι εφικτή η ανάπτυξη ενός διαπολιτισμικού διαλόγου, ο οποίος θα αφορά ζητήματα σεβασμού της θρησκευτικής ετερότητας τόσο των μεταναστευτικών – προσφυγικών, όσο και των γηγενών πληθυσμών.

Επιπροσθέτως, η Καινή Διαθήκη και το Κοράνιο εμφανίζουν συγκλίσεις και αποκλίσεις και σε θέματα όπως: η ισότητα των φύλων, η προστασία των ανθρώπινων δικαιωμάτων, των δικαιωμάτων των παιδιών, η προσέγγιση των ατόμων με ειδικές ανάγκες κ.ά. Αυτά τα θέματα οφείλουν να αποτελέσουν αναπόσπαστο τμήμα του διαπολιτισμικού διαλόγου στην εκπαίδευση υπό το πρίσμα των αρχών και των παραδοχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Δε θα πρέπει να παραβλέψει κανείς ότι στο σύνολο των προαναφερόμενων θεματικών εστιάζει και ο σύγχρονος διαθρησκευτικός διάλογος (Ζιάκα, 2013; Κατερέλος, 2013β), καθώς ζητήματα όπως: η φτώχεια, η μετανάστευση, η προσφυγιά, η θέση της γυναίκας κ.ά έλκουν διαχρονικά το ενδιαφέρον των θρησκειών και επομένως, σε αυτά πρέπει να εστιάσει και ο διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση.

Αναμφισβήτητα, από τα προηγούμενα συμπεραίνεται ότι στα σημεία σύγκλισης και απόκλισης των κειμένων της Καινής Διαθήκης και του Κορανίου μπορεί να θεμελιωθεί ένας διαπολιτισμικός διάλογος σε εκπαιδευτικό επίπεδο, καθώς αυτά εφάπτονται σε συγκεκριμένα ζητήματα και ενότητες του αναλυτικού προγράμματος τόσο της πρωτοβάθμιας, όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον ελλαδικό χώρο. Ειδικότερα, πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη ενός διαπολιτισμικού διαλόγου σε εκπαιδευτικό επίπεδο μπορούν να αποτελέσουν με κριτήριο το περιεχόμενό τους τα μαθήματα της αγωγής του πολίτη, της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής, της νεοελληνικής γλώσσας, της νεοελληνικής λογοτεχνίας, της κοινωνιολογίας, των θρησκευτικών, της ιστορίας, της οικιακής οικονομίας κ.ά, καθώς και τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων με αντίστοιχη θεματική.

Ως βέλτιστο σημείο εκκίνησης για τη διεξαγωγή διαπολιτισμικού διαλόγου σε εκπαιδευτικό επίπεδο προτείνονται τα σημεία σύγκλισης, καθώς συνιστούν πιο γόνιμο έδαφος για την καλλιέργειά του, σε σχέση με τα σημεία απόκλισης, τα οποία σε ορισμένες περιπτώσεις, αν δεν υπάρξει η ανάλογη προσοχή και προετοιμασία, μπορούν να δημιουργήσουν σοβαρές τριβές. Γι' αυτό το λόγο ο διαπολιτισμικός διάλογος θα πρέπει να διεξαχθεί με ιδιαίτερη προσοχή, επιμέλεια και προετοιμασία από ανθρώπους, οι οποίοι θα έχουν σχετικές γνώσεις ή θα έχουν λάβει αντίστοιχη επιμόρφωση και κατάρτιση στο πώς πρέπει να αναπτυχθεί.

Αναφορές

Ξενόγλωσσες

Batelaan, P. & Van Hoof, C. (1996). Cooperative learning in intercultural education. *European Journal of Intercultural Studies*, 7 (3), 5-16.

Brun, M. (2013). Η συμβολή του Μητροπολίτου Δαμασκηνού (Παπανδρέου) στους διαχριστιανικούς και διαθρησκευτικούς διαλόγους. *Θεολογία*, 4, 41-67.

Cook, P. (2016). A Comparison and Analysis of the Christian and Muslim Faiths. *Faith Diversity*, 1-13.

Council of Europe. (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue "Living Together As Equals in Dignity"*. Strasbourg: Council of Europe.



Council of European Union. (2013). *EU Guidelines on the promotion and protection of freedom of religion or belief. FOREIGN AFFAIRS Council meeting Luxembourg*. Luxembourg: Council of European Union.

Essinger, H. (1990). Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften. *Die Bruecke*, 52, 22-31.

European Union. (2008). *Living Faiths together*. Brussels: European Youth Forum.

Flick, U. (1998). *Qualitative Forschung*. Hamburg: Rororo.

Gundara, J. (2000). Religion, human rights and intercultural education. *Intercultural Education*, 11 (2), 127-136.

Hermans, C. (2003). *Participatory Learning; Religious Education in Globalizing Society*. Boston: Brill.

Jackson, R. (2004). Intercultural education and recent European pedagogies of religious education. *Intercultural Education*, 5 (1), 2-14.

Jackson, R. (2011). Intercultural dialogue is not interreligious dialogue: Europe's secular and faith institutions in a dialogue of equals. In J. Corrie & C. Ross (Ed.), *Mission in Context: Conversations with J Andrew Kirk*. Farnham: Ashgate.

Julian, J. (2000). On religious freedom and civic learning. *Intercultural Education*, 11 (2), 137-144.

Kadigiannopoulos, G. (2019). Poverty in the New Testament and the Quran. An Intercultural Viewpoint. *Journal of Sociology and Christianity*, 9 (2), 74-85.

Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. London: Sage Publications.

Nina, M. N. & Ferry, M. S. (2013). Religious and multicultural education: Introducing Interfaith Dialogue in the Indonesian Educational System. *AL ALBAB - Borneo Journal of Religious Studies*, 2 (1), 67-75.

Selltiz, C., Wrightsman, L. S., Cook, L. W. (1976). *Research Methods in Social Relations*. New York: Hold, Rinehart and Winston.

Trinlae, B. L. (2013). Leveraging Inter-religious Dialogue into Transformative Action Using Practical Theology's Reflexive Frameworks. *Interreligious Dialogue*, 11, 51-60.

Weber, R. P. (1990). *Basic Content Analysis*. London: Sage Publications.

Weibrenner, P. (1995). Grundlagen und Methoden probleme sozialwissenschaftlicher Schulbu – chforschung. In R. Olechowski (Ed.), *Schulbuchforschung*. Frankfurt: Peter Lang.

Ελληνόγλωσσες

Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Ιωάννινα: Έφυρα.

Βασιλειάδης, Π., Γαλάνης, Ι., Γαλίτης, Γ. Καραβιδόπουλος, Ι. (2003). *Η Καινή Διαθήκη*. Αθήνα: Βιβλική Εταιρεία.

Βέλλας, Β., Αντωνιάδης, Ε., Αλιβιζάτος, Α., Κονιδάρης, Γ. (1990). *Η Καινή Διαθήκη*. Αθήνα: Αποστολική Διακονία της Εκκλησίας της Ελλάδος.

Γιαννουλάτος, Α. (2005). *Ισλάμ. Θρησκευολογική επισκόπηση*. Αθήνα: Ακρίτας.

Δαουτόπουλος, Γ. (2005). *Μεθοδολογία κοινωνικών ερευνών*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

ΕΛΣΤΑΤ (2019). *ΔΕΛΤΙΟ ΤΥΠΟΥ. Υπολογιζόμενος Πληθυσμός (1.1.2019) και Μεταναστευτικές Ροές της Χώρας (2018)*. Πειραιάς: ΕΛΣΤΑΤ.

Ζιάκα, Α. (2010). *Διαθρησκειακοί διάλογοι. Τόμος Β΄. Η συνάντηση του χριστιανισμού με το ισλάμ*. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.

Ζιάκα, Α. (2013). Ο διαθρησκειακός διάλογος και η χριστιανική μαρτυρία στο πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος Θεολογίας του Α.Π.Θ. Η συμβολή του καθηγητή Πέτρου Βασιλειάδη. Στο Ι. Σ. Πέτρου, Σ. Τσομπανίδης, & Μ. Γκουτζιούδη (Επίμ.), *Ο οικουμενικός διάλογος στον 21^ο αιώνα. Πραγματικότητες – Προκλήσεις – Προοπτικές*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Καραβιδόπουλος, Ι. (2016). *Εισαγωγή στην Καινή Διαθήκη*. Θεσσαλονίκη: Ostrakon Publishing.

Κατερέλος, Κ. (2013α). Paul Knitter: Με τη θεολογία της απελευθέρωσης στο θρησκευτικό πλουραλισμό. *Θεολογία*, 2, 21-55.

Κατερέλος, Κ. (2013β). John Hick: Η «κοπερνίκεια επανάσταση» στη θεολογία. *Θεολογία*, 3, 153-184.

Κεραμιδάς, Δ. (2013). Διαθρησκευτικός διάλογος και θεολογία των θρησκειών. Το παράδειγμα της ρωμαιοκαθολικής θεολογίας. *Θεολογία*, 4, 109-162.

Κολιτσάρας, Ι. (2005). *Η ερμηνευτική απόδοσις των τεσσάρων αγίων Ευαγγελίων από την Καινή Διαθήκη*. Αθήνα: Αδελφότητα Θεολόγων «Η Ζωή».

Κυριαζή, Ν. (2009). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπιλάλ, Χ. Τ. (2010). *Το ιερό Κοράνιο και μετάφραση των εννοιών του στην ελληνική γλώσσα*. Αθήνα: Ίδρυμα Λάτση.

Μπολτέτσος, Τ. (2010). Ποιμαντικές διαστάσεις σύγχρονης πολυπολιτισμικής θεολογίας. *Θεολογία*, 2, 81-118.

Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα, Μεταίχμιο.

Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πεντάκης, Κ. Ι. (2006). *Το Ιερό Κοράνι*. Αθήνα: Κάκτος.

Πορτελάνος, Σ. (2011). *Διαπολιτισμική Θεολογία*. Αθήνα: Έννοια.

Τρεμπέλας, Π. (2009). *Η Καινή Διαθήκη μετά συντόμου ερμηνείας*. Αθήνα: Εκδόσεις Αδελφότης Θεολόγων «Ο Σωτήρ».

Improving comprehension and composition skills of third grade struggling and experienced writers: Effects of technology incorporation into explicit strategy instruction.

Ralli Maria

SEP Hellenic Open University
ralmaria2002@yahoo.gr

Spantidakis Ioannis

Professor Assistant
University of Crete
ispantid@edc.uoc.gr

Abstract

This study examines whether a multi-component reading and writing explicit strategy instruction assisted by a technological cognitive tool, named “Daphne” would increase comprehension and composition skills of 3rd grade students in primary school with or without writing difficulties. In addition, the effectiveness of the aforementioned interventional approach to the enhancement of reading and writing strategic behavior is also examined. Students were divided into struggling, average and experienced writers. Results derived from post and follow up measurements indicated that all three subcategories of experimental groups improved their writing performance and displayed strategic reading and writing behavior. Further, struggling and average writers demonstrated significant gains in reading comprehension compared to control group that received no explicit strategy instruction.

Key words: explicit strategy instruction, technology, writing difficulties.

Introduction

Όπως Writing production is a cognitive demanding task. Hayes (1996) characterizes writing as a problem-solving process that involves three kinds of mental activity: planning, drafting, and revising. Successful writing process relies upon students’ metacognitive strategies that affect writers’ ability to manage the overlapping mental activities of writing (Kellogg, 2008).

A considerable body of evidence suggests that students with writing difficulties demonstrate little or no metacognitive activity which reflects on their written composition (performance) and the strategies (process) they implement during writing (Santagelo, Harris, & Graham, 2007). It becomes obvious that competent student-writers display strategic behavior and this characteristic distinguishes them from students with writing difficulties. Several researchers have shown that explicit strategy instruction is an effective way of improving writing performance and process of students with or without writing difficulties (Glaser & Brunstein, 2007; De La Paz, 2005; Harris, Graham, & Mason, 2006). Explicit strategy instruction consists of teaching in small steps, modeling through working out with strategies, provision of guided practice, fading assistance and finally autonomous practice (Duffy, 2002). Self-Regulated Strategy Development (SRSD) and Cognitive Strategy Instruction Writing (CSIW) are well documented evidence based programs that follow explicit strategy instruction principles and teach struggling writers strategies for planning, revising, and composing texts as well as self-regulated procedures (Englert & Mariage, 2003; Tracy, Reid, & Graham, 2009).

On the other hand, a great body of research has stressed the features of technology that constitute it a powerful instructional tool due to: 1) the active cognitive procession in multiple channels (Mayer & Moreno, 2002), 2) the reduction of cognitive load (Mayer & Moreno, 2003), 3) the reinforcement of students’ motive through the use of pedagogical agents

(Moreno, Mayer, & Lester, 2001), 4) the mnemonic support and self-regulatory guidance through the provision of procedural facilitation (Englert, Wu, & Zhao, 2005) and 5) the provision of an intellectual partnership between tool and students which could be conceived as an interaction that constitutes a zone of proximal development (Salomon, Perkins, & Globerson, 1991). In the light of the above, technology could provide a supporting learning environment for students with or without learning difficulties (Graesser, McNamara, & VanLehn, 2005). However, effective use of technological cognitive tools relies on the wider educational context in which computer program will take place. As MacArthur (2009:94) mentioned, the impact of technological tools depends on a combination of the technology and instruction designed to foster students to take advantage of the capabilities of the technology.

Purpose of present study

The present study attempts to combine explicit strategy instruction with technology. The aim of this study is to examine the effectiveness of explicit strategy instruction delivered by a technological tool in combination with the provision of procedural facilitation offered to students with or without writing difficulties. Reading and writing performance outcomes as well as the influence of the above intervention upon both processes are also examined. For the purpose of this study an educational software, named “Daphne”, was created. The name originated from the main character of the software, a pedagogical agent who acted as a model verbalizing her thoughts during demonstrating reading and writing strategies that experienced readers and writers apply. The educational software consisted of three phases. Both first and second phase referred to modeling of reading and writing processes. The third phase referred to autonomous writing through the provision of a scaffolding environment that gradually offered learning control to students. “Daphne” was also incorporated to SRSD and CSIW stages. The first author of the present study was acting as a teacher and also as a coordinator and knowledge facilitator working step by step with the students interacting with “Daphne”.

Taking into consideration that reading comprehension and writing production share similar skills and knowledge as meaning construction activities (Fitzgerald & Shanaham, 2000; Olson, 2006) cognitive and metacognitive strategies of reading and writing process have been chosen to be taught for the purpose of this study. In this way we anticipated that students would exchange reader’s and writer’s role and applied a wide repertoire of strategies during constructing meaning.

Methodology

Sample and Design

The study involved a quasi-experimental pretest, posttest, follow-up test design under two conditions. Seventy-three 3rd grade students constituted the sample of the present study. 37 students formed the experimental group. Nine were struggling writers, twenty-one were average writers and seven were experienced writers. On the other hand, thirty-six students formed the control group. Nine were struggling writers, fifteen were average writers and twelve were experienced writers. Students were divided into the aforementioned three subcategories: struggling, average and experienced writers based on criteria that were set by researcher. Specifically, struggling writers were considered students who scored at or below 25% on tasks regarding story structure, quantitative and qualitative (holistic) characteristics (Glaser & Brunstein, 2007; Saddler & Graham, 2007). Average writers were considered students who scored from 25% to 75% and experienced writers were considered students who scored at or above 75%.

Experimental group received explicit strategy instruction delivered by “Daphne” and the researcher as well. Strategy instruction was delivered in two sessions per week, each consisting of two 45-min lessons through 3 ½ month period. Control students were instructed

by their regular teachers who did not include any strategy instruction in their teaching. Pre- and posttest assessments were administered 2 ^{1/2} weeks before and 4 days after the completion of instruction. The follow up measurements were administered 4 months after post-testing.

Description of strategies' intervention conditions

Educational software Daphne was incorporated into CSIW and SRSD approach stages: Initial conference, Discuss it, Model it, Memorize it, Shared practice, Autonomous practice and Reflection. First reading strategies and afterwards writing strategies were delivered to experimental group. *Initial conference and discussion:* Detection of student's prior knowledge. The researcher was writing down in the first column of the KWL chart (Know, Want to know, Learned) students' beliefs regarding reading comprehension process and structural elements of a narrative text. Afterwards, the researcher was writing down students' beliefs regarding writing production and structure of narration. *Modeling:* Daphne was acting as a thinking aloud model displaying reading and writing strategies, providing the necessary metacognitive knowledge and demonstrating self-regulation procedures. The following strategies were displayed: *Reading Strategies:* 1) previewing title and making predictions, 2) constructing a story map, 3) highlighting structural elements by generating self-questions, 5) writing down structural elements into graphical representations of the story map, 6) monitoring and self-reflecting about the reading comprehension process. *Writing Strategies:* 1) considering the needs of the audience, 2) defining the purpose of writing 3) constructing a story map, 4) generating ideas stemmed by questions of story map, 5) transforming ideas into text, 7) revising the text, 8) monitoring and self-reflecting of the writing process. *Discussion:* students' initial beliefs regarding reading and writing processes were compared to processes that had been demonstrated by 'Daphne'. Students were prompted to commit themselves that they were willing to know new and effective reading and writing strategies by putting their signature into the second column of KWL chart. *Memorizing:* Students were impelled to repeat the reading and the writing strategies until they memorized them. Then strategies had been written down in student's own words. *Share practice:* Students in pairs were collaborating and executing reading strategies and finally were composing a story under the same title with the story that they had previously comprehended. The researcher cooperated with teams providing assistance. Students were prompted to discuss about the reading and writing strategies they had applied as well as about the role of the reader and the writer they had adopted in each case. The researcher prompted students to compare reading and writing strategies and find similarities between the two processes. *Autonomous practice:* Students were required to apply reading and writing strategies during comprehending and composing a story. The researcher provided assistance upon request. Students in pairs were required to compose a story using the third phase of educational software "Daphne". During the writing endeavor the software provided procedural facilitation upon request. Students were prompted to self - monitor and self - evaluate through the provision of icons-cues and evaluation lists. *Reflection:* Students were urged to reflect on their reading comprehension process as well as process of writing. Newly acquired knowledge was written down by the researcher into the third column of KWL chart. Students were comparing their initial responses to the newly acquired ones.

Provision of procedural facilitation and students' interaction in pairs.

Procedural facilitation in the form of cue-cards was provided for each student pair. In terms of reading comprehension process, procedural facilitation comprised: a) a sheet of making predictions, b) a story map (graphic organizer) in which the structural elements of the narrative were depicted, c) a mnemonic chart, d) a sheet in which a schematized reading process was portrayed, and e) a self-evaluation card. Students by turns made predictions,

generated self-questions (who? where? etc.), highlighted and wrote down in the story map the structural elements of the text.

In terms of writing process, procedural facilitation comprised: 1) cards referring to the needs of the audience and to the purpose of writing, 2) a story map, 3) cards with cues concerning generation of ideas, 3) cards with questions and word banks concerning elaboration of initial ideas, 4) a sheet with cues for ideas organization, 5) a self evaluation sheet, 6) a sheet in which a schematized writing process was depicted. Students in turns identified the needs of the audience, set the purpose of their writing, generated ideas, wrote their ideas down to the graphical representation of story map, and elaborated their initial ideas by choosing alternative forms of word banks which were provided. Furthermore, pairs of students interacted exchanging roles of author and secretary as well as roles of writer and reader. Finally, students were prompted to apply self-monitor and self-evaluation procedures by indicating the stages they passed through writing production in a schematized reading and writing process and by ticking self-evaluation sheet as well.

Procedural facilitation provided by educational software “Daphne”

“Daphne” provided procedural facilitation to students upon request. The aforementioned procedural facilitation was cards consisted of questions, cues and word banks. Specifically, the provided assistance was about 1) audience 2) goal setting 3) ideas generation (Icon 1) 4) ideas organization, 5) elaboration of ideas (icon 1), 6) revision and checking of meaning, coherence and of story structure (Icon 2). In all three phases of educational software, icons-cues below the screen signaled each stage of reading and writing processes. In this way students were fostered to self- monitor and self -regulate, as they had been aware of what had been done and what will be followed.



Icon 1. Assistance about ideas generation Icon 2. Assistance about revision Measures

Reading comprehension

An adaptation of the Test for Reading Performance (TOPR) was used to evaluate students’ text comprehension skills. The comprehension assessment included 2 passages of ascending length and text complexity that were followed by 8 multiple choice questions. Students were asked to read each passage aloud and then to answer all the questions following each passage. Students were allowed to look at the passages while answering the questions. The total number of questions for the two passages was 8 and each was scored with 0 (for inaccurate answer) or 1 (for accurate answer).

Writing performance

Students were asked to write a story that they have lived and known a lot about it. There was no time limit for the completion of the story. Two independent raters unfamiliar with the purpose of the study scored students’ writing as far as story, grammar, qualitative and quantitative features were concerned. For each testing period interscorer reliability was found to be greater than .90

Story structure

The inclusion and quality of the structural elements of story were assessed as follows: a score of 0 was assigned if the structural element was not present, a score of 1 was assigned if it was present, a score of 2 was assigned if it was elaborated and a score of 3 was assigned if it was elaborated in depth. Scores could range from 0 to 23 points. The scores of the two raters were averaged.

Story's qualitative (holistic) features

The scores concerning the qualitative (holistic) features referred to the originality, coherence, sentence structure and word choice. Specifically, scores for originality ranged from 0 to 2 points, scores for coherence ranged from 1 to 3 points, scores for sentence structure ranged from 1 to 3 points and scores word choices ranged from 0 to 6 points.

Story's quantitative features

To obtain a measure of story length the two raters counted the number of words, of sentences, of heroes, of episodes and of events.

Reading-strategy performance

Retrieved and used reading strategies were assessed by observation conducted by the researcher. During reading a narrative text the researcher was checking a list. The presence of strategy was assigned with 1 point whereas the absence of it was assigned with 0 point. The following reading strategies were observed: a) reading the title, b) highlighting important parts, c) constructing a graphic organizer (story map for reading) d) writing important parts down on graphic organizer. All the above-mentioned variables were added in one total score ranging from 0 to 5 which constituted the reading-strategy performance.

Writing-strategy performance

Retrieved and used writing strategies were assessed by observation conducted by the researcher. During story composition the researcher was checking a list. The presence of strategy was assigned with 1 point whether the absence of it was assigned with 0 point. The following writing strategies were observed: a) constructing a graphic organizer (story map for writing), b) rereading during writing, c)rereading after writing completion, d) checking/correcting, e) highlighting important parts. All the above-mentioned variables were added in one total score ranging from 0 to 5 which constituted the writing-strategy performance.

Results

Writing quality

Measures for writing performance were tested for significant differences between experimental and control groups using multiple analysis of variance (MANOVA) during pre, post and follow up testing. Means (M), standard deviations (SD) concerning the three writing parameters that constitute writing quality for three subcategories of students are shown in table 1.

Table 1. Means (M) and standard deviation (SD), of writing features for three subcategories of experimental and control group students

		Struggling writers	Average writers	Experience d Writers
		M (SD)	M (SD)	M (SD)
<i>Quantitative features</i>				
Pre test	Experimental group	77.89 (30.52)	129.21 (18.87)	200.29 (36.60)
	Control group	69.72 (28.80)	112.60 (24.23)	232.92 (71.00)
Post test	Experimental group	175.83 (31.73)	212.62 (77.62)	239.86 (50.00)
	Control group	92.00 (47.31)	204.13 (106.13)	212.63 (90.09)
Follow up test	Experimental group	202.56 (66.76)	282.89 (117.32)	295.42 (86.65)
	Control group	143.00 (78.39)	200.92 (83.77)	177.32 (53.97)
<i>Story structure</i>				
Pre test	Experimental group	4.00 (1.84)	5.17 (1.62)	6.00 (2.83)
	Control group	3.33 (2.33)	5.93 (1.66)	6.50 (2.77)
Post test	Experimental group	12.67 (1.93)	11.67 (4.48)	13.43 (3.94)
	Control group	4.31 (1.87)	7.17 (2.50)	7.96 (2.47)
Follow up test	Experimental group	8.31 (1.38)	11.24 (4.28)	10.83 (4.16)



	Control group	4.33 (1.94)	6.88 (3.03)	6.68 (2.69)
<i>Holistic features</i>				
Pre test	Experimental group	3.17 (1.46)	5.48 (2.08)	6.86 (1.93)
	Control group	3.39 (2.43)	5.53 (1.70)	6.37 (2.51)
Post test	Experimental group	9.67 (1.77)	8.38 (2.74)	10.57 (2.26)
	Control group	4.00 (2.27)	7.07 (1.83)	7.29 (2.68)
Follow up test	Experimental group	6.81 (1.03)	8.84 (2.83)	8.92 (2.82)
	Control group	4.94 (2.79)	7.75 (2.58)	6.36 (2.70)

Not statistically significant differences were found at pre test between experimental and control group neither for struggling writers (Wilks' $\Lambda = .914$, $F_{1,16} = .438$, *ns*, $\eta^2_p = .086$), nor for average writers (Wilks' $\Lambda = .909$, $F_{1,34} = 1.066$, *ns*, $\eta^2_p = .091$) neither for experienced writers (Wilks' $\Lambda = .858$, $F_{1,17} = .827$, *ns*, $\eta^2_p = .142$). Post test results revealed that struggling writers of experimental group demonstrated greater gain scores than control group after program's implementation in all three writing parameters: quantitative features ($F = 18.820$, $p < .001$, $\eta^2_p = .556$), story grammar ($F = 81.402$, $p < .001$, $\eta^2_p = .844$), qualitative features ($F = 33.443$, $p < .001$, $\eta^2_p = .690$) that constitute writing quality.

Moreover, post test results revealed that experimental group outperformed control group mainly on story grammar as far as average ($F = 12.345$, $p < .001$, $\eta^2_p = .266$) and experienced writers ($F = 14.017$, $p < .01$, $\eta^2_p = .452$) are concerned.

Looking at the long term effects of the implementation program, results emerging from follow up measurement indicated statistically significant differences mainly on story grammar as far as struggling writers ($F = 23.141$, $p < .001$, $\eta^2_p = .607$), average writers ($F = 9.432$, $p < .01$, $\eta^2_p = .245$) and experienced writers ($F = 6.334$, $p < .05$, $\eta^2_p = .607$) are concerned.

Reading comprehension

Table 2 summarizes the outcome of reading comprehension measurement. As illustrated in the following table there were no statistically significant differences between experimental and control group at pre-test. At post test struggling ($p < .05$) and average writers ($p < .05$) of experimental group outperformed control students. Moreover, struggling writers of experimental group maintained the statistically significant difference at follow up test ($p < .05$).

Table 2. Means (M), standard deviation (SD), differences (t-values) statistical significance (p) on reading comprehension (TORP) of experimental and control group

Students' subcategories	Experimental group M (SD)	Control group M (SD)	t	p
<i>Struggling writers</i>				
Pre test	0.41 (0.15)	0.32 (0.23)	1.487	.157
Post test	0.71 (0.23)	0.46 (0.27)	2.121	.050
Follow up test	0.69 (0.29)	0.38 (0.23)	2.588	.020
<i>Average writers</i>				
Pre test	0.43 (0.17)	0.38 (0.16)	.751	.458
Post test	0.73 (0.25)	0.55 (0.26)	2.078	.045
Follow up test	0.64 (0.29)	0.57 (0.33)	.728	.471
<i>Experienced writers</i>				
Pre test	0.55 (0.12)	0.47 (0.21)	.981	.340
Post test	0.73 (0.13)	0.63 (0.17)	1.434	.170
Follow up test	0.59 (0.28)	0.53 (0.29)	.425	.676

Reading - strategy performance

As illustrated in the following table 3 there were no statistically significant differences between experimental and control group at pre test. All three subcategories of students of experimental group demonstrated greater gain scores in reading strategy performance than control group after the program’s implementation. Moreover, as far as long-term effect is concerned statistically significant differences were maintained for experimental group in comparison to control group.

Table 3. Means (M), standard deviation (SD) differences (t-values) of reading strategies between experimental and control group

Reading strategies	Experimental group	Control group	t	p
	M (SD)	M (SD)		
Struggling writers				
Pre test	0.56 (0.53)	0.11 (0.33)	2.138	.070
Post test	3.67 (0.71)	0.33 (0.50)	11.547***	.000
Follow up	2.50 (0.93)	0.44 (0.73)	5.048***	.000
Average writers				
Pre test	0.43 (0.51)	0.47 (0.52)	-.221	.813
Post test	3.19 (1.03)	0.40 (0.51)	10.724***	.000
Follow up	2.42 (1.07)	0.40 (0.63)	6.852***	.000
Experienced writers				
Pre test	0.43 (0.53)	0.58 (0.67)	-.554	.645
Post test	3.71 (0.49)	0.67 (0.65)	10.702***	.000
Follow up	3.00 (0.63)	0.50 (0.67)	7.559***	.000

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

Writing –strategy performance

As far as writing-strategy performance is concerned there were statistically no significant differences between experimental and control group at pre measurement. The difference in writing-strategy performance between experimental and control group’s subcategories of students was statistically significant in post test results (p<001). Moreover, all subcategories of students in experimental group kept demonstrating grater gains scores in comparison to control in follow up measurement (p<001) as illustrated in table 4.

Table 4. Means (M), standard deviation (SD) differences (t-values) of writing strategies between experimental and control group

Writing Strategies	Experimental Group	Control Group	t	p
	M (SD)	M (SD)		
Struggling writers				
Pre test	0.56 (0.53)	0.78 (0.83)	-.676	.509
Post test	3.78 (0.83)	1.00 (1.00)	6.402***	.000
Follow up	2.50 (0.76)	0.89 (0.78)	4.307***	.001
Average writers				
Pre test	1.00 (0.95)	0.93 (0.59)	.240	.812
Post test	2.86 (1.28)	1.00 (0.53)	5.975***	.000
Follow up	2.47 (0.90)	1.42 (0.79)	3.317**	.002
Experienced writers				
Pre test	0.86 (0.69)	1.00 (0.95)	-.345	.734
Post test	3.86 (1.07)	1.08 (0.90)	6.055***	.000
Follow up	3.00 (1.10)	1.55 (0.69)	3.389**	.004



* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Discussion

The aim of present study was to enhance the quality of writing performance and the reading comprehension as well as to cultivate reading and writing strategic behavior through the implementation of an explicit strategy instruction program delivered by an educational software, named Daphne, combined with the provision of procedural facilitation by “Daphne” and the researcher as well.

The study's findings' pattern suggests that the incorporation of a technological, cognitive tool into a strategy instruction package could lead to a scaffolding environment that produces incremental effects to student's reading comprehension skills and writing achievement. Furthermore, such an approach seems to facilitate strategic behavior of struggling and experienced writers. Taking into account that high and low achieving students profit from strategy-oriented instruction enriched by technology, allows us to argue that this is a promising interventional approach for the improvement of reading and writing competence and process of all students in regular classroom (De La Paz & Graham, 2002). More specifically:

Firstly, as far as the writing performance is concerned findings indicate that all three subcategories of students produced compositions with better quality and more complete story grammar after the implementation of program. So, we could claim that explicit strategy instruction could be applied to general schools setting successfully catering for different educational needs. Looking each subcategory per se findings indicate that struggling writers outperformed control group and furthermore their performance was consisted with average and experienced writer's performance. This finding leads us to the conclusion that the effect of explicit strategy instruction was powerful enough to minimize the gap of performance among struggling, average and experienced writers. Moreover, the fact that the improvement of story structure was the feature that all subcategories of students maintained at follow up measurement supports other studies' results which claim that teaching story structure fosters knowledge of structural elements reflecting on the quality of produced texts (Roth, 2000). Furthermore, the combination of story structure instruction with graphic organizer seems to foster struggling writers to construct the mental representation of the text and realize the relationship among structural elements and consequently incorporate them into their texts (Sturm & Rankin-Erickson, 2002).

Taking into consideration several studies' outcomes concerning the impact of procedural facilitation on writing performance provided by teacher (Baker et al, 2003) and by technological tools as well (Reiser, 2004) the present study confirms the positive impact of technology incorporation into instruction.

Secondly, concerning reading comprehension, the outcomes of this study indicate that struggling and average writers displayed greater gain scores in comparison to control group in post measurement. The aforementioned outcome confirmed other studies' findings that highlight the positive effect of explicit strategy instruction to reading comprehension competence of students with learning difficulties (Antoniou & Soulvigier, 2007). Moreover, explicit instruction that focused on text structure led to great gains in comprehension skills mostly for student with writing difficulties (Williams, 2005).

Furthermore, the findings of the present study consist of the results reported in other studies that stressed the effectiveness of computer-assisted strategy instruction on reading comprehension (Hall, Hughes & Filbert, 2000) and indicated the fruitful combination of technology and teacher's feedback on reading comprehension (Kim et al, 2006).

Thirdly, regarding writing-strategy performance findings indicate that intervention program encourages all three subcategories of students to apply planning and revising strategies. More specifically, in comparison to control group struggling writers demonstrated significant gain scores that were maintained at the follow up measurement. The aforementioned findings indicate the transfer of struggling writers from knowledge telling to

knowledge transforming model (Bereiter & Scardamalia, 1987). Moreover, they confirm that explicit strategy instruction is well suited for addressing the needs of students with writing difficulties and promotes skills' mastery (Graham & Harris, 2003).

Fourthly, results concerning reading-strategy performance indicate that specific strategy instruction can foster students with or without writing difficulties to make use of higher-order skills during comprehension process. Teaching a package of strategies provided students with a well structured reading plan that enhanced them to internalize a working routine of reading process (Souvignier & Mokhlesgerami, 2006) and display reading strategies autonomously. Furthermore, we could support that procedural facilitation provided by a technological cognitive tool fostered students to realize and internalize mental function of reading and writing process and this was reflected on their strategic behavior.

Consequently, based on the aforementioned findings in terms of reading and writing strategy-performance the present study confirmed literature findings indicating that computerized intellectual partnership fostered skills and strategies developed through the use of technology due to a cognitive residue that left behind (Salomon et al, 1991). In light of the above, educational software "Daphne" incorporated into explicit strategy instruction helped students to internalize cognitive operations of reading and writing processes and thus demonstrate strategic performance and display better reading and writing achievement within their zone of proximal development.

Implications for educational practice

The study highlights important implications with practical value in classroom settings since it has demonstrated that students struggling writers as well average and experienced writers can benefit from explicit strategy instruction and develop metacognitive skills and display successful writing and reading competence.

Moreover, the study stresses the importance of teaching a package of multiple strategies so as to foster students to internalize a plan of action and thus demonstrate strategic reading and writing performance. Furthermore, the integrated reading-writing instruction through the combination of reading and writing strategies provides opportunities to students to realize the parallel and complementary nature of reading and writing processes for meaningful construction of a text. In this way students become able to adapt skills from one area to the other via discussion of their complementary roles and responsibilities as readers and writers.

Finally, in order for the aforementioned findings to be put into practice in a constructivist learning environment, it is necessary for teachers to be trained on explicit strategy instruction as well as on how to incorporate technological tools into their teaching agenda.

Limitations

Firstly, because the present intervention program consisted of a set of interdependent procedures it has been difficult to determine and to what degree the entire program or some specific procedures led to a successful outcome.

Moreover, the added value of peer assisted learning has not been tested. A further research would be worth conducting so as to illuminate the quality of peer assisted learning among students with different competences and needs.

Furthermore, it would be appropriate to investigate whether strategy instruction in narrative text could lead to the generalization of outcomes across different text genres such as descriptive texts.

References

Antoniou, F. & Souvignier E. (2007). Strategy instruction in reading comprehension: An intervention study for students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5, 41-57



Baker, S., Gersten, R., & Scanlon, D. (2002). Procedural facilitators and cognitive strategies: tools for unravelling the mysteries of comprehension and the writing process and for providing meaningful access to general curriculum. *Learning Disabilities Research and Practice, 17*(1), 65-77.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

De La Paz, S. & Graham, S. (2002). Explicitly teaching skills, strategies, skill and knowledge: Writing instruction in middle school classroom. *Journal of Educational Psychology, 94* (4), 687-698

De La Paz, S. (2005). Effects of historical reasoning instruction and writing strategy mastery in culturally and academically diverse middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology, 97*, 139-156.

Duffy, G.G. (2002). The case of direct explanation of strategies. In C.C. Block & M Pressley (Eds.), *Comprehension Instruction: Research-based best practices* (pp. 28-41). New York: Guilford Press

Englert, C.S. & Mariage, T.V. (2003). The sociocultural model in special education interventions: Apprenticing students in higher-order thinking. In H. L. Swanson, K. R. Harris & S. Graham, (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp 450-467). New York: Guilford Press.

Englert, C. S., Wu, X. & Zhao, Y. (2005). Cognitive tools for writing: Scaffolding the performance of students through technology. *Learning Disabilities Research & Practice, 20*(3), 184-198.

Fitzgerald, J. & Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist, 35*, 39-50.

Gersten, R., Fuchs, L.S., Williams, J.P. & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research, 71*(2), 279-320.

Glaser, C. & Brunstein, J.C. (2007). Improving fourth-grade students' composition skills: effects of strategy instruction and self-regulation procedures. *Journal of Educational Psychology, 99*(2), 297-310.

Graesser, A. C., McNamara, D. S. & VanLehn, K. (2005). Scaffolding deep comprehension strategies through point & query, auto tutor, and i START. *Educational Psychologist, 40*(4), 225-234.

Hall, T.E., Hughes, C.A. & Filbert, M. (2000) Computer assisted instruction in reading for students with learning disabilities. *Education and treatment of children, 23*, 173-193

Harris, K. R., Graham, S. & Mason, L. H. (2006). Improving the writing, knowledge and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American Educational Research Journal, 43*(2), 295-340.

Hayes, J.R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. E. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Kellogg, R. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research, 1*(1), 1-26.

Kim, A., Vaughn, S., Klingner, J.K., Woodruff, A.L., Reutebuch, C.K. & Kouzekanani, K. (2006). Improving the reading comprehension of middle school students with disabilities through computer-assisted collaborative strategic reading. *Remedial and Special Education, 27*, 235-249

Langer, J. & Flihan, S. (2000). Writing and reading relationships: constructive tasks. In R. Indrisano & J. R. Squire (Eds.), *Writing: Research/ Theory/ Practice* (pp. 112-139). Newark, DE: International Reading Association.

MacArthur, C. (2009). Reflections on research on writing and technology for struggling writers. *Learning Disabilities Research and Practice, 24*(2), 93-103.

Mayer, R.E & Moreno, R. (2003) Nine Ways to Reduce Cognitive Load in Multimedia Learning. *Educational Psychologist*, 38(1), 43-52

Mayer, R. E. & Moreno, R. (2002). Aids to computer-based multimedia learning. *Learning and Instruction*, 12, 107-119.

Moreno, R., Mayer, R. & Lester, J. (2001). The case for social agency in computer-based teaching: do students learn more deeply when they interact with animated pedagogical agents? *Cognition and Instruction*, 19(2), 177-213.

Olson, C. B. (2006). *Cognitive strategies that underlie the reading and writing process*. Retrieved from: www.education.com/reference/article/cognitive-strategies-reading-writing/.

Padelidou, S. & Sideridis, G. (2000). Discriminant validation of the Test of Reading Performance (TORP) for identifying children at risk of reading disabilities. *European Journal of Psychological Assessment*, 16(2), 139-146.

Reiser, B. J. (2004). Scaffolding complex learning: the mechanism of structuring and problematizing student work. *Journal Learning Science*, 13(3), 273-304.

Roth, F.P. (2000). Narrative writing: Development and teaching with children with writing difficulties. *Topic in Language Disorders*, 20(4) 15-28.

Sadler, B. & Graham, S. (2007). The relationship between writing knowledge and writing performance among more and less skilled writers. *Reading & Writing Quarterly*, 23, 231-247

Salomon, G., Perkins D, N. & Globerson, T. (1991). Partners in cognition: Extending human intelligence with intelligent technologies. *Educational Researcher*, 20 (3), 2-9

Santangelo, T., Harris, K., Graham, S. (2007). Self-regulated strategy development: A validated model to support students who struggle with writing. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5(1), 1-20.

Souvignier, E. & Makhlesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning and Instruction*, 12, 57-71.

Sturm, J.M. & Rankin- Erickson, J.L. (2002). Effects of hand-drawn and computer-generated concept mapping on the expository writing of middle school students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 17(2), 124-139.

Taylor, L.K., Alber, S.R. & Walker, D.W. (2002). The comparative effects of a modified self-questioning strategy and story mapping on the reading comprehension of elementary students with learning disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 11 (2), 69-87

Tracy, B., Reid, R. & Graham, S. (2009). Teaching young students' strategies for planning and drafting stories: The impact of self-regulated strategy development. *Journal of Educational Research*, 102, 323-331

Williams, J. P. (2005). Instruction in reading comprehension for primary-grade students: A focus on text structure. *Journal of Special Education*, 39, 6-18.

Η πρόκληση της εκπαιδευτικής καινοτομίας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Ντόνα Ειρήνη

Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
Γρεβενών, Υπ. διδάκτωρ ΑΠΘ
irinidona@gmail.com

Γεωργόπουλος Αλέξανδρος

Καθηγητής, Τμήμα επιστημών προσχολικής αγωγής & εκπαίδευσης-Α.Π.Θ.
ageorgop@nured.auth.gr

Περίληψη

Στην εργασία αυτή που αποτελεί τμήμα ευρύτερης μελέτης διερευνούμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την καινοτομία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην πορεία της στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στην έρευνα συμμετείχαν 20 εκπαιδευτικοί της περιφέρειας κεντρικής Μακεδονίας εκ των οποίων οι 7 υλοποίησαν προγράμματα άτυπα πριν τη θεσμοθέτησή της και οι 13 κατά τη θεσμοθετημένη περίοδο της ΠΕ-Δεκαετία της Εκπαίδευσης για την Αειφορία. Η συλλογή δεδομένων έγινε με ημιδομημένες συνεντεύξεις και η ανάλυσή τους με το μεθοδολογικό σχεδιασμό της θεμελιωμένης θεωρίας. Από την ανάλυση των δεδομένων αναδύθηκαν οι νοηματοδοτήσεις των συμμετεχόντων για την καινοτομία της ΠΕ. Στο άρθρο συζητούνται οι παιδαγωγικοί στόχοι της ΠΕ, οι διδακτικές προσεγγίσεις και το περιεχόμενο της ΠΕ, η επεκτασιμότητα της καινοτομίας, η διοικητική καινοτομία και οι κοινωνικό-συναισθηματικές σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτική καινοτομία, εκπαιδευτικός, περιβαλλοντική εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η καινοτομία στην εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί ως μια διαδικασία αλλαγής, μέσω της οποίας κάτι καινούργιο λαμβάνει χώρα στο εκπαιδευτικό σύστημα ως προς τον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης ή το περιβάλλον μάθησης (Hannon et al., 2011; Cerone & Persico, 2014). Σύμφωνα με τον Fullan (2001), η εκπαιδευτική καινοτομία αναφέρεται σε προγράμματα, δράσεις ή δραστηριότητες που εντάσσουν και προωθούν βελτιώσεις, αλλαγές και νέες εκπαιδευτικές αντιλήψεις σε τέσσερα επίπεδα που αφορούν: α) την εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών μεθόδων β) τη χρήση νέων εκπαιδευτικών μέσων γ) την ανάπτυξη μαθησιακών δεξιοτήτων (π.χ. συνεργατική επίλυση προβλημάτων) δ) την αλλαγή παιδαγωγικών αντιλήψεων ως προς τους στόχους και τις εκπαιδευτικές πρακτικές. Το ελληνικό σχολείο προκειμένου να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις (παιδαγωγικές, πολιτισμικές, οικονομικές, τεχνολογικές) εφάρμοσε μια σειρά Καινοτόμων Προγραμμάτων/Δράσεων (Σπυροπούλου et al., 2008), η δε Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ) ως μέρος αυτών, διανύει την 4η δεκαετία της πορείας της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αποτελεί μια πολύπλευρη καινοτομία και οι πτυχές που συνιστούν τον καινοτόμο χαρακτήρα της αφορούν: α) την αφετηρία της από τους εκπαιδευτικούς, που αποτελούν τη βάση της εκπαιδευτικής πυραμίδας, ως έκφραση της ιδεολογίας και των ενδιαφερόντων τους β) την εναλλακτική παιδαγωγική πρόταση (βιωματική, ομαδοσυνεργατική προσέγγιση) που διαφέρει από το κυρίαρχο παιδαγωγικό μοντέλο γ) την εστίαση σε πραγματικά προβλήματα, την παρέμβαση και ανάληψη δράσης για περιβαλλοντικά ζητήματα (Μπαζίγου, 2005). Τα χαρακτηριστικά αυτά ανταποκρίνονται στην ανάγκη ανανέωσης της εκπαιδευτικής πράξης προκαλώντας ρωγμές στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Νομικού, 2006). Ο Posch (1994) υποστηρίζει ότι ο ελεύθερος χαρακτήρας και η ανοικτή δομή της ΠΕ δημιουργούν αβεβαιότητες και «στροβιλισμούς» στη λειτουργία του σχολείου με αποτέλεσμα να τίθεται

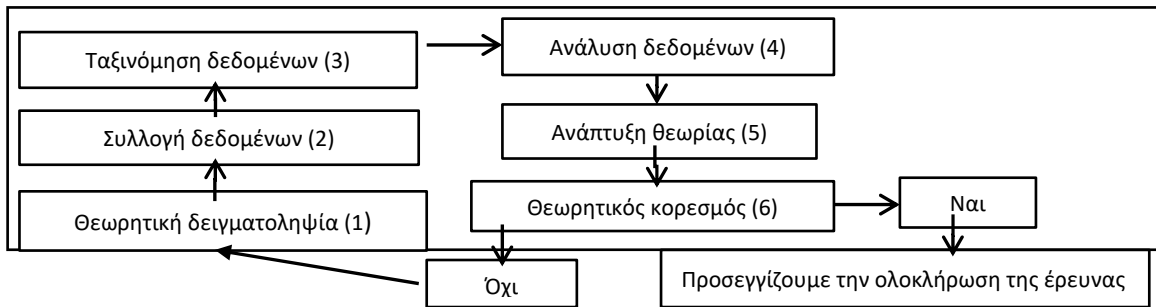
όχι στο επίκεντρο αλλά στην περιφέρεια του εκπαιδευτικού συστήματος. Κύρια χαρακτηριστικά της ΠΕ αποτελούν η έμφαση στις ομαδοσυνεργατικές και βιωματικές προσεγγίσεις, η διεπιστημονικότητα και διαθεματικότητα, το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία, η ενεργός μάθηση και η αυτενέργεια των μαθητών. Στη συγκεκριμένη μελέτη ερευνούμε πώς οι εμπλεκόμενοι με την ΠΕ εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης νοηματοδοτούν την καινοτομία της ΠΕ. Οι εκπαιδευτικοί «καλούνται να διαδραματίσουν έναν αποφασιστικής σημασίας ρόλο για την επίτευξη των εκτεταμένων κοινωνικών αλλαγών που απαιτούνται για την αντιμετώπιση της περιβαλλοντικής κρίσης» (WCED, 1987). Αποτελούν κύριους παράγοντες επιτυχίας της ΠΕ (Athman & Monroe, 2001) και σύμφωνα με τους Robottom, Malone and Walker (2000), «πίσω από κάθε επιτυχημένο πρόγραμμα ΠΕ είναι ένας αφοσιωμένος εκπαιδευτικός». Οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι οι εμπλεκόμενοι με την ΠΕ εκπαιδευτικοί κατά την προπαρασκευαστική-πειραματική περίοδο της ΠΕ και τη θεσμοθετημένη-Δεκαετία Εκπαίδευσης για την Αειφορία (ΔΕΑ)(UNESCO, 2005). Τα ερευνητικά μας ερωτήματα ήταν:

- Πώς οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν την καινοτομία αυτή;
- Πώς επηρέασε η καινοτομία τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

Μεθοδολογία

Βασική παραδοχή της έρευνας είναι ότι ο εκπαιδευτικός συνιστά καθοριστικό παράγοντα ασκώντας σημαντική επίδραση με τη διδακτική του δραστηριότητα, μετουσιώνοντας τη θεωρία σε πράξη. Για το λόγο αυτό επιλέξαμε να δώσουμε «φωνή» στους εκπαιδευτικούς, να κατανοήσουμε τις δικές τους αντιλήψεις, τις οπτικές και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την καινοτομία της ΠΕ. Στην παρούσα εργασία υιοθετήσαμε τη μέθοδο της θεμελιωμένης θεωρίας (Grounded Theory) με κύρια ειδοποιά χαρακτηριστικά α) τη διαδικασία της κωδικοποίησης (coding) για την εννοιολόγηση και ερμηνεία των δεδομένων β) τη συλλογή βάσει θεωρητικής δειγματοληψίας (theoretical sampling) δεδομένων, τη χρήση και ανάλυσή τους με την αλληλοσύνδεση και ενημέρωση των δυο διαδικασιών και γ) τη διαρκή σύγκριση σε όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας που αποτελεί βάση για την κατασκευή εννοιών με αφαιρετικό τρόπο, γεγονότων και περιστατικών, ώστε να καθοριστεί η ποικιλία των ιδιοτήτων των κατηγοριών. Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν σύμφωνα με τις αρχές της θεωρητικής δειγματοληψίας και τη συνεισφορά τους στην παραγωγή της θεωρίας, καθώς συμβάλλουν στη θεωρητική ανάπτυξη των εννοιών και παρέχουν την εμπειρική βάση για τη διαφοροποίησή τους βάσει των ιδιοτήτων και των διαστάσεών τους. Στόχος της αποτελεί η εύρεση των δεδομένων που θα βοηθήσουν στην ανάπτυξη των κατηγοριών, διαδικασία που επιτυγχάνεται με τη μεγιστοποίηση των ευκαιριών σύγκρισης γεγονότων και περιστατικών, ώστε να καθοριστεί η ποικιλία των ιδιοτήτων των κατηγοριών. Σύμφωνα με τους Marshall και Rossman (2006), για την εξασφάλιση της αξιοπιστίας και της συνέπειας των αποτελεσμάτων της έρευνας το δείγμα θα πρέπει να αποτελείται από έναν αριθμό ατόμων που διαφέρουν μεταξύ τους σε αρκετά χαρακτηριστικά, ώστε να είναι ικανοποιητικό για τις ανάγκες διεξαγωγής της. Κατά τη διάρκεια της αρχικής συλλογής δεδομένων ο ερευνητής ενδιαφέρεται να αναπτύξει κατά το δυνατόν περισσότερες κατηγορίες καθώς είναι απαραίτητη η, κατά το δυνατόν, πληρέστερη κάλυψη των περιπτώσεων. Συνεπώς, αρχικά ο ερευνητής συλλέγει στοιχεία σε ένα ευρύ πεδίο και ενώ η έρευνα εξελίσσεται, η θεωρητική δειγματοληψία απαιτεί τη συλλογή στοιχείων σε σχέση με συγκεκριμένες κατηγορίες για την ανάπτυξη των ιδιοτήτων τους. Το κριτήριο με βάση το οποίο αποφασίζεται ότι ολοκληρώθηκε η θεωρητική δειγματοληψία είναι ο θεωρητικός κορεσμός που επέρχεται όταν η αντιπαράθεση των νέων παραγόμενων στο ερευνητικό πεδίο δεδομένων με τις θεωρητικές κατηγορίες τις ιδιότητές τους και το πλέγμα των μεταξύ τους σχέσεων δεν προσφέρει καινούριες θεωρητικές προοπτικές, ούτε δημιουργεί την ανάγκη για το μετασχηματισμό της ήδη παραχθείσας εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας (Διάγραμμα 1) (Τσιώλης, 2014). Όταν

για μια κατηγορία κορεστεί ο ερευνητής θα πρέπει να συνεχίσει σε νέες ομάδες και σε άλλες κατηγορίες με στόχο να φτάσουν κι αυτές σε σημείο θεωρητικού κορεσμού.



Διάγραμμα 1. Οι αλληλοσυνδεόμενες διαδικασίες της συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων και ανάπτυξης θεωρίας (Pandit, 1996)

Με βάση τα κριτήρια που έχουν αναφερθεί στην παρούσα έρευνα και με οδηγό ολοκλήρωσής της το σημείο επίτευξης θεωρητικού κορεσμού, οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 20 εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εκ των οποίων οι 7 ήταν “παλιοί” εκπαιδευτικοί και οι 13 “νέοι” (πίνακας 1). Χρησιμοποιούμε τον όρο “παλιοί” εκπαιδευτικοί για τους εκπαιδευτικούς που ενεπλάκησαν με την ΠΕ πριν τη θεσμοθέτηση και στις απαρχές της (1985-2004) και τον όρο “νέοι” αναφερόμενοι στους εκπαιδευτικούς τούς που ενεπλάκησαν με την ΠΕ κατά τη θεσμοθετημένη περίοδο-ΔΕΑ (2005-2014). Όλοι είχαν εμπειρία στην ΠΕ υλοποιώντας ικανοποιητικό αριθμό προγραμμάτων (τουλάχιστον 5), υπηρέτησαν ή υπηρετούν σε γυμνάσια, λύκεια και εργαστηριακά κέντρα των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης της κεντρικής Μακεδονίας

Πίνακας 1. Οι συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις

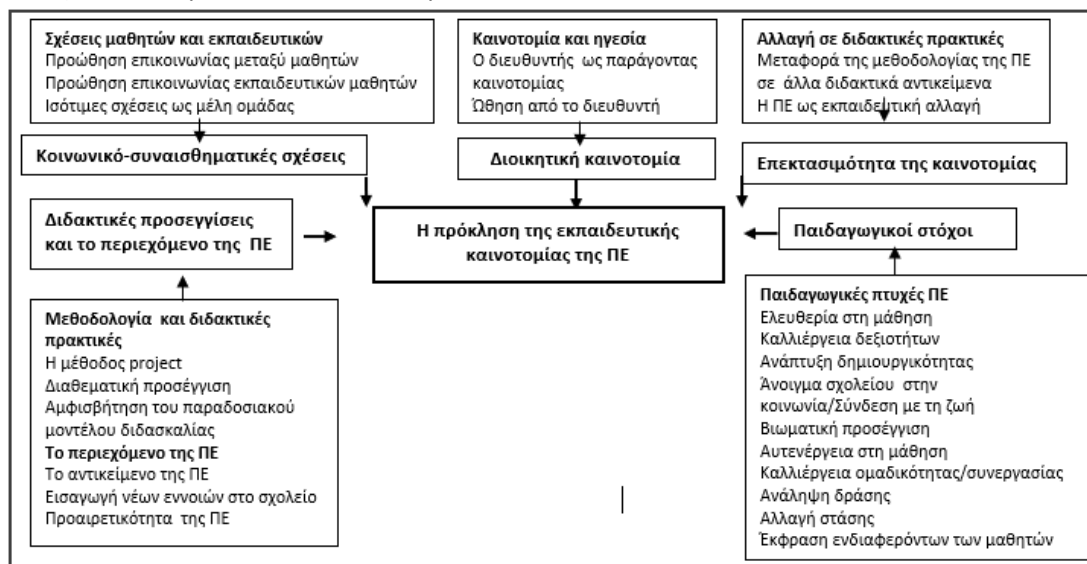
A/A	ΚΩΔΙΚΟΣ	ΦΥΛΟ	ΚΛΑΣΗ ΗΛΙΚΙΑΣ	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ (ΕΤΗ)
1	E _{1Π}	Γυναίκα	>51	Φυσικός	>30
2	E _{2Π}	Άνδρας	>51	Θεολόγος	>30
3	E _{3Π}	Γυναίκα	>51	Φιλολόγος	>30
4	E _{4Π}	Άνδρας	>51	Φυσικός	>30
5	E _{5Π}	Άνδρας	>51	Χημικός	>30
6	E _{6Π}	Άνδρας	>51	Γεωλόγος	>30
7	E _{7Π}	Γυναίκα	>51	Γαλλικής Φιλολογίας	>30
1	E _{1N}	Γυναίκα	>51	Οικιακής Οικονομίας	20-30
2	E _{2N}	Γυναίκα	>51	Μαθηματικός	10-20
3	E _{3N}	Γυναίκα	41-50	Χημικός μηχανικός	0-10
4	E _{4N}	Άνδρας	>51	Βιολόγος	10-20
5	E _{5N}	Γυναίκα	41-50	Αγγλικής φιλολογίας	20-30
6	E _{6N}	Γυναίκα	41-50	Φιλολόγος	10-20
7	E _{7N}	Γυναίκα	>51	Λογιστικής	10-20
8	E _{8N}	Άνδρας	51	ΑΣΕΤΕΜ-ΣΕΛΕΤΕ	20-30
9	E _{9N}	Άνδρας	41-50	Μαθηματικός ΕΑ	0-10
10	E _{10N}	Γυναίκα	>51	Γεωπόνος	20-30
11	E _{11N}	Άνδρας	41-50	Φυσικός-Ραδ/λόγος	10-20

12	E _{12N}	Άνδρας	41-50	Φυσικής Αγωγής	20-30
13	E _{13N}	Γυναίκα	41-50	Φυσικός	10-20

Στην παρούσα έρευνα επιλέξαμε τη συνέντευξη ως το καταλληλότερο ερευνητικό εργαλείο συλλογής των δεδομένων της ποιοτικής μεθόδου (Mishler, 1996) που αναφέρεται στην αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ προσώπων. Καθοδηγείται από τον ερευνητή για την απόσπαση πληροφοριών για το αντικείμενο της έρευνας (Cohen et al., 2008) και επιτρέπει τη διερεύνηση σκέψεων, αξιών, στάσεων, συναισθημάτων, εμπειριών και αναπαραστάσεων των συμμετεχόντων ελεύθερα και σε βάθος (Ιωσηφίδης, 2003). Τις τελευταίες δεκαετίες αποτελεί επιτυχημένο παράδειγμα για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών (Clandinin & Connelly, 1996) και προτείνεται από τη σχετική βιβλιογραφία (Pajares, 1992). Για τη δημιουργία του οδηγού συνέντευξης ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα μεταφράστηκαν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις που υποβλήθηκαν στους συμμετέχοντες (Φίλιας, 2004). Οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτού τύπου εξαιτίας της ευελιξίας τους και της διευκόλυνσης του συνεντευκτή να προχωρήσει σε μεγαλύτερο βάθος διευκρινίζοντας τυχόν παρανοήσεις. Κατά τη συλλογή δεδομένων μελετήσαμε αρχεϊκό υλικό και σχετικά άρθρα της διεθνούς επιστημονικής βιβλιογραφίας. Πραγματοποιήσαμε τρεις πιλοτικές συνεντεύξεις μέσω των οποίων ελέγχθηκαν μια σειρά ζητημάτων που αφορούσαν συνολικά τη διεξαγωγή τους. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών 2015-2017. Πρώτο βήμα που ακολουθήθηκε ήταν η απομαγνητοφώνηση και η μετατροπή τους σε γραπτό κείμενο με ενσωματωμένες τις σημειώσεις που κρατήθηκαν για τη μη λεκτική επικοινωνία (Τσιώλης, 2014), αξιολογήθηκαν οι πληροφορίες που συλλέχθηκαν και δόθηκε το βάρος σε αυτές (Breakwell, 1995).

Αποτελέσματα

Οι νοηματοδοτήσεις των εκπαιδευτικών ως προς την καινοτομία της ΠΕ στην εκπαίδευση διατυπώθηκαν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα και αφορούν στους παιδαγωγικούς στόχους, στις διδακτικές προσεγγίσεις και στο περιεχόμενο της ΠΕ, στη διοικητική καινοτομία, στην επεκτασιμότητα (scalability) της καινοτομίας και στις κοινωνικό-συναισθηματικές σχέσεις, που αποτελούν και τις κατηγορίες που αναδύθηκαν από την ανάλυση των δεδομένων. Αναλυτικότερα:



Διάγραμμα 2. Επισκόπηση εννοιών, υποκατηγοριών και κατηγοριών που σχετίζονται με την πρόκληση της καινοτομίας της ΠΕ

Η πρόκληση της εκπαιδευτικής καινοτομίας της ΠΕ

Οι πτυχές της εκπαιδευτικής καινοτομίας της ΠΕ όπως νοηματοδοτούνται από τους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας εστιάζουν στους παρακάτω άξονες/κατηγορίες σύμφωνα με τη μελέτη:

-Παιδαγωγικοί στόχοι

Παιδαγωγικές πτυχές της ΠΕ

Ως βάση των παιδαγωγικών πτυχών της ΠΕ αποτέλεσαν οι στόχοι που διατυπώθηκαν στο πλαίσιο διεθνών περιβαλλοντικών διασκέψεων που αποτελούν και ταξινόμηση που διατυπώθηκε από τη Sauve (1992;1994 οπ. αναφέρεται στο Δασκολιά, 2005). Οι κατηγορίες/υποκατηγορίες αυτές εμπλουτίστηκαν καθώς προστέθηκαν και νέες, οι οποίες αναδύθηκαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων. Αναλυτικά:

Ελευθερία στη μάθηση

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί τονίζουν τη σημασία της ελευθερίας ως διάσταση της εκπαιδευτικής καινοτομίας που σχετίζονται με τον εθελοντικό χαρακτήρα της ΠΕ:

«...Σου δίνει μεγαλύτερη παιδαγωγική ελευθερία και αυτό ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς και για τους μαθητές. Σου δίνει μια ευχέρεια να ασχοληθείς να διευρύνεις ως πούμε τον ορίζοντα, δεν σε περιορίζει και σε αποφορτίζει. Και αυτό σε απελευθερώνει να δουλέψεις πιο καλά έτσι...» (Ε5_π-Χημικός).

Καλλιέργεια δεξιοτήτων

Καινοτομία σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς θεωρείται η δυνατότητα που δίνεται μέσα από τα προγράμματα ΠΕ να καλλιεργηθούν οι δεξιότητες όπως φαίνεται στα παρακάτω χωρία λόγου:

«...Γενικά στην περιβαλλοντική μπορούσαν να ανακαλύψουν τις ικανότητές τους και τις δεξιότητές τους!...» (Ε1_{ΝΓ}-Οικ.Οικονομίας).

Ανάπτυξη δημιουργικότητας

Επίσης, η ανάπτυξη της δημιουργικότητας μέσα από τα προγράμματα αποτελεί διάσταση της παιδαγωγικής καινοτομίας της ΠΕ:

«...Γενικά ήταν διαφορετικό από το μάθημα. Δηλαδή υπήρχε αυτή η δημιουργικότητα! η έμπνευση! αυτή η ανάταση! δεν ήταν καταπιεσμένα τα παιδιά μέσα στην τάξη...» (Ε1_{ΝΓ}-Οικ.Οικονομίας).

Άνοιγμα σχολείου στην τοπική κοινωνία /Σύνδεση με τη ζωή

Η διασύνδεση του σχολείου και η δυναμική αλληλεπίδραση με την κοινωνία εξαρτάται μεταξύ άλλων παραγόντων και από τη δυναμικότητα που αναπτύσσεται σε κάθε εκπαιδευτική μονάδα και προσδιορίζεται από τη λειτουργία και τη δραστηριοποίηση του κάθε εκπαιδευτικού. Στην έρευνά μας σύμφωνα με τις αντιλήψεις “παλιών” και “νέων” εκπαιδευτικών, η σύνδεση του σχολείου και η αλληλεπίδραση με άλλους φορείς της εκπαίδευσης και την τοπική κοινωνία συνιστούν το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία ως στοιχείο του καινοτόμου χαρακτήρα της:

«...Άνοιξε το σχολείο στη ζωή! Προσπάθησε να συνδέσει το σχολείο με τη ζωή. Δεν μπορεί να είναι ξεκομμένο το σχολείο από τη ζωή, δεν πρέπει να είναι ξεκομμένο ...» (Ε4_{πΑ}-Φυσικός).

«...Βλέπουν τα μαθήματα με διαφορετική οπτική, το να δείξεις στους μαθητές τη σύνδεση μάθημα με τη ζωή. Εκεί είναι η καινοτομία!...» (Ε3_{ΝΓ}-Χημ. Μηχανικός).

Βιωματική προσέγγιση

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στο βιωματικό χαρακτήρα της ΠΕ ως καινοτομία χρησιμοποιώντας τους όρους βιωματική μάθηση και σύνδεση με τη ζωή:

«...(Η καινοτομία είναι) η βιωματικότητα στις δράσεις και η επαφή με τη φύση! Αυτό το κομμάτι που βγαίνουν τα παιδιά έξω από το σχολείο για να περπατήσουν σε μονοπάτια, όμως όχι να κάνουν την κλασσική εκδρομή τον περίπατο...» (Ε6_{ΝΓ}-Φιλολόγος).

«...Η μάθηση δεν γίνεται πάντα με ένα βιβλίο, ότι μαθαίνω βιώνοντας. Βιωματική μάθηση! ότι αυτό ήταν το βασικό...» (Ε5_{ΝΓ}-Αγγλ. Φιλολογίας).

Αυτενέργεια στη μάθηση

Καινοτομία σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι η πρωτοβουλία και η εμπλοκή του μαθητή στην ερευνητική διαδικασία της ΠΕ:

«...Ότι τα παιδιά αναγκάζονται να ψάχνουν να βρίσκουν πράγματα, γνώσεις δηλαδή να ψάχνουν οι ίδιοι να τις βρουν, δεν τους τα λες εσύ καθέδρας διδασκαλία. Αυτό είναι καινοτόμο μπορώ να πω σε σχέση με το παραδοσιακό σχολείο...» (E12_NA-Φ. Αγωγής),

«...Το ότι τους έδωσα τη δυνατότητα να προσεγγίσουν από μόνα τους τη γνώση, ο μαθητής διαδραματίζει το ρόλο του. Γίνεται άτομο δραστήριο, με πρωτοβουλίες και αίσθημα ευθύνης...» (E3_πΓ-Φιλολόγος).

Καλλιέργεια ομαδικότητας και συνεργασίας

Η καλλιέργεια της συνεργασίας και της ομαδικότητας, ως βασική ανάγκη των παιδιών αλλά και της σύγχρονης κοινωνίας αποτελούν πτυχές της παιδαγωγικής καινοτομίας της ΠΕ:

«...Ότι τα έμαθα να συνεργάζονται, να λειτουργούν ομαδικά...» (E3_πΓ-Φιλολόγος),

«...Η καινοτομία είναι ο τρόπος με τον οποία δουλεύουν οι μαθητές τόσα χρόνια τώρα...» (E4_NA-Βιολόγος)

Ανάληψη δράσης

Η εκπαιδευτικός emphatically αναφέρεται στην ανάληψη δράσης ως στοιχείο της καινοτομίας της ΠΕ:

«...Αν θέλουμε η εκπαίδευση να είναι περιβαλλοντική και η περιβαλλοντική εκπαίδευση να είναι καινοτομία πραγματικά, τότε πρέπει αυτό να είναι μια καθημερινή δράση! μια καθημερινή ενασχόληση σε κάθε επίπεδο και τομέα...» (E7_NΓ-Λογιστικής).

Αλλαγή στάσης

Σύμφωνα με το χωρίο λόγου που παρατίθεται η εκπαιδευτικός αναφέρεται στην καλλιέργεια των αντιλήψεων και την απόκτηση θετικής στάσης που διέπεται από αξίες περιβαλλοντικού και ευρύτερα παιδαγωγικού περιεχομένου:

«...Είναι πραγματικά καινοτόμος και πρέπει εγώ να είμαι ικανή μαζί με τα παιδιά να αλλάξουμε ίσως λίγο κάτι στην αντίληψή μας, που δεν ίσχυε μέχρι τώρα. Δηλαδή, να αλλάξω δρόμο από αυτόν που μέχρι τώρα βιάδιζα... μεμονωμένα σαν άτομο και περισσότερο να ενταχθώ σε μια ομάδα και αν μπορώ με τη στάση μου και τη συμπεριφορά που λίγο έχει αλλάξει γι' αυτό γίνονται τα προγράμματα, να αλλάξω λίγο τη συμπεριφορά και τη στάση μου και την άποψή μου, αν μπορώ κάπου να συμβάλλω ...» (E7_NΓ-Λογιστικής).

Έκφραση των ενδιαφερόντων των μαθητών

Διάσταση της παιδαγωγικής καινοτομίας της ΠΕ αποτελεί η διαμόρφωση της προσωπικότητας, των τάσεων και ενδιαφερόντων των μαθητών, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται:

«...Είναι διαφορετικός τρόπος, ότι κινητοποιούνται κάποια παιδιά που στο συμβατικό μάθημα δεν μπορείς να τα κινητοποιήσεις. Εδώ κινητοποιούνται ή τους ταιριάζει, βρίσκουν κάτι που τους ταιριάζει...» (E5_πA-Χημικός).

- Διδακτικές προσεγγίσεις και το περιεχόμενο της ΠΕ

Στοιχεία της διδακτικής προσέγγισης της ΠΕ διατυπώθηκαν από τους συμμετέχοντες “παλιούς” και “νέους” εκπαιδευτικούς ως χαρακτηριστικό της καινοτομίας της. Χαρακτηριστικά στο παράδειγμα που ακολουθεί, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί ανιχνεύοντας την καινοτομία της ΠΕ, αναφέρονται στη μεθοδολογία και το περιεχόμενο της ΠΕ.

Μεθοδολογία και διδακτικές πρακτικές

Η μέθοδος project

Η ΠΕ στο ελληνικό σχολείο εμφανίζεται όχι ως ένα νέο επιστημονικό πεδίο, αλλά ως εργαλείο για την εισαγωγή περιβαλλοντικών θεμάτων στα υπάρχοντα αντικείμενα ή ως διεπιστημονικό project στα σχολεία:

«...Η μεθοδολογία της! Όσοι έχουν εμπλακεί λίγο πολύ σε προγράμματα ΠΕ επηρεάστηκαν από αυτή. Πρώτα εκεί είχαμε project. Αυτή τη διδασκαλία σε ομάδες, τις δράσεις να αναλάβουν οι μαθητές, τις παρουσιάσεις...» (Ε11Γ-Φυσικός),

«...Η καινοτομία της ήταν η με διαφορετικές σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και παρουσίασης που προσπαθούσε να περάσει τα μηνύματα στα παιδιά και στους εκπαιδευτικούς...» (Ε8_NA-ΑΣΕΤΕΜ/ΣΕΛΕΤΕ).

Διαθεματική προσέγγιση

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν τη διαθεματικότητα και αναφέρονται σε αυτή ως στοιχείο καινοτομίας:

«...Η διαθεματικότητα για μένα είναι η μεγαλύτερη καινοτομία της ΠΕ. Προσεγγίζουμε διαθεματικά πάρα πολλά γνωστικά αντικείμενα τα οποία οι μαθητές μας δεν θα είχαν την τύχη να τα αντιληφθούν σε βάθος...» (Ε9_NA.Μαθηματικός ΕΑ),

«...Πολύ αργότερα μπήκαν μέσα στα βιβλία του σχολείου, χωρίς να είναι το δικό μου πεδίο, το δικό μου αντικείμενο, τελείως διαφορετική επιστημονική κατεύθυνση και προσανατολισμός...» (Ε5_NΓ-Αγγλ. Φιλολογίας).

Αμφισβήτηση του παραδοσιακού μοντέλου διδασκαλίας

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στη μεθοδολογία της ΠΕ και σε καινοτόμες προσεγγίσεις ευρύτερα, με επίκεντρο το μαθητή και την ενεργό συμμετοχή του:

«...Η ΠΕ καινοτόμησε γιατί έδειξε ένα νέο τρόπο διδασκαλίας, που δεν ήταν στο συλ του σχολείου το δασκαλοκετρικό: ότι θα καθίσετε από κάτω και εγώ θα σας πω πέντε πράγματα για το περιβάλλον...» (Ε8_NA-ΑΣΕΤΕΜ/ΣΕΛΕΤΕ).

Το περιεχόμενο της ΠΕ

Η εισαγωγή της εκπαιδευτικής καινοτομίας της ΠΕ στο ελληνικό σχολείο επιπλέον της μεθοδολογίας της και των διδακτικών προσεγγίσεων ευρύτερα, προσδιορίζεται από το αντικείμενό της και την εισαγωγή νέων εννοιών στο σχολείο.

Το αντικείμενο της ΠΕ

«...(Η καινοτομία το ότι είναι) σαν project για παράδειγμα αλλά και γενικά, το αντικείμενο αυτό καθαυτό...» (Ε11_NA-Φυσικός-Ραδιοηλεκτρολόγος),

«...Αν η καινοτομία είναι το καλύτερο κομμάτι την ελληνικής εκπαίδευσης; Το περιεχόμενό της είναι αυτό που την κάνει ξεχωριστή...» (Ε13_NΓ-Φυσικός).

Εισαγωγή νέων εννοιών στο σχολείο

«...Καινοτόμησε στο γεγονός ότι έβαλε καινούριες έννοιες μέσα στο μυαλό των παιδιών και μέσα στο ίδιο το σχολείο...» (Ε7_NΓ-Γαλ. Φιλολογίας).

Προαιρετικότητα της ΠΕ

Οι εκπαιδευτικοί των σχολείων μιλώντας για την καινοτομία της ΠΕ αναφέρονται στον εθελοντικό χαρακτήρα και τη θέση εκτός του Ωρολογίου Προγράμματος (ΩΠ) που διαθέτει:

«...Αλλά το ποιο σημαντικό για μένα είναι ο εθελοντισμός, η προαιρετικότητα...» (Ε3_NΓ-Φιλολογος),

«(...Η καινοτομία είναι) ...ότι είναι κάτι διαφορετικό σε σχέση με το παραδοσιακό μάθημα, σίγουρα είναι! Διαφορετικό κατ' αρχάς, ότι τα παιδιά επιλέγουν να έρθουν εθελοντικά...» (Ε12_NA-Φ.Αγωγής).

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στην προαιρετικότητα της ΠΕ ως στοιχείο που την καθιστά ελκυστική στους μαθητές:

«...Ότι το επιλέγουν τα παιδιά, η ελευθερία δηλαδή το ότι θέλει ένα παιδί και συμμετέχει σε ένα πρόγραμμα δεν είναι υποχρεωτικό και αυτό, το κάνει πιο ελκυστικό...» (Ε13_NΓ-Φυσικός).

-Διοικητική καινοτομία

Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται για συμμετοχή στα προγράμματα με παραιτήσεις των προϊσταμένων τους για επιμόρφωση ή των διευθυντών τους ο ρόλος των οποίων είναι

καθοριστικός στην εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση (Fullan, 2001) και στην υλοποίηση προγραμμάτων.

Ο διευθυντής ως παράγοντας καινοτομίας

Ο διευθυντής του σχολείου αποτελεί σημαντικό παράγοντα προώθησης της καινοτομίας στο σχολείο, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται από εκπαιδευτικούς της έρευνάς μας:

«...Ξεκίνησα πολύ νωρίς, ξεκίνησα το '79 πριν ακόμα έχουμε το θεσμό της ΠΕ στην Ελλάδα γιατί ήμουνα σε ένα σχολείο που ο διευθυντής μας είχε έρθει από τη Γαλλία, όπου υλοποιούνταν εκεί τέτοια προγράμματα...» (E1_{πΓ}-Φυσικός).

Παρότρυνση από το διευθυντή

«...Έκανε μία πρόταση, αφού αυτός είχε ζήσει στη Γαλλία και είχε δουλέψει εκεί. Έκανε μια πρόταση να συγκροτήσουμε τέτοιες ομάδες και όσοι θέλησαν... γιατί ήμασταν λίγοι αυτοί...» (E1_{πΓ}-Φυσικός).

- Επεκτασιμότητα της καινοτομίας

Αλλαγή σε διδακτικές πρακτικές

Μεταφορά της μεθοδολογίας της ΠΕ σε άλλα διδακτικά αντικείμενα

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες “παλιοί” και “νέοι” εκπαιδευτικοί αναφέρονται στη μεταφορά της καινοτομίας της στα διδακτικά τους αντικείμενα:

«...Η μέθοδος διδασκαλίας που υπάρχει στην ΠΕ είναι κάτι που έχει πολλές προεκτάσεις, που μπορεί να έχει πολλές προεκτάσεις στη διδασκαλία όλων των μαθημάτων...» (E2_{πΑ}-Θεολόγος).

Αναφέρονται ωστόσο και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν με τους περιορισμούς που απορρέουν από την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος (ΑΠ) του σχολείου:

«...Την ίδια διαδικασία ετοιμάζομαι να την κάνω και στη Βιολογία. Δεν θα έλεγα ότι εφαρμόζω συχνά στη Βιολογία αυτό τον τρόπο. Με εμποδίζει η ύλη και το ότι πρέπει να τρέξω με την ύλη...» (E4_{πΑ}-Βιολόγος).

Η ΠΕ ως εκπαιδευτική αλλαγή

Σε ορισμένες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται συνολικά στην επιρροή της ΠΕ στην εκπαίδευση ως «κανάλι» για την εισαγωγή της καινοτομίας στην εκπαίδευση ευρύτερα:

«...Η ΠΕ λειτούργησε σαν ένα κανάλι για περάσουν αυτές οι πιο ενεργητικές μεθοδολογίες στην εκπαίδευση...» (E5_π-Χημικός).

- Κοινωνικό-συναισθηματικές σχέσεις

Σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών

Οι στρατηγικές που απαιτούνται για την αποτελεσματική υλοποίηση της ΠΕ προωθούν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, τη συμμετοχική προσέγγιση (Tilbury, 1995) και χαρακτηρίζονται από τις μη εξουσιαστικές αλλά συμμετρικές σχέσεις με τους μαθητές. Η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή δεν είναι εξουσιαστική ώστε ο μαθητής να αποτελεί αντικείμενο της παιδαγωγικής και διδακτικής παρέμβασης και ο εκπαιδευτικός διεκπεραιωτής οδηγιών αλλά υπαγορεύει το πέρασμα από το δασκαλοκεντρικό στο μαθητοκεντρικό μοντέλο με τον εκπαιδευτικό να είναι ισότιμο μέλος της ομάδας σύμφωνα με τις αντιλήψεις “παλιών” και “νέων” εκπαιδευτικών.

Προώθηση επικοινωνίας μεταξύ μαθητών

«...Ότι έκανε τις σχέσεις παιδιών με παιδιών διαφορετικές!...» (E3_{πΓ}-Φιλολόγος).

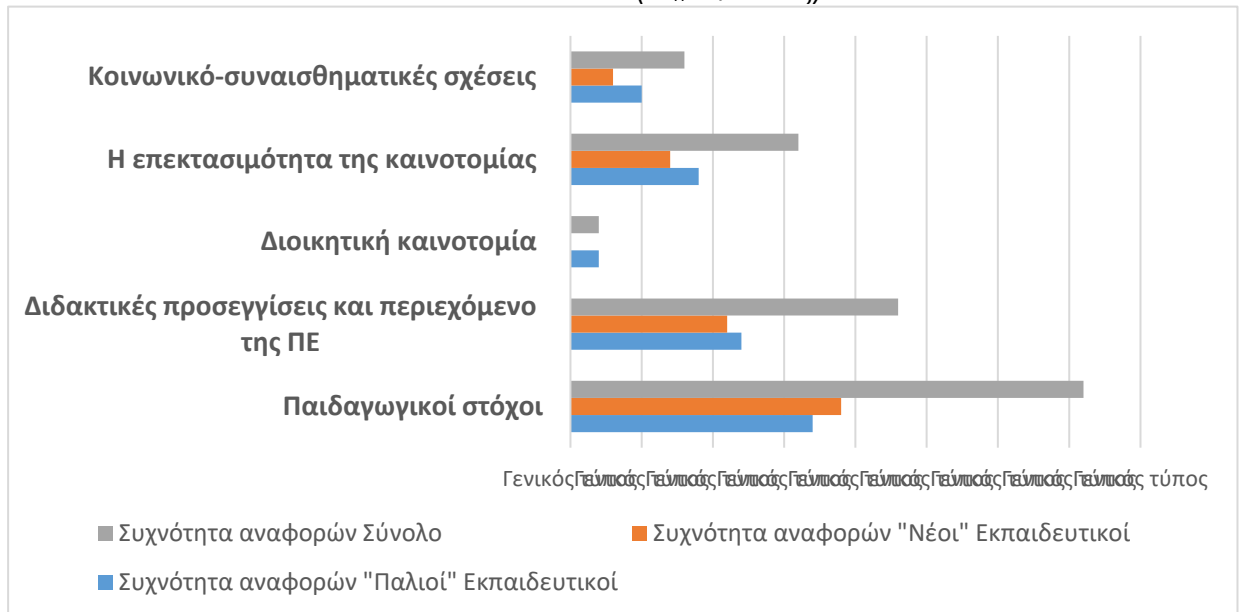
Προώθηση επικοινωνίας εκπαιδευτικών-μαθητών

«...Αυτά είναι που πρόσφερε η ΠΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα στην πράξη. Έκανε τις σχέσεις εκπαιδευτικών-παιδιών διαφορετικές!...» (E3_{πΓ}-Φιλολόγος),

«...Εγώ πιστεύω ότι γνώρισα πολύ καλύτερα τους μαθητές μου μέσα από την ΠΕ, παρά μέσα από τη μετωπική διδασκαλία που κάνω... Είναι πολύ σπουδαίο και είναι απόκτημα του τρόπου με τον οποία γίνεται η ΠΕ...» (E4_{πΑ}-Βιολόγος).

Ισοτιμες σχέσεις ως μέλη ομάδας

«...Έκανε άλλες υπερβάσεις: αμφισβήτησε την αυθεντία του δασκάλου που δεν είναι αυθεντία στο κάτω-κάτω...» (Ε4ηΑ-Φυσικός).



Διάγραμμα 3. Παρουσίαση κατηγοριών της καινοτομίας της ΠΕ

Αριθμητικά επικρατέστερη είναι η πρώτη κατηγορία που αφορά στους παιδαγωγικούς στόχους της ΠΕ, καθώς προσμετρήθηκαν συνολικά 36 αποσπάσματα λόγου, 19 των “νέων” εκπαιδευτικών και 17 των “παλιών”. Σε αυτά οι εκπαιδευτικοί ορίζουν την καινοτομία της ΠΕ διατυπώνοντας σχόλια και παραθέτοντας πληροφορίες που αφορούν στην παιδαγωγική ελευθερία, στη βιωματική μάθηση, στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, στην αυτενέργεια στη μάθηση (βλ. διάγραμμα 2). Το πολυπληθέστερο των χωρίων λόγου των εκπαιδευτικών με επεξηγηματικό χαρακτήρα συνδεδεμένο με τις παιδαγωγικού τύπου στοχεύσεις της ΠΕ επιβεβαιώνεται τόσο θεωρητικά όσο και με αποτελέσματα άλλων ερευνών. Οι διδακτικές προσεγγίσεις και το περιεχόμενο της ΠΕ διαμορφώνουν τη δεύτερη κατηγορία που αναδύεται με αξιοσημείωτες αναφορές (23, 11 “νέοι” και 12 “παλιό” εκπαιδευτικοί). Η επεκτασιμότητα της καινοτομίας και οι κοινωνικό-συναισθηματικές σχέσεις αφορούν την τρίτη και τέταρτη κατηγορία και σε αυτές αναφέρονται αντίστοιχα 16 (7 “νέοι” και 9 “παλιό” εκπαιδευτικοί) και 8 (3 “νέοι” και 5 “παλιό” εκπαιδευτικοί). Τέλος η διοικητική καινοτομία της ΠΕ αναφέρεται σε 2 αποσπάσματα λόγου “παλιών” εκπαιδευτικών.

Συμπεράσματα

Η ΠΕ ως σχολική δραστηριότητα αποτελεί καινοτόμο πρόγραμμα που εφαρμόστηκε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Σπυροπούλου et al., 2007, Σπυροπούλου et al., 2008). Το ενδιαφέρον στην έρευνά μας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί “παλιό” και “νέοι” τείνουν να συμφωνούν ως προς τις διαστάσεις της πρόκλησης, η οποία αναφέρεται σε πέντε κατηγορίες/άξονες: α) παιδαγωγικοί στόχοι, β) διδακτικές προσεγγίσεις και το περιεχόμενο της ΠΕ, γ) διοικητική καινοτομία, δ) επεκτασιμότητα της καινοτομίας, ε) κοινωνικό-συναισθηματικές σχέσεις. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώνεται ότι η καινοτομία της ΠΕ επικεντρώνεται στην αναμόρφωση της διδακτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας με την εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών και βιωματικών προσεγγίσεων, με το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία, με την έκφραση, τη δημιουργικότητα και την παιδαγωγική ελευθερία που παρέχει ο εθελοντικός χαρακτήρας της και η θέση της στις παρυφές του εκπαιδευτικού συστήματος και εκτός Ωρολογίου Προγράμματος των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μας. Άλλο ένα συμπέρασμα αποτελεί η

επεκτασιμότητα (scalability) (Coburn,2003), της ΠΕ καθώς τα στοιχεία της διδακτικής της καινοτομίας διαχέονται στη διδασκαλία των διδακτικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς. Ενθαρρύνονται πρακτικές και προσεγγίσεις στη μάθηση και επηρεάζουν τη σχολική μονάδα και το εκπαιδευτικό σύστημα ευρύτερα, δεδομένου ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι η καινοτομία της ΠΕ με τη δημιουργία νέου περιβάλλοντος ως προς τη διδασκαλία και τη μάθηση διείσδυσε και επηρέασε τον τρόπο προσέγγισης των κύριων διδακτικών αντικειμένων τους.

Σύμφωνα με τους Cerone & Persico (2014), η καινοτομία μπορεί να προκαλείται από εξωγενείς, μη ελεγχόμενους παράγοντες του συστήματος ή από ενδογενείς όταν οδηγείται ή επηρεάζεται από άμεσα εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία όπως είναι οι εκπαιδευτικοί ή ο διευθυντής του σχολείου, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, προσδιορίζοντας την καινοτομία σε διοικητικό επίπεδο. Πρόκειται για καινοτομία που αναφέρεται στην εκπαιδευτική διαδικασία (process innovation) και αφορά στη μεθοδολογική προσέγγιση και στις παιδαγωγικές διαστάσεις της ΠΕ καθώς και στο εκπαιδευτικό προϊόν (product innovation) που αφορά στις κοινωνικό-συναισθηματικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών, στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών όπως και μεταξύ των εκπαιδευτικών, που δημιουργούνται μέσα από την ΠΕ, ως στοιχεία αλληλένδετα μεταξύ τους. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται μελέτες που υποστηρίζουν ότι η ΠΕ επικεντρωμένη στις πολύπλοκες σχέσεις ανθρώπου-περιβάλλοντος συγκεντρώνει καινοτομίες ως προς τη μεθοδολογική της προσέγγιση (Feszterova & Jomona, 2015). Σύμφωνα με την έρευνα της Οικονόμου (2007), οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην τεχνική εκπαίδευση αναφέρονται στην εκπαιδευτική καινοτομία της ΠΕ και συγκεκριμένα στις νέες εκπαιδευτικές τεχνικές και δεξιότητες, στις σχέσεις και τους ρόλους εκπαιδευτικών-μαθητών, στους στόχους της καλλιέργειας της περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών και στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Οι διαστάσεις που προσδίδουν στην εκπαιδευτική καινοτομία οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας συμφωνούν με αυτές που αναφέρονται βιβλιογραφικά (Fullan, 2001) και αναφέρονται στη μεθοδολογική πρακτική και τους παιδαγωγικούς στόχους της ΠΕ που αφορούν το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, τη συνεργατική μάθηση, τη βιωματική προσέγγιση σύμφωνα με τη Sauve (1992;1994 οπ. αναφέρεται στο Δασκολιά, 2005) και τη διαθεματικότητα. Τέλος, είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι το σχολείο δεν λειτουργεί αποκομμένα από τις τοπικές κοινωνίες, στοιχείο που εκφράζεται μέσα από τις διαφορετικά τοπικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, ανάγκες και προοπτικές στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος (Blum, 2012) και η ΠΕ αποτελεί συνδεδετικό κρίκο σχολείου-κοινωνίας, πληρώντας έναν από τους σημαντικούς παιδαγωγικούς της στόχους.

Αναφορές

Athman, J., A. & Monroe, M. C. (2001). *Elements of Effective Environmental Education Programs*. U.S. Department of education office.

Blum, N. (2012). *Environmental Education in Schools*. In *Education, Community Engagement and Sustainable Development*, Springer, Dordrecht, DOI 10.1007/978-94-007-2527-0_3

Clandinin, J. D. & Connelly, F. M. (1996). Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teacher Stories. *Stories of Teachers. School Stories. Stories of Schools. Educational Researcher*, 25(3), 24-30.

Cerone, A. & Persico, D. (2014). Innovation and Sustainability in Education. In A. Cerone et al. (Eds.): *SEFM 2012 Satellite Events*, LNCS 7991, pp. 3–16. DOI: 10.1007/978-3-642-54338-8 1.

Coburn, C. E. (2003). Rethinking scale: Moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educational Researcher*, 32(6), 3-12.

Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Feszterova, C. & Jomova, K. (2015). Character of Innovations in Environmental Education. *7th World Conference on Educational Sciences, (WCES-2015)*, 05-07 February 2015, Novotel Athens Convention Center, Athens, Greece.

Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. 3rd ed. New York: Teachers College Press.

Hannon, V., Patton, A., Temperley, J.: Developing an innovation ecosystem for education. Ανακτήθηκε από https://www.innovationunit.org/wpcontent/uploads/2017/04/Developing-an-Innovation-Ecosystem-for-Education-Cisco-IU_1.pdf.

Marshall, C. & Rossman, B. G. (2006). *Designing qualitative research*. USA: Sage Publications.

Pandit, N.R. (1996). The creation of theory: a recent application of the grounded theory method. *The Qualitative Report* 2. Ανακτήθηκε από <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR2-4/pandit.html>.

Pajares, M.F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332, DOI: 10.3102/00346543062003307.

Posch, P. (1994). The study "Environment and school initiatives": *In Evaluating Innovation in Environmental Education*, OECD, Paris, pp. 21-29.

Robottom, I., Malone, K., & Walker, R. (2000). *Case studies in environmental education: Policy and practice*. Geelong: Deakin University Press.

Sauve, L. (1992). *Elements d'une theorie du design pedagogique en education relative a l'environnement*, These de doctorat, Universite du Quebec à Montreal.

Sauve, L. (1994), *Pour une education relative a l'environnement*, Montreal/Paris Guerin/Eska.

Tilbury, D. (1995). Environmental education for sustainability: Defining the new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental education research*, 1(2), 195-212. DOI:10.1080/1350462950010206.

UNESCO, (2005). UN Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. *International Implementation Scheme*. Draft, January 2005, Paris.

World Commission On the Environment Development (WCED), (1987). Our common future. Ανακτήθηκε από <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>

Breakwell, G. (1995). *Η Συνέντευξη*. (Επιμέλεια Κάντας Αριστοτέλης). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δασκολιά, Μ. (2005). *Θεωρία και πράξη στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Μπαζίγου, Κ. (2005). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την αειφορία: Μία μεταμοντέρνα επαγγελματική πρόκληση για τους καθηγητές; *1^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, Ισθμός Κορίνθου, 23-25 Σεπτεμβρίου 2005.

Mishler, E. (1996). *Συνέντευξη έρευνας. Νοηματικό πλαίσιο και αφήγημα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νομικού, Χ. (2006). Αξιολόγηση προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης από μαθητές επτά χρόνια μετά την εκπόνησή του. *2ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα.

Οικονόμου, Α. (2007). Η περιβαλλοντική εκπαίδευση ως καινοτομία στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση: στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών ΤΕΕ του νομού Μαγνησίας. Διπλωματική εργασία. Παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Σπυροπούλου, Δ., Βαβουράκη, Α., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε. & Μπούρας, Σ. (2007). Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, τεύχος 13.

Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teykos13/069-083.pdf>.

Σπυροπούλου, Δ, Αναστασάκη, Α, Δεληγιάνη Δ., Κούτρα, Χ, Μπούρας, Σ. (2008). Τα καινοτόμα προγράμματα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: λειτουργική διεισδυτικότητα και βιωσιμότητα. Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: *Πρακτικά διημερίδων, Αθήνα, Ίδρυμα Ευγενίδου, 20-21 Μαρτίου 2008 & Θεσσαλονίκη, Πολυτεχνική Σχολή ΑΠΘ, 17-18 Απριλίου 2008, 88-101.*

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα.* Αθήνα: Κριτική.

Φίλιας, Β. (2004). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και στις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών.* Αθήνα: Gutenberg.

Λεξιλογικές ικανότητες σε γραπτά κείμενα εφήβων: Ερευνητική μελέτη

Λιάκου Μαρία

Διδάκτωρ Γλωσσολογίας, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας/ΣΕΠ, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο,
liakoumaria2@gmail.com

Ανδρέου Γεωργία

Καθηγήτρια Γλωσσολογίας, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
andreou@uth.gr

Τσελά Βασιλική

Διδάκτωρ Γλωσσολογίας, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας/ΣΕΠ, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο,
vasso.tsela@gmail.com

Περίληψη

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το κείμενο αποτελεί κεντρικό άξονα αναφοράς. Οι μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου καλούνται να κατανοήσουν αλλά και να παράξουν κείμενα τόσο αφηγηματικά όσο και μη αφηγηματικά, με τα δεύτερα να συνιστούν πιο απαιτητική μορφή παραγωγής γραπτού λόγου. Με βάση τα παραπάνω, σκοπός της εργασίας ήταν να διερευνηθεί αν οι έφηβοι μαθητές διαφοροποιούνται στην παραγωγή γραπτού λόγου τόσο όσον αφορά την ηλικία όσο και το είδος του κειμένου με βάση λεξιλογικά κριτήρια. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δημόσια αστικά Γυμνάσια και Λύκεια της Λάρισας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές του δείγματος βρίσκονται εν μέρει στο επίπεδο παραγωγής γραπτού λόγου που αντιστοιχεί στην ηλικία τους, ενώ παρατηρήθηκε και μη αναμενόμενη γλωσσική εξέλιξη των παιδιών τόσο ηλικιακή όσο και ανάμεσα στα δύο είδη κειμένων.

Λέξεις κλειδιά: Έφηβοι, Λεξιλογικές ικανότητες, Ηλικία, Γραπτά κείμενα.

Θεωρητική διερεύνηση

Τυπική ανάπτυξη λόγου στην εφηβική ηλικία

Με τον όρο «*τυπική ανάπτυξη λόγου στην εφηβική ηλικία*» εννοούμε τη γλώσσα που μαθαίνουν οι μαθητές υπό κανονικές συνθήκες, όταν βρίσκονται στην εφηβική ηλικία, δηλαδή από τα 11 ή τα 12 έως την πρώιμη ενηλικίωση (Paul, 2001). Οι έφηβοι που λειτουργούν σε τυπικά γλωσσικά επίπεδα έχουν κατακτήσει τις βασικές δεξιότητες της αναπτυσσόμενης γλώσσας, μπορούν να παράγουν πολύπλοκες προτάσεις, να εκφράζουν συμπεράσματα και να συμμετέχουν σε μία συζήτηση πάνω σε συγκεκριμένο θέμα.

Οι προαναφερθείσες δεξιότητες συνήθως έχουν αναπτυχθεί μέχρι την ηλικία της εφηβείας, ωστόσο, οι ικανότητες ανάπτυξης λόγου μπορεί σε πολλούς μαθητές να είναι ακόμα ασταθείς (Nirpsold, 2007). Οι έφηβοι με «*τυπική ανάπτυξη λόγου*» αναπτύσσουν πολλές γλωσσικές δεξιότητες, γραπτού και προφορικού λόγου. Επιπλέον, καθώς το σχολικό πρόγραμμα του Γυμνασίου και του Λυκείου θέτει αυξημένες γλωσσικές απαιτήσεις, οι έφηβοι μαθητές κάποιες φορές αναπτύσσουν λεξιλογικές και συντακτικές ικανότητες υψηλότερου επιπέδου από αυτό που αντιστοιχεί στην ηλικία τους ή επιδεικνύουν υψηλότερη επίδοση σε πιο απαιτητικές μορφές παραγωγής γραπτού λόγου.

Γραπτός λόγος – Κειμενικά είδη

Στην καθημερινή σχολική πρακτική, οι έφηβοι μαθητές πρέπει να αποδεικνύουν τόσο την αναγνωστική τους ικανότητα όσο και την ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου σε μία ποικιλία κειμένων (Beers & Nagy, 2011). Σύμφωνα με τους Knapp και Watkins (2005), τα

σχολικά κειμενικά είδη είναι πρωτίστως γενικές γλωσσικές διαδικασίες με σαφή κοινωνικό στόχο, που αποτυπώνονται σε αντίστοιχα προϊόντα - τύπους κειμένων. Το κείμενο κατέχει καίρια θέση σε όλο το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα και οι μαθητές συνεχώς καλούνται να αναγνωρίσουν το κειμενικό είδος που τους ζητείται να γράψουν και να ανταποκριθούν στις συμβάσεις που αυτό επιβάλλει.

Συνεπώς, σημαντική πηγή γλωσσικής ποικιλίας αποτελούν και οι *διαφορές μεταξύ διαφορετικών κειμενικών ειδών* (Κακριδή, Κατή & Νικηφορίδου, 1999). Όλα τα παραπάνω δεδομένα συνιστούν ουσιαστικά το φαινόμενο της *γλωσσικής ποικιλότητας*, δηλαδή τη δυνατότητα έκφρασης συγκριμένου μηνύματος, ορισμένης λεξικής ή προτασιακής σημασίας με περισσότερες της μιας μορφές, με πολλούς δυνατούς και κατανοητούς τρόπους.

Οι μαθητές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μαθαίνουν να επεξεργάζονται και να παράγουν, σε πλαίσιο επικοινωνιακής προσέγγισης, κείμενα περιγραφικά, αφηγηματικά, επιχειρηματολογικά, δοκίμια, άρθρα κ.ά., δηλαδή είδη λόγου που μελετά και αναλύει η *Κειμενογλωσσολογία* (Beaugrande & Dressler, 1981; Φτεριανάτη, 2004). Ήδη από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι μαθητές αρχίζουν να διακρίνουν τα διαφορετικά είδη κειμένων και να ασκούνται στη γραπτή παραγωγή τους (Beers & Nagy, 2011).

Σ' αυτή την έρευνα ακολουθούμε την ταξινομία των Γεωργακοπούλου και Γούτσου (1999), η οποία, αναγνωρίζοντας τη σημασία της αφήγησης, διακρίνει τον λόγο σε δύο «*τρόπους*», τον *αφηγηματικό* και τον *μη αφηγηματικό*. Με τη διάκριση αυτή αποφεύγεται ο «κατακερματισμός του λόγου σε αποσπασματικές κατηγορίες ασύνδετες μεταξύ τους και χωρίς σαφή όρια». Τα σημαντικότερα επιχειρήματα για την υιοθέτηση της αφήγησης ως βάσης κειμενικών διακρίσεων είναι πρώτα απ' όλα *κειμενογλωσσικά*, καθώς η διάκριση αφηγηματικού και μη αφηγηματικού λόγου αντικατοπτρίζεται στη δομή και τις λειτουργίες του κειμένου, αλλά και *κοινωνιογλωσσικά*, γιατί ακόμα και διαφορετικοί πολιτισμοί χρησιμοποιούν αυτούς τους δύο τρόπους για να μεταδώσουν τα μηνύματά τους στην κοινωνία (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999).

Ως *αφηγηματικά* κείμενα ορίζονται εκείνα τα κείμενα που εκφράζουν συγκεκριμένες, κυρίως παρελθοντικές, εμπειρίες και δίνουν έμφαση στις ανθρώπινες δράσεις με τέτοιο τρόπο, ώστε να φαίνεται η αιτιοκρατική τους σχέση και η χρονική τους εξέλιξη (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999).

Τα εκτός αφήγησης κείμενα δημιουργούν σοβαρά προβλήματα ονοματοδότησης και ταξινόμησης. Πρόκειται για μια απαιτητική κατηγορία κειμένων. Η ταξινομία των Γεωργακοπούλου και Γούτσου (1999) τα αποκαλεί *μη αφηγηματικά*. Τα *μη αφηγηματικά* κείμενα συνιστούν μια μεγάλη ανομοιογενή και πολυποίκιλη κατηγορία κειμένων, τα οποία σκοπό έχουν την ανταλλαγή γλωσσικών πληροφοριών και την προώθηση της γνώσης χωρίς να στηρίζονται στην αφήγηση. Τα *μη αφηγηματικά* κείμενα εστιάζουν σε ένα ευρύ πεδίο περιγραφής ή ανάπτυξης επιχειρημάτων, αντιλήψεων, πεποιθήσεων, και πληροφοριών. Εδώ συμπεριλαμβάνονται δοκίμια, άρθρα, αναφορές, επιχειρηματολογικά, πειστικά κείμενα, δηλαδή η κατηγορία των *μη αφηγηματικών* κειμένων που περιλαμβάνει όλα τα υπόλοιπα είδη κειμένων πλην των αφηγηματικών (Beers & Nagy, 2011; Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999). Έτσι, στην κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνονται και όλα τα κείμενα του *εκθετικού λόγου* (*expository discourse*), στα οποία αναφέρονται πολλοί ερευνητές (Beers & Nagy, 2011; Berman, 2008; Berman & Nir-Sagiv, 2007; Nippold & Scott, 2010).

Οι μαθητές στο Δημοτικό καλούνται να κατανοήσουν και να παράξουν κυρίως περιγραφικά και αφηγηματικά κείμενα. Οι μαθητές στην εφηβεία είναι αρκετά ώριμοι για να οργανώσουν τις πληροφορίες τους ιεραρχημένα, με εύστοχη εισαγωγή – πρόλογο, με καλά δομημένα θεματικά κέντρα και με συλλογιστική πορεία επιχειρημάτων, που οδηγεί σε πειστικά συμπεράσματα. Κατά την εφηβική ηλικία δηλαδή, οι μαθητές αναμένεται να είναι ικανοί να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός *μη αφηγηματικού* κειμένου, καθώς απαιτούνται για την κατανόηση και απόδοση του ευρύτερες γνώσεις.

Λεξιλογικές ικανότητες στον γραπτό λόγο εφήβων

Τα παιδιά με *τυπική ανάπτυξη λόγου* στην εφηβεία δεν αποκτούν απλώς ένα μεγάλο αριθμό λέξεων, μαθαίνουν επίσης να επεκτείνουν το νόημα γνωστών λέξεων και να αντιλαμβάνονται τις ξεχωριστές σημασιολογικές σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα σ' αυτές (συνώνυμα, ομώνυμα, παράγωγα λέξεων κ.ά.) (Ιορδανίδου & Πανταζάρα, 2010; Nippold, Hegel, Sohlberg & Schwarz, 1999). Επίσης, αποκτούν πιο πολύπλοκους τρόπους για τον ορισμό των λέξεων. Η γνώση σημαντικού αριθμού λέξεων από το μαθητή συμβάλλει θετικά στην κατανόηση και την παραγωγή μηνυμάτων και συνιστά αναγκαία προϋπόθεση για την επίτευξη αποτελεσματικής επικοινωνίας σε όλη τη διάρκεια της ενεργούς πνευματικής ζωής του (Ανδρέου, 2012; Andreou & Galantomos, 2008; Nippold, 2004; Παπαηλιού, 2005).

Έτσι η απόκτηση του λεξιλογίου αφορά συνήθως στις εξής γλωσσικές μορφές (Nippold, 2004; Paul, 2001):

- Λέξεις ή φράσεις με πολλαπλά νοήματα (χτυπώ τη μπάλα, χτυπώ σε δημοπρασία).
- Λέξεις με πολλαπλές λειτουργίες (σκληρή πέτρα, σκληρή καρδιά).
- Πολυσύλλαβες λέξεις (διαπραγματεύομαι),
- Επιστημονικοί όροι που σχετίζονται με ακαδημαϊκό περιεχόμενο (βακτήρια, γονιμοποίηση, μόλυνση).
- Επιρρήματα που εκφράζουν πιθανότητα (πιθανότατα, σίγουρα) και επιρρήματα που εκφράζουν το μέγεθος (υπερβολικά, πάρα πολύ).
- Ρήματα με στοιχεία μεταγλωσσικά (προβλέπω, υπονοώ, συμπεραίνω) και μεταγνωστικά (υποθέτω, παρατηρώ).

Σκοπός και υποθέσεις της έρευνας

Η σύνθεση των θεωρητικών και ερευνητικών στοιχείων που προηγήθηκε οριοθέτησε το σχεδιασμό της έρευνας και οδήγησε στη διατύπωση των κύριων στόχων που ήταν η διερεύνηση λεξιλογικών ικανοτήτων τόσο ως προς την ηλικιακή εξέλιξη μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου όσο και ως προς τη διαφοροποίηση ανάμεσα σε *αφηγηματικά* και σε *μη αφηγηματικά κείμενα*. Συγκεκριμένα, για τη μελέτη των λεξιλογικών ικανοτήτων των εφήβων χρησιμοποιήσαμε δύο ευρέως αποδεκτά λεξιλογικά κριτήρια:

- Το *μήκος λέξεων*, δηλαδή λέξεις με 3 ή περισσότερες συλλαβές (Berman, 2008; Berman & Nir-Sagiv, 2007). Η χρήση πολυσύλλαβων λέξεων, δηλαδή λέξεις από τρεις συλλαβές και πάνω, αποτελεί δείκτη προχωρημένης ανάπτυξης των μαθητών και σημαντικό κριτήριο λεξιλογικής πολυπλοκότητας. Στη Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας Γυμνασίου (Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου, 2009) ως πολυσύλλαβη ονομάζεται μία λέξη, όταν αποτελείται από περισσότερες από τρεις συλλαβές. Στην παρούσα έρευνα υιοθετείται το πρότυπο της Berman (2008) και των Berman & Nir-Sagiv (2007), οι οποίοι καταμετρούν στις πολυσύλλαβες λέξεις και τις τρισύλλαβες.
- Τη χρήση *αφηρημένων ουσιαστικών*, τα οποία αποτελούν δείκτη υψηλού επιπέδου λεξιλογίου (Andreou, Liakou, Anastassiou & Tsela, 2018; Berman, 2008; Berman & Nir-Sagiv, 2007; Nippold, 2007; Nippold et al., 1999; Nippold, Ward-Lonergan & Fanning, 2005; Ravid, 2006). Τα κοινά ονόματα διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: τα συγκεκριμένα και τα αφηρημένα. Τα συγκεκριμένα αναφέρονται σε οντότητες που γίνονται αντιληπτές με τις αισθήσεις: πρόσωπα, ζώα, πράγματα ή ύλη. Τα αφηρημένα αναφέρονται σε οντότητες που αντιλαμβανόμαστε με το νου: έννοιες, ενέργειες, καταστάσεις ή ιδιότητες (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 2005).

Οι υποθέσεις της έρευνας ήταν οι ακόλουθες:

1^η υπόθεση: Τα γραπτά κείμενα των μαθητών του Λυκείου σε σχέση με τα αντίστοιχα των μαθητών του Γυμνασίου θα παρουσιάσουν πιο αυξημένο αριθμό λεξιλογικών κριτηρίων.

2^η υπόθεση: Στα αφηγηματικά κείμενα θα παρατηρηθεί υψηλότερη γραπτή επίδοση σε σχέση με τα μη αφηγηματικά κείμενα και στις δύο ομάδες μαθητών (Γυμνάσιο, Λύκειο) ως προς τα λεξιλογικά κριτήρια.

Υλικά και μέθοδοι

Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και ειδικότερα Γ' Γυμνασίου και Β' Λυκείου. Το τελικό δείγμα περιλάμβανε 300 μαθητές, 150 μαθητές που φοιτούσαν στην Γ' Γυμνασίου (Μ.Ο. ηλικίας 14,5) και 150 μαθητές στη Β' Λυκείου (Μ.Ο. ηλικίας 16,6) αντίστοιχα. Η απόκλιση 2 ετών ανάμεσα στους μαθητές αποτελεί αρκούντως ικανοποιητική διαφορά, καθώς η ανάπτυξη λόγου επιτελείται συνεχώς με το πέρασμα της ηλικίας (Berman, 2008; Berman & Nir-Sagiv, 2007; Nippold, 2007).

Κατά τον σχεδιασμό της έρευνας ελήφθησαν υπόψη κάποιες παράμετροι που σχετίζονται με τη στρατηγική δειγματοληψίας και την πρόσβαση σε δείγμα (Cohen, Manion & Morrison, 2008) και γι' αυτό στο δείγμα της έρευνας αποφασίστηκε να μην συμπεριληφθούν: α) αλλόγλωσσοι μαθητές με πρώτη γλώσσα άλλη από την ελληνική και β) μαθητές στους οποίους είχε διαγνωστεί κάποια μορφή δυσλεξίας.

Διαδικασία της έρευνας

Αφού μελετήθηκε το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και διερευνήθηκαν τα σχολικά εγχειρίδια Νεοελληνικής Γλώσσας – Έκθεσης όλων των τάξεων του Γυμνασίου και του Λυκείου, αποφασίστηκε να επιλεγεί ως θέμα του κειμένου ο ρατσισμός. Πρόκειται για ένα οικείο προς τους μαθητές θέμα για ανάπτυξη, καθώς διδάσκεται τόσο στη Νεοελληνική Γλώσσα της Γ' Γυμνασίου (Κατσαρού, Μαγγανά, Σκιά & Τσέλιου, 2005) όσο και στην Έκφραση – Έκθεση Β' Λυκείου (Τσολάκης, Αδαλόγλου, Αυδή, Λόππα & Τάνης, 2002).

Αρχικά, διανεμήθηκε στους μαθητές ένα κείμενο προς ανάγνωση πάνω στο θέμα του ρατσισμού και στη συνέχεια οι μαθητές και των δύο ομάδων (Γυμνάσιο, Λύκειο) κλήθηκαν να αναπτύξουν δύο είδη μονολογικών κειμένων, ένα μη αφηγηματικό και ένα αφηγηματικό. Έτσι, ο συνολικός αριθμός των κειμένων που συγκεντρώθηκε και αναλύθηκε, ως προς τα κριτήρια που ορίστηκαν, ήταν 600, 300 σε κάθε είδος κειμένου, αφηγηματικό και μη αφηγηματικό. Είχε προηγηθεί από τους διδάσκοντες καθηγητές η διδασκαλία των αντίστοιχων εννοιών για το ρατσισμό από τα σχολικά βιβλία Νεοελληνική Γλώσσα (Γ' Γυμνασίου) και Έκφραση-Έκθεση (Β' Λυκείου) (Κατσαρού κ. συν., 2005).

Εργαλεία μέτρησης – αξιολόγησης

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν ευρέως διαδεδομένα κριτήρια λεξιλογικής ανάπτυξης, τα οποία έχουν αναλυθεί και σε προγενέστερες έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας (Berman, 2008; Berman & Nir-Sagiv, 2007; Nippold, 2007; Nippold, Ward-Lonergan & Fanning, 2005; Ravid, 2006) αναδεικνύουν τόσο την ηλικιακή γλωσσική εξέλιξη όσο και την επίδοση σε διαφορετικά είδη γραπτών κειμένων: Το μήκος λέξεων και η χρήση αφηρημένων ουσιαστικών.

Τα παραπάνω λεξιλογικά κριτήρια αποτελούν δείκτες της ανάπτυξης λόγου από τη νηπιακή ηλικία έως και την ενηλικίωση. Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκαν τα παραπάνω κριτήρια, καθώς η αξιολόγηση (μέτρηση) είναι αποκλειστικά και μόνο ποσοτική, οπότε δεν υπήρξε ανάγκη για αξιολόγηση από δεύτερο βαθμολογητή. Επιπλέον, ως προς την ποιότητα των δεδομένων δεν υπάρχει πιθανότητα εμφάνισης διφορούμενων απαντήσεων, οι οποίες θα προκαλούσαν, ίσως, την αμφισβήτηση των μετρήσεων από κάποιους άλλους αξιολογητές. Τα λεξιλογικά κριτήρια που έχουν επιλεγεί είναι σταθερά και οδηγούν στην ίδια αξιολόγηση σύμφωνα με το επίσημο σχολικό βιβλίο Γραμματικής της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

(Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου, 2009) και άλλες επίσημες Γραμματικές (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 2005).

Στατιστική ανάλυση

Για τη συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων υπολογίστηκαν δείκτες κεντρικής τάσης (μέσοι όροι, διάμεσες τιμές) και διασποράς (ελάχιστες και μέγιστες τιμές, τυπικές αποκλίσεις). Για τις συγκρίσεις των δύο ομάδων μαθητών (Γυμνάσιο, Λύκειο) χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Mann-Whitney ως προς τα λεξιλογικά και συντακτικά κριτήρια γλωσσικής ανάπτυξης. Για τις συγκρίσεις των δύο τύπων κειμένου (αφηγηματικό, μη αφηγηματικό) χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος Wilcoxon ως προς τα κριτήρια που αναφέρθηκαν παραπάνω. Για τη μελέτη της σχέσης μεταξύ των λεξιλογικών και συντακτικών κριτηρίων υπολογίστηκε και αξιολογήθηκε ο μη παραμετρικός συντελεστής συσχέτισης των τάξεων rho του Spearman (Ρούσσοσ & Τσαούσης, 2011).

Σε όλους τους στατιστικούς ελέγχους η παρατηρούμενη στάθμη σημαντικότητας (p-value) υπολογίστηκε με τη μέθοδο προσομοίωσης Monte-Carlo (Mehta and Patel, 1996), η οποία βασίστηκε σε 10.000 κύκλους επανα-δειγματοληψίας. Με τη μέθοδο αυτή τα επαγωγικά συμπεράσματα είναι ασφαλή, ακόμη και στην περίπτωση που δεν ικανοποιούνται οι μεθοδολογικές προϋποθέσεις των Μη Παραμετρικών στατιστικών ελέγχων (συμμετρικές κατανομές, τυχαία δείγματα, ανεξάρτητες μετρήσεις, απουσία ακραίων τιμών). Προτιμήθηκαν έλεγχοι της Μη Παραμετρικής Στατιστικής, διότι η προσαρμογή των βαθμολογιών των μαθητών στην Κανονική Κατανομή δεν ήταν δυνατό να τεκμηριωθεί ούτε θεωρητικά ούτε στατιστικά. Επιπροσθέτως, η μέθοδος Monte-Carlo, η οποία υποστηρίζει τους Μη Παραμετρικούς στατιστικούς ελέγχους, εξασφαλίζει στο μέγιστο βαθμό την εγκυρότητα των συμπερασμάτων. Το επίπεδο σημαντικότητας σε όλους τους στατιστικούς ελέγχους προκαθορίστηκε σε $\alpha=0,05$. Οι στατιστικές αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS v.15., με εγκατεστημένη τη λειτουργική μονάδα Exact Tests (για την προσομοίωση Monte-Carlo).

Αποτελέσματα

Στον ΠΙΝΑΚΑ 1 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι επίδοσης μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου στα λεξιλογικά κριτήρια σε *αφηγηματικά* κείμενα.

Ως προς το *μήκος λέξεων*, δηλαδή την εμφάνιση λέξεων με 3 ή περισσότερες συλλαβές στους μαθητές Γυμνασίου, η επίδοση σε αφηγηματικά κείμενα κυμάνθηκε από 4 έως 101 ($M=39.9, SD=15.8$). Για το ίδιο κριτήριο η επίδοση στους μαθητές Λυκείου κυμάνθηκε από 14 έως 79 ($M=45.7, SD=14.1$). Ο στατιστικός έλεγχος Mann-Whitney έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($z=3,904, p<0,001$) μεταξύ των μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου. Οι μαθητές Λυκείου είχαν υψηλότερη επίδοση από τους μαθητές Γυμνασίου.

Σε ό,τι αφορά τη χρήση αφηρημένων ουσιαστικών στους μαθητές Γυμνασίου η επίδοση κυμάνθηκε από 0 έως 9 ($M=2.1, SD=2.0$). Για το ίδιο κριτήριο η επίδοση στους μαθητές Λυκείου κυμάνθηκε από 0 έως 10 ($M=2.0, SD=1.8$). Ο στατιστικός έλεγχος Mann-Whitney έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου ($z=0,001, p=1,000$).

Πίνακας 1: Μέσοι όροι επίδοσης μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου στα λεξιλογικά κριτήρια σε αφηγηματικά κείμενα

Λεξιλογικά κριτήρια	Γυμνάσιο		Λύκειο		Mann-Whitney test	
	ΜΟ*	ΤΑ**	ΜΟ	ΤΑ	τιμή z	τιμή p
Μήκος λέξεων (λέξεις με 3 ή περισσότερες συλλαβές)	39,9	15,8	45,7	14,1	3,904	<0,001***
Αφηρημένα ουσιαστικά	2,1	2,0	2,0	1,8	0,001	1,000

*ΜΟ: Μέσος όρος ** ΤΑ: Τυπική Απόκλιση (SD) *** Στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα

Στον ΠΙΝΑΚΑ 2 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι επίδοσης μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου στα λεξιλογικά κριτήρια σε μη αφηγηματικά κείμενα.

Ως προς το μήκος λέξεων, στους μαθητές Γυμνασίου η επίδοση σε μη αφηγηματικά κείμενα κυμάνθηκε από 8 έως 93 (M=46.6, SD=17.4). Για το ίδιο κριτήριο η επίδοση στους μαθητές Λυκείου κυμάνθηκε από 15 έως 104 (M=51.6, SD=17.6). Ο στατιστικός έλεγχος Mann-Whitney έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου ($z=2,377, p=0,019$).

Σε ό,τι αφορά τη χρήση αφηρημένων ουσιαστικών στους μαθητές Γυμνασίου η επίδοση κυμάνθηκε από 0 έως 19 (M=5.2, SD=4.2). Για το ίδιο κριτήριο η επίδοση στους μαθητές Λυκείου κυμάνθηκε από 0 έως 12 (M=5.0, SD=2.5). Ο στατιστικός έλεγχος Mann-Whitney έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου ($z=1,159, p=0,245$). Σ' αυτό το κριτήριο οι μαθητές του Γυμνασίου παρουσίασαν υψηλότερη επίδοση.

Πίνακας 2: Μέσοι όροι επίδοσης μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου στα λεξιλογικά κριτήρια σε μη αφηγηματικά κείμενα

Λεξιλογικά κριτήρια	Γυμνάσιο		Λύκειο		Mann-Whitney test	
	ΜΟ*	ΤΑ**	ΜΟ	ΤΑ	τιμή z	τιμή p
Μήκος λέξεων (λέξεις με 3 ή περισσότερες συλλαβές)	46,6	17,4	51,6	17,6	2,377	0,019***
Αφηρημένα ουσιαστικά	5,2	4,2	5,0	2,5	1,159	0,245

*ΜΟ: Μέσος όρος ** ΤΑ: Τυπική Απόκλιση (SD) *** Στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα

Στον ΠΙΝΑΚΑ 3 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι επίδοσης μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου στα λεξιλογικά κριτήρια σε αφηγηματικά και μη αφηγηματικά κείμενα.

Ως προς το μήκος λέξεων, στους μαθητές Γυμνασίου η επίδοση σε αφηγηματικά κείμενα κυμάνθηκε από 4 έως 101 (M=39.9, SD=15.8), ενώ στα μη αφηγηματικά κείμενα η επίδοση κυμάνθηκε από 8 έως 93 (M=46.6, SD=17.4). Ο στατιστικός έλεγχος Wilcoxon έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε αφηγηματικά και μη αφηγηματικά κείμενα ($z=5,088, p<0,001$). Στο κριτήριο αυτό οι μαθητές του Γυμνασίου παρουσίασαν υψηλότερη επίδοση στα μη αφηγηματικά κείμενα.

Για το ίδιο κριτήριο η επίδοση στους μαθητές Λυκείου σε αφηγηματικά κείμενα κυμάνθηκε από 14 έως 79 (M=45.7, SD=14.1), ενώ στα μη αφηγηματικά κείμενα η επίδοση κυμάνθηκε από 15 έως 104 (M=51.6, SD=17.6). Ο στατιστικός έλεγχος Wilcoxon έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε αφηγηματικά και μη αφηγηματικά κείμενα ($z=4,215, p<0,001$). Οι μαθητές του Λυκείου παρουσίασαν υψηλότερη επίδοση στα μη αφηγηματικά κείμενα ως προς το συγκεκριμένο κριτήριο.

Σε ό,τι αφορά το 2^ο κριτήριο, τη χρήση αφηρημένων ουσιαστικών, στους μαθητές Γυμνασίου η επίδοση σε αφηγηματικά κείμενα κυμάνθηκε από 0 έως 9 (M=2.1, SD=2.0), ενώ στα μη αφηγηματικά κείμενα κυμάνθηκε από 0 έως 19 (M=5.2, SD=4.2). Ο στατιστικός έλεγχος Wilcoxon έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε αφηγηματικά και μη αφηγηματικά κείμενα ($z=7,984, p<0,001$). Σ' αυτό το κριτήριο οι μαθητές του Γυμνασίου παρουσίασαν υψηλότερη επίδοση στα μη αφηγηματικά κείμενα.

Για το ίδιο κριτήριο η επίδοση στους μαθητές Λυκείου σε αφηγηματικά κείμενα κυμάνθηκε από 0 έως 10 (M=2.0, SD=1.8), ενώ σε μη αφηγηματικά κείμενα η επίδοση κυμάνθηκε από 0 έως 12 (M=5.0, SD=2.5). Ο στατιστικός έλεγχος Wilcoxon έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε αφηγηματικά και μη αφηγηματικά κείμενα ($z=9,881, p<0,001$). Οι μαθητές του Λυκείου παρουσίασαν υψηλότερη επίδοση στα μη αφηγηματικά κείμενα ως προς το συγκεκριμένο κριτήριο.

Συμπερασματικά, ο στατιστικός έλεγχος Wilcoxon έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε αφηγηματικά και μη αφηγηματικά κείμενα σε όλα τα

λεξιλογικά κριτήρια τόσο στους μαθητές Γυμνασίου όσο και στους μαθητές Λυκείου. Σε όλα τα λεξιλογικά κριτήρια η επίδοση των μαθητών τόσο του Γυμνασίου όσο και του Λυκείου ήταν υψηλότερη στα μη αφηγηματικά κείμενα.

Πίνακας 3: Μέσοι όροι επίδοσης μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου στα λεξιλογικά κριτήρια σε αφηγηματικά και μη αφηγηματικά κείμενα

	Αφηγηματικά κείμενα		Μη αφηγηματικά κείμενα		Wilcoxon test	
	ΜΟ*	ΤΑ**	ΜΟ	ΤΑ	τιμή z	τιμή p
Μήκος λέξεων (λέξεις με 3 ή περισσότερες συλλαβές)						
Γυμνάσιο	39,9	15,8	46,6	17,4	5,088	<0,001***
Λύκειο	45,7	14,1	51,6	17,6	4,215	<0,001***
Αφηρημένα ουσιαστικά						
Γυμνάσιο	2,1	2,0	5,2	4,2	7,984	<0,001***
Λύκειο	2,0	1,8	5,0	2,5	9,881	<0,001***

*ΜΟ: Μέσος όρος ** ΤΑ: Τυπική Απόκλιση (SD) *** Στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα

Συμπεράσματα – Συζήτηση

Στις περισσότερες έρευνες έχει αποδειχθεί ότι κατά τη διάρκεια της εφηβικής ηλικίας διαδραματίζονται σημαντικές αλλαγές ως προς την ανάπτυξη λεξιλογικών ικανοτήτων. Το λεξιλόγιο γίνεται πιο σύνθετο και πολύπλοκο και η λεξιλογική αυτή πολυπλοκότητα αποδίδεται με χρήση αφηρημένων λέξεων και φράσεων αλλά και με χρήση πολυσύλλαβων λέξεων.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υποστήριξαν εν μέρει τις υποθέσεις που διατυπώθηκαν, καθώς, με βάση τα κριτήρια που θέσαμε, παρατηρήθηκε μη αναμενόμενη γλωσσική εξέλιξη των παιδιών τόσο ηλικιακή όσο και ανάμεσα στα δύο είδη κειμένων.

Ηλικιακή εξέλιξη στην ανάπτυξη γραπτού λόγου εφήβων-μαθητών

Τα ευρήματα υποστήριξαν γενικά τις υποθέσεις της έρευνας για την γλωσσική εξέλιξη που επέρχεται με το πέρασμα της ηλικίας. Ωστόσο, παρατηρήθηκε και μη αναμενόμενη γλωσσική ηλικιακή εξέλιξη των μαθητών.

Σε ό,τι αφορά την *πρώτη υπόθεση*, τα γραπτά των μαθητών του Λυκείου σε σχέση με τα γραπτά των μαθητών του Γυμνασίου αναμενόταν να παρουσιάσουν πιο αυξημένο αριθμό λεξιλογικών κριτηρίων, σύμφωνα με προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα, τα οποία έχουν καταδείξει την ηλικιακή λεξιλογική εξέλιξη των μαθητών (Berman, 2008; Berman & Nir-Sagiv, 2007; Nirpold, 2007).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το *μήκος λέξεων* ή αλλιώς η *χρήση πολυσύλλαβων λέξεων* (λέξεις με 3 ή περισσότερες συλλαβές), ξεχώρισε ως ο πιο σημαντικός στατιστικά δείκτης πρόβλεψης της ηλικιακής εξέλιξης σε λεξιλογικό επίπεδο τόσο στα αφηγηματικά όσο και στα μη αφηγηματικά κείμενα, καθώς και στα δύο είδη κειμένων οι μέσοι όροι της επίδοσης των μαθητών Λυκείου ως προς το μήκος λέξεων είναι υψηλότεροι. Η χρήση πολυσύλλαβων λέξεων ερμηνεύει επαρκώς την εμφάνιση λεξιλογικής πολυπλοκότητας των μαθητών και στα δύο είδη γραπτών κειμένων. Οι πολυσύλλαβες λέξεις δε χρησιμοποιούνται συχνά από τους μαθητές, καθώς απαιτούν πλούσια γνώση λεξιλογίου, κριτική σκέψη και είναι δομικά πιο περίπλοκες, με βάση δεδομένα της διεθνούς βιβλιογραφίας (Berman, 2008; Berman & Nir-Sagiv, 2007).

Η χρήση *αφηρημένων ουσιαστικών* αποτελεί, επίσης, κριτήριο υψηλής επίδοσης στην παραγωγή κειμένων. Η χρήση αφηρημένων λέξεων ή φράσεων αυξάνεται σε συνάρτηση με την ηλικία και είναι εξίσου συχνή τόσο στα αφηγηματικά όσο και στα μη αφηγηματικά κείμενα (Berman, 2008; Berman & Nir-Sagiv, 2007; Ravid, 2005). Σε προγενέστερες μελέτες σημειώθηκε ότι η χρήση αφηρημένων ουσιαστικών αποτελεί κριτήριο προχωρημένης γλωσσικής ανάπτυξης, που επέρχεται με το πέρασμα της ηλικίας (Berman & Nir-Sagiv, 2007; Nippold, 2007; Nippold et al., 2005b). Ωστόσο, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δεν έδειξαν διαφορές στην επίδοση ανάμεσα στους μαθητές του Γυμνασίου και τους μαθητές του Λυκείου ως προς αυτό το κριτήριο και στα δύο είδη κειμένων. Το μη αναμενόμενο αυτό αποτέλεσμα θα μπορούσε να ερμηνευτεί από την ύπαρξη παραγόντων, οι οποίοι ενδέχεται να είναι κοινωνικοί ή να σχετίζονται με το γνωστικό υπόβαθρο του κάθε μαθητή. Σημαντικό ρόλο παίζει και το σχολικό περιβάλλον, το οποίο διεγείρει εσωτερική διεργασία στους μικρότερους μαθητές και τους ωθεί σε νέες, προκλητικότερες δημιουργίες, με καλύτερη αξιοποίηση των λεξιλογικών δυνατοτήτων τους (Berman & Nir-Sagiv, 2007; Nippold et al., 2005b).

Κειμενική διαφοροποίηση στην ανάπτυξη γραπτού λόγου εφήβων

Η ικανότητα των μαθητών να κατασκευάζουν ένα γραπτό κείμενο, στο πλαίσιο επικοινωνιακής προσέγγισης, είναι μια ιδιαίτερα απαιτητική διαδικασία, καθώς οι μαθητές καλούνται να ανταποκριθούν στις συμβάσεις που επιβάλλει κάθε κειμενικό είδος. Σ' αυτή την έρευνα, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ακολουθείται η ταξινόμια των Γεωργακοπούλου και Γούτσου (1999), η οποία διακρίνει τον λόγο σε δύο «τρόπους», τον *αφηγηματικό* και τον *μη αφηγηματικό*. Είναι προφανές ότι ένας μαθητής, για να δημιουργήσει ένα κείμενο, πρέπει να δομήσει με διαφορετικό τρόπο τις πληροφορίες του σε ένα αφηγηματικό και σε ένα μη αφηγηματικό κείμενο (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999).

Σε ό,τι αφορά τη *δεύτερη* υπόθεση της έρευνας, στα αφηγηματικά κείμενα αναμενόταν να παρατηρηθεί υψηλότερη γραπτή επίδοση σε σχέση με τα μη αφηγηματικά κείμενα και στις δύο ομάδες μαθητών (Γυμνάσιο, Λύκειο) ως προς τα λεξιλογικά κριτήρια που ορίσαμε, σύμφωνα και με διαπιστώσεις άλλων ερευνών (Berman, 2008; Berman & Nir-Sagiv, 2007; Nippold, 2007; Ravid, 2006). Τα αφηγηματικά κείμενα είναι πιο οικεία στους μαθητές, απαιτούν περιγραφή γεγονότων, ασκούνται σε αφηγηματικά κείμενα από το Δημοτικό, οπότε αναμενόταν υψηλότερη επίδοση σ' αυτά.

Ωστόσο, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και οι δύο ομάδες μαθητών είχαν υψηλότερη επίδοση στα μη αφηγηματικά κείμενα σε σύγκριση με τα αφηγηματικά, ως προς όλα τα λεξιλογικά κριτήρια. Συνεπώς, η αρχική υπόθεση δεν επαληθεύτηκε και τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έρχονται σε αντίθεση με αυτά προηγούμενων ερευνών, οι οποίες απέδειξαν υψηλότερη επίδοση των μαθητών στα λιγότερο απαιτητικά αφηγηματικά κείμενα (Berman, 2008; Nippold, 2007; Ravid, 2006).

Στην παρούσα έρευνα, όμως, επιβεβαιώθηκαν ευρήματα άλλων ερευνητών για την κειμενική διαφοροποίηση ως προς τις λεξιλογικές ικανότητες, οι οποίοι είχαν εντοπίσει μη αναμενόμενη εξελιγμένη ανάπτυξη λόγου των εφήβων στα μη αφηγηματικά κείμενα, τα οποία συνιστούν μια πολύ απαιτητική κατηγορία κειμένων (Beers & Nagy, 2011; Berman & Nir-Sagiv, 2007). Η κατασκευή ενός μη αφηγηματικού κειμένου είναι δυσκολότερη, αφού απαιτεί πιο πολύπλοκη χρήση της γλώσσας, καθώς και παραγωγή ιδεών (Berman, 2008; Berman & Nir-Sagiv, 2007; Nippold, 2007; Ravid, 2006). Η υψηλότερη επίδοση των μαθητών σε αυτά πιθανόν θα μπορούσε να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι μαθητές πολλές φορές, όταν καλούνται να κατασκευάσουν ένα πιο απαιτητικό κείμενο, καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια, η οποία είναι δυνατόν να οδηγήσει σε υψηλότερη επίδοση, ακόμα και σε μικρότερη ηλικία (Berman & Nir-Sagiv, 2007).

Συγκεντρωτικά συμπεράσματα επί των ευρημάτων

Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές του Λυκείου δεν βρίσκονται πάντα σε υψηλότερο επίπεδο ανάπτυξης από το αντίστοιχο των μαθητών του Γυμνασίου, οι

οποίοι είναι πιθανό να επιτυγχάνουν υψηλότερες επιδόσεις. Επιπλέον, από τη σύγκριση ανάμεσα στα δύο είδη κειμένων, παρατηρήθηκε υψηλότερη γραπτή επίδοση στα σαφώς πιο απαιτητικά μη αφηγηματικά κείμενα τόσο στους μικρότερους όσο και στους μεγαλύτερους εφήβους.

Συγκεντρωτικά, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν μη αναμενόμενη ανάπτυξη λεξιλογικών ικανοτήτων των παιδιών, τόσο ηλικιακή όσο και ανάμεσα στα δύο είδη κειμένων. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν έρευνες που υποδηλώνουν ότι κάποιοι μαθητές είναι δυνατόν να βρίσκονται σε υψηλότερο γλωσσικό επίπεδο από αυτό που αντιστοιχεί στην ηλικία τους και επιδεικνύουν μεγάλη ικανότητα στην παραγωγή γραπτού λόγου, ενδεχομένως διότι η ανάγκη παραγωγής απαιτητικών κειμένων είναι δυνατόν να οδηγήσει και σε πιο εξελιγμένη ανάπτυξη λόγου.

Σπουδαιότητα της έρευνας – Περιορισμοί- Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Στην έρευνα αυτή συνολικά αναλύθηκε ένας μεγάλος αριθμός γραπτών κειμένων εφήβων μαθητών. Διερευνήθηκε το γλωσσικό επίπεδο, το οποίο κατακτούν οι έφηβοι, αγόρια και κορίτσια, και επιχειρήθηκε η σύγκριση λεξιλογικών κριτηρίων ανάμεσα σε δύο μεγάλες κατηγορίες κειμένων.

Συνήθως οι έρευνες που αφορούν τη μελέτη και ανάλυση του γραπτού λόγου επικεντρώνονται στη σχολική και προσχολική ηλικία. Λίγες είναι οι έρευνες που έχουν εστιάσει στην εφηβική ηλικία και αυτές δεν έχουν χρησιμοποιήσει πολλά γλωσσικά κριτήρια. Η παρούσα έρευνα παρουσίασε έναν πολυσύνθετο συνδυασμό αξιολόγησης λεξιλογικών επιδόσεων.

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης προσφέρουν ακριβείς πληροφορίες για τις λεξιλογικές επιδόσεις των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά την παραγωγή γραπτών κειμένων, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν για την καλλιέργεια τεχνικών ανάπτυξης και παραγωγής γραπτού λόγου. Όπως αποδείχτηκε, οι μαθητές του Λυκείου δε βρίσκονται πάντα σε υψηλότερο επίπεδο ανάπτυξης από το αντίστοιχο των μαθητών του Γυμνασίου, συνεπώς θα μπορούσαν να αναθεωρηθούν οι ασκήσεις και τα κειμενικά είδη που επιλέγονται από τους διδάσκοντες για τη βελτίωση του γραπτού λόγου των μεγαλύτερων μαθητών. Θα μπορούσε να δοθεί έμφαση στην επεξεργασία συγκεκριμένων λεξιλογικών δοκιμασιών, ώστε να υπερκεραστούν πιθανές αδυναμίες στο γραπτό λόγο των εφήβων μαθητών.

Ωστόσο, επειδή η μελέτη αυτή αφορά συγκεκριμένο δείγμα μαθητών και συγκεκριμένα κειμενικά είδη, τα αποτελέσματα δε θα πρέπει να γενικεύονται στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Το δείγμα αποτελούνταν από εφήβους με τυπική ανάπτυξη λόγου και όλοι προέρχονταν από σχολεία μεγάλων αστικών κέντρων, οπότε τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να είναι διαφορετικά αν στο δείγμα συμπεριλαμβάνονταν μαθητές από επαρχιακές περιοχές της Ελλάδας, ή ακόμη και αλλόγλωσσοι μαθητές αλλά και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Τέλος, η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο μεγάλες κατηγορίες γραπτών κειμένων, τα αφηγηματικά και τα μη αφηγηματικά, χωρίς να διακρίνονται τα κειμενικά είδη, στα οποία διακρίνεται η μεγαλοκατηγορία των μη αφηγηματικών κειμένων. Η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εμβαθύνει στη μεγαλοκατηγορία των μη αφηγηματικών κειμένων, με διάκριση σε δοκίμια, άρθρα, αναφορές, επιχειρηματολογικά, πειστικά κείμενα κ.ά., καθώς δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς η εξέλιξη του μη αφηγηματικού λόγου ειδικά κατά την εφηβική ηλικία.

Αναφορές

Andreou, G., & Galantomos, I. (2008). Teaching idioms in a foreign language context: preliminary comments on factors determining Greek idiom instruction. *Metaphorik.de*, 15, 7-23.

Andreou, G., Liakou, M., Anastassiou, F. & Tsela, V. (2018). Gender differences in adolescents' written texts. In A. Botinis (Ed.) *Proceedings of the 9th Tutorial and Research Workshop on Experimental Linguistics* (pp. 17-20). Paris: Universite Paris-Diderot.

Beaugrande, R. de & Dressler, W. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.

Beers, S. F. & Nagy, W. E. (2011). Writing development in four genres from grades three to seven: syntactic complexity and genre differentiation. *Reading and Writing, 24*, 183-202.

Berman, R. A. & Nir-Sagiv, B. (2007). Comparing narrative and expository text construction across adolescence: A developmental paradox. *Discourse Processes, 43* (2), 79-120.

Berman, R. A. (2008). The psycholinguistics of developing text construction. *Journal of Child Language, 35*, 735-771.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Knapp, P. & Watkins, M. (2005). *Genre, Text, Grammar*. Sydney: University of New South Wales Press Ltd.

Mehta, C., & Patel, R. (1996). *SPSS Exact test 7.0 for Windows*. Chicago: SPSS.

Nippold, M.A. & Scott, C. M. (2010). Overview of Expository Discourse: Development and Disorders. In M.A. Nippold & C.M. Scott (eds.), *Expository Discourse in Children, Adolescents, and Adults* (pp.1-11). New York: Psychology Press/ Taylor & Francis.

Nippold, M.A., Hegel, S.L., Sohlberg, M.M., & Schwarz, I.E. (1999). Defining Abstract Entities: Development in Pre-Adolescents, Adolescents, and Young Adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 42*, 473-481.

Nippold, M.A., Hesketh, L.J., Duthie, J.K. & Mansfield, T.C. (2005a). Conversational versus expository discourse: A study of syntactic development in children, adolescents, and adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 48*, 1048-1064.

Nippold, M.A., Ward-Lonergan, J.M. & Fanning, J.L. (2005b). Persuasive writing in children, adolescents, and adults: A study of syntactic, semantic, and pragmatic development. *Language, Speech and Hearing services in schools, 36*, 125-138.

Nippold, M.A. (2004). Research on later language development: International perspectives. In R. A. Berman (ed.), *Language development across childhood and adolescence* (pp. 1-8). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.

Nippold, M.A. (2007). *Later Language Development: School-Age Children, Adolescents, and Young Adults*. Austin, TX: Pro-Ed.

Paul, R. (2001). *Language Disorders from Infancy through Adolescence* (Second Edition). St. Louis, Missouri: Mosby.

Ravid, D. (2005). Emergence of linguistic complexity in later language development: Evidence from expository text construction. In D.D. Ravid & H.B. Shyldkrot (eds.), *Perspectives on Language and Language Development. Essays in Honor of Ruth A. Berman* (pp. 337-355). New York: Kluwer Academic Publishers.

Ravid, D. (2006). Semantic development in textual contexts during the school years: Noun Scale analyses. *Journal of Child Language, 33*, 791-821.

Ανδρέου, Γ. (2012). *Γλώσσα: Θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Πεδίο.

Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ιορδανίδου, Α., & Πανταζάρα, Μ. (2010). *Χτίζω Λέξεις. Πώς σχηματίζονται οι επιστημονικές λέξεις*. Αθήνα: Κοντύλι.

Κακριδή, Μ., Κατή, Δ. & Νικηφορίδου, Β. (1999). Γλωσσική ποικιλία και σχολική εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής, 1* (1), 103-112.

Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Α., & Τσέλιου, Β. (2005). *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου. Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ (Ανάδοχος συγγραφής: Μεταίχμιο).

Κλαίρης, Χ. & Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Γραμματική της Νέας Ελληνικής. Δομολειτουργική – Επικοινωνιακή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μήτσης, Ν. (2004). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαηλιού, Χρ. (2005). *Η Ανάπτυξη της Γλώσσας. Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα από την τυπική και αποκλίνουσα γλωσσική συμπεριφορά*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Ρούσσο, Π.Λ. & Τσαούσης, Γ. (2010). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες (9^η έκδοση)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσολάκης, Χ.Λ., Αδαλόγλου, Κ., Αυδή, Α., Λόππα, Ε. & Τάνης, Δ. (2002). *Έκφραση-Έκθεση για το Ενιαίο Λύκειο, β' τεύχος*. Αθήνα: ΟΕΔΒ (Ανάδοχος συγγραφής: Ζήτη).

Φτερνιάτη, Α. (2004). Αξιολόγηση της επικοινωνιακής – κειμενικής ικανότητας στον γραπτό λόγο μαθητών 10-12 ετών. Στο Π. Παπούλια –Τζελέπη & Ε. Τάφα (επιμ.), *Γλώσσα και Γραμματισμός στη νέα χιλιετία* (σελ. 239-263). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χατζησαββίδης, Σ. & Χατζησαββίδου, Α. (2009). *Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας Α', Β', Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (Ανάδοχος συγγραφής: Ελληνικά Γράμματα).

Gratitude in children and the relationship with life satisfaction and self-concept

Michailidis George

Teacher, WP70
gmichaili@sch.gr

Abstract

Studying gratitude has been the focus of interest in recent years. The research, mainly involving adolescents and adults, identified positive relationships between gratitude, satisfaction with life and self-concept. The purpose of this study was to investigate their relationship in elementary school children. In all, 1931 children aged from 11 to 12 years were recruited from various areas of Greece to participate in this study. The children answered *the Gratitude Questionnaire - 6*, the *Satisfaction with Life Questionnaire* and the *Self-Concept Questionnaire*. The findings suggest positive associations between gratitude, satisfaction with life and positive self-concept, thus, enhancing and broadening the results among adolescents and adults and reinforcing the importance of gratitude in life wellness.

Keywords: Gratitude, positive psychology, satisfaction with life, self concept.

Introduction

The findings of many studies conducted in recent years in the context of positive psychology led to the appreciation of the role of positive emotions in human physical and mental well-being. This triggered the interest of psychologists towards enhancing the study of positive emotions, especially in contexts of education. Research into positive emotions has been heavily influenced by the relationship between emotional and cognitive development. According to Broaden-and-Build theory (Fredrickson, 1998), positive emotions build cognitive social abilities, expanding the thought-action repertoire of problem solution, creating new ways of thinking. The experience of positive emotions and the broadening thought-action repertoire constitute long lasting resources for people and enhance their resilience. Fredrickson (2013) has related gratitude to other positive emotions that contribute to creating personal resources and broaden an individual's thoughts, enhancing personal and social development as well health and well-being.

In Greece, research into positive psychology has only developed in recent years. Previous studies have investigated well-being and satisfaction with life. However, no studies exploring emotions such as gratitude in schoolchildren aged 11-12 have emerged. The current study attempts to broaden the scope of existing research.

Gratitude

Gratitude as a positive personal trait and an affective state influenced by positive psychology has been studied in recent years. The concept of gratitude includes the disposition of the individual to express his appreciation/thankfulness to a person or to a higher power or to God when he receives a gift (Emmons, 2000). In a psychological sense, gratitude as a state can be understood as a subjective feeling of admiration and appreciation of life, as well as a disposition to recognize and respond with "thankful emotions" (Emmons & Shelton, 2002; McCullough, Emmons & Tsang, 2002). This means that we understand it as a positive social emotion experienced when an act of kindness or generosity is freely given from one person to another (Emmons, 2004). Gratitude is a positive emotion, typically evoked when one receives a "gift" (Park, Peterson & Seligman, 2004). As an affective trait, gratitude involves qualities such as intensity, frequency, span and density of grateful experiences in people's lives and the number

of persons to whom we are grateful. Roberts (2004), referring to experiences of gratitude, describes it as an acute, intense and brief physiological change that coexists with feelings of pleasure. It has also been understood as a higher level complex feeling as it requires cognitive complexity. For example, grateful experiences require the ability to distinguish oneself from others and to understand the act of offering intentionally (from the donor) (Weiner, 1985). Therefore, the feeling of gratitude includes a physiological change and a subjective cognitive appraisal of the situation.

According to Emmons (2000) gratitude, experience after having benefited from an altruistic action, can be understood as an emotion, as a virtue, as a motive, as a reaction, as an ability and as an attitude. So, gratitude can be distinguished as a personality trait and emotional state (Emmons & McCullough, 2003; McCullough, Emmons & Tsang, 2002). As a dispositional personality trait, gratitude refers to “a stable, generalized tendency to recognize and respond with grateful feelings toward the good in other people, toward positive experiences and goods acquired by someone (McCullough et al., 2002, p. 112; Watkins et al., 2003). Gratitude, as an emotional personality trait, sets the threshold for the occurrence of particular thankful emotional reactions (McCullough et al., 2002). In general, gratitude as a personality trait is understood as “part of a wider life orientation towards noticing and appreciating the positive in the world” (Wood, Froh & Geraghty, 2010, p. 891; McCullough, Emmons & Tsang, 2002).

Many studies regarding the relationship between gratitude and Big Five personality characteristics have found an association with positive emotional and social functioning, emotional warmth, generosity, trust, altruism and greater ability to dedicate oneself and pursue goals. Specifically, grateful individuals are more extrovert, open, pleasant, conscientious and more neurotic, angry and aggressive, less depressive and less emotionally vulnerable (McCullough et al., 2002; McCullough, Tsang & Emmons, 2004; Wood et al, 2008). Gratitude, as a state phenomenon, is experienced with different intensity, depending on the situation and conditions of supply and appreciation of the goods offered (McCullough et al., 2004).

Gratitude, having positive influence, reflects and enhances social actions of both the benefactor and the receiver of a gift (Fredrickson, 2004). Grateful experiences can lead to a recipients’ willingness to accept acts by recognizing the benefit (Roberts, 2004) and by expressing appreciation for it (Emmons, 2004). The expression of gratitude, as result of thankful appreciation (Fitzgerald, 1998), may lead to social behaviors towards the benefactor, other people or the community. In this way, gratitude can function as a motivation of social actions within a community (Roberts, 2004). Specifically, some researchers suggest that gratitude is a «main ingredient of social interaction» (Buck, 2004, p. 110).

Gratitude and Satisfaction with life

Satisfaction with life refers to the cognitive component subjective well-being and is strongly related to gratitude (Diener et al., 1985; Watkins et al., 2003; Lyubomirsky et al., 2005; Wood, Froh & Geraghty, 2010). Subjective well-being is conceptualized as including the assessment of life in general and also important specific aspects of life (Diener, Larsen & Emmons, 1984). According to Diener, Lucas & Oishi, (2002), well-being includes three main elements: satisfaction with life, the presence of positive emotions regarding important aspects of life and the absence of negative emotions.

Research in the field of education has indicated that satisfaction with life is associated with self-concept and self-esteem of children. Children with high satisfaction of life rate themselves high in positive emotions, such as well-being (Huebner, 1994). Positive ratings of personal characteristics by children predict high levels of satisfaction with life (Nevin et al., 2005). In addition, youth with high levels of confidence in their emotional stability as well as in their social and education skills feel an increased level of life satisfaction (Suldo & Shaffer, 2007). A longitudinal study in Chinese students suggests that awareness of main academic competence

is strongly linked to satisfaction with life over a period of 7 to 9 months (Leung, McBride-Chang & Lai, 2004).

Research regarding environmental conditions and satisfaction with life has focused mainly on the quality of family, school and social relations of young people. In particular, recent studies in adolescents suggest that people with high levels of general satisfaction with life report high levels of social support from family, teachers and friends. In contrast, low levels of satisfaction with life among adolescents correlate with low levels of family and social support (Gilman & Huebner, 2006). Other studies examine the correlation of satisfaction with life between specific factors within different environments. For example, qualitative research suggested that mainly family factors are contributing to satisfaction with life of adolescents: a safe and comfortable home, a friendly environment characterized by family proximity and harmony, open communication and trust, parental support, participation in adolescent activities, family support regarding relations and activities outside the family (Joronen & Astedt-Kurki, 2005). Authentic traditional parental practices are considered to be among the strongest predictors of family satisfaction among high school children. Having parents who are viewed as positive and supportive is found to promote psychological autonomy (Edwards & Lopez, 2006). Results from recent research have indicated that well-being and education are strongly linked. Furthermore, school grades, personal beliefs about learning and positive school climate are all positively associated with total satisfaction with life (Suldo, Shaffer, & Riley, 2008). An intervention study among school children aiming to promote their positive development has shown that subjective well-being is related to academic success and positive school function (Bird & Markle, 2012).

Research has focused on the impact of different factors, such as gender, school grades, mental health, personality and culture on satisfaction with life. There is evidence that girls report higher levels of satisfaction with life compared to boys. However, the variance of difference is small (Suldo, 1990). School performance, as Suldo and Huebner suggest (2006), is associated with satisfaction with life and it varies according to the importance each culture places on academic achievement. For example, school satisfaction contributes more to satisfaction of life among Korean students compared to American adolescents due to the fact that Korean tradition places a higher value on success (Park & Huebner, 2005). According to Huebner and McCullough (2000) high academic self-efficacy is linked to high satisfaction with life. Many researchers state that gratitude could be viewed as an adaptive psychological strategy by which people interpret their daily experiences and at the same time receive its benefits, linking gratitude with satisfaction with life. Evidence for this association comes from empirical studies that consider gratitude a powerful predictor of satisfaction with life.

Several research data suggest that satisfaction with life is positively associated with self esteem (Huebner, 1991), health-related quality of life (Zullig et al., 2005), hope (Nickerson & Nagle, 2004) and participation in extracurricular activities (Gilman & Huebner 2006) etc. In contrast, the relationship is negatively associated with psychological problems, such as depression and social anxiety (Gilman & Huebner 2006). Furthermore, adolescents with a high level of satisfaction with life report less internalizing and externalizing problems, lower levels of neuroticism and emotional problems, higher levels of academic, emotional and social esteem compared to adolescents with low levels of satisfaction with life (Suldo & Huebner, 2006).

Gratitude and Self-concept

Self-concept reflects a process of development of the self, which includes a set of knowledge, beliefs and emotions that a person has about himself or herself. The self-concept perspective has a number of conceptual components, for example a focus on one's mental abilities, a focus on physical self, on acceptance by others, as a social self (Beane & Lipka, 1980). It is «a description of the person for himself, including cognitive and psychosocial beliefs that determine not only his behavior but also his future pursuits and shape his psychological identity. The image of self-concept is primarily constituted by the way in which individuals are treated by others, in

particular by important people and the subjective interpretation that they give to this treatment» (Maridaki-Kassotaki, 2011, p.343). Self-concept, as a self-reference to personality traits including abilities to achieve goals, is linked contemporary with the interaction model that suggests the influence of environmental factors (Bracken, 1992). According to Bracken (1992), the self-concept is multifaceted in nature incorporating our views of ourselves in terms of academic, social, emotional, familiar, physical and ability domains of development. All parts of self-concept are influenced by environmental factors which are, in part, interrelated, creating in such a way secondary, interdependent dimensions of identity and roles.

Self-concept, as a general sense of self-worth (Rosenberg & Court, 1979), can be assumed to be a mediator of the relationship between gratitude and satisfaction with life. Empirical studies have revealed that grateful people report higher levels of self-concept, that is, they evaluate themselves more positively and experience greater well-being (McCullough et al., 2002; Kashdan, Uswatte & Julian, 2006). In addition, it seems that self-concept contributes to the sense of satisfaction with life. Consequently, self concept is likely to be related to a higher level of satisfaction of life and gratitude (Kong & You, 2013). The purpose of this study is to investigate the relationship of gratitude with satisfaction with life and self-concept in school children. Furthermore, it intends to study the role gender plays on the above correlation.

Method

Participants

The study was conducted in 2018, in 5th and 6th year classes of 16 different schools in Athens, Salonika, Corfu, Crete, Florina, Komotini, Mytilene, Kozani, Messinia, Laconia, Arcadia and Trikala. In total, 1931 students aged 11 to 12, took part in this study: 966 boys and 965 girls of which 911 were from E' class and 1020 from D' class.

Measures

Measure of Gratitude. The Six-Item Form (GQ-6) (GQ; McCullough et al., 2002) was adapted for use in Greece by Michailidis & Maridaki-Kassotaki (2020). Responses were anchored on a 7-point Likert-type scale ranging from 1 (strongly disagree) to 7 (strongly agree). Scores range from 6 to 42, with higher scores reflecting high levels of gratitude. The GQ-6 has demonstrated good internal consistency ($\alpha=0.74$).

Measure of Satisfaction with Life. Children completed a version of Satisfaction with Life Scale (Diener et al, 1985). Two items were added to the scale relating to the lives of children in school ("I have a great time at school", I have a great time with my friends"). Children provided ratings on scales of one (strongly disagree) to seven (strongly agree) for each item. Scores ranged from 7 to 49, with higher scores reflecting higher levels of life satisfaction. In this study, the value of Cronbach's alpha coefficient for life satisfaction was $\alpha=0.84$.

Self-Concept. Students' self-concept was assessed by using Kontopoulou's (2008) questionnaire. There are 17 items in this measure that reflect children's' beliefs about themselves compared to their peers (I am handsome, I am consistent, I am smart). Factor analysis conducted in this study indicated three factors. The first factor "School competence" includes 4 items and the reliability was $\alpha=0.75$. The second factor describing "Interpersonal relations" consists of 5 items with reliability $\alpha=0.71$. The third factor (5 items) reflects the perceived beliefs of children "Sincerity and Emotional stability". The Cronbach α was 0.69. Three items from the original questionnaire were not included because of the reflected low loading <40.

Table 1. Reliability of the Gratitude Questionnaire (GQ6), Satisfaction of life and Self-concept

Scales	Cronbach α	M.	S.D.
Gratitude	0.73	33.79	5.16
Satisfaction of life	0.82	40.45	6.79
Self-Concept: School competence	0.75	12.77	2.39
Self-Concept: Interpersonal Relations	0.71	16.03	2.75
Self-Concept: Emotional stability	0.69	15.90	2.74

Results

Gratitude as a function of gender

One way ANOVA was conducted to identify an association between items of gratitude and gender (male vs. female). A significant association was found between total values of gratitude and gender, such that girls reported higher total gratitude scores compared to boys $F(1,1930)=60.62, p<0.001$. Girls had higher scores on all items of the gratitude questionnaire: «I have so much in life to be thankful for» $F(1,1930)=27.11, p<0.001$, « If I had to list everything that I felt grateful for, it would be a very long list» $F(1,1930)=32.32, p<0.001$, «When I look at the world, I don't see much to be grateful for» $F(1,1930)=26.94, p<0.001$, «I am grateful to a wide variety of people » $F(1,1930)=18.69, p<0.001$ ”, « As I get older I find myself more able to appreciate the people, events» $F(1,1930)=35.27, p<0.001$, and «A long time can go by before I feel grateful to something or someone» $F(1,1930)=20.05, p<0.001$.

Table 2. Mean of gratitude as a function of gender

	Gender		Total	F-value (1, 1930)
	Male	Female		
Gratitude	M.O.	M.O.	M.O.	
1. I have so much in life to be thankful for	5.98	6.22	6.10	27.11***
2. If I had to list everything that I felt grateful for, it would be a very long list	5.44	5.77	5.60	32.32***
3. When I look at the world, I don't see much to be grateful for	4.86	5.21	5.03	26.94***
4. I am grateful to a wide variety of people	5.64	5.89	5.77	18.69***
5. As I get older I find myself more able to appreciate the people, events	5.69	6.01	5.85	35.27***
6. A long time can go by before I feel grateful to something or someone	5.28	5.59	5.43	20.05***
Total	32.89	34.69	33.79	60.62***

Note: *** $p<0.001$. Values across the scale range from 6 to 42

Two levels: high and low levels of gratitude as a function of gender

Ward's method was used to evaluate the distances between people with high and low levels of gratitude. According to One-way Anova, the mean of group with a high level of gratitude was $M= 35.45$, and ranged from 29 to 42 scores. The mean of the group with a low level of gratitude was $M=24.90$ and ranged from 6 to 28 scores, $F(1,1930)=2389.09, p<0.001$. According to results of crosstabs analyses, the majority of students (84.3%) belong to the group of high gratitude. More girls (88.8%) than boys (79.7%) indicated high levels of gratitude $\chi^2(1, 1931) = 30.13, p<0.001$ (Table 3).



Table 3. Participants with low and high scores of gratitude according to Crosstabs analyses

Gratitude	Gender					
	Male		Female		Total	
	f	%	f	%	f	%
High	770	79.7	857	88.8	1627	84.3
Low	196	20.3	108	11.2	304	15.7
Total	966	50	965	50	1931	100

Satisfaction with life as a function of gender

We conducted one-way ANOVA to investigate the association of life satisfaction with gender (male and female). The results revealed that the total mean score of life satisfaction was higher for girls than for boys $F(1,1930)=10.62, p<0.001$. Young girls scored higher than boys in the following items: «So far I have gotten the important things I want in my life» $F(1,1930)=10.01, p<0.01$, «I would change nothing in my life» $F(1,1956)=7.56, p<0.01$, «I am satisfied with my life at home» $F(1,1930)=5.37, p<0.05$, and «I have a great time at my school» $F(1,1930)=19.69, p<0.001$ (Table 4).

Table 4. Means of satisfaction with life as a function of gender

Satisfaction with life	Gender			F-value (1, 1930)
	Male	Female	Total	
	M.O.	M.O.	M.O.	
1. I am satisfied with my life	6.19	6.18	6.18	0.008
2. So far I have gotten the important thing I want in my life	5.58	5.78	5.68	10.01**
3. I think that many things in my life are excellent	4.45	5.56	5.51	3.14
4. I would change nothing in my life	5.01	5.23	5.12	7.56**
5. I am satisfied with my life at home	6.01	6.14	6.08	5.37*
6. I have a great time at school	5.39	5.69	5.54	19.46***
7. I have a great time with my friends	6.32	6.36	6.34	0.48
Total	39.95	40.95	40.45	10.62**

Note: * $p<0.05$. ** $p<0.01$. *** $p<0.001$. Values across the scale range from 7 to 49

Self concept as a function of gender

One-way ANOVA was performed on measures of responses to self concept (total, school competence, interpersonal relationships, and emotional stability) and gender (male vs. female). There were significant differences between girls and boys for «Emotional Stability» $F(1,1930)=21.77, p<0.001$. Girls reported higher emotional stability compared to boys. Girls felt more obedient $F(1,1930)=7.18, p<0.01$, more sincere $F(1,1956)=15.19, p<0.001$, more girls perceive themselves to be “a good kid” $F(1,1930)=10.77, p<0.001$, more consistent $F(1,1930)=15.47, p<0.001$ than boys. Furthermore, they scored higher than males in emotional stability $F(1,1930)=3.94, p<0.05$. There were no significant differences between boys and girls for «School Competence» and «Interpersonal relations» (Table 5).

Table 5. Means of self-concept as a function of gender

Items	Male	Female	Total	<i>F-value</i> (1, 1930)
	M.O.	M.O.	M.O.	
I am a good student	3.25	3.34	3.29	6.92**
I learn easily	3.18	3.17	3.18	0.25
I am smart	3.28	3.21	3.25	3.95*
I finish my work fast	3.06	3.05	3.06	0.09
Total	12.8	12.8	12.8	0.06
I like others	2.93	2.87	2.90	2.73
I am liked by others	3.19	3.28	3.24	6.02*
I am handsome	3.15	3.17	3.16	0.12
I have many friends	3.26	3.19	3.23	3.61
I am a good friend	3.49	3.52	3.50	1.02
Total	16.03	16.02	16.03	0.02
I am obedient	3.07	3.17	3.12	7.18**
I am sincere	3.20	3.34	3.27	15.19***
I am a good kid	3.35	3.46	3.40	10.77**
I am consistent	3.16	3.31	3.23	15.47***
I control me emotions	2.83	2.92	2.88	3.94*
Total	15.6	16.2	15.9	21.77***

Note: * $p < 0.05$. ** $p < 0.01$. *** $p < 0.001$. Values across the first factor range from 4 to 16, across the second and the third factor from 4 to 20.

High and low gratitude, satisfaction with life and self concept

One-way ANOVA was implemented using high and low gratitude as an independent variable and life satisfaction and self-concept as dependent variables. The results indicated that students with high gratitude reported higher levels of satisfaction with life $F(1,1861)=65.47$, $p < 0.001$, higher school competence $F(1,1861)=18.84$, $p < 0.001$, better interpersonal relationships $F(1,1861)=13.56$, $p < 0.01$ and emotional stability $F(1,1861)=11.87$, $p < 0.01$ compared to students with low gratitude (Table 6).

Table 6. Means of satisfaction with life and self-concept as a function of high and low gratitude

Questionnaires	Gratitude			<i>F-value</i> (1, 1861)
	High M	Low M	Total M	
Satisfaction with life	40.51	34.93	37.91	65.47***
Self-concept: School competence	12.58	11.39	12.02	18.84***
Self-concept: Interpersonal relations	15.98	14.73	15.40	13.56**
Self-concept: Emotional Stability	15.95	14.72	15.38	11.87**

Note: ** $p < 0.01$. *** $p < 0.001$.

Discussion

According to results of the study, girls display higher levels of gratitude compared to boys. The findings are consistent with the prior research of Froh, Yurkewicz & Kashdan, (2009); Tian, Du & Huebner, (2015). Froh, Yurkewicz & Kashdan, (2009) suggest in their research among



children from 11 to 13 years old, that boys present lower levels of gratitude than girls. This is because gratitude may express male weakness threatening the masculinity, especially during middle school years, when gender differences become significant. Gender differences are explained by the socialization of individuals in a social-cultural context.

Gratitude, as a personality trait, is thought to appear as early as age 8, playing an important role in identity development (Froh et al., 2014). There are few studies regarding the development of gratitude. However, they converge on the view that personal differences in the development of gratitude are resulting from one's interaction with the environment, thus reflecting Bandura's (1977) social learning theory. According to this theory, the development and change in gratitude results from different forms of environmental experience (Froh, Bono & Emmons, 2010; McCullough et al., 2002). This view is supported by research indicating that gratitude is positively associated with mental well-being (McCullough, Emmons & Tsang, 2002; Wood et al., 2010) and with the development of positive social relationships enhancing altruism and cooperation (Algoe et al., 2008; Froh, Bono & Emmons, 2010). In contrast, gratitude has a negative correlation with substance abuse and aggressive behavior (Suldo & Huebner, 2006) as well as with mental disorders (Lyubomirsky, 2014).

Regarding satisfaction with life, girls appear to report more satisfaction with life at home and at school compared to boys. Furthermore, it seems that girls are more satisfied with what they have in their lives. Previous research revealed that there was very little significant difference between boys and girls regarding satisfaction with life (Okun et al., 1990). In this research, there is a significant association between gratitude and satisfaction with life, consistent with the findings of Robustelli and Whisman (2018) which revealed gratitude as being a powerful predictor of satisfaction with life. Regarding self-concept of school ability and interpersonal relations, there were no differences between boys and girls. However, girls evaluate themselves as being more obedient, more honest and more consistent than boys. Furthermore, they report higher emotional control and stability compared to boys.

According to the findings of this research, children with gratitude are more satisfied with their life, report positive self-concept of school ability, are more satisfied with interpersonal relations and express positive emotions compared to their peers with low levels of gratitude. These results confirm previous research, where positive emotions of well-being, satisfaction with life and gratitude were correlated (Huebner, 1994). In the longitudinal study among Chinese students, the association between life satisfaction and awareness of academic ability was consistently positive (Leung, McBride-Chang & Lai, 2004).

In summary, the positive association of gratitude with children's satisfaction with life is an important finding that can broaden and enrich the field of positive psychology in the school environment. The promotion of the well-being of children through the development of positive emotional traits such as gratitude should be an important aspect of school education.

References

- Algoe, S. B., Haidt, J. & Gable, S. L. (2008). Beyond reciprocity: Gratitude and relationships in everyday life. *Emotion, 8*(3), 425.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review, 84*(2), 191.
- Beane, J. A. & Lipka, R. P. (1980). Self-concept and self-esteem: A construct differentiation. *Child Study Journal*.
- Bird, J. M., & Markle, R. S. (2012). Subjective well-being in school environments: Promoting positive youth development through evidence-based assessment and intervention. *American Journal of Orthopsychiatry, 82*(1), 61.
- Bracken, P. (1992). *Light of other days: A Dublin childhood*. Irish Amer Book Company
- Buck, R. (2004). The gratitude of exchange and the gratitude of caring: A developmental-interactionist perspective of moral emotion. *The psychology of gratitude*, 100-122.



- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75.
- Diener, E., Larsen, R. J. & Emmons, R. A. (1984, August). Bias in mood recall in happy and unhappy persons. In *92nd Annual Convention of the American Psychological Association, Toronto, Ontario, Canada*.
- Diener, E., Lucas, R. E. & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. *Handbook of positive psychology*, 2, 63-73.
- Edwards, L. M. & Lopez, S. J. (2006). Perceived family support, acculturation, and life satisfaction in Mexican American youth: A mixed-methods exploration. *Journal of counseling psychology*, 53(3), 279.
- Emmons, R. & McCullough, M. (2003). Counting blessings versus burdens. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 377-389.
- Emmons, R. A. & McCullough, M. E. (Eds.). (2004). *The psychology of gratitude*. Oxford University Press
- Emmons, R. A. & Shelton, C. M. (2002). Gratitude and the science of positive psychology. In C. R. Snyder, Shane J. Lopez, *Handbook of positive psychology*, 18, 459-471.
- Emmons, R. A. (2000). Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition, and the psychology of ultimate concern. *The International Journal for the psychology of Religion*, 10(1), 3-26.
- Fitzgerald, P. (1998). Gratitude and justice. *Ethics*, 109(1), 119-153.
- Fredrickson, B. L. (1998). Cultivated emotions: Parental socialization of positive emotions and self-conscious emotions. *Psychological Inquiry*, 9(4), 279-281.
- Fredrickson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 47, pp. 1-53). Academic Press.
- Froh, J. J., Bono, G. & Emmons, R. (2010). Being grateful is beyond good manners: Gratitude and motivation to contribute to society among early adolescents. *Motivation and Emotion*, 34(2), 144-157.
- Froh, J. J., Bono, G., Fan, J., Emmons, R. A., Henderson, K., Harris, C., ... & Wood, A. M. (2014). Nice thinking! An educational intervention that teaches children to think gratefully. *School Psychology Review*, 43(2), 132.
- Froh, J. J., Yurkewicz, C. & Kashdan, T. B. (2009). Gratitude and subjective well-being in early adolescence: Examining gender differences. *Journal of adolescence*, 32(3), 633-650.
- Gilman, R. & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of youth and adolescence*, 35(3), 293-301.
- Huebner, E. S. (1991). Correlates of life satisfaction in children. *School psychology quarterly*, 6(2), 103.
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological assessment*, 6(2), 149.
- Huebner, E. S., & McCullough, G. (2000). Correlates of school satisfaction among adolescents. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 331-335.
- Huebner, E. S., Gilman, R. & Laughlin, J. E. (1999). A multimethod investigation of the multidimensionality of children's well-being reports: Discriminant validity of life satisfaction and self-esteem. *Social Indicators Research*, 46(1), 1-22.
- Joronen, K. & Åstedt-Kurki, P. (2005). Familial contribution to adolescent subjective well-being. *International Journal of Nursing Practice*, 11(3), 125-133.
- Kashdan, T. B., Uswatte, G. & Julian, T. (2006). Gratitude and hedonic and eudaimonic well-being in Vietnam war veterans. *Behaviour Research and Therapy*, 44(2), 177-199.
- Kong, F. & You, X. (2013). Loneliness and self-esteem as mediators between social support and life satisfaction in late adolescence. *Social Indicators Research*, 110(1), 271-279.

Kong, F., Zhao, J. & You, X. (2012). Emotional intelligence and life satisfaction in Chinese university students: The mediating role of self-esteem and social support. *Personality and Individual Differences, 53*(8), 1039-1043.

Kontopoulou, M., (2008). Psychosocial criterion of school and social competence. *Psychometric-differential assessment of children and adolescents with learning disabilities* (In Greek). Department of Psychology. Aristotle University of Thessaloniki.

Leung, C. Y. W., McBride-Chang, C. & Lai, B. P. Y. (2004). Relations among maternal parenting style, academic competence, and life satisfaction in Chinese early adolescents. *Journal of Early Adolescence, 24*, 113-143.

Lucas, R. E., Diener, E. & Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of personality and social psychology, 71*(3), 616.

Lyubomirsky, S. (2014). *The myths of happiness: What should make you happy, but doesn't, what shouldn't make you happy, but does*. Penguin.

Lyubomirsky, S., King, L. & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological bulletin, 131*(6), 803.

Maridaki-Kassotaki, A. (2011). *Educational Psychology* (in Greek). Athens: Diadrasi.

Maridaki-Kassotaki, K., & Antonopoulou, K. (2011). Examination of the relationship between false-belief understanding and referential communication skills. *European journal of psychology of education, 26*(1), 75-84.

McCullough, M. E., Emmons, R. A. & Tsang, J. A. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of personality and social psychology, 82*(1), 112

McCullough, M. E., Tsang, J. A. & Emmons, R. A. (2004). Gratitude in intermediate affective terrain: links of grateful moods to individual differences and daily emotional experience. *Journal of personality and social psychology, 86*(2), 295.

Michailidis, G. & Maridaki-Kassotaki, A. (2020). Reliability and Construct Validity of the Greek Gratitude Questionnaire (GQ6) in a sample of children aged 11 to 12 years. *Dialogues in Clinical Neuroscience & Mental Health, 3*(1), 56-62.

Nevin, S., Carr, A., Shevlin, M., Dooley, B. & Breaden, C. (2005). Factors related to well-being in Irish adolescents. *The Irish Journal of Psychology, 26*(3-4), 123-136.

Nickerson, A. B. & Nagle, R. J. (2004). The influence of parent and peer attachments on life satisfaction in middle childhood and early adolescence. In *Quality-of-life research on children and adolescents* (pp. 35-60). Springer, Dordrecht.

Okun, M. A., Olding, R. W. & Cohn, C. M. (1990). A meta-analysis of subjective well-being interventions among elders. *Psychological Bulletin, 108*(2), 257.

Park, N. & Huebner, E. S. (2005). A cross-cultural study of the levels and correlates of life satisfaction among adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 36*(4), 444-456.

Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of social and Clinical Psychology, 23*(5), 603-619.

Roberts, R. C. (2004). The Blessings of Gratitude: A Conceptual Analysis. In R. A. Emmons & M. E. McCullough (Eds.), *Series in affective science. The psychology of gratitude* (p. 58-78). Oxford University Press.

Robustelli, B. L. & Whisman, M. A. (2018). Gratitude and life satisfaction in the United States and Japan. *Journal of Happiness Studies, 19*(1), 41-55.

Rosenberg, M. & Court, D. (1979). Regulatory sequences involved in the promotion and termination of RNA transcription. *Annual review of genetics, 13*(1), 319-353.

Shek, D. T., Chan, L. K., & Lee, T. Y. (1997). Parenting styles, parent-adolescent conflict, and psychological well-being of adolescents with low academic achievement in Hong Kong. *International Journal of Adolescent Medicine and Health, 9*(4), 233-248.

Suldo, S. M. & Huebner, E. S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous?. *Social indicators research, 78*(2), 179-203.

Suldo, S. M. & Shaffer, E. J. (2007). Evaluation of the self-efficacy questionnaire for children in two samples of American adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25(4), 341-355.

Suldo, S. M., Shaffer, E. J., & Riley, K. N. (2008). A social-cognitive-behavioral model of academic predictors of adolescents' life satisfaction. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 56.

Tian, L., Du, M. & Huebner, E. S. (2015). The effect of gratitude on elementary school students' subjective well-being in schools: The mediating role of prosocial behavior. *Social Indicators Research*, 122(3), 887-904.

Watkins, P. C., Woodward, K., Stone, T. & Kolts, R. L. (2003). Gratitude and happiness: Development of a measure of gratitude, and relationships with subjective well-being. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 31(5), 431-451.

Watkins, P. C., Woodward, K., Stone, T. & Kolts, R. L. (2003). Gratitude and happiness: Development of a measure of gratitude, and relationships with subjective well-being. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 31(5), 431-451.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, 92(4), 548.

Wood, A. M., Froh, J. J. & Geraghty, A. W. (2010). Gratitude and well-being: A review and theoretical integration. *Clinical psychology review*, 30(7), 890-905.

Wood, A. M., Maltby, J., Gillett, R., Linley, P. A., & Joseph, S. (2008). The role of gratitude in the development of social support, stress, and depression: Two longitudinal studies. *Journal of Research in Personality*, 42(4), 854-871.

Zullig, K. J., Valois, R. F., Huebner, E. S. & Drane, J. W. (2005). Adolescent health-related quality of life and perceived satisfaction with life. *Quality of life Research*, 14(6), 1573-1584.

Γιατί οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν «επιδιώκουν» την αναρρίχηση τους στη διοικητική ιεραρχία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Μπαχτσεβάνη Μαρία

Πτυχιούχος Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής
mariabaxtsevani@gmail.com

Μπρούσας Πρόδρομος

Φιλολόγος, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Καβάλας,
prod1978@yahoo.gr

Πετρά Βασιλική

Φιλολόγος, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Δράμας,
vasopetra@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εστιάζεται στην απουσία ενδιαφέροντος εκ μέρους των γυναικών εκπαιδευτικών, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, να διεκδικήσουν θέσεις ευθύνης στην ιεραρχία του σχολείου τους. Η διεξαγωγή της έγινε μέσω ερωτηματολογίου στη διάρκεια του διδακτικού έτους 2016-2017, στο Γυμνάσιο Ελευθερούπολης Καβάλας και συμπεριέλαβε 38 γυναίκες εκπαιδευτικούς. Από τα ερευνητικά δεδομένα συνάγεται πως το συντριπτικό ποσοστό τους δεν επιθυμεί να ανέλθει στη διοικητική ιεραρχία, παρόλο που διαθέτει τα εχέγγυα (προϋπηρεσία, μεταπτυχιακοί τίτλοι σπουδών, πιστοποιημένη γνώση πληροφορικής και ξένης γλώσσας) και τις δεξιότητες, ώστε να αντεπεξέλθει στα απαιτούμενα καθήκοντα. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δέχονται πως η έλλειψη ενδιαφέροντος για ανέλιξη, επηρεάζεται από το πολύπτυχο οικογένεια-μεγάλωμα παιδιών-φροντίδα οικείων στην ελληνική περιφέρεια και τη συναρτούν με την ανάγκη τους να ασχολούνται με τους μαθητές-έμφυχα, επειδή έτσι αισθάνονται πιο δημιουργικές. Εξάλλου, θεωρούν ότι η σύσταση των Συμβουλίων επιλογής Στελεχών από άνδρες, δεν διασφαλίζει την αναρρίχηση τους σε υψηλόβαθμες θέσεις, ενισχύοντας τον έμφυλο διαχωρισμό και τις κοινωνικές ανισότητες.

Λέξεις κλειδιά: Κάθετη ανέλιξη, στερεότυπα, ανισότητες φύλου.

Εισαγωγή

Η βιβλιογραφική επισκόπηση που αφορά στην κάθετη ανέλιξη των γυναικών στη σχολική διοίκηση, αναδεικνύει την άποψη ότι οι γυναίκες έχουν μειωμένη παρουσία ή και υποεκπροσωπούνται σε θέσεις διοικητικής ευθύνης, με εξαίρεση την υποδιεύθυνση. Το σχολείο, ιδιαίτερα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, φαίνεται να αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες, που οδηγούν στην απομάκρυνση των γυναικών από την κοινωνικοπολιτική και οικονομική ένταξη. Μιλιά ουσιαστικά, για οριζόντιο και κάθετο έμφυλο διαχωρισμό (Γκότοβος κ.ά, 1986 · Ζιώγου-Καραστεργίου & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1998 · Κρίβας & Χαντζίου, 1989).

Ο «αποκλεισμός» των γυναικών συνδέεται κυρίως με την ιδεολογική ταύτιση των θέσεων εξουσίας με το ανδρικό πρότυπο και με την έμφυλη ανισότητα στο πλαίσιο του παραδοσιακού στερεοτυπικού ρόλου τους. Συνακόλουθα, εσωτερικές αναχαιτίσεις, όπως η έλλειψη αυτοπεποίθησης, τις ωθούν σε χαμηλό επαγγελματικό προφίλ και έλλειψη φιλοδοξίας. Ανάλογα, οι εξωτερικές κοινωνικές δομές, η μετάγγισή τους στον γραφειοκρατικό τρόπο διοίκησης του σχολείου και η μεροληπτική σύνθεση και στάση των Συμβουλίων επιλογής Στελεχών, τις αποτρέπουν από τη διεκδίκηση θέσεων στη διοικητική ιεραρχία (Αθανασιάδου, 2002 · Μιχελής, 2000).

Οι έρευνες αποκαλύπτουν ότι οι γυναίκες στα αστικά κέντρα αξιοποιούν τους μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών τους και τις σπουδές ή τις πιστοποιήσεις τους σε ξένες γλώσσες, Τ.Π.Ε. ή άλλες δεξιότητες που διαθέτουν, προκειμένου να ανέλθουν στη διοικητική ιεραρχία, έναν «χώρο» που θεωρείται ανδροκρατούμενος. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αυτής της γεωγραφικής προέλευσης, εμφανίζονται απαλλαγμένες από τα κοινωνικά στερεότυπα που θα μπορούσαν να τις καθηλώσουν στη διοικητική κλίμακα και δεν θεωρούν την οικογένεια ανασταλτικό παράγοντα στις βλέψεις τους (Κωνσταντίνου, 1997 · Φρόση, 2003γ).

Η διεξαγωγή της ποσοτικής έρευνας έγινε πιλοτικά και αφορούσε το περιφερειακό Γυμνάσιο Ελευθερούπολης Καβάλας. Διερευνά τον συσχετισμό της άρνησης των γυναικών εκπαιδευτικών στην περιφέρεια να διεκδικήσουν θέση στη διοίκηση, παράλληλα με την παραμονή και την επιλογή μόνιμης κατοικίας και εργασίας εκεί. Το γεγονός αυτό, πιθανολογείται πως συσχετίζεται με τη (γεωγραφική) τους προέλευση από την περιφέρεια και μάλιστα από τον μεσοαστικό κοινωνικό χώρο. Ακόμη, εικάζεται πως συνάπτεται με τις εμπεδωμένες στην ελληνική περιφέρεια στερεοτυπικές αντιλήψεις, που θέλουν τη γυναίκα θεματοφύλακα της ελληνικής οικογένειας, παρόλο που διαθέτει τα εχέγγυα και τις προϋποθέσεις για να αναρριχηθεί στα διοικητικά κλιμάκια.

Θεωρητικό πλαίσιο

Ως ανέλιξη ορίζεται η βαθμιαία μετάβαση σε ανώτερη βαθμίδα, ή η κατάκτηση ανώτερης, ισχυρότερης θέσης και συνακόλουθα εξουσίας. Η οριζόντια ανέλιξη αφορά την κατά φύλο κατανομή σε ειδικότητες, που υποδεικνύει εμμονή σε παραδοσιακά ορισμένους ως «γυναικείους» και «ανδρικούς» χώρους επιστημονικής γνώσης και επαγγελματικού προσανατολισμού. Ιδιαίτερα στον χώρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας φαίνεται να παραμένουν έμφυλα στερεοτυπικά κατάλοιπα, που θέλουν τις ανδρικές και γυναικείες ειδικότητες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση να αντιστοιχούν σε «γυναικείες» και «ανδρικές» θέσεις εργασίας. Έτσι, «επιβεβαιώνουν» τις κοινωνικές ανισότητες, οδηγώντας τις γυναίκες σε απομάκρυνση από την οικονομική, κοινωνική και πολιτική ένταξη (Κατή, 1990 · Φώκιαλη, 2006).

Στην κάθετη ανέλιξη, τα εκπαιδευτικά υποκείμενα κατανέμονται σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, έτσι ώστε οι θέσεις χαμηλού κύρους και αμοιβής να πληρούνται από γυναίκες. Αντίθετα, οι υψηλού κύρους και αμοιβής βαθμίδες, όπως αυτές της διεύθυνσης και διοίκησης ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος, αντιστοιχούν σε άνδρες. Η κάθετη κατάτμηση περιγράφεται ως το φαινόμενο γυάλινης οροφής (glass ceiling) και επιφέρει το χάσμα αμοιβών. Πρόκειται για τη διαφορά της μέσης ωριαίας μισθολογίας μεταξύ ανδρών και γυναικών ηλικίας 16-64 ετών, με 15 τουλάχιστον ώρες εργασίας την εβδομάδα. Συνήθως, οι γυναίκες εργάζονται περισσότερες ώρες με μερική απασχόληση, φροντίζουν τα παιδιά και άλλους εξαρτημένους συγγενείς (Μπουραντάς κ.ά, 1999 · 3^ο ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΟ ΔΕΛΤΙΟ, 2005 · Φραγκουδάκη, 1985).

Κατ' επέκταση, ο επαγγελματικός διαχωρισμός που αφορά στη συγκέντρωση των ανδρών και των γυναικών σε διαφορετικές μορφές και σε διαφορετικούς τομείς δραστηριοτήτων και απασχόλησης, θέλει τις γυναίκες να περιορίζονται σε στενότερο φάσμα επαγγελμάτων (οριζόντιος διαχωρισμός) απ' ότι οι άνδρες. Επίσης, τις εγκλωβίζει σε χαμηλότερα κλιμάκια της ιεραρχίας (κάθετος διαχωρισμός). Τα δεδομένα αυτά φαίνεται να έχουν σημαντικές επιπτώσεις στο επίπεδο της ισότητας των δύο φύλων. Αυτό συμβαίνει, κυρίως αν οι γυναίκες αποκλείονται από συγκεκριμένα επαγγέλματα, λόγω των έμφυλων διακρίσεων. Οι διακρίσεις μπορούν να εκδηλωθούν τόσο από την πλευρά των εργοδοτών (π.χ. κατά τις προσλήψεις και τις προαγωγές προσωπικού) όσο και από την πλευρά των καταναλωτών (π.χ. κατά την επιλογή επαγγελματιών-συνεργατών για την παροχή υπηρεσιών) (European Commission, 2007 · European Commission, 2018).

Ο παραπάνω διαχωρισμός φαίνεται να υποθάλπεται από την Εκπαιδευτική Διοίκηση, που ασκείται σε έναν Εκπαιδευτικό Οργανισμό Μάθησης (προγραμματισμός, οργάνωση, τη διεύθυνση, έλεγχος). Το επιχείρημα είναι ότι μέσω της κατάλληλης στοχοθεσίας, ο

Οργανισμός θα πετύχει το «optimum» της βέλτιστης-αποδοτικότερης-αποτελεσματικότερης λειτουργίας των ομάδων (ανθρώπινου δυναμικού), από τις οποίες και στις οποίες αυτή εφαρμόζεται, στο πλαίσιο του σχολείου (Μπρίνια, 2008 · Πασιαρδής, 2014 · Πετρίδου, 2011).

Αξίζει να σημειωθεί πως οι κλασικές φεμινιστικές θεωρίες ερμηνεύουν τις σχέσεις ανισότητας και εξουσίας ανάμεσα στα φύλα με κοινωνιολογικούς όρους, δηλαδή με όρους κοινωνικής δομής και οργάνωσης (δομικές θεωρίες). Οι θεωρίες αυτές αναφέρονται στην καταπίεση των γυναικών ως ένα καθολικό φαινόμενο, το οποίο χαρακτηρίζει όλες τις σύγχρονες βιομηχανοποιημένες κοινωνίες του δυτικού πολιτισμού. Επομένως, η παρουσίαση των φεμινιστικών κοινωνιολογικών θεωριών αποτελεί την αφετηρία για την ερμηνεία της υποδεέστερης θέσης της γυναίκας στην ιδιωτική και δημόσια σφαίρα, διαχρονικά και διαπολιτισμικά (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Αθανασιάδου, 1997).

Ερευνητικό σχέδιο

Η εξαρτημένη μεταβλητή Ψ στην ερευνητική διαδικασία είναι η άρνηση των γυναικών που προέρχονται από την περιφέρεια και υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση να επιδιώξουν την ανέλιξή τους σε υψηλόβαθμες διοικητικές θέσεις. Ο σκοπός της έρευνας συνδέεται με την ανίχνευση των πιθανών λόγων που υπαγορεύουν αυτή την επιλογή τους – οικογενειακών, κοινωνικών, επαγγελματικών, πολιτισμικών, του φύλου ή άλλων. Ως υπόθεση έρευνας θεωρείται πως οι γυναίκες στην ελληνική περιφέρεια εσωτερικεύουν το κοινωνικό στερεότυπο σχετικά με το φύλο, που τις θέλει να μην επιδιώκουν την αναρρίχηση τους στη διοικητική ιεραρχία, παρά το γεγονός ότι διαθέτουν τα προσόντα και τις οργανωτικές δεξιότητες για να το πετύχουν (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014).

Πιο ειδικά, οι εναλλακτικές ερευνητικές υποθέσεις μπορούν να συνοψιστούν στα εξής σημεία:

α) Οι γυναίκες Εκπαιδευτικοί δεν επιδιώκουν συνειδητά τις υψηλότερες διοικητικές βαθμίδες ή αποκλείονται από αυτές

β) Η επιλογή αυτή είναι προσωπική και συνάδει με την επιθυμία τους ή υπαγορεύεται – ακόμη και είναι επιβεβλημένη από κοινωνικούς/δημογραφικούς (ή άλλους) παράγοντες

γ) Οι γυναίκες αισθάνονται (ή «έμαθαν» να αισθάνονται) αναποτελεσματικές στη διεκπεραίωση γραφειοκρατικών εργασιών

δ) Ο παράγοντας που επηρεάζει περισσότερο την επιλογή τους είναι: τα κοινωνικά στερεότυπα που σχετίζονται με το φύλο, το περιβάλλον (οικογενειακό και ευρύτερο), ο οικογενειακός ρόλος και η ανατροφή των παιδιών, το επάγγελμα του συζύγου, το εργασιακό ωράριο και οι περίοδοι διακοπών, η παραμονή – μόνιμη κατοικία και εργασία – στην περιφέρεια από επιλογή, η ταξική και κοινωνική προέλευση, οι οικονομικές προσδοκίες (ανεξάρτητες μεταβλητές Χ)

ε) Εδράζονται στο ερώτημα ποιον από τους παραπάνω παράγοντες προτάσσουν οι ίδιες και γιατί.

Προσδιορισμός πληθυσμού, επιλογή δείγματος

Ο πληθυσμός που έχει επιλεγεί είναι οι εργαζόμενες με πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ γυναίκες στο Γυμνάσιο Ελευθερούπολης Νομού Καβάλας. Πρόκειται για μελέτη περίπτωσης που αφορά 38 γυναίκες διαφορετικών ειδικοτήτων, από τις οποίες ελάχιστες (2) στο παρελθόν κατείχαν διοικητικές θέσεις, αλλά όχι κατά τη στιγμή της δειγματοληψίας. Η επίδοση των Ερωτηματολογίων έγινε σε ένα μόνο σχολείο, επειδή αποτελεί τον χώρο εργασίας του ενός ερευνητή, άρα κατέστη πιο εύκολη η πρόσβαση και η συγκέντρωσή τους. Το δείγμα κρίνεται πως αφορά ικανοποιητικό αριθμό συμμετεχόντων, αν ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι έρευνες από φορείς μεγαλύτερης εμβέλειας αξιοποιούν μικρότερο δείγμα, αν και σε περισσότερα σχολεία.

Η εκπροσώπηση διαφορετικών ειδικοτήτων στις γυναίκες εργαζόμενες στο εν λόγω σχολείο και η προέλευσή τους λιγότερο από τα μεγάλα αστικά κέντρα και κυρίως από την περιφέρεια, θα μπορούσε να επαληθεύσει την άποψη ότι οι γυναίκες εσωτερικεύουν το

κοινωνικό στερεότυπο σχετικά με το φύλο, που τις θέλει να μην επιδιώκουν την αναρρίχηση τους στη διοικητική ιεραρχία, παρά το γεγονός ότι διαθέτουν (τυπικά τουλάχιστον) τις δυνατότητες και τις οργανωτικές δεξιότητες για να το πετύχουν. Κάτι τέτοιο μπορεί να στηριχτεί στην εμπειρία και στη στερεοτυπική πρόσληψη του θέματος μέχρι τώρα.

Επιπλέον, το επίπεδο σπουδών των γυναικών εργαζομένων σε αυτήν την εκπαιδευτική μονάδα, είναι ικανοποιητικό. Τέσσερις (4) από αυτές κατέχουν τίτλο Μεταπτυχιακών σπουδών. Έχουν πιστοποιημένη επάρκεια στην ξένη Γλώσσα και τους υπολογιστές και οι περισσότερες έχουν μεγάλη προϋπηρεσία, ενώ αρκετές μικρή, παράμετροι που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την επιλογή ή όχι ανώτερης διοικητικής θέσης. Στο συντριπτικό ποσοστό τους είναι έγγαμες. Εξάλλου, στο εν λόγω σχολείο φορείς των διοικητικών θέσεων είναι άντρες, οι οποίοι κατέχουν τη διεύθυνση και την υποδιεύθυνση.

Πρέπει να σημειωθεί πάντως, το γεγονός ότι επί δεκαετίες τη διευθυντική θέση του σχολείου κατείχαν γυναίκες, που πριμοδοτούνταν στην διευθυντική θέση – μάλλον εξαιτίας της εντοπιότητάς τους και πιθανώς, λόγω της εκτίμησης που απολάμβαναν από την εκάστοτε Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Να σημειωθεί ότι πέραν του βασικού τίτλου σπουδών δεν διέθεταν άλλους τίτλους (Μετεκπαίδευσης, Πιστοποίησης δεξιοτήτων σε Σχολή Δημόσιας Διοίκησης κλπ.), ούτε πιστοποιήσεις σε ξένες γλώσσες και η εξοικείωσή τους με τις σύγχρονες τεχνολογίες, που υποστηρίζουν το έργο της διοίκησης μίας σχολικής μονάδας, κρίνονται μάλλον επιφανειακές και στοιχειώδεις.

Η επίδοση του ερωτηματολογίου για συμπλήρωση κρίνεται ότι θα ήταν χρονοβόρα στην περίπτωση που θα απευθυνόταν σε περισσότερα σχολεία, ή και σε ολόκληρο τον Νομό Καβάλας. Επίσης, θα ήταν απαραίτητη η συνεργασία με τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του Νομού και η εξασφάλιση ονομαστικών καταστάσεων όλων των γυναικών εκπαιδευτικών. Κάτι τέτοιο, θα προϋπέθετε ειδική άδεια από την Περιφέρεια και από την οικεία Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και, ασφαλώς, την προθυμία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών.

Επιλογή και κατασκευή εργαλείου - Στάδια συλλογής δείγματος

Το ερευνητικό εργαλείο που έχει επιλεγεί για τη διερεύνηση και εξαγωγή των συμπερασμάτων στην παρούσα ποσοτική έρευνα είναι το ερωτηματολόγιο, επειδή επιτρέπει τη σχετικά εύκολη συλλογή πληροφοριών από σημαντικό δείγμα υποκειμένων έρευνας. Η κατασκευή του έγινε με τρόπο ώστε να μην υπάρξουν δυσκολίες στην κατανόηση ή περιθώρια παρερμηνείας, αλλά και να διασφαλιστεί η εγκυρότητα των δεδομένων, που θα συλλεγούν (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014).

Τα ερωτήματα που τέθηκαν αφορούν δημογραφικά δεδομένα για τον γεωγραφικό προσδιορισμό του τόπου γέννησης και διαμονής των γυναικών, κοινωνικοοικονομικά που αφορούν την οικογενειακή κατάσταση και τις σπουδές τους και ψυχομετρικά σχετικά με τις προτιμήσεις, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις τους. Χρησιμοποιήθηκε συνδυασμός των δύο τύπων ερωτήσεων: οι αποκλίνουσες/ανοιχτού τύπου, οι οποίες αναδεικνύουν μεταβλητές που ίσως δεν είχαν ληφθεί υπόψη κατά τη διατύπωση της ερευνητικής υπόθεσης – με τον κίνδυνο βέβαια να μην απαντηθούν ή να απαντηθούν μονολεκτικά – και οι συγκλίνουσες/κλειστού τύπου. Πρόκειται για σταθμισμένο ερωτηματολόγιο, που μετά την πιλοτική εφαρμογή του τα ερωτήματα αναπροσαρμόστηκαν για να εναρμονιστούν με το πολιτισμικό προφίλ του πληθυσμού και ελέγχθηκε η αξιοπιστία-εγκυρότητα.

Πιο συγκεκριμένα, αρχικά, τέθηκαν τέσσερις (4) ερωτήσεις για να διαπιστωθεί, εάν και σε ποιο βαθμό, τα υποκείμενα της έρευνας ικανοποιούν τα κριτήρια, σύμφωνα με την πιο πρόσφατη κείμενη νομοθεσία, για τη διεκδίκηση διοικητικών θέσεων (χρόνια προϋπηρεσίας, επίπεδο σπουδών, πιστοποιήσεις Τ.Π.Ε και ξένων γλωσσών). Έπειτα, υπήρξε πρόθεση να διερευνηθούν, η τάση τους για διεκδίκηση διοικητικών θέσεων και οι λόγοι ανάσχεσής της έως την σχολική χρονιά διεξαγωγής της έρευνας (2016-2017). Στη συνέχεια, διατυπώθηκε ερώτημα για να διερευνηθούν οι μελλοντικές τους προθέσεις για τη διεκδίκηση διοικητικής

θέσης. Οι επόμενες δύο ερωτήσεις αφορούν τις απόψεις των γυναικών για το αν θεωρούν ότι παραγκωνίζονται στις διεκδικήσεις διοικητικών θέσεων λόγω της ανδροκρατούμενης ηγεσίας στην Εκπαίδευση και στα Υπηρεσιακά Συμβούλια.

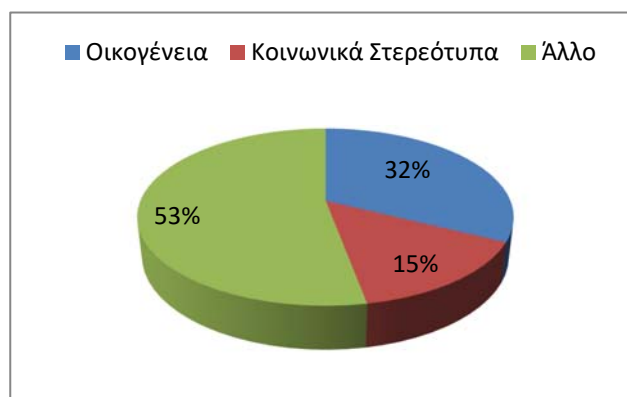
Εφεξής, ρωτήθηκαν αναφορικά με τη διαφοροποίηση των εργασιακών υποχρεώσεων του διοικητικού στελέχους, σε σχέση με εκείνο του εκπαιδευτικού και εάν αισθάνονται περισσότερο επαρκείς να αντεπεξέλθουν πιο αποδοτικά και αποτελεσματικά στη διοίκηση της εκπαίδευσης ή στον εκπαιδευτικό-παιδαγωγικό τους ρόλο. Έπειτα, τους ζητήθηκε να απαντήσουν, εάν στην πορεία του εργασιακού τους βίου, άλλαξε η στάση τους για τη διεκδίκηση διοικητικής θέσης. Οι τρεις τελευταίες ερωτήσεις αφορούν τις αντιλήψεις των γυναικών για τον ρόλο των φύλων σε σχέση με την εκπαιδευτική διοίκηση και εάν και σε ποιο βαθμό το οικογενειακό περιβάλλον και τα κοινωνικά στερεότυπα επηρεάζουν τη διάθεσή τους για τη διεκδίκηση των διοικητικών θέσεων.

Αποφεύχθηκε, κατά το δυνατόν, η συμπερίληψη της κατηγορίας «άλλο» στις ερωτήσεις κλειστού τύπου, για να μη προσανατολιστούν οι ερωτώμενες σε αυτή την επιλογή, παρόλο που η επιλογή αυτή δεν αποκλείει τη δυνατότητα να απαντηθεί διαφορετικά από ό,τι εμείς έχουμε ορίσει. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε πιλοτικά στην αρχή στο σύνολο των συμμετεχουσών γυναικών εκπαιδευτικών στην έρευνα, που αριθμούσαν τις 38, για να ελεγχθεί αν είναι κατανοητές οι ερωτήσεις και έπειτα για να απαντηθεί, με την κατάλληλη υποκίνηση. Συνοδεύτηκε από σύντομη επιστολή που δεσμευόταν να διαφυλάξει την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα των απαντήσεων (Κυρίδης & Χρονοπούλου, 2008).

Ερευνητικά δεδομένα

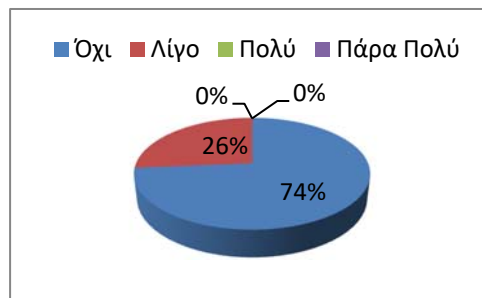
Το 63% των ερωτηθεισών εκπαιδευτικών απάντησε ότι υπηρετεί στην εκπαίδευση 9-16 έτη, το 5% από 17-25, το 21% ότι έχει περισσότερα από 25 έτη προϋπηρεσίας ενώ το 11% από 1-8 έτη. Το επίπεδο σπουδών της πλειοψηφίας (28 εκπαιδευτικοί) σχετίζεται με την κατοχή πτυχίου ΑΕΙ (74%) ενώ 8, δηλαδή 21%, είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και μόλις 2, δηλαδή 5%, κάτοχοι πτυχίου ΤΕΙ. Παρατηρείται ότι η πλειοψηφία τους διαθέτει πιστοποίηση στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Πιο συγκεκριμένα, το 74% (28 εκπαιδευτικοί) έχει πιστοποίηση Α' επιπέδου και το 10% (4) Β' επιπέδου, ενώ μόνο 6, δηλαδή 16% του δείγματος, δε διαθέτει καμία πιστοποίηση ΤΠΕ. Και στις ξένες γλώσσες παρατηρείται ότι μόνο το 21% (8) δεν διαθέτει πιστοποίηση, ενώ το 53% (20) είναι κάτοχοι πιστοποίησης μιας ξένης γλώσσας και το 26% (10) δύο ξένων γλωσσών. Κατά το παρελθόν μόνο το 11% των γυναικών (4) διεκδίκησε κάποια διοικητική θέση, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία του 89%, δηλαδή 34, όχι.

Δήλωσε ως λόγο μη διεκδίκησης διοικητικής θέσης την οικογένεια το 32% (11), το 15% (5) επέλεξε τα κοινωνικά στερεότυπα, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό 53% (18) επικαλέστηκε άλλο λόγο.



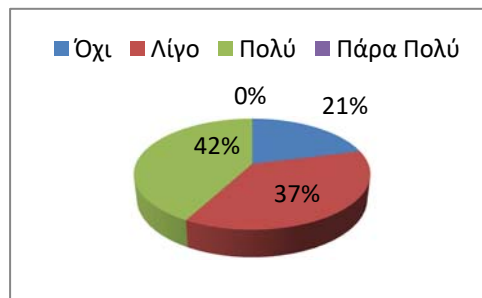
Σχήμα 1. Λόγοι για την άρνηση διεκδίκησης διοικητικής θέσης

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα πως το 74% των γυναικών (28) εκπαιδευτικών δεν επιθυμούν να διεκδικήσουν στο μέλλον καμιά διοικητική θέση και το 26% δείχνει μικρό ενδιαφέρον για κάτι τέτοιο.



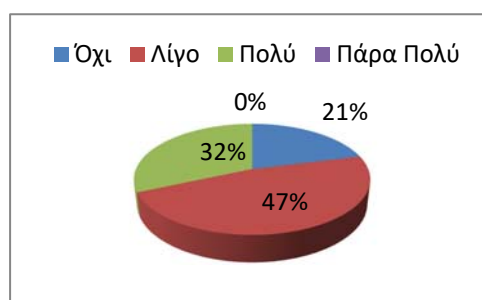
Σχήμα 2. Έλλειψη διάθεσης για διεκδίκηση διοικητικής θέσης στο μέλλον

Στην ερώτηση, αν θεωρούν τον χώρο της Εκπαίδευσης ανδροκρατούμενο, το 42% των συμμετεχουσών (16) απάντησε πολύ, το 37%, δηλαδή 14 γυναίκες, λίγο και το 21%, δηλαδή 8, καθόλου.



Σχήμα 3. Ο χώρος της Εκπαίδευσης είναι ανδροκρατούμενος

Παρόμοιες είναι και οι απαντήσεις στο ερώτημα αν η σύνθεση των Συμβουλίων Επιλογής, όπου οι άντρες πλεονάζουν, περιορίζουν τις προοπτικές των γυναικών να αναρριχηθούν στην ιεραρχία. Από τις εκπαιδευτικούς οι 8, άρα 21% απάντησαν όχι, 18, άρα το 47% λίγο, ενώ 12, άρα το 32%, πολύ.



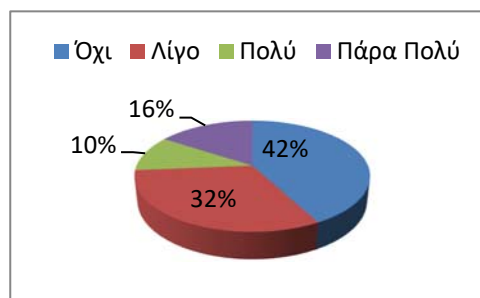
Σχήμα 4. Η στελέχωση των Συμβουλίων επιλογής περιορίζει την προοπτική ανέλιξης των γυναικών εκπαιδευτικών

Από τις ερωτηθείσες οι 24, δηλαδή το 63%, δήλωσαν ότι αισθάνονται περισσότερο επαρκείς στο παιδαγωγικό έργο και οι 14, δηλαδή το 37% δήλωσε επάρκεια εξίσου στη διοίκηση και στο παιδαγωγικό έργο.



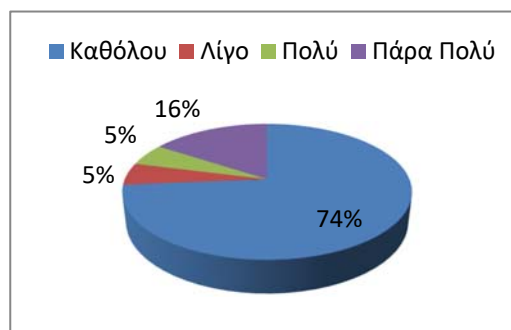
Σχήμα 5. Επάρκεια στη Διοίκηση ή/και στο Παιδαγωγικό έργο

Μάλιστα, παρόλο που υπήρχε στο Ερωτηματολόγιο και η επιλογή της διοίκησης ως αυτόνομης/ανεξάρτητης επιλογής, καμία από τις συμμετέχουσες στην έρευνα δεν την επέλεξε. Από τις απαντήσεις τους, επίσης, συνάγεται ότι το αυξημένο εργασιακό ωράριο των στελεχών της διοίκησης δεν αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα διεκδίκησης διοικητικής θέσης, αφού το 42% (16) και το 32% (12) δήλωσαν «όχι» και «λίγο» αντίστοιχα, ενώ το 10% (4) και το 16% (6) δήλωσαν «πολύ» και «πάρα πολύ».



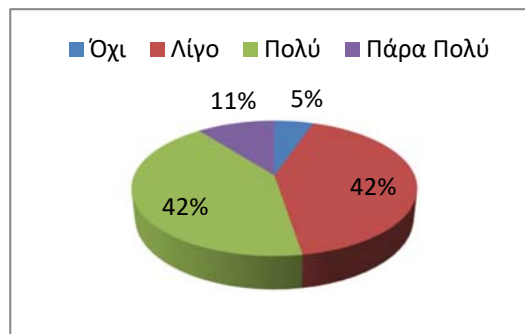
Σχήμα 6. Το αυξημένο εργασιακό ωράριο δεν αναστέλλει τη διάθεση για διεκδίκηση διοικητικής θέσης

Από τις απαντήσεις παρατηρείται ότι στην πορεία της επαγγελματικής σταδιοδρομίας δεν αλλάζει η διάθεση των γυναικών για την κατάκτηση διοικητικών θέσεων, αφού και στην αντίστοιχη ερώτηση το 74% απάντησε «καθόλου» (28), το 5% «λίγο» (2), ενώ μόλις το 5% (2) και 16% (6) απάντησαν «πολύ» και «πάρα πολύ» αντίστοιχα.



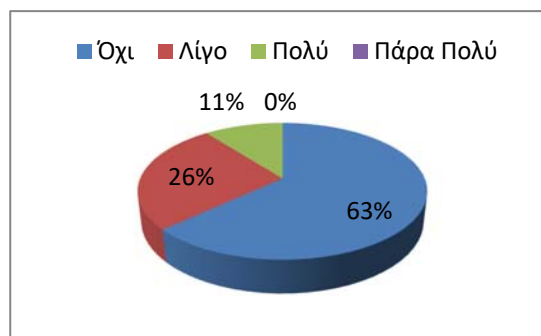
Σχήμα 7. Η διάθεση για ανέλιξη δεν αλλάζει στη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας

Στην ερώτηση για το αν πιστεύουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν επαρκώς στα γραφειοκρατικά και διοικητικά ζητήματα παρατηρείται ότι σχεδόν οι μισές ερωτηθείσες - το 5% και το 42% - απάντησαν «όχι» και «λίγο» (2 και 16 γυναίκες αντίστοιχα), ενώ το 42% και το 11% απάντησαν «πολύ» και «πάρα πολύ» (16 και 4 αντίστοιχα).



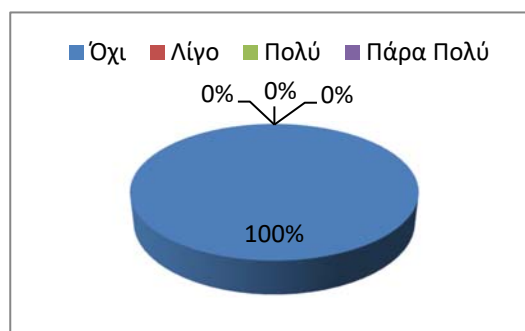
Σχήμα 8. Ανταπόκριση των γυναικών εκπαιδευτικών σε γραφειοκρατικά και διοικητικά ζητήματα

Εξάλλου φαίνεται, ότι το οικογενειακό περιβάλλον δεν επηρεάζει την απόφαση τους για διεκδίκηση διοικητικής θέσης, αφού το 63% και το 26% (24 και 16), απάντησαν «όχι» και «λίγο» ενώ μόλις 11% (4) «πολύ» και καμία «πάρα πολύ».



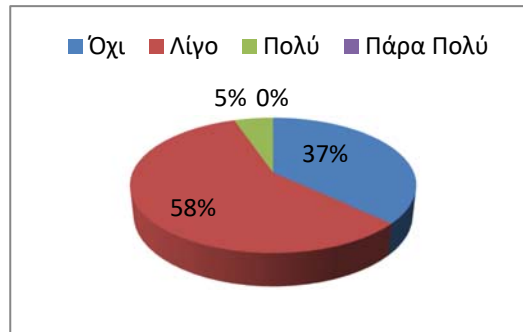
Σχήμα 9. Το οικογενειακό περιβάλλον δεν επηρεάζει τη διάθεση για ανέλιξη

Αρνητικά απάντησαν, συντριπτικά, στο ερώτημα αν θεωρούν τους άνδρες ικανότερους για να διευθύνουν και να επωμίζονται τα διοικητικά ζητήματα, αφού όλες οι συμμετέχουσες (100%) απάντησαν «όχι».



Σχήμα 10. Οι άντρες δεν είναι ικανότεροι στη διοίκηση

Τέλος, δεν φαίνεται να θεωρούν πως το κοινωνικό στερεότυπο τους αποτρέπει από τη διεκδίκηση διοικητικών θέσεων, αφού 37% και 58% (14 και 22) απάντησαν «όχι», ενώ μόλις 5% (2) απάντησαν «πολύ».



Σχήμα 11. Ο ρόλος του κοινωνικού στερεοτύπου στη διεκδίκηση διοικητικών θέσεων

Τα υποκείμενα έρευνας στο σύνολό τους (100%) απάντησαν πως προέρχονται από την περιφέρεια και συνειδητά διαμένουν και εργάζονται εκεί. Η επιλογή τους αυτή, καταδεικνύει ότι η προέλευσή τους από την περιφέρεια προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό την εκδήλωση ενδιαφέροντος για θέσεις διοικητικές ή καλύτερα την άπωσή τους από τις θέσεις αυτές.

Συμπεράσματα

Από την περιγραφική ανάλυση των δεδομένων συνάγεται πως το συντριπτικό ποσοστό των γυναικών (89,5%) του δείγματος δεν διεκδίκησε κάποια διοικητική θέση, και δεν σκοπεύει να προβεί σε τέτοιου είδους διεκδίκηση στο μέλλον, αν και σε επίσης υψηλό ποσοστό (83%) υπηρετεί περισσότερα από 10 έτη στην Εκπαίδευση. Εύλογα υποθέτει κανείς πως θα μπορούσε δυνάμει να επιδιώξει κάτι τέτοιο, εφόσον έχει την απαραίτητη προϋπηρεσία. Μάλιστα, δεν προτίθεται να το κάνει στο μέλλον σε ποσοστό 74%. Εξάλλου, εικάζεται το γεγονός πως παρόλο που, ένα όχι ευκαταφρόνητο ποσοστό (28%), διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο και έχει την απαραίτητη προϋπηρεσία, δεν έχει ανέλθει στη διοικητική ιεραρχία, αλλά κεφαλαιοποιεί τις μορφωτικές εκροές του στη μαθησιακή διαδικασία και στο εκπαιδευτικό έργο.

Υψηλό είναι το ποσοστό πιστοποίησης των γυναικών εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ και στην ξένη γλώσσα, παράγοντας θετικός για τον προσανατολισμό σε θέση διοικητική, που αν δεν ίσχυε, θα μπορούσε να καταστεί ισχυρά ανασχετικός όσον αφορά τη διεκδίκηση μιας τέτοιας θέσης. Ιδιαίτερα η μηχανοργάνωση του Εκπαιδευτικού Οργανισμού και οι ψηφιακές δεξιότητες που απαιτούνται για τούτο, η ψηφιακή καταχώριση της βαθμολογίας, των απουσιών και των απογραφικών δεδομένων του προσωπικού, η παρακολούθηση-ενημέρωση ιστοσελίδας και η διάχυση των επιτευγμάτων του απαιτούν την πιστοποίηση και καλή γνώση των ΤΠΕ.

Φαίνεται πως ο παράγοντας οικογένεια επηρεάζει την κάθετη ανέλιξη των γυναικών εκπαιδευτικών σε σημαντικό ποσοστό (32%), παρόλο που οι ίδιες απορρίπτουν τη συμβολή των κοινωνικών στερεοτύπων στον προσανατολισμό τους αυτό. Εύλογα, θα μπορούσε να υποθέσει κανείς πως οι σπουδές τους τις απελευθέρωσε από τις συντηρητικές κοινωνικές νόρμες παρά την μικροαστική καταγωγή και την προέλευσή τους από την ελληνική περιφέρεια. Ενδέχεται βέβαια, ανεπίγνωστα να έχουν εσωτερικεύσει την τάση να απωθούνται από διοικητικές θέσεις, αλλά να μην παραδέχονται κάτι τέτοιο. Εξάλλου, διαπιστώνεται συχνά από τα εμπειρικά δεδομένα πως οι γυναίκες εργαζόμενες, άρα με λογική αναγκαιότητα και οι εκπαιδευτικοί, αρνούνται να παραδεχτούν πως είναι δέσμιες αναχρονιστικών συμβάσεων και ηθικών αναστολών που χαρακτηρίζουν το γυναικείο φύλο.

Οι συμμετέχουσες στην έρευνα δήλωσαν άπωση για τα γραφειοκρατικά καθήκοντα κατά το 53% με ένα ισχυρό ποσοστό (48%) να θεωρεί πως τα καταφέρνει σε «διεκπεραιωτικού» τύπου δραστηριότητες, αφού ένα υψηλό ποσοστό της τάξης του 26% εστιάζει στην επιλογή πολύ και πάρα πολύ. Αξιοπρόσεκτο είναι το γεγονός πως καμία γυναίκα δεν επέλεξε κατά αποκλειστικότητα τη διοίκηση ως πεδίο ενδιαφέροντος. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται πως δεν αισθάνονται δημιουργικές και επαρκείς ακόμη κι αν είναι αρκετά αποτελεσματικές

στις εργασίες γραφείου. Το αντίθετο συμβαίνει, όταν ασχολούνται με τα έμψυχα και τη μαθησιακή διαδικασία.

Δεν φαίνεται να λειτουργεί ανασταλτικά ούτε το σχολικό ωράριο, ούτε να αποτρέπονται από το κοινωνικό στερεότυπο το οποίο θέλει τις γυναίκες εργαζόμενες, προσανατολισμένες σε «γυναικεία» επαγγέλματα, που δίνουν έμφαση στην οικογένεια, στο μέγιστο των παιδιών και είναι κοινωνικά χαρακτηρισμένα. Ή να αναλαμβάνει άλλα επαγγέλματα ασυμβίβαστα με τη φύση και τους παραδοσιακούς ρόλους της, που την απομακρύνουν από την άσκηση των πρώτων. Ο παράγοντας σχολικό ωράριο θα περίμενε κανείς να λειτουργήσει καταλυτικά στην επιλογή των εκπαιδευτικών, ώστε να μην ασκούν διοικητικό έργο. Το γεγονός αυτό δεν επιβεβαιώθηκε, εφόσον σε υψηλό ποσοστό (74%) επέλεξαν πως είχε μικρή ή καθόλου συμβολή στον προσανατολισμό τους.

Ανάλογα μικρή συγκέντρωση παρατηρήθηκε στην επιλογή του οικογενειακού περιβάλλοντος ως βασικής παραμέτρου για τη διεκδίκηση διοικητικής θέσης. Πιθανώς, η γυναίκα αισθάνεται πως θα κατάφερνε να αντεπεξέλθει στα διοικητικά καθήκοντα, χωρίς να στερήσει από τα μέλη της οικογένειάς της την ουσιαστική της συνδρομή εκεί. Εξάλλου, ίσως έχει την ελευθερία πλέον να πάρει αποφάσεις για τη θέση της στο εργασιακό περιβάλλον, χωρίς να αναστέλλεται από αναχρονιστικές εμπειρωμένες αντιλήψεις στο στενό και το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον. Ενδέχεται μάλιστα, να δέχεται την ενίσχυση των γυναικών της ευρύτερης οικογένειας, που έχουν εμπειρία στη διοίκηση και τα κατάφεραν.

Επίσης, ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα δεν θεωρούν στην πλειονότητά τους τους άντρες ικανότερους εκείνων στην άσκηση διοικητικού έργου, δηλώνουν πως, στα Συμβούλια επιλογής Στελεχών Εκπαίδευσης, κυριαρχεί η άποψη των αντρών, με αποτέλεσμα τον εξοβελισμό τους από τέτοιες θέσεις. Διαπιστώνεται εμμονή στη ιδέα ότι οι άντρες λειτουργούν αυστηρά και έχουν προκατασκευασμένες θέσεις για το γυναικείο φύλο και την αποτελεσματικότητά του σε έναν χώρο ανδροκρατούμενο. Άρα, με λογική αναγκαιότητα θεωρούν ότι επιλέγουν άντρες επιτελικούς στην Εκπαιδευτική διοίκηση ως πιο ικανούς.

Φαίνεται πάντως πως ισχυρότατο ρόλο διαδραματίζει ο γεωγραφικός καθορισμός στην επιλογή των γυναικών να διατηρήσουν μόνιμη κατοικία και να εργαστούν στην περιφέρεια. Πιθανολογείται πως θεωρούν καλύτερες τις συνθήκες διαβίωσης και μεγάλωματος των παιδιών εκεί, εφόσον παρουσιάζει χιλιομετρική εγγύτητα με αστικό κέντρο και με τη δυνατότητα διαμονής σε ιδιόκτητο ενδιαίτημα. Κάτι τέτοιο, βέβαια, έρχεται σε αντίφαση με την αποσύνδεση της επιλογής τους να μην ανέλθουν στη διοικητική κλίμακα, λόγω του επηρεασμού τους από την οικογένεια και τις εδραιωμένες στην ελληνική περιφέρεια αντιλήψεις. Αυτές, θέλουν τη γυναίκα να επιστρέφει στον τόπο καταγωγής μετά τις σπουδές και εφόσον υπάρχει θέση εργασίας αρκετά ή λιγότερο εγγύς. Ακόμη, «ασκούν πίεση» να κάνει οικογένεια και να εργάζεται εκεί, απολαμβάνοντας την βοήθεια των γονέων στο μέγιστο και την ανατροφή των παιδιών και προσφέροντας αντίστοιχα την υποστήριξή της σε εκείνους. Η αρωγή αυτή, μάλλον συσχετίζεται και με την αντίληψη ότι το παιδί μεγαλώνει καλύτερα με την παρουσία των οικείων - κυρίως παππούδων - μακριά από τα προβλήματα που συνδέονται με το αστικό κέντρο.

Αναφορές

European Commission, 2007 Tackling the pay gap between women and men. Retrieved August 14, 2019, from https://www.ab.gov.tr/files/ardb/evt/1_avrupa_birligi/1_9_politikalar/1_9_9_ekonomi/tackling_gender_pay_gap_in_eu.pdf.

European Commission, 2018. Report on equality between women and men in the EU. Retrieved August 14, 2019, from <https://ec.europa.eu/newsroom/just/document.cfm?doc>.

Αθανασιάδου, 2002. Διδακτορική διατριβή. Retrieved August 14, 2019, from http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1441/6/1441_03_Athnasiadou_Feminist_ikesTheories.pdf.

