



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΤΕΥΧΟΣ 2/2023

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

Περιοδικό ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

**Τεύχος
2/2023**



Πανεπιστήμιο Κρήτης - Σχολή Επιστημών Αγωγής - Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.

Περιοδικό "Επιστήμες Αγωγής"

Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100 - Κρήτη

Τηλ.: 28310 - 77687, Fax: 28310 - 77550 - 77596

www.ediamme.edc.uoc.gr, E-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr

ISSN 1109-8740

Ιδιοκτήτης: Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης, Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.) Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100, Κρήτη.
Τηλ. 28310 -77687, 77605, fax: 28310 -77635, 77636, www.ediamme.edc.uoc.gr

Εκδότης: Χατζηδάκη Ασπασία, Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.

Εξώφυλλο - Σελιδοποίηση: Μεταξά Κωνσταντίνα, μέλος Ε.Τ.Ε.Π. Πανεπιστημίου Κρήτης, γραφίστας

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

Πρώην Σχολείο και Ζωή, με ιδρυτή τον Ζομπανάκη Γεώργιο (1953-1972)

Εκδότης - διευθυντής (1972-1999) Ζομπανάκης Ανδρέας

Έκδοση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΥΝΤΑΞΗΣ

Σπαντιδάκης Ιωάννης (συντονιστής), Αναστασιάδης Παναγιώτης, Καλογιαννάκη Πέλλα

Αλληλογραφία και προς δημοσίευση άρθρα αποστέλλονται στην

ηλεκτρονική διεύθυνση EPISAGO@edc.uoc.gr

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αναστασιάδης Παναγιώτης, Βάμβουκας Μιχάλης, Παπαδάκη-Μιχαηλίδου Ελένη,

Μακράκης Βασίλειος, Αναστασιάδης Πέτρος, Βασιλάκη Ελένη

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Boos-Nünning, Ursula, Universität Essen, Deutschland, Cummins, Jim, University of Toronto, Canada,

Καζαμίας Ανδρέας, University of Wisconsin, Madison, Cochrane, Ray, University of Birmingham,

Τάμης Αναστάσιος, Notre Dame University of Australia, Wolhuter, Charl, North West University, South Africa,

Tien-Hui, Chiang, University of Tainan, Zhengzhou University, China,

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου Μαίρη, Παν. Κύπρου, Πασιαρδής Πέτρος, Ανοικτό Παν. Κύπρου,

Παλιός Ζαχαρίας, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Κατσίκη-Γίβαλου Άντα, Παν. Αθηνών,

Πάτσιου Βίκυ, Παν. Αθηνών, Τάφα Ευφημία, Παν. Κρήτης, Ζερβού Αλεξάνδρα, Παν. Κρήτης,

Νικολουδάκη Ελπινίκη, Παν. Κρήτης, Χουρδάκης Αντώνης, Παν. Κρήτης,

Γκότοβος Αθανάσιος, Παν. Ιωαννίνων, Μπουζάκης Ιωσήφ, Παν. Πατρών,

Ξωχέλλης Παναγιώτης, Αριστοτέλειο Παν. Θεσσαλονίκης, Σακελλαρίου Μαρία, Παν. Ιωαννίνων,

Καίλα Μαρία, Παν. Αιγαίου, Σκούρτου Ελένη, Παν. Αιγαίου, Δαμανάκης Μιχάλης, Παν. Κρήτης,

Παπαδογιαννάκης Νικόλαος, Παν. Κρήτης, Μιχαηλίδης Παναγιώτης, Παν. Κρήτης

Αϊδίνης Αθανάσιος, ΑΠΘ, Ανδρεαδάκης Νικόλαος, Παν. Αιγαίου, Δημάκος Ιωάννης, Παν. Πατρών,

Ελευθεράκης Θεόδωρος, Παν. Κρήτης, Ζαράνης Νικόλαος, Παν. Κρήτης,

Θώμου Βιβή, Παν. Κρήτης, Ιβρίντελη Μαρία, Παν. Κρήτης, Καλαϊτζιδάκη Μαριάννα, Παν. Κρήτης,

Καρράς Κων/νος, Παν. Κρήτης, Κοντογιάννη Διονυσία, Παν. Κρήτης,

Κουρκούτας Ηλίας, Παν. Κρήτης, Κωστούλα Νέλλη, Παν. Κρήτης, Μανωλίτσης Γεώργιος, Παν. Κρήτης,

Μιχαλακάκη Θεοδοσία, Παν. Κρήτης, Μουζάκη Αγγελική, Παν. Κρήτης,

Μπαμπάλης Θωμάς, ΕΚΠΑ, Ντίνας Κων/νος, Παν. Δυτ. Μακεδονίας,

Παπαδοπούλου Μαρία, Παν. Θεσσαλίας, Παπαδοπούλου Σμαράγδα, Παν. Ιωαννίνων,

Πολίτης Παναγιώτης, Παν. Θεσσαλίας, Σοφός Αλιβίζος, Παν. Αιγαίου, Σταύρου Δημήτρης, Παν. Κρήτης,

Φτερνιάτη Άννα, Παν. Πατρών, Χατζηδάκη Ασπασία, Παν. Κρήτης

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟΝ ΝΟΜΟ

Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.: Χατζηδάκη Ασπασία

ΤΑΧ. ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ "ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ"

Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100 - Κρήτη

Τηλ.: 28310 - 77687, Fax: 28310 - 77636

E-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr, www.ediamme.edc.uoc.gr

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

Κοτρώνης Δημήτριος, e-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr, τηλ.: 6944683566

EDUCATION SCIENCES

(Former «Sholeio kai Zoe»)

Founder: **Georgios Zombanakis** (1953-1972)

Director & Editor: **Andreas Zombanakis** (1972-1999)

Published quarterly by the Department of Primary Education University of Crete

BOARD OF DIRECTORS

Ioannis Spantidakis (Coordinator), **Panagiotis Anastasiadis**, **Pella Kalogiannaki**

The correspondence and the articles to be published should be addressed to: **EPISAGO@edc.uoc.gr**

EDITORIAL BOARD

Panagiotis Anastasiades, **Michael Vamvoukas**, **Eleni Papadakis Michailidis**,
Vasilios Makrakis, **Petros Anastasiades**, **Eleni Vasilaki**

SCIENTIFIC COMMITTEE

Ursula Boss-Nünning, Universität Essen, Deutschland, **Jim Cummins**, University of Toronto,
Andreas Kazamias, University of Athens & University of Wisconsin (USA), **Ray Cochrane**, University of Birmingham,
Anastasios Tamis, Notre Dame University of Australia, **Charl Wolhuter**, North West University, South Africa,
Tien-Hui Chiang, University of Tainan, Zhengzhou University, China,
Mairy Koutselini-Ioannidou, University of Cyprus, **Zaharias Palios**, Open University of Greece,
Anta Katsiki-Givalou, University of Athens, **Viki Patsiou**, University of Athens,
Euthimia Tafa, University of Crete, **Alexandra Zervou**, University of Crete, **Elpiniki Nikoloudaki**, University of Crete,
Antonis Hourdakis, University of Crete, **Athanasios Gotovos**, University of Ioannina, **Iossif Bouzakis**, University of Patras,
Panagiotis Xohellis, University of Salonica, **Maria Sakellariou**, University of Ioannina,
Maria Kaila, University of Aegean, **Eleni Skourtou**, University of the Aegean,
Michael Damanakis, University of Crete, **Nikolaos Papadogiannakis**, University of Crete,
Panagiotis Michailidis, University of Crete, **Aidinis Athanasios**, Aristoteleio University of Thessaloniki,
Andreadakis Nikolaos, University of Aegean, **Dimakos Ioannis**, University of Patras,
Eleutherakis Theodoros, University of Crete, **Zaranis Nikolaos**, University of Crete,
Thomou Vivi, University of Crete, **Ivrideli Maria**, University of Crete, **kalaitzidaki Marianna**, University of Crete, |
Karras Konstantinos, University of Crete, **Kodogianni Dionysia**, University of Crete,
Kourkoutas Elias, University of Crete, **Kostoula Nelli**, University of Crete, **Manolitsis Georgios**,
University of Crete, **Michelakaki Theodosia**, University of Crete, **Mouzaki Ageliki**, University of Crete,
Mpampalis Thomas, University of Athens, **Dinas Konstantinos**, University of West Macedonia,
Papadopoulou Maria, University of Thessalia, **Papadopoulou Smaragda**, University of Ioannina,
Politis Panagiotis, University of Thessalia, **Sofos Alivizos**, University of Aegean,
Stavrou Dimitris, University of Crete, **Fterniati Anna**, University of Patras, **Chatzidaki Aspasia**, University of Crete

EDITORIAL COORDINATION

Head of the Department of Primary Education, University of Crete

ADDRESS: **UNIVERSITY OF CRETE, FACULTY OF EDUCATION,**

DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION

MAGAZINE "EPISTIMES AGOGIS"

University Campus, 74 100 Rethymno Crete - Greece, Tel.: 28310 - 77687, Fax: 28310 -77636

E-mail: **EPISAGO@edc.uoc.gr**, **www.ediamme.edc.uoc.gr**

SECRETARY

Dimitris Kotronis, e-mail: **EPISAGO@edc.uoc.gr**, mobile phone: 6944683566

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. **Εννοιολογήσεις εκπαιδευτικών για την μεταναστευτική εκπαιδευτική πολιτική για την ένταξη μεταναστών και προσφύγων μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα**
Teachers' conceptualisations of educational policy regarding the inclusion of migrant and refugee students in the education system
 Παναγιώτης Γιαβρίμης, Σοφία Δημητριάδου 7
2. **Απόψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την εφαρμογή των νέων ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ των μαθημάτων των Κοινωνικών Σπουδών**
Perceptions of teachers and students concerning the implementation of the Primary School Social Studies curriculum in Greece
 Μαρία Εμ. Ιβρίντελη 23
3. **Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών στην τάξη**
Teachers' perceptions about the use of digital games in the classroom
 Δημήτριος Κοκολάκης, Αικατερίνη Βάσιου, Πατρίτσια Γερακοπούλου 38
4. **Απόψεις των εκπαιδευτικών του Ν. Αττικής για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε μαθητές/μαθήτριες προσχολικής ηλικίας**
Views of teachers in the Prefecture of Attica on the implementation of distance education in Preschool studies
 Σοφία Κοντονασάκη, Θεόδωρος Ελευθεράκης 59
5. **Ανίχνευση Συναισθημάτων Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής ως προς τα Εργαστήρια Δεξιότητων**
Detecting Special Education Teachers' Emotions as To the Skills Workshops
 Ελένη Κουβαρά 85
6. **Το Πάρκο Ελλήνων Λογοτεχνών Αθήνας ως Αφετηρία Βιωματικής Μάθησης και Λογοτεχνικού Τουρισμού**
The Park of Greek Literature in Athens as a Starting Point for Experiential Learning and Literary Tourism
 Μαρία Μανώλα 113
7. **Η επίδραση της αναγνωστικής διδασκαλίας μέσω θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων στη διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα**
The impact of reading teaching through drama-based pedagogy on the self-efficacy of teachers
 Κωνσταντίνος Μαστροθανάσης, Μαρία Κλαδάκη 123

8. Ψηφιακή Οικειότητα: μεταφέροντας εμπειρίες γραμματισμού από το σπίτι στο νηπιαγωγείο	
Digital Intimacy: bringing literacy experiences from home to kindergarten	
Μαρία Παπαδοπούλου, Ευγενία Παγκουρέλια, Εύη Κομπιάδου, Αικατερίνη Μακρή, Αικατερίνη Γάσπαρη	146
9. Η ποιότητα της επιχειρηματολογίας των φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος σχετικά με τη θερμότητα και τη θερμοκρασία	
The quality of the argumentation of the students of the Department of Education regarding heat and temperature	
Ρόζα Σαράμπαλη Κασιαλμά, Γεώργιος Στύλος, Κωνσταντίνος Θ. Κώτσης	162
10. Επιστράτευση Δικτύων συνεργασίας για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης υπό το πρίσμα του Μοντέλου της Ενδιάμεσης Αντεστραμμένης Πυραμίδας	
Recruitment of Cooperative Networks to promote inclusive education in the light of the Intermediate Inverted Leadership Model	
Κωνσταντία Χαραλάμπους	180
Οδηγίες της Συντακτικής Επιτροπής για τα αποστέλλόμενα προς δημοσίευση κείμενα	199
Guide for Authors	203

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΗΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

TEACHERS' CONCEPTUALISATIONS OF EDUCATIONAL POLICY REGARDING THE INCLUSION OF MIGRANT AND REFUGEE STUDENTS IN THE EDUCATION SYSTEM

Παναγιώτης Γιαβρίμης
Αναπληρωτής Καθηγητής
Τμήμα Κοινωνιολογίας
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Giavrimis@soc.aegean.gr

Σοφία Δημητριάδου
MSc Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Εκπαιδευτικός Β/θμιας
sodimitriadou@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Β/θμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική για την ένταξη μεταναστών/προσφύγων στο ελληνικό σχολείο. Στην έρευνα πήραν μέρος εννέα εκπαιδευτικοί της Β/θμιας εκπαίδευσης, δυο άντρες και επτά γυναίκες με πολυετή προϋπηρεσία στο δημόσιο σχολείο. Για την συλλογή των δεδομένων της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα μέσω του εργαλείου της ημιδομημένης συνέντευξης. Από τα ευρήματα της έρευνας διαφάνηκε ότι όσον αφορά στην εκπαιδευτική ένταξη των μεταναστών/προσφύγων μαθητών οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η γλώσσα, που πρέπει να διδάσκεται ως παράγοντας υποστήριξης της προσαρμογής τους στην εκπαίδευση και στην ελληνική κοινωνία είναι η ελληνική. Υπάρχουν ελάχιστοι εκπαιδευτικοί, που αναφέρονται στη συμβολή, που μπορεί να έχει μητρική γλώσσα και η σημασία της ένταξης του πολιτισμικού τους κεφαλαίου. Παράλληλα στα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής οι περισσότεροι τόνισαν τα προβλήματα στις υλικοτεχνικές υποδομές και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά

Μετανάστευση, εκπαιδευτική πολιτική, Β/θμια εκπαίδευση.

Abstract

The aim of the study was to investigate the views of the teachers of secondary education on the educational policy for the inclusion of immigrants in Greek schools. Nine teachers of secondary education, two men and seven women with many years of experience in public schools took part in the survey. For the collection of the survey data, qualitative research was chosen through the instrument of semi-structured interviews. From the findings of the survey it was evident that in terms of educational inclusion of migrant students, teachers report that the language that should be taught as a factor to support their adaptation to education and society is Greek. There were few teachers, who mentioned the contribution, that mother tongue can have and the importance of integrating their cultural capital. At the same time, on the issues of educational policy, most of them stressed the problems of material and technical infrastructure and teacher training.

Key words

Immigration, education policy, secondary education.

0. Εισαγωγή

Οι μετανεωτερικές κοινωνίες χαρακτηρίζονται από τη σημαντικότητα της διαφορετικότητας και την ανάδειξη του ατόμου και των πολιτισμικών του χαρακτηριστικών. Το φαινόμενο της μετανάστευσης της τελευταίας δεκαετίας και η ολοένα μεγαλύτερη μετακίνηση πληθυσμών σε παγκόσμιο επίπεδο λόγω οικονομικών δυσκολιών, αναζήτησης μιας καλύτερης ζωής, πολέμων, συγκρούσεων και διώξεων συνέβαλε ακόμα περισσότερο στη συζήτηση στο δημόσιο λόγο ζητημάτων, που αφορούν τη πολυπολιτισμικότητα και πολλούς κοινωνικούς τομείς (πολιτική, οικονομία, πολιτισμό κλπ.) (Τσαούσης, 2007). Επιπλέον, το έντονο αποτέλεσμα της μεταναστευτικής κρίσης του 2015 πυροδότησε μια σειρά αλλαγών που η Ελλάδα έπρεπε να διαχειριστεί λόγω του μεγάλου αριθμού μεταναστών. Σύμφωνα με στοιχεία, που έχουν δημοσιευτεί το 2019 (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020), το ποσοστό των προσφύγων ανέρχεται σε 0,6% του συνολικού πληθυσμού της Ευρώπης (2.591.632 πρόσφυγες σε σύνολο 447.706.209 κατοίκων). Ενώ στην Ελλάδα το ίδιο διάστημα ο αριθμός των μεταναστών εκτιμάται σε 55.348 από τους οποίους οι 43.683 ήρθαν από την θάλασσα και οι 11.665 από την ξηρά (Γεωργακόπουλος, 2020).

Ένα από τα βασικά ζητήματα, που προέκυψαν ήταν η ένταξη των παιδιών μεταναστών/προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται πέντε μοντέλα διαχείρισης της ένταξης των μεταναστών/προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς, και στις πολιτικές, που ασκούνται: (το αφομοιωτικό μοντέλο, το μοντέλο της ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το αντιρατσιστικό μοντέλο, το διαπολιτισμικό μοντέλο). Τα συγκεκριμένα μοντέλα προσεγγίζουν από

διαφορετική κοινωνιολογική και ιδεολογική οπτική τα θέματα ένταξης των μεταναστών/προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα και κινούνται από μονοπολιτισμικές σε πιο πολυπολιτισμικές προσεγγίσεις. Οι συγκεκριμένες προσεγγίσεις των μοντέλων εκπαιδευτικής ένταξης διαμορφώνουν και τις ανάλογες κατευθύνσεις στα αναλυτικά προγράμματα, στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και στις εφαρμοζόμενες πρακτικές στο σχολεία (Γεωργογιάννης, 2009. Μάρκου, 1997. Νικολάου, 2011. Νικολάου και συν., 2008).

Σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας το σχολικό έτος 2018-2019 το σύνολο των μαθητών μεταναστών-προσφύγων σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης ανέρχονταν σε 12.867 μαθητές. Από αυτούς σε ΔΥΕΠ φοιτούσαν 4.577 μαθητές, σε τάξεις υποδοχής 4.050 μαθητές, ενώ ο συνολικός αριθμός μαθητών, που φοιτούσαν σε σχολεία, που δεν υπάρχουν τάξεις υποδοχής υπολογίστηκε σε 4.240 μαθητές. Σε σχολεία της Α/θμιας και Β/θμιας το ίδιο σχολικό έτος το σύνολο των μαθητών, που φοιτούσαν σε τάξεις υποδοχής ανέρχεται σε 4.050. Από αυτούς 1.774 σε δημοτικά σχολεία, 807 σε Γυμνάσια και 1.469 σε Λύκεια (ΥΠΠΕΘ, 2019α). Ενώ με στοιχεία από το Υπουργείο Παιδείας το σχολικό έτος 2018-2019 το σύνολο των μαθητών σε σχολεία της Α/θμιας και Β/θμιας, που δεν λειτουργούν τάξεις υποδοχής ανέρχεται σε 4.240 μαθητές. Από αυτούς 3.264 φοιτούσαν στο δημοτικό, 687 στο γυμνάσιο και μόλις 289 στο λύκειο (ΥΠΠΕΘ, 2019β). Τα στοιχεία από το πληροφορικό σύστημα my school, που αναρτήθηκαν τον Ιούνιο του 2019 αναφέρουν ότι το σύνολο των μαθητών, που ήταν εγγεγραμμένοι σε σχολεία ΔΥΕΠ στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση ανέρχεται σε 4.577. Από αυτούς στην προσχολική εκπαίδευση φοιτούσαν 1.506 μαθητές, στο δημοτικό 2.267 μαθητές και στο γυμνάσιο 804 μαθητές.

1. Εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα για τη μετανάστευση

Ηδη από τη δεκαετία του 1990 στις χώρες της Νότιας Ευρώπης και κυρίως στην Ιταλία και στην Ελλάδα παρατηρείται το φαινόμενο της άφιξης μεγάλου αριθμού προσφύγων και μεταναστών από τις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης, αλλά και από χώρες της Ασίας και της Αφρικής. Μετά, όμως, το 2015 οι προσφυγικές και μεταναστατευτικές εισροές από τις χώρες αυτές πολλαπλασιάζονται εξαιτίας των πολεμικών συγκρούσεων στη Συρία, την κατάρρευση των πολιτικών συστημάτων σε χώρες της Ασίας, όπως το Ιράκ, το Αφγανιστάν, το Ιράν ή το Πακιστάν, αλλά και των πολιτικών διενέξεων, των εμφυλίων πολέμων σε χώρες της Υποσαχάριας Αφρικής, όπως το Κονγκό, την Ερυθραία, την Αιθιοπία, την Κένυα, το Σουδάν και τη Σομαλία (Υπατη Αρμοστεία για τους Πρόσφυγες, 2020).

Στην Ελλάδα ο πρώτος νόμος, που αφορούσε διευθετήσεις για την εκπαίδευση σε σχέση με τους μετανάστες ψηφίστηκε το 1983. Με βάση το νόμο 1404/1983 στο άρθρο 45 και στις παραγράφους 1, 2, 3 ορίζεται ότι ιδρύονται τα πρώτα τμήματα Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Μαθημάτων. Σκοπός των τμημάτων αυτών είναι η ομαλή ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα των παλιννοστούντων μαθητών και των μαθητών – παιδιών Ελλήνων μεταναστών. Η ευθύνη για τη λειτουργία των εν λόγω τμημάτων ανήκει στο Υπουργείο Παιδείας και στα τμήματα αυτά διδάσκουν εκπαιδευτικοί ωρομίσθιοι. Με το νόμο

1894/1990 και το άρθρο 2, η ευθύνη λειτουργίας των τμημάτων αυτών περιέρχεται από το Υπουργείο Παιδείας στις Νομαρχίες. Είναι η εποχή, που στην Ελλάδα έρχονται οι παλιννοστούντες Έλληνες από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και από την Αλβανία, οι Έλληνες από την Βόρειο Ήπειρο. Τη δεκαετία του '80 ιδρύονται Τάξεις Υποδοχής με βάση το Προεδρικό Διάταγμα 494/1983. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο Διάταγμα οι μαθητές έπρεπε να παρακολουθούν τα μαθήματα του ελληνικού σχολείου, όπως ορίζονταν από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και να διδάσκονταν παράλληλα και τη μητρική τους γλώσσα. Αξίζει να σημειωθεί ότι για τους μαθητές αυτούς δεν είχε συνταχθεί ακόμη κάποιο παιδαγωγικό διαγνωστικό κριτήριο που να αξιολογούσε το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους.

Σταθμός, όμως, στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα αποτελεί ο νόμος 2413/1996. Ο νόμος αυτός στο άρθρο 34 ορίζει ότι σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι η παροχή εκπαίδευσης σε μαθητές, που έχουν πολιτιστικές, μορφωτικές ή εκπαιδευτικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες (όπως, είναι οι μαθητές Ρομά, οι Μουσουλμανόπαιδες, οι αλλοδαποί, οι παλιννοστούντες). Στον ίδιο, επίσης, νόμο αποφασίζεται να ιδρυθεί το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.ΠΟ.ΔΕ.) και παρέχεται η δυνατότητα σε κάποια σχολεία να μετατραπούν σε διαπολιτισμικά ή να δημιουργηθούν τάξεις ή τμήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το Ι.ΠΟ.ΔΕ. ορίζεται ότι θα είναι υπεύθυνο για τη συγγραφή βιβλίων, για την παροχή στα διαπολιτισμικά σχολεία και στα σχολεία του εξωτερικού εκπαιδευτικού υλικού.

Το 1999, όμως, είναι η χρονιά τομή για τη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων, καθώς, με υπουργική απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων στο ΦΕΚ 1789 ορίζεται ότι οι παλιννοστούντες και οι αλλοδαποί μαθητές θα φοιτούν κανονικά στα σχολεία και ανάλογα με το επίπεδο της γλωσσομάθειάς τους θα κατατάσσονται σε Τάξεις Υποδοχής τύπου Ι και Τάξεις Υποδοχής τύπου ΙΙ. Η φοίτηση στις Τάξεις Υποδοχής τύπου Ι οριζόταν για ένα χρόνο και οι μαθητές θα διδάσκονταν εντατικά την ελληνική γλώσσα. Στις Τάξεις Υποδοχής τύπου ΙΙ οι φοίτηση θα διαρκούσε δύο χρόνια και θα γινόταν παράλληλα, μέσα στις τυπικές τάξεις. Θα υπήρχε, δηλαδή, εκπαιδευτικός, που θα λειτουργούσε υποστηρικτικά - ενισχυτικά στο μαθητή κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Ο ικανός αριθμός μαθητών για να δημιουργηθούν οι Τάξεις Υποδοχής ήταν από τρεις έως οκτώ μαθητές. Τα δε Φροντιστηριακά μαθήματα στόχο είχαν ως στόχο να βοηθούν τους μαθητές, που αντιμετώπιζαν προβλήματα στις Τάξεις Υποδοχής ή, που είχαν θέματα κατανόησης της ελληνικής, αλλά δεν είχαν ενταχθεί στις Τάξεις Υποδοχής και πραγματοποιούνταν εκτός διδακτικού ωραρίου. Συνολικά δε επιτρεπόταν να είναι μέχρι δέκα ώρες.

Με το νόμο 3848/2010 αρχίζουν να λειτουργούν οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ). Στο άρθρο 26 του συγκεκριμένου νόμου καθορίζεται ότι οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας θα λειτουργήσουν σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικότερα: «...σε περιοχές με χαμηλό συνολικό εκπαιδευτικό δείκτη,

υψηλή σχολική διαρροή και χαμηλή πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς, και χαμηλούς κοινωνικοοικονομικούς δείκτες, όπως χαμηλό συνθετικό δείκτη ευημερίας και ανάπτυξης και υψηλό δείκτη κινδύνου φτώχειας...». Είναι σαφές ότι σε ορισμένες περιοχές, που υπάρχουν προσφυγικές δομές υπάρχει αυξημένη ανάγκη για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων και μεταναστών.

Με την Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 131024/Δ1/2016 ιδρύονται Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π ΖΕΠ) στις οποίες δόθηκε έμφαση, κυρίως, στα παιδιά πρόσφυγες, που αντιστοιχούν στις ηλικίες του Δημοτικού, ενώ το ΙΕΠ συνέταξε τα νέα αναλυτικά για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνυπολογίζοντας τη διαφορετικότητα του μεταναστευτικού πληθυσμού. Τα Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ λειτουργούν σε σχολικές μονάδες εκτός σχολικού ωραρίου, που βρίσκονταν κοντά στα κέντρα φιλοξενίας προσφύγων και μεταναστών. Αν δεν υπήρχε σχολείο κοντά σε αυτά τα κέντρα φιλοξενίας, ο νόμος προέβλεπε να λειτουργήσουν Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ μέσα στα κέντρα. Οι μαθητές διδάσκονται την ελληνική γλώσσα, μαθηματικά, φυσική αγωγή και αισθητική αγωγή. Οι εκπαιδευτικοί, που διδάσκουν είναι ωρομίσθιοι, αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου ή αναπληρωτές διορισμένοι από τους πίνακες αναπληρωτών, που καταρτίζει κάθε χρόνο το Υπουργείο Παιδείας, ενώ μόνιμοι εκπαιδευτικοί αποσπώνται ως Συντονιστές Εκπαίδευσης των Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ. Οι διαδικασίες ένταξης περιλαμβάνουν τεστ για τη διάγνωση του επιπέδου γλωσσομάθειας των μαθητών (εξετάζεται η ακουστική, αναγνωστική, λεκτική και γραπτή κατανόηση και έκφραση των μαθητών στην ελληνική γλώσσα) και ανάλογα με τα βαθμολογικά κριτήρια, που έχουν τεθεί στα τεστ αυτοί οι μαθητές κατατάσσονται σε Τάξεις Υποδοχής τύπου I ή II.

Από τις εκπαιδευτικές πολιτικές, που ασκήθηκαν διαχρονικά για την ένταξη μεταναστών και προσφύγων αναδεικνύεται ότι επιχειρήθηκε να δημιουργηθεί μια εκπαιδευτική πολιτική και να αντιμετωπισθούν οι όποιες ρατσιστικές και ξενοφοβικές προσεγγίσεις σε βάρος των μαθητών αυτών, όμως, το ελληνικό σχολείο στις γενικές του κατευθύνσεις (διγλωσσία, αναγνώριση πολιτισμικών στοιχείων, μαθησιακές πρακτικές) δίνει έμφαση σε ενσωματωτικές πολιτικές διαμορφώνοντας ένα πλαίσιο μονοπολιτισμικότητας ή μονογλωσσικότητας και μη έμφασης στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μεταναστών/προσφύγων μαθητών. Η κυρίαρχη κουλτούρα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και η ένταξη σε αυτή συνδέεται με τη μαθησιακή και επαγγελματική επιτυχία (Καρακατσάνη & Τσούνη, 2016. Χατζησωτηρίου, 2014).

Σκοπός της εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Β/θμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική για την ένταξη μεταναστών/προσφύγων στο ελληνικό σχολείο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στη σχολική ένταξη των μεταναστών/προσφύγων (Τουρτούρας, 2010). Πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν αρκετά στερεότυπα και προκαταλήψεις. Οι προσδοκίες, οι αντιλήψεις και τα στερεότυπα των εκπαιδευτικών σχετίζονται με την σχολική ένταξη και τη σχολική επίδοση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών, αλλά και με τις δεξιότητες και δυνατότητες, που

έχουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση τους. Όταν οι προσδοκίες, που έχουν οι εκπαιδευτικοί π.χ. απέναντι τους δεν είναι υψηλές τότε και οι μαθητές αποθαρρύνονται και δεν αποδίδουν στο μέγιστο κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Γρίβα & Στάμου, 2014. Θεοδοσιάδου, 2013. Χάλιο & Πανταζή, 2012). Σε έρευνες, που έχουν διεξαχθεί διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί: α) έχουν μια αμφίθυμη στάση απέναντι στους μετανάστες – πρόσφυγες (Mattheoudakis et al., 2017), έτσι επιρρίπτουν την ευθύνη για την εκμάθηση της γλώσσας στους ίδιους (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017. Sakka, 2010) και θεωρούν ότι θα πρέπει να φοιτούν σε διαφορετικές τάξεις, που θα λειτουργούν μετά τη λήξη του σχολείου (Gkaintartzi et al., 2015) ή υποστηρίζουν ότι η διατήρηση της μητρικής τους γλώσσας θα βοηθήσει αυτά τα παιδιά στη διατήρηση της κουλτούρας τους και ότι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα ήθελαν να γνωρίζουν περισσότερα για αυτή την γλώσσα (Mitits, 2018), β) δεν έχουν την απαραίτητη επάρκεια για την διαχείριση του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017. Paparostolou et al., 2020. Zotou, 2017), ενώ δυσκολίες δημιουργούνται και από τις υποδομές (Παπαχρήστος, 2011) και γ) οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις για την πολυπολιτισμικότητα και μέσω διαπολιτισμικών δεξιοτήτων να εξαλειφθούν τυχόν αρνητικά συναισθήματα, που έχουν (Σγούρα και συν, 2018).

2. Μεθοδολογία της Έρευνας

2.1. Οι Συμμετέχοντες στην Έρευνα

Στην έρευνα πήραν μέρος εννέα εκπαιδευτικοί της Β/θμιας εκπαίδευσης, δυο άντρες και επτά γυναίκες με πολυετή προϋπηρεσία στο δημόσιο σχολείο. Η επιλογή των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στηρίχτηκε στο ότι όλοι εργάστηκαν σε σχολεία της Β/θμιας, που η έδρα τους ήταν νησιά, που επλήγησαν έντονα από το μεταναστευτικό. Οι ειδικότητες, που επιλέχθηκαν για την διεξαγωγή της έρευνας ήταν φιλόλογοι, μαθηματικοί, καθώς, μπαίνουν περισσότερες ώρες σε τάξεις με μετανάστες, αλλά και ειδικότητες, όπως γυμναστής, νοσηλεύτρια, βρεφονηπιοκόμος, που δουλεύουν σε σχολεία με μετανάστες. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ήταν μόνιμοι και αναπληρωτές και η προϋπηρεσία τους κυμαίνονταν από 4-28 έτη.

2.2. Εργαλείο Έρευνας.

Για την συλλογή των δεδομένων της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα μέσω του εργαλείου της ημιδομημένης συνέντευξης γιατί αυτή αποτελεί μια συνομιλία οργανωμένη μέσω δυο κυρίως εμπλεκόμενων, του συνεντευξιαστή και του συνεντευξιαζόμενου (Τσιώλης, 2018. Ιωσηφίδης, 2003). Ο οδηγός συνέντευξης, που δημιουργήθηκε στηρίχθηκε στη βιβλιογραφία για τη μετανάστευση και το θεωρητικό της πλαίσιο, όπως, αυτό αναλύθηκε στο πρώτο μέρος της εργασίας. Στο πρώτο μέρος του οδηγού συνέντευξης οι ερωτήσεις αναφέρονταν σε εννοιολογήσεις των εκπαιδευτικών για τη μετανάστευση, τα

αίτια της, τα χαρακτηριστικά της και τις απόψεις τους για την κοινωνική ένταξη των μεταναστών/προσφύγων. Πιο συγκεκριμένα οι ερωτήσεις ήταν του τύπου: «Τι σημαίνει για εσάς η έννοια της μετανάστευσης;», «Ποιοι είναι οι λόγοι και τα αίτια της μετανάστευσης;». Στο δεύτερο μέρος του οδηγού συμπεριλήφθηκαν ερωτήσεις σχετικές με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη των μεταναστών/προσφύγων και την εκπαιδευτική πολιτική, που εφαρμόζεται. Πιο συγκεκριμένα οι ερωτήσεις, που συμπεριλήφθηκαν για την εκπαιδευτική πολιτική ήταν του τύπου: «Ποια είναι η άποψη σας για την πρόθεση του κράτους να εντάξει στην εκπαίδευση τα παιδιά μεταναστών - προσφύγων στα ελληνικά σχολεία;», «Κατά πόσο θεωρείται ότι υπάρχει επαρκές, εξειδικευμένο προσωπικό για να αντιμετωπίσει τέτοιες καταστάσεις. Στην παρούσα εργασία αναλύονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους για την ένταξη των μεταναστών-προσφύγων.

3. Ευρήματα

Στη πλαίσιο της έρευνας, που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς της Β/θμιας εκπαίδευσης παρουσιάζονται οι αναφορές τους για την εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους για την ένταξη των μαθητών μεταναστών και προσφύγων και ειδικότερα για θέματα, που αναδείχθηκαν μέσα από την ανάλυση του λόγου τους, όπως το θεσμικό πλαίσιο, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τα θέματα διγλωσσίας και η υλικοτεχνική υποδομή.

3.1. Θεσμικό πλαίσιο και πολιτικές

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι νόμοι του ελληνικού κράτους είναι ικανοί να προστατέψουν το δικαίωμα αυτών των παιδιών στην εκπαίδευση, βάση και του συντάγματος και των νόμων του Ελληνικού κράτους και προς αυτήν την κατεύθυνση οδηγεί η δημιουργία διαπολιτισμικών σχολείων. Ωστόσο ένας εκπαιδευτικός εξέφρασε το διασταγμό κατά πόσο οι νόμοι εφαρμόζονται και κατά πόσο μεροληπτούν οι αρχές, που χειρίζονται τους νόμους.

- Σ1. *«(παύση)Εεε ναι (παύση) είναι ικανοί να προστατέψουν το δικαίωμα ... δημιουργούνται δομές εκπαίδευσης αυτών των παιδιών οπότε η προοπτική είναι αυτή. Η προοπτική είναι η ένταξη των παιδιών στα σχολεία και η ίδρυση διαπολιτισμικών σχολείων».*
- Σ6. *«Και βέβαια. Τα παιδιά έτσι και αλλιώς προστατεύονται από την Συνθήκη των Δικαιωμάτων του Παιδιού. Λοιπόν, κανένα παιδί έξω από την εκπαίδευση, κανένα παιδί έξω από την υγεία, κανένα παιδί χωρίς σπίτι, κανένα παιδί χωρίς ταυτότητα...».*
- Σ8. *«...θα μπορούσαν οι νόμοι να βοηθήσουν αν μόνο εφαρμόζονταν σωστά δεν ξέρω κατά πόσο εφαρμόζονται σωστά οι νόμοι και πόσο μεροληπτούν οι αρχές, που χειρίζονται τους νόμους».*

3.2. Επimόρφωση εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν υπάρχει επαρκές, εξειδικευμένο προσωπικό για να αντιμετωπίσει τέτοιες καταστάσεις. Υπάρχουν λίγοι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς, και αντίστοιχα σεμινάρια. Ωστόσο, όμως, ελλείψει χρημάτων δεν γίνονται οι απαραίτητοι διορισμοί σε αυτές τις δομές. Ένας εκπαιδευτικός εξέφρασε την άποψη ότι υπάρχει μεγάλη έλλειψη από διερμηνείς, σχολικούς νοσοκόμους και γενικώς βοηθητικό προσωπικό. Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ότι θα έπρεπε να υπήρχε πρόνοια από το πανεπιστήμιο ακόμη πριν το πτυχίο να έρθει σε επαφή με τεχνικές για να μπορέσει να ανταπεξέλθει αργότερα στη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού.

- Σ1. «Εεε ναι τα τελευταία χρόνια υπάρχουν λίγοι εκπαιδευτικοί, που είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι για τέτοιες καταστάσεις. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί, που έχουν κάνει μεταπτυχιακά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, που έχουν κάνει σεμινάρια δυστυχώς, όμως, πάλι ελλείψει χρημάτων το κράτος δε προχωρά σε αντίστοιχες επιμορφώσεις..».
- Σ2. «...Υπάρχει και μεγάλη έλλειψη από διερμηνείς, σχολικούς νοσοκόμους και γενικώς βοηθητικό προσωπικό....».
- Σ4. «(Ειρωνεία) Δυστυχώς μμ. ούτε εξειδικευμένο προσωπικό υπάρχει, κάποιοι άνθρωποι υπάρχουν του δημόσιου τομέα οι οποίοι με πρόχειρα σεμινάρια ή ενημερώσεις λαμβάνουν κάποιες θέσεις για την διεκπεραίωση υποθέσεων των μεταναστών, ...».
- Σ8. « Δεν υπάρχει επαρκές προσωπικό νομίζω θα έπρεπε να υπάρχει πρόνοια έτσι από το πανεπιστήμιο ακόμη πριν το πτυχίο μας εεε να έρθουμε σε επαφή με τέτοιες τεχνικές για να μπορέσουμε να βοηθήσουμε αργότερα τα κύματα, που θα έρθουν των μεταναστών εεε ναι δεν νομίζω ότι υπάρχει, δεν υπάρχει».

3.3. Διγλωσσία

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί πως αρχικά οι μαθητές μετανάστες θα πρέπει να μάθουν την ελληνική γλώσσα από πολύ μικρή ηλικία, γιατί μόνο με τις βασικές γνώσεις θα μπορέσουν να έχουν ίσες ευκαιρίες με τους γηγενείς μαθητές, αλλά και να προχωρήσουν με επιτυχία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στην κατεύθυνση αυτή θεωρούν ότι είναι απαραίτητο να λειτουργήσουν οι τάξεις υποδοχής, τμήματα ΖΕΠ και να γίνουν ταχύρρυθμα προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας με ειδικούς εκπαιδευτικούς. Δυο από τους εννέα εκπαιδευτικούς διατυπώνουν την άποψη τα μαθήματα να γίνονται πρώτα στην μητρική τους γλώσσα, γιατί, όπως, υποστηρίζουν μόνο αν μάθουν καλά τη μητρική τους γλώσσα θα μπορέσουν να μάθουν καλύτερα την δεύτερη γλώσσα, αλλά και γιατί μόνο έτσι δεν θα χάσουν στοιχεία από τον δικό τους πολιτισμό.

- Σ1. «Εεεμ η διδασκαλία της γλώσσας τα ελληνικά μάλλον διδάσκονται ως δεύτερη γλώσσα στους μετανάστες-πρόσφυγες. Τα μαθήματα γίνονται και θα πρέπει να γίνονται στην δική τους γλώσσα στην μητρική τους στη γλώσσα προέλευσης τους. Άλλωστε, όπως

είπαμε και πριν στόχος είναι η διαφύλαξη των στοιχείων τους των εθνικών τους στοιχείων της παράδοσης τους και σε καμιά περίπτωση η αφομοίωση τους».

- Σ2. «...Στη αρχή θα μπορούσαν να μάθουν τη γλώσσα, να διδαχθούν πρώτα τη ελληνική γλώσσα ούτως, ώστε μετά ομαλά και αβίαστα να μπορέσουν να ενταχθούν σε ένα σχολείο».
- Σ3. «Θεωρώ ότι αρχικά θα πρέπει τα παιδιά αυτά από πολύ μικρά να έρθουν σε επαφή με την ελληνική γλώσσα και έτσι έχοντας τις βασικές γνώσεις να προχωρήσουν με αξιώσεις και επιτυχία στην εκπαίδευση του σχολείου και έτσι να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες με τα παιδιά των γηγενών».
- Σ6. «Για τη διδασκαλία της γλώσσας, θα πρότεινα, να λειτουργήσουν οι τάξεις υποδοχής, τμήματα ΖΕΠ...».
- Σ7. «... Αν φυσικά θέλουν να διδαχθούν και τη δική τους γλώσσα μπορούν να το κάνουν σε προσωπικό επίπεδο».

3.4. Υλικοτεχνική υποδομή

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας μας θεωρούν ότι δεν υπάρχουν κτηριακές εγκαταστάσεις και εξοπλισμός κατάλληλος, ώστε να υποστηριχθούν οι μετανάστες-πρόσφυγες. Ειδικότερα θεωρούν ότι δεν δίνονται από το κράτος οι απαραίτητοι πόροι, έτσι, ώστε να υπάρξουν υλικά και διδακτικά μέσα, (δεν υπάρχουν βιβλία μεταφρασμένα, Η/Υ, θρανία) και να δημιουργηθούν αρκετές τάξεις υποδοχής, που να υποστηρίζουν το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών. Ένας εκπαιδευτικός τονίζει ότι οι ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή είναι ένα γενικότερο φαινόμενο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ μια εκπαιδευτικός θεωρεί ότι τα περισσότερα υποστηρίζονται μέσα από τις ατομικές πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολείων. Επίσης, υπάρχει ένας εκπαιδευτικός ο οποίος δηλώνει ότι δεν χρειάζεται να δημιουργηθεί κάτι άλλο σε σχέση με την υλικοτεχνική υποδομή, αλλά αυτά, που υπάρχουν και οι δομές, που έχουν δημιουργηθεί επαρκούν, καθώς, αυτό, που χρειάζεται είναι η πολιτική βούληση.

- Σ1. «(βήχει) όχι δε θεωρώ ότι είναι κατάλληλες δεν είναι κατάλληλες ούτε καν για τους γηγενείς μαθητές πόσο μάλλον για αυτές τις ομάδες τις ευάλωτες, που χρήζουν ιδιαίτερης αντιμετώπισης, που θέλουν να γενικότερα έναν εξοπλισμό αντίστοιχο».
- Σ6. «Κοιτάζτε, δεν νομίζω ότι χρειάζεται κάτι διαφορετικό ... Εε οι τάξεις υποδοχής ΖΕΠ, είναι ο βασικότερος, όπου εκεί διδάσκονται τα παιδιά την ελληνική γλώσσα, ώστε να μπορούν να διαβάσουν και να μπορούν να συμμετέχουν στο μάθημα της τάξης τους. ... Εκείνο, που πρέπει να υπάρχει είναι βούληση».
- Σ7. «Ίσως χρειάζονται περισσότερες αίθουσες για τη δημιουργία Τάξεων Υποδοχής και τμημάτων γρήγορης εκμάθησης της ελληνική γλώσσας φυσικά θρανία, βιβλία και ηλεκτρονικοί υπολογιστές δεν χρειάζονται και πάρα πολλά καλή καρδιά και σωστή προσέγγιση».

4. Συζήτηση

Σκοπός της εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Β/θμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική για την ένταξη μεταναστών/προσφύγων στο ελληνικό σχολείο. Μέσα από το λόγο των εκπαιδευτικών αναδείχθηκαν θέματα που σχετίζονταν με το θεσμικό πλαίσιο, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την υλικοτεχνική υποδομή και τη διγλωσσία.

Όσον αφορά στο θεσμικό πλαίσιο η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι νόμοι του ελληνικού κράτους είναι ικανοί να προστατέψουν το δικαίωμα αυτών των παιδιών στην εκπαίδευση και προς αυτή την κατεύθυνση προσανατολίζεται η δημιουργία διαπολιτισμικών σχολείων, όπως διατύπωσε ένας εκπαιδευτικός. Ωστόσο ένας εκπαιδευτικός εξέφρασε το δισταγμό κατά πόσο οι νόμοι εφαρμόζονται και κατά πόσο μεροληπτούν οι αρχές, που χειρίζονται τους νόμους. Σε σχέση με την εκπαιδευτική πολιτική οι εκπαιδευτικοί της έρευνας μας θεωρούν ότι δεν υπάρχουν κτιριακές εγκαταστάσεις και εξοπλισμός κατάλληλος, ώστε να υποστηριχθούν αυτές οι μεταναστευτικές ομάδες. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η έλλειψη πόρων είναι γενικότερο φαινόμενο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Υπάρχει και ένας εκπαιδευτικός, που δηλώνει ότι οι δομές είναι επαρκείς και αυτό, που λείπει είναι η πολιτική βούληση. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς η διδασκαλία είναι μια σύνθετη διαδικασία τόσο, γιατί δεν υπάρχει γνώση της ελληνικής γλώσσας ή της αγγλικής, όσο και γιατί το γενικότερο πλαίσιο της εκπαιδευτικής κοινότητας δεν είναι προετοιμασμένο για κάτι τέτοιο. Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, τόνισαν ότι θα πρέπει για την αποτελεσματική ένταξη των μεταναστών/προσφύγων στην εκπαίδευση να λειτουργήσουν τόσο σε αριθμό, όσο και σε πρακτικό επίπεδο καλύτερα οι δομές ένταξης, όπως είναι τα τμήματα υποδοχής και οι δομές ΔΥΕΠ. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι είναι δύσκολο το παραπάνω στην υλοποίηση του, αλλά με τις κατάλληλες ενέργειες πραγματοποιήσιμο. Αρκετές έρευνες εκφράζουν τις ίδιες διαπιστώσεις και διαπιστώνουν τα προβλήματα ελλείψεων, που υπάρχουν (Gkaintartzi et al., 2015. Mattheoudakis et al., 2017. Mitits, 2018. Sakka, 2010).

Από αυτά, που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί μέσα από τον λόγο τους διαφαίνεται ότι η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική υποχρηματοδοτείται, ενώ και η οργάνωση και λειτουργία της σε σχέση με τις αυξανόμενες ανάγκες της διαφορετικότητας του πληθυσμού δεν έχει την επάρκεια και την ετοιμότητα για να τις αντιμετωπίσει. Η ανάπτυξη διαχρονικά μέσα από το θεσμικό πλαίσιο της αντιμετώπισης της ένταξης των μεταναστών/προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας ήταν, κυρίως, μονοπολιτισμικές και μονογλωσσικές. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αν και στο θεσμικό του πλαίσιο χρησιμοποιεί τον όρο της διαπολιτισμικότητας, ο οποίος εννοιολογείται ως μια διαδικασία εκπαιδευτικής ένταξης, που στηρίζεται στην αλληλεγγύη, στον αλληλοσεβασμό, στην ενσυναίσθηση του άλλου και στην αποδυνάμωση των εξουσιαστικών σχέσεων, που υπάρχουν σε ένα κοινωνικό περιβάλλον, στην πραγματικότητα χρησιμοποιούνται στην πρακτική εφαρμογή του στους χώρους των σχολείων διαδικασίες περισσότερο, που προσιδιάζουν με τις στρατηγικές της

ενσωμάτωσης ή στην καλύτερη περίπτωση με συνθήκες πολυπολιτισμικότητας. Το ιδεολογικό πλαίσιο ενός τέτοιου εκπαιδευτικού συστήματος εδράζεται στην κυριαρχία των προνομιούχων μέσα σε μια κοινωνική δομή (Γιαβρίμης, 2015). Η κυρίαρχη ομάδα στη χώρα υποδοχής η οποία αποτελεί και το σύνολο των προνομιούχων καθορίζει τις γενικές αρχές ένταξης και διαχείρισης του «άλλου», του «ξένου». Αυτές οι γενικές αρχές του ιδεολογικού πλαισίου είναι συμβατές με το γενικότερο πλαίσιο της παγκοσμιοποιημένης εκπαίδευσης και της ένταξης του ανθρώπινου δυναμικού σε ένα ευέλικτο και δυναμικό μεταβαλλόμενο περιβάλλον στην αγορά εργασίας. Το ελληνικό κράτος με το θεσμικό του πλαίσιο, αλλά και οι διεθνείς οργανισμοί οριοθετούν τους τρόπους ένταξης των μεταναστών/προσφύγων μαθητών στα εκπαιδευτικά συστήματα. Διεθνώς τα εκπαιδευτικά συστήματα αναγνωρίζουν περισσότερο τις ανάγκες των γηγενών σε σχέση με τις ανάγκες των μεταναστών/προσφύγων μαθητών (Νικολάου, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η επιμόρφωση και η εξειδίκευση του προσωπικού, που έρχεται αντιμέτωπο με τις ανάγκες ενός τέτοιου μαθητικού πληθυσμού δεν είναι η κατάλληλη, ενώ υπάρχει έλλειψη ενός οργανωμένου σχεδίου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών από τις προπτυχιακές σπουδές τους ακόμα. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι δεν έχουν επάρκεια και ετοιμότητα. Πολλά επαφίενται στις πρωτοβουλίες, που παίρνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Επιβαρυντικό σ' αυτό είναι η έλλειψη χρήματων και ο ελλιπής αριθμός διορισμών σε εξειδικευμένο προσωπικό. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ακολουθεί την πολιτική των προνομιούχων, σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, που δύσκολα αντιλαμβάνεται τις ανάγκες των μαθητών με διαφορετικό κοινωνικό και εθνοτικό περιβάλλον. Το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα αναγνωρίζει ένα πολιτισμικό κεφάλαιο, αυτό της κυρίαρχης ομάδας, και είτε λειτουργώντας ως ουδέτερο, είτε ως παράγοντας με προκατάληψη υπέρ των προνομιούχων, στην πραγματικότητα με τις συνθήκες, που διαμορφώνει διαγραφεί τις πολιτισμικές ταυτότητες των μεταναστών/προσφύγων και ενδυναμώνει την κοινωνική ταυτότητα των γηγενών (Έμκε -, πουλοπούλου, 2007). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής για την μετανάστευση κρίνεται ως σημαντική, γιατί η επάρκεια και η ετοιμότητα τους είναι αυτές, που δημιουργούν τις συνθήκες ένταξης των μεταναστών/προσφύγων μαθητών (Fine-Davis & Faas, 2014. Gkaintartzi et al., 2014. Maligkoudi et al., 2018. Παπαδημητρίου, 2020). Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός, γιατί θα πρέπει να καλύψει τόσο τις συναισθηματικές τους ανάγκες, όσο και τις μαθησιακές- γνωστικές τους ανάγκες. Ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να γνωρίζει τις ιδιαιτερότητες των αναγκών, αλλά και τις πρακτικές, που απαιτούνται για να προσεγγιστούν οι μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές. Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος, που θα αντιμετωπίσει τα θέματα διγλωσσίας, τα θέματα αλληλεπίδρασης των γηγενών μαθητών με τους μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές, καθώς, επίσης, και τους τρόπους με τους οποίους διαμορφώνεται το κατάλληλο κλίμα αποδοχής και αλληλεγγύης και ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση μέσα σε μια σχολική κοινότητα (Γεωργογιάννης, 2009. Νικολάου, 2011. Παπαδημητρίου, 2020).

Όσον αφορά στα θέματα διγλωσσίας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφεραν πως αρχικά οι μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές θα πρέπει να μάθουν την ελληνική γλώσσα από πολύ μικρή ηλικία, γιατί μόνο με τις βασικές γνώσεις θα μπορέσουν να έχουν ίσες ευκαιρίες με τους γηγενείς μαθητές, αλλά και να προχωρήσουν με επιτυχία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν τη διγλωσση εκπαίδευση ως ανασταλτικό παράγοντα και μια έλλειψη στις δεξιότητες, που πρέπει να έχει ένας μαθητής για την προσαρμογή του στην ελληνική κοινωνία. Υπάρχουν και δυο εκπαιδευτικοί, που τονίζουν την αναγκαιότητα της εκμάθησης της μητρικής γλώσσας, έτσι, ώστε να είναι δυνατή η καλύτερη εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, αλλά και της διατήρησης των πολιτισμικών στοιχείων των μεταναστών/προσφύγων. Εδώ οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται έμμεσα σε διάφορα μοντέλα γλωσσικής ένταξης των μεταναστών/προσφύγων. Από αυτά της μονόγλωσσης εκπαίδευσης μέχρι αυτά της διγλωσσης ισότιμης εκπαίδευσης. Όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι υπάρχουν δυσκολίες στην καθημερινότητα της διδακτικής πράξης εξαιτίας της διγλωσσίας, αλλά αυτά μπορούν να αντιμετωπιστούν με την κατάλληλη εξειδίκευση του προσωπικού και την καλύτερη οργάνωση των δομών του εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπλέον, τονίζουν τη σημασία των τάξεων υποδοχής και των δομών ΖΕΠ και ΔΥΕΠ. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας μας συμφωνούν με τα ευρήματα στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, ότι ένα μεγάλο πλήθος μαθητών, που έχει διαφορετική μητρική γλώσσα από αυτή τη γλώσσα της χώρας υποδοχής δεν την διδάσκεται στο σχολείο (Noorani et al., 2019).

Είναι γεγονός ότι σε πολύ λίγες χώρες, σύμφωνα και με αυτά, που αναφέρουμε στο θεωρητικό πλαίσιο, λειτουργούν διγλωσσα προγράμματα (European Commission, 2019. Evans et al., 2020. OECD, 2015. Noorani et al., 2019). Βασικοί λόγοι εδώ είναι η μονοπολιτισμικές και μονογλωσσικές εκπαιδευτικές πολιτικές, που ασκούνται από τα περισσότερα κράτη, το υψηλό κόστος λειτουργίας τέτοιων τμημάτων, οι πολλές διαφορετικές γλωσσικές παραλλαγές, που απαιτούνται για τη λειτουργία τέτοιων προγραμμάτων και τέλος η συντηρητικότητα αυτών, που ασκούν εκπαιδευτικές πολιτικές ως προς την εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων. Ο δημόσιος λόγος των πολιτικών και των νομοθετικών ρυθμίσεων για την ένταξη των μεταναστών/προσφύγων διαμορφώνει ένα αντιφατικό πλαίσιο άσκησης των παραπάνω πολιτικών. Υπάρχουν ρυθμίσεις νομοθετικές, που προσεγγίζουν τη διαπολιτισμικότητα, αλλά οι πρακτικές εφαρμογής στην καθημερινότητα του σχολείου εμφανίζουν ένα διαφορετικό μοντέλο ένταξης. Πάρα τις νομοθετικές ρυθμίσεις οι εξουσιαστικές σχέσεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι κυρίαρχες (Νικολάου, 2011).

Η εκπαιδευτική πολιτική χωρίς ιδιαίτερες υποδομές, χωρίς επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην καλύτερη περίπτωση παραμένει ουδέτερη απέναντι στις εκπαιδευτικές ανισότητες, που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες μαθητές στο σχολείο διαιωνίζοντας έτσι την παρούσα κατάσταση. Εθνοκεντρικές αντιλήψεις και η συλλογιστική της διαμόρφωσης μιας κοινής συλλογικής ταυτότητας συνεχίζουν να υιοθετούνται στην εκπαιδευτική

πράξη. Μέσα από τον λόγο των εκπαιδευτικών διαφαίνεται η αναγκαιότητα αλλαγών τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και σε επίπεδο σχολικών μονάδων. Ο δημόσιος λόγος θα πρέπει να υποστηρίζεται από την εκπαιδευτική πράξη και η συμβατότητα των δυο παραπάνω τομέων θα πρέπει να υποστηρίζει την ένταξη των μεταναστών/προσφύγων μαθητών. Η ποιότητα της εκπαίδευσης και οι σχεδιασμοί, που πρέπει να υπάρξουν σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελούν τις στοχεύσεις ενός δημοκρατικού σχολείου (Androulakis et al., 2018. Κεσίδου, 2008. Χατζησωτηρίου, 2014).

Συμπερασματικά, όσον αφορά στην εκπαιδευτική ένταξη των μεταναστών/προσφύγων μαθητών οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η γλώσσα, που πρέπει να διδάσκεται ως παράγοντας υποστήριξης της προσαρμογής τους στην εκπαίδευση και στην ελληνική κοινωνία είναι η ελληνική. Υπάρχουν ελάχιστοι εκπαιδευτικοί, που αναφέρονται στη συμβολή, που μπορεί να έχει η μητρική γλώσσα και η σημασία της ένταξης του πολιτισμικού κεφαλαίου των μεταναστών και προσφύγων μαθητών. Παράλληλα στα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής οι περισσότεροι τονίζουν τα προβλήματα στις υλικοτεχνικές υποδομές και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Το ιδεολογικό πλαίσιο της ελληνικής εκπαίδευσης, που είναι στο εφαρμοστικό της επίπεδο μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό διαφαίνεται ότι έχει επηρεάσει τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών οι οποίες κινούνται μέσα σε αυτό το συγκεκριμένο χώρο. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και οι αρχές της είναι το πρόταγμα στο οποίο πρέπει να οδηγηθεί η ελληνική εκπαίδευση. Οι δυναμικές της διαπολιτισμικότητας στο χώρο της εκπαίδευσης θα πρέπει να βοηθήσουν στην ανατροπή των στερεοτύπων και των φοβικών αντιλήψεων για τις αρνητικές συνέπειες, που τυχόν μπορούν να υπάρξουν με την εκπαιδευτική ένταξη των μεταναστών/προσφύγων μαθητών.

Βιβλιογραφία

Ύπατη Αρμοστεία για τους Πρόσφυγες (2020) *Ελλάδα: Στατιστικά*.

<https://www.unhcr.org/gr/%cf%83%cf%84%ce%b1%cf%84%ce%b9%cf%83%cf%84%ce%b9%ce%ba%ce%ac>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2021) *Στατιστικές για τη μετανάστευση στην Ευρώπη*. https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/promoting-our-european-way-life/statistics-migration-europe_el

Γεωργακόπουλος, Θ. (2020) *Έρευνα διαΝΕΟσις: Τι Πιστεύουν οι Μετανάστες*. <https://www.euractiv.gr/section/koinoniki-eyropi/news/ereyna-dianeosis-ti-pisteyoyn-oi-metanastes/>

Androulakis, G., Gkaintartzi, A., Kitsiou, R. & Tsioli, S. (2018) Research-driven task-based L2 learning for adult immigrants in times of humanitarian crisis: results from two nationwide projects in Greece. In J. C. Beacco, H. J. Krumm, D. Little & P. Thalgot

- (Eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants. Some Lessons from Research* (pp. 181–186). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Evans, M., Schneider, C., Arnot, M., Fisher, L., Forbes, K., Liu, Y. & Welply, O. (2020) *Language Development and Social Integration of Students with English as an Additional Language*. Cambridge University Press
- Fine-Davis, M. Faas, D. (2014) Equality and diversity in the classroom: A comparison of students' and teachers' attitudes in six European countries. *Social Indicators Research*, 119(3), 1319-1334.
- Gkaintartzi, A., Chatzidaki, A. & Tsokalidou, R. (2014) Albanian parents and the Greek educational context: Who is willing to fight for the home language?. *International Multilingual Research Journal*, 8(4), 291-308.
- Gkaintartzi, A., Kiliari, A. & Tsokalidou, R. (2015) 'Invisible' bilingualism – 'invisible' language ideologies: Greek teachers' attitudes towards immigrant pupils' heritage languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 60-72.
- Maligkoudi, C., Tolakidou, P. & Chiona, S. (2018) It is not bilingualism. There is no communication": Examining Greek teachers' views towards refugee children's bilingualism: A case study. *Dialogoi. Theory & Praxis in Education*, 4, 95-107.
- Mattheoudakis, M., Chatzidaki, A. & Maligkoudi, C. (2017) Greek teachers' views on linguistic and cultural diversity. *Selected papers on theoretical and applied linguistics*, 22, 358-371.
- Mitits, L. (2018) Multilingual Students in Greek Schools: Teachers' Views and Teaching Practices. *Journal of Education and e-Learning Research*, 5(1), 28-36.
- Noorani, S., Baïdak, N., Krémó, A. & Riiheläinen, J. (2019) *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. Eurydice, European Commission.
- OECD (2015) *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*. OECD Publishing.
- Papapostolou, A., Manoli, P. & Mouti, A. (2020) Challenges and Needs in the Context of Formal Language Education to Refugee Children and Adolescents in Greece. *Journal of Teacher Education and Educators*, 9(1), 7-22.
- Sakka, D. (2010) Greek teachers' cross-cultural awareness and their views on classroom cultural diversity. *Hellenic Journal of Psychology*, 7(9), 98-123.
- Zotou, E. (2017) Early childhood teachers' perceptions of intercultural education in state schools of Thessaloniki and surrounding areas. *Journal Of Language and Cultural Education*, 5(3), 127-143.
- Αγγελοπούλου, Π. & Μάνεσης, Ν. (2017) Διγλωσσοί μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 228-236.

- Γεωργογιάννης, Π. (2009) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*. Πάτρα: 12ο Διεθνές Συνέδριο.
- Γρίβα, Ε. & Στάμου, Α. (2014) *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον: Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Δ. Κυριακίδη.
- Έμκε-Πουλοπούλου, Η. (2007) *Η μεταναστευτική πρόκληση*. Αθήνα: Παπαζήσης,
- Θεοδοσιάδου, Κ. (2013) Ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση σχολικής επίδοσης. *Τα Εκπαιδευτικά*, 105-106 (Ιανουάριος-Ιούνιος 2013).
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003) *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καρακατσάνη, Ε. & Τσουνή, Β. (2016) Αξιοποίηση της Συναλλακτικής Ανάλυσης ως μοντέλου συμπεριφοράς και επικοινωνίας στην διαπολιτισμική επικοινωνία διδάσκοντα και μαθητών μιας πολυπολιτισμικής τάξης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 559-568.
- Κεσίδου, Α. (2008) Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: Αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής, στο ένταξη παιδιών Παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο). Στο Α. Κεσίδου (Επιμ.), *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό* (σσ. 11-27). Πρακτικά ημερίδας, 10-11 Δεκεμβρίου 2007. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.
- Μάρκου, Γ. (1997) *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα: ΚΕ.Δ.Α.
- Νικολάου, Γ. (2011) *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον- βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νικολάου, Γ., Ταβουλάρη, Ζ. & Καναβούρας, Α. (2008) Η διαπολιτισμική πραγματικότητα στο σύγχρονο σχολείο. Στο Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου (Επιμ.), *Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης* (σσ. 292-303). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπαδημητρίου, Δ. (2020) Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών β/θμιας Εκπαίδευσης. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών, που εργάζονται στις Κυκλάδες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 96, 97-119.
- Παπαχρήστος, Κ. (2011) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν. & Μητροπούλου, Φ. (2018) Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 108-129.
- Τουρτούρας, Χ. (2010) *Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός-Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση*. Αθήνα: Επίκεντρο.

- Τσαούσης, Δ. (2007) *Η εκπαιδευτική πολιτική των Διεθνών Οργανισμών παγκόσμιες και ευρωπαϊκές διαστάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιώλης, Γ. (2018) Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.). *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές–Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης* (σσ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Χάλιος, Η. & Πανταζής, Β. (2012) Αλλοδαποί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης(ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)* (σσ. 1-8). 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012.
- Χατζησωτηρίου, Χ. (2014) Από τη μονοπολυτισμικότητα στη διαπολιτισμικότητα: κρατική πολιτική, σχολείο και σχολική τάξη. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σσ. 14-42). Καβάλα: Σαΐτα.
- ΥΠΠΕΘ (2019α) 30-05-19 Η Υφ. Παιδείας Μ. Τζούφη στην παρουσίαση της ετήσιας Έκθεσης της UNESCO για την εκπαίδευση των μεταναστών.
<https://www.minedu.gov.gr/prosf-ekpaideusi-m/41500-31-05-19-i-yf-paideias-m-tzoyfi-stin-parousiasi-tis-etisias-ekthesis-tis-unesco-gia-tin-ekpaidefsi-ton-metanas-ton-3>
- ΥΠΠΕΘ (2019β) 20-06-19 Το ΥΠΠΕΘ για την Παγκόσμια Ημέρα Προσφύγων. <https://www.minedu.gov.gr/tothema.prosfigiko.m>

**ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ
ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ
ΤΩΝ ΔΕΙΠΠΣ ΚΑΙ ΑΠΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ
ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**PERCEPTIONS OF TEACHERS AND STUDENTS
CONCERNING THE IMPLEMENTATION OF THE
PRIMARY SCHOOL SOCIAL STUDIES CURRICULUM
IN GREECE**

Μαρία Εμ. Ιβρίντελη
Επίκουρη Καθηγήτρια
Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστημίου Κρήτης
mivrinteli@uoc.gr

Περίληψη

Βασικός σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο τόσο οι Εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές/τριες αξιολογούν την εφαρμογή των ΔΕΙΠΠΣ και ΑΠΣ των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών στο ελληνικό δημοτικό σχολείο μέσω των αντιλήψεών τους για το πρόγραμμα σπουδών, το επιπρόσθετο διδακτικό υλικό και τις διαδικασίες διδασκαλίας και αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν την έλλειψη ποικιλίας αναφορικά με τη χρήση τόσο των μεθόδων διδασκαλίας, του πρόσθετου υλικού όσο και των στρατηγικών αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται από τους/τις εκπαιδευτικούς στη σχολική τάξη.

Λέξεις κλειδιά

Δημοτικό σχολείο, Κοινωνικές Σπουδές, υλοποίηση προγράμματος σπουδών, διδασκαλία και μάθηση.

Abstract

This study investigates how teachers and students assess curriculum implementation in social studies courses at primary school in Greece. Through a survey questionnaire teachers and students were asked to express their perceptions of the curriculum guidelines, materials and instructional and evaluation procedures. The results indicated that teachers find little help in curriculum guidelines in terms of determining instructional methods, materials and evaluation

strategies they use in their class. The most common approach to classroom instruction in social studies is lecturing and discussion followed by recitation. The use of materials other than the course textbook is very limited, and textbook-related activities are the most common mode of homework assignment given to the students. Oral exams and short-answer tests are the most common mode of student evaluation in social studies classes.

Key words

Primary education, social studies, curriculum implementation, teaching and learning.

0. Εισαγωγή

Η μελέτη αυτή αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης ερευνητικής προσπάθειας που έχει σχεδιαστεί για τη διερεύνηση της εφαρμογής του προγράμματος των Κοινωνικών Σπουδών (Κ.Σ.) σε επίπεδο δημοτικού σχολείου στην Ελλάδα.¹ Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι συγκεκριμένα η αξιολόγηση των διαδικασιών διδασκαλίας στα μαθήματα των Κ.Σ. σε επίπεδο δημοτικού σχολείου από την οπτική γωνία τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών/τριών.

Στη βιβλιογραφία ο όρος Κ.Σ. χρησιμοποιείται για να περιγράψει «μια διεπιστημονική μελέτη της ανθρωπότητας που παρέχει μια γέφυρα για την κατανόηση των αξιών και των ανησυχιών της κοινωνίας» (Reinhartz & Beach 1997: 274). Μέσω των Κ.Σ., οι μαθητές/τριες καταλαβαίνουν πώς διοικείται μια δυναμική κοινωνία και πώς διεξάγονται οι υποθέσεις της.

Οι Κ.Σ. κατέχουν μοναδική θέση μεταξύ των ακαδημαϊκών κλάδων, καθώς περιλαμβάνουν κάθε πτυχή της ανθρώπινης ζωής μια που ασχολούνται με τη μελέτη των πολιτικών, οικονομικών, πολιτιστικών και περιβαλλοντικών πτυχών των κοινωνιών στο παρελθόν, το παρόν και το μέλλον. Ο κύριος στόχος τους είναι να παράγουν σκεπτόμενους/ες και στοχαστικούς/ές πολίτες/ιδες ικανούς/ές να αξιολογούν κριτικά την κοινωνία και να συμμετέχουν στη βελτίωσή της. Οι σκοποί τους για τα παιδιά του δημοτικού σχολείου μπορούν να συνοψιστούν ως εξής: «Οι Κ.Σ. τα εξοπλίζουν με τη γνώση και την κατανόηση του παρελθόντος που είναι απαραίτητη για να αντιμετωπίσουν το παρόν και να σχεδιάσουν το μέλλον, τους επιτρέπουν να κατανοήσουν και να συμμετέχουν αποτελεσματικά στον κόσμο τους και να εξηγήσουν τη σχέση τους με τους άλλους ανθρώπους και με τους κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτικούς θεσμούς» (McGlinn, Manfras & Bolick 2017:162). Οι Κ.Σ. παρέχουν στους/στις μαθητές/τριες δεξιότητες κριτικής σκέψης για παραγωγική επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων. Με άλλα λόγια, οι κοινωνικές σπουδές είναι η ιστορία της ανθρώπινης ύπαρξης σε όλες τις πολλαπλές προεκτάσεις της.

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν διάφορες απόψεις σχετικά με το περιεχόμενο των Κ.Σ. Μια είναι εκείνη της εκπαίδευσης του πολίτη, όπως αντικατοπτρίζεται σε θεματικές που εστιάζουν στην κριτική σκέψη και τη λήψη αποφάσεων, την κοινωνική και πολιτική

συμμετοχή, την εκπαίδευση για διεθνή κατανόηση, την πολυπολιτισμική εκπαίδευση και τα αμφιλεγόμενα ζητήματα. Μια άλλη είναι αυτή της εκπαιδευτικής ψυχολογίας, με θεματικές που εστιάζουν στις αξίες, την ενσυναίσθηση και την ηθική ανάπτυξη και τη γνώση και την ανάπτυξη εννοιών. Ενώ η τρίτη προωθεί έναν προσανατολισμένο περιεχόμενο σε διακριτά γνωστικά αντικείμενα όπως την ιστορία, την οικονομία, την ανθρωπολογία, την κοινωνιολογία, την κοινωνική και πολιτική αγωγή (ΚΠΑ), το δίκαιο και τη γεωγραφία (Banks 2020, Massialas 2000, Oakes & Lipton 1999).

Οι παραδοσιακοί υποστηρίζουν ότι οι μαθητές/τριες πρέπει να επικεντρωθούν σε ένα σύνολο ιστορικών γεγονότων στο πλαίσιο των παραδοσιακών ξεχωριστών κλάδων, δηλαδή, της Ιστορίας, της Γεωγραφίας και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, και επικρίνουν τα εκπαιδευτικά συστήματα που εστιάζουν σε τρέχουσες αξίες και ζητήματα, ενώ παραμελούν τα ιστορικά γεγονότα (Hattie et al. 2020). Οι προοδευτικοί από την άλλη αναμένουν οι μαθητές/τριες να προχωρήσουν πέρα από τη μελέτη των παραπάνω κλάδων, προκειμένου να αναπτύξουν μια κατανόηση των ανθρώπινων κοινών σημείων. Προτιμούν ένα πρόγραμμα σπουδών για τις Κ.Σ. που διδάσκει για τη διαφορετικότητα και τις ομοιότητες μεταξύ των ανθρώπων του κόσμου, ένα πρόγραμμα που βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να τοποθετήσουν την ανθρώπινη ιστορία σε ένα ευρύτερο πλαίσιο (Banks 2020, Massialas 2000, Oakes & Lipton 1999).

Οι Κ.Σ. αποτελούν μέρος του στοιχειώδους προγράμματος σπουδών γιατί περιμένουμε από τα παιδιά μας να κατανοήσουν και να συμμετέχουν αποτελεσματικά ως πολίτες/ιδες σε έναν κόσμο που γίνεται όλο και πιο περίπλοκος. Επιχειρούν να διδάξουν στα παιδιά τα προβλήματα του ατόμου και τη σχέση του με τους άλλους. Βασική προϋπόθεση της διδασκαλίας Κ.Σ. είναι η ανάπτυξη ικανών συμμετεχόντων/ουσών στα κοινά, καθώς δίνουν έμφαση στις δεξιότητες συμβίωσης, στη δημιουργία ταυτότητας, στην επίλυση προβλημάτων, στις ερευνητικές δεξιότητες, και γενικότερα στην επιστημονική έρευνα και στάση απέναντι στα προβλήματα ζωής. (Veugelers 2019, Σπινθουράκης & Παπούλια-Τζελέπη 2001, Woolever & Scott 1998).

Η πολιτεότητα (citizenship) αποτελεί, ωστόσο, για τους περισσότερους παιδαγωγούς το ισχυρότερο επιχείρημα για την αναγκαιότητα της διδασκαλίας των μαθημάτων των Κ.Σ. (Πασιάς & Παντίδης 2017, Φλουρής & Πασιάς 2003). Ο δημοκρατικός πολίτης στις μέρες μας δεν γίνεται πλέον αντιληπτός μόνο μέσω του κλασσικού ορισμού του «καλού πολίτη», ο οποίος είναι πατριώτης, πιστός και υπάκουος/πειθήνιος στο εθνικό κράτος, αλλά και ως εκείνος που ασκεί παράλληλα κριτική απέναντι στο κράτος, και ταυτόχρονα είναι ικανός και πρόθυμος να συμμετάσχει στη βελτίωσή του. (Καλογιαννάκη 2021 & 2015, Veugelers 2019). Μ' αυτήν την έννοια, η διδασκαλία των μαθημάτων των Κ.Σ. στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κρίνεται καθοριστικής σημασίας, μια που κατά την περίοδο αυτή οι μαθητές/τριες αρχίζουν να διαμορφώνουν τις προσωπικές τους αξίες, τις απόψεις τους για τη ζωή, καθώς και τους τρόπους αντιμετώπισης και δράσης στο πλαίσιο διαφόρων καθημερινών κοινωνικών καταστάσεων.

Το 2011 οι Adler et al. στο πλαίσιο του National Council for the Social Studies, παρέθεσαν έναν εκτενή κατάλογο προτάσεων για τη δημιουργία ενός ενεργού μαθησιακού περιβάλλοντος κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων των Κ.Σ., προκειμένου αυτά να έχουν θετικά αποτελέσματα στις δεξιότητες κοινωνικής πολιτικοποίησης των μαθητών/τριών. Σ' αυτές συμπεριλαμβάνονται η διεξαγωγή projects που σχετίζονται με θέματα κοινωνικο-πολιτικής δράσης (π.χ. η συνεργασία των μαθητών/τριών με πολιτειακούς λειτουργούς που ασκούν νομοθετικό έργο), κοινωνικά projects (π.χ. εθελοντική εργασία μαθητών/τριών σε κέντρα υγείας ή η έρευνα των στάσεων διαφόρων κοινωνικών ομάδων απέναντι σε φλέγοντα κοινωνικά θέματα) και η μαθητεία (π.χ. βοηθοί κοινωνικών λειτουργών). Επιπρόσθετα, προτείνεται στους/στις εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν τις διδακτικές μεθόδους που ήδη χρησιμοποιούν, καθώς και να προβούν στην ενσωμάτωση νέων τεχνικών στο ρεπερτόριό τους, να εμπλέξουν τους/τις μαθητές/τριες σε μαθησιακές δραστηριότητες που απαιτούν την ενεργό συμμετοχή τους, να εστιάζονται στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων της ενεργούς αναζήτησης των πληροφοριών (ανακαλυπτική μάθηση), της οργάνωσης και της χρήσης τους, και να παρακινήσουν τους/τις μαθητές/τριες ν' αυξήσουν τις διαπροσωπικές σχέσεις τους με άτομα που δραστηριοποιούνται σε διάφορους κοινωνικούς φορείς και τα οποία θα τους/τις βοηθήσουν στην ενεργότερη και ουσιαστικότερη συμμετοχή τους στα κοινωνικά δρώμενα (Boyle-Baise & Zevin 2013). Οι προτάσεις αυτές καταδεικνύουν την ύπαρξη μιας ευρείας κλίμακας τεχνικών, η ενσωμάτωση των οποίων στη διδασκαλία των μαθημάτων των Κ.Σ. μπορεί, ενδεχομένως, να τα καταστήσει πολύ πιο ενδιαφέροντα και προσιτά στη συνείδηση των μαθητών/τριών του δημοτικού σχολείου.

Είναι εξάλλου ευρέως γνωστό, ότι η σχετική βιβλιογραφία καταδεικνύει πως για τους/τις μαθητές/τριες τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τα μαθήματα των Κ.Σ. είναι από τα λιγότερο αγαπημένα τους. Η αρνητική αυτή στάση των μαθητών/τριών απέναντι στα μαθήματα των Κ.Σ. είναι εντονότερη όσο μεγαλύτερη είναι η τάξη στην οποία φοιτούν. Η διδασκαλία των μαθημάτων των Κ.Σ. χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη βαρετού μαθησιακού περιβάλλοντος, διδακτικών δραστηριοτήτων που επαναλαμβάνονται με τη μορφή ρουτίνας, καθώς και από παρερμηνεύσεις των πτυχών διαφόρων κοινωνικών θεμάτων/ζητημάτων από τους/τις μαθητές/τριες (Shear et al. 2018; Massialas 2000). Οι μαθητές/τριες δηλώνουν, επίσης, ότι αυτό συμβαίνει εξαιτίας της έλλειψης ποικιλίας διδακτικών μεθόδων καθώς και της παθητικής, κατά κύριο λόγο, στάσης στην οποία υποχρεώνονται να περιοριστούν. Μοντέλα διδασκαλίας, όπως τα διερευνητικά, τα ανακαλυπτικά, και το παίξιμο των ρόλων, χρησιμοποιούνται ελάχιστα για τη διδασκαλία των μαθημάτων των Κ.Σ. (Social Science Education Consortium Inc. 2018). Τέλος, επισημαίνουν ότι δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν τον τρόπο με τον οποίο το περιεχόμενό τους σχετίζεται με την καθημερινότητα της μελλοντικής ζωής τους.

Στην περίπτωση της χώρας μας, το Υπουργείο Παιδείας κατά τον σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών των μαθημάτων των Κ.Σ. στα δημοτικά σχολεία υιοθέτησε μια ξεχωριστή οργάνωση για όλα τα σχετικά μαθήματα, προσέγγιση η οποία επέτρεψε τον

αυστηρό έλεγχο της διαδικασίας και του περιεχομένου τους με τα αντίστοιχα σχολικά βιβλία να έχουν χρησιμεύσει ως το κύριο στοιχείο της δομής του προγράμματος σπουδών (Φλουρή & Ιβρίντελη 2007). Πιο συγκεκριμένα, οι Κ.Σ. οργανώνονται χωριστά γύρω από τέσσερις ακαδημαϊκούς κλάδους, την Ιστορία, τη Γεωγραφία, την Κ.Π.Α. και τα Θρησκευτικά και υπάρχει ξεχωριστό ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ για κάθε ένα από τα μαθήματα αυτά. Οι γενικοί σκοποί των μαθημάτων καθορίζουν σε γενικές γραμμές τις σχετικές γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές που αναμένεται ν' αναπτυχθούν στους/στις μαθητές/τριες. Οι στόχοι της διδασκαλίας των Κ.Σ. χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες: γνώση, δεξιότητες, αξίες και συμμετοχή. Όλοι αυτοί οι στόχοι είναι λίγο πολύ προφανείς στις κατευθυντήριες γραμμές του προγράμματος σπουδών και για τα τέσσερα μαθήματα Κ.Σ. (ΔΕΠΠΣ, 2003). Επιπλέον, οι κατευθυντήριες γραμμές συνιστούν τη χρήση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών υλικών και στρατηγικών για την πιο ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών στη μάθησή τους.

Η τυπική αυτή κατευθυντήρια γραμμή του προγράμματος των Κ.Σ. του δημοτικού σχολείου μοιάζει πολύ με τον πίνακα περιεχομένων ενός σχολικού βιβλίου. Περιγράφει τους στόχους, και τα κύρια θέματα που σχετίζονται με αυτούς, προσδιορίζει τις σχετικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που θα αναπτυχθούν στους/στις μαθητές/τριες, παρέχει στον/στην δάσκαλο/α ορισμένες προτάσεις και οδηγίες σχετικά με τη διδασκαλία, τις εργασίες και την αξιολόγηση της επιτυχίας των μαθητών/τριών, και τέλος, στην ενότητα θεμάτων παρατίθενται θέματα και υποθέματα για κάθε τάξη του δημοτικού σχολείου. Αυτό το τυποποιημένο πρόγραμμα σπουδών έχει τεράστιο αντίκτυπο στις διδακτικές πρακτικές αφού ελέγχει το εύρος και τη σειρά τους και δεν επιτρέπει μεγάλη ευελιξία στον/στην εκπαιδευτικό (Φλουρή & Ιβρίντελη 2007).

Παρά τη μακροχρόνια διδασκαλία των μαθημάτων των Κ.Σ. στα δημοτικά σχολεία στην Ελλάδα, σχετικά λίγοι/ες ερευνητές/τριες έχουν εξετάσει τις αντιλήψεις των δασκάλων και των μαθητών/τριών αναφορικά με τους τρόπους υλοποίησης των μαθημάτων των Κ.Σ., καθώς και τα αποτελέσματά τους για την κατανόηση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας που πραγματώνεται στη σχολική τάξη και τον πιθανό αντίκτυπό τους στους/στις μαθητές/τριες. Το κενό αυτό ευελπιστεί να καλύψει η παρούσα μελέτη.

1. Μεθοδολογία της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα διεξήχθη σε 153 δημοτικά σχολεία, τα οποία αντιπροσωπεύουν όλα τα γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας. Η επιλογή των παραπάνω σχολείων ήταν τυχαία, λαμβάνοντας υπόψη μας μια σειρά από κριτήρια. Στα κριτήρια αυτά συμπεριλαμβάνεται η αντιπροσώπευση όλων των γεωγραφικών διαμερισμάτων της χώρας και όλων των νομών κάθε γεωγραφικής περιοχής με 3 σχολεία ανά νομό. Σε αυτή τη μελέτη ζητήθηκε να συμμετάσχουν όλοι/ες οι δάσκαλοι/ες και οι μαθητές/τριες των επιλεγμένων σχολείων.

Δύο ξεχωριστά ερωτηματολόγια σχεδιάστηκαν για αυτές τις δύο ομάδες (εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες). Τα ερωτηματολόγια αυτά περιείχαν αρχικά κάποιες γενικές ερωτήσεις που αφορούσαν συνολικά τα μαθήματα των Κ.Σ. που διδάσκονται σήμερα στο δημοτικό

σχολείο και στη συνέχεια ακολουθούσαν ερωτήσεις σχεδιασμένες ξεχωριστά για κάθε μάθημα Κ.Σ που διδάσκονταν στο επίπεδο της τάξης που δίδασκαν οι εκπαιδευτικοί και φοιτούσαν τα παιδιά. Τα ερωτηματολόγια περιλάμβαναν ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου σχετικά με τις αντιλήψεις για τις διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων των Κ.Σ., το πρόσθετο υποστηρικτικό υλικό και τις διαδικασίες αξιολόγησής τους από τους/τις εκπαιδευτικούς.

Τα ερωτηματολόγια ταχυδρομήθηκαν σε κάθε σχολείο στους/στις εκπαιδευτικούς που δίδασκαν μαθήματα Κ.Σ. οι οποίοι/ες ανέλαβαν τόσο να συμπληρώσουν αυτά που απευθύνονταν σε αυτούς/ές όσο και χορηγήσουν τα υπόλοιπα στους/στις μαθητές/τριες των τάξεών τους και να τα αποστείλουν όλα πίσω στην ερευνήτρια. Στα σχολεία της Κρήτης τα ερωτηματολόγια επιδόθηκαν από την ίδια την ερευνήτρια. Ως αποτέλεσμα, λάβαμε για ανάλυση 724 ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών (από τα 918 που ταχυδρομήθηκαν) και 11.227 μαθητών/τριών (από τα 14.535 που ταχυδρομήθηκαν). Αυτό αντιπροσώπευε ένα ποσοστό απόδοσης 79% για το δείγμα των δασκάλων και 77% για το δείγμα των μαθητών/τριών.

Τόσο οι γυναίκες όσο και οι άνδρες δάσκαλοι εκπροσωπούνται σχεδόν εξίσου στη μέλητη (59% και 41% αντίστοιχα). Οι περισσότεροι/ες από τους μισούς εκπαιδευτικούς είχαν διδακτική εμπειρία 11-20 ετών (58%), ενώ το 29% είχε 1-10 χρόνια και το 13% πάνω από 20 χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (60%) είχε τετραετές προπτυχιακό δίπλωμα, ενώ σχεδόν το ένα τρίτο (26%) αποφοίτησε από διετές ίδρυμα κατάρτισης εκπαιδευτικών. Μόνο 14% είχαν μεταπτυχιακούς ή διδακτορικούς τίτλους. Ο αριθμός των μαθητών/τριών σε μια τάξη επηρεάζει επίσης την ποιότητα της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης σε κάποιο βαθμό. Το 59% των δασκάλων είχε περισσότερους/ες από 25 μαθητές/τριες στην τάξη του ενώ το 33% είχε μεταξύ 20-25 και μόνο το 8% και λιγότερους/ες από 20 μαθητές/τριες. Από το σύνολο του δείγματος των μαθητών/τριών το 57% ήταν κορίτσια και το 43% αγόρια.

Για την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις κλειστού τύπου ερωτήσεις του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν τόσο περιγραφικά όσο και επαγωγικά κριτήρια. Επιπρόσθετα, το t-test και η ANOVA χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι διαφοροποιήσεις των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος επηρεάζονταν από συγκεκριμένες λανθάνουσες μεταβλητές. Τα σχετικά αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μεταβλητές αυτές δεν επηρεάζουν στατιστικώς σημαντικά τις απόψεις τους. Επιπρόσθετα, δημιουργήθηκαν θεματικές κατηγορίες για την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις ανοιχτές ερωτήσεις, μέσω της τυχαίας επιλογής 50 ερωτηματολογίων και της κατηγοριοποίησης των σχετικών απαντήσεων σύμφωνα με τις ευρείες θεματικές στις οποίες ενέπυταν. Στη συνέχεια όλα τα δεδομένα των ανοιχτού τύπου ερωτήσεων αναλύθηκαν σύμφωνα με αυτές τις κατηγορίες.

2. Αποτελέσματα της έρευνας

Όπως προαναφέρθηκε, μια σημαντική πρόκληση στη διδασκαλία των κοινωνικών σπουδών είναι η παροχή μιας λογικής ισορροπίας μεταξύ των τεσσάρων βασικών κατηγοριών στόχων: γνώση, δεξιότητες, αξίες και συμμετοχή. Για να επιτευχθεί αυτό, ο/η δάσκαλος/α των Κ.Σ. καλείται να διαφοροποιήσει τις μαθησιακές δραστηριότητες για να επιτρέψει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριων στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία. Οι απαγωγικές προσεγγίσεις καθώς και οι επαγωγικές στρατηγικές θα πρέπει να χρησιμοποιούνται ισορροπημένα, έτσι ώστε οι μαθητές/τριες να αναπτύσσουν τόσο κοινωνικές όσο και κριτικές ικανότητες ταυτόχρονα. Προκειμένου, λοιπόν, να διερευνήσουμε τι συμβαίνει στα μαθήματα των Κ.Σ. από αυτή την άποψη, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να υποδείξουν τη συχνότητα των διαφορετικών διδακτικών στρατηγικών τις οποίες χρησιμοποιούν και στις οποίες εκτίθενται αντίστοιχα στην σχολική τάξη.

Πίνακας 1: Συχνότητα διαφορετικών διδακτικών στρατηγικών που χρησιμοποιούνται στη σχολική τάξη (απαντήσεις εκπαιδευτικών)

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	ΠΣ (5)	Σ (4)	ΜΦ (3)	ΣΠ (2)	Π (1)	Μ.Ο.	N
Συζήτηση	56.6	38.2	4.8	.4	-	4.51	724
Ερώτηση-απάντηση	16.6	25.1	38.3	17.0	3.0	3.53	724
Διάλεξη	14.9	34.0	33.2	15.3	2.6	3.43	724
Ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες	10.3	15.6	46.1	21.4	6.6	3.02	724
Παρουσιάσεις μαθητών/τριών	5.0	8.6	35.3	31.2	20.0	2.48	724
Διερεύνηση	3.1	5.2	23.1	32.3	36.2	2.07	724
Παιχνίδια ρόλων/προσωμοιώσεις	-	2.3	14.3	34.3	49.1	1.70	724

ΠΣ= πολύ συχνά, Σ= συχνά, ΜΦ= μερικές φορές, ΣΠ= σπάνια, Π= ποτέ

Όπως αναφέρεται στον πίνακα 1, σύμφωνα με τους/τις δασκάλους/ες, η πιο συχνή διδακτική στρατηγική που χρησιμοποιείται είναι η συζήτηση. Οι ερωτήσεις- απαντήσεις, είναι η δεύτερη πιο συχνή στρατηγική διδασκαλίας, ενώ η διάλεξη είναι η τρίτη. Είναι ενδιαφέρον

ότι η ομαδική δραστηριότητα χρησιμοποιείται συχνά ως τρόπος διδασκαλίας και μάθησης. Οι παρουσιάσεις των μαθητών/τριών χρησιμοποιούνται μερικές φορές και η διερεύνηση «μερικές φορές» και «σπάνια», υποδεικνύοντας ότι και οι δύο στρατηγικές δεν χρησιμοποιούνται συνήθως στην τάξη. Άλλες δραστηριότητες όπως το παιχνίδι ρόλων/προσομοίωση χρησιμοποιούνται σπάνια.

Πίνακας 2: Συχνότητα διαφορετικών διδακτικών στρατηγικών που χρησιμοποιούνται στη σχολική τάξη (απαντήσεις μαθητών/τριών)

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	ΠΣ (5)	Σ (4)	ΜΦ (3)	ΣΠ (2)	Π (1)	Μ.Ο.	N
Διάλεξη	61.1	25.1	9.1	2.7	2.0	4.41	11.227
Ερώτηση- απάντηση	31.8	30.9	27.8	6.3	3.2	3.82	11.227
Συζήτηση	42.0	17.6	17.8	11.9	10.6	3.69	11.227
Ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες	8.3	14.4	35.9	20.2	21.2	2.68	11.227
Παρουσιάσεις μαθητών/τριών	13.5	11.7	25.5	17.0	32.4	2.57	11.227
Παιχνίδια ρόλων/ προσομοιώσεις	11.2	7.6	16.1	12.5	52.6	2.12	11.227
Διερεύνηση	7.4	7.5	15.4	15.3	54.5	1.98	11.227

ΠΣ= πολύ συχνά, Σ= συχνά, ΜΦ= μερικές φορές, ΣΠ= σπάνια, Π= ποτέ

Οι μαθητές/τριες από την πλευρά τους αναφέρουν ότι η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη στρατηγική διδασκαλίας είναι η διάλεξη. Το σημείο αυτό έρχεται σε αντίθεση με όσα αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την ίδια ερώτηση. Η δεύτερη πιο συχνά χρησιμοποιούμενη είναι οι ερωτήσεις- απαντήσεις ακολουθούμενη από τη συζήτηση. Οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και οι παρουσιάσεις των παιδιών χρησιμοποιούνται μερικές φορές, ενώ το παιχνίδι ρόλων/προσομοίωση και η διερεύνηση χρησιμοποιούνται μόνο σπάνια (βλ. πίνακα 2).

Η πλειονότητα των απαντήσεων των μαθητών/τριών σχετικά με τη συχνότητα των διδακτικών στρατηγικών που χρησιμοποιούνται στην σχολική τάξη διαφέρουν αρκετά από τις αντίστοιχες των εκπαιδευτικών. Πρώτα απ' όλα, όπως προαναφέρθηκε, ο πιο συνηθισμένος τρόπος διδασκαλίας είναι η διάλεξη σύμφωνα με τους/τις μαθητές/τριες, ενώ οι δάσκαλοι/ες ισχυρίζονται ότι χρησιμοποιούν τη συζήτηση πιο συχνά στην τάξη. Δεύτερον,

ταύτιση υπάρχει ως προς τη συχνότητα χρήσης των ομαδικών δραστηριοτήτων και των παρουσιάσεων των μαθητών/τριών και στις δύο ομάδες υποκειμένων της μελέτης. Τρίτον, σύμφωνα με τους/τις μαθητές/τριες, η διερεύνηση χρησιμοποιείται σπάνια, ενώ οι δάσκαλοι/ες αναφέρουν ότι τη χρησιμοποιούν μερικές φορές. Οι λόγοι για αυτές τις διαφορές δεν είναι αρκετά σαφείς στα δεδομένα. Μια πιθανή εξήγηση μπορεί να είναι ότι οι δάσκαλοι/ες δεν θέλουν να αναφέρουν ότι σε μεγάλο βαθμό προτιμούν να έχουν το κύριο μέρος/ρόλο στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία, αφήνοντας λιγότερο χρόνο στους/στις μαθητές/τριες να συμμετέχουν πιο ενεργά σε αυτήν.

Πέρα από τις διδακτικές στρατηγικές, το υλικό που χρησιμοποιείται στη διδασκαλία είναι επίσης σημαντικό για να γίνουν οι Κ.Σ. πιο ενδιαφέρουσες και ουσιαστικές. Παραδοσιακά το σχολικό εγχειρίδιο είναι το κυρίαρχο εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται στην σχολική τάξη (Φλουρής & Ιβρίντελη 2007). Ωστόσο, προκειμένου να εξεταστεί ο βαθμός στον οποίο χρησιμοποιούνται άλλα υποστηρικτικά υλικά στην τάξη, ζητήθηκε από τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τα παιδιά να αναφέρουν τη συχνότητα χρήσης τέτοιων υλικών που σχετίζονται με τις Κ.Σ.

Πίνακας 3: Χρήση επιπρόσθετου υποστηρικτικού υλικού

	ΠΣ (5)	Σ (4)	ΜΦ (3)	Σ (2)	ΣΠ (1)	Μ.Ο.	N
Εκπαιδευτικοί	6.7	8.9	20.1	17.0	47.3	2.11	724
Μαθητές/τριες	7.8	4.6	6.8	7.6	73.2	1.66	11.227

ΠΣ= πολύ συχνά, Σ= συχνά, ΜΦ= μερικές φορές, ΣΠ= σπάνια, Π= ποτέ

Όπως φαίνεται στον πίνακα 3, τόσο οι δάσκαλοι/ες όσο και οι μαθητές/τριες αναφέρουν ότι η χρήση υλικού που σχετίζεται με το μάθημα εκτός από το σχολικό βιβλίο στην τάξη είναι σπάνια. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το σχολικό βιβλίο. Οι μαθητές/τριες είναι εκείνοι/ες που φαίνεται να βιώνουν την έλλειψη χρήσης εκπαιδευτικού υλικού πιο συχνά από τους εκπαιδευτικούς τους. Από την άλλη πλευρά και οι δύο ομάδες αισθάνονται την ανάγκη για πρόσθετο υλικό θεωρώντας ότι αυτό θα οδηγήσει σε αύξηση της ποιότητας της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας.

Τα διάφορα είδη εργασιών που δίνονται στους/στις μαθητές/τριες έχουν, επίσης, μεγάλη σημασία στη διδασκαλία των Κ.Σ., καθώς μπορούν να συμβάλουν στην επίτευξη διάφορων στόχων, εάν χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά. Για να εξακριβωθεί πόσο συχνά δίνονται ορισμένοι τύποι εργασιών στους μαθητές/τριες στα μαθήματα Κ.Σ., οι εργασίες ομαδοποιήθηκαν σε τρεις κατηγορίες. Αυτές είναι: α) εργασίες σχετικές με σχολικά βιβλία,

όπως ανάγνωση, απαντήσεις σε ερωτήσεις κ.λπ., β) εργασίες σχετικές με τη βιβλιοθήκη, όπως αναζήτηση εφημερίδων, βιβλιογραφία κ.λπ., και γ) μελέτες πεδίου, όπως συνέντευξη, παρατήρηση, κ.λπ. Το επόμενο βήμα ήταν να ζητηθεί από τους/τις μαθητές/τριες να υποδείξουν πόσο συχνά εμπλέκονται σε αυτές.

Πίνακας 4: Τύποι εργασιών

ΕΡΓΑΣΙΕΣ	ΠΣ (5)	Σ (4)	ΜΦ (3)	Σ (2)	Π (1)	Μ.Ο.	N
Σχολικού εγχειριδίου	33.6	39.8	12.3	7.8	6.6	3.86	11.227
Έρευνα βιβλιοθήκης	2.4	17.6	57.1	18.8	4.1	2.96	11.227
Μελέτες πεδίου	.4	7.0	29.8	42.6	20.2	2.49	11.227

ΠΣ= πολύ συχνά, Σ= συχνά, ΜΦ= μερικές φορές, ΣΠ= σπάνια, Π= ποτέ

Οι απαντήσεις των μαθητών/τριών που παρουσιάζονται στον πίνακα 4 καταδεικνύουν ότι τους ανατίθενται ως επί το πλείστον εργασίες που σχετίζονται με το σχολικό βιβλίο, όπως η απάντηση στις ερωτήσεις του τέλους του κεφαλαίου. Μερικές φορές εμπλέκονται σε εργασίες έρευνας βιβλιοθήκης, ενώ οι μελέτες πεδίου (όπως π.χ. συνέντευξη ή παρατήρηση) πραγματοποιούνται σπάνια. Οι απαντήσεις τους σε μια ανοιχτή ερώτηση που ρωτούσε εάν είχαν εμπλακεί σε άλλους τύπους εργασιών, έδειξαν ότι οι περισσότεροι/ες από αυτούς/ές δεν αναφέρουν καμία, ενώ ελάχιστοι/ες κάνουν λόγο για πρόσθετες δραστηριότητες που σχετίζονται και πάλι με τα σχολικά βιβλία, όπως η σύνταξη ερωτήσεων για ορισμένα θέματα ή η περίληψη. Συμπερασματικά, οι εργασίες σχετίζονται, κυρίως, με τα σχολικά βιβλία και δε δίνεται μεγάλη προτεραιότητα σε άλλες επιλογές. Αυτή η έμφαση στο σχολικό βιβλίο μπορεί να βοηθήσει στην προώθηση της μετάδοσης του περιεχομένου, αλλά από την άλλη πλευρά μπορεί να μην είναι αποτελεσματική για την επίτευξη ορισμένων από τους άλλους σημαντικούς σκοπούς της διδασκαλίας των Κ.Σ.

Η αξιολόγηση αποτελεί σημαντικό μέλημα για τους/τις εκπαιδευτικούς όλων των θεματικών πεδίων. Ωστόσο, δημιουργεί δυσκολίες, ιδιαίτερα για τα μαθήματα των Κ.Σ. λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του περιεχομένου τους. Γι' αυτό ζητήθηκε επίσης από τα παιδιά να υποδείξουν τη συχνότητα ορισμένων στρατηγικών αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται στην τάξη τους. Οι στρατηγικές ομαδοποιήθηκαν σε τέσσερις κατηγορίες: προφορικές ερωτήσεις, γραπτές ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, τεστ σύντομων απαντήσεων και, τέλος, τεστ πολλαπλής επιλογής. Ο Πίνακας 5 παρουσιάζει τη χρήση διαφορετικών τύπων στρατηγικών αξιολόγησης ως προς τη συχνότητά τους.

Πίνακας 5: Στρατηγικές αξιολόγησης των μαθητών/τριών

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΠΣ (5)	Σ (4)	ΜΦ (3)	ΣΠ (2)	Π (1)	Μ.Ο.	N
Προφορικές ερωτήσεις	68.8	27.9	2.0	.8	.4	4.64	11.227
Τεστ σύντομων απαντήσεων	30.7	23.7	11.4	14.9	19.3	3.32	11.227
Τεστ πολλαπλής επιλογής	3.1	12.3	25.0	28.1	31.6	2.27	11.227
Γραπτές εξετάσεις	1.4	7.2	14.0	27.4	52.9	1.80	11.227

ΠΣ= πολύ συχνά, Σ= συχνά, ΜΦ= μερικές φορές, ΣΠ= σπάνια, Π= ποτέ

Οι μαθητές/τριες αναφέρουν ότι οι προφορικές ερωτήσεις χρησιμοποιούνται πολύ συχνά, τα τεστ σύντομων απαντήσεων μερικές φορές, ενώ τα τεστ πολλαπλής επιλογής και οι γραπτές ανοικτού τύπου ερωτήσεις μόνο σπάνια.

Οι μαθητές/τριες ρωτήθηκαν επίσης εάν θεωρούν ότι οι εξετάσεις είναι επαρκείς για τη μέτρηση της επιτυχίας τους στα μαθήματα των Κ.Σ. Το 70% βρίσκει τους τύπους των εξετάσεων επαρκείς ενώ σχεδόν το ένα τρίτο (30%) λέει ότι οι εξετάσεις δεν επαρκούν για τη μέτρηση της πραγματικής επιτυχίας τους σε αυτά. Τα στοιχεία δείχνουν ότι η δυσαρέσκεια για την αξιολόγηση αυξάνεται στις ανώτερες τάξεις (5η και 6η). Ενώ μόνο το 21% στην 4η τάξη βρίσκει ανεπαρκή την αξιολόγηση, το 45% στην 5η και το 49% στην 6η τάξη το κάνει. Άλλες μεταβλητές όπως το μάθημα που παρακολουθούν οι μαθητές/τριες ή το φύλο τους δεν δημιουργούν σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις τους για τις εξετάσεις.

Όσοι/ες δεν βρίσκουν τις εξετάσεις επαρκείς δηλώνουν ότι αισθάνονται νευρικοί/ές με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να θυμηθούν αυτά που ξέρουν. Αναφέρουν, επίσης, ότι οι ερωτήσεις σύντομης απάντησης εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την απομνημόνευση, την οποία δυσκολεύονται να κάνουν. Τέλος, αναμένεται να θυμούνται μεγάλο όγκο γνώσεων στις εξετάσεις και αυτό κάνει τη μελέτη για αυτές μια δυσάρεστη εμπειρία.

3. Διαπιστώσεις και προοπτικές

Σε ένα εξαιρετικά συγκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης, ο αντίκτυπος των κατευθυντήριων γραμμών του προγράμματος σπουδών, που προετοιμάζονται και ελέγχονται κεντρικά, στη διδασκαλία και τα αποτελέσματά της είναι φυσικό ότι θα είναι εκτενής. Ως αποτέλεσμα, αυτού του είδους το πρόγραμμα σπουδών μπορεί να γίνει αντιληπτό ως μια άκαμπτη «συνταγή για διδασκαλία» την οποία οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αισθάνονται

την ανάγκη ή να πιέζονται να ακολουθήσουν πιστά. Επιπρόσθετα ένα τέτοιο πρόγραμμα σπουδών θα αντικατοπτρίζεται αναπόφευκτα σε κάποιο βαθμό στη διδασκαλία στην τάξη.

Οι δραστηριότητες στην τάξη έχουν ιδιαίτερη σημασία για τη διδασκαλία των Κ.Σ. Επομένως, είναι σημαντικός ο τρόπος με τον οποίο αυτές οργανώνονται, καθώς και ποιος είναι ο ρόλος που έχουν οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί κατά την υλοποίησή τους. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης δείχνουν ότι οι πιο κοινές προσεγγίσεις στη διδασκαλία στην τάξη είναι η διάλεξη και η συζήτηση ακολουθούμενες από τις ερωτήσεις-απαντήσεις. Οι μαθητές/τριες διαβάζουν από ένα εγχειρίδιο ή ακούν τη διάλεξη του/της δασκάλου/ας, μαθαίνουν τη γνώση και την αναπαράγουν προφορικά στην τάξη. Αυτή η προσέγγιση χρησιμοποιείται σταθερά σε κάποιο βαθμό από τους/τις δασκάλους/ες της τάξης σε όλα τα μαθήματα των Κ.Σ. Οι διδακτικές προσεγγίσεις που επιτρέπουν μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών/τριών στη μάθηση, όπως οι παρουσιάσεις των μαθητών/τριών, οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, το παιχνίδι ρόλων και η διερεύνηση χρησιμοποιούνται πολύ λιγότερο ή μόνο σπάνια. Αυτό το αποτέλεσμα δείχνει ότι η διδασκαλία στα μαθήματα των Κ.Σ. είναι κυρίως δασκαλοκεντρική και οι μαθητές/τριες παραμένουν παθητικοί/ες στη μαθησιακή διαδικασία τις περισσότερες φορές.

Επιπρόσθετα, η χρήση υλικού εκτός του εγχειριδίου του μαθήματος είναι πολύ περιορισμένη, παρόλο που τόσο οι δάσκαλοι/ες όσο και οι μαθητές/τριες προτιμούν να έχουν στη διάθεσή τους διαφορετικά είδη υλικού σχετικού με το μάθημα κατά τη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης. Οι ασκήσεις των σχολικών εγχειριδίων είναι ο πιο συνηθισμένος τρόπος ανάθεσης εργασίας για το σπίτι που δίνεται στα παιδιά, ενώ οι εργασίες που σχετίζονται με τη βιβλιοθήκη χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς μερικές φορές, ενώ οι μελέτες πεδίου ανατίθενται μόνο σπάνια. Για άλλη μια φορά, ο κοινός τρόπος εργασιών υποδεικνύει ότι οι δραστηριότητες εκτός τάξης που αναθέτουν οι δάσκαλοι/ες στους/στις μαθητές/τριες σχετίζονται σχεδόν εξ ολοκλήρου με το εγχειρίδιο του μαθήματος.

Οι προφορικές εξετάσεις και τα τεστ σύντομης απάντησης είναι ο πιο συνηθισμένος τρόπος αξιολόγησης των μαθητών στα μαθήματα των Κ.Σ. Φαίνεται ότι οι δάσκαλοι/ες βρίσκουν και τις δύο στρατηγικές εύχρηστες, αντικειμενικές και κατάλληλες για τον μαθητικό πληθυσμό στις τάξεις τους. Από την άλλη πλευρά, τα τεστ πολλαπλής επιλογής χρησιμοποιούνται μόνο σπάνια, καθώς, ενδεχομένως, να θεωρούνται δύσκολα στην προετοιμασία και τη βαθμολόγηση και ακατάλληλα για αυτήν την ηλικιακή ομάδα.

Στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρεται ότι οι προφορικές εξετάσεις χρησιμοποιούνται συχνότερα από τους/τις δασκάλους/ες επειδή φαίνεται να αποτελούν έναν αποτελεσματικό τρόπο ελέγχου της κατανόησης του περιεχομένου από τους/τις μαθητές/τριες μέσω των πολλών ερωτήσεων σύντομης απάντησης. Επιπλέον, δίνουν στον/στην μαθητή/τρια την ευκαιρία να βελτιώσει τη λεκτική του/της ικανότητα μπροστά σε μια ομάδα ανθρώπων, ενώ τον/την ενθαρρύνει να μελετήσει και να μάθει πιο αποτελεσματικά. Επίσης, οι προφορικές εξετάσεις βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν διάλογο με τον/την

μαθητή/τρια. Από την άλλη, ένας από τους λόγους που οι δάσκαλοι/ες χρησιμοποιούν συχνά τα τεστ σύντομων απαντήσεων είναι ότι είναι εύκολο να προετοιμαστούν και να βαθμολογηθούν, ενώ μπορούν να περιλαμβάνουν πολλές ερωτήσεις που καλύπτουν πολλά θέματα. Η αντικειμενικότητα μπορεί να διασφαλιστεί ως ένα βαθμό, καθώς η αναμενόμενη απάντηση είναι σαφής στις περισσότερες περιπτώσεις. Αυτό το είδος τεστ δίνει στους/στις μαθητές/τριες την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν όχι μόνο τις γνώσεις τους αλλά και τις δεξιότητές τους στην κατανόηση. Επιπρόσθετα, τα τεστ σύντομων απαντήσεων βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες να μάθουν πιο αποτελεσματικά και να θυμούνται αυτά που μαθαίνουν για μεγάλο χρονικό διάστημα. Τα τεστ πολλαπλής επιλογής είναι ρεαλιστικά και χρήσιμα για την κάλυψη πολλών θεμάτων σε μία εξέταση, ωστόσο, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δυσκολεύεται να προετοιμάσει αντικειμενικά τεστ καλής ποιότητας, λόγω του γεγονότος ότι δεν έχουν εμπειρία και δεξιότητες για αυτό. Η κύρια αδυναμία των τεστ πολλαπλής επιλογής είναι ότι μπορούν να τεθούν κυρίως ερωτήσεις που απαιτούν απομνημόνευση της γνώσης. Επιπρόσθετα, μέσω των τεστ πολλαπλής επιλογής είναι σχεδόν αδύνατο να μετρηθούν οι στάσεις και οι κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες είναι από τους σημαντικούς τομείς που προσπαθούν να διαχειριστούν τα μαθήματα των Κ.Σ. (Veugelers 2019, Shear et al. 2018).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι οι παραπάνω αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών σχετικά με τις διάφορες πτυχές της διδασκαλίας των Κ.Σ. στα δημοτικά σχολεία είναι λίγο πολύ παρόμοιες σε συγκεκριμένες θεματικές ενότητες. Οι διαφορές στις αντιλήψεις τους δεν είναι σημαντικές ως προς το φύλο, τη διδακτική εμπειρία, το μορφωτικό επίπεδο και τον αριθμό των μαθητών/τριών στην τάξη. Αυτό δείχνει ότι η διδασκαλία των Κ.Σ. δεν διαφέρει σε μεγάλο βαθμό από αυτές τις απόψεις. Η εφαρμογή του προγράμματος σπουδών είναι σχεδόν ρουτίνα σε διαφορετικούς τύπους τάξης από διαφορετικούς εκπαιδευτικούς.

Ωστόσο, εάν πιστεύουμε αληθινά στην ελευθερία της έρευνας και της κριτικής σκέψης, οι Κ.Σ., ίσως περισσότερο από κάθε άλλο μάθημα, χρειάζεται να προσφέρουν βιωματική μάθηση στους/στις μαθητές/τριες, προκειμένου αυτοί/ές να ασχοληθούν με τις βασικές πτυχές της ιδιότητας του πολίτη: Ποια είναι η ευθύνη μου; Ποιες είναι οι αξίες μου; Ποιο είναι το σωστό; Ποια πλευρά να υποστηρίξω;

Σημείωση

1. Η πρώτη φάση της έρευνας διεξήχθη το χρονικό διάστημα Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2019 και σκοπός της ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα νέα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ των μαθημάτων των Κ.Σ. Βλ. Ιβρίντελη Μ. (2021).

Βιβλιογραφία

- Adler S.A. et al. (2011) *National curriculum standards for Social Studies: A framework for teaching, learning and assessment*, Washington D.C., Council for the Social Studies.
- Banks J.A. (2020) *Diversity, transformative knowledge, and civic education*, New York, Routledge.
- Boyle-Baise M. & Zevin J. (2013) *Young citizens of the world: Teaching elementary Social Studies through civic engagement*, New York, Routledge.
- Hattie J., et al. (2020) *Visible learning for Social Studies, Grades K-12: Designing student learning for conceptual understanding*, Thousand Oaks, CA., Corwin.
- Massialas, B.G. (2000) Global imperatives for social studies in the 21st century, in G.F. Welch & E. Mawgood (eds) *Education reform in the United Arab Emirates: A global perspective*, (Dubai: Ministry of Education and Youth UAE), 468-483.
- McGlinn Manfra M. & Mason Bolick C. (2017) *The Wiley handbook for Social Studies research*, New York, Wiley-Blackwell.
- National Council for the Social Studies (2018) *Building the future of Social Studies*, Washington DC., National Council for the Social Studies.
- Oakes, J. & Lipton, M. (1999) *Teaching to change the world*, (Boston: McGraw-Hill).
- Shear S.B. et al. (2018) *(Re)Imagining elementary Social Studies: A controversial issues reader*, Charlotte, NC., Information Age Press.
- Spinthourakis, J. & Papoulia-Tzelepi, P. (2001) Teacher attitudes on teaching social issues in the elementary school, in A. Ross (ed) *Learning for a democratic Europe*, (London: CiCe), 183-190.
- Veugelers W. (2019) *Education for democratic intercultural citizenship*, Boston, Brill & Sense.
- Ιβρίντελη Μ. (2021) Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ των μαθημάτων των Κοινωνικών Σπουδών, *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 123-138.
- Καλογιαννάκη Π. (2015) *Περί συγκριτικής παιδαγωγικής*, Αθήνα, Gutenberg
- Καλογιαννάκη Π. (2021) *Εκπαίδευση και κοινωνία. Μια ετεροπαιδαγωγική διαχρονική προσέγγιση*, Αθήνα, Διάδραση.
- Πασιάς Γ. & Παντίδης Στ. (2017) *Η ιδέα της Ευρώπης και η Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Γρηγόρη Ο.Ε.
- Reinhartz, J. & Beach, D. (1997) *Teaching and learning in the elementary school. Focus on curriculum*, (New Jersey: Merrill).

- ΥΠΕΠΘ (2003) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών, Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση*, τόμος Α', Φ.Ε.Κ. τεύχος Β' αρ. φύλλου 303/13-03.
- Φλουρής Γ. & Πασιάς Γ. (2003) Η παιδεία του πολίτη και η ευρωπαϊκή ενοποίηση: Προβληματισμοί για την Ελλάδα, στο Καζαμιάς Α. & Πετρονικολός Ν. (επιμ.) *Παιδεία και πολίτης. Η παιδεία του πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του κόσμου*, Αθήνα Ατραπός.
- Φλουρής Γ. & Ιβρίντελη Μ. (2007) Ασυμβατότητα, αναντιστοιχία, ασυμμετρία, ασυνέχεια: Οι τέσσερις πληγές του ελληνικού σχολικού προγράμματος. Ένα παλιό φαινόμενο και η σύγχρονη συνέχειά του, στο Καψάλη Γ. & Κατσίκη Α. (επιμ.) *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, Ιωάννινα, 2007, σ.σ. 40-48.
- Woolever, R. & Scott, K. (1988) *Active learning in social studies. Promoting cognitive and social growth*, (Glenview: Scott, Foresman and Company).

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

TEACHERS' PERCEPTIONS ABOUT THE USE OF DIGITAL GAMES IN TEACHING

Δημήτριος Κοκολάκης
Εκπαιδευτικός, Med
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
jkoko2121@yahoo.gr

Αικατερίνη Βάσιου
Επίκουρη Καθηγήτρια, "Μεθοδολογικές
προσεγγίσεις στην Εκπαιδευτική Ψυχολογία"
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιο Κρήτης
avasίου@uoc.gr

Πατρίτσια Γερακοπούλου
Επίκουρη Καθηγήτρια Κοινωνικής Ψυχολογίας
Τμήμα Ψηφιακών Μέσων και Επικοινωνίας
Ιόνιο Πανεπιστήμιο
patgeraki@media.uoa.gr

Περίληψη

Τα ψηφιακά παιχνίδια τα τελευταία χρόνια έχουν κερδίσει το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας ως βασικό εργαλείο της σύγχρονης διδασκαλίας. Ως εκ τούτου, διαφαίνεται ότι η χρήση ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία εξαρτάται από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες μπορεί να ποικίλλουν, άλλοτε λειτουργώντας ανασταλτικά και άλλοτε προωθώντας την καινοτομία. Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, για τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία, καθώς και για τις δυσκολίες που αυτοί αντιμετωπίζουν, όσον αφορά την ένταξη των ψηφιακών παιχνιδιών στη μαθησιακή διαδικασία. Εφαρμόστηκε η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση και χρησιμοποιήθηκε οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης, ο οποίος δομήθηκε σε θεματικούς άξονες με βάση τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Η θεματική ανάλυση ανέδειξε τη θετική διάθεση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία, καθώς και τις δυσκολίες που θεωρούν ότι προκύπτουν κατά την προσπάθεια ενσωμάτωσης των ψηφιακών παιχνιδιών στη μαθησιακή διαδικασία. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν από τους φορείς της εκπαίδευσης για μια ουσιαστική εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία.

Λέξεις κλειδιά

Ψηφιακό παιχνίδι, διδασκαλία, αντιλήψεις εκπαιδευτικών, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Abstract

Within the last few years digital games have been increasingly valued by the education community as a crucial tool of modern teaching. The aim of this study was to examine teachers' perceptions regarding the implementation of digital games in teaching and the difficulties in integrating them into the classroom. Research was based on qualitative analysis and the main research tool was the semi-structured interview according the purpose and the research questions. Thematic analysis indicated teachers' favorable attitude towards the use of digital games in teaching as well as the difficulties that aroused in integrating digital games into the learning process. The results of the present research can be used by educational institutions for a substantial integration of new technologies in teaching

Key words

Digital game, teaching, teachers' perceptions, Primary Education.

0. Εισαγωγή

Ο 21^{ος} αιώνας αποτελεί τον αιώνα των καινοτόμων τεχνολογικών και επιστημονικών εξελίξεων, με αποτέλεσμα η παραδοσιακή μορφή του παιχνιδιού να μην χαίρει πλέον της προτίμησης των παιδιών και των νέων, αφού τείνει να αντικατασταθεί από το ψηφιακό παιχνίδι και τις νέες δυνατότητες που αυτό προσφέρει (Χρήστου, 2007). Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αποδεικνύει την ύπαρξη πληθώρας σχετικών ορισμών του ψηφιακού παιχνιδιού, γεγονός που καθιστά δύσκολη τη διατύπωση ενός ευρέως αποδεκτού και αντιπροσωπευτικού ορισμού. Ωστόσο, οι περισσότεροι ορισμοί συμφωνούν στο ότι το ψηφιακό παιχνίδι αποτελεί έναν συνδυασμό ηλεκτρονικού υπολογιστή και παιχνιδιών. Παρουσιάζουν εικονικά, παιγνιώδη περιβάλλοντα ενός προσομοιωμένου πραγματικού κόσμου και προϋποθέτουν την ενεργή συμμετοχή των παιχτών με σκοπό την ψυχαγωγία (Kimemuir & Macfarlane, 2004). Ως εκ τούτου, η εκπαιδευτική κοινότητα επιχειρεί τα τελευταία χρόνια να το εντάξει στη μαθησιακή διαδικασία ως εργαλείο διδασκαλίας (Παπαδάκης κ. συν., 2015). Οι εκπαιδευτικοί, έχοντας επίγνωση των ραγδαίων μεταβολών σε τεχνολογικό και επιστημονικό επίπεδο, καλούνται να επαναπροσδιορίσουν τις παγιωμένες αντιλήψεις τους για τη διαδικασία μάθησης, να άρουν τους ενδοιασμούς τους και να αναλάβουν πρωτοβουλίες που θα προάγουν την ενεργητική μάθηση (Αναγνώστου, 2009). Με βάση τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι τα ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να εμπλουτίσουν τη διδακτική διαδικασία και να προσφέρουν εναλλακτικούς τρόπους μάθησης.

1. Θεωρητική διερεύνηση

1.1. Το ψηφιακό παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία

Τα ψηφιακά παιχνίδια έχουν αναδειχθεί τις τελευταίες δεκαετίες σε έναν δημοφιλή τύπο παιχνιδιού, ο οποίος, αν και διαφοροποιείται αισθητά από τη συνηθισμένη μορφή του, εντάσσεται και πολλές φορές αποτελεί εξέλιξη των παραδοσιακών παιχνιδιών

(π.χ. η ψηφιακή εκδοχή του επιτραπέζιου παιχνιδιού Μονόπολη) (Κόλλιας, 2019). Παράλληλα, προσφέρουν τη δυνατότητα απόκτησης γνώσεων για τον πραγματικό κόσμο μέσα από την εξοικείωση με τους κανόνες ενός εικονικού περιβάλλοντος, το οποίο αποτελεί μια συμβολική εκδοχή της πραγματικότητας (Blumberg et al., 2013).

Το πολιτισμικό αποτύπωμα του παιχνιδιού ανέδειξε ο Roger Caillois (2001), προωθώντας τη συμβολική, κοινωνική και ανθρωπολογική του διάσταση. Ο Caillois (2001), όρισε το παιχνίδι ως μια δράση ελεύθερη, αβέβαιη, πιστευτή και μη παραγωγική, που διέπεται, όμως, από κανόνες.

Τα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν ένα εργαλείο αξιολογής παιδαγωγικής αξίας, καθώς επιτρέπουν την ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων στους συμμετέχοντες. Συγκεκριμένα, η Χρήστου (2007) υποστηρίζει την ανάπτυξη μηχανιστικών και γνωστικών δεξιοτήτων, εστίασης προσοχής και κατανόησης του εικονικού χώρου. Αντίστοιχα, οι Schaaf και Engel (2018), τονίζοντας την παιδαγωγική αξία των ψηφιακών παιχνιδιών, υποστηρίζουν ότι προσφέρουν εμπειρίες μάθησης μεταδίδοντας οπτικοακουστικές πληροφορίες αλλά και πληροφορίες αφής με τέτοιον τρόπο, ώστε να ενεργοποιούνται πολλές περιοχές του εγκεφάλου ταυτόχρονα. Αξιοσημείωτη είναι και η προώθηση της συνεργατικής μάθησης μέσω των ψηφιακών παιχνιδιών. Δημιουργούν ένα περιβάλλον ανταγωνισμού και προσφέρουν κίνητρα συμμετοχής μέσα από την καλλιέργεια της φαντασίας, του πειραματισμού, της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης (Ακριτίδης & Τοκατζόγλου, 2019).

Θεωρείται, πλέον, επιτακτική ανάγκη ο επαναπροσδιορισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο επανασχεδιασμός των Αναλυτικών Προγραμμάτων ώστε να συμβαδίζουν με τον ψηφιακό γραμματισμό. Ως εκ τούτου, τελευταία χρόνια παρατηρείται μια στροφή της εκπαιδευτικής κοινότητας στην ένταξη των νέων τεχνολογιών στον χώρο του σχολείου και στην ενσωμάτωση των ψηφιακών παιχνιδιών στη μαθησιακή διαδικασία (Squire, 2003).

Τα εκπαιδευτικά ψηφιακά παιχνίδια συμβάλλουν στη δημιουργία ενός νέου τρόπου μάθησης, ο οποίος συμφωνεί με τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις των παιδιών. Η διδακτική διαδικασία καθίσταται πιο ενδιαφέρουσα και διασκεδαστική και συνεπώς πιο αποτελεσματική (Prensky, 2007). Ταυτόχρονα, λόγω της ποικιλομορφίας τους, τα εκπαιδευτικά ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να αναδειχθούν σε χρήσιμα εργαλεία μάθησης, υποστηρίζοντας διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας, διαφορετικά μαθήματα αλλά και διαφορετικούς τύπους μαθητών (Allen et al., 2013).

Επιπλέον, δύνανται να εμπλουτίσουν το εκπαιδευτικό περιεχόμενο, παρέχοντας εναλλακτικούς τρόπους μετάδοσης τη γνώσης και δίνοντας στους μαθητές την ευκαιρία να περιηγηθούν σε μοναδικά ψηφιακά περιβάλλοντα μέσω προσομοιώσεων και εικονικών κόσμων (Gee, 2003)

Αξιοσημείωτη είναι, επίσης, η συμβολή των εκπαιδευτικών ψηφιακών παιχνιδιών και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς μπορούν να αναδειχθούν σε πολύτιμους βοηθούς του εκπαιδευτικού. Έχει τη δυνατότητα όχι μόνο να διδάσκει τη νέα γνώση και να

αξιολογεί τον βαθμό εμπέδωσής της, αλλά και να καλλιεργεί νέους τρόπους επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών (Krisper et al., 2005). Από μόνης της η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενδέχεται να καταστεί κουραστική για τους μαθητές λόγω της έλλειψης της άμεσης επαφής διδασκόντων και διδασκομένων. Ο εμπλουτισμός της, λοιπόν, με σωστά σχεδιασμένα ψηφιακά παιχνίδια θα την καταστήσει πιο ελκυστική, αυξάνοντας τα κίνητρα μάθησης (Strmečki et al., 2015).

1.2. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση ψηφιακών παιχνιδιών στην τάξη

Η χρήση ψηφιακών παιχνιδιών στο σύγχρονο περιβάλλον μάθησης έχει γίνει τα τελευταία χρόνια πολύ δημοφιλής στους κόλπους της εκπαίδευσης. Τα ψηφιακά παιχνίδια για εκπαιδευτικούς σκοπούς εναρμονίζονται με τις αρχές του εποικοδομισμού, όπου η νέα γνώση στηρίζεται στις προϋπάρχουσες γνωστικές δομές (Solomonidou, 2009).

Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος των εκπαιδευτικών έχει ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς η επιλογή σωστών σχεδιασμένων παιχνιδιών, που θα αποτελέσουν οχήματα για την αποτελεσματική μάθηση, είναι καίριας σημασίας (Παπαδάκης & Ορφανάκης, 2015). Το ψηφιακό παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει στην τάξη ως ερέθισμα, ως μέσο μάθησης και ως μέθοδος ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, ανάλογα με τον τρόπο αξιοποίησής του (Ulrich & Williamson, 2010). Η σχεδίαση από τους εκπαιδευτικούς ενός μαθησιακού περιβάλλοντος, συνδυάζοντας τη χρήση ψηφιακών παιχνιδιών και με άλλες μεθόδους διδασκαλίας, προάγει την ανάπτυξη πολλαπλών δεξιοτήτων μέσα από τη διασύνδεση ποικίλων μαθημάτων (Shaffer et al., 2004).

Γενικά, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση ψηφιακών παιχνιδιών στην τάξη είναι θετική. Η Ruggiero (2013) στην έρευνά της διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί τόνισαν τη σπουδαιότητα των ψηφιακών παιχνιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις μαθητών με ειδικές ανάγκες. Ομοίως, στην ποιοτική έρευνα των Stieler-Hunt και συνεργατών (2015), οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι υποστηρίζουν τη χρήση ψηφιακών παιχνιδιών στην τάξη, τονίζοντας τον βασικό τους ρόλο στην επιλογή του κατάλληλου παιχνιδιού.

Σε αρκετές έρευνες, ωστόσο, αναδείχθηκαν οι ενδοιασμοί των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών. Πιο αναλυτικά, στην ποιοτική έρευνα των Loperfido και συνεργατών (2019) διαπιστώθηκε η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη των ψηφιακών παιχνιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, αναφέροντας ότι οδηγεί στην καλλιέργεια γνωστικών ικανοτήτων, βοηθά στη διδασκαλία νέων εννοιών, στην ενθάρρυνση της μάθησης και στην εμπέδωση της κεκτημένης γνώσης. Ωστόσο, στην ίδια έρευνα επισημάνθηκε η ελλιπής γνώση στρατηγικών χρήσης των ψηφιακών παιχνιδιών στην τάξη, γεγονός που προκαλεί στους εκπαιδευτικούς αρνητικά συναισθήματα. Παρόμοια, στην έρευνα των Rocha και συνεργατών (2018) οι συμμετέχοντες/ούσες εκπαιδευτικοί, αν και ανέφεραν ότι η ένταξη των ψηφιακών παιχνιδιών στην τάξη μπορεί να

αυξήσει τα κίνητρα μάθησης, δήλωσαν ότι τα ψηφιακά παιχνίδια δεν μπορούν να καλύψουν εξολοκλήρου την ύλη του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών.

Αξιοσημείωτο είναι ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν συχνά προτάσεις για την καλύτερη αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών. Στην ποιοτική έρευνα των Ismail και συνεργατών (2018) διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί τόνισαν την ανάγκη βελτίωσης των ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών στη διδασκαλία της Ιστορίας, ώστε να επιτευχθούν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Επιπλέον, στην έρευνα των Schrader και συνεργατών (2006) οι συμμετέχοντες/ουσες μελλοντικοί εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δήλωσαν πρόθυμοι να ενσωματώσουν ψηφιακά παιχνίδια στη μαθησιακή διαδικασία, αρκεί να πληρούν συγκεκριμένες προϋποθέσεις, όπως ξεκάθαρους κανόνες, αυθεντικότητα και ανατροφοδότηση. Ως εκ τούτου, η χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στην τάξη, για να είναι αποδοτική, οφείλει να βασίζεται σε προκαθορισμένα σενάρια, να έχει ακρίβεια περιεχομένου και να παρέχει τις κατάλληλες πληροφορίες. Επίσης, είναι απαραίτητο να περιέχει εργασίες διαβαθμισμένης δυσκολίας, να ανταποκρίνεται στον πραγματικό διδακτικό χρόνο και να διαθέτει σύνδεση με τον πραγματικό κόσμο (Mcfarlane et al., 2002).

1.3. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα, αντλεί τις ιδέες και τα ερωτήματά της από τα ευρήματα της βιβλιογραφίας που περιγράφηκαν παραπάνω. Συγκεκριμένα, επιχειρεί να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών στην τάξη και τις δυσκολίες που προκύπτουν από την προσπάθεια αυτή. Απώτερος στόχος της έρευνας ήταν τα ευρήματα που θα προέκυπταν, να συγκριθούν με εκείνα αντίστοιχων ερευνών της διεθνούς βιβλιογραφίας, και να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώθηκαν ως εξής:

- 1) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη των ψηφιακών παιχνιδιών στη μαθησιακή διαδικασία;
- 2) Ποιες δυσκολίες και εμπόδια αντιμετωπίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στην ένταξη των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία, καθώς και στη μάθηση των μαθητών;

2. Μέθοδος

2.1. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Ακολουθήθηκε η ποιοτική μέθοδος ανάλυσης και συλλογής δεδομένων, καθώς το θέμα της μελέτης έχει σκοπό την εξέταση του τρόπου με τον οποίο οι συμμετέχοντες/ουσες παίρνουν θέση απέναντι σε κοινωνικά φαινόμενα και νοηματοδοτούν καταστάσεις και διαδικασίες της εποχής. Ως εκ τούτου, η ποιοτική έρευνα διεξάγεται από τη σκοπιά των δρώντων υποκειμένων, τα οποία αντιμετωπίζονται ως εμπειρογνώμονες του αντικειμένου

που τους αφορά. Ταυτόχρονα, περιγράφει, αναλύει, ερμηνεύει και κατανοεί τα κοινωνικά φαινόμενα μέσα από την αποτύπωση του «πώς» και του «γιατί» συμβαίνει ένα φαινόμενο (Ιωσηφίδης, 2008). Σύμφωνα με τον Creswell (2011), η ποιοτική ερευνητική μέθοδος αποτελεί μια μορφή έρευνας, η οποία εξαρτάται από τις απόψεις των συμμετεχόντων. Ειδικότερα, επιλέχθηκε η ποιοτική συνέντευξη με κατά πρόσωπο επαφή, καθώς δίνεται η δυνατότητα μεγαλύτερης εμβάθυνσης και αποτελεί την πιο συχνή μέθοδο συγκέντρωσης ποιοτικών δεδομένων όσον αφορά σε εκπαιδευτικά ζητήματα (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Πιο συγκεκριμένα, η συλλογή προς μελέτη απόψεων των εκπαιδευτικών γίνεται με τη μέθοδο των μεμονωμένων προφορικών συνεντεύξεων ημιδομημένης μορφής, με ερωτήσεις, η σειρά και η διατύπωση των οποίων προσαρμόζεται κάθε φορά, ανάλογα με την κρίση του συνεντευκτή. Παράλληλα, ενδέχεται να προστεθούν ή να παραληφθούν κάποιες ερωτήσεις σε περίπτωση ασάφειας ή σε περίπτωση που κάποιες από αυτές κριθούν ακατάλληλες για κάποιον συνεντευξιαζόμενο/η (Robson, 2010). Κατά τον τρόπο αυτό, οι ερωτώμενοι/ες έχουν ελευθερία να εκφράσουν τις απόψεις τους, ενώ ο ρόλος του ερευνητή περιορίζεται στο να τους κατευθύνει ώστε να απαντούν μέσα στο πλαίσιο που απαιτεί ο σκοπός της έρευνας, παρεμβαίνοντας όσο το δυνατόν λιγότερο (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Το περιεχόμενο του πρωτόκολλου συνέντευξης είναι δομημένο σε δύο θεματικούς άξονες που βασίζονται στους στόχους και στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Κάθε θεματικός άξονας περιλαμβάνει ανοικτού τύπου ερωτήσεις, με εξαίρεση κάποιες κλειστού τύπου στην αρχή της συνέντευξης, οι οποίες αναφέρονται σε εισαγωγικά ερωτήματα. Στον πρώτο άξονα, οι ερωτήσεις σχετίζονται με την αξιολόγηση της ένταξης των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. *Τι σκέφτεστε για τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών στην τάξη;*).

Στον δεύτερο άξονα, οι ερωτήσεις αναφέρονται στις δυσκολίες-εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στην ένταξη των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία, καθώς και στη μάθηση των παιδιών (π.χ. *Ποιες δυσκολίες πιστεύετε ότι θα είχατε να αντιμετωπίσετε στην προσπάθειά σας να εντάξετε τα ψηφιακά παιχνίδια στην εκπαιδευτική διαδικασία;*).

2.2. Συμμετέχοντες και διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Φεβρουάριο του 2020 με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι συμμετείχαν σε κατά πρόσωπο συνέντευξη σε τόπο της επιλογής τους. Συμμετείχαν 12 μόνιμοι εκπαιδευτικοί, 4 άνδρες και 8 γυναίκες που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ηρακλείου. Η διάρκεια της συνέντευξης ήταν 60 λεπτά περίπου.

Όλοι οι συμμετέχοντες και συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί έχουν λάβει πιστοποίηση Α΄ και Β΄ Επιπέδου στις Τ.Π.Ε (Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας) και επομένως αναγνωρίζουν τη σημασία των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδακτική πράξη. Η ηλικία των συμμετεχόντων κυμαίνεται από 33 έως 60 ετών και τα έτη προϋπηρεσίας τους στην

εκπαίδευση από 12 έως 30. Οι 7 από τους 12 είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος. Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα έχουν αρκετή διδακτική εμπειρία, η οποία σχετίζεται με την εφαρμογή ποικίλων διδακτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων. Για λόγους ανωνυμίας δόθηκαν στους συνεντευξαζόμενους τα ψευδώνυμα: Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9, Σ10, Σ11, Σ12.

Σε αρχικό στάδιο, αποσαφηνίστηκαν ζητήματα πεδίου, δηλαδή πιθανά προβλήματα που ενδέχεται να προέκυπταν κατά τη συλλογή των δεδομένων. Έπειτα, εξετάστηκαν θέματα δεοντολογίας και οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα έντυπο συναίνεσης στην έρευνα (όπ. αναφ. στο Creswell, 2011). Σύμφωνα με αυτό, οι συμμετέχοντες/ουσες ενημερώθηκαν ότι οι απαντήσεις τους μαγνητοφωνούνται και έγιναν γνώστες του γενικότερου σκοπού της έρευνας, γεγονός που προϋποθέτει τη διατύπωση ελεύθερων και ειλικρινών απαντήσεων, ενώ παράλληλα ο πρώτος ερευνητής εγγυήθηκε την εξασφάλιση της ανωνυμίας τους, καθώς τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν χρησιμοποιήθηκαν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

3. Αποτελέσματα

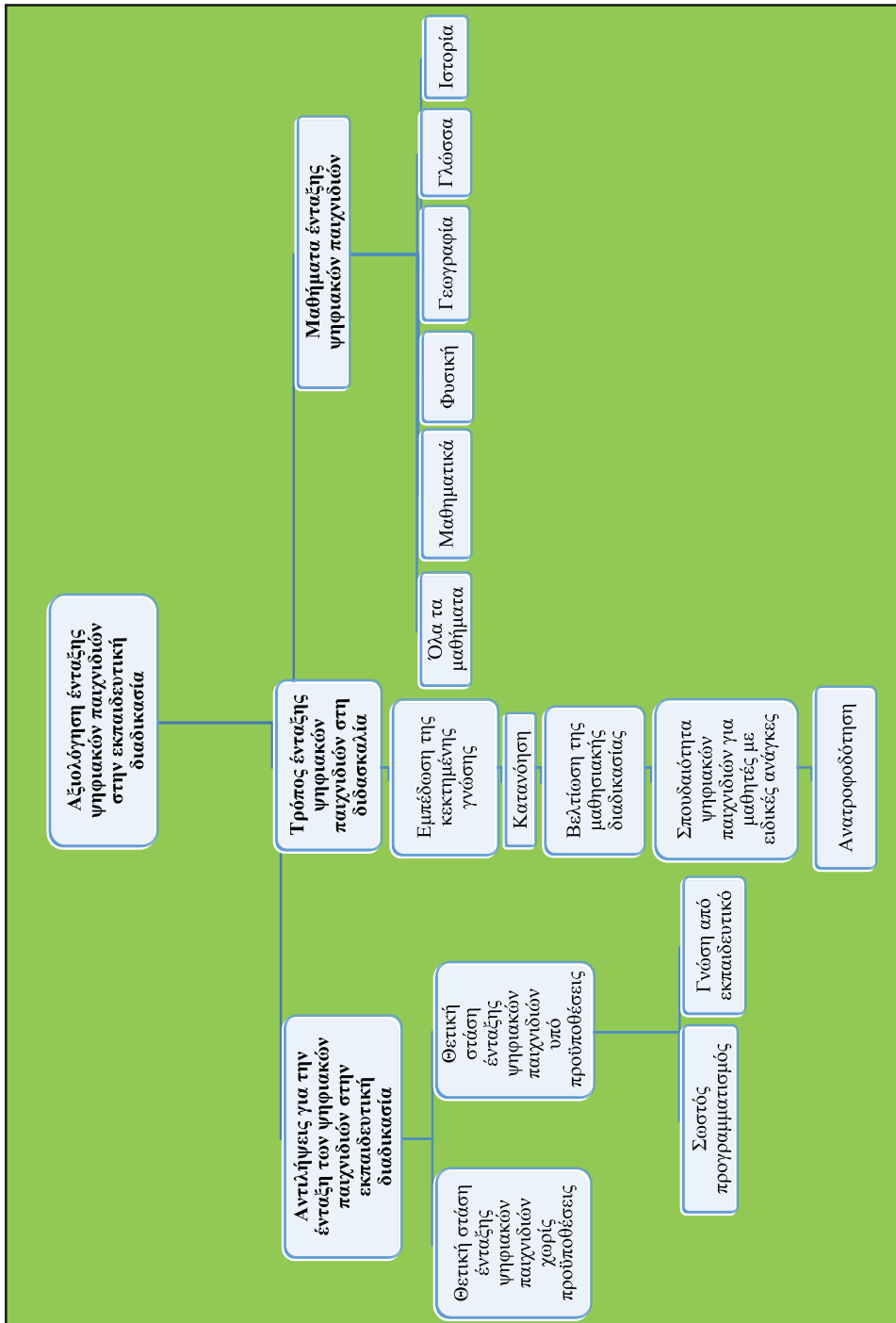
Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της εμπειρικής έρευνας. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σε δύο γενικές κατηγορίες-θέματα, τα οποία χωρίζονται σε μικρότερες κατηγορίες-υποθέματα και όλα μαζί συνθέτουν τον θεματικό χάρτη του κάθε ερευνητικού άξονα που είχε τεθεί εξαρχής στο πρωτόκολλο συνέντευξης. Πιο συγκεκριμένα, οι θεματικές περιοχές που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα μελέτη είναι: α) αξιολόγηση της ένταξης ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, β) δυσκολίες-εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στην ένταξη των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία και στη μάθηση.

3.1. Αξιολόγηση της ένταξης ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία

Στον 1ο ερευνητικό άξονα της ημιδομημένης συνέντευξης διερευνάται η αξιολόγηση της ένταξης των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι ερωτήσεις του συγκεκριμένου άξονα βασίστηκαν στην προϋπάρχουσα βιβλιογραφία (Ismail et al., 2018 · Kenny & McDaniel, 2009 · Martin et al., 2017 · Stieler–Hunt et al., 2015), ζητώντας από τους συμμετέχοντες/ουσες να εκφραστούν θετικά ή αρνητικά σχετικά με την ενσωμάτωση των ψηφιακών παιχνιδιών στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, να προτείνουν τρόπους ένταξής τους στη διδακτική πράξη και να αναφέρουν μαθήματα στα οποία θα μπορούσε να αξιοποιηθεί η χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών.

Μέσα από την κωδικοποίηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναδύθηκε το θέμα «Αξιολόγηση της ένταξης ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία» και προέκυψε ο παρακάτω θεματικός χάρτης, ο οποίος χωρίζεται στα παρακάτω υποθέματα:

Πίνακας 1: Θεματικός χάρτης «Αξιολόγηση ένταξης ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία»



3.1.1. Αντιλήψεις για την ένταξη ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία

Όσον αφορά την ερώτηση που σχετίζεται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, όλοι οι συμμετέχοντες/ουσες έδειξαν θετική διάθεση απέναντι σε αυτή (Πίνακας 1). Μάλιστα πέντε συμμετέχοντες/ουσες δήλωσαν ότι η ενσωμάτωση των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδακτική πράξη έχει μόνο θετικά αποτελέσματα, χωρίς την ύπαρξη προϋποθέσεων για την ένταξή τους, αναφέροντας χαρακτηριστικά:

«Η ένταξη των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαίδευση θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντική (...).»

«(...) είναι θετική. Κατά κύριο λόγο θετική, ναι.»

Ωστόσο, επτά εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως θα πρέπει η ένταξη των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία να γίνει υπό προϋποθέσεις για την καλύτερη επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ενδεικτικά, ορισμένοι εκπαιδευτικοί απάντησαν:

«Είναι θετική. Σίγουρα θετική. Εμμ (...) όπως κάθε άλλο μέσο ψυχαγωγίας ή κάθε άλλο είδος παιχνιδιού, θεωρώ ότι και σε αυτό πρέπει να ισχύει ο κανόνας του μέτρου και της οριοθέτησης από την πλευρά των γονέων ως προς τον χρόνο που αφιερώνουν τα παιδιά στο ψηφιακό παιχνίδι (...).»

«(...) τα ψηφιακά παιχνίδια έχουν να προσφέρουν στα παιδιά αρκεί να γίνεται κάθε τι με μέτρο και μέσα σε καθορισμένα όρια.»

3.1.2. Τρόπος ένταξης των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία

Στην ερώτηση που αφορά τους τρόπους ένταξης των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν μια ποικιλία τρόπων (Πίνακας 1). Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, τα ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να χρησιμοποιηθούν για εμπέδωση της κερκτημένης γνώσης. Ενδεικτικά:

«(...) είτε για την εμπέδωση μίας έννοιας.»

«(...) εμπέδωση της γνώσης (...) εμπέδωση της κερκτημένης γνώσης(...).»

Επίσης, για κάποιους εκπαιδευτικούς, ο σωστός τρόπος ένταξης είναι η κατανόηση του μαθήματος, δηλώνοντας μεταξύ άλλων:

«(...) κατανόηση (...).»

«(...) για καλύτερη κατανόηση του μαθήματος (...).»

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως τρόπους ένταξης των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών για μαθητές με ειδικές ανάγκες. Ενδεικτικά:

«(...) για να ελέγξουμε αν έχουν κατακτήσει τη γνώση (...).»

«(...) να βοηθήσουν πάρα πολύ μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που έχουν ΔΕΠΥ (...).»

Αξιοσημείωτο είναι πως τέσσερις εκπαιδευτικοί ήταν της άποψης ότι προϋπόθεση για τον σωστό τρόπο ένταξης αποτελεί η γνώση χρήσης τους, καθώς είπαν:

«(...) ανάλογα είπαμε πάντα, με τις δυνατότητες και τον εξοπλισμό που διαθέτει κάθε εκπαιδευτικός (...)».

«(...) για να χρησιμοποιήσει κάποιος πρέπει να είναι αρκετά καταρτισμένος (...)».

Με ανάλογο τρόπο, ορισμένοι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τη γνώμη τους ότι ακόμα μια προϋπόθεση για την ορθή χρήση τους είναι ο σωστός προγραμματισμός, καθώς τα ψηφιακά παιχνίδια πρέπει να ενσωματωθούν στο μικρό χρονικό πλαίσιο της διδασκαλίας:

«(...) μικρό χρονικό πλαίσιο (...)».

«Αν έχουμε ξεκαθαρίσει στα παιδιά ποιος είναι ο μαθησιακός στόχος και για ποιον λόγο (...)».

3.1.3. Μαθήματα ένταξης ψηφιακών παιχνιδιών

Στην ερώτηση που έχει να κάνει με τα μαθήματα στα οποία μπορούν να ενταχθούν τα ψηφιακά παιχνίδια, επτά από τους δώδεκα συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι μπορούν να ενταχθούν σε όλα τα μαθήματα (Πίνακας 1).

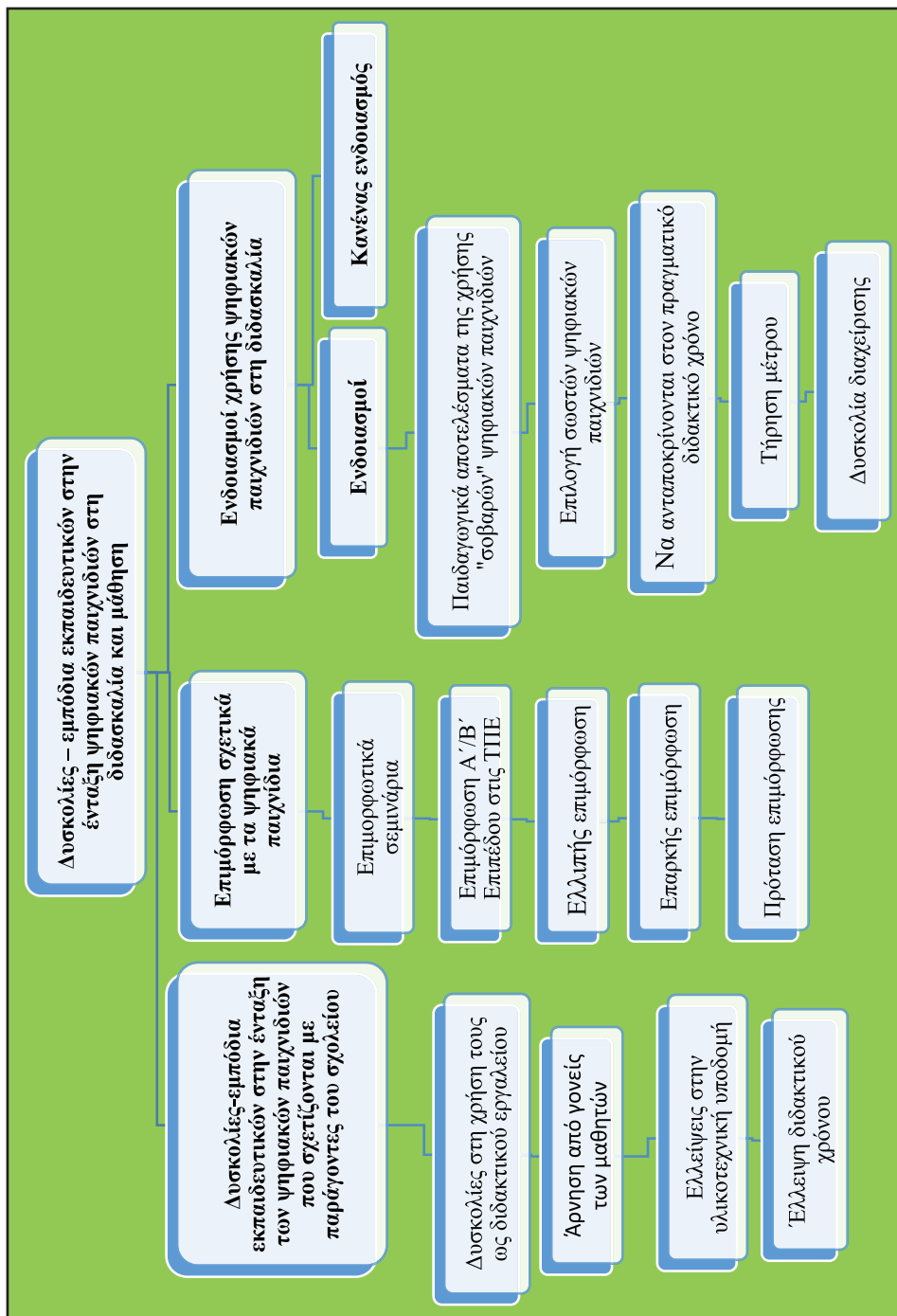
Ακόμα, έξι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως τα ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να αξιοποιηθούν στο μάθημα των Μαθηματικών, πέντε συμμετέχοντες/ουσες πρότειναν τη Φυσική, τη Γλώσσα και την Ιστορία, ενώ τέσσερις συμμετέχοντες/ουσες τη Γεωγραφία (Πίνακας 1).

3.2. Δυσκολίες - εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στην ένταξη των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία και στη μάθηση των παιδιών

Ο παρών ερευνητικός άξονας της ημιδομημένης συνέντευξης παρέχει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τις δυσκολίες και τα εμπόδια με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι στην προσπάθειά τους να ενσωματώσουν τα ψηφιακά παιχνίδια στη διδασκαλία. Οι ερωτήσεις, που είναι αποτέλεσμα μελέτης των ευρημάτων της προϋπάρχουσας βιβλιογραφίας (Loperfido et al., 2019), ζητούσαν αρχικά από τους συνεντευξιζόμενους/ες να αναφέρουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην ένταξη των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδακτική πράξη, να δηλώσουν εάν έχουν λάβει κάποια σχετική επιμόρφωση και, τέλος, να εκφράσουν αν έχουν κάποιον δισταγμό ή ενδιασμό ως προς τη χρήση ψηφιακών παιχνιδιών στην τάξη.

Έπειτα από την ολοκλήρωση της διαδικασίας της κωδικοποίησης των απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσών, προέκυψε το θέμα «Δυσκολίες-εμπόδια εκπαιδευτικών στην ένταξη ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία και μάθηση» και δημιουργήθηκε ο ακόλουθος θεματικός χάρτης, ο οποίος χωρίζεται στα παρακάτω υποθέματα:

Πίνακας 2: Θεματικός χάρτης «Δυσκολίες-εμπόδια εκπαιδευτικών στην ένταξη ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία και μάθηση»



3.2.1. Δυσκολίες-εμπόδια εκπαιδευτικών στην ένταξη των ψηφιακών παιχνιδιών που σχετίζονται με παράγοντες του σχολείου

Η κατηγορία παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον, καθώς αναδεικνύει προβλήματα που χρήζουν επίλυσης για την ομαλή ένταξη των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία (Πίνακας 2). Συγκεκριμένα, δύο εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στις δυσκολίες χρήσης των ψηφιακών παιχνιδιών ως εκπαιδευτικό εργαλείο, δηλώνοντας:

«(...) θα πρέπει να εξηγήσω τον τρόπο που λειτουργεί η κάθε εφαρμογή, το κάθε παιχνίδι, για να μπορέσουν τα παιδιά να το χρησιμοποιήσουν».

«(...) η δυσκολία θα είναι ότι θα πρέπει να είναι ξεκάθαρο ότι δεν είναι μόνο παιχνίδι».

Αξιόλογη είναι η αναφορά τεσσάρων εκπαιδευτικών για τα προβλήματα που ενδέχεται να προκύψουν από την άρνηση των γονέων:

«(...) μπορεί να υπάρξει αντίδραση από την πλευρά των γονέων (...)».

«(...) καχυποψία των γονιών (...)».

Ακόμα, ίδιος αριθμός συμμετεχόντων/ουσών αναφέρθηκε στο πρόβλημα της ελλιπούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, λέγοντας:

«(...) ελλιπής επιμόρφωση των διδασκόντων (...)».

«(...) υπάρχει μια δυσκολία από μέρους μου να μάθω το ψηφιακό παιχνίδι (...)».

«(...) δεν υπάρχει σωστή ενημέρωση προς τους δασκάλους (...)».

Παράλληλα, αρκετοί εκπαιδευτικοί επεσήμαναν την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής ως βασική δυσκολία, απαντώντας χαρακτηριστικά:

«(...) η υλικοτεχνική υποδομή που πρέπει να υπάρχει».

«(...) δεν έχουν όλα τα σχολεία ούτε προτζέκτορα ούτε υπολογιστή. Να έχει το κάθε σχολείο μια τεχνολογική κατάρτιση (...)».

Τέλος, πέντε εκπαιδευτικοί δήλωσαν ως σημαντικό εμπόδιο την έλλειψη διδακτικού χρόνου, καθώς είπαν:

«(...) είναι η μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετωπίζω, στον χρόνο (...)».

«(...) μετά το μέγα πρόβλημα είναι το θέμα του χρόνου (...)».

3.2.2. Επιμόρφωση σχετικά με τα ψηφιακά παιχνίδια

Ένα από τα βασικά ζητήματα που ευελπιστεί να φέρει στην επιφάνεια η παρούσα έρευνα είναι να αναδείξει τον βαθμό επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην τεχνολογία, αλλά και τις προτάσεις τους για μελλοντικές επιμορφώσεις πάνω στο θέμα. Σύμφωνα, λοιπόν, με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών η συντριπτική τους πλειοψηφία (11) έχουν παρακολουθήσει και ολοκληρώσει το Α' / Β' Επίπεδο στις ΤΠΕ (Πίνακας 2). Ενδεικτικά ορισμένοι ανέφεραν:

«Είχαμε δει το αντικείμενο των ψηφιακών παιχνιδιών και ψηφιακών εφαρμογών στην επιμόρφωση Β' επιπέδου στις Νέες Τεχνολογίες της Πληροφορίας».

«(...) έχω πτυχίο και στο Α' και στο Β' Επίπεδο επιμόρφωσης στις ΤΠΕ(...)».

«Έχω λάβει την επιμόρφωση Β' Επιπέδου στις Νέες Τεχνολογίες της Πληροφορίας (...)».

Δύο εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η επιμόρφωση αυτή κρίνεται επαρκής:

«Η επιμόρφωση αυτή είναι επαρκής».

«Θεωρώ ότι αυτή η επιμόρφωση είναι ικανοποιητική (...)».

Ωστόσο, οι δέκα εξ' αυτών απάντησαν ότι υπάρχουν αρκετές ελλείψεις σε αυτήν.

Ενδεικτικά:

«Η επιμόρφωση αυτή είναι ένα πολύ καλό βήμα, αλλά χρειάζεται επιπλέον εξάσκηση από τον εκπαιδευτικό».

«Σε καμία περίπτωση η επιμόρφωση αυτή δεν είναι επαρκής».

Μάλιστα, κάποιοι από αυτούς πρότειναν την ανάγκη τακτικής επιμόρφωσης:

«Δεν νομίζω να ήταν κακή ιδέα για παράδειγμα να γινόταν συστηματικά σε κάθε σχολείο, ίσως στην έναρξη της σχολικής χρονιάς, μία επιμόρφωση».

«(...) μια επιμόρφωση πιο σύντομη (...), (...) η επιμόρφωση να γίνεται ανά τακτά χρονικά διαστήματα».

Επιπρόσθετα, οι επιμορφώσεις που προτάθηκαν από τέσσερις εκπαιδευτικούς έχουν την μορφή σεμιναρίων:

«(...) θα ήταν καλό να γίνουν κάποια σεμινάρια (...)».

«(...) έχω κάνει ένα σεμινάριο μόνο 15 ωρών (...)».

3.2.3. Ενδοιασμοί χρήσης ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία

Ένας ακόμα παράγοντας που φιλοδοξεί να διερευνήσει η παρούσα έρευνα είναι η ύπαρξη ενδοιασμών στη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία. Σε αυτό το σημείο, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι ένας μόνο εκπαιδευτικός δήλωσε πως δεν έχει κανέναν ενδοιασμό (Πίνακας 2):

«Όχι, δεν έχω».

Από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν πως έχουν ενδοιασμούς, κάποιοι αναφέρθηκαν στην επιλογή σωστών ψηφιακών παιχνιδιών (βλ., Πίνακας 2):

«Περισσότερο ως προς την καταλληλότητα των ψηφιακών παιχνιδιών (...)».

«(...) πρέπει να κοιτάζουμε πρώτα αν ανταποκρίνεται σε αυτά που θέλουμε».

Άλλοι αναφέρθηκαν στα παιδαγωγικά αποτελέσματα της χρήσης «σοβαρών» ψηφιακών παιχνιδιών (Πίνακας 2):

«(...) να έχουν όφελος μέσα στην τάξη, στην επανάληψη ή στις έννοιες που θέλουμε να διδάξουμε σαν έξτρα εργαλείο».

«(...) όταν δεν αποτελεί πλήρως εκπαιδευτικό κομμάτι που να αποσκοπεί σε εμπέδωση ή σε νέα γνώση (...)».

Επίσης, κάποιοι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν την αδυναμία ανταπόκρισής τους στον πραγματικό διδακτικό χρόνο (Πίνακας 2), λέγοντας:

«Θα δίσταζα από την άποψη ότι θα με πίεζε ο χρόνος (...)».

«(...) διαχείριση του διδακτικού χρόνου (...)».

Ακόμη, κάποιοι τόνισαν τη δυσκολία επιλογής του κατάλληλου ψηφιακού παιχνιδιού (Πίνακας 2):

«Περισσότερο ως προς την καταλληλότητα των ψηφιακών παιχνιδιών (...)».

«(...) πρέπει να κοιτάζουμε πρώτα αν ανταποκρίνεται σε αυτά που θέλουμε».

Παράλληλα, η τήρηση του μέτρου στη χρήση των εκπαιδευτικών παιχνιδιών είναι ένας από τους ενδοιασμούς που εκφράστηκε από δύο εκπαιδευτικούς (Πίνακας 2):

«Δισταγμός μήπως ξεφύγουμε από τους σκοπούς του μαθήματος (...)».

«(...) να μην ξεπερνάς το μέτρο».

Τέλος, λίγοι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τον δισταγμό τους στη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία επισημαίνοντας τη δυσκολία διαχείρισής τους στην τάξη (Πίνακας 2):

«(...) πώς θα μπορέσω να διαχειριστώ και την τάξη και τα ψηφιακά παιχνίδια, καθώς δεν έχω επιμορφωθεί σχετικά με αυτό (...)».

«(...) να ξεκαθαρίσουμε τον ρόλο του ψηφιακού παιχνιδιού, ότι δεν είναι μόνο για να διασκεδάσουμε (...)».

4. Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να διερευνήσει τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών και τις δυσκολίες ένταξής τους στη σχολική τάξη.

Στον 1ο ερευνητικό άξονα, στον οποίο εξετάστηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της ένταξης των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, διαπιστώθηκε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί στην ενσωμάτωσή τους στη διδασκαλία. Μάλιστα, αρκετοί από αυτούς υποστηρίζουν πως η ένταξη των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδακτική πράξη μπορεί να γίνει χωρίς προϋποθέσεις, επισημαίνοντας ότι

μόνο οφέλη μπορεί να προκύψουν από κάτι τέτοιο. Το συγκεκριμένο εύρημα αποτελεί ένδειξη της θετικής διάθεσης αρκετών εκπαιδευτικών απέναντι στις καινοτομίες που μπορεί να επιφέρει η τεχνολογία στη διαδικασία μάθησης και συμφωνεί με την έρευνα της Ruggiero (2013). Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως πρώτο βήμα για την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση.

Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα αξιοσημείωτο είναι ότι η πλειονότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών προτείνει την ένταξη των ψηφιακών παιχνιδιών υπό προϋποθέσεις, προκειμένου να μην υπονομευτεί η μαθησιακή διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, τονίζουν την ανάγκη ύπαρξης ενός μέτρου όσον αφορά στον χρόνο που διατίθεται στην τάξη σε αυτά, ώστε να μην καταλήξουν να υποκαταστήσουν τα βιβλία. Ομοίως, στην έρευνα των Stielor και των συνεργατών (2015) τίθεται το ζήτημα της εύρεσης του κατάλληλου ψηφιακού παιχνιδιού που να ανταποκρίνεται στην ύλη, αναθέτοντας τον ρόλο αυτό στον εκπαιδευτικό.

Όσον αφορά στους τρόπους ένταξης ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία, τα ευρήματα της έρευνας παρουσιάζουν εξαιρετικό ενδιαφέρον, καθώς οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί αναφέρουν ποικίλους τρόπους ενσωμάτωσης των ψηφιακών παιχνιδιών στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Οι περισσότεροι/ες επισημαίνουν τη χρήση τους ως εργαλείο εμπέδωσης της κεκτημένης γνώσης και την κατανόηση των νέων εννοιών και για την ανατροφοδότηση. Επίσης, δεν λείπουν οι εκπαιδευτικοί που τονίζουν τη σπουδαιότητα της αξιοποίησής τους για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και γενικότερα για τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Μάλιστα, άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι αρκετοί συμμετέχοντες/ουσες, αντιλαμβάνονται/ες την πιθανή ύπαρξη δυσκολιών και εμποδίων κατά τη διαδικασία ένταξης των ψηφιακών παιχνιδιών στην τάξη, θέτουν ως προϋπόθεση τον σωστό προγραμματισμό και την κατάλληλη κατάρτιση του εκπαιδευτικού. Τα αποτελέσματα αυτά βρίσκονται σε αντιστοιχία με μια σωρεία ερευνών, σύμφωνα με τις οποίες τα ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την εμπέδωση της γνώσης, την κατανόηση και την ανατροφοδότηση, τη διδασκαλία νέων εννοιών, και γενικότερα τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας (Loperfido et al., 2019· Rocha et al., 2019). Παράλληλα, ευεργετική είναι η επίδρασή τους στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες (Calvert, 2009· Ruggiero, 2013). Βασική, όμως, προϋπόθεση για την ομαλή ένταξή τους στη διαδικασία μάθησης αποτελούν ο σωστός προγραμματισμός και η κατάλληλη κατάρτιση του εκπαιδευτικού (Mcfarlane et al., 2002).

Μένοντας στον ίδιο ερευνητικό άξονα, η πλειονότητα των συμμετεχόντων/ουσών δήλωσε ότι τα ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να ενταχθούν στα Μαθηματικά, στη Γλώσσα και σε όλα τα μαθήματα γενικά. Οι απαντήσεις αυτές των συμμετεχόντων/ουσών αποτυπώνουν την αντίληψη ότι υπάρχουν πολλαπλές χρήσεις των ψηφιακών παιχνιδιών στην τάξη. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν μπορούν να συσχετιστούν με προϋπάρχουσες έρευνες και συγκεκριμένα με αυτή των Δούκα και των συνεργατών (2017), η οποία ανέδειξε τα Μαθηματικά ως κατάλληλο μάθημα ένταξης των ψηφιακών παιχνιδιών. Με ανάλογο τρόπο, από τις έρευνες των Ismail και των συνεργατών (2018) και του Ashinoff (2014) αναδείχθηκε

και το μάθημα τις Ιστορίας ως πρόσφορο για την αξιοποίησή τους. Καθίσταται, λοιπόν, εμφανές ότι τα ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να αξιοποιηθούν σε όλα τα μαθήματα και τα γνωστικά αντικείμενα.

Στον 2ο ερευνητικό άξονα, αποτυπώθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες και τα εμπόδια που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι ίδιοι κατά την προσπάθεια ένταξης των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία. Έγινε αναφορά στις δυσκολίες της χρήσης των ψηφιακών παιχνιδιών ως διδακτικού εργαλείου, στην άρνηση των γονέων των μαθητών, στην ελλιπή επιμόρφωση, στις ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή και στην έλλειψη διδακτικού χρόνου. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι οι μισοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι το πιο σημαντικό εμπόδιο αφορά στην έλλειψη κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού, όπως υπολογιστές, προτζέκτορες και σύνδεση στο διαδίκτυο. Αρκετοί συμμετέχοντες/ουσες αναφέρουν ως δυσκολία την άρνηση των γονέων να αποδεχθούν τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία, ενώ ίσος αριθμός τονίζει την ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της έρευνας φέρνουν στο φως μια πληθώρα δυσκολιών και προβλημάτων, με τα οποία καλούνται να έρθουν αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί, κατά τη διαδικασία ενσωμάτωσης των ψηφιακών παιχνιδιών στο μάθημά τους. Παράλληλα, μπορούν να συσχετιστούν με αρκετές προϋπάρχουσες έρευνες, όπως αυτή του Loperfido και των συνεργατών (2019), στην οποία επισημαίνεται ότι η αδυναμία των γονέων να αντιληφθούν τα ψηφιακά παιχνίδια ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας οδηγεί σε αντιδράσεις στην ένταξή τους στη διδασκαλία. Συμπληρωματικά, στην ίδια έρευνα ανακύπτει το ζήτημα της ανασφάλειας των εκπαιδευτικών λόγω της ελλιπούς επιμόρφωσης στην επιλογή και χρήση των κατάλληλων ψηφιακών παιχνιδιών, γεγονός που τους οδηγεί σε αρνητικά συναισθήματα. Η άποψη αυτή βρίσκει σύμφωνη και την έρευνα των Κοή και των συνεργατών (2012). Τα προβλήματα, λοιπόν, που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί είναι πολλαπλά, οι οποίοι παρά τη θέληση να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία τους με νέες τεχνολογίες συναντούν συχνά ανυπέρβλητες δυσκολίες.

Σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στις νέες τεχνολογίες και στον τρόπο ένταξης των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών, αν και ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών κρίνει την επιμόρφωσή τους επαρκή, η πλειονότητά τους την αξιολογεί ως ελλιπή. Τα αποτελέσματα αυτά, όχι μόνο αποτελούν έναν δείκτη της ελλιπούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών πάνω στα νέα τεχνολογικά δεδομένα, αλλά είναι και μια ένδειξη της διάθεσής τους να επιμορφωθούν πάνω σε αυτά. Στο ίδιο μήκος κύματος κινούνται και αρκετές έρευνες, όπως του Prensky (2007). Με παρόμοιο τρόπο, εκφράζονται επιφυλάξεις και ενδοιασμοί ως προς την επιλογή του κατάλληλου ψηφιακού παιχνιδιού που θα ανταποκρίνεται στους διδακτικούς και παιδαγωγικούς στόχους του μαθήματος, επιβεβαιώνοντας τις έρευνες των έρευνες του Proctor (2013), των Παπαδάκη και Ορφανάκη (2015), καθώς και από των Stiefler-Hunt και συνεργατών (2015).

Παράλληλα, αρκετοί συμμετέχοντες/ουσες επισημαίνουν ως δισταγμό τους τη δυσκολία σωστής εκμετάλλευσης χρόνου, προβληματισμοί που τίθενται και από τα αποτελέσματα της έρευνας των Mcfarlane και συνεργατών (2002). Ένας ενδιαφέρων ενδιαασμός εκφράζεται από μια μερίδα εκπαιδευτικών για τα παιδαγωγικά αποτελέσματα που μπορούν να φέρουν τα λεγόμενα «σοβαρά» εκπαιδευτικά παιχνίδια, (ειδικά σχεδιασμένα παιχνίδια για εξάσκηση ή εκπαίδευση μέσω υπολογιστή ή κονσόλας βιντεοπαιχνιδιών) τονίζοντας την επιφυλακτικότητά τους ως προς η χρήση τους. Ο ίδιος δισταγμός τίθεται και από την έρευνα του Gaudelli (2011), σύμφωνα με την οποία εκφράζεται επιφυλακτικότητα ως προς τη δυνατότητα γνωστικής εμβάθυνσης μέσω των ψηφιακών παιχνιδιών. Τέλος, η τήρηση του μέτρου ως προς τον βαθμό και τη συχνότητα χρήσης των ψηφιακών παιχνιδιών, ώστε να μην υπάρξει παρέκκλιση από τους σκοπούς του μαθήματος, επισημαίνεται από τους συμμετέχοντες/ουσες, με τους οποίους συμφωνεί και η έρευνα των Schrader και συνεργατών (2006). Οι παραπάνω ενδιαασμοί είναι εύλογοι, καθώς πρόκειται για μια καινοτομία που εισάγεται στον τομέα της εκπαίδευσης με τους εκπαιδευτικούς να νιώθουν διστακτικοί και ανέτοιμοι να ανταποκριθούν σε αυτήν.

5. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα είναι σημαντική τόσο σε θεωρητικό όσο και σε Σπρακτικό επίπεδο. Σε θεωρητικό επίπεδο, η αξία της έγκειται στην παραβολή των ευρημάτων της με τα δεδομένα από τις διεθνείς έρευνες και στη συνεισφορά της στη θεωρητική συζήτηση του εν λόγω θέματος. Οι αντιλήψεις των συνεντευξιαζόμενων που αναδύθηκαν είναι ενδεικτικές της τάσης του εκπαιδευτικού προσωπικού στην ελληνική επικράτεια να συμβαδίζει με τις εξελίξεις. Ωστόσο, η χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών στην τάξη δεν θα μπορούσε να θεωρηθεί επιτυχημένη, αν δε γίνει με βάση κάποιους κανόνες, οι οποίοι θα διασφαλίζουν τόσο την ομαλή ένταξή τους, όσο και την ανάλογη κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού στην Ελλάδα σε αυτά. Τα χρόνια προβλήματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή και η ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, μπορούν να αποτελέσουν τροχοπέδη στην ενσωμάτωση των ψηφιακών παιχνιδιών στη διαδικασία μάθησης.

Σε αυτό το σημείο είναι άξια αναφοράς η μεγάλη συμβολή των ψηφιακών παιχνιδιών στην εξ αποστάσεως διδασκαλία και μάλιστα στον ελλαδικό χώρο, ιδιαίτερα στις ιδιότυπες συνθήκες που διαμορφώθηκαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας του Covid-19. Η μετατόπιση της διδασκαλίας από τον χώρο του σχολείου στην ψηφιακή τάξη ανέδειξε νέες ανάγκες για την κινητοποίηση των μαθητών και την εξασφάλιση μιας όσο το δυνατόν πιο ουσιαστικής μάθησης (Wati & Yuniawatika, 2020). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο των αυξημένων απαιτήσεων, τα ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να προσφέρουν πολλαπλά οφέλη στους μαθητές. Μπορούν να τους παρέχουν κίνητρα για μάθηση, να εντοπίζουν τις αδυναμίες τους, να καλλιεργούν την κριτική σκέψη και την παρατηρητικότητά τους και να τους εξασκούν στη συλλογή πληροφοριών και στη σωστή χρήση των νέων τεχνολογιών. Τα

ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να αξιοποιηθούν με ποικίλους τρόπους στη διδασκαλία εμπλουτίζοντας όλα τα γνωστικά αντικείμενα (Krisper -Ulllyett, Ortner & Buchegger, 2005).

Ωστόσο, η μελέτη παρουσιάζει περιορισμούς, οι οποίοι θα πρέπει να ληφθούν υπόψη, όπως για παράδειγμα η «βολική» δειγματοληψία και ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών, καθώς και ο κίνδυνος οι απόψεις που διατυπώθηκαν από τους συμμετέχοντες/ουσες να ήταν εξαρχής θετικές ως προς την ένταξη των ψηφιακών παιχνιδιών στην τάξη. Μελλοντικές ποιοτικές έρευνες θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν την Ερμηνευτική Φαινομενολογική Ανάλυση (IPA), ώστε να γίνει μία σε βάθος ανάλυση και να αναδειχθούν βιωμένα νοήματα και αναπαραστάσεις (Smith & Shinebourne, 2012). Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι η χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών για εκπαιδευτικούς σκοπούς βρίσκεται ακόμη σε πρώιμο στάδιο στην Ελλάδα, μια πρόταση επέκτασης της παρούσας έρευνας θα μπορούσε να είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών που ανήκουν και σε άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης. Κατά τον τρόπο αυτό θα καταστεί εφικτή η δυνατότητα σύγκρισης μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών βαθμίδων, με διαφορετικά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και μαθητικό δυναμικό.

Σε πρακτικό επίπεδο, η παρούσα έρευνα μπορεί να αξιοποιηθεί για να αναδειχθεί ο βαθμός και η ποιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω στη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία. Επιπλέον, τα αποτελέσματα που προέκυψαν μπορούν να γίνουν αντικείμενο σύγκρισης με τα αποτελέσματα συναφών ερευνών, οι οποίες έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα και σε κράτη του εξωτερικού. Θα μπορούσε, λοιπόν, να δημιουργηθεί ένας πολύτιμος οδηγός για φορείς και οργανισμούς εμπλεκόμενους με την καινοτομία στην εκπαίδευση, όπως το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, προκειμένου να διερευνηθούν τα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε σχέση με τα αυτά του εξωτερικού και να προωθηθούν αλλαγές και βελτιώσεις.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ακριτίδης, Ν. & Τοκατζόγλου, Μ. (2019) Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ως Παιδαγωγικός προσανατολισμός στο ΠΣ του ΜτΘ. Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών, 3, 3-14.
- Αναγνώστου, Κ. (2009) *Βιντεοπαιχνίδια*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Creswell, J. W. (2011) *Η έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων/Ελλην. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2008).
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015) *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.

- Ιωσηφίδης, Θ. (2008) *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κόλλιας, Α. (2019) *Ψηφιακά Παιχνίδια: Μικρός οδηγός επιβίωσης για υποψιασμένα παιδιά και ατίθασους γονείς*. Αθήνα: Δερέ.
- Παπαδάκης, Σ. & Ορφανάκης, Β. (2015, Νοέμβριος) *Αναπτύσσοντας την Υπολογιστική σκέψη στο Νηπιαγωγείο μέσω του προγραμματιστικού περιβάλλοντος ScratchJr*. Ανακοίνωση στο «Η εκπαίδευση στην εποχή των ΤΠΕ» τα Πρακτικά του Συνεδρίου, Αθήνα.
- Παπαδάκης, Σ., Ορφανάκης, Β. & Καλογιαννάκης, Μ. (2015, Απρίλιος) *Τα ψηφιακά παιχνίδια στην υπηρεσία της εκπαιδευτικής διαδικασίας*. Ανακοίνωση στο 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΙΑΚΕ, Ηράκλειο.
- Prensky, M. (2007) *Μάθηση Βασισμένη στο Ψηφιακό Παιχνίδι*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Robson, C. (2010) *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χρήστου, Ι. (2007) *Παιδί και ηλεκτρονικό παιχνίδι*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Ξενόγλωσση

- Allen, G., Sosnik, E. Swanson, K. & White, C. (2013) *Achievement unlocked digital games as a key for learning. A Whitepaper for K-12 Parents, Guardians, Family Members*. Bright Bytes Labs & co.lab, San Francisco.
- Blumberg, F., Blades, M. & Oates, C. (2013) Youth and New Media: The Appeal and Educational Ramifications of Digital Game Play for Children and Adolescents. *Zeitschrift fur Psychologie*, 221, 67-71.
- Caillois, R. (2001) *Man, Play and Games*. (M. Barash, Trans.). Urbana and Chicago: University of Illinois Press. (Original work published 1958).
- Gaudelli, W. (2011) Modding the Global Classroom? Serious Video Games and Teacher Reflection. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 11(1), 70-91.
- Ismail, R. & Ibrahim, R. (2018, July) *Teachers Perception on Digital Game: A Preliminary Investigation Towards Educational Game Application for Islamic Religious Primary Schools*. Paper presented at the International Conference on Information and Communication Technology for the Muslim World, Kuala Lumpur, Malaysia
- Jo An, Y. & Li Cao. (2016) The Effects of Game Design Experience on Teachers' Attitudes and Perceptions regarding the use of Digital Games in the Classroom. *Association for Educational Communications & Technology*, 61, 162-170.
- Kenny, R. & McDaniel, R. (2011) The role teachers' expectations and value assessments of video games play in their adopting and integrating them into their classrooms. *British Journal of Educational Technology*, 42(2), 197-213.

- Kirriemuir, J. & McFarlane, A. (2004) *Literature Review in Games and Learning*. Bristol: Nesta Futurelab series, report 8. Retrieved from <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190453/document>
- Koh, E., Wadhwa, B. & Lim, J. (2012) Teacher Perceptions of Games in Singapore Schools. *Simulation Gaming*, 43(1), 51-66.
- Krisper-Ullyett, L., Ortner, J. & Buchegger, B. (2006) Field Report: Collaborative Blended Learning meets Game-based Learning or how Inter-net Platforms allow us to play 1000 "Low Tech Games". *Digital Game Based Learning*, 199.
- Loperfido, F. F., Dipace, A. & Scarinci, A. (2019) To play or not to play? A case study of teachers' confidence and perception with regard to digital games at school. *Italian Journal of Educational Technology*, 27(2), 121-138.
- Martin del Pozo, M., Basilotta, V. & Valcarcel, A. (2017) A quantitative approach to pre-service primary school teachers' attitudes towards collaborative learning with video games: previous experience with video games can make the difference. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(11), 1-18.
- McFarlane, A., Sparrowhawk, A. & Heald, Y. (2002) Report on the educational use of games. TEEM (Teachers evaluating educational multimedia), Cambridge.
- Ruggiero, D. (2013, May) Video games in the classroom: The teacher point of view. In Games for Learning workshop of the Foundations of Digital Games conference, Chania, Greece.
- Schaaf, R. L. & Engel, K. (2018) Learning with digital games. *Insights for Educators*, 1-45.
- Schrader, P. G., Zheng, D. & Yong, M. (2006) Teachers' Perceptions of Video Games: MMOGs and the Future of Preservice Teacher Education. *Innovate: Journal of Online Education*, 2(3), 1-7.
- Shaffer, D., Squire, K., Halverson, R. & Gee, J. (2004) Video Games and the Future of Learning. *Phi Delta Kappan*, 87, 104-111.
- Smith, J. A. & Shinebourne, P. (2012) *Interpretative phenomenological analysis*. American Psychological Association.
- Solomonidou, C. (2009) Constructivist design and evaluation of interactive educational software: a research-based approach and examples. *The journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 5(1), 1-18.
- Squire, K. (2003) Video games in education. *International Journal of Intelligent Simulations and Gaming*, 2(1), 49-62.
- Stieler-Hunt, C. & Jones, M. C. (2015) Educators who believe: understanding the enthusiasm of teachers who use digital games in the classroom. *Research in Learning Technology*, 23, 1-14.

- Strmečki, D., Bernik, A. & Radošević, D. (2015) Gamification in E-Learning: Introducing Gamified Design Elements into E-Learning Systems. *Journal of Computer Science*, 11(2), 1108-1117.
- Ulicsak, M. & Williamson, B. (2010) *Computer games and learning*. London: Future-lab.
- Wati, F., I., Yuniawatika, (2020) Digital Game-Based Learning as a Solution to Fun Learning Challenges During the Covid-19 Pandemic. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 508, 202-210.

**ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΟΥ Ν. ΑΤΤΙΚΗΣ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΜΑΘΗΤΡΙΕΣ
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ**

**VIEWS OF TEACHERS IN THE PREFECTURE OF
ATTICA ON THE IMPLEMENTATION OF DISTANCE
EDUCATION IN PRESCHOOL STUDIES**

Σοφία Κοντονασάκη
Νηπιαγωγός, Med, Υπ. Διδάκτωρ
Πανεπιστήμιο Κρήτης
sofiakontonasaki@yahoo.gr

Θεόδωρος Ελευθεράκης
Αναπληρωτής Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Κρήτης
elefthet@gmail.com

Περίληψη

Η εξάπλωση της πανδημίας COVID-19 επέφερε ραγδαίες αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης, όπου ανεστάλη αιφνίδια η δια ζώσης διδασκαλία και εφαρμόστηκε καθολικά πολύμηνη εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Προσχολικής Εκπαίδευσης του Ν. Αττικής για τα οφέλη και τα εμπόδια της εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε μαθητές προσχολικής ηλικίας τη σχολική χρονιά 2020-2021. Για τη διερεύνηση του θέματος πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα με εννέα ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες κατέδειξαν μια γενικευμένη αρνητική άποψη για την εφαρμογή της εξΑΕ στο Νηπιαγωγείο. Η κυριότερη δυσκολία, που συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της ήταν η μη ετοιμότητα των σχολικών μονάδων και των οικογενειών να υποστηρίξουν τη συμμετοχή των νηπίων στα νέα περιβάλλοντα μάθησης, που επέτεινε τις προϋπάρχουσες εκπαιδευτικές ανισότητες. Ως κυριότερο όφελος της εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης προκρίθηκε η καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων μαθητών και εκπαιδευτικών. Συμπερασματικά, επιβάλλεται η μέριμνα για παροχή τεχνολογικού εξοπλισμού σε σχολεία και μαθητές και η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την επικαιροποίηση των γνώσεών τους, ώστε να προάγεται η εκπαιδευτική διαδικασία ανεξαρτήτου περιβάλλοντος μάθησης.

Λέξεις κλειδιά

Εκπαιδευτικές Ανισότητες, Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Επιμόρφωση.

Summary

The spread of the COVID-19 Pandemic brought about rapid changes in the field of education, where life-long learning was abruptly suspended and multi-month distance education was universally implemented at all levels. The purpose of this study was to investigate the views of teachers of Preschool Education in the Prefecture of Attica on the benefits and obstacles of the implementation of distance education in preschool students in the school year 2020 – 2021. To investigate the issue, a quality service was conducted with nine semi-structured interviews, which demonstrated a general negative view of the implementation of the Distance Learning in Kindergarten. The main difficulty encountered by teachers in implementing it, was the unwillingness of schools and families to support infants' participation in new learning environments, which exacerbated pre-existing educational inequalities. The main benefit of the implementation was the cultivation of digital skills of students and teachers. In conclusion, it is necessary to ensure the provision of technological equipment to schools and students and the continuous training of teachers to update their knowledge, in order to promote the educational process of an independent learning environment.

Key words

Educational Inequalities, Distance Education, Training.

0. Εισαγωγή

Η εξάπλωση της πανδημίας COVID-19 και οι ιδιαίτερες υγειονομικές συνθήκες, που διαμόρφωσε, επέφεραν ραγδαίες και αιφνίδιες αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικο-οικονομικής δραστηριότητας. Σε αυτό το πλαίσιο ήταν ανέφικτο να μείνει ανεπηρέαστη η εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία απαιτήθηκε, επαναπροσδιορίζοντας το ρόλο της, να ακολουθήσει τις προκλήσεις και να ανταποκριθεί στις ανάγκες της εποχής. Η αναστολή λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης) στην Ελλάδα, αλλά και παγκοσμίως και η συνακόλουθη εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (εξΑΕ) αναπλασίωσε την εκπαιδευτική διαδικασία, δημιουργώντας νέα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και εισάγοντας νέες πρακτικές και μεθόδους διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης με τη χρήση κυρίως των ΤΠΕ (Bojovic, Bojovic, Vujosevic & Suh, 2020· Μαλισιόβα, 2022). Παρόλο που η πρωτοφανή εφαρμογή της εξΑΕ στη χώρα μας οδήγησε σε αχαρτογράφητα νερά εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς, η προσαρμοστικότητα των μαθητών/τριων και η άμεση ανταπόκριση των εκπαιδευτικών, χωρίς αντίστοιχη θεσμική υποστήριξη, ήταν αξιοσημείωτη. Ωστόσο, η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης επικαιροποίησε τη συζήτηση για τις εκπαιδευτικές ανισότητες, καθώς πολλές οικογένειες στερούνταν, όχι μόνο του απαραίτητου τεχνολογικού εξοπλισμού, αλλά και της διαθεσιμότητας ενηλίκων προσώπων για την παροχή αναγκαίας υποβοήθησης και υποστήριξης, κυρίως, σε μαθητές/τριες προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας.

Αν και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση υφίσταται σε χώρες, όπως η Νέα Ζηλανδία, η Αυστραλία, ο Καναδάς, οι Η.Π.Α, η Αγγλία, η Σουηδία πάνω από 100 χρόνια και εφαρμόστηκε αρχικά με την παροχή έντυπου εκπαιδευτικού υλικού μέσω αλληλογραφίας (Γκελαμέρης, 2015), ως όρος επισημοποιήθηκε μόλις το 1982, καθώς ενσωματώθηκε στην επωνυμία του Διεθνούς Συμβουλίου για την Ανοιχτή εξΑΕ (International Council for Distance Education), που πλέον ονομάζεται International Council for Open and Distance Education (Λιοναράκης, 2006). Ουσιαστικά στην Ελλάδα η εξΑΕ εμφανίζεται μόλις το 1992 με την ίδρυση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ), το οποίο προσφέρει προπτυχιακές και μεταπτυχιακές σπουδές εξ ολοκλήρου από απόσταση, ενώ η σχολική εξΑΕ, λόγω κυρίως της απουσίας, μέχρι και πρόσφατα, θεσμικού πλαισίου που θα επέτρεπε την εφαρμογή της, περιορίστηκε στην ύπαρξη μεμονωμένων εξ αποστάσεως προγραμμάτων (Ιππόδαμος, Οδυσσέας, Σχεδία, Φωτόδεντρο, Leonardo da Vinci, Comenius, e-twinning), που στερούνταν συνέχειας και αφορούσαν ελάχιστες σχολικές μονάδες (Νικολού, 2021-Ταμπάκη, 2021).

Ως εξ αποστάσεως εκπαίδευση ορίζεται η εκπαίδευση κατά την οποία υπάρχει χωρική και χρονική απόσταση ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο (Perraton, 1988), για την εφαρμογή της απαιτείται προηγμένη τεχνολογία, που εξασφαλίζει την απαραίτητη αμφίδρομη επικοινωνία (Garrison & Shale, 1987), ενώ η οργάνωση, η καθοδήγηση και η διδασκαλία παρέχεται από απομακρυσμένο εκπαιδευτικό οργανισμό ή φορέα (Holmberg, 1977). Ο Λιοναράκης (2006) χρησιμοποιεί τον όρο «εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση» ή «πολυμορφική εκπαίδευση», αποδίδοντας στην έννοια «πολυμορφική» πολλαπλές δυνατότητες επιλογών και προσαρμογών, ώστε η εκπαιδευτική διαδικασία να αποκτά όμοιο περιεχόμενο με την τυπική ή άτυπη εκπαίδευση ανεξαρτήτου τύπου και μορφής. Ένας ευρέως αποδεκτός ορισμός διατυπώθηκε από τον Simonson, σύμφωνα με τον οποίο η εξΑΕ αναφέρεται στην επίσημη εκπαίδευση, όπου υφίσταται φυσική απόσταση ανάμεσα στις ομάδες των εκπαιδευομένων και με τη διαμεσολάβηση διαδραστικών τηλεπικοινωνιακών συστημάτων, εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευτές, αλληλεπιδρούν (Simonson, Smaldino & Zvacek, 2015).

Η εξΑΕ διαφοροποιείται από τη δια ζώσης συμβατική εκπαίδευση ως προς τη μεθοδολογία, τη δόμηση του διδακτικού υλικού, τις τεχνικές, τα εποπτικά μέσα, καθώς και τη διαδραστικότητα και αλληλεπίδραση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό, τον εκπαιδευόμενο και το εκπαιδευτικό υλικό, που επιτυγχάνεται διαμέσου της τεχνολογίας (Keegan, 2001· Νικολού, 2021-Ταμπάκη, 2021· Αντωνόπουλος, 2022). Σημαντικότατο ρόλο στη εξΑΕ έχει το διδακτικό υλικό, όχι μόνο γιατί υποστηρίζει, ενεργοποιεί και διδάσκει τον εκπαιδευόμενο, αλλά κυρίως γιατί του επιτρέπει να λειτουργεί αυτόνομα και τον οδηγεί στην αυτομάθηση και τη γνώση (Λιοναράκης, 2005).

Σύμφωνα με τη Βασάλα (2005), η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναφέρεται στην εξ αποστάσεως παρεχόμενη εκπαίδευση σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και απευθύνεται είτε σε παιδιά σχολικής ηλικίας, είτε

σε ενήλικες, που δεν ολοκλήρωσαν τη σχολική εκπαίδευση. Πρόκειται για μια εκπαιδευτική διαδικασία, που εδραιώνει τη συλλογική και συνεργατική μάθηση εντός και εκτός σχολικού πλαισίου και διακρίνεται σε τρεις μορφές: α) την αυτοδύναμη, η οποία αναπτύσσεται ανεξάρτητα από τη συμβατική, β) τη συμπληρωματική, που λειτουργεί παράλληλα και συμπληρώνει τη συμβατική και γ) τη μικτή/ πολυμορφική/ συνδυαστική, όπου προωθεί την αλληλεπίδραση των συμβατικών μεθόδων μάθησης με αυτών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Βασάλα, 2005· Αγγελοπούλου, 2021· Ταμπάκη, 2021)

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως έννοια είναι ευρύτερη της ηλεκτρονικής εκπαίδευσης (e-learning), η οποία αναφέρεται στην εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων, καθώς και της τηλεεκπαίδευσης (teleteaching), που αφορά στην παροχή εκπαίδευσης με τη χρήση της τηλεματικής τεχνολογίας (τηλεπικοινωνίες και υπολογιστές) (Κόκκινος, 2005). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση διακρίνεται σε σύγχρονη και ασύγχρονη (Simonson, Smaldino & Zvacek, 2015). Η σύγχρονη εκπαίδευση προϋποθέτει την ταυτόχρονη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία και υλοποιείται μέσω τηλεδιάσκεψης, που επιτρέπει σε πραγματικό χρόνο την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων, την ανταλλαγή ήχου, εικόνας, κειμένου και εν γένει διαμοιρασμού υλικού (Φιλίππουσης & Αναστασιάδης, 2019). Αντίθετα, στην ασύγχρονη εκπαίδευση οι εκπαιδευόμενοι δεν αλληλεπιδρούν άμεσα μεταξύ τους ή με τους εκπαιδευτές, αλλά σε χρόνο και διάρκεια της επιλογής τους επεξεργάζονται το εκπαιδευτικό υλικό. Η ασύγχρονη εξΑΕ υλοποιείται συνήθως μέσα από διάφορες πλατφόρμες μάθησης, αλλά δύναται να πραγματοποιηθεί και μέσω ιστολογίου, ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Σύγχρονη και Ασύγχρονη εξΑΕ δρουν συμπληρωματικά και ο συνδυασμός τους φαίνεται να δρα υποδειγματικά ως προς την αποτελεσματικότητά τους (Κόκκινος, 2005· Αγγελοπούλου, 2021· Νικολού, 2021· Ταμπάκη, 2021).

Ωστόσο, η έλευση της πανδημίας Covid-19 επέβαλε νέα δεδομένα οργάνωσης και σχεδιασμού της μαθησιακής διαδικασίας πέραν της συμβατικής και εφαρμόστηκε για πρώτη φορά η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (σύγχρονη και ασύγχρονη) σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες στη χώρα μας, αλλά και παγκοσμίως. Σ' αυτό το πλαίσιο, οι ΤΠΕ αναδείχθηκαν σε κυρίαρχο εκπαιδευτικό μέσο, καθορίζοντας την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης.

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να διερευνηθεί η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της Προσχολικής Εκπαίδευσης για την παροχή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε μαθητές νηπιακής ηλικίας τη σχολική χρονιά 2020-2021, να καταγραφούν τα οφέλη και τα εμπόδια της εφαρμογής της εξΑΕ σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, να εξεταστεί εάν η εφαρμογή της εξΑΕ ωφέλησε ή επέτεινε τις προϋπάρχουσες εκπαιδευτικές ανισότητες της τάξης τους και να καταγραφούν οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της εφαρμογής της εξΑΕ σε μαθητές/τριες προσχολικής ηλικίας.

Σύμφωνα με σχετικές έρευνες, το σημαντικότερο εμπόδιο του φορέα υλοποίησης της εξΑΕ, που δρα καθοριστικά ως προς την ετοιμότητά του για την παροχή της, είναι το υψηλό κόστος, το οποίο απορρέει από:

- α) την προμήθεια και εξασφάλιση του απαιτούμενου τεχνολογικού εξοπλισμού (Hiemstra, 1994· Αγγελοπούλου, 2021)
- β) την εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη χρήση των ΤΠΕ, καθώς και στον σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων κατάλληλων για εξΑΕ και
- γ) την παροχή τεχνικής υποστήριξης, η οποία κρίνεται απαραίτητη στη διαμόρφωση κλίματος ασφάλειας για τους εκπαιδευτικούς, συμβάλλοντας θετικά στην απρόσκοπτη διαδικασία της εξΑΕ (Olensiski, Cain, Wells, Pray & Cole, 1995· Αγγελοπούλου, 2021).

Οι δυσκολίες, που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της εξΑΕ, αφορούν περισσότερο θέματα σχετικά με τη χρονοβόρα και επίπονη προετοιμασία του περιεχομένου της διδασκαλίας και του κατάλληλου ψηφιακού υλικού, το οποίο θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών (Omoregie, 1997· Samuelsson, Wagner & Odegaard, 2020· Zhang, 2020) και ιδιαίτερα των μικρότερων σε ηλικία (Foti, 2020). Επιπλέον παράγοντες επιβάρυνσης των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση της εξΑΕ συνιστούν η οργάνωση και ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η επιλογή των κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας (Galusha, 1998), η εξεύρεση των απαιτούμενων ψηφιακών πόρων, καθώς και η ανεπάρκεια εξειδικευμένων γνώσεων στις νέες τεχνολογίες και γενικότερα ψηφιακού γραμματισμού τους (Leggett & Persichitte, 1998· Hamilton, Kaufman & Diliberti, 2020). Ειδικότερα και σύμφωνα με τη Foti (2020), το 98% των νηπιαγωγών θεωρούν ως ανεπαρκή την επιμόρφωσή τους στις ΤΠΕ, κυρίως λόγω της προαιρετικότητας των αντίστοιχων μαθημάτων κατά την επαγγελματική τους κατάρτιση, ενώ και κατά την περίοδο της εφαρμογής της εξΑΕ σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών καμία ουσιαστική υποστήριξη και καθοδήγηση δεν έλαβαν από το Υπουργείο Παιδείας και τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Νικολού, 2021). Σημαντική επιπρόσθετη δυσκολία κατά την εφαρμογή της εξΑΕ θεωρείται και ο μεγάλος αριθμός μαθητών, που αναλογεί ανά εκπαιδευτικό, δυσχεραίνοντας την αλληλεπίδραση των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη μελέτη του αναπτυξιακού ατομικού επιπέδου των μαθητών και την εξατομικευμένη διαχείριση των αναγκών τους εκ μέρους των εκπαιδευτικών, που συνεπάγεται και αντίστοιχους περιορισμούς στη συμμετοχή των μαθητών στα νέα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Kim, 2020). Ωστόσο δεν καταγράφηκαν δυσκολίες στη προσέλευση του ενδιαφέροντος κατά την εφαρμογή της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και στη διατήρηση της προσοχής τους (Νικολού, 2021).

Ως προς τις αναδυόμενες δυσκολίες της εφαρμογής της εξΑΕ από τη σκοπιά των μαθητών βαρύνουσας σημασίας κρίνεται η απουσία εγγύτητας με εκπαιδευτικούς και συμμαθητές, που προκαλεί αισθήματα απομόνωσης και αποξένωσης, εμποδίζοντας την ανάπτυξη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Race, 2020· Poryk, 2021). Επιπρόσθετα τα εμπόδια στην

πρόσβαση του εκπαιδευτικού υλικού, ενισχύουν τα αισθήματα ανασφάλειας, επηρεάζοντας την επιθυμία για μάθηση (Wood & Agogino, 1996). Άλλοι παράγοντες επιβάρυνσης που καθορίζουν τη συμμετοχή των μαθητών στην εξΑΕ, είναι η μη διαθεσιμότητα του κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού, η αδυναμία πρόσβασης στο διαδίκτυο και η ανεπάρκεια των απαιτούμενων τεχνικών και ψηφιακών δεξιοτήτων εκ μέρους τους (Hamilton, Kaufman & Diliberti, 2020· Αγγελοπούλου, 2021· Νικολού, 2021), που ενισχύεται και από τη χαμηλή απόκριση των γονέων τους είτε λόγω περιορισμένου χρόνου, είτε λόγω μη γνώσης τεχνικών θεμάτων (Foti, 2020), ελαχιστοποιώντας την αυτονομία τους και την αυτορρύθμιση της μαθησιακής διαδικασίας (Zhang, 2020· Νικολού, 2021). Ειδικότερα οι μαθητές της προσχολικής ηλικίας διαπιστώθηκε ότι χρειάζονται κατά τη σύγχρονη εξΑΕ έναν ενήλικα, που να είναι σε θέση να χειρίζεται ηλεκτρονικούς υπολογιστές, ώστε να αντιμετωπίσει οποιοδήποτε τεχνικό πρόβλημα ή κώλυμα (Τζήλου & Παπαδημητρίου, 2021). Σε αντίθετη περίπτωση απειλείται η συμμετοχή τους στα εξ αποστάσεως μαθήματα (Ζαχαράκη, 2015). Αναφορικά στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η υπερβολική χρήση της τεχνολογίας, η απουσία σχολικής ρουτίνας, η έλλειψη συγκέντρωσης ή ενδιαφέροντος κατά την σύγχρονη εξΑΕ, κυρίως λόγω απουσίας προσωπικής αλληλεπίδρασης μαθητή και ειδικού εκπαιδευτικού συνιστούν τα σημαντικότερα εμπόδια της συμμετοχής τους στην εξΑΕ (Τσίτσικας & Φραντζή, 2022).

Στον αντίποδα των παραπάνω, τα οφέλη που κατέγραψαν οι εκπαιδευτικοί ότι αποκόμισαν κατά την υλοποίηση της εξΑΕ, ήταν η επικαιροποίηση των ψηφιακών τους δεξιοτήτων, η ευελιξία στην οργάνωση του μαθήματός, η αναβάθμιση του ρόλου τους και η βελτίωση της σχέσης τους με τους γονείς (Νικολού, 2021). Αντίστοιχα, τα οφέλη που απέρρευσαν από την εφαρμογή της εξΑΕ στους μαθητές/τριες της προσχολικής εκπαίδευσης ήταν, κυρίως, η διατήρηση της επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές (Νικολού, 2021), η συνεργασία με τους γονείς τους, οι οποίοι είχαν την ευκαιρία για πρώτη φορά να συμμετέχουν ενεργά και να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία (Ανγκερίνου & Moros, 2020· Bubb & Jones, 2020· Νικολού, 2021), καθώς και η καλλιέργεια του ψηφιακού γραμματισμού τους (Samuelsson, Wagner & Odegaard, 2020), όπως προβλέπεται και από το ΔΕΠΠΣ (2003). Θετικό πρόσημο φάνηκε να είχε η παροχή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας μέσω της χρήσης πολυαισθητηριακού υλικού σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γεγονός που ενισχύθηκε από την καλύτερη διαχείριση του χρόνου τους, την ακολουθία του προσωπικού τους ρυθμού, καθώς και από την αίσθηση ασφάλειας, που τους παρείχε το οικείο οικογενειακό περιβάλλον (Τσίτσικας & Φραντζή, 2022).

Δεδομένου ότι στο μαθητικό πληθυσμό εντοπίζεται ετερογένεια αναφορικά στις εκπαιδευτικές του ανάγκες και το κοινωνικο-οικονομικό του υπόβαθρο, μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζουν πρόσφατες έρευνες, οι οποίες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η παρατεταμένη αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων και η εφαρμογή εξΑΕ διεύρυνε ακόμα περισσότερο τις προϋπάρχουσες εκπαιδευτικές ανισότητες, ενώ οι προερχόμενες οικογένειες από μη προνομιούχα κοινωνικά και οικονομικά στρώματα φάνηκε ότι παρείχαν λιγότερους

πόρους για την εκπαίδευση των παιδιών τους με αντίστοιχη περιορισμένη υποστήριξη τόσο στη μελέτη των μαθητών, όσο και στη διασφάλιση της ομαλής εφαρμογής της τηλεκπαίδευσης και της συνεπής ηλεκτρονικής φοίτησης τους (UNESCO, 2020· European Commission, 2020· Στροφύλλα, 2022).

Υπό το πρίσμα της θεωρίας του Bourdieu, κάθε μαθητής διαθέτει τρεις μορφές κεφαλαίου (οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό) από τις οποίες εξαρτάται η προσωπική του ανάπτυξη και η σχολική του επίδοση (Bourdieu, 1986). Σύμφωνα με έρευνα της Frohn (2021) στο Βερολίνο, μαθητές προερχόμενοι από χαμηλά κοινωνικά στρώματα εμφάνισαν ελλείψεις και στα τρία είδη κεφαλαίου. Συγκεκριμένα η κοινωνική προέλευση, η οικονομική κατάσταση και η πολιτισμική κουλτούρα των οικογενειών ήταν άρρηκτα συνδεδεμένες με την σχολική επίδοση των μαθητών και διεύρυνε σημαντικά τις εκπαιδευτικές ανισότητες την περίοδο της πανδημίας, επιδρώντας αρνητικά στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες των μαθητών. Αντίστοιχες έρευνες έδειξαν ότι οι κυριότεροι παράγοντες, που επέτειναν τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες κατά την εφαρμογή της εξΑΕ ήταν η απουσία διαθέσιμου υλικοτεχνικού εξοπλισμού (κομπιούτερ, ίντερνετ), η αδυναμία υποστήριξης των μαθητών από την οικογένεια, η μη εξοικείωση των γονέων με τα ψηφιακά μέσα εκπαίδευσης, το ακατάλληλο οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών (έλλειψη χώρου και εξασφάλιση κατάλληλων συνθηκών για μελέτη στο σπίτι), η απουσία καθοδήγησης από εκπαιδευτικούς στα ψηφιακά εργαλεία της πλατφόρμας και οι οικονομικές δυσκολίες της οικογένειας με τη συνακόλουθη δυσχέρεια στην εξασφάλιση και παροχή εκπαιδευτικών πόρων (Dietrich, Patzina & Lerche, 2021· Dimopoulos, Koutsampelas & Tsatsaroni, 2021). Έρευνα των Engzell, Frey και Verhagen (2021) στην Ολλανδία κατέληξε στο συμπέρασμα ότι μαθητές προερχόμενοι από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο παρουσίασαν ελάχιστη ή και καθόλου πρόοδο κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης, καταγράφοντας μαθησιακές απώλειες αυξημένες κατά 60%.

Αντίστοιχες δυσκολίες ανταπόκρισης στην εξΑΕ αντιμετώπισαν και οι μαθητές με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο, η πλειονότητα των οποίων δεν ήταν εξοικειωμένη με τα ψηφιακά εργαλεία και οι περισσότεροι γονείς δεν είχαν την δυνατότητα να αγοράσουν νέο εξοπλισμό ή να επισκευάσουν τον υπάρχοντα, αδυνατώντας να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τα παιδιά τους στις νέες εκπαιδευτικές συνθήκες (Poroyk, 2021). Επιπλέον κατά τη σύγχρονη εξΑΕ, το κατεξοχήν εργαλείο επικοινωνίας είναι η ομιλία, χωρίς να ενισχύεται από τη γλώσσα του σώματος και τις εκφράσεις του προσώπου, που ενυπάρχουν υποστηρικτικά στη συμβατική διδασκαλία, με αποτέλεσμα μαθητές δίγλωσσοι και αλλόγλωσσοι να αντιμετωπίζουν επιπρόσθετες δυσκολίες με ταυτόχρονη ενίσχυση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Μοσέρ, 2021).

Ως στρατηγικές αντιμετώπισης των αναδυόμενων εκπαιδευτικών ανισοτήτων λόγω της εφαρμογής της εξΑΕ, που ταυτόχρονα συνιστούν και παράγοντες βελτίωσης της παρεχόμενης εξΑΕ προτείνονται από τους εκπαιδευτικούς η εξασφάλιση πρόσβασης στο διαδίκτυο με υψηλή ταχύτητα, καθώς και του αναγκαίου τεχνολογικού εξοπλισμού σε σχολικές

μονάδες, εκπαιδευτικούς και μαθητές, επιμόρφωση στις ΤΠΕ με βάση την ειδικότητα και την εμπειρία των εκπαιδευτικών, υλοποίηση προγραμμάτων Δια Βίου Μάθησης για την υποστήριξη και τον ψηφιακό γραμματισμό των γονέων/κηδεμόνων, καθώς και αναδιαμόρφωση και αναβάθμιση των προγραμμάτων σπουδών (Μαραγκάκη, 2021· Νικολού, 2021).

1. Η έρευνα

1.1. Εργαλείο, σκοπός και μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνας

Στην ποιοτική αυτή έρευνα στο πεδίο διερευνήθηκαν οι απόψεις εννέα εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης του Ν. Αττικής, κατά τον Απρίλιο και το Μάιο του 2022 σε σχέση με τα εμπόδια και τα οφέλη της εφαρμογής της εξΑΕ σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες νηπιακής ηλικίας τη σχολική χρονιά 2020-2021. Επίσης αναδείχθηκαν οι επιπτώσεις της υλοποίησης της εξΑΕ στις προϋπάρχουσες εκπαιδευτικές ανισότητες των μαθητών, καθώς και οι προτάσεις των εκπαιδευτικών αυτών αναφορικά με τους τρόπους στήριξης σε θεσμικό επίπεδο, που θα βελτίωναν την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Το ερευνητικό εργαλείο, που χρησιμοποιήθηκε, ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη. Τα ερωτήματα οργανώθηκαν σε 7 θεματικούς άξονες, στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε κωδικοποίηση των δεδομένων και των ευρημάτων, που προέκυψαν, με χρήση της ανάλυσης περιεχομένου.

1.2. Ερμηνεία των ευρημάτων της έρευνας

1.2.1. Παράγοντες πρόκλησης δυσλειτουργιών των σχολικών μονάδων κατά την εφαρμογή της εξ Αποστάσεως εκπαίδευσης

Ο πρώτος άξονας περιλαμβάνει τους παράγοντες εκείνους, οι οποίοι εμφανίζονται στον παρακάτω πίνακα και δυσχέραναν την υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθορίζοντας σε μεγάλο βαθμό την ποιότητά της.

Πίνακας 1: Άξονας 1^{ος}: Δυσλειτουργίες των σχολικών μονάδων προσχολικής εκπαίδευσης κατά την εφαρμογή της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

ΚΕΙΜΕΝΟ	ΚΩΔΙΚΟΙ
Σ1... Θεωρώ πως όχι. <i>Ούτε στο ελάχιστο δεν τον διέθεταν...</i> Σ2... Προβλήματα στο <i>δίκτυο</i> ... Φέραμε τους <i>δικούς μας υπολογιστές...</i> Σ3...Σε καμιά περίπτωση... <i>Τα πάντα έγιναν με τον προσωπικό μας εξοπλισμό... Πολλά προβλήματα συνδεσιμότητας και ήχου...</i>	Κ1 Ανεπάρκεια πόρων και τεχνολογικού εξοπλισμού

Σ4...Είχε αλλά δεν επαρκούσε για όλους... Σ5...Υπήρχαν υπολογιστές, αλλά είχαμε εξαιρετικά αργό internet... Έγινε αναβάθμιση τον Φεβρουάριο... Σ7... Ναι, είχαμε 2 (υπολογιστές)... Δεν υπήρχαν κάμερες... Από το Δήμο παραλάβαμε μία μόνο... Σ2Πολλά προβλήματα στη σύνδεση, χωρίς τεχνολογική υποστήριξη από κάπου... Σ3 ...Προσπαθούσα μόνη μου να καταλάβω πώς λειτουργούσαν κάποιες εφαρμογές της πλατφόρμας την ώρα που έκανα μάθημα... Σ8 ...Στα Νηπιαγωγεία δεν έχουμε εκπαιδευτικούς πληροφορικής να μας υποστηρίζουν... Το όποιο πρόβλημα δικό μας ή των παιδιών έπρεπε να το επιλύουμε άμεσα μόνες μας... Σ7 ...Έγινε ξαφνικά... Το μόνο που μας πρότειναν αρχικά (οι ΣΕΕ) ήταν, κατά την πρώτη ώρα της τηλεκαπαίδευσης, να υλοποιούνται οι ρουτίνες... Σ9 ...κάποια ενημερωτικά email έστειλε η ΣΕΕ για το πρόγραμμα... Σ1 ... Η επιμόρφωση έγινε, όταν τελείωνε το διάστημα, που το χρειαζόμασταν... Σ3 ...Επιμόρφωση έγινε τον Μάιο... Σ7 ...Υπήρχε κάποια υποστήριξη από ορισμένους ιδιωτικούς φορείς και τα Πανεπιστήμια... Από το κράτος η επιμόρφωση έγινε στο τέλος της σχολικής χρονιάς... Σ8 ...Ξεκινήσαμε χωρίς καμία επίσημη επιμόρφωση για την Εξ Αποστάσεως... Μόνο ό,τι παρακολουθήσαμε με δική μας πρωτοβουλία από τα Πανεπιστήμια...	K2 Απουσία εξειδικευμένης τεχνολογικής υποστήριξης K3 Απουσία θεσμικής υποστήριξης K4 Απουσία έγκαιρης οργανωμένης επιμόρφωσης
--	--

Από την ανάλυση του πίνακα προέκυψαν δύο διαφορετικές τάσεις δυσλειτουργιών. Η πρώτη είναι υλικής προέλευσης και η δεύτερη θεσμικής. Ο πρώτος υποάξονας εστιάζει στην ανεπάρκεια των πόρων και στην απουσία έγκαιρης παροχής αναγκαίου τεχνολογικού εξοπλισμού στις σχολικές μονάδες για την εφαρμογή της εξΑΕ (Hiemstra, 1994. Αγγελοπούλου, 2021). Αυτός ο άξονας δεν προξένησε ιδιαίτερη εντύπωση, καθώς πρόκειται για αναμενόμενα δεδομένα των εργασιακών συνθηκών των εκπαιδευτικών, όπως διαμορφώνονται από την υποχρηματοδότηση των σχολικών μονάδων σε ένα γενικότερο κοινωνικοπολιτικό

περιβάλλον, με επίδραση από την οικονομική κρίση της περιόδου, που προηγήθηκε. Ο δεύτερος άξονας περιλαμβάνει την απουσία ποιοτικής στήριξης μέσω της θεσμικής και τεχνικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων, που ενισχύεται από την ετεροχρονισμένη παροχή οργανωμένης επιμόρφωσης, καθορίζοντας όχι την εφαρμογή, δεδομένης της ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών, αλλά την ποιότητα της παρεχόμενης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Olenski, Cain, Wells, Pray & Cole, 1995-Αγγελοπούλου, 2021). Ιδιαίτερα η απουσία πρωτοβουλίας για την οργάνωση επιμορφωτικών δράσεων συνιστά παράγοντα επιβάρυνσης, που θα συναντηθεί και παρακάτω. Η έλλειψη θεσμικής μέριμνας και μη παροχή αντίστοιχης υποστήριξης και διαθέσιμων πόρων αποδίδεται στη γενικότερη αδιαφορία της διοίκησης (Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Υπουργείο Παιδείας) (Νικολού, 2021), που προξενεί, ωστόσο, αισθήματα μοναξιάς στους εκπαιδευτικούς, απαξιώνοντας το λειτούργημά τους.

Ως κατακλείδα του πρώτου θεματικού άξονα θα πρέπει να τονιστεί η συνδυαστική σχέση των δυο δυσλειτουργικών παραγόντων, που η ανάσχεσή τους θα μπορούσε να εξασφαλίσει την απρόσκοπτη εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και θα διευκόλυνε σημαντικά το έργο των εκπαιδευτικών.

1.2.2. Εμπόδια κατά την εφαρμογή της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης εκ μέρους των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης

Τα ευρήματα του δεύτερου θεματικού άξονα παρουσιάζονται στον πίνακα 2 και περιλαμβάνουν την εργασιακή εντατικοποίηση των εκπαιδευτικών, ως συνέπεια της εφαρμογής της εξΑΕ, που τους προκάλεσε αντίστοιχη σωματική και πνευματική αποδυνάμωση, καθώς και ψυχική φθορά. Επιπλέον καταγράφηκαν εμπόδια στη διαχείριση του μαθητικού δυναμικού της ψηφιακής τάξης και αποτυπώθηκαν δυσκολίες στην προσέλευση και διατήρηση της προσοχής των μαθητών, καθώς και αδυναμία εξατομικευμένης υποβοήθησης και αξιολόγησής τους.

Πίνακας 2: Άξονας 2^{ος}: Εμπόδια κατά την εφαρμογή της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης εκ μέρους των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης

ΚΕΙΜΕΝΟ	ΚΩΔΙΚΟΙ
Σ1 ...Δαπάνησα άπειρο χρόνο προκειμένου να βρω τις κατάλληλες πηγές...Δεν υπήρξε καθοδήγηση... Δεν υπήρξε επιμόρφωση... Σ2 ...Προσπαθούσα να βρω μόνη μου αυτό που ταίριαζε σ' αυτό που ήθελα να κάνω και που θα είχε ενδιαφέρον και νόημα για τα παιδιά... Σ5 ...Το να σχεδιαστεί ένα μάθημα εξ αποστάσεως απαιτεί πάρα πολύ χρόνο... Ειδικά εάν δεν έχει προηγηθεί σχετική επιμόρφωση... Σ6 ...Η επιλογή του υλικού ήταν αρκετά χρονοβόρα.	K5 Εργασιακή εντατικοποίηση

Σ7 ...Εμείς δεν έχουμε βιβλία, όπως οι υπόλοιπες βαθμίδες...

Ξαφνικά έπρεπε να **βρούμε ή δημιουργήσουμε εκ του μηδενός** κατάλληλο ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό **χωρίς τις απαραίτητες γνώσεις στις νέες τεχνολογίες...**

Σ9 ...**Πολλές επιπλέον ώρες δουλειάς...**

Σ1 ...**Προσωπική άρνηση**, να δεχτώ και να υποστηρίξω την **απρόσωπη σχέση** μου με τους μαθητές μου, μέσω οθόνης...

Σ3 ...**Δουλεύαμε συνεχώς** μπροστά σ' έναν υπολογιστή... Χωρίς άμεση επαφή, χωρίς ζωντανή αλληλεπίδραση **χάνεται η μαγεία της σχολικής τάξης...**

Σ4 ...**Ματαίωση και απογοήτευση**, όταν δαπανάς **τόσο χρόνο** για τη δημιουργία του κατάλληλου υλικού και ξαφνικά δεν έχεις σύνδεση ή δεν έχουν τα παιδιά...

Σ5 ...Δαπανάς χρόνο για να φτιάξεις το υλικό σου και νιώθεις **ικανοποίηση**, πας να το εφαρμόσεις και ξαφνικά δε σε υποστηρίζει η πλατφόρμα... **Απογοήτευση...**

Σ7 ...**Άγχος** λόγω της χρήσης ψηφιακών εφαρμογών..

Σ9 ...**Πολλή κόπωση και άγχος...**

Σ6 ...Μόνο με πλούσιο διαδραστικό ψηφιακό υλικό, μπορούσαν να **μείνουν συγκεντρωμένα...**

Σ8 ...Έπρεπε να **προσελκύσεις το ενδιαφέρον** των μαθητών την ώρα που τόσο μικρά παιδιά συνήθως **κοιμούνται ή χαλαρώνουν** στο ολοήμερο...

Σ2 ...Στην Κυψέλη τα μισά παιδιά **δε μιλούσαν ελληνικά** και όσα συνδέονταν **ήταν δύσκολο να τα ενεργοποιήσω μέσω τηλεεκπαίδευσης...**

Σ3 ...**Έκλαιγε**, όταν δεν τα κατάφερνε... Προσπαθούσα να το ενθαρρύνω... **Πώς να το βοηθήσω;;;**

Σ7 ...**Εξατομικευμένα δεν μπορούσες να βοηθήσεις** κανένα μαθητή, εκτός κι αν είχε παράλληλη σε χωριστό δωμάτιο...

Σ1 ...Κάποια παιδιά **έπαιζαν με τον υπολογιστή**, άλλα **κρατούσαν ένα τηλέφωνο** και άλλα **έκαναν βόλτες...**

Σ3 ...Ένα **παιδάκι σε όλα τα μαθήματα ζωγράφιζε μόνο...**

Σ4 ...Πώς να **αξιολογήσεις** αν προσέχουν 20-25 παιδιά και πολύ περισσότερο **τι κατανοούν** απ' όλα όσα κάνεις... Ούτε να τα δεις όλα μαζί δεν μπορείς...

Σ9 ...Με αυτές τις συνθήκες δεν μπορείς να **διακρίνεις το βαθμό εμπέδωσης**, όσων μεταδίδεις...

K6 Σωματική και πνευματική αποδυνάμωση και ψυχική φθορά

K7 Δυσκολία προσέλκυσης και διατήρησης της προσοχής των μαθητών

K8 Αδυναμία εξατομικευμένης υποβοήθησης σε μαθητές

K9 Δυσκολία στη διαχείριση της τάξης και της αξιολόγησης των μαθητών

Τα οργανωτικά και λειτουργικά προβλήματα της αιφνίδιας μετάβασης από τη διαζώση στην εξΑΕ με την ταυτόχρονη ανατροπή της παγιωμένης λειτουργίας του σχολείου φαίνεται από τα ευρήματά μας, ότι εντατικοποίησαν τους εργασιακούς ρυθμούς όλων των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης (λόγω απουσίας σχολικών εγχειριδίων) κλήθηκαν άμεσα να ψηφιοποιήσουν το εκπαιδευτικό τους υλικό, ώστε να ανταποκριθούν στα νέα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και να καλύψουν τις μαθησιακές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, (Foti, 2020· Omoregie, 1997· Samuelsson, Wagner & Odegaard, 2020· Zhang, 2020), εκπονώντας νέα εκπαιδευτικά προγράμματα και εφαρμόζοντας νέες μεθόδους διδασκαλίας (Galusha, 1998), χωρίς ωστόσο να διαθέτουν το αναγκαίο γνωστικό υπόβαθρο στις νέες τεχνολογίες και στην εφαρμογή της εξΑΕ, ευρήματα τα οποία επιβεβαιώνονται και από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση (Foti, 2020· Leggett & Persichitte, 1998· Hamilton, Kaufman & Diliberti, 2020). Η διαμορφωθείσα κατάσταση στις σχολικές μονάδες κατά την αναστολή της διαζώσης λειτουργίας τους φάνηκε ότι ενεργοποίησε αρνητικά συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς, όπως άγχος, ματαίωση, απογοήτευση, που σε ακραίες περιπτώσεις το σωματοποιημένο αυτό άγχος οδήγησε σε πνευματική και σωματική αποδυνάμωση και διασάλευση της συναισθηματικής τους ισορροπίας. Η ένταση αυτή των βιωμένων συναισθημάτων, όπως επισημάνθηκε από το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα, συνιστά ένα νέο δυσχερές στοιχείο κατά την εφαρμογή της εξΑΕ στα νηπιαγωγεία.

Αντίστοιχες επιβαρύνσεις δέχτηκαν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας λόγω της αδυναμίας τους για παροχή εξατομικευμένης υποβοήθησης των μαθητών και της αξιολόγησής τους, ενώ σε επιπρόσθετο επιβαρυντικό παράγοντα αναδείχθηκε η δυσκολία διαχείρισης αποκλινουσών συμπεριφορών των μαθητών/τριων, που εκδηλώθηκαν στην ψηφιακή τους τάξη (Kim, 2020· Samuelsson, Wagner & Odegaard, 2020). Αναφορικά στην εξατομικευμένη στήριξη νηπίων ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών επισημάνθηκε, από συμμετέχουσα εκπαιδευτικό, η δυνατότητα παροχής της αποκλειστικά από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης (Τσίτσικας & Φραντζή, 2022). Σε αντίθεση με την έρευνα της Νικολού (2021), εντοπίστηκε μία κατηγορία συμμετεχόντων, που παρότι μειονεκτεί αριθμητικά, δήλωσε αδυναμία προσέλκυσης και διατήρησης της προσοχής των νηπίων, η οποία, ωστόσο, αποδόθηκε στην ώρα διεξαγωγής της σύγχρονης εξΑΕ στα δημόσια νηπιαγωγεία, χρόνος, όπου στο ωρολόγιο πρόγραμμα της συμβατικής λειτουργίας των νηπιαγωγείων, περιλαμβάνεται χαλάρωση/ύπνος.

Η «μαγεία» κατά την άσκηση του λειτουργήματος στη συμβατική σχολική τάξη, που αποτελεί αντιστάθμισμα απέναντι στο όποιο απαιτητικό πλαίσιο εργασίας χάνεται στην ψηφιακή τάξη, όπως επισημάνθηκε από συνεντευξιαζόμενη. Ωστόσο η ισχυροποίηση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού και η ενδυνάμωσή του μέσω έγκαιρων οργανωμένων επιμορφωτικών δράσεων σε θέματα σχετικά με τα νέα ψηφιακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, θα μπορούσε να αποτελέσει ένα νέο ισχυρό αντιστάθμισμα προς τα

αισθήματα ματαίωσης, που προκλήθηκαν από την απαιτητικότητα του νέου εκπαιδευτικού πλαισίου, εξασφαλίζοντας στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα συνέχειας στην εκπλήρωση του καθήκοντός τους και στην ψηφιακή τάξη.

1.2.3. Εμπόδια κατά την εφαρμογή της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης εκ μέρους των μαθητών προσχολικής εκπαίδευσης

Ο 3^{ος} θεματικός άξονας, όπως φαίνεται στον πίνακα 3, εστιάζει στα εμπόδια και στις δυσλειτουργίες που αντιμετώπισαν οι μαθητές προσχολικής εκπαίδευσης κατά την εφαρμογή της εξΑΕ, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 3: Άξονας 3^{ος}: Εμπόδια κατά την εφαρμογή της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης εκ μέρους των μαθητών προσχολικής εκπαίδευσης

ΚΕΙΜΕΝΟ	ΚΩΔΙΚΟΙ
Σ1 ...Τα περισσότερα παιδιά συνδέονταν μέσω τηλεφώνου. Τους υπολογιστές τους χρησιμοποιούσαν κυρίως τα μεγαλύτερα παιδιά της οικογένειας... Σ2 ...Λίγοι γονείς ήταν έτοιμοι... Σ3 ...Οι οικογένειες δεν είχαν την ετοιμότητα να υποστηρίξουν τη συμμετοχή νηπίων στην τηλεκπαίδευση... Σ4 ...Δάνεισα προσωπικό μου tablet σε μαθητή μου... Το μοναδικό διαθέσιμο tablet του σχολείου είχε δοθεί σε πολύτεκνη οικογένεια... Σ5 ...Πολλοί δεν είχαν τον απαραίτητο εξοπλισμό... Σ6 ...Σε αρκετές περιπτώσεις μαθητών μας υπήρχαν ζητήματα σύνδεσης στην ψηφιακή μας τάξη... Σ8 ...Ακόμη κι αν είχαν τον εξοπλισμό, το οικιακό δίκτυο δεν μπορούσε να αντέξει πολλές ταυτόχρονες συνδέσεις... Σ9 ...Ένας μαθητής δανείστηκε το tablet της σχολικής μονάδας και ένας άλλος της συναδέλφου...	K10 Έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού- Προβλήματα συνδεσιμότητας
Σ2 ...Είχαν τη διάθεση, αλλά εργάζονταν την ίδια ώρα... Σ3 ...Δεν είχαν το χρόνο (οι γονείς)... προσπαθούσαν να βοηθήσουν τα μεγαλύτερα παιδιά τους και τα νήπια αδυνατούσαν να λειτουργήσουν αυτόνομα... Σ5 ...Κάποια ήταν μαζί με τους παππούδες και τις γιαγιάδες, που δεν ήταν σε θέση να επιλύσουν τεχνικά προβλήματα λόγω άγνοιας... Σ7 ...Υπήρχαν πολλοί γονείς που το Φεβρουάριο είχαν επιστρέψει στην εργασία τους και δεν παρευρίσκονταν την ώρα του μαθήματος κοντά στο παιδί τους... Σ9 ...Εκπαιδευτικοί, που την ίδια ώρα έκαναν μάθημα... Τα παιδιά τους ήταν πάντα μόνα...	K11 Μη διαθεσιμότητα ενηλίκων για την υποστήριξη των μαθητών προσχολικής ηλικίας

Σ1...Κάποια παιδιά συνδέονταν ελάχιστες φορές... Σ2 ...Στην Κυψέλη τα περισσότερα παιδιά δεν συνδέθηκαν ποτέ... Σ7 ...Κάποιοι γονείς, που δεν επιθυμούσαν την έκθεση των παιδιών τους και απέφευγαν να τα συνδέσουν στην ψηφιακή τάξη... Σ8 ...Υπήρχαν παιδιά, που τα είδαμε το Νοέμβριο και τα ξαναείδαμε τον Μάιο... Σ1 ...Σε καμία περίπτωση δεν επιτυγχάνονται κοινωνικοσυναισθηματικοί στόχοι μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης... Σ3 ...Τα παιδιά υστερούσαν σε κοινωνικές δεξιότητες, όπως διαπιστώσαμε, όταν αποκαταστάθηκε η δια ζώσης λειτουργία των σχολικών μονάδων... Σ4 ...Έντονη ανάγκη για αλληλεπίδραση και εκτόνωση... Σ7 ...Δυσκολεύονταν ως προς τήρηση των κανόνων της τάξης...στη συνεργασία τους... Σ8 ...Παρουσιάστηκαν γενικότερα προβλήματα στην κοινωνικοποίησή τους...	K12 Σχολική διαρροή K13 Έλλειμμα στις κοινωνικές δεξιότητες
--	---

Από την ανάλυση του πίνακα 3 προέκυψε ότι, όπως και οι εκπαιδευτικοί, αντίστοιχα και οι οικογένειες των μαθητών/τριων της προσχολικής εκπαίδευσης, δε διέθεταν την ετοιμότητα (επαρκή τεχνολογικό εξοπλισμό/ γρήγορη ταχύτητα στο διαδίκτυο), ώστε να εξασφαλίσουν στα παιδιά τους την απρόσκοπτη συμμετοχή στην εξΑΕ (Hamilton, Kaufman & Diliberti, 2020· Αγγελοπούλου, 2021· Νικολού, 2021). Επιπλέον η συμμετοχή των μαθητών προσχολικής ηλικίας στη σύγχρονη κυρίως εξΑΕ φάνηκε να εξαρτάται από την απόκριση και τη διαθεσιμότητα των γονέων ή οπουδήποτε άλλου προσώπου, ικανού, να τους παράσχει την απαραίτητη υποβοήθηση, επιλύοντας κυρίως τεχνικά θέματα (Ζαχαράκη, 2015· Foti, 2020· Τζήλου & Παπαδημητρίου, 2021). Ως συνέπειες των παραπάνω δυσχερειών, όπως καταγράφονται από τους συνεντευξιαζόμενους, ήταν ο περιορισμός της αυτονομίας των νηπίων και της αυτορρύθμισης της διαδικασίας της μάθησης (Zhang, 2020· Νικολού, 2021), ενώ εκδηλώθηκαν και φαινόμενα σχολικής διαρροής, που κυρίως αποδόθηκαν στα παραπάνω εμπόδια και δευτερευόντως στην προσπάθεια, εκ μέρους των γονέων, της διαφύλαξης των προσωπικών δεδομένων των παιδιών τους. Σχετικά με το έλλειμμα, που καταγράφηκε και αφορούσε στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (Race, 2020· Poryk, 2021) θα ήταν μονομερής η ερμηνεία της απόδοσής του αποκλειστικά στην υλοποίηση της εξΑΕ, όταν λόγω της εφαρμογής ενός καθολικού lockdown, που επικρατούσε την περίοδο εκείνη στην ελληνική επικράτεια, οι μαθητές και οι οικογένειες βίωναν συνθήκες εγκλεισμού με πλήρη αναστολή κάθε κοινωνικής δραστηριότητας.

Ωστόσο ως σημαντικό εύρημα της έρευνας εκτιμώνται οι ατομικές ενέργειες εκπαιδευτικών να διαθέσουν προσωπικό εξοπλισμό στους μαθητές τους, στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν τις προαναφερθείσες δυσκολίες. Ουσιαστικά πρόκειται για πρωτοβουλίες, που αποδίδονται στην επαγγελματική ευθιξία των εκπαιδευτικών, καθώς και στην αγάπη για τους μαθητές και το λειτούργημα.

1.2.4. Οφέλη της εφαρμογής της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης

Ο άξονας 4, όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα, περιλαμβάνει τα οφέλη, που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της εξΑΕ.

Πίνακας 4: Άξονας 4^ο: Οφέλη της εφαρμογής της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης

ΚΕΙΜΕΝΟ	ΚΩΔΙΚΟΙ
Σ1 ...Δεν πίστευαν ότι γίνονταν τόσα πράγματα στο νηπιαγωγείο... Σ7 ...Του έκανε εντύπωση ο τρόπος, που τα παιδιά μαθαίνουν μέσω του παιχνιδιού , ψηφιακού ή μη... Αβίαστα... Σ8 ...Νομίζω ότι άλλαξε η στάση των γονέων... Πριν την τηλεεκπαίδευση θεωρούσαν ότι τα παιδιά στα Νηπιαγωγεία παίζουν μόνο και μαθαίνουν τραγούδια...	K14 Ανάδειξη του ρόλου της προσχολικής εκπαίδευσης
Σ4 ...Χρειάστηκε να χρησιμοποιήσω νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις Σ5 ...Στη δια ζώσης δε θα χρησιμοποιούσα ποτέ αυτά τα εκπαιδευτικά εργαλεία Σ7 ... Εξοικειώθηκα με την τεχνολογία και τους υπολογιστές... Σ8 ... Απέκτησα νέες ψηφιακές δεξιότητες...	K15 Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού
Σ2 ...Στήριξη από την τότε Προϊσταμένη, από συναδέλφους, από ομάδες νηπιαγωγών στο facebook Σ3 ...Την καλύτερη στήριξη τη βρήκα από συναδέλφους της ίδιας σχολικής μονάδας αλλά και άλλων σχολείων... Σ4 ... Συνάδελφοι που, ευτυχώς, είχαν τη διάθεση να μοιραστούν μαζί μου υλικό... Σ8 ...Υποστήριξη κυρίως από συναδέλφους... Σ9 ... Η Προϊσταμένη είχε τη θέληση να με καθοδηγήσει και να μου δείξει πράγματα που δεν γνώριζα...	K16 Καλλιέργεια συνεργατικού κλίματος

Στα σημαντικότερα οφέλη, που κατέγραψαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα, ότι αποκόμισαν από την εφαρμογή της εξΑΕ, συγκαταλέγεται η αναβάθμιση του ρόλου τους (Νικολού, 2021) είτε εξαιτίας της συμμετοχής τους στην, έστω και ετεροχρονισμένη, επιμόρφωση, είτε λόγω της προσωπικής ενασχόλησης τους, αφού απαιτήθηκε αρχικά οι ίδιοι να εντρυφήσουν στις νέες τεχνολογίες και τα σύγχρονα υπολογιστικά περιβάλλοντα και ακολούθως να σχεδιάσουν ποιοτικά ψηφιακά μαθήματα, αποβλέποντας στη προσέλευση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριων. Σημείο εκκίνησης και αυτής της πρωτοβουλίας εκ μέρους των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται το υψηλό αίσθημα καθήκοντος και η διάθεση να καλύψουν θεσμικές ανεπάρκειες προς όφελος της μαθητικής κοινότητας.

Η διαμορφωθείσα ψηφιακή εκπαιδευτική πραγματικότητα ανέδειξε το έργο των Νη-παιγωγών, σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων και ανέτρεψε την παγιωμένη απαξίωση, εκ μέρους των γονέων και της ευρύτερης κοινότητας, της προσχολικής εκπαίδευσης. Καταλυτικό ρόλο στην ανάδειξη του ρόλου της προσχολικής εκπαίδευσης διαδραμάτισε η ενεργή εμπλοκή γονέων/κηδεμόνων, στα πλαίσια της υποβοήθησης των μαθητών/τριων, κυρίως κατά την εφαρμογή της σύγχρονης εξΑΕ. Η θετική κοινωνική κριτική και αξιολόγηση, καθώς και η διαμόρφωση συνεργατικού-ομαδικού κλίματος ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, στο οποίο εστιάζει η πλειονότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, ενίσχυσαν το ψυχολογικό υπόστρωμά τους και φαίνεται ότι αποτέλεσαν το κίνητρο της υπέρβασης των προαναφερθέντων εμποδίων και ματαιώσεων.

1.2.5. Οφέλη της εφαρμογής της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στους μαθητές προσχολικής εκπαίδευσης

Ο άξονας 5, περιλαμβάνει τα οφέλη, που σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, αποκόμισαν οι μαθητές/τριες προσχολικής ηλικίας και εμφανίζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 5: Άξονας 5^{ος}: Οφέλη από την εφαρμογή της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στους μαθητές προσχολικής ηλικίας

ΚΕΙΜΕΝΟ	ΚΩΔΙΚΟΙ
Σ1 ...Κάποια παιδιά <i>έπαιζαν με τον υπολογιστή</i>, άλλα κρατούσαν ένα τηλέφωνο και <i>άλλα έκαναν βόλτες</i>... ...Διατηρήθηκε μια έστω και υποτυπώδη <i>επαφή με το σχολείο και τους συμμαθητές</i>... Σ3 ...Συνδέονταν <i>για να δουν τους συμμαθητές τους</i>... Ένα παιδάκι <i>σε όλα τα μαθήματα ζωγράφιζε μόνο</i>... Σ5 ...<i>Η επικοινωνία με τους συμμαθητές, την εκπαιδευτικό και η επαφή με τη μαθησιακή διαδικασία</i>... Σ7 ...<i>Η συνέχεια της καθημερινής ρουτίνας, η επαφή με τους φίλους τους και τη δασκάλα τους</i>...	Κ17 Επικοινωνία με την ομάδα της τάξης

Σ1...<i>Η εξοικείωση με τους Η/Υ</i> ως μέσο <i>επικοινωνίας</i> και όχι <i>απομόνωσης</i> θεωρείται ένα κέρδος για τους μαθητές... Σ3 ...<i>Γνωριμία</i> και <i>εξοικείωση</i> των παιδιών με τον <i>τεχνολογικό εξοπλισμό</i>... Σ6 ...<i>Εξοικείωση</i> με τη χρήση του <i>Η/Υ</i> και των <i>εργαλείων της πλατφόρμας</i>... Σ3 ...Οι <i>γονείς</i> αφιέρωσαν χρόνο, ώστε να <i>υποστηρίξουν τα παιδιά</i> τους... Σ4 ...<i>Συνεργάστηκαν</i> (οι γονείς) και προσπαθούσαν να <i>βοηθήσουν</i> με όποιο τρόπο μπορούσαν... Σ5 ...Χρειάστηκε να <i>αλληλεπιδράσουν γονείς και μαθητές στις εργασίες</i>... Σ6 ...<i>Αφιέρωσαν χρόνο</i> και ήταν δίπλα τους... Σ7...Υπήρξε ξεκάθαρη <i>εμπλοκή</i> των γονέων... <i>συνεργάστηκαν</i> και με τα <i>παιδιά</i> και με το <i>σχολείο</i>... Σ8 ...<i>Συνεργάστηκαν</i> με τα παιδιά τους για την <i>πραγματοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων</i>...	K18 Καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων K19 Εμπλοκή της οικογένειας στην εκπαιδευτική διαδικασία
--	--

Από την ανάλυση του παραπάνω πίνακα, προέκυψε ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεώρησαν πως το μεγαλύτερο όφελος, που αποκόμισαν οι μαθητές προσχολικής ηλικίας από την εφαρμογή της εξΑΕ, ήταν η διατήρηση της επικοινωνίας με την ομάδα της τάξης. Δεδομένο που υποστηρίζεται και βιβλιογραφικά (Νικολού, 2021). Ωστόσο χαρακτηριστική είναι η έμμεση επισήμανση από δύο συνεντευξαζόμενες ότι η άμεση επικοινωνία, πρόσωπο με πρόσωπο, που εξασφαλίζεται στη συμβατική τάξη και ενεργοποιεί τους μαθητές/τριες, συμβάλλοντας στην εμπλοκή τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, κρίνεται δυσχερής στην εξΑΕ, ενώ η ενεργός συμμετοχή των μαθητών παύει να αποτελεί πρόκληση για τον εκπαιδευτικό κυρίως λόγω της φυσικής του απόστασης από τον μαθητή/τρια.

Ένα αναμενόμενο εύρημα, που αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς, ήταν η ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, που αποδόθηκε στη συστηματική τριβή τους με τα ψηφιακά μέσα και στην καθημερινή χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών για τις ανάγκες της εξΑΕ (Samuelsson, Wagner & Odegaard, 2020).

Επιπλέον τα 2/3 των απαντήσεων έκαναν ξεκάθαρη αναφορά στη βελτίωση της επικοινωνίας, της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας, που αναπτύχθηκε ανάμεσα σε γονείς και μαθητές τόσο κατά τη σύγχρονη, όσο και κατά την ασύγχρονη εξΑΕ διαμέσου της εμπλοκής των γονέων στην πραγματοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, που αναθέτονταν στα παιδιά (Avgerinou & Moros, 2020· Bubb & Jones, 2020· Νικολού, 2021). Υπό το πρίσμα της γονεϊκής καθοδήγησης, οι γονείς φάνηκε ότι ενεπλάκησαν ενεργά, ευνόησαν και προήγαγαν την εκπαιδευτική διαδικασία, λειτουργώντας ως εταίροι του σχολείου και διαμορφώνοντας μια συνεργατική κουλτούρα με τους εκπαιδευτικούς.

1.2.6. Εκπαιδευτικές Ανισότητες ως απόρροια της εφαρμογής της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στην Προσχολική Εκπαίδευση

Ο 6^{ος} θεματικός άξονας, όπως φαίνεται και στον πίνακα 6, περιλαμβάνει τα δεδομένα εκείνα, που ερμηνεύουν την ενίσχυση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων κατά την εφαρμογή της εξΑΕ, καθώς και το ρόλο του οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών στην άμβλυνσή τους.

Πίνακας 6: Άξονας 6^{ος}: Εκπαιδευτικές Ανισότητες και εφαρμογή της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στην Προσχολική Εκπαίδευση

ΚΕΙΜΕΝΟ	ΚΩΔΙΚΟΙ
Σ1 ...Μαθητές με δυσκολίες αποχωρούσαν πρόωρα ή δε συνδέονταν καθόλου... Σ2 ...Σε μια περιοχή με πολλά οικονομικά προβλήματα...λίγα παιδιά συνδέονταν συστηματικά... Σ3 ...Συνδέθηκε μόνο δύο φορές... Δεν μπορούσε να παραμείνει συγκεντρωμένος... Η οικογένεια δεν ήθελε την έκθεση... Παλινδρόμησε στη συμπεριφορά του... Σ7 ...Μαθητές αλλόγλωσσοι δεν κατανοούσαν και σπάνια τους βλέπαμε... Χάθηκε η όποια κατάκτηση είχαμε πετύχει...	Κ20 Ενίσχυση εκπαιδευτικών ανισοτήτων
Σ8 ...Υπήρχαν μαθητές με προβλήματα... Όσων η οικογένεια είχε την πρόθεση να συνεργαστεί, στην πλειοψηφία τους τα κατάφεραν... Σ9 ...Νομίζω ότι νήπια που παρακολουθούσαν στη διαζώσης εκπαίδευση και δεν έκαναν απουσίες, έμπαιναν καθημερινά και στην ψηφιακή τάξη... Έχει να κάνει με τις προσδοκίες των γονιών τους από το σχολείο... Αυτοί οι γονείς είχαν τη διάθεση και έβρισκαν τον τρόπο...	Κ21 Οικογένεια και άμβλυνση εκπαιδευτικών ανισοτήτων

Από την ανάλυση του 6^{ου} άξονα προκύπτουν δύο κατηγορίες απαντήσεων. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τους παράγοντες, που επέτειναν τις προϋπάρχουσες εκπαιδευτικές ανισότητες μαθητών/τριων κατά την εφαρμογή κυρίως της σύγχρονης εξΑΕ. Η γνώμη με τη μεγαλύτερη βαρύτητα, που απαντάται και συχνότερα, αναφέρεται στο γεγονός ότι η εφαρμογή της σύγχρονης εξΑΕ αποτέλεσε πρόσφορο έδαφος για την ανάδειξη εκπαιδευτικών ανισοτήτων ως αποτέλεσμα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, των προβλημάτων συμπεριφοράς και του μεταναστευτικού/προσφυγικού υπόβαθρου των μαθητών/τριων, που ενίσχυσαν τη σχολική διαρροή και ανέστειλαν την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και την εξελικτική μαθησιακή πορεία των μαθητών/τριων (Engzell,

Frey & Verhagen, 2021· Mooser, 2021· Poryk, 2021· Τσίτσικας & Φραντζή, 2022). Επιπρόσθετα ο οικονομικός παράγοντας, όπως επισημάνθηκε από τους συμμετέχοντες, ενίσχυσε τις προϋπάρχουσες εκπαιδευτικές ανισότητες, καθορίζοντας τη αφετηρία των μαθητών/τριων μέσω της διαθεσιμότητας των πόρων, που θα εξασφάλιζαν τη συνεπή συμμετοχή τους στην εξΑΕ (Dietrich, Patzina & Lerche, 2021· Dimopoulos, Koutsampelas & Tsatsaroni, 2021· Frohn, 2022).

Η δεύτερη κατηγορία απαντήσεων, αν και αναγνωρίζει τη συνεισφορά του οικονομικού παράγοντα στην πρόκληση εκπαιδευτικών ανισοτήτων και κατά την εφαρμογή της εξΑΕ, εν τούτοις εκτιμά ότι το πνευματικό και συμβολικό κεφάλαιο της οικογένειας (Bourdieu, 1986), οι προσδοκίες των γονέων από την εκπαιδευτική διαδικασία και η επίδειξη συμμετοχικής διάθεσης μπορούν να υπερκεράσουν την όποια οικονομική δυσκολία, εξασφαλίζοντας τη συμμετοχή των παιδιών τους στην εξΑΕ.

1.2.7. Τρόποι στήριξης σε θεσμικό επίπεδο για τη βελτίωση της εφαρμογής της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στην Προσχολική Εκπαίδευση

Στον άξονα 7, όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα, εμπεριέχονται οι επιθυμητοί τρόποι στήριξης εκ μέρους των εκπαιδευτικών, που θα βελτίωναν την εφαρμογή της εξΑΕ στην Προσχολική Εκπαίδευση.

Πίνακας 7: Άξονας 7^{ος}: Τρόποι στήριξης σε θεσμικό επίπεδο για τη βελτίωση της εφαρμογής της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στην Προσχολική Εκπαίδευση

ΚΕΙΜΕΝΟ	ΚΩΔΙΚΟΙ
Σ5 ...Κρίνω απαραίτητη τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογία... Σ7 ... Επιμόρφωση σε εκπαιδευτικές πλατφόρμες και εφαρμογές... Σ8 ...Να επιμορφωθούμε στη μεθοδολογία και στα εργαλεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης...	K22 Επιμόρφωση
Σ4 ...Να υπάρξει στήριξη στις οικογένειες που δεν έχουν τα μέσα... Σ7 ... Παροχή σύγχρονου τεχνολογικού εξοπλισμού σε σχολικές μονάδες και μαθητές ... Σ8 ...Να δοθούν σε όλους τους γονείς, που έχουν παιδιά σχολικής ηλικίας, άδειες ειδικού σκοπού , ώστε να είναι δίπλα τους...	K23 Εξασφάλιση προϋποθέσεων ισότιμης πρόσβασης όλων των μαθητών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση
Σ1 ...Αρχικά θα πρότεινα να αλλάξει η ώρα παροχής της εξΑΕ για το Νηπιαγωγείο. Η πρωινή ζώνη θα ήταν προτιμότερη... Σ4 ...Ίσως αλλαγή της ώρας , ώστε τα παιδιά να είναι πιο ενεργά στο εκπαιδευτικό κομμάτι...	K24 Τροποποίηση της ώρας και του τρόπου εφαρμογής της Σύγχρονης Εξ

Σ5 ...Να γίνει προαιρετική η συμμετοχή των νηπίων στη διαδικασία... Σ8 ...Να γίνει ένας συνδυασμός σύγχρονης και ασύγχρονης... 3 φορές σύγχρονη και 2 ασύγχρονη... Σ3 ...Δεν μπορεί να αντικαταστήσει τη δια ζώσης... Δημιουργεί ανισότητες... Έχουν αξιολογήσει τις συνέπειες στην ανάπτυξη των παιδιών της προσχολικής και της σχολικής ηλικίας;;; Σ4 ...Εύχομαι να μη χρειαστεί να εφαρμοστεί ξανά... Ίσως θα πρέπει κάποιος φορέας να διερευνήσει τα αποτελέσματα της πολύμηνης εφαρμογής της στην ψυχολογία και στην κοινωνικοποίηση τόσο μικρών παιδιών... Σ7...Πάντα συνιστούσαμε στους γονείς να κλείσουν τις οθόνες στα νήπια... Τώρα αποτελούν μέρος της καθημερινότητάς τους... Να διασφαλιστεί με όποιο κόστος η δια ζώσης λειτουργία των νηπιαγωγείων...	Αποστάσεως Εκπαίδευσης σε μαθητές προσχολικής ηλικίας K25 Αποτίμηση των αποτελεσμάτων της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης σε μαθητές προσχολικής ηλικίας
--	--

Από την ανάλυση του πίνακα, προκύπτει επιτακτική η ανάγκη της θεσμικής στήριξης των εκπαιδευτικών μέσω οργανωμένων επιμορφωτικών δράσεων με στόχο τον ψηφιακό γραμματισμό τους, ο οποίος όχι μόνο καθίσταται αναγκαίος, ανεξαρτήτου περιβάλλοντος μάθησης και συμβατικής ή εξ αποστάσεως λειτουργίας των σχολικών μονάδων, αλλά λειτουργεί και ενισχυτικά ως προς την επαγγελματική τους ταυτότητα (Μαραγκάκη, 2021· Νικολού, 2021).

Ουσιώδη πρόταση, με την οποία συντάσσονται οι περισσότεροι συνεντευξαζόμενοι, αποτελεί η παροχή δωρεάν σύγχρονου τεχνολογικού εξοπλισμού στο σύνολο των μαθητών/τριων και των σχολικών μονάδων, ώστε να αμβλυνθούν οι προερχόμενες από τον οικονομικό παράγοντα, εκπαιδευτικές ανισότητες, εξασφαλίζοντας ισότιμη αφετηρία στην πρόσβαση των μαθητών/τριων στην εξΑΕ (Hamilton, Kaufman & Diliberti, 2020· Αγγελόπουλου, 2021· Νικολού, 2021· Μαραγκάκη, 2021). Επιπρόσθετος παράγοντας, που θα άμβλυne τις εκπαιδευτικές ανισότητες μέσω της εξασφάλισης της αναγκαίας παρουσίας και της στήριξης των γονέων στους μαθητές προσχολικής ηλικίας, αποτελεί η πρόταση των εκπαιδευτικών, για ανάπτυξη πρωτοβουλιών εκ μέρους της Πολιτείας, που θα περιελάμβανε τη χορήγηση αδειών ειδικού σκοπού στους γονείς.

Αναφορικά στην εφαρμογή της εξΑΕ σε μαθητές προσχολικής ηλικίας, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν την προαιρετική συμμετοχή τους στη σύγχρονη εξΑΕ, την εναλλαγή σύγχρονης με ασύγχρονη διδασκαλία, καθώς και τη μετατόπιση της ώρας υλοποίησης της σύγχρονης εξΑΕ από τη μεσημβρινή στην πρωινή ζώνη (Νικολού, 2021). Ωστόσο τάσσονται ξεκάθαρα υπέρ της εξασφάλισης των προϋποθέσεων της δια ζώσης λειτουργίας των σχολικών μονάδων της Προσχολικής Εκπαίδευσης.

Τέλος βαρύνουσας σημασίας αποτελεί η έκκληση των εκπαιδευτικών για τη διερεύνηση και την αποτίμηση των συνεπειών της πολύωρης έκθεσης των παιδιών στην οθόνη του υπολογιστή, καθώς και της παρατεταμένης εφαρμογής της εξΑΕ στο ψυχολογικό/συναισθηματικό υπόβαθρο και στη διαδικασία κοινωνικοποίησης των μαθητών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Η πρόταση αυτή συνιστά ένδειξη ανιδιοτελούς ενδιαφέροντος, φροντίδας και αγάπης των εκπαιδευτικών για τους μαθητές/τριες τους, στην οποία αποτυπώνεται και η αγωνία τους για το μέλλον των παιδιών και εν γένει της εκπαίδευσης σε ενδεχόμενη νέα εφαρμογή της εξΑΕ.

2. Συμπεράσματα

Η σύγχρονη εκπαίδευση συνιστά μια πολύπλοκη διαδικασία, η οποία διενεργείται σε ποικίλα μαθησιακά περιβάλλοντα. Αναμφισβήτητα η συμβατική δια ζώσης διδασκαλία θεωρείται αναντικατάστατη, ιδιαίτερα για τους μαθητές της προσχολικής ηλικίας. Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, απαιτείται να έχουν στη διάθεσή τους ψηφιακά μέσα και τεχνολογίες, που θα τους υποστηρίζουν, προάγοντας τη μαθησιακή διαδικασία και την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.

Η εφαρμογή της εξΑΕ στις σχολικές μονάδες της Προσχολικής Εκπαίδευσης, υπό τις πιεστικές και επείγουσες συνθήκες, που διαμόρφωσε η πανδημία Covid-19 έφερε στην επιφάνεια προβλήματα με αποδέκτες εκπαιδευτικούς, μαθητές και οικογένειες. Οι ανακλύπτουσες δυσκολίες συνοδευόμενες από τη σχεδόν θεσμική εγκατάλειψη, εντατικοποίησαν τις εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών, με συνέπειες στο σωματικό, πνευματικό και ψυχικό τους υπόβαθρο, δυσχεραίνοντας το έργο τους. Αντίστοιχες δυσκολίες βίωσαν και οι μαθητές με τις οικογένειές τους και διαπιστώθηκε ενίσχυση των προϋπαρχουσών εκπαιδευτικών ανισοτήτων κυρίως ως αποτέλεσμα του οικονομικού παράγοντα, ενώ αναδείχθηκε βασικό αντιστάθμισμά τους, το πνευματικό και συμβολικό κεφάλαιο της οικογένειας. Ωστόσο, καταγράφηκαν και οφέλη ως αποτέλεσμα της εφαρμογής της εξΑΕ, που σχετίζονταν με την επικαιροποίηση των ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και την καλλιέργεια των αντίστοιχων των μαθητών, την ανάδειξη και αναγνώριση του έργου της Προσχολικής Εκπαίδευσης και τη διαμόρφωση συνεργατικής κουλτούρας σχολείου-οικογένειας διαμέσου της εμπλοκής των γονέων στην ψηφιακή εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Άλλωστε σκοπός της έρευνάς μας ήταν, παράλληλα με τη διερεύνηση των εμποδίων και των οφελών της εφαρμογής της εξΑΕ σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, η ανάδειξη των προτάσεων των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της εφαρμογής της εξΑΕ στην Προσχολική Εκπαίδευση.

Από την ερευνητική διαδικασία προέκυψε η επιτακτική έκκληση των εκπαιδευτικών για διαμόρφωση ενός στρατηγικού σχεδίου εκ μέρους της Πολιτείας, που θα αποσκοπούσε στη διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση νέων ψηφιακών εργαλείων, ικανών να ενταχθούν στην επαγγελματική τους καθημερινότητα (συμβατική ή εξ αποστάσεως),

αναβαθμίζοντας την εκπαιδευτική τους πρακτική και αποβλέποντας στη συνακόλουθη επαγγελματική τους ανάπτυξη. Επιπρόσθετο αίτημα των εκπαιδευτικών αποτέλεσε η τεχνολογική και ψηφιακή αναβάθμιση τους, καθώς και εκείνη των σχολικών μονάδων και των μαθητών ανεξαρτήτου βαθμίδας εκπαίδευσης. Επιπλέον καταγράφηκε και η αγωνία των εκπαιδευτικών λειτουργιών για την απήχηση και τις μακροπρόθεσμες συνέπειες, που είχε η παρατεταμένη εφαρμογή της εξΑΕ σε μαθητές προσχολικής ηλικίας. Ενδεχομένως, αυτό θα μπορούσε να ήταν και το αντικείμενο μιας νέας διερεύνησης, που θα ανακαίνιζε τα ερωτήματα της παρούσας έρευνας.

Εν κατακλείδι, κατά την πρωτόγνωρη υγειονομική συγκυρία που βίωσε στο σύνολό της η ανθρωπότητα, συμπεριλαμβανομένης και της χώρας μας, η εφαρμογή της εξΑΕ πιθανότατα να αποτέλεσε μονόδρομο στη διατήρηση της επαφής των μαθητών με το σχολείο και την εξασφάλιση της συνέχειας της μαθησιακής τους πορείας. Ωστόσο, η Πολιτεία όφειλε να παράσχει εξ αρχής τα δέοντα σε σχολεία, εκπαιδευτικούς και μαθητές, λαμβάνοντας υπόψη τις προκλήσεις γύρω από την εκπαίδευση, με στόχο την ισότιμη λειτουργία όλων των σχολικών μονάδων και την ανάσχεση των νέων εκπαιδευτικών ανισοτήτων, που απειλούσαν τη μαθητική κοινότητα.

Βιβλιογραφία

- Αγγελοπούλου, Ε. (2021) *Η εφαρμογή της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στην Προσχολική Εκπαίδευση: Δυσκολίες και εμπόδια κατά τη χρήση των ΤΠΕ από τους Νηπιαγωγούς* (μεταπτυχιακή εργασία). Αιγάλεω: Παν. Δυτικής Αττικής. Ανακτήθηκε στις 25/5/2022 από το δικτυακό τόπο: <https://polynoe.lib.uniwa.gr/xmlui/handle/11400/1298>
- Αντωνόπουλος, Δ. (2022) *Εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση εκτάκτως κατά την περίοδο της πανδημίας. Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Β' Αθήνας για την αξιοποίησή της μετά την πανδημία* (μεταπτυχιακή εργασία). Πειραιάς: Οικονομικό Πανεπιστήμιο Πειραιώς. Ανακτήθηκε στις 18/6/2022 από το δικτυακό τόπο: <https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/14142>
- Avgerinou, M. & Moros, S. (2020) The 5-phase process as a balancing act during times of disruption: transitioning to virtual teaching at an international JK-5 School. In R. Ferdig, E. Baumgartner, R. Hartshorne, R. Kaplan-Rakowski & Ch. Mouz (Ed.), *Teaching, Technology, and Teacher Education during the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field*. AACE-Association for the Advancement of Computing in Education (p.p 583-594). Retrieved June 22, 2022, from: <https://www.researchgate.net/publication/342232081>
- Βασάλα, Π. (2005) *Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση*. Στο Α. Λιοναράκης, Ι. Γκιόσος, Μ. Κουτσούμπα, Π. Βασάλα, Χ. Παναγιωτακόπουλος & Μ. Ξένος (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές*. Πάτρα: ΕΑΠ.

- Bojovic, Z., Bojovic, P. D., Vujosevic, D. & Suh, J. (2020) Education in times of crisis: Rapid transition to distance learning, *Computer Applications in Engineering Education*, 28(6), 1467-1489. Retrieved June 3, 2022, from: <https://doi.org/10.1002/cae.22318>
- Bourdieu, P. (1986) The Forms of capital. In Richardson J. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood. Ανάκτηση στις 6/5/2020 από το δικτυακό τόπο: <http://www.socialcapitalgateway.org/sites/socialcapitalgateway.org/files/data/paper/2016/10/18/rbasicsbourdieu1986-theformsofcapital.pdf>
- Bubb, S. & Jones, M. Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers, *Improving Schools*, 23(3), 209–222. Retrieved June 23, 2022, from: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1365480220958797>
- Γκελαμέρης, Δ. Β. (2015) Πώς οι νέες διαδικτυακές τεχνολογίες διαμορφώνουν την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο άμεσο μέλλον, *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 11(1), 51–71.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ., (2003) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Dietrich, H., Patzina, A. & Lerche, A. (2021) Social inequality in the homeschooling efforts of German high school students during a school closing period, *European Societies*, 23(1), 348-369. Retrieved June 21, 2022, from: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14616696.2020.1826556>
- Dimopoulos, K., Koutsampelas, C. & Tsatsaroni, A. (2021) Home schooling through online teaching in the era of COVID-19: Exploring the role of home-related factors that deepen educational inequalities across European societies, *European Educational Research Journal*, 20(4), 479-497. Retrieved June 19, 2022, from: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/14749041211023331>
- European Commission (2020) Educational Inequalities in Europe and Physical School Closures During COVID-19. *Fairness Policy Brief Series* 04/2020. Retrieved June 18, 2022, from: https://knowledge4policy.ec.europa.eu/sites/default/files/fairness_pb_2020_wave04_covid_education_jrc_i1_19jun2020.pdf
- Ζαχαράκη, Δ. (2015) *Ο Ρόλος και η συμμετοχή των γονέων παιδιών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαιδευτική διαδικασία από πλευράς εκπαιδευτικών (εργασία στα πλαίσια του εξ αποστάσεως μεταπτυχιακού προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής»)*. Κύπρος: Παν. Λευκωσίας. Ανακτήθηκε στις 17/5/2022 από το δικτυακό τόπο: <https://www.researchgate.net/publication/323987155>
- Foti, P. (2020) Research in distance learning in Greek Kindergarten schools during the pandemic of COVID-19: Possibilities, dilemmas, limitations, *European Journal of Open Education and E-learning Studies*, 5(1), 19-40. Retrieved June 25, 2022, from: <https://www.researchgate.net/publication/341679685>

- Frohn, J. (2021) Troubled schools in troubled times: How COVID-19 affects educational inequalities and what measures can be taken, *European Educational Research Journal*, 20(5), 667–683. Retrieved June 17, 2022, from: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/14749041211020974>
- Garrison, D. & Shale, D. (1987) Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field, *The American Journal of Distance Education*, 1, 4-13.
- Hamilton, L., Kaufman, J. & Diliberti, M. (2020) *Teaching and leading through a pandemic key findings from the American educator panels Spring 2020 COVID-19 Surveys*. Retrieved June 28, 2022, from: <https://www.rand.org/pubs/researchreports/RRA168-2.html>
- Hiemstra, R. (1994) Self-directed learning, *The sourcebook for self-directed learning*, 9-20.
- Holmberg, B. (1977) *Distance Education: A Survey and Bibliography*. London: Kogan Page.
- Keegan, D. (2001) *Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης* (μτφρ. Α. Μελίστα). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kim, J. (2020) Learning and Teaching Online During Covid 19: Experiences of Student Teachers in an Early Childhood Education Practicum, *International Journal of Early Childhood*, 52(2), 145-158. Retrieved July 1, 2022, from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7391473/>
- Κόκκινος, Δ. (2005) *Πολιτικές παροχής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από τις Ακαδημαϊκές Βιβλιοθήκες στον Ευρωπαϊκό χώρο* (μεταπτυχιακή εργασία). Κέρκυρα: Ιόνιο Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε στις 26/6/2022 από το δικτυακό τόπο: http://users.ntua.gr/dennis/pubs/kokkinos_elearning.pdf
- Leggett, W. P. & Persichitte, K. A. (1998) Blood, sweat, and TEARS: 50 years of technology implementation obstacles, *TechTrends*, 43(3), 33-36. Retrieved June 28, 2022, from: https://online.tarleton.edu/Home_files/EDTC_538/Week_2/TEARS.pdf
- Λιοναράκης, Α. (2005) Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης. Στο Α. Λιοναράκης, Ι. Γκιόσος, Μ. Κουτσούμπα, Π. Βασάλα, Χ. Παναγιωτακόπουλος & Μ. Ξένος (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Παιδαγωγικές και τεχνολογικές εφαρμογές*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Λιοναράκης, Α. (2006) Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση – Στοιχεία θεωρίας και πράξης*. Αθήνα: Προπομπός, σ.σ. 7-41.
- Μαλισιόβα, Α. (2022) «Η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19 μέσα από τα μάτια των παιδιών: απόψεις και προβληματισμοί μαθητών/-τριών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά του 11ου Διεθνούς Συνεδρίου: «Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Εμπειρίες, Προκλήσεις, Προοπτικές»*, 26-28 Νοεμβρίου 2021. Πάτρα: ΕΑΠ, (σ.σ. 93-105).

- Μαραγκάκη, Μ. (2021) *Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Κορινθίας αναφορικά με τα οφέλη, τα εμπόδια και την αποτελεσματικότητα της απομακρυσμένης διδασκαλίας, κατά την έκτακτη εφαρμογή της στα σχολεία την περίοδο της πανδημίας του κορωνοϊού (μεταπτυχιακή εργασία)*. Κόρινθος: Παν. Πελοποννήσου. Ανακτήθηκε στις 2/5/2022 από το δικτυακό τόπο: <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/5983>
- Μοσέρ, Ι. (2021) *Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: ο τρόπος λειτουργίας της τηλεεκπαίδευσης την περίοδο του κορωνοϊού και η σχέση μεταξύ της αποτελεσματικότητάς της ως μεθόδου διδασκαλίας και των κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών των μαθητών/τριών (μεταπτυχιακή εργασία)*. Πάτρα: ΕΑΠ. Ανακτήθηκε στις 19/5/2022 από το δικτυακό τόπο: <https://apothesis.eap.gr/bitstream/repo/51658/1/129486.pdf>
- Νικολού, Β. (2021) *Απόψεις Νηπιαγωγών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (σύγχρονη και ασύγχρονη), κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19 (μεταπτυχιακή εργασία)*. Πάτρα: ΕΑΠ. Ανακτήθηκε στις 17/5/2022 από το δικτυακό τόπο: <https://apothesis.eap.gr/bitstream/repo/54412/1/141852>
- Omoregie, M. (1997) Distance learning: An effective educational delivery system. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 73-74). Retrieved June 29, 2022, from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED418683.pdf>
- Olesinski, R., Cain, S., Wells, K., Pray, M. & Cole, C. (1995) The operating technician's role in video distance learning. California: Instructional Technology SIG. Retrieved June 29, 2022, from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED387123.pdf>
- Perraton, H. (1988) *A theory for distance education. Distance Education: International perspectives*. New York: Routledge.
- Popyk, A. (2021) The impact of distance learning on the social practices of schoolchildren during the COVID-19 pandemic: reconstructing values of migrant children in Poland, *European Societies*, 23(1), 530-544. Retrieved June 22, 2022, from: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/.pdf>
- Race, R. (2020) Emergency response online classes during community quarantine: An exploratory research to Philippine private schools, *Universal Journal of Educational Research*, 8(8), 3502-508. Retrieved June 14, 2022, from: <https://www.researchgate.net/publication/343362495>
- Samuelsson, I., Wagner, J. & Odegaard, E. (2020) The Coronavirus Pandemic and Lessons Learned in Preschools in Norway, Sweden and the United States: OMEP Policy Forum, *International Journal of Early Childhood*, 52(2), 129-144. Retrieved June 29, 2022, from: <https://link.springer.com/article/10.1007/s13158-020-00267-3>
- Simonson, M., Smaldino, S. & Zvacek, S. (2015) *Teaching and Learning at a Distance Foundations of Distance Education*. North Carolina: Information Age Publishing.

- Retrieved June 26, 2022, from: https://www.academia.edu/39818858/Teaching_and_Learning_at_a_Distance_Foundations_of_Distance_Education_SIXTH_EDITION.
- Στροφύλλα, Γ. (2022) *Εκπαίδευση και Πανδημία: Διερευνώντας το ρόλο των οικογενειακών παραγόντων στις εκπαιδευτικές ανισότητες* (μεταπτυχιακή εργασία). Κόρινθος: Παν. Πελοποννήσου. Ανακτήθηκε στις 7/6/2022 από το δικτυακό τόπο: https://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/6609/%ce%a3%cf%84%cf%81%ce%bf%cf%86%cf%8d%ce%bb%ce%bb%ce%b1_3032202001522.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ταμπάκη, Ε. (2021) *Ο ρόλος των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19 ως παράγοντας επαγγελματικής ανάπτυξης: αντιλήψεις εκπαιδευτικών Δ.Ε. Αιτωλο-ακαρνανίας* (μεταπτυχιακή εργασία). Πάτρα: ΕΑΠ. Ανακτήθηκε στις 6/6/2022 από το δικτυακό τόπο: <https://apothesis.eap.gr/bitstream/repo/54375/1>
- Τζήλου, Γ. & Παπαδημητρίου, Σ. (2021) Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία: Μελέτη περίπτωσης αξιοποίησης των περιβαλλόντων Webex και e-Class την περίοδο της πανδημίας Covid-19, *Open Education -The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 17(2), 6-22. Ανακτήθηκε στις 25/5/2022 από το δικτυακό τόπο: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/25412/22043>
- Τσίτσικας, Ε.Κ. & Φραντζή, Κ. (2022) «Μαθησιακές δυσκολίες και Εξαποστάσεως εκπαίδευση: πλεονεκτήματα, μειονεκτήματα και χρήση νέων τεχνολογιών». Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), Πρακτικά του 11ου Διεθνούς Συνεδρίου: «Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Εμπειρίες, Προκλήσεις, Προοπτικές», 26-28 Νοεμβρίου 2021. Πάτρα: ΕΑΠ, (σ.σ. 194-204).
- UNESCO (2020) COVID-19 Educational Disruption and Response. Retrieved June 26, 2022, from: <https://en.unesco.org/news/covid-19-educational-disruption-and-response>
- Φιλίππουσης, Γ. & Αναστασιάδης, Π. (2019) «Η Τηλεδιάσκεψη στο Δημοτικό Σχολείο: Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Εποικοδομητικής Διδακτικής Προσέγγισης με έμφαση στην Κοινωνική Παρουσία». Πρακτικά του 10ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: «Διαμορφώνοντας από κοινού το μέλλον της εκπαίδευσης», 22-24 Νοεμβρίου 2019. Πάτρα: ΕΑΠ, (σ.σ. 106-119).
- Wood, W. H. & Agogino, A. (1996) Engineering courseware content and delivery: the NEEDS infrastructure for distance independent education, *Journal of the American Society for Information Science*, 47(11), 863-869.
- Zhang, T. (2020) Learning from the emergency remote teachinglearning in China when primary and secondary schools were disrupted by COVID-19 pandemic, *Research square*, 1-15. Retrieved July 1, 2022, from: https://digitalcommons.cedarville.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1100&context=education_publications

ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

DETECTING SPECIAL EDUCATION TEACHERS' EMOTIONS AS TO THE SKILLS WORKSHOPS

Ελένη Κουβαρά

Εκπαιδευτικός Ε.Α. ΠΕ88.04

MSc. Ειδική Αγωγή, Πανεπιστήμιο Frederick

Υποψ. Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

elena.kouvara@gmail.com

Περίληψη

Η Θετική Ψυχολογία, αποτελεί την επιστημονική μελέτη των ανθρώπινων δυνατοτήτων και Η αρετών (Sheldon & King, 2001). Πρόκειται για τον νεότερο, ταχύτερα αναπτυσσόμενο κλάδο της Ψυχολογίας και ασχολείται με την κατανόηση και ενίσχυση της ευημερίας. Διαδεδομένα είναι τα μαθήματα και σεμινάρια Θετικής Ψυχολογίας, που διδάσκονται σε Πανεπιστήμια (Seligman, 2002), ωστόσο η ενημέρωση του εν ενεργεία εκπαιδευτικού προσωπικού κρίνεται σημαντική για την βελτιστοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Θετικά συναισθήματα όπως η χαρά, η ικανοποίηση, το ενδιαφέρον και η αγάπη προκαλούν ασφάλεια (Fredrickson, Mancuso, Branigan & Tugade, 2000). Το άτομο βιώνοντας στιγμές με θετικά συναισθήματα, υποβάλλεται σε θετικά ερεθίσματα, εμπλουτίζεται με δεξιότητες, λειτουργώντας με ευελιξία, περιέργεια και δημιουργικότητα. Τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα λειτουργούν συμπληρωματικά και αλληλένδετα μεταξύ τους, με τα αρνητικά να εστιάζουν στην δράση και στην συμπεριφορά και τα θετικά στη συλλογή πόρων, να χτίζουν άμυνες και στο να αποκτήσουν απαραίτητες δεξιότητες ζωής (Diener, Wirtz, Tov, Kim-Prieto, Choi, Oishi & Biswas-Diener, 2010).

Με αφορμή την εκπαιδευτική αναβάθμιση, το Υ.ΠΑΙ.Θ., εφάρμοσε πιλοτικά την σχολική χρονιά 2020-2021 τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων (Εγκύκλιος 94236/ΓΔ4/29-07-2021 Υ.Α.(Β' 3567)). Σκοπός της εργασίας ήταν η ανίχνευση συναισθημάτων των Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής στα σχολεία που εφαρμόστηκαν τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Συμμετείχαν Εκπαιδευτικοί που α) εφάρμοσαν πιλοτικά το πρόγραμμα το σχολικό έτος 2020-2021 και β) εφάρμοσαν το πρόγραμμα κατόπιν υποχρεωτικής εισαγωγής τους στα Ωρολόγια Προγράμματα των σχολείων από το Υ.ΠΑΙ.Θ. Το Ψυχομετρικό Εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο Θετικών και Αρνητικών Συναισθημάτων (Positive and Negative Affect Scale - PANAS).

Λέξεις κλειδιά

Θετική ψυχολογία; εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής; εργαστήρια δεξιοτήτων; θετικά συναισθήματα.

Summary

Positive Psychology is the scientific study of human potential and virtues (Sheldon & King, 2001). It is the newest, fastest growing, innovative branch of Psychology and deals with understanding and enhancing well-being. Positive Psychology courses and seminars are widespread, which are taught in Universities (Seligman, 2002), however, informing the active educational staff is considered important for the optimization of the educational process.

Positive emotions such as joy, contentment, interest and love evoke a sense of security (Fredrickson, Mancuso, Branigan & Tugade, 2000). Experiencing moments with positive emotions, the person is subjected to positive stimuli, enriched with skills, working with flexibility, curiosity and creativity. Positive and negative emotions are complementary and interrelated, with negative ones focusing on action and behavior and positive ones on gathering resources, building defenses, and acquiring essential life skills (Diener, Wirtz, Tov, Kim-Prieto, Choi, Oishi & Biswas-Diener, 2010).

On the occasion of the educational upgrade, the Ministry of Education piloted the Skills Workshops in the 2020-2021 school year (Circular 94236/GD4/29-07-2021 Ministerial Decision (B' 3567)). The purpose of the work was to detect the emotions of the Special Education Teachers in the schools where the Skills Workshops were implemented. Educators participated who a) implemented the program as a pilot in the 2020-2021 school year and b) implemented the program following their mandatory inclusion in the schools' Program Time Tables by the Ministry of Education. The Positive and Negative Affect Scale (PANAS) was the psychometric tool which was used.

Key words

Positive psychology; special education teachers; skill workshops; positive emotions.

0. Εισαγωγή

Οι ερευνητές που ασχολούνται με την Θετική Ψυχολογία, (Θ.Ψ.), εξετάζουν ποικίλες έννοιες, όπως τα Θετικά Συναισθήματα (Θ.Σ.) ή το νόημα ζωής σε διαφορετικούς τομείς της καθημερινότητας, της κοινωνικής, επαγγελματικής και οικονομικής ζωής, προκειμένου να αντιμετωπιστεί η εφαρμογή θετικών ερεθισμάτων στον τομέα της εκπαίδευσης (Sheldon & King, 2001).

Θετικά στοιχεία του χαρακτήρα, μπορούν να συνεισφέρουν στην προσωπική ανάπτυξη του ατόμου, ενισχύοντας την ψυχολογική ανθεκτικότητα, προστατεύοντάς το έναντι σε

ψυχικές ασθένειες (Seligman, 2002). Ο χαρακτήρας του ανθρώπου είναι πολύπλευρος, με διαφορετικές διαστάσεις, διαθέτει θετικά στοιχεία και αρετές που ευθύνονται για την υγιή ανάπτυξή του και βοηθάνε την ψυχολογική του ανθεκτικότητα. Δεν μεταβάλλονται με τη πάροδο του χρόνου, ενώ είναι σημαντικά κριτήρια για μια καλή ζωή, με νόημα και ποιότητα (Keyes & Haidt, 2003).

Η επίδραση των Θ.Σ., εξηγείται με τη Θεωρία Διεύρυνσης και Δόμησης, αναφέροντας ότι όσο υψηλότερες αποδόσεις έχουν τα άτομα, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα να καλλιεργήσουν θετικές πτυχές του εαυτού τους (Fredrickson, 2001). Ταυτόχρονα, τα Αρνητικά Συναισθήματα (Α.Σ.), στο σχολείο, επηρεάζουν αντίστροφα την διδακτική αποτελεσματικότητα, μειώνοντας την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών (Chan, 2004).

Οι Peterson & Seligman (2004), σε συνεργασία με το VIA-Institute, κατηγοριοποίησαν τις 6 αρετές και τα 24 θετικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων, δημιουργώντας τον αντίποδα του DSM, «un-DSM», όπως αναφέρει ο Peterson (2003). Το DSM κατηγοριοποιεί τις ψυχικές διαταραχές, αποτελώντας έναν κοινά αποδεκτό τρόπος επικοινωνίας σχετικά με την ατομική δυσλειτουργία, ενώ οι VIA, Peterson et.al (2004), εστίασαν στα θετικά χαρακτηριστικά του ανθρώπου. Η δικαιοσύνη, η σοφία/γνώση, η εγκράτεια, το κουράγιο, η ανθρωπιά και η υπέρβαση, αποτελούν τις 6 αρετές.

Με αφορμή την ανάγκη ενίσχυσης των εκπαιδευτικών και της ενδυνάμωσης της σχολικής επίδοσης των μαθητών, το Υ.ΠΑΙ.Θ., διοργάνωσε και εφάρμοσε Ε.Δ., βασιζόμενα σε 4 διαφορετικούς τομείς που μοιάζουν αρκετά με τις κατηγοριοποιημένες αρετές του VIA.

1. Πρόβλημα

Σημαντική θα ήταν η εφαρμογή της Θ.Ψ. στο σχολικό πλαίσιο, υπό συνθήκες, όπως π.χ. με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την παροχή βοήθειας και στήριξης, τη δυνατότητα επαγγελματικής εξέλιξης, την ενημέρωση των γονέων όλων των παιδιών και όχι μόνο των παιδιών-στόχων κ.ά., ώστε να αναπτύσσεται συναισθηματική υγεία και ισορροπία στα παιδιά (Κουδινγκέλη, 2011). Χρειάζεται ωστόσο η αναβάθμιση των προγραμμάτων του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ.), με ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών, για ουσιαστική δουλειά σε ρεαλιστικό επίπεδο, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στην καθημερινότητα των ελληνικών σχολείων, αντιμετωπίζοντας τις δυσκολίες και την πραγματικότητα που τα διέπει. Ωστόσο, η εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία με την αυστηρότητα που χαρακτηρίζεται, δεν επιτρέπει την ουσιαστική συμμετοχή τους σε διάφορες διαδικασίες, όπως στην λήψη αποφάσεων (Brown, Ralph & Brember, 2002).

Η διδασκαλία μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ.) είναι μια διαδικασία απαιτητική. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να λάβει υπόψη του, αρχικά το προς διδασχή αντικείμενο κι έπειτα τις γνώσεις, τις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή (Παυτελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Η εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων που στοχεύουν στον εκσυγχρονισμό και στην αναβάθμιση του σχολείου, θεωρείται απαραίτητη. Σύμφωνα με το Άρθρο 1 των Εργαστηρίων Δεξιότητων (Ε.Δ.) του Υ.ΠΑ.ΙΘ. (2020), κρίνεται αναγκαία η αναβάθμιση των σχολείων και η εφαρμογή τους «*με σκοπό την ενίσχυση της καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής και δεξιοτήτων τεχνολογίας και επιστήμης στους μαθητές*».

1.1. Σημασία

Σύμφωνα με τους Linley, Joseph, Maltby, Harrington & Wood (2006), σκοπός των εφαρμογών της Θ.Ψ. στην εκπαίδευση, είναι η ανάδειξη και συνεχής επιβράβευση των ατομικών χαρακτηριστικών και ικανοτήτων κάθε παιδιού, η καλλιέργεια κλίσεων και η ανάπτυξη των ενδιαφερόντων του, ώστε να αριστεύει και να αποκτά ικανότητες επίλυσης δύσκολων καταστάσεων με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι, καθώς και η ενδυνάμωση των Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής (Ε.Ε.Α.), ώστε να προάγουν ποιοτικότερη εκπαίδευση για όλους. Η εστίαση της Θ.Ψ. είναι στην συναισθηματική πλευρά της ανθρώπινης συμπεριφοράς, με στόχο την ενίσχυση και ενδυνάμωση της αυτοεικόνας και της ικανοποίησης από τη ζωή (ΕΕΘΕΨΥ, 2016).

Τα Θ.Σ. ευνοούν την σωματική και ψυχική υγεία του ατόμου. Όσο δέχεται το άτομο θετικά ερεθίσματα, βελτιώνει το επίπεδο της ζωής του, αναπτύσσει δεξιότητες που θα το βοηθήσουν να εξελίσσεται στην καθημερινότητα και αντιμετωπίζει αποτελεσματικότερα τα προβλήματα που εμφανίζονται (Γαλανάκης & Σταλίκας, 2007).

Το σχολείο μπορεί να αποτελέσει το κατεξοχήν περιβάλλον εφαρμογής και ανάπτυξης των Θ.Σ., με σταθερότητα εφαρμογής και σε βάθος χρόνου, που επιτυγχάνεται με διάφορους τρόπους όπως το παιχνίδι, το χιούμορ, κάθε μορφής τέχνη, παιγνιώδεις δραστηριότητες και παιχνίδια ρόλων, δίνοντας την δυνατότητα στα παιδιά να αποκτήσουν νέα γνώση δημιουργικά (Larroque & Hendren, 1997).

2. Θετική Ψυχολογία

Ιδρυτής της Θ.Ψ. ο Martin E. P. Seligman, όπου το 1998 ανέλαβε την προεδρία του APA (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) και αποφάσισε να την χρησιμοποιήσει για να ξεκινήσει μια αλλαγή στην εστίαση της θετικότερης ψυχολογίας (Linley, Joseph, Harrington & Wood, 2006). Σκοπός της, είναι να επιτευχθεί η πρόληψη και όχι η αντιμετώπιση προβλημάτων, όπως κατάθλιψη, δυσκολίες προσαρμογής, αντιμετώπιση των αγχογόνων καταστάσεων, παιδική επιθετικότητα και εκφοβισμός στα σχολεία (Seligman, 2002), επιτυγχάνοντας την αποστασιοποίηση από το «μοντέλο της ασθένειας» και εστιάζοντας στις λειτουργικές πλευρές του ατόμου.

Η Θ.Ψ. προκειμένου να κατανοήσει αποτελεσματικότερα τα ποικίλα πεδία της ανθρώπινης συμπεριφοράς - δημιουργικές, προσαρμοστικές, συναισθηματικές - εστιάζει και χρησιμοποιεί εξίσου την μεθοδολογία, τη θεωρία και την έρευνα. Μελετά την αποτελεσματικότητα των ανθρώπων, καταγράφοντας τον τρόπο που σημειώνουν επιτυχία, αποδεικνύει

επιστημονικά τους βασικούς παράγοντες προόδου και άνθισης των ατόμων και των κοινωνιών (Sheldon & King, 2001). Ασχολείται με τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τη συμπεριφορά του ανθρώπου, δίνοντας έμφαση στις δυνάμεις και όχι στις αδυναμίες του (Rashid & Seligman, 2018).

Η παιδαγωγική βάση της Θ.Ψ., είναι ο Κονστρουκτιβισμός. Η θεωρία αυτή, επικεντρώνεται στις διαδικασίες της μάθησης, όπου ο μαθητής αναζητά τη γνώση ή λύνει το πρόβλημα μόνος, χωρίς να του παρέχονται οδηγίες επίλυσης (Mahoney, 1996). Οι μαθητές συνθέτουν νέες ιδέες, μοντέλα και έννοιες, που συνδέουν με προϋπάρχουσες γνώσεις. Οι πραγματικές εμπειρίες είναι σημαντικές για τη μαθησιακή διαδικασία και δομούνται έτσι ώστε οι μαθητές να ταιριάζουν την πληροφορία με προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες αλλά και με καταστάσεις της πραγματικής ζωής, κάτι το οποίο αποτελεί και τον πρωταρχικό στόχο εφαρμογής των Ε.Δ.

(<http://www.opengov.gr/ypepth/?p=5132&cpage=44>).

Τα συναισθήματα κατέχουν καθοριστικό ρόλο στη ζωή του ανθρώπου, χρωματίζοντας τη ζωή στην καθημερινότητά της και διευκολύνοντας την προσαρμογή στο εκάστοτε περιβάλλον (Μπούτρη, 2011: 63-65). Σύμφωνα με τους Tugade και Fredrickson (2004), τα «ανθεκτικά άτομα χρησιμοποιούν τα θετικά συναισθήματα για να ανακάμψουν από αρνητικές συναισθηματικές εμπειρίες», κάτι το οποίο έχει ιδιαίτερη σημασία σε περιπτώσεις έντονων κρίσεων/προβλημάτων. Τα ανθεκτικά άτομα συχνά μειώνουν το άγχος που βιώνουν χρησιμοποιώντας χιούμορ, αντιμετωπίζοντας τις δύσκολες καταστάσεις υπό ένα πιο θετικό πρίσμα και επαναξιολογώντας τα αρνητικά βιώματα (Kumprfer, 2002).

Ειδικότερα, ως προς τα Θ.Σ., ο Goleman (2011), αναφέρει ότι ο μαθητής που δε νιώθει χαρά, δυσκολεύεται να τα βγάλει πέρα με τα προβλήματα που προκύπτουν στο σχολείο ή με τα δύσκολα μαθήματα. Όσο ο μαθητής έχει θετική διάθεση που διαρκεί, βελτιώνεται η ικανότητά του την σύνθεση σκέψης, εφευρίσκοντας λύσεις στα επικείμενα προβλήματα. Τα Θ.Σ. συμβάλλουν στην ελευθερία σκέψης και συναναστροφών. Καθώς νιώθουν ευχάριστα, στρέφουν την μνήμη τους προς τη θετική κατεύθυνση και αναγνωρίζουν τα πλεονεκτήματα στις προκύπτουσες καταστάσεις. Αποκτούν ευελιξία, αξιοποιούν κάθε εμπειρία, εστιάζοντας σε ότι αυτό προσφέρει, ανεξαρτήτου των αρχικών προσδοκιών.

Το 1998, η Fredrickson παρουσίασε την πρώτη ολοκληρωμένη θεωρία για τα Θ.Σ. και διατύπωσε το μοντέλο της Διεύρυνσης και Δόμησης, που αποτελείται από τέσσερις βασικές έννοιες: α) έννοια της Διεύρυνσης, (διεύρυνση της σκέψης, της ποικιλίας των δράσεων και της συμπεριφοράς), β) έννοια της Δόμησης, (χτίσιμο πόρων, μεγάλων ψυχολογικών αντοχών και εξασφάλιση καλής ψυχικής υγείας), γ) έννοια του αντισταθμιστικού ρόλου των Θ.Σ. και των Α.Σ. (αντιμετώπιση των συνεπειών των Α.Σ.), δ) έννοια της ατέρμονα ανεπισσώμενης αλυσίδας, (κινητοποίηση μηχανισμών που οδηγούν κλιμακωτά σε ψυχική και συναισθηματική ευημερία), (Stalikas, Fitzpatrick, Mistkidou, Boutri & Seriyanni, 2015).

Τα Θ.Σ. σχετίζονται με καλύτερη ποιότητα ύπνου, περισσότερη σωματική άσκηση, καλύτερες διατροφικές συνήθειες και χαμηλότερα επίπεδα ορμονών άγχους (Dockray & Steptoe, 2010). Συνδέονται με ισχυρότερη ανοσοποιητική λειτουργία, αν και σε εργαστηριακές έρευνες φάνηκε ότι οι αλλαγές στο ανοσοποιητικό σύστημα εξαρτώνται από το πόσο ενεργά είναι (Dockray & Steptoe, 2010).

2.1. Θετική Ψυχολογία και Εκπαίδευση

Ένα από τα πρώτα θέματα που απασχόλησε την Θ. Ψ. ήταν η καθοριστική επίδρασή της στην εκπαίδευση, καλλιεργώντας τα δυνατά σημεία για να βελτιωθούν οι σχολικές επιδόσεις, με παράλληλο συνδυασμό ενός σχολείου που θα αποτελεί για αυτά ένα «θετικό περιβάλλον», προσφέροντας στήριξη, αισιοδοξία, εστίαση στις δυνατότητες και στα θετικά χαρακτηριστικά των μαθητών (Μερτίκα, Μυτσκίδου & Σεργιάννη, 2011:236-237).

Η Θ.Ψ. και η Θεωρία των Θ.Σ. δείχνουν ότι πιθανόν να μπορέσουν να διευρυνθούν οι ορίζοντες της συμβατικής και αυστηρά παραδοσιακής εκπαιδευτικής διαδικασίας, δίνοντας νέους ρόλους στους εκπαιδευτικούς και πλούσια πεδία δράσης. Μπορεί να αποτελέσει βοήθημα στο διδακτικό έργο, διαφοροποιώντας το ουσιαστικά απέναντι σε μια δύσκολη εκπαιδευτική διαδικασία (Κουδιγκέλη, 2011:249-251).

Η εφαρμογή της Θ.Ψ. και του βιώματος των Θ.Σ., θα μπορούσε να προσδώσει στους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερη ανθεκτικότητα ως προς την επαγγελματική κούραση που βιώνουν, θετικότερη αυτό-εικόνα, υψηλότερη ικανότητα αντιμετώπισης των επικείμενων αρνητικών συναισθημάτων, ορθότερη και αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των δυσκολιών (Κουδιγκέλη, 2017).

Εκτός από τη γνωστική ικανότητα, το ταλέντο και τις ευκαιρίες που δύναται να συναντήσει στην ζωή κάθε άτομο, τα υψηλά επιτεύγματα παρουσιάζουν μια ποικιλία συγκεκριμένων χαρακτηριστικών όπως δημιουργικότητα, δέσμευση, συναισθηματική νοημοσύνη, νοοτροπία ανάπτυξης, ευγνωμοσύνη, αυτοπεποίθηση και συναισθηματική σταθερότητα (Duckworth, Peterson, Matthews & Kelly, 2007), κοινά με τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά της Θ.Ψ. Τέτοιες ιδιότητες έχουν βρεθεί ότι επηρεάζουν θετικά τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, τις κοινωνικές σχέσεις, καθώς και την ψυχολογική και σωματική ευεξία (Duckworth & Gross, 2014).

Η μελέτη του Calp, το 2020, εξέτασε την έννοια του «ειρηνικού και ευτυχισμένου σχολείου» με στόχο να περιγράψει ένα ειρηνικό και χαρούμενο σχολείο από την άποψη των εκπαιδευτικών και των μαθητών δημοτικού. Στο τέλος της μελέτης, παρουσιάστηκαν οι ορισμοί των δασκάλων και των μαθητών, αποδεικνύοντας ότι και οι δυο πλευρές θέλουν να βελτιώσουν τα ίδια βασικά ζητήματα που σχετίζονται με ένα ειρηνικό και χαρούμενο σχολείο.

Η εφαρμογή Θ.Ψ. μπορεί να αποτελέσει τη βάση προληπτικών πρακτικών στο σχολικό περιβάλλον. Παραδείγματα παρέχονται εντός κοινών ρόλων του σχολικού ψυχολόγου

(διαβούλευση, άμεση εργασία, εκπαιδευτική αξιολόγηση και σχεδιασμός) (Jacofsky, Froh & DiGiuseppe, 2004).

Η Θ.Ψ. είναι ικανή να προσφέρει στους ψυχολόγους και τους εκπαιδευτικούς, την ευκαιρία να αναπτύξουν ένα διευρυμένο επαγγελματικό πρότυπο, το οποίο προάγει την παροχή πιο ολοκληρωμένων υπηρεσιών σε μαθητές στα σχολεία.

3. Εκπαιδευτικοί

Οι Εκπαιδευτικοί είναι μια ομάδα πληθυσμού, που ανήκει στα «επαγγέλματα κινδύνου», όσον αφορά στο εργασιακό περιβάλλον, στο επαγγελματικό άγχος και στην επαγγελματική εξουθένωση.

Για να γίνουν οι εκπαιδευτικοί περισσότερο αποδοτικοί, πρέπει να αναπτύξουν μια αναβαθμισμένη επαγγελματική κουλτούρα που θα προάγει την ενεργητική επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ των νεοδιοριζόμενων και των έμπειρων εκπαιδευτικών και θα βοηθάει τους νεότερους να μοιράζονται τις ευθύνες, αναπτύσσοντας την αυτονομία τους (Kardos & Moore, 2007). Οι απαιτήσεις του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, λόγω πολυπολιτισμικότητας και ποικιλομορφίας των σχολείων και η συνεχής βελτίωση του εκπαιδευτικής διαδικασίας, διαφοροποιούν και αλλάζουν διαρκώς τον ρόλο ενός εκπαιδευτικού (Δούκας, Βαβουράκη, Θωμοπούλου, Κούτρα & Σμυρνιοπούλου, 2007).

Τα Θ.Σ. των νέων εκπαιδευτικών ενισχύονται, όταν αντιληφθούν την πολύπλοκη και απρόβλεπτη φύση της δουλειάς τους, εστιάζοντας στα πλεονεκτήματα και όχι στα μειονεκτηματά της. Αντίστοιχα, ενισχύονται όταν οι πολιτικές του συστήματος χαρακτηρίζονται από δέσμευση με τις αρχές και τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης, της εκπαιδευτικής εκπροσώπησης και της κοινωνικής εμπλοκής (Johnson, Down, Le Cornu, Peters, Sullivan, Pearce & Hunter, 2010). Η ευημερία των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον, δημιουργεί έναν υγιή εκπαιδευτικό με ήρεμη επαγγελματική ζωή, δίνοντάς του την δυνατότητα προσωπικής ανάπτυξης, κίνητρα στην εργασία, θετικές σχέσεις με συναδέλφους, κοινωνική αναγνώριση και πνευματική ολοκλήρωση (Keyes, 1998).

Οι κύριες πηγές επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών που συνδέονται με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και συναντώνται στη βιβλιογραφία αναφέρονται: στην έλλειψη υποστήριξης από τις κυβερνήσεις, στις συνεχείς αλλαγές, στην έλλειψη πληροφόρησης σχετικά με την πραγματοποίηση των αλλαγών, στο μειωμένο σεβασμό στο επάγγελμα εκ μέρους της κοινωνίας, στον, μη αντίστοιχο προς το φόρτο εργασίας, μισθό, στην αντίληψη πως η ικανότητα του δασκάλου δε συνεπάγεται και την προαγωγή του (Zurlo, Pes & Cooper, 2007), στην απουσία προσωπικών αξιών, στην υποτιμητική συμπεριφορά που εκδηλώνεται από τους γονείς, στην εργασιακή ανασφάλεια (Majeed, Zia-ur-Rehman & Rashid, 2011), στην αποδιοργάνωση σε επίπεδο σχολείου, στις πολιτικές λογοδοσίας (Shernoff, Mehata, Atkins, Torf & Spencer, 2011), στη διάβρωση των θετικών κοινωνικών σχέσεων με τους ενήλικες, στην έλλειψη εμπιστοσύνης στις μεταξύ τους σχέσεις (Troman, 2000) και στο αυστηρά

ιεραρχικό μοντέλο διοίκησης των σχολείων που αποτρέπει τη συμμετοχή τους στη λήψη των αποφάσεων με ουσιαστικό τρόπο (Brown, Ralph & Brember, 2002).

Οι Ε.Ε.Α. έχουν πολύπλευρο έργο να καλύψουν μιας και οι αρμοδιότητές τους ποικίλουν. Σύμφωνα με τον Heward: 15, (2011), δεν πρέπει μόνο να διδάξουν, αλλά να βρουν πολλούς, διαφορετικούς τρόπους υποστήριξης του παιδιού σε συνεργασία με τους γονείς και να παρέμβουν. Χρειάζεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008) προκειμένου να δοθεί η απαραίτητη έμφαση στον μαθητή και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.). Ο εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία, πρέπει να λάβει υπόψη πέραν του γνωστικού αντικειμένου, τις ανάγκες του κάθε μαθητή που αφορούν στο γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο.

Οι Ε.Ε.Α., αναλαμβάνουν να διδάξουν, ενώ οι ελλείψεις στον τομέα της εκπαίδευσης είναι τεράστιες: ακατάλληλες αίθουσες διδασκαλίας (αποθήκες ή βοηθητικοί χώροι), χώροι πολύ μικρότερων διαστάσεων από τις υπόλοιπες αίθουσες, πολλές φορές χωρίς επαρκή φυσικό φωτισμό. Οι συνθήκες στέγασης ίσως αντανakλούν στο σεβασμό που δίνεται στις ανάγκες των μαθητών και στην εκπαίδευσή τους (Παντελιάδου & Μπότσας, 2008).

Με αφορμή την ανάγκη για προγράμματα περισσότερο εστιασμένα στην ενσυναίσθηση, στην αυτοεκτίμηση, στην αυτοεικόνα, στα Θ.Σ. και με γνώμονα την Θ.Ψ., τον Ιούλιο του 2020 εκδίδεται η Υ.Α. με αρ. Φ.7/86136/ΓΔ4/6-7-2020(ΦΕΚ 2847/Β/13-7-2020), όπου ορίζονται διακόσιες δεκαοκτώ (218) σχολικές μονάδες (νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια) για την εφαρμογή της πιλοτικής δράσης “Ε.Δ.” στην υποχρεωτική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Τα Σχολεία Ειδικής Αγωγής(Ε.Α.) που συμμετείχαν στο πιλοτική εφαρμογή των Ε.Δ., ήταν μόλις δύο: το Ειδικό Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Πόλεως Ρόδου και το Ειδικό Γυμνάσιο Αθηνών.

Οι δεξιότητες που καλλιεργούνται, κατηγοριοποιούνται στους τέσσερις (4) ακόλουθους Κύκλους Δεξιοτήτων: 1. Ζω καλύτερα - Ευ Ζην, 2. Φροντίζω το Περιβάλλον, 3. Ενδιαφέρομαι και ενεργώ - Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη και 4. Δημιουργώ και Καινοτομώ - Δημιουργική Σκέψη και Πρωτοβουλία).

4. Μεθοδολογία

Σκοπός της εργασίας ήταν η ανίχνευση συναισθημάτων που αναπτύχθηκαν σε Ε.Ε.Α. Στα σχολεία που εφαρμόστηκαν τα Ε.Δ. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν 104 Ε.Ε.Α, εκ των οποίων α) 22 που εφαρμόσαν πιλοτικά το πρόγραμμα το σχολικό έτος 2020-2021 και β) 82 που εφαρμόσαν το πρόγραμμα το εκπαιδευτικό έτος 2021-2022, κατόπιν υποχρεωτικής εισαγωγής τους στα Ωρολόγια Προγράμματα (Ω.Π.), των σχολείων από το Υ.ΠΑΙ.Θ.

Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν:

- Α) Πώς σχετίζεται η πιλοτική και η υποχρεωτική εφαρμογή των Ε.Δ. με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των Εκπαιδευτικών και πως συνδέεται με τα Θ.Σ.;

Β) Πως αξιολογούν οι Ε.Ε.Α. τα Ε.Δ. σχετικά με την επιμόρφωση που έλαβαν και την εφαρμογή τους στις ειδικές εκπαιδευτικές δομές;

Με βάση τα παραπάνω ερωτήματα, πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα με την χρήση ερωτηματολογίου, PANAS (Positive and Negative Affect Scale). Σύμφωνα με την επεξήγηση του ερευνητικού σκοπού και σε συνδυασμό με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, κρίθηκε ότι ο καλύτερος τρόπος απάντησης των ερευνητικών ερωτημάτων, ήταν η ποσοτική έρευνα μέσω ερωτηματολογίων σε συνδυασμό με 3 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, για ελευθερία απόψεων και έκφρασης πιθανών δυσανεσκειών των Ε.Ε.Α. σχετικά με τα Ε.Δ.

3.1. Δείγμα

Για την υλοποίηση της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε δείγμα Ε.Ε.Α. της Υποχρεωτικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Πιο συγκεκριμένα συμμετείχαν 76 Ε.Ε.Α. από την Πρωτοβάθμια και 28 από την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Παρατηρήθηκε μεγάλο εύρος των περιοχών που συμμετείχαν στην έρευνα.

3.2. Ψυχομετρικό Εργαλείο

Το ψυχομετρικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι το σταθμισμένο ερωτηματολόγιο: Κλίμακα Θετικού και Αρνητικού Συναισθήματος [PANAS] (Watson, Clark & Tellegen, 1988).

Είναι μια κλίμακα που αξιολογεί το θετικό και αρνητικό θυμικό και αναφέρεται στη συχνότητα και την ένταση θετικής διάθεσης και Θ.Σ. που το άτομο έχει την τάση να αισθάνεται. Αποτελείται από 10 θετικά και 10 αρνητικά επίθετα, αξιολογώντας δύο παράγοντες τον αρνητικό και τον θετικό. Πρόκειται για μια κλίμακα 5 σημείων, τ. Likert, που κυμαίνεται από το 1 (πολύ λίγο) έως το 5 (πολύ) και χρησιμοποιείται από τους συμμετέχοντες για να δηλώσουν σε τι βαθμό αισθάνονται αυτό που περιγράφουν τα επίθετα.

3.3. Στατιστική Ανάλυση

Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS_20. Περιγραφική στατιστική χρησιμοποιήθηκε για να υπολογιστούν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών της έρευνας. Η δομική εγκυρότητα των ερωτηματολογίων εξετάστηκε με διερευνητική παραγοντική ανάλυση, ενώ η εσωτερική συνοχή των παραγόντων με το συντελεστή Cronbach α .

Αναλύοντας τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, το δείγμα αποτελείται από 104 άτομα με τα ακόλουθα χαρακτηριστικά, κατανεμημένα ως προς την ηλικία, **Πίνακας 1** και το φύλο, **Πίνακας 2**.

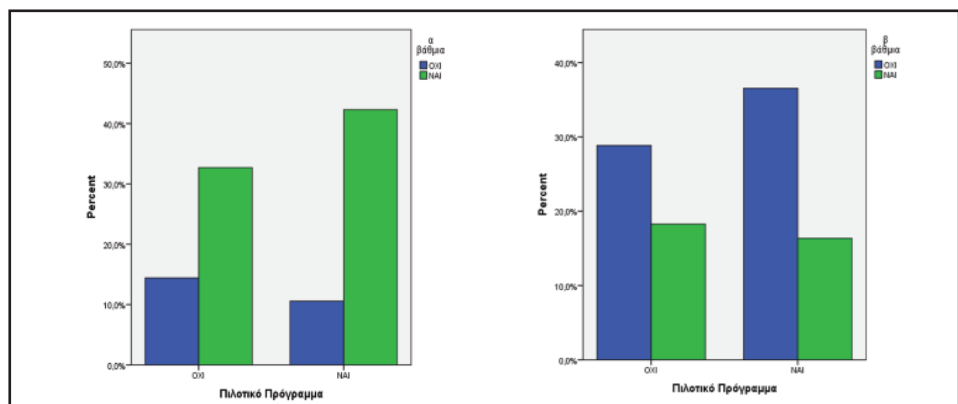
Πίνακας 1: Πίνακας συχνοτήτων - Ηλικία

Ηλικία						
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	Πληθυσμιακό Πηγή ΕΛΣΤΑΤ
Valid	Μέχρι 30 ετών	15	14,4	14,4	85,6	21,55
	Μεταξύ 31 και 40	35	33,7	33,7	33,7	38,16
	Μεταξύ 41 και 50	39	37,5	37,5	71,2	14,9
	Πάνω από 51 ετών	15	14,4	14,4	100,0	25,39
	Total	104	100,0	100,0		100

Πίνακας 2: Πίνακας Συχνοτήτων - Φύλλο

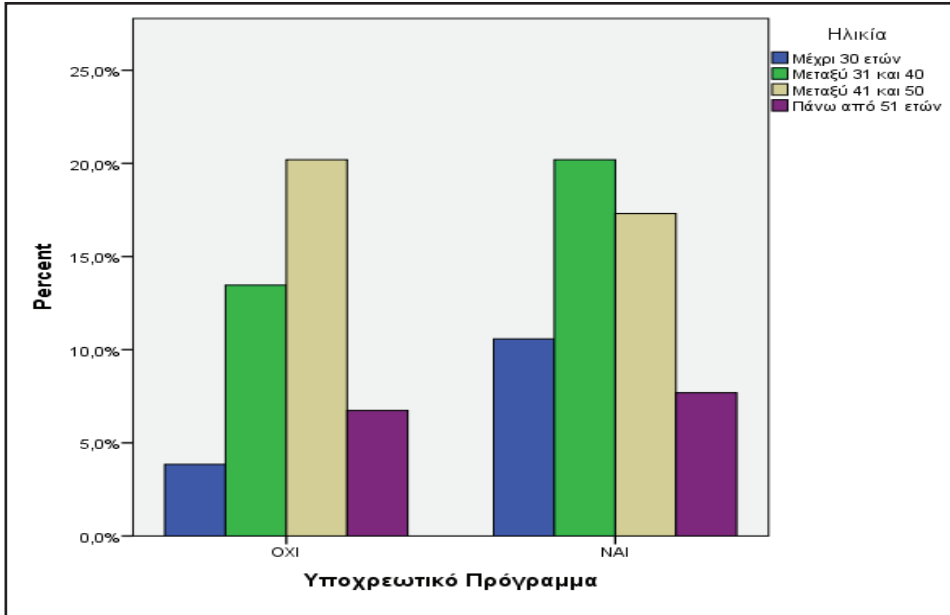
Φύλλο						
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	Πληθυσμιακό Πηγή ΕΛΣΤΑΤ
Valid	Αντρας	15	14,4	14,4	14,4	23,95
	Γυναίκα	89	85,6	85,6	100,0	76,05
	Total	104	100,0	100,0		100

Διακρίνεται σημαντική σχέση των Ε.Ε.Α. της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στο πιλοτικό πρόγραμμα των Ε.Δ., βλ. **Πίνακα 3**. Τα Ε.Δ. εφαρμόστηκαν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Νηπιαγωγείο και Δημοτικό, ενώ στην Δευτεροβάθμια εφαρμόστηκε στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου, οπότε είναι λογική η μεγαλύτερη συμμετοχή των Ε.Ε.Α. στην Α' βαθμια συγκριτικά με την Β' βαθμια.

Πίνακας 3: Κατανομή Συχνοτήτων Συμμετοχής ΕΕΑ Α' Βάθμιας και Β' Βάθμιας στο πιλοτικό πρόγραμμα

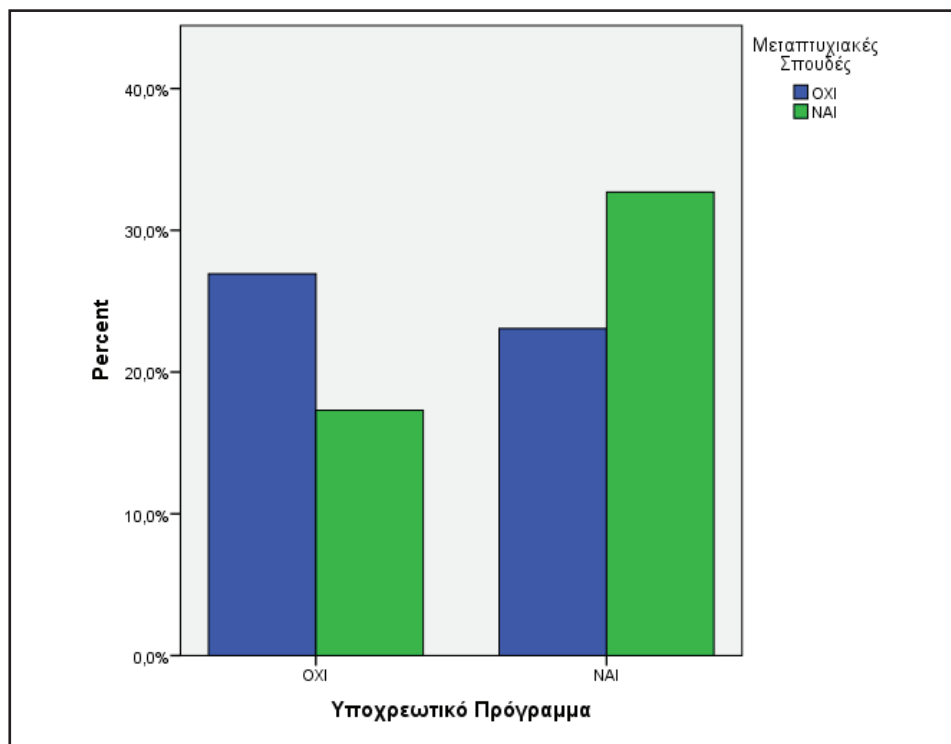
Στον **Πίνακα 4**, είναι εμφανής η αύξηση συμμετοχής και στις μικρές ηλικίες (μέχρι 30 ετών). Η ηλικία φαίνεται πως παίζει σημαντικό ρόλο στη συμμετοχή σε τέτοια προγράμματα, ενώ η πάροδος αυτής μειώνει τον ενθουσιασμό για συμμετοχή.

Πίνακας 4: Ηλικία ΕΕΑ συμμετοχής στο Υποχρεωτικό Πρόγραμμα Ε.Δ.



Με παρεμφερή τρόπο, οι Μεταπτυχιακές Σπουδές (Μ.Σ.) στον **Πίνακα 5**, παρουσιάζουν το φαινόμενο της αντιστροφής των κλάσεων και δείχνουν την πιθανή ύπαρξη θετικής συσχέτισης στον πληθυσμό μεταξύ της κατοχής Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών (Μ.Τ.Σ.) (συμπεριλαμβανομένων και των δυο Διδακτορικών Τίτλων) και της συμμετοχής σε τέτοιου είδους καινοτόμα προγράμματα, αποδεικνύοντας την σημαντικότητα και την αξία της περαιτέρω γνώσης και επιμόρφωσης των Ε.Ε.Α., προκειμένου να αντιμετωπίσουν κατά το βέλτιστο την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών (Σταλίκας & Μυτσκίδου, 2011:278).

Πίνακας 5: Συμμετοχή στο Υποχρεωτικό Πρόγραμμα Ε.Δ.
ανάλογα το επίπεδο σπουδών

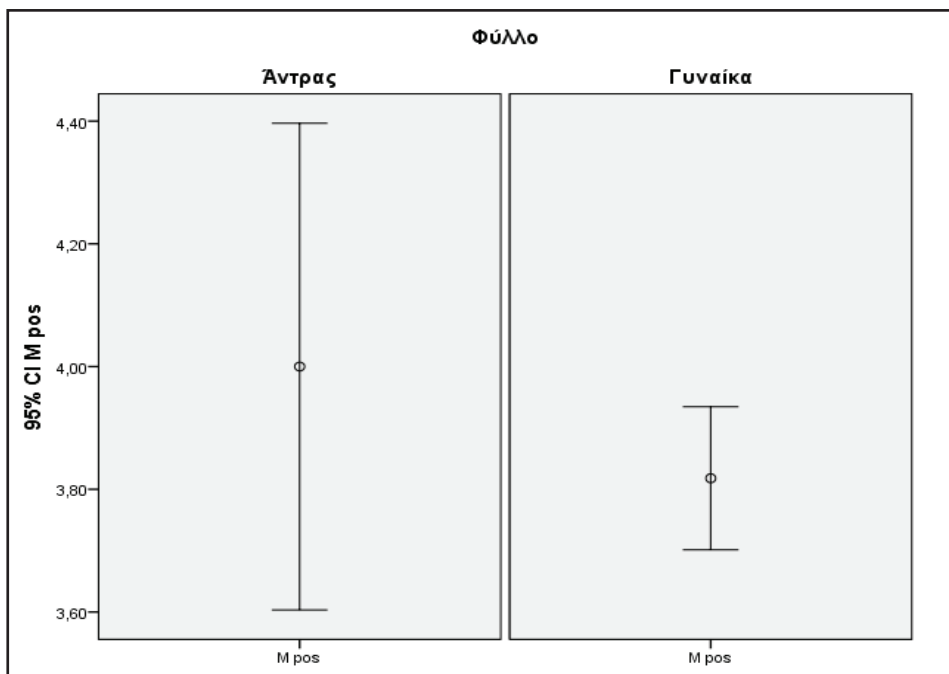


Στη συνέχεια του ερωτηματολογίου υπήρχαν 20 ερωτήσεις ικανοποίησης, που αποτελούσαν τους δύο βασικούς παράγοντες αυτού, τον θετικό και τον αρνητικό, **Πίνακας 6**.

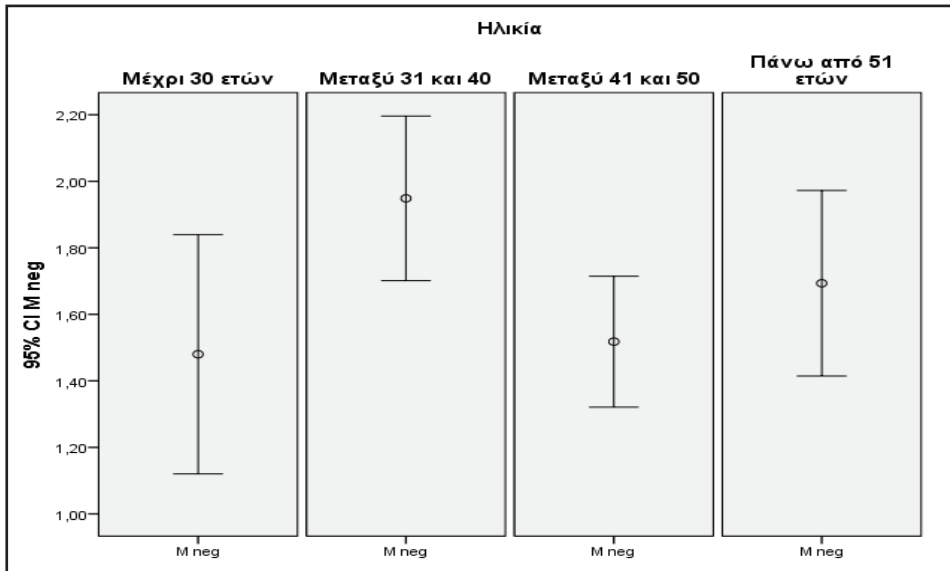
Πίνακας 6: Πίνακας Συχνοτήτων μεταβλητών ερωτηματολογίου

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
attent	104	2	5	4,20	,716
energ	104	2	5	4,20	,805
devast	104	1	5	1,62	,987
interest	104	2	5	4,08	,759
nervous	104	1	5	2,23	1,117
alert	104	1	5	3,77	,873
guilt	104	1	5	1,70	1,131
excit	104	1	5	2,81	1,207
agile	104	1	5	2,11	1,165
enthus	104	1	5	3,79	,889
shock	104	1	5	1,66	,877
strong	104	2	5	3,81	,813
scary	104	1	5	1,85	1,086
shame	104	1	5	1,33	,769
insp	104	1	5	3,82	,993
hostile	104	1	4	1,27	,595
determ	104	1	5	3,98	,859
upset	104	1	5	1,73	1,054
proud	104	1	5	3,99	,960
terrif	104	1	5	1,33	,717
Valid N (listwise)	104				

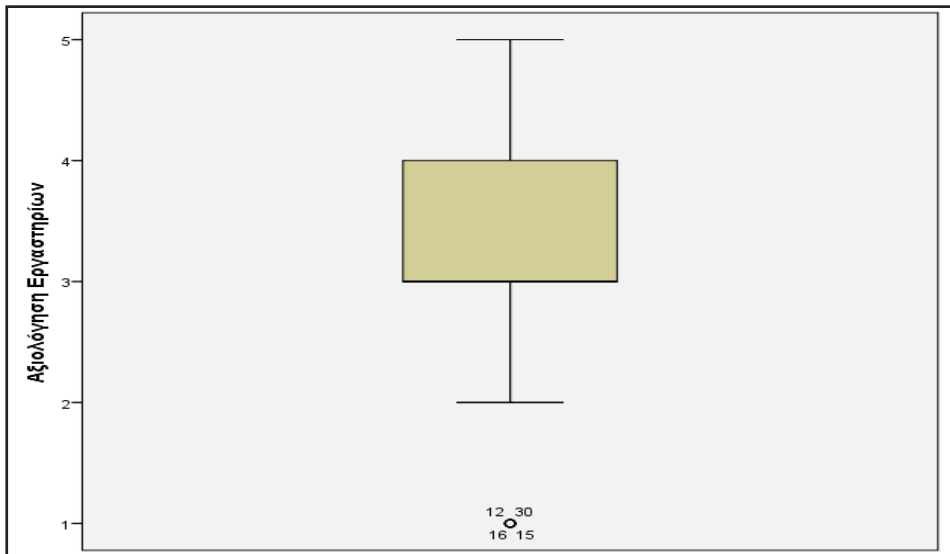
Σύμφωνα με τον **Πίνακα 7**, δλδ το Διάγραμμα Εμπιστοσύνης 95%, ο μέσος όρος (Μ.Ο.) των γυναικών για τις 10 *θετικά* φορτισμένες ερωτήσεις είναι περίπου 3,8. Ο αντίστοιχος Μ.Ο. των αντρών βρίσκεται κοντά στο 4. Συνεπώς, για τους θετικούς θυμικούς παράγοντες, οι γυναίκες εμφανίζουν χαμηλότερη κ.μ.ο. ικανοποίηση από τους άντρες και με μικρότερο εύρος τιμών, δεδομένο που ίσως να μπορούσε να ερμηνευτεί λογικό, μιας και η πλειοψηφία των γυναικών στην σημερινή κοινωνία καλείται να έχει περισσότερους από έναν ενεργούς ρόλους γεγονός που την αποσπά από την ομαλότητα που πιθανόν να διακρίνει το αντρικό φύλο.

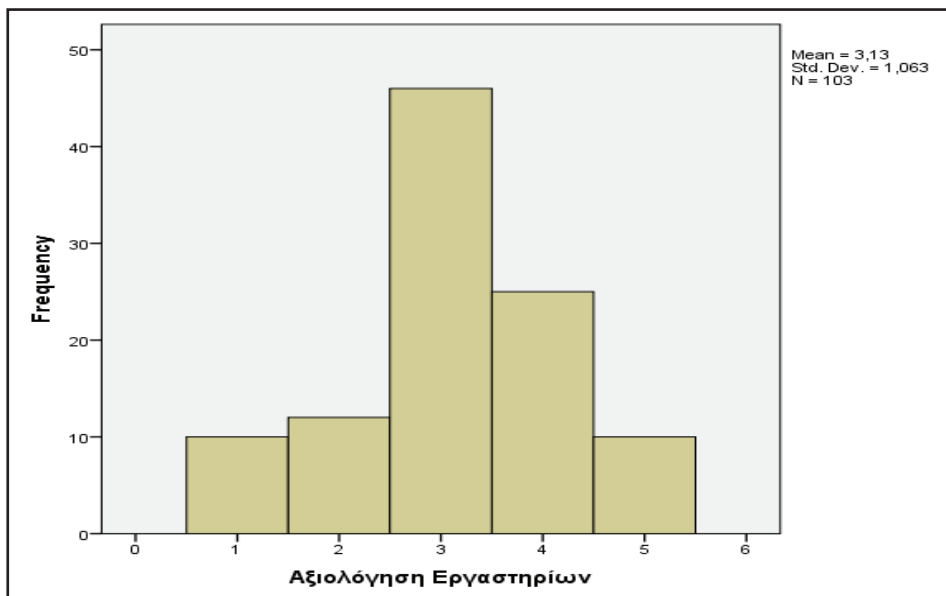
Πίνακας 7: Θετικοί παράγοντες ανά φύλο_Διάστημα Εμπιστοσύνης

Ως προς την ηλικία, στον **Πίνακα 8**, στις αρνητικά φορτισμένες ερωτήσεις, που εκδηλώνουν Α.Σ., η ηλικιακή ομάδα 31-40 εμφανίζει τον υψηλότερο Μ.Ο. αριθμητικώς, κοντά στο 2, ενώ οι υπόλοιποι βρίσκονται κοντά στο 1,6, δεδομένο που μπορεί να οφείλεται στην δομή της σημερινής οικογένειας, στις υποχρεώσεις που καλούνται να φέρουν εις πέρας, το βεβαρημένο καθημερινό πρόγραμμα που έχουν αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα, όπου αρκετοί αναπληρωτές εισέρχονται στο εκπαιδευτικό σύστημα μετά την ηλικία των 28 ετών, προκειμένου να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις και να μοριοδοτηθούν για μια θέση στους πίνακες του Υ.ΠΑΙ.Θ.

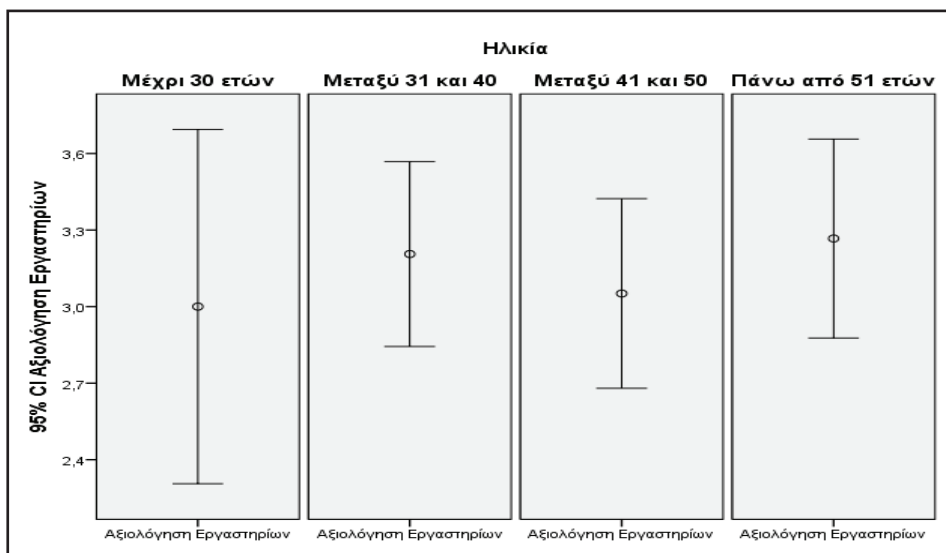
Πίνακας 8: Αρνητικά Συναισθήματα_Ηλικία

Η τελευταία ερώτηση ανοιχτού τύπου «Σε γενικές γραμμές ένιωσες Θ.Σ. για τα Ε.Δ;», αφορούσε την γνώμη για το πρόγραμμα. Στο Box-Plot διάγραμμα, φαίνεται η μέση τιμή κοντά στο 3, με επίπεδο εμπιστοσύνης 95 %, το άνω όριο στο 5, το κάτω στο 2 και 4 και outliers στο 1. Μία σωστή απεικόνιση είναι αυτή, στους **Πίνακες 9 και 10**.

Πίνακας 9: Άποψη ΕΕΑ για την Ολική Αξιολόγηση Εργαστηρίων

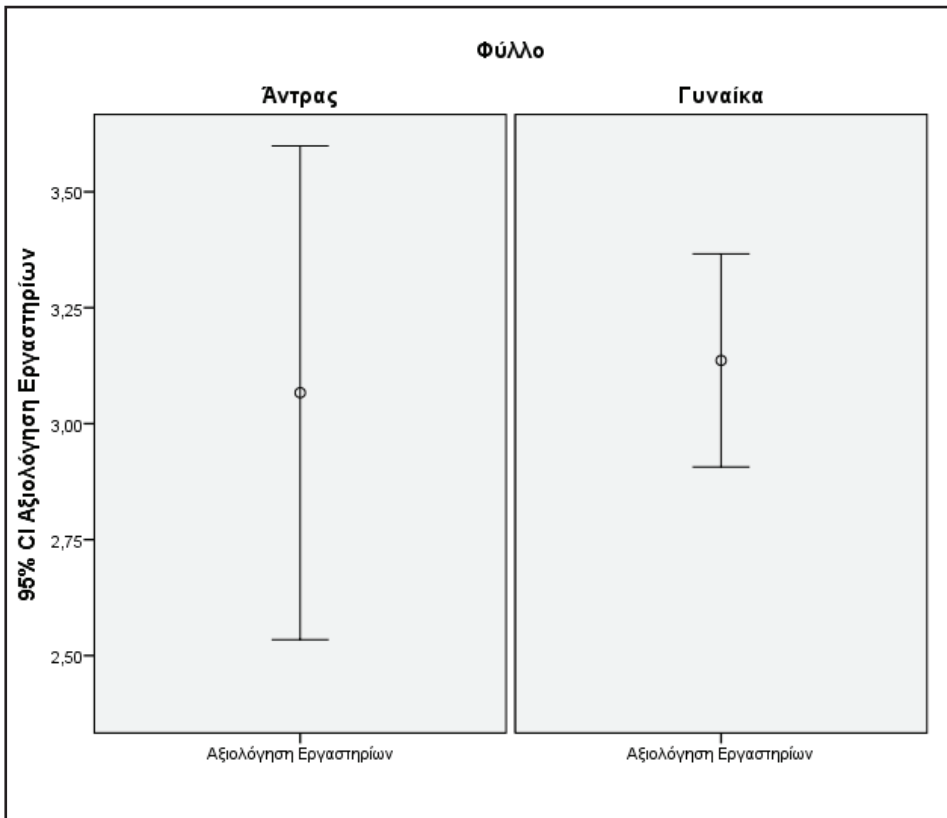
Πίνακας 10: Συχνότητα Βαθμολόγησης Αξιολόγησης Εργαστηρίων

Επεξηγώντας την μεταβλητή ηλικία στον **Πίνακα 11**, παρατηρείται διαφορετικό εύρος με στατιστικά ασήμαντες διαφορές στους μέσους της εκάστοτε ηλικιακής κλάσης. Αυτό δείχνει την αναγκαιότητα της ουσιαστικής αναβάθμισης της δημόσιας εκπαίδευσης, ανεξαρτήτου ηλικίας.

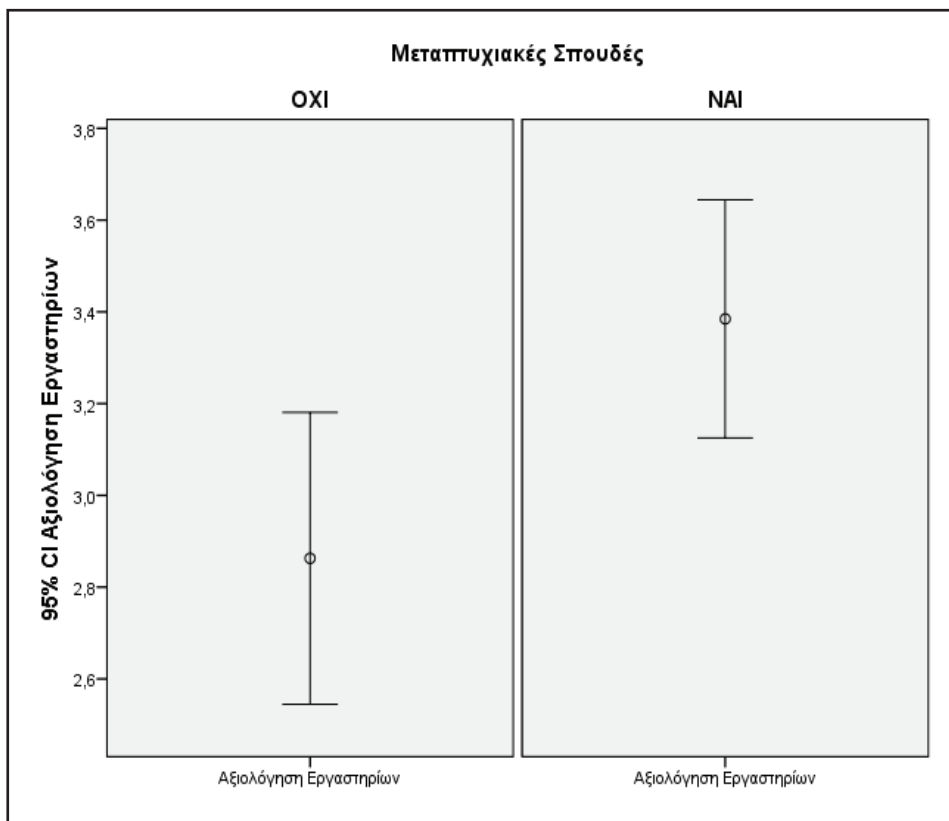
Πίνακας 11: Αξιολόγηση Ε.Δ. ανά Ηλικιακή κλάση

Αντίστοιχα στον **Πίνακα 12**, παρατηρείται πως το φύλλο δεν επηρεάζει την αξιολόγηση των εργαστηρίων αφού οι δύο μέσοι (Μ) είναι πολύ κοντά (Μγυναικών = 3,2 και Μαντρών=3,1), διαφέροντας αρκετά ως προς το εύρος. Πληροφορία που λαμβάνουμε από το παρακάτω διάγραμμα, είναι ότι άντρες και γυναίκες, επιθυμούν την αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω του καινοτόμου αυτού προγράμματος των Ε.Δ. δεδομένου των ελλείψεων που βιώνουν καθημερινά στις τάξεις, αλλά απαιτείται καλύτερη οργάνωση και προετοιμασία για την τελική υλοποίησή του στις σχολικές δομές και πιο συγκεκριμένα στις ειδικές δομές, όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν και στα σχόλιά τους.

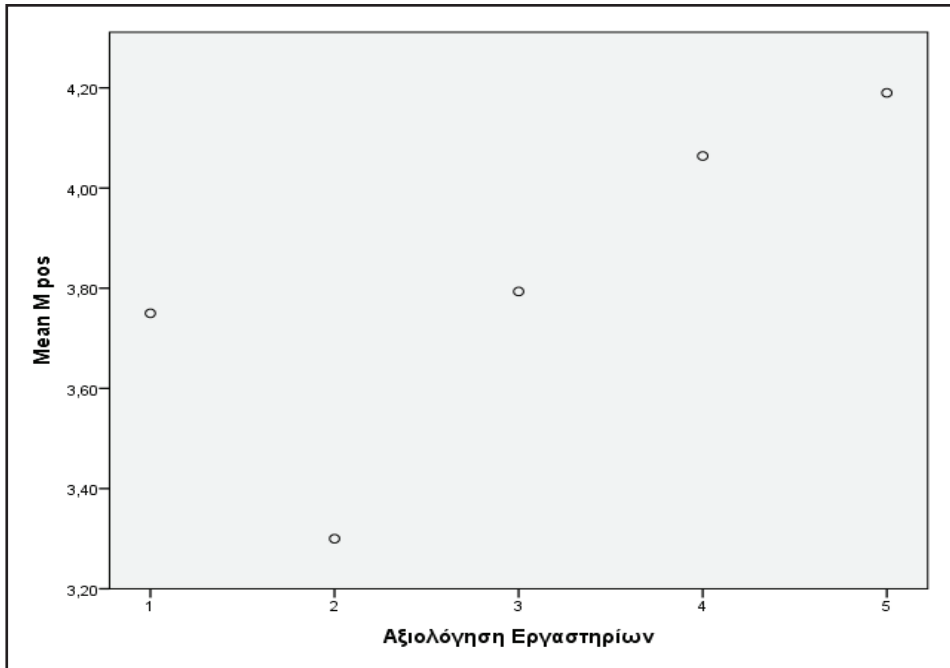
Πίνακας 12: Αξιολόγηση Ε.Δ. ανά φύλλο



Οι Μ.Σ. αυξάνουν την αξιολόγηση αισθητά, όπως φαίνεται στον **Πίνακα 13**. Ε.Ε.Α. που έχουν Μ.Σ. αξιολογούν το πρόγραμμα γύρω στο 3,4 ενώ αυτοί που δεν έχουν το αξιολογούν στο 2,8, δηλώνοντας την γνώση και την ανοχή για το καινοτόμο πρόγραμμα, αλλά και την θετική διάθεση για την αλλαγή που θα προκύψει από αυτό, που σίγουρα θα χρειαστεί κάποιο χρονικό διάστημα για την εδραίωσή του και πιθανές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 13: Συσχέτιση Αξιολόγησης Ε.Δ. με Μεταπτυχιακές Σπουδές

Σημαντικό ήταν το δεύτερο υποερώτημα του πρώτου, βασικού ερωτήματος της εργασίας αυτής «Πώς συνδέεται η πιλοτική και η υποχρεωτική εφαρμογή των Ε.Δ. με τα Θ.Σ.», όπου στον **Πίνακα 14**, φαίνεται ότι είναι αλληλένδετα μεταξύ τους και ότι υπάρχει τάση και θετική γραμμική συσχέτιση.

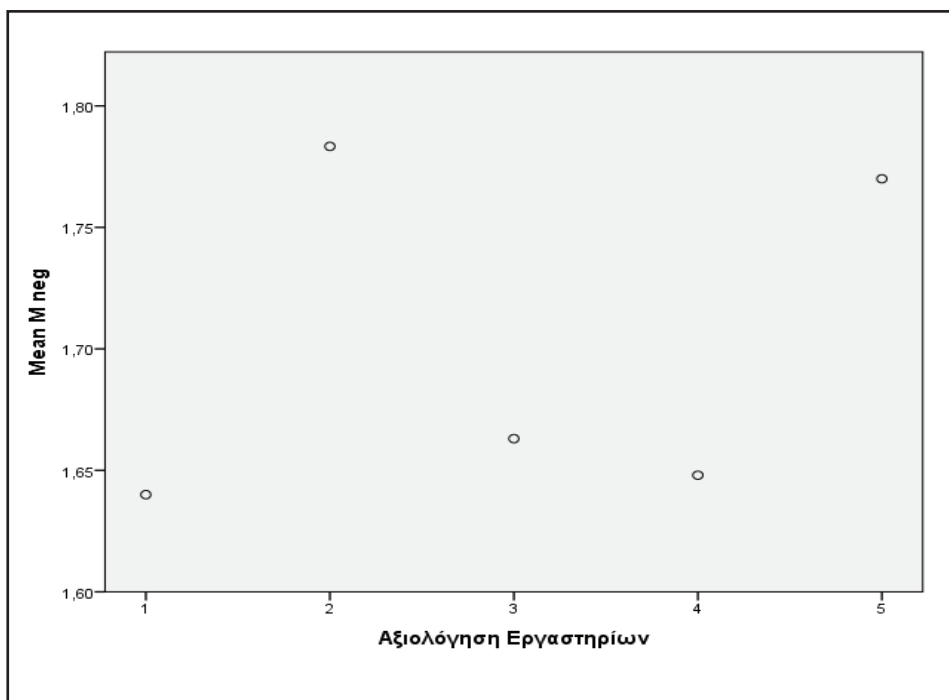
Πίνακας 14: Summary Point Plot_Θ.Σ.

Σύμφωνα με τον **Πίνακα 15**, όσο πιο πολύ αυξάνονται τα Θ.Σ., αυξάνεται και η κ.μ.ο. βαθμολογία της αξιολόγησης από τους Ε.Ε.Α. Για τα Mpositive, δεν μπορούμε να απορρίψουμε σε επίπεδο εμπιστοσύνης 99% την ύπαρξη γραμμικής συσχέτισης των δεδομένων, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα Γραμμικής Συσχέτισης Spearman ως προς τα Θ.Σ και την αξιολόγηση των Ε.Δ. Στα Α.Σ. διαφαίνεται τυχαιότητα και μη ύπαρξη κάποια τάσης, όπως δείχνει ο **Πίνακας 16**.

Πίνακας 15: Έλεγχος γραμμικής συσχέτισης Spearman_Θ.Σ.

Correlations				
			Αξιολόγηση Εργαστηρίων	M pos
Spearman's rho	Αξιολόγηση Εργαστηρίων	Correlation Coefficient	1,000	,341**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	103	103
M pos		Correlation Coefficient	,341**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	103	104
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).				

Πίνακας 16: Summary Point Plot_A.Σ.



5. Συζήτηση

Στην παρούσα ερευνητική εργασία, σχετικά με το καινοτόμο πρόγραμμα των Ε.Δ. που εφαρμόστηκε από το Υ.ΠΑΙ.Θ. λήφθηκαν ικανοποιητικά αποτελέσματα, όπως έδειξε η στατιστική ανάλυση μέσω προγράμματος SPSS 20.

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων με ιδιαίτερη έμφαση στην ηλικιακή κλάση των Ε.Ε.Α., έδειξε ύπαρξη προβλήματος του δείγματος δεδομένου της αναντιστοιχίας του ελλαδικού πληθυσμού με το δείγμα. Παρ' όλα αυτά η ένδειξη του φύλου των εκπαιδευτικών, αποτέλεσε πολύ σημαντικό στοιχείο για την αυθεντικότητα του δείγματος, έχοντας ελαφριά απόκλιση σε σχέση με τα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ (2022).

Η εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος των Ε.Δ., παρουσίασε ασθενείς ενδείξεις στις ηλικιακές ομάδες των 31-40 χρονών, σε σχέση με αυτές των 41-50, όπου όσο αυξάνεται η ηλικία των εκπαιδευτικών μειώνεται η συμμετοχή στο πρόγραμμα του ΥΠΑΙΘ. Σύμφωνα με τους Κάμτσιος και Λώλης (2016), όσο μεγαλύτερη η χρονολογική ηλικία των εκπαιδευτικών, τόσο υψηλότερο το αίσθημα της προσωπικής επίτευξης και χαμηλότερη η διάθεση συμμετοχής σε προγράμματα αλλαγής. Δεδομένου των νέων συνθηκών εργασίας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, απαιτούνται εργαζόμενοι οι οποίοι θα ανταποκρίνονται στην καθημερινότητα με όσα προβλήματα τις χαρακτηρίσουν και θα έχουν την διάθεση να

εξελίσσονται και να επιμορφώνονται για το καλύτερο αποτέλεσμα (Tiedao, 2002). Ανεξαρτήτου ηλικίας, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προσαρμόζονται στα δεδομένα της εκπαίδευσης, εφόσον υπάρχει οποιαδήποτε μορφής ενίσχυση από το κράτος και την εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται.

Σημαντική μεταβλητή, είναι η κατοχή Μ.Τ.Σ., που αναδεικνύει την διεύρυνση του γνωστικού επιπέδου των Ε.Ε.Α, την ανοχή στο διαφορετικό και την θετική διάθεση για διαφοροποίηση/βελτίωση του εκπαιδευτικού ελλαδικού συστήματος. Η ολοένα και περισσότερο επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, παρουσίασε ενδιαφέρον για μελέτη από την δεκαετία του 1980, μιας και οι εκπαιδευτικοί αναζητούσαν διαδικασίες σχετικές με την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Campbell, 2003). Αντίστοιχα σε έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (E.C, 2012), τονίζεται ότι «*Η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη (Continuing Professional Development) θεωρείται ως εκπαιδευτική υποχρέωση στους εκπαιδευτικούς σε 24 ευρωπαϊκές χώρες*», αν και στην Ελλάδα δεδομένου της οικονομικής κατάστασης στην οποία βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί η περαιτέρω διάρκεια των σπουδών και η επί χρήμασι εκπαίδευση για την απόκτηση Μ.Τ.Σ., αποτελεί σοβαρό εμπόδιο συμμετοχής σε αυτά και σε περαιτέρω επιμορφωτικά προγράμματα.

Σύμφωνα με την Evans (2008), η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, είναι διαδικασία που ενισχύει την αίσθηση του κύρους, αυξάνει το επίπεδο γνώσεων προάγοντας εξειδίκευση σε συγκεκριμένο γνωστικό τομέα, εμπλουτίζει τις δεξιότητες και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν στο επάγγελμά τους. Συνεπώς, η επαγγελματική ανάπτυξη ενισχύει τον επαγγελματισμό και την επαγγελματικότητα του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Επίσης η Evans (2011), αναφέρει ότι κάθε αλλαγή στον επαγγελματισμό θα δημιουργήσει αυτόματα και αλλαγή στην επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου. Οι κυβερνητικές μεταρρυθμίσεις, υπό την μορφή καινοτόμων προγραμμάτων των εκπαιδευτικών για παράδειγμα, που τείνουν να μεταβάλλουν τον επαγγελματισμό της συγκεκριμένης ομάδας εργαζομένων, έχουν βασικό στόχο την διαμόρφωση πρακτικών που «*θα συγκλίνουν με τους κυβερνητικούς οραματισμούς, ώστε να επιτυγχάνονται οι σχεδιασμένοι πολιτικοί στόχοι*». Μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης, ο εκπαιδευτικός αποκτά νέες γνώσεις, ενισχύοντας τις παλιότερες και εμβαθύνοντας τις νεοαποκτηθείσες (Jovanova-Mitkovska, 2010), αλλά επίσης αποκτά περαιτέρω εξειδίκευση σε διδακτικά θέματα και σε θέματα χρήσης Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση (Bredeson, 2002).

Σημαντική πληροφορία της εργασίας αυτής, αποτέλεσε η συσχέτιση των Ε.Δ. με τα Θ.Σ. που ανέπτυξε στους Ε.Ε.Α. Όσο αυξάνονται τα Θ.Σ., αυξάνεται και η κατά μέσο όρο βαθμολογία της αξιολόγησης από τους Ε.Ε.Α. Οι αρχές και οι άξονες της Θ.Ψ., μπορούν με ελκυστικό και ευέλικτο τρόπο να εφαρμοστούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου να βελτιωθούν οι ακαδημαϊκές ικανότητες και η προσωπική ανάπτυξη των παιδιών, να ενισχυθούν οι δεξιότητες σε διάφορους τομείς, να είναι ικανά τα παιδιά να διαπραγματευτούν διαφορές, συγκρούσεις και δυσκολίες αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη και την ικανότητα πρωτοβουλίας (Σταλίκας, 2011:279).

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, αξιολογούν μέτρια την εφαρμογή των Ε.Δ., δείχνουν όμως έντονη δυσaréσκεια στην υλοποίησή τους και στον τρόπο που επιμορφώθηκαν. Οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύτηκαν με την πλατφόρμα εφαρμογής και το περιεχόμενο της επιμόρφωσης, καθώς όπως ανέφεραν «Ήταν μεγάλος όγκος πληροφοριών που δεν μπορούσε να βγει στο χρονικό περιθώριο που είχαμε» ή «Λόγω της μεγάλης ύλης που έπρεπε να καλυφθεί, θεωρώ ότι απαιτούνταν περισσότερες ώρες και εργαστήρια για να είναι αποδοτική», επίσης «Η διαδικασία ήταν αρκετά κουραστική με την ανταλλαγή στα βίντεο και pdf αρχεία, με μεγάλο όγκο πληροφοριών. Το περιβάλλον της πλατφόρμας δεν ήταν λειτουργικό».

Οι Ε.Ε.Α. χρειάζονται στήριξη και ενίσχυση στον σημαντικό και πολύμορφο ρόλο τους, προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά με τα οποία συναναστρέφονται. Η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και οι ετερογενείς τάξεις, ο μεγάλος αριθμός παιδιών σε μία τάξη, λόγω της αδυναμίας να σταλούν αρκετοί Ε.Ε.Α. σε ένα σχολείο, δυσχεραίνει το έργο των εκπαιδευτικών, που μέλημά τους είναι να προσαρμόσουν την εκπαίδευση ανάλογα με τους μαθητές τους.

Οι Kilgore, Griffin, Otis-Wilborn & Winn, (2012) αναφέρουν πως οι κύριες δυσκολίες των Ε.Ε.Α., σχετίζονται με τον ασαφή τους ρόλο, την έλλειψη υποστήριξης ως προς τους μαθητές με συμπεριφορικές δυσκολίες, Μ.Δ. ή οποιεσδήποτε άλλες διαταραχές, την μη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης, τον ανεπαρκή υλικοτεχνικό εξοπλισμό ή τις σχολικές υποδομές που δεν πληρούν τα απαραίτητα κριτήρια για τα παιδιά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την ανεπάρκεια διοικητικής υποστήριξης και την χρονοβόρα γραφειοκρατική διαδικασία.

Το εκπαιδευτικό ελλαδικό σύστημα απαιτεί μια ουσιαστική με τις κατάλληλες βάσεις αλλαγή, που θα καινοτομήσει και θα βελτιώσει τις συνθήκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, θα διαφοροποιήσει τους στόχους του και θα προάγει ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα από τους εκπαιδευτικούς για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Το εκπαιδευτικό σύστημα, είναι αποτέλεσμα υιοθέτησης στοιχείων από τα εκπαιδευτικά μοντέλα της κεντρικής Ευρώπης και διαθέτει μια βασική κεντρική διοίκηση, με συγκεντρωτικό χαρακτήρα. Επικρατεί η ιεραρχία, όπου ο βασικός σχεδιασμός, η ισχύουσα εκπαιδευτική πολιτική, η νομοθεσία και ο κεντρικός έλεγχος διοχετεύονται από το Υ.ΠΑΙ.Θ., στις Περιφερειακές Διοικήσεις με τελικό αποδέκτη τις σχολικές μονάδες. Ως τελικός αποδέκτης, τα σχολεία δεν έχουν ρόλο στην διαμόρφωση που πολιτικής που θα ακολουθηθεί δεν τους επιτρέπεται η παρέμβαση, αλλά απαιτείται να την ακολουθήσουν ανεξαρτήτου κάλυψης αναγκών της εκάστοτε μονάδας και των εκπαιδευτικών τους ή των αναγκών που τα χαρακτηρίζουν (Χατζηπαναγιώτου, 2008:213). Η αλλαγή μέσω καινοτομιών στο ελληνικό σχολείο, ίσως να φαντάζει δύσκολη, καθώς η κάθε προσπάθεια αλλαγής σχετίζεται με μεταρρυθμίσεις στο σύστημα από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία, παραγκωνίζοντας την εισαγωγή καινοτομιών. Ανασταλτικοί παράγοντες είναι η απουσία ενός κεντρικού συντονισμού για την εφαρμογή των δράσεων, οι ασαφείς οδηγίες και αρμοδιότητες των

συντελεστών που τα απαρτίζουν, η δέσμευση του εκπαιδευτικού να ακολουθήσει τις παλαιότερες, παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας χρησιμοποιώντας νέες μεθόδους ή να λάβει αποσπασματική ή ελλιπή επιμόρφωση (Μαυροσκούφης, 2002:21). Ωστόσο η επιτυχία και η προώθηση των εκπαιδευτικών αλλαγών, συνδέεται με την συμμετοχή και ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευτικών (Βαβουράκη, 2006:391), κάτι το οποίο όπως ανέφερε ένας ΕΕΑ πραγματοποιήθηκε από την υπάρχουσα Εκπαιδευτική Πολιτική του Υ.ΠΑΙ.Θ. για την εφαρμογή των Ε.Δ. *«Ήταν αξιοθαύμαστο ότι δημιουργήθηκε από εκπαιδευτικούς για εκπαιδευτικούς».*

Ωστόσο κάθε φορά που επιχειρείται μια οποιασδήποτε μορφής αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα, συνήθως γίνεται και αντίστοιχη επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να αναλυθούν και να εξηγηθούν οι σκοποί και οι στόχοι του προγράμματος που θα εφαρμόσουν στην πράξη. Κατά κύριο λόγο η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων επιμόρφωσης έχει άμεση σύνδεση με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, δεδομένου ότι οι επιδόσεις των εκπαιδευτικών ως προς την διδασκαλία τους επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών (Day, 2003). Αξιόλογοι είναι οι λόγοι της αναποτελεσματικότητας, διότι όσο οι εκπαιδευτικοί σχηματίζουν αρνητική στάση για τέτοιου είδους προγράμματα και κατά συνέπεια δημιουργούν Α.Σ., προκαλούν εντάσεις και αμφιβολίες του τρόπου σχεδιασμού των προγραμμάτων και προφανώς της υλοποίησής τους.

Οι συμμετέχοντες, έδειξαν έντονη δυσaréσκεια σχετικά με το είδος, την ποιότητα και την χρησιμότητα της επιμόρφωσης που δέχτηκαν, όπως φαίνεται στα παρακάτω σχόλια: *«Θέλει δουλειά».* *«Ναι, όμως θεωρώ πως δεν ήταν επαρκής η επιμόρφωση σίγουρα χρειάζεται ενίσχυσή της και περισσότερες κατευθύνσεις για τις πρακτικές εφαρμογές».* *«Πολλή θεωρία, υπερβολική χρήση επιστημονικής γλώσσας χωρίς να χρειάζεται η εφαρμογή τους, αφού έχουμε άλλους τρόπους να εφαρμόσουμε τους στόχους των εργαστηρίων».* *«Ναι, την παρακολούθησα! Μου φάνηκε αδιάφορη, διότι δε μου παρείχε καμία επιπλέον γνώση από όσες είχα και επίσης δεν είχε καμία πρακτική εφαρμογή».* *«Ελλιπής, Αδιάφορη».* *«Λιγάκι απρόσωπη θα έλεγα, πολύ υλικό και ειδικά λόγω του ότι ήταν κάτι καινούριο θα έπρεπε να υπάρχει καλύτερη καθοδήγηση, μιας και είναι κάτι καινοτόμο και ενδιαφέρον».* *«Η διαδικασία ήταν κουραστική με την ανταλλαγή βίντεο και pdf, με μεγάλο όγκο πληροφοριών. Το περιβάλλον της πλατφόρμας δεν ήταν λειτουργικό».*

Ένα αξιόλογο φαινόμενο που αντιμετωπίζεται σε παγκόσμιο επίπεδο σχετικά με την καινοτομία στα εκπαιδευτικά προγράμματα και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, είναι η αντίσταση των τελευταίων. Αυτό συνήθως προκαλείται εκ των έσω, από μία αρνητικά διαμορφωμένη άποψη που έχει ένας εκπαιδευτικός για την εισαγωγή νέων στοιχείων που αφορούν στο εκπαιδευτικό έργο. Παρατηρείται το παράδοξο, όπου αφενός οι εκπαιδευτικοί αναζητούν την αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος, αφετέρου όταν πρόκειται να αρχινήσει, το αντιμετωπίζουν αρνητικά. Ίσως αυτό σχετίζεται με την ασφάλεια που νιώθουν οι εργαζόμενοι με την ρουτίνα και δυσκολεύονται να διαχειριστούν την καινοτομία, που προφανώς θα επιφέρει επιπλέον χρόνο από την ζωή τους, περισσότερη εργασία από

μεριάς τους και αναζήτηση του κατάλληλου υλικού για την σωστή «αλλαγή». Κάτι τέτοιο θα προκαλέσει άγχος, μιας και οι συνήθειες που ήδη έχουν, θα αλλάξουν με δυσκολία και για αυτό διακρίνεται τόσο μεγάλη και συχνή αντίσταση στις αλλαγές (Bliese & Jex, 2002).

Σε προσωπικό επίπεδο κάποιοι λόγοι που τα άτομα δεν δέχονται την διαφοροποίηση της υπάρχουσας κατάστασης αντιδρώντας στις αλλαγές και που ίσως να προάγουν την αντίσταση των εκπαιδευτικών είναι: φόβος-αβεβαιότητα, απώλεια ελέγχου, συνήθεια, επιπλέον εργασία, μη αναγνώριση της σημαντικότητας/χρησιμότητας της αλλαγής, αντιδράσεις στον φορέα αλλαγής, απειλή στις κοινωνικές σχέσεις, διαφορετικές αντιλήψεις.

Συμπεράσματα

Καταληκτικά οι συμπεριφορές, οι σκέψεις και τα συναισθήματα απέναντι στην αλλαγή δεν είναι απαραίτητα καλά ή άσχημα, αλλά τείνουν περισσότερο σε θετικά ή αρνητικά (Lines, 2005) και υπέρ ή κατά της αλλαγής (Giangrecco & Peccei, 2005). Οι έρευνες του μέλλοντος θα μπορούσαν να εστιάσουν στην περισσότερο οργανωμένη και ορθά προετοιμασμένη εφαρμογή των βασικών πυλώνων και των αρχών που ενστερνίζεται η Θ.Ψ., προκειμένου να ενισχυθεί η κοινωνική και ακαδημαϊκή ζωή των μαθητών και η ομαλή κοινωνική τους ένταξη.

Αξιόλογη η προσπάθεια του Ι.Ε.Π. και του Υ.ΠΑΙ.Θ., για την δημιουργία ενός καινοτόμου προγράμματος που εστιάζει στην καλλιέργεια συγκεκριμένων αρετών και δεξιοτήτων των παιδιών, παρ' όλα αυτά η ενεργότερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών Ε.Α., θα αποτελούσε ενισχυτικό παράγοντα για ακόμη καλύτερα αποτελέσματα, για τα οποία τόσο οι φορείς (Ι.Ε.Π., Υ.ΠΑΙ.Θ.), όσο και οι τελικοί αποδέκτες (ΕΕΑ) θα είναι πολύ περήφανοι στα επόμενα χρόνια, στην περίπτωση που αυτό το πρόγραμμα εδραιωθεί και εξελιχθεί.

Βιβλιογραφία

- Βαβουράκη, Α. (2006) *Εκπαιδευτική καινοτομία και αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση - Επιμόρφωση εκπαιδευτικών ή αλληλεπιδραστικός επαγγελματισμός;* Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, 389-397. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bliese, P.D. & Jex, S.M. (2002) Incorporating a multilevel perspective into occupational stress research: Theoretical, methodological, and practical implications. *Journal of Occupational Health Psychology*, 7(3), 265-276. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.7.3.265>
- Bredeson, P.V. (2002) The architecture of professional development: Materials, messages and meaning. *International journal of educational research*, 37(8), 661-675.
- Brown, M., Ralph, S. & Brember, I. (2002) Change-linked work-related stress in British teachers. *Research in Education*, Vol. 67, pp. 1-13.

- Γαλανάκης Μ. & Σταλίκας Μ. (2007) Ο ρόλος της βίωσης των θετικών συναισθημάτων στην ομαδική αποτελεσματικότητα. *Ψυχολογία*, 14(1), 42-57.
- Calp, S. (2020) Peaceful and Happy Schools: How to build positive learning environments. *International Electronic Journal of Elementary Education*, Vol. 12 (4), pp. 311-320. <https://DOI:10.26822/iejee.2020459460>
- Campbell, A. (2003) Teachers' research and professional development in England: Some questions, issues and concerns. *Journal of In-Service Education*, 29(3), 375-388.
- Chan, D.W. (2004) Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Pers. Individ. Differ.* Vol. 36, pp. 1781-1795. <https://doi:10.1016/j.paid.2003.07.007>
- Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ. & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2007) Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 113-123. Ανακτήθηκε από www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/113-123.pdf
- Day, C. (2003) *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της διά βίου μάθησης*. Μτφρ. Α. Βακάκη. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D.W., Oishi, S. & Biswas-Diener, R. (2010) New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, Vol. 97(2), pp. 143-156. <https://doi:10.1007/s11205-009-9493-y>
- Dockray, S. & Steptoe, A. (2010) Positive affect and psychobiological processes. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. Volume 35(1), 69-75. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2010.01.006>
- Ελληνική Εταιρεία Θετικής Ψυχολογίας (Ε.Ε.Θ.Ε.Ψ.Υ.) (2016) Η Θετική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://www.positiveemotions.gr>
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D. & Kelly, D. R. (2007) Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 92, pp. 1087-1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Duckworth, A. & Gross, J. J. (2014) Self-Control and Grit: Related but Separable Determinants of Success. *Current Directions in Psychological Science*, Vol. 23, pp. 319 - 325. <https://doi.org/10.1177/0963721414541462>
- European Commission (EC) (2012) Supporting the teaching professions for better learning outcomes. <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:P>
- Evans, D.F.L. (2008) Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.
- Evans, L. (2011) The "shape" of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, 37(5), 851- 870.

- Fredrickson, B.L. (1998) *What good are positive emotions? Review of General Psychology: Special Issue: New Directions in Research on Emotion*. pp. 280-309.
- Fredrickson, B.L. (2001) The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist: Special Issue*, Vol. 56, pp. 218-226.
- Fredrickson, B.L., Mancuso, R. A., Branigan, C. & Tugade, M.M. (2000) The undoing effect of positive emotions. *Motivation and Emotion*, Vol. 24, pp. 237-258. [https://doi: 10.1023/A:1010796329158](https://doi.org/10.1023/A:1010796329158)
- Zurlo, M.C., Pes, D. & Cooper, C.L. (2007) Stress in teaching. A study of occupational stress and its determinants among Italian schoolteachers. *Stress and Health*, Vol. 23 (3), pp. 231-241.
- Giangreco, A. & Peccei, R. (2005) The nature and antecedents of middle manager resistance to change: evidence from an Italian context, *The International Journal of Human Resource Management*, 16:10, 1812-1829, DOI: [10.1080/09585190500298404](https://doi.org/10.1080/09585190500298404)
- Goleman, D. (2011) *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη: Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*; Μετάφραση Παπασταύρου Α. Αθήνα: ΠΕΔΙΟ.
- Heward W.L. (2011) *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση*. Εκδόσεις Τόπος.
- Jacofsky, M., Froh, J. & DiGiuseppe, R. (2004) Integrating positive psychology into schools: Implications for practice. *Psychology in Schools*, Vol. 41 (1), pp. 163-172, <https://doi.org/10.1002/pits.10148>
- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J. & Hunter, J. (2010) Conditions that support early career teacher resilience. Refereed paper presented at the Australian Teacher Education Association Conference. Townsville, Qld. http://www.ectr.edu.au/publications_/8-full-publication-list/42-ateaconference-2010.html
- Jovanova-Mitkovska, S. (2010) The need of continuous professional teacher development. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 2921-2926.
- Κάμτσος Σ. & Λώλης Θ. (2016) Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(1), 40-87. <https://doi.org/10.12681/jret.10277>
- Κουδιγκέλη, Φ. (2011) Η Θετική Ψυχολογία στην εκπαίδευση. Στο: Α. Σταλίκας & Π. Μυσκίδου (επιμ.). *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία*. σελ. 243-288. Αθήνα: ΤΟΠΟΣ.
- Κουδιγκέλη, Φ. (2017) *Ψυχική Ανθεκτικότητα και Επαγγελματική Εξουθένωση σε Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Διδακτορική Διατριβή*. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Τμήμα Ψυχολογίας.
- Kardos, S. & Moore J.S. (2007) On their own and presumed expert: new teachers' experience with their colleagues. *The Teachers College Record*. Vol. 109 (9), pp. 2083-2106

- Keyes, C.L.M. (1998) Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, Vol. 61 (2), pp. 121-140.
- Keyes, C. L. M. & Haidt, J. (2003) *Flourishing: Positive psychology and the life well lived*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Kilgore, K., Griffin, C., Otis-Wilborn, A. & Winn, J. (2012) The Problems of Beginning Special Education Teachers: Exploring the Contextual Factors Influencing Their Work. *Action in Teacher Education*, 25 (1), 38-47. <https://doi.org/10.1080/01626620.2003.10463291>
- Kumpfer, K.L. (2002) *Factors and Processes Contributing to Resilience: The Resilience Framework*. In M. D. Glantz & J.L. Johnson (Eds.), *Resilience and Development: Positive Life Adaptations*. Kluwer Academic Publishers.
- Larroque, E. & Hendren, R.L. (1997) *Individual and Group Interventions*. In R.T. Ammerman & M. Hersen (Eds.), *Handbook of prevention and Treatment with children and adolescents*. New York: Wiley (pp.91-105).
- Lines, R. (2005) The Structure and Function of Attitudes Toward Organizational Change. *Human Resource Development Review*, 4(1), 8-32. <https://doi.org/10.1177/1534484304273818>
- Linley, P.A., Joseph, S., Harrington, S. & Wood, A.M. (2006) Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*. Vol. 1 (1), pp 3-16.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2002) *Η εισαγωγή και η υποδοχή των καινοτομιών στα σχολεία: Θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικά προβλήματα*. Στο: *Νέα Παιδεία* (103): 16-23.
- Μερτίκα, Α., Μυτσίδου, Π. & Σεργιάννη, Χ. (2011) Στο: Α. Σταλίκας & Π. Μυτσίδου (επιμ.). *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία*. σελ. 231=240. Αθήνα: ΤΟΠΟΣ.
- Μπούτρη, Α. (2011) Ευτυχία - Ελπίδα - Αισιοδοξία - Περιέργεια. Στο: Α. Σταλίκας & Π. Μυτσίδου (επιμ.) (σελ. 63-78). *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία* Αθήνα: Τόπος.
- Majeed, S. S., Zia-ur-Rehman, M. & Rashid, M. (2011) Leading Stress Factor among School Teachers (An empirical Study of Pakistani school teachers). *World Review of Business Research*, Vol. 1(3),179-191.
- Mahoney, M. J. & Albert, C.J. (1996) *Worlds of words: The changing vocabulary of psychology. Constructivism in the Human Sciences*. pp 22-26.
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας Γ. (2007) *Μαθησιακές δυσκολίες. Βασικές Έννοιες και χαρακτηριστικά*. Εκδόσεις Γράφημα, Βόλος.
- Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου Φ. (2008) *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Εκδόσεις Γράφημα, Βόλος.
- Peterson, C. (2003) The virtues in action research program. *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Θετικής Ψυχολογίας 2003*. Available at <https://www.gallup.hu/pps/Peterson.pdf>

- Peterson, C. & Seligman, M.E.P. (2004) *Character Strengths and virtues: A Handbook and Classification*. Washington,DC: Oxford University Press and American Psychological Association
- Rashid, T. & Seligman, M. (2018) *Positive Psychotherapy Clinical Manual*. Oxford University Press.
- Σταλίκας, Α. & Μυτσκίδου, Π. (2011) *Εισαγωγή στη Θετική ψυχολογία*. σ. 63-136, σελ. 231-240 και 276-280. Αθήνα: ΤΟΠΟΣ.
- Seligman, M.E.P. (2000) *Positive psychology network concept*. Available at: <https://www.positivepsychology.org/ppgrant.html>
- Seligman, M.E.P. (2002) *Positive psychology, positive prevention, and positive therapy*. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.). *The handbook of positive psychology*. pp. 3-12. New York: Oxford Press.
- Seligman M.E.P. & Csikszentmihalyi M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, Vol. 55, pp. 5-14.
- Sheldon, K. & King, L.A. (2001). Why Positive Psychology is Necessary, *American Psychologist*, Vol. 56 (3), pp 216-217. <https://doi:10.1037/0003-066X.56.3.216>
- Stalikas A., Fitzpatrick M., Mistkidou P., Boutri A. & Seryianni C.(2015). *Positive Emotions in Psychotherapy: Conceptual Propositions and Research Challenges*. In: Gelo O., Pritz A. & Rieken B. (eds) *Psychotherapy Research*. Springer, Vienna. https://doi.org/10.1007/978-3-7091-1382-0_17
- Tiedao, Z. (2002). *Reorientating Teachers as Lifelong Learners. A personal Account for Experiential Learning Programs*. In: Medel-Anonuevo, C. (Eds.), *Integrating Lifelong Perspectives*, *Institute of Education*, Hamburg, UNESCO pp. 302-306.
- Troman, G. (2000). Teacher Stress in the Low-Trust Society. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 21 (3), pp. 331-353.
- Tugade, M. & Fredrickson, B.L.(2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of personality and social psychology*, Vol. 86, pp. 320.
- Χατζηπαναγιώτου Π.(2008). *Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού*. Στο: Μαυροσκούφης, Δ.Κ. (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σελ. 213-230). Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.
- Watson, D., Clark, L.A. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>
<http://iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs>
<https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED41/->

ΤΟ ΠΑΡΚΟ ΕΛΛΗΝΩΝ ΛΟΓΟΤΕΧΝΩΝ ΑΘΗΝΑΣ ΩΣ ΑΦΕΤΗΡΙΑ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟΥ ΤΟΥΡΙΣΜΟΥ

THE PARK OF GREEK LITERATURE IN ATHENS AS A STARTING POINT FOR EXPERIENTIAL LEARNING AND LITERARY TOURISM

Μαρία Μανώλα
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Τμήμα Διοίκησης Τουρισμού
Παν Δυτ Αττικής
mmanola@uniwa.gr

Περίληψη

Το Πάρκο Ελλήνων Λογοτεχνών Αθήνας, είναι ένα πάρκο στην καρδιά της πρωτεύουσας της χώρας, όπου συναντάμε προσωπικότητες από τον χώρο της λογοτεχνίας, της τέχνης και της πολιτικής. Βρίσκεται στον περίβολο του Πνευματικού Κέντρου του Δήμου Αθηναίων και αποτελεί ξεχωριστή πολιτιστική κληρονομιά, η ανάδειξη της οποίας θα μπορούσε να λειτουργήσει ως εκπαιδευτικό και εργαλείο για τα παιδιά και τους μεγάλους αφού θα τους έφερνε σε επαφή με την πολιτιστική κληρονομία του τόπου μας αλλά και ως πόλος έλξης τουριστών, εξετάζεται σε αυτήν την μελέτη. Προβάλλει τη διαφορετικότητα των Αθηνών και θα πρέπει να αποτελέσει πρωταρχική δράση και φροντίδα των τοπικών αρχών.

Στο παρόν άρθρο προτείνεται μία πρωτότυπη πολιτιστική διαδρομή με κριτήριο τις προτομές και τα αγάλματα των ανθρώπων του πνεύματος που κοσμούν το συγκεκριμένο πάρκο. Η δημιουργία μιας συγκεκριμένης ταυτότητας του πάρκου θα αποτελούσε την κινητήρια δύναμη για τη βιώσιμη ανάπτυξη του. Πολιτισμός, τουρισμός, και βιωματική μάθηση δίνονται σε ένα τρίπτυχο που συνδυάζει την επιμόρφωση με την ψυχαγωγία

Λέξεις κλειδιά

Λογοτέχνης, θεματικό πάρκο, Πολιτισμός, περιφερειακή ανάπτυξη.

Abstract

The Park of Greek Writers of Athens is a country park in the heart of its capital, where we meet personalities from the fields of literature, art and politics. It is located in the vicinity of the Spiritual Center of the Municipality of Athens and is a separate cultural heritage, the promotion of which could function as an educational tool and tool for children and adults since

they brought them into contact with the cultural heritage of our place and as a whole, tourist attraction. It is examined in this study. It highlights the diversity of Athens and should have the primary action and care of the local authorities.

In this article, an original cultural route is proposed based on the busts and large figures of the people of the spirit that adorn this particular park. The creation of a specific identity of the park would be the driving force for its sustainable development. Culture, tourism, and experiential learning are given in a triptych that combines education with entertainment.

Key words

Writer, theme park, Culture, regional development.

1. Περιφεριακή Ανάπτυξη και Λογοτεχνικός Τουρισμός

Σύμφωνα με την 43η Διεθνή Συνδιάσκεψη της UNESCO στη Γενεύη το 1992 για την Παιδεία και τον Πολιτισμό, “πολιτισμός είναι ολόκληρο το πλέγμα των πνευματικών, υλικών, διανοητικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν μια κοινωνία ή μια κοινωνική ομάδα και αποτελούν τα στοιχεία της πολιτισμικής ταυτότητάς της. Σε αυτά περιλαμβάνονται τρόποι επιβίωσης, παραδόσεις, αντιλήψεις, τέχνες και γράμματα. Κατά τους Μητούλα et al. (2008) η έννοια της Πολιτιστικής Κληρονομιάς ενός λαού περιλαμβάνει τις ζωντανές εκφράσεις της ιστορικής διαδρομής του, οι οποίες έχουν συνέχεια στο παρόν και στο μέλλον.

Η πολιτιστική κληρονομιά μπορεί να είναι είτε υλική, είτε άυλη και η αξιοποίηση της σήμερα τοποθετείται στον πυρήνα των πολιτικών για την ανάπτυξη ενός τόπου τόσο σε διεθνές, όσο και σε Ευρωπαϊκό και τοπικό επίπεδο. Δεδομένου ότι ο πολιτισμός αποτελεί τον τέταρτο και πολύ σημαντικό πυλώνα της βιώσιμης ανάπτυξης, συμβάλει αναμφισβήτητα στην ανάπτυξη των τόπων. Ως ένα από τα βασικά εργαλεία για την προβολή, την ανάδειξη και την ερμηνεία της πολιτιστικής κληρονομιάς προτείνονται οι Πολιτιστικές Διαδρομές. Πρόκειται για περιηγήσεις δομημένες γύρω από ένα κεντρικό θεματικό πυρήνα, οι οποίες μπορούν να περιλαμβάνουν στοιχεία είτε της υλικής, είτε της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς με συγκεκριμένο συνδετικό στοιχείο που τα κατηγοριοποιεί. Κατά τους Μητούλα et al. (2008) το στοιχείο αυτό μπορεί να είναι το είδος των μνημείων, η χρονική περίοδος στην οποία ανήκουν, η γεωγραφική τους κατανομή κ.ά.

Οι πολιτιστικές διαδρομές προσδίδουν νέες αναγνώσεις στα μνημεία και πολλές φορές συμβάλουν στο να διασωθεί και να προβληθεί η άυλη κληρονομιά. Ταυτόχρονα, η προβολή των πολιτιστικών πόρων που αναδεικνύονται μέσα από μια διαδρομή καθιστά τον τόπο ελκυστικό προορισμό για τους επισκέπτες και μπορεί να συμβάλει στην ανάληψη επενδυτικών πρωτοβουλιών από καινοτόμες επιχειρήσεις που δραστηριοποιούνται στον ευρύτερο πολιτιστικό τομέα.

Η λογοτεχνία αποτελεί μία από τις ύψιστες εκφράσεις του πολιτισμού. Ο κάθε λογοτέχνης ζει, εργάζεται, εκφράζεται και λειτουργεί μέσα σ' ένα περιβάλλον με το οποίο αλληλεπιδρά και έτσι αυτό συχνά αφήνει ανεξίτηλο το σημάδι του στα έργα του. Οι αναγνώστες μυσούνται πολλές φορές στον κόσμο των ηρώων τους μέσα από τις περιπέτειές τους, που αποκτούν στα μάτια τους ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον και τους ταξιδεύουν νοερά σ' αυτή τη μορφή τέχνης (Μανώλα 2019). Οι πρωταγωνιστές όμως των λογοτεχνικών έργων λειτουργούν ως ξεναγοί, όμως όχι μόνο σε νοερά ταξίδια αλλά και σε πραγματικά, σε τόπους αλλά και πολλές φορές σε ιδιαίτερα μηνύματα που έχουν να κάνουν με την κοινωνία στην οποία ζουν και δρουν συγγραφείς και πρωταγωνιστές μυθιστορημάτων. Τα μηνύματα που προσλαμβάνονται κάποιες φορές είναι βαθύτερα και ξεχωριστά, άλλες φορές είναι αλληγορικά, σίγουρα όμως είναι φορείς ιδεών μίας κοινωνίας που χαρακτηρίζεται από δυο διαστάσεις, τον χώρο και τον χρόνο (Butler, 1986).

Στο πλαίσιο του χώρου και του χρόνου επιθυμούν να βυθιστούν βαθιά οι ταξιδιώτες των βιβλίων, αυτής της ιδιόζουσας μορφής τουρισμού, του λογοτεχνικού που δεν αποτελεί βέβαια μία νέα ιδέα, αλλά μπορεί σίγουρα να επικουρήσει στην τουριστική προβολή ενός τόπου (Απανασκαλιώτης, 2019). Αφορά συγγραφείς, αφορά έργα, αφορά εμβληματικούς πρωταγωνιστές, συνδυαστικά όμως αφορά και σημαντικές στιγμές της ιστορίας που καταγράφηκαν στην λογοτεχνία, ή μυθιστορήματα που έγιναν κινηματογραφικές ταινίες. Το ενδιαφέρον έγκειται στο γεγονός ότι πολλές φορές ο ταξιδευτής του λογοτεχνικού τουρισμού ξεφεύγει από τις κλασικές διαδρομές· ακολουθεί απάτητα μονοπάτια πάνω στα χνάρια των συγγραφέων που θαυμάζει και των πρωταγωνιστών τους, δίνοντας νέα πνοή σε περιοχές, ακόμη ανεκμετάλλευτες από τον μαζικό τουρισμό γιατί αποκαλύπτει την δυναμική μιας διαφορετικής προσέγγισης. Δείχνει σεβασμό στον τόπο και στους κατοίκους του και συνήθως γίνεται ο ίδιος στη χώρα του, πρέσβης του πολιτισμού του τόπου που επισκέπτεται (Carvalho et al, 2012).

Ο λογοτεχνικός τουρισμός αποτελεί ένα ιδιότυπο είδος πολιτιστικού τουρισμού που ενώ αντιπροσωπεύει ένα μικρό μέρος του παγκόσμιου τουρισμού, μπορεί να αποτελέσει ένα μεγάλο πλεονέκτημα στην ανάπτυξη του τόπου και να συμβάλλει στην επιμήκυνση της τουριστικής περιόδου. Κατά την Μανώλα (2020) τα πρόσωπα, τα γεγονότα ενός βιβλίου αποτελούν αφορμή για ταξίδι με μια νέα άποψη, έναν νέο τόνο μια νέα θεματική. Εσωκλείει το μυστήριο το απρόσμενο, την περιέργεια την αναζήτηση το συναισθηματικό δέσιμο την διαφορετικότητα την άλλη ματιά.

Ο λογοτεχνικός τουρισμός είναι συναφής με το ταξίδι σε προορισμούς που συνδέονται με τον συγγραφέα και τα έργα του. Ένας ορισμός αρκετά «στενά» οριοθετημένος, καθώς είναι φανερό ότι σ' αυτόν δεν συμπεριλαμβάνεται ο τουρισμός ο οποίος «υποκινείται» από άλλες τέχνες πέραν της λογοτεχνίας, όπως για παράδειγμα ο τουρισμός που αναπτύσσεται σε ένα μέρος λόγω του ότι στην συγκεκριμένη τοποθεσία έγιναν τα γυρίσματα μιας ταινίας. Σύμφωνα με τον Busby (2001) ο κινηματογραφικός τουρισμός είναι αλληλένδετος με τον λογοτεχνικό σε συμβάλλει καθοριστικά στην ανάδειξη ενός προορισμού. Ο

Squire (1993) θεωρεί ότι η λογοτεχνία ως τουριστικό προϊόν είναι ο πυρήνας, η πρωταρχική ιδέα του αποκαλούμενου «λογοτεχνικού τουρισμού».

Παρά το γεγονός ότι απευθύνεται σε συγκεκριμένη κατηγορία ατόμων, μπορεί να αναδειχθεί σε σημαντικό παράγοντα για την περιφερειακή ανάπτυξη, καθώς έχει κοινωνικο-οικονομικό αντίκτυπο σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο στις περιοχές με τουριστική δραστηριότητα. Επίσης για τον λογοτεχνικό τουρίστα οι περιοχές με πλούσιο λογοτεχνικό «υπόβαθρο» και ιστορία, διαθέτουν ένα πλεονέκτημα που μπορούν να το αξιοποιήσουν κατάλληλα για να βελτιώσουν την ανταγωνιστικότητά τους έναντι άλλων περιοχών. Η επίδραση του λογοτεχνικού τουρισμού στην περιφερειακή ανάπτυξη μπορεί να είναι ακόμα μεγαλύτερη, δεδομένου ότι κατά τα τελευταία χρόνια γίνεται προσπάθεια να διευρυνθεί η ζήτηση για αυτό το σχετικά νέο είδος τουρισμού, μέσω ενεργειών, εκδηλώσεων και δραστηριοτήτων που απευθύνονται και στην ευρύτερη κατηγορία τουριστών (Τζαμτζής, 2017).

Πολλοί είναι οι συγγραφείς που με το έργο τους έχουν αναδείξει περιοχές ως αξιοθέατα. Με τον τρόπο αυτό ο λογοτεχνικός τουρισμός δημιουργεί τουριστικά ρεύματα ανθρώπων που θέλουν να συνδέσουν το φανταστικό των βιβλίων με το πραγματικό του τόπου. Ο λογοτεχνικός τουρισμός διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην περιφερειακή ανάπτυξη μιας χώρας, καθώς με αφορμή τον τουρίστα αναπτύσσεται και το συνολικό πλαίσιο των παραμέτρων που δημιουργούν ευνοϊκό περιβάλλον για την περαιτέρω ανάπτυξή του, μέσω π.χ. της δημιουργίας υποδομών κ.ά. Έτσι η λογοτεχνία χρησιμοποιείται ως πόρος για την τουριστική βιομηχανία με τους φανατικούς αναγνώστες να επιθυμούν να ακολουθούν τα ίχνη του ήρωα ενός μυθιστορήματος ή να δουν τους τόπους στους οποίους εκτυλίχθηκαν οι ιστορίες που διάβασαν στα βιβλία. Η ιδιότητα του αναγνώστη συγχωνεύεται με εκείνη του τουρίστα και συμβάλλει στην παράταση της τουριστικής περιόδου αφού δεν υπάρχει συγκεκριμένη εποχή γι' αυτό. Τα λογοτεχνικά μέρη αποκτούν νόημα μέσα από συνδέσεις με συγγραφείς και με ήρωες βιβλίων (Fawsett, et al. 2001).

Ο λογοτεχνικός τουρισμός και η περιφερειακή ανάπτυξη συνδέονται στενά, διότι η τουριστική βιομηχανία επιφέρει την οικονομική ανάπτυξη και τη δημιουργία θέσεων εργασίας. Η ορθή αξιοποίηση του λογοτεχνικού τουρισμού δύναται να συμβάλει στην ανάπτυξη των περιοχών σε τοπικό ή περιφερειακό επίπεδο, μέσω της αξιοποίησης των τοπικών φυσικών ή πολιτιστικών πόρων και τη δημιουργία νέων θέσεων απασχόλησης.

Ως «περιφερειακή ανάπτυξη» ορίζεται «η αναγκαιότητα σύγκλισης των διαφόρων περιοχών μιας χώρας προς τον εθνικό μέσο όρο ενός ή περισσότερων κριτηρίων, τα οποία ορίζονται από τους φορείς άσκησης πολιτικής της χώρας ή είναι το αποτέλεσμα διεργασιών και λαϊκών απαιτήσεων που εκκινούν από τη βάση και υπαγορεύονται προς τα πάνω» (Τζαμτζής, 2017).

Ο λογοτεχνικός τουρισμός δύναται να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο στη διάθεση των τοπικών/περιφερειακών αρχών για την περιφερειακή ανάπτυξη.

Ως εκ τούτου σύμφωνα με τις Petrevska & Gerasimova, (2012) οι αρμόδιες αρχές:

Καλούνται να αντιμετωπίσουν την ανάγκη θέσπισης μέτρων για τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας στο πλαίσιο της παροχής «ποιοτικού» τουριστικού προϊόντος σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο και, συνάμα, για την διασφάλιση βιώσιμης τουριστικής ανάπτυξης. Η ανάπτυξη του τουρισμού σε περιφερειακό επίπεδο επιφέρει οικονομική ανάπτυξη, δημιουργώντας νέες προοπτικές για τον ντόπιο πληθυσμό, ο οποίος πλέον βρίσκει κίνητρο να παραμείνει στον τόπο του και να απασχολείται στην τουριστική βιομηχανία. Επίσης, η τουριστική ανάπτυξη στις αναπτυσσόμενες περιοχές οδηγεί στη βελτίωση των προσφερόμενων υπηρεσιών, των υποδομών και γενικά των συνολικών παραγόντων που συμβάλλουν στην ευημερία της περιοχής και των κατοίκων της, καθώς η τουριστική ανάπτυξη επηρεάζεται, πέραν της πλούσιας πολιτιστικής κληρονομιάς ενός τόπου και της «διαφήμισης» της μέσω των εργαλείων «marketing», από πλήθος άλλων κριτηρίων, όπως π.χ. σύστημα μεταφορών, ψηλό επίπεδο υπηρεσιών, συνολική ικανοποίηση του τουρίστα.

Ο λογοτεχνικός τουρισμός αποτελεί ένα εξέχουσας σημασίας και ισχυρό εργαλείο για τις αρμόδιες αρχές να επιτύχουν την «πολυπόθητη» περιφερειακή ανάπτυξη, ιδίως σε περιοχές όπου έζησε ή βρίσκεται ο τάφος ενός συγγραφέα, αξιοποιώντας το στο πλαίσιο μάλιστα της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και της βιώσιμης τουριστικής ανάπτυξης, η οικολογία, την οποία λαμβάνει υπόψη το συμφέρον της τοπικής κοινωνίας σε συνάρτηση με την ισότητα των μερών της και την εύρεση της «χρυσής τομής» ισορροπίας μεταξύ της ανάπτυξης και της «διάσωσης» του εν ευρεία έννοια περιβάλλοντος.

2. Πάρκο Ελλήνων Λογοτεχνών Αθήνας

Ονομάζεται ο γύρο χώρος του Πνευματικού Κέντρου του Δήμου Αθηναίων. Είναι δεντρόφυτος και φιλοξενεί μια συλλογή από 16 έργα τέχνης γλυπτικής λογοτεχνών και προσωπικοτήτων του νεοελληνικού πολιτισμού. Τα γλυπτά αυτά θα μπορούσαν να αποτελέσουν πόλο έλξης τουριστών με κατάλληλες ενέργειες προβολής συντήρησης και αξιοποίησης. Στον ίδιο χώρο στεγάζεται το Μουσείου Ελληνικού Θεάτρου και η πρωτοβουλία ανήκει στον τότε δήμαρχο της Αθήνας Δημήτρη Αβραμόπουλο ο οποίος φιλοδοξούσε να φτιάξει ένα χώρο γεμάτο με σημεία πνευματικού ενδιαφέροντος για τους επισκέπτες. Τα τελευταία χρόνια δεν είχε την φροντίδα της πολιτείας γι αυτό και δεν έχει αξιοποιηθεί και προβληθεί. Αντίθετα μη έχοντας φύλαξη και περίφραξη συχνά βρίσκεται στο έλεος του βανδαλισμού. Τα αγάλματα που κοσμούν τον περίβολο συνοψίζονται στα εξής:

1. Σταμάτης Κλεάνθης και Έντουαρτ Σάουμπερτ: Πρώτο σταθμό αποτελούν οι τις μαρμαρίνες προτομές των δύο μεγάλων πολεοδόμων της Αθήνας, οι οποίοι είχαν εκπονήσει τον πρώτο πολεοδομικό χάρτη της Αθήνας εν ονόματι 'Σταμάτης Κλεάνθης' και Έντουαρτ Σάουμπερτ' από τον γλύπτη Φάνη Σακελλαρίου.
2. Κωστής Παλαμάς: ο μαρμαρίνος αδριάντας του ποιητή 'Κωστή Παλαμά' αποτελεί το πρώτο άγαλμα Έλληνα λογοτέχνη και τοποθετήθηκε 1975, από τον γλύπτη Βάσου Φαληρέα.

3. Δομήνικος Θεοτοκόπουλος (Ελ Γκρέκο): Σε συνεργασία με τους Κρήτες Επιστήμονες, ο τότε δήμαρχος της Αθήνας Άντωνης Τρίτσης' το 1990, τιμώντας την συμπλήρωση 450 χρόνων από την μέρα που έφυγε από την ζωή ο μεγάλος κρητικός ζωγράφος Δομήνικος Θεοτοκόπουλος (Ελ Γκρέκο) έδωσε την εντολή να στηθεί στον ίδιο χώρο η προτομή του ζωγράφου από ορείχαλκο, έργο του γλύπτη 'Κώστα Βαλσάμη' (1908-2003).
4. Νίκος Καζαντζάκης: Σχεδόν ταυτόχρονα, την ίδια περίοδο, γίνεται η επόμενη ενέργεια, η οποία είναι η προτομή του 'Νίκου Καζαντζάκη' πάλι από το ίδιο υλικό τον ορείχαλκο. Το γλυπτό βρίσκεται επί της οδού Μασσαλίας στο πάρκο και ο δημιουργός του ήταν ο γλύπτης από την Σμύρνη 'Θανάσης Απάρτης'.
5. Θεοχάρη Κυβέλη: Αποδίδεται όρθια με μακρύ χιτώνα που επιτρέπει να διαγράφεται το λυγρόκορμο σώμα της. Κατασκευάστηκε το 1994 μετά από οικονομική δωρεά των αδελφών 'Δημήτρη Χορν' και 'Γιάννη Χορν' προς το Μουσείο Ελληνικού Θεάτρου. Ως αποτέλεσμα, δημιουργήθηκε το ολόσωμο μαρμάρινο άγαλμα για την ηθοποιό 'Κυβέλη' από την γλύπτρια Ναταλία Μελά (Μποζώνη, 2016).
6. Παντελής Χορν: το 1998, δημιουργείται το γλυπτό του θεατρικού συγγραφέα 'Παντελή Χορν' πατέρα των αδελφών Χορν που αναφέρθηκαν παραπάνω, με την οικονομική δωρεά τους στον χώρο καλλιέργειας της τέχνης και του πνεύματος. Το υλικό κατασκευής ήταν ο ορείχαλκος και ο γλύπτης ο 'Πραξιτέλης Τζανουλίνος'
7. Γεώργιος Θεοτοκάς: Έλληνας λογοτέχνης. Ο γλύπτης Θεόδωρος Παπαγιάννης κατασκευάζει το 2000, στον δεντρόφυτο περίβολο του Πνευματικού Κέντρου Αθηναίων την προτομή του λογοτέχνη από ορείχαλκο
8. Άγγελος Τερζάκης: Έλληνας λογοτέχνης και δοκιμιογράφος η προτομή του οποίου κοσμεί τον περίβολο του Πνευματικού κέντρου, κατασκευή του γλύπτη Καπογιάννη από 2000
9. Γρηγόριος Ξενόπουλος: μαρμάρινη προτομή του μυθιστοριογράφου και θεατρικού συγγραφέα, έργο της γλύπτριας Μαίρης Παπακωνσταντίνου.
10. Κωστής Μπαστιάς: συγγραφέας με καταγωγή από Σύρο, ο γλύπτης Τζανουλίνος φιλοτεχνεί το άγαλμα, κάνοντας χρήση για άλλη μια φορά του υλικού ορείχαλκου. Ο συγκεκριμένος γλύπτης είχε φιλοτεχνήσει στο παρελθόν ανάλογη μαρμάρινη προτομή του συγγραφέα στο νησί της καταγωγής του, με αποτέλεσμα να αποσπάσει ιδιαίτερα καλές κριτικές και την ευκαιρία της δημιουργίας αυτού, στον περίβολο του Πνευματικού Κέντρου Αθηνών (Μποζώνη, 2016).
11. Ιωάννης Κονδυλάκης: Την ίδια χρονιά, δρομολογείται κι η δημιουργία της ορειχάλκινης προτομής του συγγραφέα, διηγηματογράφου και ηθογράφου 'Ιωάννη Κονδυλάκη', η οποία ήταν δωρεά του συλλόγου των Βιαννιτών Ηρακλείου Κρήτης. Φιλοτεχνήθηκε από τον γλύπτη Ζάχο Μπεκιάρη.

12. Μανώλης Καλομοίρης: Ένα χρόνο αργότερα, το 2003, τοποθετείται στον περίβολο του Πνευματικού Κέντρου η μαρμάρινη προτομή του μουσικού και συνθέτη Μανώλη Καλομοίρη. Δημιουργήθηκε από τον γλύπτη Νίκο Περαντινό το 1973 για χρήση του Μουσείου του 'Νίκου Περαντινού'. Το 2002 έγινε σμίλευση μαρμάρου στο έργο τέχνης και έναν χρόνο αργότερα, επί δημαρχίας 'Ντόρας Μπακογιάννη' δωρήθηκε στον Δήμο Αθηναίων από το μουσείο και τοποθετήθηκε στον δεντρόφυτο περίβολο. Χορηγοί του γλυπτού ήταν η Κρατική Ορχήστρα Αθηνών και η Εθνική Λυρική Σκηνή.
13. Αντώνης Τρίτσης: Συνεχίζοντας στην ίδια χρονολογία, ο Δήμος Αθηναίων προκήρυξε έναν καλλιτεχνικό διαγωνισμό. Επί δημαρχίας 'Δημήτρη Αβραμόπουλου' το έργο που πήρε την πρωτιά ήταν το γλυπτό για τον πρώην Δήμαρχο Δήμου Αθηναίων και Έλληνα πολιτικού 'Αντώνη Τρίτση'. Το γλυπτό από ορείχαλκο χαρακτηρίζει μία ιδιαίτερη γαλήνη στο πρόσωπο μ' έναν ταυτόχρονο δυναμισμό, τέτοιο ώστε να δίνει πνοή στον εικονιζόμενο. Φιλοτεχνημένο από τον πολυβραβευμένο Κώστα Αργύρη.
14. Γεώργιος Κατσιμπαλής: Κλείνοντας τον κύκλο της εισαγωγής των γλυπτών των μεγάλων προσωπικοτήτων στον περίβολο, την εμφάνισή του κάνει η ορειχάλκινη προτομή του 'Γεωργίου Κατσιμπαλή'. Το 2006, λοιπόν, επί δημαρχίας της Ντόρας Μπακογιάννη γίνεται επένδυση του Ιδρύματος Κωστή Παλαμά – Γεωργίου Κατσιμπαλή για την ανέγερση του συγκεκριμένου έργου στον προαύλιο χώρο του Πνευματικού Κέντρου Αθηνών. Φιλοτεχνήθηκε από τον γλύπτη και διδάκτωρ της Ιατρικής Σχολής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών Κωνσταντίνο Παλαιολόγο. Παρόλο που το έργο ήταν έτοιμο αυτή την χρονολογία, τα αποκαλυπτήρια ήρθαν έναν χρόνο αργότερα, τον μήνα Φλεβάρη, από τον τότε Δήμαρχο Δήμου Αθηναίων Νικήτα Κακλαμάνη, ένα μήνα αφότου είχε αναλάβει και επίσημα τα καθήκοντα του δημάρχου.
15. Κωνσταντίνος Βέλλιος: Το 2011, λοιπόν, προ εκπλήξεως γίνεται μια νέα εισαγωγή και δημιουργία αγάλματος προς τιμήν του Βαρόνου 'Κωνσταντίνου Βέλλιου'. Το φιλοτέχνημα έγινε ως ορειχάλκινη προτομή από τον γνωστό γλύπτη 'Κώστα Αργύρη' ως το δεύτερο και τελευταίο για την συλλογή του, της προφοράς του, στον δεντρόφυτο περίβολο, επί δημαρχίας 'Γεωργίου Καμίνη'. Μία κίνηση που απέπνεε αισιοδοξία καθώς εκδηλώθηκε ενδιαφέρον για τον χώρο από τον νεοεκλεγέντα δήμαρχο. Παρόλα αυτά, δεν αρκεί το ενδιαφέρον χωρίς την προστασία και την συντήρηση των μνημείων.
16. Κώστας Ουράνης: η ορειχάλκινη προτομή του Κώστα Ουράνη, ενός πολύ σημαντικού Έλληνα ποιητή, πεζογράφου, κριτικού λογοτεχνίας φιλοτεχνήθηκε 10 χρόνια πριν την τοποθέτησής του και βρισκόταν στο ίδρυμα Ουράνη. Το πραγματικό όνομα του καλλιτέχνη 'Κλέαρχος Νιάρχος', δεν ήταν της αρεσκείας του, όπως δείχνει η πλέον υπογραφή του στα λογοτεχνικά κείμενα. Το άγαλμά του φιλοτεχνημένο με λεπτομέρεια από τον Πραξιτέλη Τζανουλίνο, το 3ο γι' αυτόν σε συλλογή έργο που στολίζει τον δεντρόφυτο περίβολο και το τελευταίο οριστικά μνημείο που τοποθετήθηκε μέχρι και σήμερα επί δημαρχίας Γεωργίου Καμίνη μετά από ευγενική χορηγία του Ιδρύματος Κωνσταντίνου και Ελένης Ουράνη (Μανώλα, 2020α).

Σήμερα τα γλυπτά από μάρμαρο και οι ορειχάλκινες προτομές θυμίζουν εικόνες εγκατάλειψης και οτιδήποτε άλλο που είναι διάφορο του επιπέδου του πνεύματος που εξέπεμπαν αυτοί οι άνθρωποι. Εξαιτίας της κακής φύλαξης του δήμου, τα αγάλματα έπεσαν θύμα λαθρεμπορίου και βανδαλισμού (Κανιμάς, 2018). Την άτυχη μοίρα του βανδαλισμού βιώνει και το παρεκκλήσι που στεγάζεται στον περίβολο, το οποίο είναι των Αγίων Αναργύρων (Μποζώνη, 2016). Το πάρκο έχει γίνει μόνιμη κατοικία αστέγων και ανθρώπων του περιθωρίου. Καθημερινές είναι οι εικόνες χρήσης ναρκωτικών ουσιών και άλλων καθώς και διακίνησης ουσιών (Ασλανίδου, 2018). Η επιρροή έχει περάσει και στους φοιτητές όπου βλέποντας αυτές τις εικόνες απομακρύνονται προκειμένου να μην πέσουν θύματα βίαιων συμπεριφορών. (Χατζησπύρου, 2018).

3. Προτάσεις Αξιοποίησης του Πάρκου Ελλήνων Λογοτεχνών

Θα πρέπει να εφαρμοστεί ένα οργανωμένο σχέδιο για την αναβάθμιση του Πάρκου Ελλήνων Λογοτεχνών βασισμένα στους κανόνες/προϋποθέσεις των Wang και Zhang (2017).

Τεχνική αρτιότητα του Πάρκου.

- Να βγάζει συναίσθημα στον επισκέπτη.
- Να υπάρχει εξυπηρέτηση, άνεση και την ευκολία.
- Να εκπέμπει αυθεντικότητα.
- Η πολιτεία θα μπορούσε να οργανώσει πολιτιστικές διαδρομές στο χώρο και εξειδικευμένες ξεναγήσεις.
- Το πάρκο Ελλήνων λογοτεχνών μπορεί να γίνει σημάδι μιας νέας ευαισθησίας απέναντι σε πολιτιστικά σύμβολα της περιοχής.
- Ένα οργανωμένο σχέδιο ανάπτυξης και προβολής θα βοηθούσε στην τόνωση της εθνικής υπερηφάνειας στην διάτρηση των τυπικών παραδόσεως.
- Μπορεί να βοηθήσει στην αύξηση της αξίας της ιστορίας και της ταυτότητας του λογοτεχνικού τοπίου. Η φροντίδα του συμβάλει στην ανάπτυξη του τόπου και στην ανάπτυξη της τοπικής οικονομίας.
- Η φροντίδα και η προβολή του μπορεί να αποτελέσει πόλο έλξης εγχώριου και διεθνούς τουρισμού αλλά και παράδειγμα μίμησης για αξιοποίηση της πολιτιστικής λογοτεχνικής και ιστορικής κληρονομιάς.

4. Συμπεράσματα

Εξετάζοντας την πορεία του πάρκου Ελλήνων λογοτεχνών σε διάστημα 40 ετών από την γέννηση του διαπιστώνουμε ότι η εξέλιξη δεν είχε την ανοδική πορεία που άρμοζε στον συγκεκριμένο χώρο. Για την δημιουργία του χρειάστηκαν οικονομικοί πόροι και άνθρωποι με ταλέντο και καλλιτεχνικό χέρι για να αποδώσουν πρόσωπα που έχουν χαραχτεί

στην ιστορία. Θα μπορούσε να είχε αξιοποιηθεί χωρίς μεγάλες δαπάνες με την δημιουργία λογοτεχνικών διαδρομών και λογοτεχνικών πάρκων σ ένα ταξίδι ανθρώπινης, λογοτεχνική και πολιτιστικής εμπειρίας το οποίο παράλληλα θα ήταν μια κερδοφόρος επιχείρηση η οποία θα συνέβαλε στην διατήρηση, επανεκτίμηση και η ανάκτηση της τεράστιας λογοτεχνικής κληρονομιάς της Ελλάδας. Όμως με την βοήθεια της πολιτείας και όλων των πολιτών το Πάρκο μπορεί:

- Να προβάλλει την πολιτιστική παράδοση της Ελλάδος,
- Να αναδείξει τον πολιτισμό μέσα από την αναβίωση των παραδόσεων, των εθίμων και της λαογραφίας,
- Να ενισχύσει την στενά τοπική αστική φυσιογνωμία στηρίζοντας τη γειτονιά προβάλλοντας άξιους εκπροσώπους του πνεύματος και αποσυνδέοντας την περιοχή από φαινόμενα υποβάθμισης
- Να αυξήσει την επισκεψιμότητα της περιοχής
- Να συμβάλλει στη συσπείρωση του τοπικού πληθυσμού μέσα από την ανάπτυξη πνεύματος κοινωνικής αλληλεγγύης, συνεργασίας και κοινής δράσης.
- Η συλλογικότητα μπορεί να αντιταχτεί στο κατεστημένο της αδράνειας ξεπεράσει την “κουλούρα της σιωπής” και της απομόνωσης και να εμπλακεί ενεργά σε μια προσπάθεια απαρχής της πολιτισμικής και κοινωνικής αναγέννησης του δήμου Αθηνών.
- Η ανανέωση του τρόπου που συνδέει τα άτομα με τον πολιτισμό, η αίσθηση συμμετοχής στην οργάνωση κοινών δραστηριοτήτων πολιτιστικού και, κατ’ επέκταση, κοινωνικού περιεχομένου ενεργοποιούν, προάγουν την κριτική εθελοντική συνείδηση και ενδυναμώνουν τη λειτουργία του δήμου. Ο πολιτισμός και οι τέχνες μπορούν και λειτουργήσουν ενδυναμωτικά σε κοινότητες σε δήμους και στην περιφέρεια.

Βιβλιογραφία

- Απανασκαλιώτης, Χ. (2019) Λογοτεχνία και τουρισμός: Κάτω από το πεζοδρόμιο υπάρχει πάντα η παραλία. *Αθηναϊκό-Μακεδονικό Πρακτορείο Ειδήσεων*. Διαθέσιμο στο: <https://www.amna.gr/freepress/article/351765/Logotechnia-kai-tourismos-Kato-aro-to-pe zodromio-uparchei-panta-i-paralia>
- Ασλανίδου, Κ. (2018) «Μασσαλίας: Ο πεζόδρομος της απόγνωσης». Ανακτήθηκε 8/11/2021 <https://www.athina984.gr/2018/03/30/massalias-o-pe zodromos-tis-apogno sis/>
- Butler, R. (1986) Literature as an influence in shaping the image of tourist destinations: A review and case study. In J. Marsh (Ed.) *Canadian studies of parks, recreation and foreign lands* (pp. 111-132). Occasional paper no. 11, Peterborough, Department of Geography, Trent University.

- Busby, G., Klung, J. (2001) Movie-induced tourism: The challenge of measurement and other issues. *Journal of Vacation Marketing* V.7(4) Research <https://doi.org/10.1177/135676670100700403>
- Carvalho, I., Baptista, M. M., Costa, C. (2012) Binding Culture and Tourism through Literature: The potential of Literary Tourism. *International Journal of Hospitality and Tourism*, 2(2), 1-26.
- Fawsett C., Comack P. (2001) Guarding authentically at literary tourism sites. *Annals of Tourism Rese.*
- Hoppen A., Brown L, Fyall A. (2014) Literary tourism: Opportunities and challenges for the marketing and branding of destinations. *Journal of Destination Marketing & Management*, Volume 3, Issue 1, 37-47.
- Κανιμάς, Μ. (2018) «Βανδαλισμοί και πάλι στο κέντρο των Αθηνών». Ανακτήθηκε 8/11/2021 http://www.bloko.gr/2018/03/blog-post_989.html
- Μανώλα, Μ. (2019) *Λογοτεχνία- Τουρισμός –Πολιτισμός* (επμ. Μανώλα). Αθήνα.
- Μανώλα, Μ. (2020α) *Εγχειρίδιο Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Τσότρας.
- Μανώλα Μ. (2020β) *Βιωματικό Οδοιπορικό στους Λογοτέχνες της Επτανησιακής*. Σχολής. Αθήνα: Τσότρας.
- Μητούλα, Ρ., Αστάρα, Ο. & Καλδής, Π. (2008) *Βιώσιμη ανάπτυξη, Έννοιες, διεθνείς και ευρωπαϊκές διαστάσεις*. Αθήνα: Rosili.
- Μποζώνη, Α. (2016) *Ιστορίες εγκατάλειψης στο κέντρο της πόλης – Το τετράγωνο της ντροπής*. Ανακτήθηκε: 08/11/2021, <https://www.thetoc.gr/politismos/article/istories-eg-kataleipsis-sto-kentro-tis-polis-to-tetragwno-tis-ntropis>.
- Petrevska, B., Manasieva-Gerasimova, V. (2012) Tourism in Regional Development: Empirical Evidence. *Innovative Issues and Approaches in Social Sciences*, Vol 5(2), 6-20. <https://eprints.ugd.edu.mk/702/1/Tourism%20in%20regional%20development%20empirical%20evidence.pdf>
- Squire, J., S. (1993) Voluing Countryside: Reflections on Beatrix Potter Tourism. *JSTOR*, Vol.25, No.1 (Mar,1993), pp.5-10. <https://www.jstor.org/stable/20003206>
- Τζαμτζής, Ν. (2017) Περιφερειακή ανάπτυξη: Θεωρητική προσέγγιση και εφαρμογή στην Ελλάδα. http://ikee.lib.auth.gr/record/288661/files/TZAMTZHS_EE.pdf
- Χατζησπύρου, Χ. (2018) «Χρήση ναρκωτικών έξω από τη Νομική - Εικόνες γροθιά στο στομάχι.» *Protothema*. Ανακτήθηκε 8/11/2021, <https://www.protothema.gr/greece/article/821735/eikones-grothia-sto-stomahi-toxikomaneis-kanoun-hrisi-skliron-narkotikon-exo-apo-ti-nomiki/>
- Wang H.J. & Zhang D. (2017) Comparing literary tourism in Mainland China and Taiwan: The Lu Xun Native Place and the Lin Yutang House, *Tourism Management*, 59:234.

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΜΕΣΩ ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΜΕΘΟΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

THE IMPACT OF READING TEACHING THROUGH DRAMA-BASED PEDAGOGY ON THE SELF-EFFICACY OF TEACHERS

Κωνσταντίνος Μαστροθανάσης
Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε.
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
pred18001@aegean.gr

Μαρία Κλαδάκη
Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
mkladaki@aegean.gr

Περίληψη

Η αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στη διδακτική της ανάγνωσης έχει συνδεθεί με τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Σε αυτό το πλαίσιο, σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει εάν μπορεί η αξιοποίηση διδακτικών μεθόδων βασισμένων στο θέατρο να επηρεάσει τα επίπεδα αίσθησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, περισσότερο από άλλες διδακτικές μεθόδους συμβατικής διδασκαλίας της ανάγνωσης. Για τον σκοπό αυτό αξιοποιήθηκε πειραματικός σχεδιασμός με προμέτρηση και μεταμέτρηση μέσω σταθμισμένης κλίμακας της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας 204 εκπαιδευτικών, οι οποίοι αφού χωρίστηκαν σε τρεις διακριτές ομάδες, αξιοποίησαν για οχτώ εβδομάδες διαφορετικές διδακτικές μεθοδολογίες, εκ των οποίων οι δύο βασίζονταν στην τέχνη του θεάτρου, για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης η αξιοποίηση των θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων του θεάτρου αναγνωστών και της δραματοποιημένης αφήγησης στη διδακτική της ανάγνωσης επηρέασε σημαντικά και με μεγάλο μέγεθος επίδρασης τα επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Συγχρόνως, χαμηλότερα επίπεδα επίδρασης επέφερε η συμβατική μέθοδος διδασκαλίας.

Λέξεις κλειδιά

Εφαρμοσμένο θέατρο, διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητα, θεατροπαιδαγωγικές μέθοδοι, διδακτική ανάγνωσης, θέατρο αναγνωστών, δραματοποιημένη αφήγηση, πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας.

Abstract

Teacher self-efficacy in teaching reading has been linked to improved learning outcomes. In this context, the purpose of the present study is to investigate whether the use of drama-based teaching methods can affect the teacher's levels of sense of effectiveness, more than other teaching methods of conventional reading instruction. For this purpose, an experimental design was utilized with pre and post measurements through a weighted scale of 204 teachers' teaching self-efficacy, who were divided into three distinct groups, and performed different teaching methodologies, including two drama-based ones, for eight weeks, to develop their students' reading skills. According to the results of the study, the use of drama-based pedagogy of the readers' theater and the story theater in the teaching of reading significantly affected the levels of teaching self-efficacy with a large effect size. At the same time, the conventional teaching method showed lower levels of effect.

Key words

Applied theatre, teaching self-efficacy, drama-based pedagogy, teaching reading, readers' theatre, story theater, efficacy beliefs.

0. Εισαγωγή

Η αξιοποίηση κατάλληλων διδακτικών-μαθησιακών πρακτικών και στρατηγικών από τον/την εκπαιδευτικό αποτέλεσε θεμελιώδη παράγοντα για μια αποτελεσματική διδασκαλία. Όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια αξιοποιούνται θεατροπαιδαγωγικές μέθοδοι στη διδασκαλία, μιας κι έχει αναγνωριστεί τόσο η συμβολή των τεχνών στη μάθηση, όσο και η επίδραση που το θέατρο ασκεί στη διδακτική, υπό το πρίσμα μιας μετανεωτερικής προοπτικής (Γραμματάς, 2014· Κατσαρίδου, 2014· Κλαδάκη & Μαστροθανάσης, 2022· Λενακάκης, 2013, 2014· Παπαδόπουλος, 2010b, 2021· Τσιάρας, 2005, 2014, 2020· Φανουράκη, 2015· Φρυδάκη, 2009).

Στην επίτευξη δημιουργικών διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών συμβάλλουν καθοριστικά –μέσω επίγνωσης του επαγγελματικού έργου τους και της αντίληψης της εξέλιξης των μαθητών– οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας, που καθίστανται σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες τόσο για τις διδακτικές πρακτικές, όσο και για την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι πεποιθήσεις αυτές αφορούν συγκεκριμένες κρίσεις για τον εκπαιδευτικό ρόλο και τις διδακτικές δυνατότητες.

Στο πεδίο της διδακτικής της ανάγνωσης αναφέρονται οι προσωπικές απόψεις και οι γνωστικές κρίσεις του εκπαιδευτικού για την ικανότητά του να ανταποκρίνεται με αποδοτικό τρόπο στην επίτευξη των διδακτικών στόχων, στη διαχείριση των μεθόδων διδασκαλίας και στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών (Μαστροθανάσης, 2018), ενώ αναγνωρίζονται ως ζωτικής σημασίας για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και του τρόπου διδασκαλίας τους. Οι παραπάνω, άλλωστε, δραστηριότη-

τες ως διεργασίες του νου διευκολύνουν την ερμηνεία των ατομικών δεξιοτήτων και επηρεάζουν τη δράση του ατόμου και την επίδοσή του στην εκτέλεση διαφόρων δραστηριοτήτων (Κλαδάκη & Μαστροθανάσης, 2021).

Η μελέτη των πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που αξιοποιούν θεατρικές τεχνικές στη διδακτική τους πρακτική μόλις τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να αναπτύσσεται συστηματικά με στόχο την κατανόηση της αναπτυξιακής δυναμικής ανάμεσα στην διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα και τη χρήση των τεχνικών του θεάτρου στην εκπαίδευση (Bai et al., 2021· Paravassiliou-Alexiou & Zourna, 2016· Tezer et al., 2019). Προς αυτή την κατεύθυνση η παρούσα μελέτη επιδιώκει να διερευνήσει την επίδραση, που μπορεί να έχει η μακροπρόθεσμη αξιοποίηση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας της ανάγνωσης, βασισμένων στις τέχνες (Young et al., 2022· Zhang, 2021), στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων διδακτικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, που διδάσκουν το γλωσσικό μάθημα στις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου.

1. Διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα και αξιοποίηση της παιδαγωγικής του θεάτρου στη διδασκαλία της ανάγνωσης

Η διδασκαλία βασισμένη στα πορίσματα της Παιδαγωγικής του Θεάτρου αποτελεί σκόπιμη, παιδαγωγική και δημιουργική πρακτική, που χρησιμοποιεί ενεργητικές και δραματικές προσεγγίσεις με σκοπό να εμπλέξει τους μαθητές στην αισθητική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή μάθηση, μέσω διαλογικής δημιουργίας νοήματος σε όλους τους τομείς του Προγράμματος Σπουδών (Dawson & Lee, 2018· Lee et al., 2013). Πολλές μελέτες έχουν καταδείξει τα οφέλη που απορρέουν από την αξιοποίηση της Παιδαγωγικής του Θεάτρου, τόσο για την κοινωνικο-συναισθηματική όσο και για την ακαδημαϊκή μάθηση (Asimidou et al., 2021· Hallgren, 2022· Jindal-Snape et al., 2018· Kyrimi & Tsiaras, 2021· Mastrothanas & Kladaki, 2020· Nilson, 2022· Tsiaras, 2012· Μαρούδας, 2017· Μαστροθανάσης & Κλαδάκη, 2022a, 2023, 2022b· Παπαδόπουλος κ.ά., 2021). Στο πλαίσιο αυτό έχουν αναπτυχθεί ποικίλες αποτελεσματικές μεθοδολογίες βασισμένες στις τέχνες (Young et al., 2022· Zhang, 2021; Παπαδόπουλος, 2015), όπως η περίπτωση της διδακτικής μεθοδολογίας του θεάτρου αναγνωστών (readers theatre) (Aghaei et al., 2014· Drew & Pedersen, 2010· Khanlou et al., 2022· Rasinski et al., 2017· Uribe, 2019a, 2019b· Young et al., 2019· Μαστροθανάσης & Κλαδάκη, 2021) ή της δραματοποιημένης αφήγησης (story theatre) (Belet & Dal, 2010· Fitton et al., 2018· Marunda-Piki, 2018· Noble et al., 2019· Winston, 2022· Μαστροθανάσης & Παπακώστα, 2017· Παπαδόπουλος, 2010a) για τη διδασκαλία της ανάγνωσης, δεδομένου ότι το θέατρο μπορεί να αποτελέσει βασικό μέσο ανάπτυξης των αναπαραστασιακών ικανοτήτων των μαθητών, οι οποίες μεταφέρονται και σε άλλους τομείς λειτουργίας, συμπεριλαμβανομένης της προφορικής και της γραπτής γλωσσικής ανάπτυξης (Mastrothanas et al., 2018· Melville & Farran, 2021· Vygotsky, 1978· Παπαδόπουλος, 2007).

Παρά τη θετική συμβολή των ποικίλων μεθόδων διδασκαλίας που βασίζονται στις τέχνες παρατηρείται ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν αξιοποιούν σε ιδιαίτερο βαθμό μεθόδους στο πλαίσιο της Παιδαγωγικής του Θεάτρου για την επίτευξη των διδακτικών τους στόχων (Κλαδάκη, 2016, 2015· Παπαδιά, 2020:241). Στη μελέτη της Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη και των συνεργατών της (2006), φανερώθηκε ότι μονάχα ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών αξιοποιεί θεατρικές τεχνικές για τη διδασκαλία της ανάγνωσης, ενώ αντίθετα κυριαρχούν οι παραδοσιακές πρακτικές διδασκαλίας με σχεδόν καθημερινή χρήση της σιωπηρής ή της φωνούμενης ανάγνωσης για τους μαθητές τους και της φωνούμενης ανάγνωσης από τους ίδιους. Τα στοιχεία αυτά καταδεικνύουν, ίσως, τον δισταγμό του εκπαιδευτικού να δοκιμάζει νέες μεθόδους, με την ανησυχία για ελλιπή διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, μιας και κάθε τι νέο συνδέεται με τον κίνδυνο της αβεβαιότητας. Η εφαρμογή νέων διδακτικών πρακτικών μπορεί να διαμορφώνει διαφορετικές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας, συμβάλλοντας έτσι σε διαφορετική αποτίμηση της γενικότερης ικανότητάς του ως επαγγελματία και στην περαιτέρω παρωθητική του συμπεριφορά (Bandura, 2012· Ρουλίου, 2007· Stephanou & Οικονομου, 2018). Η αξιοποίηση των ποικίλων διδακτικών μεθόδων από τον εκπαιδευτικό κατευθύνει διαφορετικά τη διδακτική αυτεπάρκεια (teaching self-sufficiency), αφού το εκάστοτε πεδίο δράσης και η εμπειρία στην εφαρμογή των διδακτικών μεθόδων επηρεάζουν την εκτέλεση των δραστηριοτήτων (Bandura, 1997· Cawthon & Dawson, 2009· Coskun & Coskun, 2018· Kaldi & Xafakos, 2017· Lee et al., 2013· Mastrothanasis et al., 2021· Κλαδάκη & Μαστροθανάσης, 2021), γι' αυτό και απαιτείται εκπαίδευση στην αποτελεσματική διαχείριση των νέων διδακτικών πρακτικών (Bai et al., 2021· Dawson et al., 2018· Li et al., 2022· Yang, 2019).

Αν και η έρευνα σχετικά με τις αντιλήψεις αυτεπάρκειας στις διδακτικές μεθόδους, τεχνικές και στρατηγικές, που βασίζονται στις τέχνες και ειδικότερα σε αυτές που εστιάζουν στο πεδίο της Παιδαγωγικής του Θεάτρου είναι περιορισμένη, εντούτοις παρουσιάζονται ορισμένα αξιόλογα στοιχεία στη συναφή βιβλιογραφία, σχετικά με το αν θα μπορούσε η αξιοποίηση της Παιδαγωγικής του Θεάτρου να επηρεάσει τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού. Σε μία μελέτη περίπτωσης του Zhang (2021b) επισημαίνεται ότι η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα ενός δασκάλου βελτιώθηκε μέσω αξιοποίησης της δραματικής διερεύνησης (drama) στη διδακτική της ανάγνωσης, απόρροια της αντίληψης που επέφεραν οι διδακτικές του στρατηγικές στις αναγνωστικές επιδόσεις των μαθητών του. Στη μελέτη της Stanton και των συνεργατών της (2018) που αφορούσε τη διερεύνηση του βιώματος των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους σε ένα μακρόχρονο πρόγραμμα εκπαιδευτικής κατάρτισης για την αξιοποίηση του Παιδαγωγικής του Θεάτρου στη διδασκαλία μαθησιακών αντικειμένων διαπιστώθηκε μείωση των ανησυχιών που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και συσχέτιση μεταξύ των πεπονηθέντων διδακτικής αποτελεσματικότητας και των επιπέδων χειρισμού των θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων. Στη μελέτη του Zakaria και των συνεργατών του (2019) καταδείχθηκε ότι οι βασισμένες στην Τέχνη μαθησιακές πρακτικές αποδίδουν υψηλότερα στη

διδασκτική αυτοαποτελεσματικότητα συγκριτικά με διδασκτικές πρακτικές, που βασίζονται σε μικροδιδασκαλίες. Τέλος, στη μελέτη των Melville και Farran (2021) καταδείχθηκε η θετική επίδραση που είχε η αξιοποίηση γλωσσικών και αναγνωστικών διδασκτικών παρεμβάσεων με βάση το θέατρο, στο πλαίσιο συμμετοχής εκπαιδευτικών σε εργαστήρια θεάτρου, στις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητάς τους.

Παρόλη την εύρεση αναδυόμενων ερευνητικών στοιχείων, που υποστηρίζουν τα οφέλη της παιδαγωγικής αξιοποίησης του θεάτρου στη βελτίωση της διδασκτικής αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, οι γνώσεις μας, σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, ως προς τη χρήση του στην εκπαιδευτική διαδικασία για την εξυπηρέτηση διαφόρων διδασκτικών λειτουργιών, παραμένουν περιορισμένες. Είναι επομένως απαραίτητο να αξιολογηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη του θεάτρου στην παιδαγωγική τους θεωρία και πράξη, καθώς αυτές οι αντιλήψεις αποτελούν βάση για τις συμπεριφορές τους, εμποδίζοντας ή προάγοντας τα θετικά αναπτυξιακά αποτελέσματα των παιδιών (Kaldi & Xafakos, 2017· Pajares, 1996· Pajares & Schunk, 2001· Μαστροθανάσης κ.ά., 2021). Η διερεύνηση των πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μέσω αξιοποίησης θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων και τεχνικών στη διδασκτική των μαθησιακών αντικειμένων είναι σημαντικό να μελετηθεί, προκειμένου να προσφέρει νέες κατευθύνσεις στην κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στη διδασκτική αυτοαποτελεσματικότητα και τη σύνδεσή της με το εφαρμοσμένο θέατρο στην εκπαίδευση (Κλαδάκη & Μαστροθανάσης, 2021).

Με βάση τα παραπάνω σκοπός της μελέτης είναι να διερευνηθεί η υπόθεση σχετικά με το αν μπορεί η αξιοποίηση διδασκτικών μεθόδων βασισμένων στην Παιδαγωγική του Θεάτρου (drama-based instruction) να επηρεάσει τα επίπεδα αίσθησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού στο πεδίο της διδασκαλίας της ανάγνωσης. Ως προς τον σκοπό αυτό, διατυπώνονται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- α) Μπορεί η διδασκτική μεθοδολογία να επηρεάζει την αίσθηση αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού;
- β) Πώς διαμορφώνονται τα επίπεδα διδασκτικής αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού με την αξιοποίηση θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων στη διδασκτική της ανάγνωσης;

2. Μέθοδος

2.1. Ερευνητικός σχεδιασμός

Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων επιλέχθηκε πειραματικός σχεδιασμός ακολουθούμενος από μια επέκταση σχεδιασμού δύο μη ισοδύναμων ομάδων ελέγχου με προμέτρηση και μεταμέτρηση (Cohen et al., 2017· Gravetter & Forzano, 2017· Mertler, 2018· Morgan et al., 2000· Σταλίκας, 2011) με διάστημα παρέμβασης τις οκτώ εβδομάδες. Η διαγραμματική απεικόνιση του σχεδιασμού παρουσιάζεται ακολούθως:

Διάγραμμα 1: Διαγραμματική απεικόνιση πειραματικού σχεδιασμού

Πειραματική ομάδα εκπαιδευτικών:	$O_1 \rightarrow X_1 \rightarrow O_3$
Ομάδα ελέγχου εκπαιδευτικών I:	$O_2 \rightarrow X_2 \rightarrow O_4$
Ομάδα ελέγχου εκπαιδευτικών II:	$O_3 \rightarrow X_3 \rightarrow O_6$

Όπου: Πειραματική ομάδα (ΠΟ): Εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν θέατρο των αναγνωστών

Ομάδα ελέγχου I (ΟΕ₁): Εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν δραματοποιημένη αφήγηση ιστοριών

Ομάδα ελέγχου II (ΟΕ₂): Εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν τυπική διδασκαλία

O_{1,2,3}: Χορήγηση κλίμακας προμέτρησης

O_{4,5,6}: Χορήγηση κλίμακας μεταμέτρησης

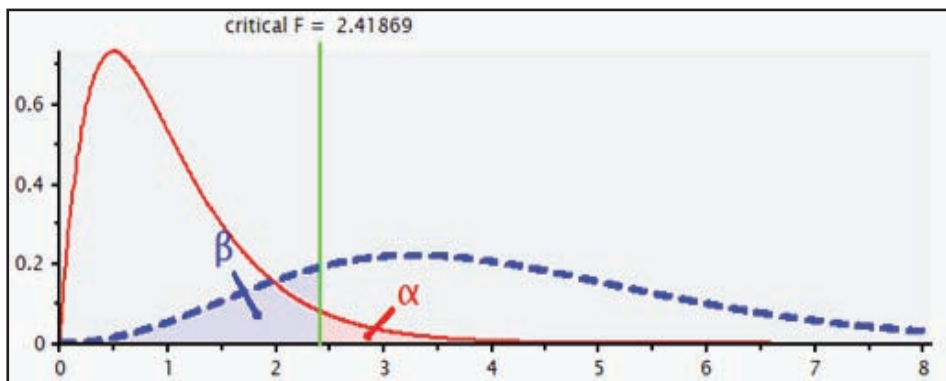
X₁: Εφαρμογή παρέμβασης με θέατρο των αναγνωστών

X₂: Εφαρμογή παρέμβασης με αφήγηση ιστοριών

X₃: Εφαρμογή τυπικής διδασκαλίας

2.2. Συμμετέχοντες

Η εκτίμηση του ελάχιστου μεγέθους του δείγματος για τη σύγκριση των τριών ομάδων στο πλαίσιο του πειράματος και τη διεξαγωγή των αναλύσεων συνδιακύμανσης έγινε *a priori* με τη χρήση του G*Power 3 (Erdfelder et al., 1996· Faul et al., 2007), αφού καθορίστηκε το προσδοκώμενο επίπεδο σημαντικότητας στο 5% ($\alpha=0,05$), η προσδοκώμενη ισχύς στο 80% ($1-\beta=0,80$) και το μέγεθος επίδρασης στο 0,25.

Διάγραμμα 2: Υπολογισμός κρίσιμης τιμής F

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης υπέδειξαν ένα ελάχιστο μέγεθος δείγματος τους 196 εκπαιδευτικούς και παρουσιάζονται στον κάτωθι πίνακα (Βλ. Πίνακας 1).

Πίνακας 1: A priori υπολογισμός ελάχιστου μεγέθους δείγματος εκπαιδευτικών

Στάδιο	Δείκτες	Τιμές
Ρυθμίσεις (input)	Effect size f	0,25
	α err prob	0,05
	Power (1- β err prob)	0,80
	Numerator df	4
	Number of groups	3
	Number of covariates	1
Αποτελέσματα (output)	Noncentrality parameter λ	12,2500
	Critical F	2,4186
	Denominator df	192
	Total sample size	196
	Actual power	0,8006061

Στη μελέτη συμμετείχαν συνολικά 204 εκπαιδευτικοί από διάφορες εκπαιδευτικές περιφέρειες της Ελλάδας. Βάσει της τυχαίας κατανομής των τμημάτων τους στις ομάδες της μελέτης όπως προέκυψε από τη διαδικασία που περιγράφηκε ανωτέρω, οι 95 (46,6%) από αυτούς συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα, οι 87 (42,6%) στην πρώτη ομάδα ελέγχου και οι 22 (10,8%) στη δεύτερη ομάδα ελέγχου.

Στον ακόλουθο Πίνακα παρουσιάζονται περιγραφικά δεδομένα για τη σύνθεση αυτών των ομάδων αναφορικά με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά και την επαγγελματική κατάσταση των συμμετεχόντων.

Πίνακας 2: Συχνότητα (N), ποσοστά (%) και έλεγχος διαφορών χ^2 για δημογραφικά χαρακτηριστικά και στοιχεία επαγγελματικής κατάρτισης συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ανά ομάδα μελέτης

Ανεξάρτητες μεταβλητές	Κατηγορίες	Ομάδα ελέγχου I		Πειραματική ομάδα		Ομάδα ελέγχου II		χ^2	df	p
		N	%	N	%	N	%			
Φύλο	Άντρας	16	18,4%	15	15,8%	2	9,1%	1,14	2	0,57
	Γυναίκα	71	81,6%	80	84,2%	20	90,9%			
Εργασιακή σχέση	Μόνιμος/η	46	52,9%	59	62,1%	16	72,7 %	3,44	2	0,18
	Αναπληρωτής/τρια	41	47,1%	36	37,9%	6	27,3 %			
Κλάδος	ΠΕ70	75	86,2%	77	81,1%	18	81,8 %	1,03	4	0,91
	ΠΕ70.50	8	9,2%	12	12,6%	3	13,6 %			
	ΠΕ71	4	4,6%	6	6,3%	1	4,5 %			
Τάξη διδασκαλίας	Δ τάξη	23	26,4%	24	25,3%	7	31,8 %	9,41	8	0,31
	Ε τάξη	23	26,4%	20	21,1%	7	31,8 %			
	Στ τάξη	25	28,7%	25	26,3%	8	36,4 %			
	Τμήμα ένταξης	10	11,5%	19	20%	0	0%			
Σπουδές	Τμήμα ΖΕΠ	6	6,9%	7	7,4%	0	0%			
	Βασικές σπουδές	21	24,1%	23	24,2%	8	36,4 %	9,01	8	0,34
	Επιμόρφωση >200Ω	16	18,4%	14	14,4%	2	9,1 %			
	Δεύτερος τίτλος σπουδών	2	2,3%	8	8,4%	1	4,5 %			
	Μεταπτυχιακό	48	55,2%	47	49,5%	10	45,5 %			
	Διδακτορικό	0	0%	3	3,2%	1	4,5 %			

Από τη διεξαγωγή του ελέγχου χ^2 τεστ του Pearson στα παραπάνω δεδομένα δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στις τρεις ομάδες μελέτης.

2.3. Εργασία

Για τη μέτρηση των επιπέδων διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διδακτική της ανάγνωσης αξιοποιήθηκε η σταθμισμένη κλίμακα “Αίσθηση Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας στην Ανάγνωση” (Α.Εκ.ά.Α.) του Μαστροθανάση (2018:80) σκοπός της οποίας είναι η εκτίμηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης για την αυτεπάρκειά τους στη διδασκαλία της ανάγνωσης υπό το πρίσμα του θεωρητικού πλαισίου της κοινωνικογνωσιακής θεωρίας του Bandura. Πρόκειται για μία αξιολογήσιμη και περιεκτική δομή δύο παραγόντων, με ικανοποιητικά ψυχομετρικά χα-

ρακτηριστικά, η οποία περιέχει το κριτήριο της αίσθησης διδακτικής αυτεπάρκειας και της αίσθησης αποτελεσματικότητας στην επιρροή των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων.

Η κλίμακα χορηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς τόσο κατά το στάδιο της προμέτρησης, όσο και κατά της μεταμέτρησης, με την οδηγία να σημειώσουν σε κάθε μία από τις εννιά δηλώσεις της το βαθμό συμφωνίας τους ή διαφωνίας τους με το περιεχόμενό τους σε μια 9βαθμη αριθμητική κλίμακα, με το 1 να υποδηλώνει πλήρη διαφωνία και το 9 πλήρη συμφωνία, αποτυπώνοντας τις σκέψεις τους την εκάστοτε δεδομένη χρονική στιγμή.

2.4. Διαδικασία

Αφού εξασφαλίστηκαν οι απαραίτητες άδειες για τη διεξαγωγή της μελέτης, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έλαβαν έναν μοναδικό κωδικό για την καλύτερη διαχείρισή τους στις διάφορες φάσεις της έρευνας και χωρίστηκαν στις τρεις ομάδες μελέτης μέσω τυχαίας κατανομής τους σε αυτές. Στη συνέχεια, αφού απάντησαν στο εργαλείο συλλογής δεδομένων, οι εκπαιδευτικοί της πειραματικής ομάδας προσέγγιζαν την αναγνωστική διδασκαλία στην τάξη τους με θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές που βασίζονταν στη μεθοδολογία του θεάτρου αναγνωστών για τη διδακτική της ανάγνωσης (Rasinski et al., 2017· Mastrothanasis, Kladaki & Andreou, 2023) και της ομάδας ελέγχου I με θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές βασισμένες στη μεθοδολογία της δραματοποιημένης αφήγησης (Μαστροθανάσης & Κλαδάκη, 2023), με την ομάδα ελέγχου II να μην ακολουθεί κάποιο ιδιαίτερο πλαίσιο διδακτικής αξιοποιώντας τις πρακτικές γραμματισμού που ήδη εφαρμόζαν και θεωρούσαν αποτελεσματικές. Στο τέλος και στο πλαίσιο της μεταμέτρησης οι συμμετέχοντες των τριών ομάδων απάντησαν ξανά στο εργαλείο συλλογής δεδομένων.

Για τη χορήγηση της κλίμακας προμέτρησης και μεταμέτρησης στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στη μελέτη, η αποστολή τους έγινε απευθείας από τους ερευνητές, με σαφείς οδηγίες για τη συμπλήρωσή τους η οποία συμπληρωνόταν από στοχευμένη ως προς τη διδακτική μεθοδολογία επιμόρφωση. Ακολούθως, μετά την συμπλήρωσή τους αποστέλλονταν στην ερευνητική ομάδα για περαιτέρω ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων.

2.5. Αναλύσεις

Τα αριθμητικά δεδομένα που προέκυψαν από τη συμπλήρωση των ερωτημάτων που περιείχαν οι κλίμακες κατά την προμέτρηση και τη μεταμέτρηση από τους συμμετέχοντες της μελέτης μεταφέρθηκαν στη βάση δεδομένων του στατιστικού πακέτου IBM SPSS 21 και του Jamovi (Şahin & Aybek, 2019) σε πίνακες γραμμικής παράταξης. Εν συνεχεία δημιουργήθηκαν οι λανθάνουσες μεταβλητές (latent variables) και διερευνήθηκε η ύπαρξη ελλειπουσών τιμών. Ο έλεγχος ελλειπουσών τιμών φανέρωσε μηδαμινές περιπτώσεις ελλείψεων ανά μεταβλητή οι οποίες αντιμετωπίστηκαν μέσω της χρήσης του υποδείγματος της γραμμικής παλινδρόμησης (Ρούσσοι & Τσαούσης, 2020). Ως ανεξάρτητες μεταβλητές θεωρήθηκαν: α) η ομάδα των εκπαιδευτικών, με τρία επίπεδα, ήτοι: α) ομάδα εφαρμογής

θεάτρου των αναγνωστών, β) ομάδα εφαρμογής δραματοποιημένης αφήγησης ιστοριών και γ) ομάδα τυπικής διδασκαλίας και β) ο χρόνος χορήγησης των εργαλείων αξιολόγησης της παρέμβασης, με δύο επίπεδα, ήτοι: α) πριν την παρέμβαση, β) μετά την παρέμβαση. Ως εξαρτημένη μεταβλητή θεωρήθηκε η μέση τιμή που αφορά στην εκπαιδευτική αυτο-αποτελεσματικότητα από την “Κλίμακα αίσθησης εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας για την ανάγνωση”.

Την παραπάνω διαδικασία ακολούθησε η αξιολόγηση της κατανομής των δεδομένων. Για την αξιολόγηση της μορφής της αξιοποιήθηκαν οι λόγοι (λ) της κύρτωσης και της στρέβλωσης προς το στατιστικό τους σφάλμα με τιμές εκτός του διαστήματος $\pm 3,29$ για δείγμα μεσαίου μεγέθους ($100 < N < 300$) (Field, 2013· Kim, 2013· Rindskopf & Shiyko, 2010) να υποδεικνύει απόκλιση από την κανονικότητα είτε σε επίπεδο στρέβλωσης, είτε σε επίπεδο κύρτωσης. Στην περίπτωση μας φανερώθηκε ότι τα δεδομένα μας προσεγγίζουν την κανονική κατανομή (Schmider et al., 2010), κατευθύνοντας, αντίστοιχα, το είδος των ελέγχων που αξιοποιήθηκαν σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής.

Η κύρια επεξεργασία των δεδομένων περιλάμβανε περιγραφική και επαγωγική στατιστική με τις ανεξάρτητες και την εξαρτημένη μεταβλητή στη βάση της απάντησης των ερευνητικών ερωτημάτων και της διερεύνησης της ερευνητικής υπόθεσης. Σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής υπολογίστηκαν για το σύνολο των μεταβλητών μέτρα θέσης των κατανομών και μέτρα διασποράς τους. Συγκεκριμένα για τις παραμέτρους θέσης εκτιμήθηκε ο μέσος όρος ($M.O.$) και για τις παραμέτρους διασποράς εκτιμήθηκε η τυπική απόκλιση (σ). Σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής εφαρμόστηκε η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) στα δεδομένα προμέτρησης, το t -test για ζευγαρωτές μετρήσεις (προμέτρηση-μεταμέτρηση) και η ανάλυση της συνδιακύμανσης (ANCOVA) (Wright, 2020) για τη διερεύνηση της ερευνητικής υπόθεσης. Η ανάλυση της συνδιακύμανσης χρησιμοποιήθηκε για την προσαρμογή των μέσων τιμών στις μεταμετρήσεις ώστε να ελεγχθούν τυχόν προϋπάρχουσες διαφορές στις μέσες τιμές των ομάδων. Έτσι, με την αφαίρεση της επίδρασης της συμμεταβλητή (προμέτρησης) διεξήχθη προσπάθεια μείωσης της πηγής διασποράς (error variance) εντός των ομάδων, διατηρώντας πλεονέκτημα στην ανάλυση, έναντι μιας one-way ANOVA (Miller & Chapman, 2001· Wan, 2020). Όπου παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, διενεργήθηκαν post-hoc έλεγχοι Games-Howell (Ruxton & Beauchamp, 2008).

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων ερμηνεύθηκαν με βάση την ύπαρξη στατιστικών σημαντικών διαφορών και τα μεγέθη των επιδράσεων. Τα μεγέθη των επιδράσεων υπολογίστηκαν μέσω του δείκτη Cohen's d (d_{Cohen}) (Fritz et al., 2012) με τιμές κοντά στο 0,2 να χαρακτηρίζονται ως μικρά, κοντά στο 0,50 ως μεσαία και κοντά στο 0,80 ως μεγάλα (Lakens, 2013). Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (p) για την αποδοχή ή την απόρριψη των μηδενικών υποθέσεων που ελήφθη για όλους τους στατιστικούς ελέγχους ορίστηκε το 5% ενώ θεωρήθηκαν στατιστικά σημαντικά τα ευρήματα με τιμή $p < 0,05$.

3. Αποτελέσματα

Αρχικά διενεργήθηκε ανάλυση της διασποράς με έναν παράγοντα προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι εκπαιδευτικοί της πειραματικής ομάδας, της ομάδας ελέγχου I και της ομάδα ελέγχου II διέφεραν ως προς την αίσθηση αποτελεσματικότητας στη διδακτική της ανάγνωσης πριν την έναρξη των παρεμβάσεων (Βλ. Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Ανάλυση της διασποράς με έναν παράγοντα στις ομάδες μελέτης όσον αφορά στην προπειραματική μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας στη διδακτική της ανάγνωσης

Ομάδες μελέτης	N	M.O.	T.A.	F	df	p
Πειραματική	95	6,49	1,22	1,04	2	0,36
Ελέγχου I	87	6,51	1,14			
Ελέγχου II	22	6,86	1,09			

Από τον παραπάνω έλεγχο διαπιστώθηκε προπειραματική ισοδυναμία και μη στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που απάρτιζαν και τις τρεις ομάδες ($p = 0,36$).

Ακολούθως εφαρμόστηκε ανάλυση της συνδιακύμανσης (ANCOVA) στις τιμές της μεταμέτρησης με τα αντίστοιχα post hoc κριτήρια, προκειμένου να διαπιστωθεί ποια ήταν η επίδραση των παρεμβάσεων στην αίσθηση διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που απαρτίζουν κάθε μία από τις τρεις ομάδες μετά τη διόρθωση για την επίδραση της προμέτρησής τους. Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζεται ο μέσος όρος (adjusted means) των μεταπειραματικών μετρήσεων της αυτο-αποτελεσματικότητας στη διδακτική της ανάγνωσης, προσαρμοσμένος από την συμμεταβλητότητα της αρχικής τιμής της, ανά ομάδα μελέτης (Βλ. Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Προσαρμοσμένος μέσος όρος μεταπειραματικών μετρήσεων της αυτοαποτελεσματικότητας στη διδακτική της ανάγνωσης με συμμεταβλητότητα την αρχική αξιολόγησή της ανά ομάδα μελέτης

Ομάδες μελέτης	N	Τελικός M.O.	T.A.	Προσαρμοσμένος τελικός M.O.	T.Σ.	95% Δ.Ε.	
						LL	UL
Πειραματική	95	7,48	0,85	7,50	0,082	7,336	7,658
Ελέγχου I	87	7,39	0,87	7,40	0,085	7,228	7,564
Ελέγχου II	22	7,39	0,87	6,85	1,170	6,518	7,190

Σημείωση. Η συμμεταβλητή της αρχικής αξιολόγησης της αυτοαποτελεσματικότητας υπολογίστηκε από το spss και αξιολογήθηκε στην ακόλουθη τιμή: 6,53. Adjusted means: Προσαρμοσμένοι μέσοι όροι, L: Κατώτερο όριο, U: Υψηλότερο όριο.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης της συνδιακύμανσης προέκυψε ότι και οι τρεις ομάδες εκπαιδευτικών διέφεραν στατιστικώς σημαντικά στο τέλος των παρεμβάσεων. Παρατηρήθηκε, δηλαδή, μία στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μεταξύ των τριών διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας της ανάγνωσης στο τέλος, μετά τον έλεγχο της επίδρασης που είχε η αρχική αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, $F(2, 200) = 5,80, p < 0,01, \eta^2_p = 0,06, \text{observed power} = 0,87$ (Βλ. Πίνακας 5).

Πίνακας 5: Ανάλυση της συνδιακύμανσης στις μεταπειραματικές μετρήσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διδακτική της ανάγνωσης μεταξύ των τριών ομάδων με συμμεταβλητότητα των αρχικών μετρήσεων

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	η^2_p
Διορθωμένο μοντέλο	34,809 ^a	3	11,603	18,348	,000	,216
Intercept	156,650	1	156,650	247,712	,000	,553
Προμέτρηση αυτο-αποτελεσματικότητας	29,977	1	29,977	47,403	,000	,192
Ομάδα	7,334	2	3,667	5,799	,004	,055
Κατάλοιπα	126,477	200	0,632			

Σημείωση. η^2_p : Partial Eta Squared, a: R Squared = 0,216 (Adjusted R Squared = 0,204)

Από την σύγκριση post hoc που ακολούθησε την ανάλυση της συνδιακύμανσης ανάμεσα στις τρεις ομάδες στο τέλος των παρεμβάσεων διαπιστώθηκε ότι η πειραματική ομάδα $t(200) = 3,40, p < 0,01, \text{Cohen's } d = 0,81$ και η ομάδα ελέγχου I $t(200) = 2,85, p < 0,01, \text{Cohen's } d = 0,68$ διέφεραν στατιστικώς σημαντικά από την ομάδα ελέγχου II με μεσαίο προς μεγάλο και μεγάλο μέγεθος ισχύος, αντίστοιχα, ενώ μεταξύ τους η πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου I δεν διέφεραν ως προς τα επίπεδα αίσθησης διδακτικής αποτελεσματικότητας ($p = 1,00$) (Βλ. Πίνακας 6).

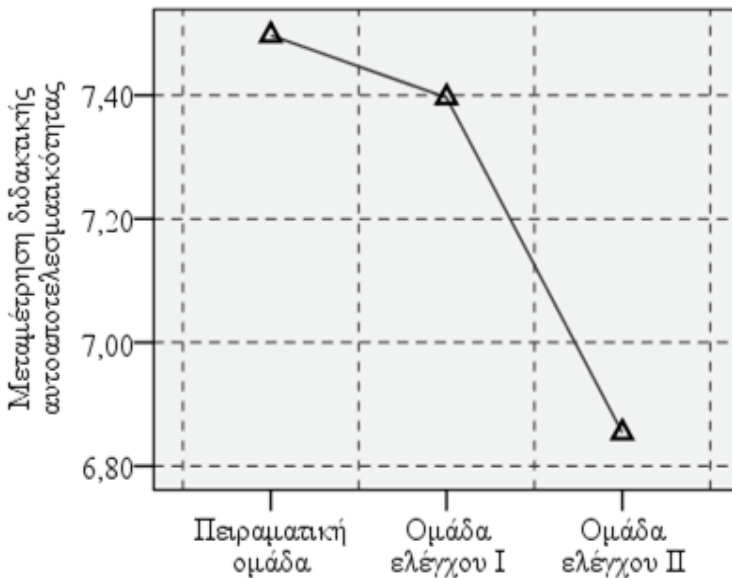
Πίνακας 6: Post Hoc αναλύσεις μεταξύ των τριών ομάδων όσον αφορά στη μεταμέτρηση της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας

Σύγκριση ομάδων			Δ.Μ.	Τ.Σ.	df	t	p_{Bonf}	Cd	95% CI	
									L	U
ΟΕ ₁	-	ΠΟ	-0,10	0,12	200	-0,85	1,00	-0,13	-0,42	0,17
	-	ΟΕ ₂	0,54	0,19	200	2,85	0,014	0,68	0,21	1,16
ΠΟ	-	ΟΕ ₂	0,64	0,19	200	3,40	0,002	0,81	0,33	1,28

Σημείωση. Οι συγκρίσεις βασίστηκαν στις εκτιμώμενες μέσες τιμές (estimated marginal means) που απέδωσε η ANCOVA, Δ.Μ.: Διαφορά μέσων, L: Κατώτερο όριο, U: Υψηλότερο όριο, Cd: Cohen's d.

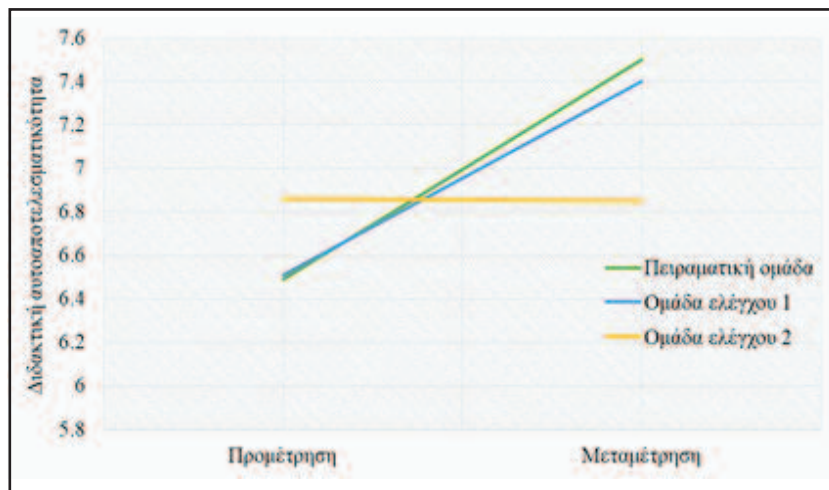
Στο ακόλουθο διάγραμμα παρουσιάζονται οι προσαρμοσμένοι μέσοι όροι μεταμέτρησης της αίσθησης διδακτικής αποτελεσματικότητας για τις τρεις ομάδες της έρευνας, φανερώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί που υλοποίησαν θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές στη διδακτική της ανάγνωσης παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας, σε σχέση με αυτούς που δεν υλοποίησαν κάποια ιδιαίτερη μορφή παρέμβασης.

Διάγραμμα 3: Προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης της διδακτικής αυτό-αποτελεσματικότητας για τις τρεις ομάδες της έρευνας



Τέλος, από την μελέτη των μεγεθών επίδρασης όσον αφορά στη διαφορά μεταξύ της προμέτρησης και της μεταμέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας στην κάθε συνθήκη ξεχωριστά, με τις αρχικές μέσες τιμές και τις τελικές προσαρμοσμένες τιμές που απέδωσε η ANCOVA, διαπιστώθηκαν μεγάλα μεγέθη επίδρασης διαφορών στην πειραματική ομάδα [$t(94)=12,30$, $p_{\text{bonf}} < 0,001$, Cohen's $d = 1,21$] και την ομάδα ελέγχου I [$t(86)=10,39$, $p_{\text{bonf}} < 0,001$, Cohen's $d = 1,15$], ενώ ένα μικρό μέγεθος διαφοράς στην ομάδα ελέγχου II [$t(21)=0,61$, $p_{\text{bonf}} = 1,000$, Cohen's $d = 0,14$].

Διάγραμμα 4: Μέσες τιμές προμέτρησης και προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας για τις τρεις ομάδες



Σημειώνεται ότι η διαφορά μεταξύ προμέτρησης και μεταμέτρησης της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας της ομάδας ελέγχου II δεν ήταν στατιστικά σημαντική (Βλ. Διάγραμμα 4).

4. Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα των ελέγχων όσον αφορά τη διδακτική μεθοδολογία του θεάτρου αναγνωστών διαπιστώθηκε ότι αποτελεί μία θεατροπαιδαγωγική μέθοδο την οποία ο εκπαιδευτικός αισθάνεται ότι μπορεί να αξιοποιήσει αποτελεσματικά στη διδασκαλία της ανάγνωσης. Όπως φανερώθηκε η αξιοποίησή της μεθόδου επηρέασε σημαντικά και με μεγάλο μέγεθος επίδρασης τα επίπεδα της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Παρόμοια σημαντική επίδραση στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού επέφερε και η εμπλοκή του με τη μέθοδο της δραματοποιημένης αφήγησης, ενώ χαμηλότερα επίπεδα επίδρασης σε σχέση με αυτές τις δύο μεθόδους επέφερε η συμβατική μέθοδος διδασκαλίας (ομάδα ελέγχου II). Μάλιστα, παρατηρήθηκε ότι δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική μεταβολή μεταξύ προμέτρησης και μεταμέτρησης στην ομάδα ελέγχου II.

Τα παραπάνω ευρήματα μάς ωθούν να υποστηρίξουμε ότι οι διδακτικές μέθοδοι που αξιοποιούν τεχνικές του θεάτρου στην εκπαίδευση υπερτερούν στο επίπεδο που μπορούν να βελτιώσουν τη διδακτική αυτεπάρκεια και της αποτελεσματικότητας στην επιρροή των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών, έναντι μεθόδων που εστιάζουν σε παραδοσιακές πρακτικές αναγνωστικού γραμματισμού.

5. Συζήτηση

Όσον αφορά τα επίπεδα αίσθησης διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που αξιοποίησαν τόσο το θέατρο αναγνωστών, όσο και τη δραματοποιημένη αφήγηση ως κύριες θεατροπαιδαγωγικές μεθόδους για τη διδακτική της ανάγνωσης διαπιστώθηκαν πεποισμένες υψηλής διδακτικής αυτεπάρκειας και αποτελεσματικότητας στην επιρροή των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων. Βάσει των αποτελεσμάτων παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές και βελτιώσεις στις αντιληπτές ικανότητες των εκπαιδευτικών να διδάσκουν αναγνωστικές δεξιότητες με μεθόδους που αξιοποιούν τεχνικές του θεάτρου στην εκπαίδευση. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με τη μελέτη των Zakaria και των συνεργατών του (2019), του Zhang (2021) και των Melville και Farran (2021) που υποστηρίζουν ότι διδακτικές τεχνικές που βασίζονται στις τέχνες και το θέατρο προσδίδουν υψηλότερα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας σε σχέση με συμβατικές τεχνικές.

Κατά την άποψή μας η διαφορά που παρουσιάστηκε πιθανόν να οφείλεται στο ότι είναι πιο εύκολο για τον εκπαιδευτικό να αξιοποιεί τεχνικές της δραματικής τέχνης στην τάξη του για να διαχειρίζεται τους μαθητές του, για να επιτύχει τους γλωσσικούς και αναγνωστικούς στόχους και για να ενεργοποιεί την εμπλοκή των μαθητών του στη μαθησιακή διαδικασία από το να τα κάνει με άλλους τρόπους (Κλαδάκη & Μαστροθανάσης, 2021). Επίσης η βελτίωση των μαθητών γίνεται αντιληπτή από το ίδιο τον εκπαιδευτικό, κάτι το οποίο πιθανά οδηγεί σε βελτιωμένη επίγνωση του επαγγελματικού του έργου. Η ενσωμάτωση θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία τους, άλλωστε, σε συνδυασμό με την επιμόρφωση την οποία έλαβαν προς μία θεατροπαιδαγωγική προσέγγιση σε επίπεδο διδακτικής είναι πιθανόν να επηρέασε θετικά τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, των μαθητών και τις πρακτικές τους στην τάξη (Aykas et al., 2019· Cawthon & Dawson, 2009· Lee et al., 2013· Stanton et al., 2018· Λενακάκης, 2014· Μαστροθανάσης & Κλαδάκη, 2023), επιδρώντας έτσι αποτελεσματικά στη διδασκαλία της ανάγνωσης. Το στοιχείο αυτό είναι σημαντικό για την ολιστική αξιολόγηση των θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων από την πλευρά του εκπαιδευτικού μιας και βάσει της θεωρίας της αυτό-αποτελεσματικότητας του Bandura (1997) οι πεποισμένες των εκπαιδευτικών για τις διδακτικές πρακτικές είναι πιθανόν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά τους και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών τους (Kaldi & Xafakos, 2017· Mastrothanasis et al., 2021· Tezer et al., 2019· Κλαδάκη & Μαστροθανάσης, 2021). Ως γνωστόν οι εκπαιδευτικοί με ισχυρή αίσθηση αποτελεσματικότητας είναι ανοικτοί σε νέες ιδέες και είναι προθυμότεροι να πειραματιστούν με καινοτόμες μεθόδους για να ανταποκριθούν καλύτερα στις ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και να επιμείνουν όταν οι μαθητές τους αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Επίσης, είναι σίγουροι για τη διδακτική τους ικανότητα, όπως επίσης και για τις δυνατότητές τους να επιφέρουν θετικές αλλαγές στην ικανότητα των μαθητών μέσω των διδακτικών τους παρεμβάσεων (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001· Μαστροθανάσης, 2018). Κάτι τέτοιο είναι σημαντικό μιας και το μαθησιακό πλαίσιο που δημιουργείται από την ενσωμάτωση

της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου στη διδακτική της ανάγνωσης θα μπορούσε να ασκήσει επίδραση στις αναπτυσσόμενες ικανότητες των παιδιών, τα οποία κατασκευάζουν αφηρημένες γλωσσικές και γνωστικές αναπαραστάσεις μέσω των θεατρικών και των δραματικών τεχνικών που στη συνέχεια μεταφέρονται σε κοινωνικούς, γλωσσικούς και αναγνωστικούς τομείς (Melville & Farran, 2021· Vygotsky, 1978), προβάλλοντας παράλληλα τα οφέλη που μπορούν να προσδώσουν στον εκπαιδευτικό τεχνικές και μέθοδοι που βασίζονται στις τέχνες και την Παιδαγωγική του Θεάτρου, έναντι μεθοδολογιών που εστιάζουν σε κλασικές πρακτικές γραμματισμού και διδακτικής.

Βιβλιογραφία

- Aghaei, K., Koo, Y.L., Noor, N.M. & Rajabi, M. (2014) From Theory to Practice: Theater Reading (TR) as a Critical and Transformative Literacy Practice in an Educational Development Course. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 118: 37-41.
- Asimidou, A., Lenakakis, A. & Tsiaras, A. (2021) The contribution of drama pedagogy in developing adolescents' self-confidence: a case study. *NJ Drama Australia Journal*, 45(1): 45-58.
- Aykaç, N., Ulubey, Ö., Celik, Ö. & Korkut, P. (2019) The effects of drama on pre-service teachers' affective traits about teaching. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(2): 338-351.
- Bai, B., Hu, G. & Bing-Lee, I.K. (2021) Influences on Teachers' Professional Development: The Case of Using Drama as Pedagogy. In Y. Leung, W. Shieh & S. Villarreal (Eds.), *Reflection on English language teaching and learning in a global and diversified world*. Taipei: Crane Publishing, 118-136.
- Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2012) On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, 38(1): 9-44.
- Belet, D. & Dal, S. (2010) The use of storytelling to develop the primary school students' critical reading skill: the primary education pre-service teachers' opinions. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9: 1830-1834.
- Γραμματάς, Θ. (2014) *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Cawthon, S.W. & Dawson, K. (2009) Drama for schools: Impact of a drama-based professional development program on teacher self-efficacy and authentic instruction. *Youth Theatre Journal*, 23(2): 144-161.

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2017) *Research Methods in Education*. London: Routledge (8th ed.).
- Coskun, K. & Coşkun, M. (2018) Investigation Self Efficacy of Fine-Arts Teachers According to Different Variables. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 12(23): 124-138.
- Dawson, K., Deckard, C., Cawthon, S. & Loblein, H. (2018) Reflection on action plans: Considering systems alignment in the results of an arts-based professional learning intensive for classroom teachers. *Youth Theatre Journal*, 32(1): 75-91.
- Dawson, K. & Lee, B. (2018) *Drama-based pedagogy: Activating learning across the curriculum*. Bristol: Intellect.
- Drew, I. & Pedersen, R. R. (2010) Readers Theatre: A different approach to English for struggling readers. *Acta Didactica Norge*, 4(1): 1-18.
- Erdfelder, E., Faul, F. & Buchner, A. (1996) GPOWER: A general power analysis program. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, 28(1): 1-11.
- Φανουράκη, Κ. (2015) Το Θέατρο / Δράμα και η Ψηφιακή Τέχνη στην Εκπαίδευση. Στο Σ. Παπαδόπουλος (Επιμ.), *Θέατρο και θεατρικές τεχνικές στην αγωγή και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Θαλής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 384-392.
- Φρυδάκη, Ε. (2009) *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.G. & Buchner, A. (2007) G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39(2): 175-191.
- Field, A. (2013) *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. London: SAGE Publications (4th ed.).
- Fitton, L., McIlraith, A.L. & Wood, C.L. (2018) Shared Book Reading Interventions With English Learners: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 88(5): 712-751.
- Fritz, C.O., Morris, P.E. & Richler, J.J. (2012) Effect size estimates: Current use, calculations, and interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141(1): 2-18.
- Gravetter, F. & Forzano, L.A. (2017) *Research Methods for the Behavioral Sciences*. Boston: Cengage (6th ed.).
- Hallgren, E. (2022) Drama in education and the value of process. In M. McAvoy & P. O'Connor (Eds.), *The Routledge Companion to Drama in Education*. London: Routledge, 45-52.
- Jindal-Snape, D., Davies, D., Scott, R., Robb, A., Murray, C. & Harkins, C. (2018) Impact of arts participation on children's achievement: A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 29: 59-70.

- Κατσαρίδου, Μ. (2014) *Η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος. Μια πρόταση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε διαπολιτισμική τάξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Κλαδάκη, Μ. (2015) Όταν η Θεατρική Τέχνη συναντά τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες: Αναλυτικά Προγράμματα και Εκπαιδευτική Πράξη. Στο Χ. Σκουμπουρδή & Μ. Σκουμιός (Επιμ.), *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή "Ανάπτυξη Εκπαιδευτικού Υλικού στα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες"*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 688-703.
- Κλαδάκη, Μ. (2016) Θεατρική τέχνη και εκπαιδευτική πράξη: μια σχέση αγάπης από απόσταση. Στο Σ. Παπαδόπουλος (Επιμ.), *Τέχνη και Πολιτισμός στο Σχολείο του 21ου αιώνα. Πρακτικά επιστημονικής Διημερίδας*. Αθήνα: Θαλής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 41-53.
- Κλαδάκη, Μ. & Μαστροθανάσης, Κ. (2021) Διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα ως προς την αξιοποίηση θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών: Ανάπτυξη ερωτηματολογίου διερεύνησης. Στο Κ. Φανουράκη & Γ. Πεφάνης (Επιμ.), *Εφαρμοσμένο Θέατρο. Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και μάθησης μέσω παραστατικών τεχνών*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, 391-408.
- Κλαδάκη, Μ. & Μαστροθανάσης, Κ. (2022) Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη θεατρική αγωγή σε Φινλανδία και Νορβηγία. *Εκπαίδευση & Επιστήμες, SI-2*: 1-6.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ., Φραγκούλης, Γ. & Μπάσμπας, Κ. (2006) Εκπαιδευτικές πρακτικές διδασκαλίας της ανάγνωσης στο δημοτικό σε σχέση με το πολιτιστικό κεφάλαιο των μαθητών και την επίδοσή τους. Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση. 71 κείμενα για την Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε., 443-452.
- Kaldi, S. & Xafakos, E. (2017) Student teachers' school teaching practice: The relation amongst perceived self-competence, motivation and sources of support. *Teaching and Teacher Education*, 67: 246-258.
- Khanlou, N., Vazquez, L. M., Khan, A., Oraziatti, B. & Ross, G. (2022) Readers Theatre as an arts-based approach to education: A scoping review on experiences of adult learners and educators. *Nurse Education Today*. 116: 105440 <https://doi.org/10.1016/J.NEDT.2022.105440>
- Kim, H.Y. (2013) Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 38(1): 52-54.
- Kyrimi, K. & Tsiaras, A. (2021) Drama in Education as a tool for enhancing self-efficacy in Primary School children. *Drama Research: International Journal of Drama in Education*, 12(1): 1-20.

- Λενακάκης, Α. (2013) Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το Θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία. Διδακτικό Εγχειρίδιο στο πλαίσιο του Προγράμματος 'Θαλής'*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 57-77.
- Λενακάκης, Α. (2014) Ο Θεατροπαιδαγωγός: Το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και Παιδαγωγία*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση, 172-215.
- Lakens, D. (2013) Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: A practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in Psychology*, 4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00863>
- Lee, B., Cawthon, S. & Dawson, K. (2013) Elementary and secondary teacher self-efficacy for teaching and pedagogical conceptual change in a drama-based professional development program. *Teaching and Teacher Education*, 30(1): 84-98.
- Li, R., Liu, H., Chen, Y. & Yao, M. (2022) Teacher engagement and self-efficacy: The mediating role of continuing professional development and moderating role of teaching experience. *Current Psychology*, 41(1): 328-337.
- Μαρούδας, Η. (2017) *Το θεατρικό παιχνίδι ως εργαλείο βελτίωσης των σχέσεων μεταξύ των μαθητών*. Βόλος: Κοντύλι.
- Μαστροθανάσης, Κ. (2018) Κατασκευή, ανάπτυξη και ψυχομετρική αξιολόγηση κλίμακας για την εκτίμηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία της ανάγνωσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 7(1): 64-80.
- Μαστροθανάσης, Κ., Ζερβουδάκης, Κ., Ξαφάκος, Ε. & Ζουγανέλη, Ά. (2021) Προσαρμογή και ψυχομετρική επικύρωση κλίμακας για την εκτίμηση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης. Στο Ε. Κανταρτζή, Γ. Παπαδημητρίου & Χ. Κωσταρής (Επιμ.), *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου "Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της καινοτομίας"*. Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Αρσάκεια-Τοσίτσεια Σχολεία, 241-252.
- Μαστροθανάσης, Κ. & Κλαδάκη, Μ. (2021) Ερευνητικός σχεδιασμός μεικτής μεθοδολογίας για την αξιολόγηση εφαρμογών Θεάτρου Αναγνωστών στη σχολική επάρκεια, την ψυχοκοινωνική προσαρμογή και τις μαθησιακές δυσκολίες διγλωσσων αναγνωστών. Στο Α. Σοφός, Γ. Λιαράκου, Μ. Σκουμιός & Ε. Φωκίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγική Έρευνα στο Αιγαίο, Πρακτικά 5ης Ημερίδας Υποψήφιων Διδακτόρων*. Ρόδος: Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 143-165.
- Μαστροθανάσης, Κ. & Κλαδάκη, Μ. (2022a) Η θεατρική παράσταση στο σχολείο: Διερεύνηση του παραστασιακού άγχους παιδιών ηλικίας 10-12 ετών. Στο Α. (Λοΐζος) Σοφός,

- Μ. Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, Μ. Σκουμιός, Ε. Φωκίδης & Μ. Οικονομάκου (Επιμ.), *Παιδαγωγική Έρευνα στο Αιγαίο, Πρακτικά 6ης Ημερίδας Υποψήφιων Διδακτόρων*. Ρόδος: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 20-39.
- Μαστροθανάσης, Κ. & Κλαδάκη, Μ. (2022b) Παραστασιακό άγχος και πάγωμα επί σκηνής: Ψυχομετρική αξιολόγηση και διαγνωστική επικύρωση κλείδας παρατήρησης παιδιών στην προεφηβεία για τον εκπαιδευτικό. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 8. <https://doi.org/10.12681/dial.27921>
- Μαστροθανάσης, Κ., & Κλαδάκη, Μ. (2023). Μεθοδολογία ανάπτυξης και προτάσεις δραστηριοτήτων θεάτρου αναγνωστών και δραματοποιημένης αφήγησης για την καλλιέργεια και την ενίσχυση του αναγνωστικού γραμματισμού. *Πελλαίος Παιδαγωγός*, 5: 5–18.
- Μαστροθανάσης, Κ., & Κλαδάκη, Μ. (2023). *Η παιδαγωγική του θεάτρου για την περιβαλλοντική εκπαίδευση και την αειφόρο ανάπτυξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μαστροθανάσης, Κ. & Παπακώστα, Α. (2017) Διερεύνηση των αντιλήψεων των παιδιών σχετικά με πρακτικές αφηγηματικής δραστηριότητας στο σπίτι: Μια δημογραφική έρευνα για την αφήγηση παραμυθιών στο νομό Φλώρινας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1): 198-213.
- Marunda-Piki, C.J. (2018) The impact of narrative-based learning in classroom. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 23(1): 107-113.
- Mastrothanasis, K., Geladari, A. & Kladaki, M. (2018) Play activities in second language teaching metacognitive writing strategies to struggling bilingual writers: an empirical study. *International Journal of Education and Research*, 6(6): 279-290.
- Mastrothanasis, K. & Kladaki, M. (2020) The Involvement of Children in the Arts during Their Leisure Time. *Asian Journal of Language, Literature and Culture Studies*, 3(2): 10-19.
- Mastrothanasis, K., Kladaki, M., & Andreou, A. (2023). A systematic review and meta-analysis of the Readers' Theatre impact on the development of reading skills. *International Journal of Educational Research Open*, 4: 100243. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100243>
- Mastrothanasis, K., Zervoudakis, K. & Xafakos, E. (2021) Secondary special education teachers' beliefs towards their teaching self-efficacy. *Preschool and Primary Education*, 9(1): 28-51.
- Melville, A. & Farran, L. (2021) Language and Reading through Drama: Teachers' Self-Efficacy. *Open Journal of Modern Linguistics*, 11(4): 703-709.
- Mertler, C. (2018) *Introduction to Educational Research*. Los Angeles: SAGE Publications (2nd ed.).

- Miller, G. A. & Chapman, J. P. (2001) Misunderstanding analysis of covariance. *Journal of Abnormal Psychology*, 110(1): 40-48.
- Morgan, G., Gliner, J. & Harmon, R. (2000) Quasi-Experimental Designs. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39(6): 794-796.
- Nilson, J. (2022) Outcomes of using drama-based pedagogy in language teaching and learning. In M. McAvoy & P. O'Connor (Eds.), *The Routledge Companion to Drama in Education*. London: Routledge, 427-432.
- Noble, C., Sala, G., Peter, M., Lingwood, J., Rowland, C., Gobet, F. & Pine, J. (2019) The impact of shared book reading on children's language skills: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28: 100290
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100290>
- Παπαδιά, Α. (2020) *Η επίδραση της διγλωσσίας και των διδακτικών πρακτικών στην αναγνωστική επίδοση παιδιών μεταναστών στην Ελλάδα*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Παπαδόπουλος, Γ., Παπαδόπουλος, Σ. & Μαρούδας, Η. (2021) Θετική και αρνητική επίδραση των δραστηριοτήτων του θεατρικού παιχνιδιού στις διαμαθητικές σχέσεις. Στο Κ. Φανουράκη & Γ. Πεφάνης (Επιμ.), *Εφαρμοσμένο Θέατρο. Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και μάθησης μέσω παραστατικών τεχνών*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, 231-252.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007) *Με τη γλώσσα του θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της γλώσσας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010a) Θέατρο για παιδιά και νέους: Η παιδαγωγική αποστολή του. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Στη Χώρα του Τοτώρα. Θέατρο για ανήλικους θεατές*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, 77-106.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010b) *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2015) Για μια διερευνητική 'εν θεάτρω' γλωσσική διδασκαλία και μάθηση. Στο Γ. Ανδρουλάκης (Επιμ.), *Γλωσσική Παιδεία. 35 μελέτες αφιερωμένες στον Καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση*. Αθήνα: Gutenberg, 475-488.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2021) *Θέατρο στην εκπαίδευση και αρχαία ελληνική σκέψη. Μίμησις τοῦ καλλίστου βίου*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Pajares, F. (1996) Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4): 543-578.
- Pajares, F. & Schunk, D. (2001) Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R.J. Riding & S.G. Rayner (Eds.), *International perspectives on individual differences*. Westport: Ablex Publishing, 239-265.

- Papavassiliou-Alexiou, I. & Zourna, C. (2016) Teachers' professional competences: what has Drama in Education to offer? An empirical study in Greece. *Professional Development in Education*, 42(5): 767-786.
- Poulou, M. (2007) Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 27(2): 191-218.
- Ρούσσος, Π. & Τσαούσης, Γ. (2020) *Στατιστική Εφαρμοσμένη στις Κοινωνικές Επιστήμες με τη Χρήση του SPSS και του R*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rasinski, T., Stokes, F. & Young, C. (2017) The Role of the Teacher in Reader's Theater Instruction. *Texas Journal of Literacy Education*, 5(2): 168-174.
- Rindskopf, D. & Shiyko, M. (2010) Measures of dispersion, skewness and kurtosis. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education*. London: Elsevier Ltd, 3rd ed., 267-273.
- Σταλίκας, Α. (2011) *Μέθοδοι έρευνας στην Κλινική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Schmider, E., Ziegler, M., Danay, E., Beyer, L. & Bühner, M. (2010) Is It Really Robust? Reinvestigating the Robustness of ANOVA Against Violations of the Normal Distribution Assumption. *Methodology. European Journal of Research Methods for the Behavioral and Social Sciences*, 6(4): 147-151.
- Stanton, K., Cawthon, S. & Dawson, K. (2018) Self-efficacy, teacher concerns, and levels of implementation among teachers participating in drama-based instruction professional development. *Teacher Development*, 22(1): 51-77.
- Stephanou, G. & Oikonomou, A. (2018) Teacher Emotions in Primary and Secondary Education: Effects of Self-Efficacy and Collective-Efficacy, and Problem-Solving Appraisal as a Moderating Mechanism. *Psychology*, 9(4): 820-875.
- Τσιάρας, Α. (2005) *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2014) *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Τσιάρας, Α. (2020) *Θεωρία και πράξη της διδακτικής της δραματικής τέχνης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Tezer, M., Guldal Kan, S. & Bas, C. (2019) Determination of Multi-Dimensional Self-Efficacy Beliefs of Prospective Teachers towards Creative Drama Activities. *International Journal of Instruction*, 12(1): 783-796.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (2001) Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7): 783-805.
- Tsiaras, A. (2012) Dramatic Play as a Means of Developing Primary School Students' Self-concept. *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia*, 3(1): 47-67.
- Uribe, S.N. (2019a) Investigating the Benefits of Curriculum-Based Readers Theatre for

- English Language Learners Through an Innovative Professional Learning Community Model. In C. Mertler (Ed.), *The Wiley Handbook of Action Research in Education*. New York: Wiley-Blackwell, 565-580.
- Uribe, S. N. (2019b) Curriculum-Based Readers Theatre as an Approach to Literacy and Content Area Instruction for English Language Learners. *Reading & Writing Quarterly*, 35(3): 243-260.
- Vygotsky, L. (1978) *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wan, F. (2020) Analyzing pre-post designs using the analysis of covariance models with and without the interaction term in a heterogeneous study population. *Statistical Methods in Medical Research*, 29(1): 189-204.
- Winston, J. (2022) Storytelling theatre and education. In M. McAvoy & P. O'Connor (Eds.), *The Routledge Companion to Drama in Education*. London: Routledge, 175-184.
- Wright, D. B. (2020) Allocation to groups: Examples of Lord's paradox. *British Journal of Educational Psychology*, 90(S1): 35-49.
- Yang, H. (2019) The effects of professional development experience on teacher self-efficacy: analysis of an international dataset using Bayesian multilevel models. *Professional Development in Education*, 46(5): 797-811.
- Young, C., Durham, P., Miller, M., Rasinski, T. V. & Lane, F. (2019) Improving reading comprehension with readers theater. *The Journal of Educational Research*, 112(5): 615-626.
- Young, C., Paige, D.D. & Rasinski, T.V. (2022) *Artfully Teaching the Science of Reading*. New York: Routledge.
- Zakaria, Z., Setyosari, P., Sulton, S. & Kuswandi, D. (2019) The effect of art-based learning to improve teaching effectiveness in pre-service teachers. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 7(3): 531-545.
- Zhang, X. (2021) Using drama-based pedagogy to support college students' information literacy development: how do the students feel about it? *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 26(4): 582-598.

ΨΗΦΙΑΚΗ ΟΙΚΕΙΟΤΗΤΑ: ΜΕΤΑΦΕΡΟΝΤΑΣ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΑΠΟ ΤΟ ΣΠΙΤΙ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

DIGITAL INTIMACY: BRINGING LITERACY EXPERIENCES FROM HOME TO KINDERGARTEN

Μαρία Παπαδοπούλου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ
mpapadopoulou@nured.auth.gr

Ευγενία Παγκουρέλια
Δρ. Φιλόλογος
eugeniapag@gmail.com

Εύη Κομπιάδου
Δρ. Νηπιαγωγός
ekompiad@gmail.com

Αικατερίνη Μακρή
Επίκουρη Καθηγήτρια
Τμήμα Γλωσσικών και Διαπολιτισμικών Σπουδών
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
aikamakri@uth.gr

Αικατερίνη Γάσπαρη
Νηπιαγωγός
gaspkate@gmail.com

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται πρακτικές γραμματισμού που αναπτύσσουν παιδιά Σπροσχολικής ηλικίας κατά την ενασχόλησή τους με ψηφιακά μέσα ως αναπόσπαστο κομμάτι του αναδυόμενου γραμματισμού τους, παραδοσιακού και ψηφιακού. Τα δεδομένα προέρχονται από έρευνα που υλοποιήθηκε σε Δημόσιο νηπιαγωγείο της Θεσσαλονίκης. Συνεντεύξεις με παιδιά, γονείς και εκπαιδευτικούς καθώς και συστηματική παρατήρηση της αλληλεπίδρασης των παιδιών κατά την ενασχόλησή τους με ψηφιακά μέσα χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία για τη συλλογή δεδομένων, παράλληλα με τεκμήρια ‘παραδοσιακού’ γραμματισμού που συλλέχθηκαν στη διάρκεια ενός εξαμήνου για την παρακολούθηση της ανάπτυξης του γραμματισμού των παιδιών. Τα ερευνητικά ευρήματα αποκαλύπτουν ένα εύρος εμπειριών γραμματισμού των παιδιών (ψηφιακού και παραδοσιακού). Αναδεικνύεται, επομένως, η σημασία της επίγνωσης του συσχετισμού μεταξύ ‘οικιακών’ εμπειριών και σχολικών πρακτικών των νηπίων, καθώς και του ρόλου που διαδραματίζουν οι πρώτες στην ενίσχυση της ανάπτυξης του παραδοσιακού και ψηφιακού γραμματισμού τους.

Λέξεις κλειδιά

Νήπια, ψηφιακός γραμματισμός, πρακτικές γραμματισμού, αναδυόμενος γραμματισμός, ψηφιακά μέσα.

Abstract

This paper presents the literacy practices that preschool children develop while engaging with digital media, considered as inherently connected to their emergent literacy, digital and conventional/traditional. The data presented and analyzed was drawn from research carried out with preschool children at a public kindergarten school in Thessaloniki. The research focused on exploring children's early practices with digital media, aiming at a) revealing their level of 'appropriation' with digital technology and b) studying their attitudes and those of their parents, towards their digital skills and practices. Interviews with children, parents and teachers, as well as systematic observation of children's interaction with digital media were the main data collection tools. The research findings reveal a breadth of children's literacy (both traditional and digital) experiences. Their interpretation highlights the importance of connections between children's 'home' and school practices and the critical role the latter play in supporting the emergency of their traditional and digital literacy.

Key words

Digital literacy, young children, digital technology, kindergarten, home literacy.

0. Εισαγωγή

Η προσαρμογή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στις κοινωνικές συνθήκες, καθιστά στις μέρες μας τη χρήση των ψηφιακών μέσων αναπόσπαστο κομμάτι των πρακτικών τάξης, δεδομένης και της διασύνδεσής τους τόσο με συγκεκριμένα γνωστικά και αναπτυξιακά οφέλη όσο και με ευρύτερες δεξιότητες δημιουργικότητας, κριτικής σκέψης και συνεργασίας (Lieberman et al., 2009). Η σταθερή, μάλιστα, παρουσία ψηφιακών μέσων στην καθημερινότητα των μικρών παιδιών (Neuman et al., 2016) έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη στον σχολικό χώρο ψηφιακών πρακτικών οι οποίες έχουν διαμορφωθεί από το άμεσο οικογενειακό ή ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον πριν ακόμη την είσοδο σε τυπικές δομές προσχολικής εκπαίδευσης (Romero-Tena et al., 2020).

Η εξοικείωση με τα ψηφιακά μέσα και τις πρακτικές με τις οποίες αυτά συνδέονται, ομοιάζει ως διαδικασία με τη φυσική διαδικασία ανάδυσης του παραδοσιακού γραμματισμού, που επιτυγχάνεται με την ενασχόληση με κείμενα της καθημερινότητας και εκτός σχολικού περιβάλλοντος και επιπλέον με πρακτικές που αναπτύσσονται σε συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Barton et al., 2000, Cope-Kalanttzis, 2016, Street, 2003). Άλλωστε, όπως επισημαίνουν οι Bers et al. (2014) τα παιδιά επικοινωνούν και κατασκευάζουν γνώση μέσα από εμπειρίες που έχουν σε ψηφιακά και μη ψηφιακά μέσα. Με άλλα λόγια, οι δύο γραμματισμοί, παραδοσιακός και ψηφιακός, φαίνεται να συνδέονται ως προς τη διαδικασία ανάπτυξής τους, αλλά και ταυτόχρονα η ανάπτυξη του ενός μπορεί να υποστηρίζει στην ανάπτυξη του άλλου (Ihmedieh, 2014, Newman et al., 2016).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η προσέγγιση αυτής της ψηφιακής ‘οικειότητας’, η παρουσίαση δηλαδή των ψηφιακών εμπειριών τις οποίες αποκτούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας στο σπίτι και τις οποίες μεταφέρουν στο σχολικό περιβάλλον ως αναπόσπαστο κομμάτι του φυσικά αναδυόμενου γραμματισμού τους σε ψηφιακά και ‘παραδοσιακά’ μέσα. Έπειτα από μία σύντομη παρουσίαση της έννοιας του γραμματισμού και του ψηφιακού γραμματισμού, όπως αυτός οριοθετείται στην προσχολική ηλικία, παρουσιάζονται τα ευρήματα μίας έρευνας που πραγματοποιήθηκε με παιδιά προσχολικής ηλικίας για τη διερεύνηση των συνηθειών και των πρακτικών τους κατά την ενασχόλησή τους με συγκεκριμένες ψηφιακές εφαρμογές και των στρατηγικών που αναπτύσσουν για την επίλυση αναδυόμενων προβλημάτων. Τα ευρήματα στηρίζονται στις απόψεις των ίδιων των παιδιών, των γονέων και των εκπαιδευτικών του νηπιαγωγείου, καθώς και στην παρατήρηση των επιλογών και των ενεργειών στις οποίες προέβησαν τα παιδιά κατά τη χρήση των ψηφιακών μέσων στη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Ο γραμματισμός των μικρών παιδιών, όπως ήδη επισημάνθηκε, αναπτύσσεται όχι μόνο σε τυπικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα αλλά και στο οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Στη σύγχρονη βιβλιογραφία δίνεται πλέον μεγάλη έμφαση στις πρακτικές γραμματισμού που αποκτώνται από τα παιδιά στο σπίτι (Roberts et al., 2005). Θα ήταν, επομένως, περισσότερο δόκιμο στη σύγχρονη εποχή να γίνεται λόγος για το ‘νέο ήθος’, (Lankshear & Knobel, 2003) δεδομένου του ότι μεγάλο μέρος των πρακτικών αυτών διαμεσολαβείται από τα ψηφιακά μέσα, καθορίζοντας από αντιλήψεις για το παιχνίδι και τον ελεύθερο χρόνο μέχρι και την εικόνα για τις ανθρώπινες σχέσεις-συναναστροφές και τον ίδιο τον εαυτό. Με βάση τα παραπάνω, είναι εύλογο να θεωρείται ως δεδομένο ότι πρώιμες εμπειρίες γραμματισμού ανακύπτουν στην επαφή των παιδιών με ποικίλες συσκευές, ψηφιακά περιεχόμενα και τους αντίστοιχους σημειωτικούς τρόπους (Kumpulainen et al., 2020). Τι ακριβώς, όμως, νοείται ως ψηφιακός γραμματισμός για παιδιά προσχολικής ηλικίας;

Η σχετική έρευνα αναδεικνύει ένα εύρος γνώσεων, δεξιοτήτων και πρακτικών που φέρουν τα μικρά παιδιά πριν την έναρξη της σχολικής ζωής τους. Ενδεικτικά, φαίνεται να έχουν μερική γνώση των ονομάτων και των ήχων των γραμμάτων. Επιδεικνύουν σε ποικίλο βαθμό φωνολογική επίγνωση και κατανοούν έντυπες κειμενικές συμβάσεις. Συνήθειες πρακτικές που εφαρμόζουν είναι η γραφή λέξεων (και του ονόματός τους) και γραμμάτων με τη χρήση ‘επινοημένης’ ορθογραφίας (invented spelling) (Puranik et al., 2018).

Οι όροι ‘έξωσχολικός’ (*out-of-school literacy*) (McTavish, 2010), “άτυπος γραμματισμός” (*informal literacy*, Rogers, 2008), “άτυπος οικο-γραμματισμός” (*informal home literacy*) (Hannon, 2018) ή “οικογραμματισμός” (*home literacy*) (Dong et al., 2020, Κουτσογιάννης, 2011,) αναφέρονται στον γραμματισμό ο οποίος καλλιεργείται εκτός σχολικού χώρου και στην πράξη σχετίζεται με ένα εύρος γνώσεων, δεξιοτήτων και πρακτικών που αποκτώνται

χωρίς συστηματική διδασκαλία, ενόσω τα παιδιά αλληλεπιδρούν με έντυπα ή ψηφιακά κείμενα της καθημερινότητάς τους. Σε επίπεδο προσχολικής ηλικίας ο αναδυόμενος γραμματισμός περιλαμβάνει μορφές συμπεριφορών που χρησιμοποιούνται από τα παιδιά στις απόπειρές τους να διαβάσουν ή να γράψουν κάτι, καθώς έχει διαπιστωθεί ότι τα μικρά παιδιά πολύ πριν τη συμβατική ανάγνωση εκδηλώνουν μία σειρά στρατηγικών και συμπεριφορών που αντλούνται από το εγγράμματο κοινωνικό περιβάλλον τους. Σε αυτή τη φάση ο γραμματισμός μπορεί να εκτείνεται σε ποικίλα και αλληλένδετα πεδία, από επίπεδο συστήματος (π.χ. δεξιότητες που αφορούν γραφοφωνηματικές αντιστοιχίες, φωνολογική επίγνωση, σχεδιαστική απεικόνιση γραμμάτων, 'επινοημένη' ορθογραφία, κ.ά.) και κειμενικής οργάνωσης (όπως γνώσεις για τη δομή, τη μορφή και τη λειτουργία ποικίλων κειμενικών τύπων) έως το επίπεδο της επικοινωνίας μέσω κειμένων.

Καθώς μεγάλο μέρος των πρακτικών ανάγνωσης και γραφής των μικρών παιδιών διαμεσολαβείται από ψηφιακά μέσα είναι σημαντική η κατηγοριοποίηση των δραστηριοτήτων στις οποίες αυτά εμπλέκονται κατά τη χρήση των ψηφιακών μέσων που προτείνεται από την McTavish (2010) ως: α) δραστηριότητες ανάγνωσης ηλεκτρονικών βιβλίων και δραστηριότητες με λογισμικό εξάσκησης και β) δραστηριότητες συμμετοχής σε ψηφιακές κοινότητες και συλλογικότητες, δημιουργία ταινιών, blogging και παιχνίδια. Οι δύο κατηγορίες αντανακλούν δύο διαφορετικές οπτικές για τον γραμματισμό. Ο ψηφιακός γραμματισμός φαίνεται να κινείται ανάμεσα σε δύο πλαίσια που ορίζουν διαφορετικές προσεγγίσεις του. Η πρώτη εστιάζει κυρίως στην ικανότητα κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης γραπτού λόγου, ενώ η δεύτερη τον εκλαμβάνει ως ικανότητα εμπλοκής με ώριμες και αυθεντικές μορφές δημιουργίας νοήματος, εμπλουσιωμένες σε κοινωνικές πρακτικές. Εμφανής στις παραπάνω κατηγοριοποιήσεις είναι η διάσταση ανάμεσα στις δύο διαφορετικές θεωρήσεις του γραμματισμού, ως σύνολο γνωστικών δεξιοτήτων και ως κοινωνικοπολιτισμικής πρακτικής, με βάση τη διάκριση του Street (2003) για το αυτόνομο και ιδεολογικό μοντέλο γραμματισμού. Νεότερες προσεγγίσεις προσπερνούν αυτό το δίπολο, θεωρώντας ότι οι πρακτικές γραμματισμού των παιδιών με ψηφιακά μέσα περιλαμβάνουν την ανάγνωση, τη γραφή, την πολυτροπική επικοινωνία και δημιουργία νοήματος, την πρόσβαση, χρήση και ανάλυση κειμένων, παράλληλα με τη δημιουργία και διάδοσή τους, υιοθετώντας μία διευρυμένη θεώρηση της ανάγνωσης και της γραφής (Kontonourki et al., 2017).

Οι πρακτικές γραμματισμού των παιδιών με ψηφιακά μέσα περιλαμβάνουν, συνεπώς, μία διευρυμένη θεώρηση της ανάγνωσης και της γραφής, δηλαδή την ανάγνωση, τη γραφή, την πολυτροπική επικοινωνία και δημιουργία νοήματος, την πρόσβαση, χρήση και ανάλυση κειμένων, παράλληλα με τη δημιουργία και διάδοσή τους, ενώ συχνά νοούνται και οι δεξιότητες και ικανότητες που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της ενασχόλησης με αυτά τα μέσα, όπως η ικανότητα χρησιμοποίησης του λογισμικού, αναζήτησης πληροφοριών και χρησιμοποίησής τους για συγκεκριμένους στόχους σε κοινωνικό επίπεδο (van Dijk, 2006).

Η 'ψηφιακή αλλαγή' που έχουν υποστεί οι πρακτικές γραμματισμού συνδέει τη γλώσσα με τις απαραίτητες στο άτομο ικανότητες και γνώσεις για ανάλυση και δημιουργία νοήματος και με πολυτροπικά κείμενα, τα οποία κυκλοφορούν μέσα από ψηφιακά μέσα, όπως οι υπολογιστές, οι κονσόλες παιχνιδιών, τα κινητά τηλέφωνα και οι φορητές ταμπλέτες. Σε γενικές γραμμές, η αναφορά στους όρους «ψηφιακοί γραμματισμοί» ή «νέοι γραμματισμοί», παραπέμπει σε καθημερινές δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής διαμεσολαβημένες από ψηφιακά μέσα. Το σημαντικό είναι ότι αυτές οι πρακτικές μπορεί να σχετίζονται αποκλειστικά με τη χρήση ψηφιακών μέσων ή να αξιοποιούν και να υβριδικοποιούν και μη ψηφιακά μέσα (Kumpulainen et al., 2020) και να καλλιεργούνται μέσα από την ενασχόληση με διαφορετικές ψηφιακές συσκευές (Sefton-Green et al., 2015), αφού ο ψηφιακός γραμματισμός είναι κομμάτι του παραδοσιακού και ο ένας συμπληρώνει και ενισχύει τον άλλο.

Σημαντικές παράμετροι που επηρεάζουν τις λειτουργικές δεξιότητες (operational skills) (van Dijk, 2006) με τις οποίες γίνεται η χρήση των ψηφιακών μέσων, είτε θετικά είτε αρνητικά, είναι ο χρόνος χρήσης των ψηφιακών μέσων, η στάση των γονέων απέναντι σε αυτά και η παρουσία άλλων μεγαλύτερων μελών της οικογένειας, όπως αδέρφια, παππούδες και γιαγιάδες (Chaudron et al., 2015), δεδομένου ότι τα παιδιά ανακαλύπτουν τον δρόμο προς τους γραμματισμούς παίζοντας στους υπολογιστές και χρησιμοποιώντας tablets ή κινητά τηλέφωνα (Wohlwend, 2010). Το στοίχημα, επομένως, για τις/τους εκπαιδευτικούς είναι να ενισχύσουν τη φυσική διαδικασία ανακάλυψης του γραμματισμού ('παραδοσιακού' και ψηφιακού) από τα παιδιά, να τα βοηθήσουν να κατανοήσουν προηγούμενες εμπειρίες και να δημιουργήσουν μαθησιακά πλαίσια που θα αξιοποιούν τις εμπειρίες των παιδιών με στόχο τη δημιουργία νοήματος. Όλα αυτά κρίνονται ιδιαίτερα σκόπιμα, γιατί, ειδικά στην προσχολική ηλικία, τονίζεται η μεγάλη απόσταση και ασυνέχεια ανάμεσα στις ψηφιακές συνήθειες-πρακτικές που αναπτύσσουν τα παιδιά στο σπίτι και σε αυτές που καλούνται να καλλιεργήσουν στο σχολικό περιβάλλον (Burnett, 2010, McTavish, 2010).

Επειδή οι γνώσεις αναφορικά με τις ψηφιακές δεξιότητες των παιδιών και το πώς αυτές εμπλουτίζονται και μεταβάλλονται σε ένα διαρκώς εξελισσόμενο τεχνολογικό τοπίο είναι πολύ λίγες (Marsh, 2016, Aliagas & Margallo, 2017), η έρευνα προσανατολίστηκε ακριβώς στη διερεύνηση των συνηθειών-άτυπων πρακτικών γραμματισμού που αναπτύσσουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας κατά την ενασχόλησή τους με τα ψηφιακά μέσα ως μέρος του ευρύτερου ψηφιακού γραμματισμού τους.

2. Μεθοδολογία έρευνας

Η έρευνα υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος "DIGILIT Kids" ("Πρακτικές Γραμματισμού Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας σε Ψηφιακά Περιβάλλοντα", κωδικός έργου 73314), χρηματοδοτούμενη από τον Ε.Λ.Κ.Ε. του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, σε Δημόσιο Νηπιαγωγείο της Δυτικής Θεσσαλονίκης, με είκοσι (20) παιδιά

προσχολικής ηλικίας (48-75 μηνών) και τους γονείς τους, κατά τη χρονική περίοδο Νοεμβρίου 2021 - Φεβρουαρίου 2022. Μετά τη διασφάλιση έγκρισης από την επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας του Α.Π.Θ., την ενημέρωση των γονέων για τους όρους και τις συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας και την ενυπόγραφη συγκατάθεσή τους, έγινε η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων σε συμφωνία με τις δεοντολογικές αρχές έρευνας στις επιστήμες της Εκπαίδευσης και με τήρηση των κανόνων ανωνυμίας και προστασίας των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων παιδιών.

Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκαν συνεντεύξεις, παρατήρηση ελεύθερης αλληλεπίδρασης των νηπίων, καθώς και τεκμήρια επιπέδου γραμματισμού. Ειδικότερα, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με τους γονείς και τα παιδιά, καθώς και τις εκπαιδευτικούς της τάξης (νηπιαγωγό και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό). Με τις συνεντεύξεις, ατομικές και ημιδομημένες, γονέων-παιδιών συλλέχθηκαν δεδομένα αναφορικά με τα διαθέσιμα ψηφιακά μέσα στο σπίτι, τη διάρκεια ενασχόλησης, το είδος δραστηριοτήτων, τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις των παιδιών, την ύπαρξη ή μη καθοδήγησης, επίβλεψης και βοήθειας στην επίλυση προβλημάτων, τους τρόπους αναζήτησης εφαρμογών και δραστηριοτήτων και τον χώρο χρήσης των ψηφιακών μέσων. Με τη συνέντευξη της νηπιαγωγού συγκεντρώθηκαν πληροφορίες για τα δημογραφικά στοιχεία των νηπίων, τα διαθέσιμα ψηφιακά μέσα της τάξης και τον επιτρεπόμενο χρόνο πρόσβασης σε αυτά, το είδος των δραστηριοτήτων και ενδεχόμενους περιορισμούς στη χρήση τους, προτιμήσεις στο είδος των ψηφιακών μέσων, ψηφιακές δυνατότητες των νηπίων και τρόπους αντιμετώπισης προβλημάτων. Οι συνεντεύξεις γονέων, παιδιών και νηπιαγωγού ήταν εξίσου σημαντικές προκειμένου να διασφαλιστεί η σύγκριση των πρακτικών που αναπτύσσονται στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον, αλλά και να ελεγχθεί τόσο η επίγνωση των γονέων για τις ψηφιακές δυνατότητες των παιδιών τους όσο και η ενδεχόμενη διάσταση στις πρακτικές που ακολουθούν τα νήπια στο διαφοροποιημένο από το σπίτι περιβάλλον του νηπιαγωγείου.

Κατά την παρατήρηση της ελεύθερης αλληλεπίδρασης καταγράφηκε συστηματικά η επαφή των νηπίων με τα τρία διαθέσιμα ψηφιακά μέσα, τον σταθερό υπολογιστή, το κινητό και το tablet, με σημεία ενδιαφέροντος την προκρινόμενη από το παιδί συσκευή, το πεδίο του αρχικού ενδιαφέροντός του, τη συνειδητότητα ή μη στην επιλογή των εφαρμογών, τον βαθμό εξοικείωσης με τη χρήση των επιλεγόμενων εφαρμογών, τον τρόπο αντιμετώπισης ενδεχόμενων δυσκολιών και τέλος την ανάπτυξη δημιουργικότητας στη χρήση των μέσων σε σχέση με τις δηλώσεις γονέων και νηπιαγωγού στις συνεντεύξεις. Στην περίπτωση του υπολογιστή και του tablet, παράλληλα με τις ερωτήσεις της ερευνητριας προς τα νήπια για την περιγραφή και εξήγηση-αιτιολόγηση των ενεργειών τους, γινόταν καταγραφή οθόνης. Για τις ανάγκες της έρευνας, πέραν του ηλεκτρονικού υπολογιστή της τάξης, δημιουργήθηκε μία νέα γωνιά 'ψηφιακών μέσων' που εμπλουτίστηκε με φορητό υπολογιστή, τάμπλετ και κινητό.

Για τη διερεύνηση των γνώσεων και δεξιοτήτων των παιδιών αναφορικά με τον γραπτό λόγο, τόσο πριν την έναρξη του προγράμματος όσο και στη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας υιοθετήθηκε η πρακτική των ατομικών τεστ, φύλλων εργασίας, η δημιουργία portfolio με γραπτά κείμενα των παιδιών και ατομικών (μέσω συνέντευξης) τεστ διερεύνησης των δεξιοτήτων γραμματισμού τους. Παράλληλα, μέσα από οργανωμένη δραστηριότητα επιδιώχθηκε η σύγκριση δεξιοτήτων γραμματισμού σε παραδοσιακά και ψηφιακά μέσα.

Το μαθησιακό περιβάλλον προσαρμόστηκε για τις απαιτήσεις της έρευνας σύμφωνα με το προφίλ, τις προτιμήσεις και τις ανάγκες των παιδιών, με την τροποποίηση του ηλεκτρολογίου του υπολογιστή της τάξης (προσθήκη αυτοκόλλητων κεφαλαίων γραμμάτων, λέξεων και εικονιδίων), αρχειοθέτηση του υλικού σε φακέλους προσβάσιμους στα παιδιά στον σταθερό υπολογιστή και την επιλογή από τα ίδια τα παιδιά των εφαρμογών που θα υπήρχαν στο κινητό και το tablet βάσει σχετικού φύλλου εργασίας. Επισημαίνεται ότι η χρήση του tablet και ορισμένων εφαρμογών σε αυτό ήταν οικεία σε κάποια νήπια λόγω της αξιοποίησής του ως εκπαιδευτικού εργαλείου στην τάξη την προηγούμενη σχολική χρονιά.

3. Αποτελέσματα

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται εκείνα τα ευρήματα που αφορούν στις συνήθειες των νηπίων που συνιστούν άτυπες ψηφιακές πρακτικές και που υιοθετούνται στο περιβάλλον του σπιτιού - είτε επειδή τις επιτρέπουν είτε επειδή είναι αυτές της χρήσης των οποίων έχουν επίγνωση οι γονείς - και τις οποίες τα παιδιά επιλέγουν συνειδητά να χρησιμοποιήσουν στο περιβάλλον της τάξης με αποτέλεσμα την ενίσχυση του αναδυόμενου γραμματισμού τους.

3.1. Διαθέσιμα ψηφιακά μέσα, τρόπος και σκοπός χρήσης τους

Καταρχάς, πρέπει να επισημανθεί ότι το είδος των διαθέσιμων ψηφιακών μέσων στο σπίτι είναι αυτό που χρησιμοποιήθηκε και στην έρευνα, δηλαδή σταθερός υπολογιστής, που ήδη υπήρχε στην τάξη, tablet και κινητό τηλέφωνο. Επί του συνόλου των συμμετεχόντων νηπίων και όχι αθροιστικά ή συνδυαστικά, το 70% διέθετε στο σπίτι υπολογιστή, το 55% tablet και το 75% κινητό.

Διάγραμμα 1: Διαθέσιμα ψηφιακά μέσα

Το 20% των νηπίων διέθετε και τα τρία ψηφιακά μέσα, ενώ ο συνδυασμός tablet-κινητού είναι ο συχνότερος (35%) σε σχέση με τον συνδυασμό υπολογιστή-κινητού (25%) ή υπολογιστή-tablet (10%).

Τα παιδιά, όταν έχουν στη διάθεσή τους 3 ή 2 ψηφιακά μέσα, σύμφωνα με τους γονείς, προτιμούν αυτά που μπορούν να κρατήσουν στα χέρια τους σαν να τους ανήκουν και να τα χειριστούν «μόνα» ακόμη και όταν δίπλα τους υπάρχει επίβλεψη και παρότι βρίσκονται σε κοινόχρηστο χώρο του σπιτιού, γι' αυτό και την υψηλότερη προτίμηση συγκεντρώνει το κινητό (56,25%), ακολουθεί το tablet (37,5%) και τελευταίος ο υπολογιστής (6,25%)

Πίνακας 1: Σκοπός χρήσης ψηφιακών μέσων από παιδιά

	Υπολογιστής	Tablet	Κινητό
Ταινίες	5%	0%	0%
Μουσική	5%	5%	5%
Βίντεο-Παιδικά	45%	45%	45%
Τραγούδια	10%	35%	15%
Φωτογραφίες	0%	0%	10 %
Δραστηριότητες	45%	25%	25%

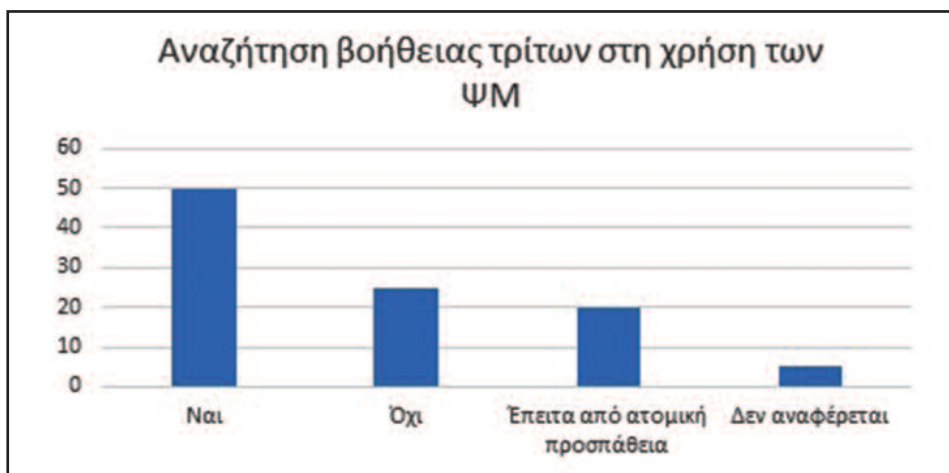
Όπως φαίνεται και στον παραπάνω πίνακα, οι ψηφιακές συνήθειες των παιδιών στο σπίτι διαφοροποιούνται ανάλογα με το μέσο, καθώς υπάρχει η τάση κάθε ένα να αξιοποιείται για συγκεκριμένη χρήση. Ο υπολογιστής χρησιμοποιείται κατεξοχήν για δραστηριότητες (45% των αναφερόμενων χρήσεων) και αποκλειστικά για την παρακολούθηση

ταινιών, το tablet κατεχοχήν για παρακολούθηση βίντεο-παιδικών (45%) και τραγούδια (35%) και το κινητό κυρίως για βίντεο-παιδικά (30%) και αποκλειστικά για φωτογραφίες.

3.2. Δεξιότητες νηπίων και περιορισμοί δυνατοτήτων

Αναφορικά με συνήθειες που εμπίπτουν στον ψηφιακό γραμματισμό, το 50% των γονέων δήλωσαν ότι τα παιδιά ζητούν τη βοήθειά τους για την αντιμετώπιση προβλημάτων στον χειρισμό των μέσων (πληκτρολόγηση και χειρισμό ποντικιού), το 25% ότι δεν ζητά βοήθεια - τα ίδια τα παιδιά στις συνεντεύξεις τους, σε ποσοστό 20%, αναφέρουν ότι δέχονται βοήθεια από τα μεγαλύτερα αδέρφια, χωρίς να εμπίπτει στην προσοχή των γονιών- και το 20% ότι αναζητά τη βοήθειά τους έπειτα από ατομική προσπάθεια. Στις συνεντεύξεις γονέων και παιδιών επιβεβαιώνεται ότι μόλις σε ποσοστό 5% το παιδί έχει πλήρη αυτοδυναμία στον χειρισμό των ψηφιακών μέσων.

Διάγραμμα 2: Αναζήτηση βοήθειας για επίλυση προβλημάτων σύμφωνα με γονείς



Ιδιαίτερα χαρακτηριστικό, επίσης, είναι το ότι το 95% των γονέων δήλωσε ότι το παιδί τους δεν παρουσιάζει δεξιότητες γραφής στα ψηφιακά μέσα, δηλαδή θεωρούν πως δεν γνωρίζει να πληκτρολογεί, ενώ γνωρίζει να γράφει σε παραδοσιακά μέσα (75%). Μόλις το 5% δηλώνει ότι το παιδί γνωρίζει να πληκτρολογήσει κάτι, να ενεργοποιήσει το μέσο ή να προχωρήσει στη χρήση του.

Τέλος, το 100% των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα δηλώνουν ότι έχουν παρατηρήσει μια χρήση των μέσων από τα παιδιά τους που τους εξέπληξε, καθώς δεν τους το είχαν δείξει ή εξηγήσει. Συγκεκριμένα, από αυτούς το 50% αναφέρθηκε σε δεξιότητες δημιουργικότητας/ευρηματικότητας «α' επιπέδου», δηλαδή την ενεργοποίηση και απενεργοποίηση ψηφιακών μέσων, άνοιγμα και κλείσιμο παραθύρων και την αναγνώριση

εικονιδίου εφαρμογών. Το υπόλοιπο 50% αναφέρθηκε σε δεξιότητες δημιουργικότητας «β' επιπέδου», οι οποίες σχετίζονταν με χρήση εφαρμογών και τις οποίες τα νήπια εμφάνισαν ως κερκτημένες δεξιότητες στο νηπιαγωγείο κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, όπως θα παρουσιάσουμε στα αποτελέσματα της παρατήρησης στο σχολείο που ακολουθούν.

3.3. Χρήση μέσων και εφαρμογών στο νηπιαγωγείο

Η παρατήρηση των παιδιών στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου οδήγησε σε διαφοροποιημένα αποτελέσματα, τουλάχιστον αναφορικά με επιλογές και ενέργειες των νηπίων στα ψηφιακά μέσα. Ως προς την επιλογή των μέσων, επειδή υπήρχε πρόβλεψη για πρόσβαση των νηπίων και στα τρία ψηφιακά μέσα, δεν λήφθηκε υπόψη η παράμετρος της προτίμησης.

Το 60% των νηπίων επιλέγουν συνειδητά για χρήση στο νηπιαγωγείο τις ίδιες εφαρμογές που σύμφωνα με τους γονείς τους χρησιμοποιούν και στο σπίτι, δηλαδή –ανεξαρτήτως ψηφιακού μέσου που προτιμούν στο σχολείο – αναγνωρίζουν το σχετικό εικονίδιο, επιλέγουν την εφαρμογή και γνωρίζουν πώς να τη χρησιμοποιούν. Ενδιαφέρον είναι ότι από αυτά, το 58,3% είναι προνήπια και το 41,7% νήπια.

Διάγραμμα 3: Απόψεις γονέων αναφορικά με επιρροή ψηφιακών μέσων



Το 40% των γονέων πιστεύουν ανεπιφύλακτα ότι η επίδραση των ψηφιακών μέσων στα παιδιά είναι θετική. Το 75% αυτών των γονέων, με την ανεπιφύλακτα θετική στάση απέναντι στα ψηφιακά μέσα, έχουν παιδιά που και στο σχολείο μεταφέρουν στην πράξη τη θετική στάση τους, καθώς αναζητούν και χρησιμοποιούν τις εφαρμογές που στο σπίτι

θεωρούνται δόκιμες. Μάλιστα, το 83,3% αυτών των νηπίων αναζητούν και χρησιμοποιούν την εφαρμογή χωρίς να επηρεάζονται από το είδος του ψηφιακού μέσου που έχουν στη διάθεσή τους, δηλαδή είτε είναι το κινητό, είτε το tablet είτε ο υπολογιστής, θα επιλέξουν και θα χρησιμοποιήσουν την ίδια εφαρμογή που επιλέγουν και στο σπίτι. Το 25% των γονέων πιστεύουν ότι η επίδραση των ψηφιακών μέσων στα παιδιά είναι ανάλογη της χρήσης που γίνεται. Τα παιδιά αυτών των γονέων σε πολύ υψηλό ποσοστό, 80%, - όπως ακριβώς και τα νήπια οι γονείς των οποίων είναι ανεπιφύλακτα θετικοί – χρησιμοποιούν στο σχολείο τις εφαρμογές που χρησιμοποιούν και στο σπίτι και μάλιστα το 60% αυτών στο ίδιο ακριβώς μέσο που έχουν και στο σπίτι.

3.4. Συνειδητότητα στη χρήση των εφαρμογών

Σε σχέση με τις ψηφιακές δεξιότητές τους όπως αναδείχτηκαν κατά την έρευνα στην τάξη, από το 50% (10) των παιδιών που επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν τον σταθερό υπολογιστή στις ελεύθερες δραστηριότητες, το 40% (4) επέλεξε συνειδητά την εφαρμογή που στη συνέχεια χρησιμοποίησαν και το 10% (1) έπειτα από βοήθεια. Με την είσοδο νέων ψηφιακών μέσων στην τάξη παρατηρήθηκε πως το 100% των παιδιών, όταν ασχολήθηκαν με το tablet, επέλεξαν συνειδητά την εφαρμογή σε αυτό. Το 78,8% γνώριζε πώς να τη χρησιμοποιήσει, το 11,1% τη χρησιμοποίησε έπειτα από κάποια βοηθητική πληροφορία από τη νηπιαγωγό ή άλλα παιδιά, ενώ ένα άλλο 11,1% δεν γνώριζε πώς να τις χρησιμοποιήσει παρότι τις αναγνώρισε και τις επέλεξε. Οι γονείς των συγκεκριμένων παιδιών σε ποσοστό 50% δεν αναφέρθηκαν στη χρήση ειδικά κάποιας εφαρμογής στο tablet στο οικογενειακό περιβάλλον, το 27,8% ανέφερε ότι το παιδί τους δεν γνωρίζει πώς να χρησιμοποιήσει μια εφαρμογή που του ανοίγουν και μόλις το 22,2% δήλωσε ότι το παιδί τους γνωρίζει και τον τρόπο χρήσης της εφαρμογής. Αντίστοιχα στο κινητό το 89,5% των παιδιών επέλεξαν συνειδητά την εφαρμογή με την οποία ασχολήθηκαν, ενώ το 10,5% τυχαία. Από αυτά το 73,7% γνώριζε πώς να χρησιμοποιήσει την εφαρμογή που επέλεξε, το 5,2% το έκανε έπειτα από βοήθεια/παροχή πληροφορίας από τρίτο και το 21,1% δεν γνώριζε πώς να τις χρησιμοποιήσει.

3.5. Δεξιότητες γραφής στα ψηφιακά μέσα

Από το σύνολο των παιδιών το 60% μπορεί να γράφει το όνομά του στο χαρτί και αντίθετα με όσα αναφέρονται από τους γονείς, στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου το 70% των παιδιών πληκτρολόγησαν το όνομά τους με ή χωρίς βοήθεια σε αρχείο Word. Ειδικότερα, το 40% πληκτρολόγησε το όνομά του στο σχολείο χωρίς βοήθεια, ενώ σύμφωνα με τους γονείς δεν το κάνει στο σπίτι. Αντίστοιχα με βοήθεια (στην αναζήτηση της θέσης των γραμμάτων στο πληκτρολόγιο, αντιγραφή του ονόματος από κάποιο πρότυπο), το πληκτρολόγησε το 30%, επίσης, χωρίς να το κάνει στο σπίτι.

Διάγραμμα 4: Πληκτρολόγηση στα ψηφιακά μέσα στο νηπιαγωγείο

Από το σύνολο των παιδιών που έγραψαν στην εφαρμογή Word όμως, μόνο το 20% ήξερε να πληκτρολογήσει και άλλες λέξεις-ονόματα (μαμά, μπαμπάς, γιαγιά, παππούς). Χαρακτηριστικό είναι ότι σε αυτές τις περιπτώσεις τα παιδιά είχαν παραδοσιακές δεξιότητες γραφής όχι όμως και ψηφιακές, σύμφωνα πάντα με τους γονείς. Αναφορικά με τα συγκεκριμένα ευρήματα έχει ενδιαφέρον να επισημανθεί ότι συνολικά το 40% των νηπίων μετέφεραν ακριβώς τις πρακτικές γραφής που έχουν αναπτύξει από τα παραδοσιακά στα ψηφιακά μέσα.

3.6. Δημιουργικότητα-ευρηματικότητα στη χρήση των ψηφιακών μέσων

Όπως ήδη αναφέρθηκε στα αποτελέσματα των συνεντεύξεων των γονιών, στο σύνολό τους δήλωσαν την έκπληξή τους με τη δημιουργικότητα των παιδιών τους. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης τα νήπια επέδειξαν δεξιότητες «β' επιπέδου» που αφορούσαν στην παράλειψη διαφημίσεων σε αναδυόμενα παράθυρα, τη ρύθμιση της έντασης του ήχου σε βίντεο που παρακολουθούσαν, τη χρήση του πλήκτρου «Space» για διακοπή της προβολής του βίντεο, την περιστροφή της συσκευής για προβολή πλήρους οθόνης, την εκκαθάριση του ιστορικού αναζητήσεων, το κατέβασμα και την εγκατάσταση παιχνιδιού στη συσκευή, τη ρύθμιση μεγέθους και χρώματος γραμματοσειράς στον κειμενογράφο (Word), τον χειρισμό του ποντικιού και επιλογής μέσω του κέρσορα.

4. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Με την παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε, σε συμφωνία και με άλλες μελέτες (Romero-Tena et al., 2020), ότι τα παιδιά εισάγουν στον σχολικό χώρο ψηφιακές εμπειρίες-πρακτικές τις οποίες έχουν διαμορφώσει πριν ακόμη την είσοδό τους στις τυπικές δομές

της προσχολικής εκπαίδευσης και οι οποίες διαμορφώνονται έμμεσα από τις συνήθειες του άμεσου οικογενειακού περιβάλλοντός τους.

Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι η στάση των γονιών απέναντι στα ψηφιακά μέσα και η παρουσία άλλων μεγαλύτερων μελών της οικογένειας επηρεάζει τις πρακτικές των νηπίων (Chaudron et al., 2015), καθώς τα παιδιά των οποίων οι γονείς είχαν θετική στάση απέναντι στη χρήση των μέσων αναζήτησαν και χρησιμοποίησαν σε ποσοστό που αγγίζει το 85% εφαρμογές που στο σπίτι θεωρούνται δόκιμες, χωρίς να περιορίζονται από το είδος του ψηφιακού μέσου που έχουν στη διάθεσή τους. Επιβεβαιώθηκε ακόμη ότι η οικειότητα/εξοικείωση στη χρήση ενός μέσου στο σπίτι μεταφέρεται και στο σχολείο, όπως συνέβη με την εισαγωγή του tablet και του κινητού τηλεφώνου, και η οποία εκφράστηκε είτε με τη συνειδητή επιλογή οικείων-γνώριμων εφαρμογών είτε – σε περισσότερα από τα μισά νήπια – με την επιλογή και του ίδιου ακριβώς μέσου που χρησιμοποιούν στο σπίτι. Αυτό, συνεπώς, που τα παιδιά στο σύνολό τους (ποσοστό 100% στην περίπτωση του tablet) επέλεξαν συνειδητά στο σχολείο, το είχαν ήδη ανακαλύψει χρησιμοποιώντας tablets και κινητά στο σπίτι (Wohlwend, 2010). Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι το ότι, παρόλο που οι γονείς σε μικρό ποσοστό (περίπου 20%) δηλώνουν ότι τα παιδιά τους γνωρίζουν τον τρόπο χρήσης μιας εφαρμογής, στην πράξη το 80% περίπου των νηπίων κατά τη χρήση της εφαρμογής στο σχολείο γνώριζε τον τρόπο λειτουργίας, επιβεβαιώνοντας ότι ο αναδυόμενος γραμματισμός μπορεί να ενισχυθεί με τη χρήση ψηφιακών μέσων και συγκεκριμένα μέσω των tablets (Neumann et Neumann, 2017), ακόμη και στις περιπτώσεις που οι γονείς αγνοούν ή υποεκτιμούν τις δυνατότητες που έχουν τα παιδιά τους στα ψηφιακά μέσα.

Το ότι μία ανεπτυγμένη μορφή εξοικείωσης με τα ψηφιακά μέσα και τις πρακτικές με τις οποίες αυτά συνδέονται βοηθά στην ανάδυση παραδοσιακού και ψηφιακού γραμματισμού και το ότι οι ψηφιακές πρακτικές με τις οποίες έρχονται σε επαφή τα παιδιά προσχολικής ηλικίας στο σπίτι (Kumpulainen et al., 2020) και τις οποίες μεταφέρουν στο σχολικό περιβάλλον συνιστά αναπόσπαστο κομμάτι του φυσικά αναδυόμενου γραμματισμού τους, αποδείχθηκε από το γεγονός του ότι το 70% των παιδιών πληκτρολόγησαν το όνομά τους με ή χωρίς βοήθεια σε ένα αρχείο Word, τη στιγμή που το 40% των παιδιών αυτών, σύμφωνα με τους γονείς, δεν το έκανε στο σπίτι. Αποδεικνύεται, επίσης, από το ότι το 40% των νηπίων μετέφεραν ακριβώς τις πρακτικές γραφής που έχουν αναπτύξει από τα παραδοσιακά στα ψηφιακά μέσα.

Η μεγάλη απόσταση και ασυνέχεια που επισημαίνεται από έρευνες (Burnett, 2010, McTavish, 2010) αναφορικά με τις ψηφιακές πρακτικές που αναπτύσσουν τα παιδιά στο σπίτι και σε αυτές που καλούνται να καλλιεργήσουν στο σχολικό περιβάλλον, αποδεικνύεται με την παρούσα μελέτη ότι μπορεί να υπερκεραστεί όταν οι εκπαιδευτικοί διερευνήσουν τις ψηφιακές προτιμήσεις, συνήθειες και πρακτικές που οι μαθητές τους υιοθετούν στο σπίτι και τις ενσωματώσουν στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου. Μάλιστα, το συνεργατικό περιβάλλον της τάξης που επιτρέπει τη συντροφιά και τη συνεργασία κατά την ενασχόληση με τα ψηφιακά μέσα μπορεί να υποκαταστήσει σε σημαντικό βαθμό

τη βοήθεια που δέχονται στο οικείο περιβάλλον από γονείς ή συγγενείς ή την προτίμηση για ατομική χρήση των μέσων.

Παρά το γεγονός του ότι η παρούσα μελέτη στηρίχθηκε σε έρευνα με περιορισμένο αριθμό νηπίων, τα ευρήματα έρχονται σε συμφωνία με έρευνες που έχουν προηγηθεί και κυρίως αναδεικνύει τον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η/ο εκπαιδευτικός στην ενίσχυση του αναδυόμενου γραμματισμού, παραδοσιακού και ψηφιακού, όταν λάβει υπόψη το ότι οι δύο γραμματισμοί συνιστούν ο ένας αναπόσπαστο κομμάτι του άλλου, αλλά φυσικά και τις οικείες πρακτικές των μαθητών του. Οι πρακτικές αυτές που προέρχονται από το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον τους μπορούν να διευκολύνουν το έργο του, αλλά και να επιτύχουν την ενσωμάτωση των εμπειριών των παιδιών στην εκπαιδευτική πράξη.

Βιβλιογραφία

- Barton, D., M., Hamilton & R. Ivanic, (eds.) (2000). *Situated Literacies*. Routledge.
- Barton, D. & C. Lee (2013). *Language online: Investigating digital texts and practices*. Routledge.
- Bers, M. U., Flannery, L., Kazakoff, E. R. & Sullivan, A. (2014). Computational thinking and tinkering: Exploration of an early childhood robotics curriculum. *Computers & Education*, 72, 145-157.
- Burnett, C. (2010). Technology and literacy in early childhood educational settings: A review of research. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(3), 247-270. DOI: 10.1177/1468798410372154
- Chaudron, S., M.E. Beutel, V. Donoso Navarrete, M. Dreier, B. Fletcher-Watson, A.S. Heikkilä & K. Wölfling (2015). *Young Children (0-8) and digital technology: A qualitative exploratory study across seven countries*. JRC; ISPRA.
- Cope, B. & M. Kalantzis, (Eds.) (2016). *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design*. Springer.
- Dong, Y., S. Xiao-Ying Wu, W.D. Dong & Y. Tang (2020). The Effects of Home Literacy Environment on Children's Reading Comprehension Development: A Meta-analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(2), 63-82. Διαθέσιμο σε: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1251494.pdf>, ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 3/6/2022
- Hannon, B.A.M. (2018). The Contributions of Informal Home Literacy Activities to Specific Higher-Level Comprehension Processes. *Journal of Education, Training and Studies*. 6(12): 184-194. Διαθέσιμο σε: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6752218/pdf/nihms-1002725.pdf>, ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 3/6/2022

- Ihmeideh, F. M. (2014). The effect of electronic books on enhancing emergent literacy skills of pre-school children. *Computers & Education*, 79, 40-48.
- Kontovourki, S., Garoufallou, E., Ivarsson, L., Klein, M., Korkeamaki, R.L., Koutsomihia, D., Marci-Boehncke, G., Tafa, E. & Virkus, S. (2017) *Digital Literacy in the Early Years: Practices in Formal Settings, Teacher Education, and the Role of Informal Learning Spaces: A Review of the Literature*. Retrieved 15 September 2022, from <http://repository.afs.edu.gr/handle/6000/367>
- Κουτσογιάννης, Δ. (2007). *Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού νέων εφηβικής ηλικίας και (γλωσσική) εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο: www.greeklanguage.gr/greekLang/files/document/practice/tecnologikos_grammatismos_3.pdf. Ανακτήθηκε, 11(5), 2011*
- Kumpulainen, K., H.Sairanen & A. Nordstrom (2020). Young children's digital literacy practices in the sociocultural contexts of their homes. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(3) 472-499.
- Lankshear, C. & M. Knobel (2003). New technologies in early childhood literacy research: a review of research. *Journal of Early Childhood Literacy*, 3, 59-82. doi: 10.1177/14687984030031003.
- Lieberman, D.A., C.H. Bates & J. So (2009). Young children's learning with digital media. *Computers in the Schools*, 26(4), 271-283.
- Marsh, J. (2016). The digital literacy skills and competences of children of pre-school age. *Media education*, 7(2), 178-195.
- McTavish, M.E. (2010). Affordances and Recontextualizations: A Multiple Case Study of Young Children's Engagement in Information Literacy Practices in School and Out of School Contexts. Doctoral thesis submitted at the University of British Columbia. Διαθέσιμο σε: <https://www.semanticscholar.org/paper/Affordances-and-recontextualizations-%3A-a-study-of-McTavish/72a3efd2c93e6692a2196e7f2e7297458e144829>, ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 23/5/2022
- Neumann, M.M., G. Finger & D.L. Neumann (2016). A Conceptual framework for emergent digital literacy. *Early Childhood Education Journal*, 45, 471-479. doi:10.1007/s10643-016-0792-z
- Pereira, I.S.P., A. Ramos & J. Marsh (2016). The digital literacy and multimodal practices of young children: engaging with emergent research. In the *Proceedings of the first Training School of COST Action IS1410*, University of Minho, Braga, Portugal, 6th-8th June, 2016.
- Puranik, C.S., B.M. Phillips, C.J. Lonigan & E. Gibson (2018). Home literacy practices and preschool children's emergent writing skills: An initial investigation. *Early Childhood Research Quarterly*, 42 (2018) 228-238.

- Roberts, J., J. Jergens & M. Burchinal (2005). *The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills*.
- Rogers, A. (2008). Informal Learning and Literacy. In B. Street and N.H. Hornberger (eds), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 2: Literacy, 1-12, Springer Science+Business Media LLC. Διαθέσιμο σε: https://www.researchgate.net/publication/288910817_Informal_Learning_and_Literacy, ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 3/6/2022
- Romero-Tena, R., R. Barragán-Sánchez, C.Llorente-Cejudo & A. Palacios-Rodríguez (2020). The Challenge of Initial Training for Early Childhood Teachers. A Cross Sectional Study of Their Digital Competences. *Sustainability* 2020, 12, 4782; doi:10.3390/su12114782
- Sefton-Green, J., J. Marsh, O. Erstad & R. Flewitt (2016). *Establishing a research agenda for the digital literacy practices of young children: A White Paper for COST Action IS1410*. Διαθέσιμο σε: http://digilitey.eu/wp-content/uploads/2015/09/DigiLitEY_WP.pdf, ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 3/6/2022
- Street, B. (2003). What's "New" in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. *Current Issues in Comparative Education* 5(2), 77-91
- Van Dijk, J.A. (2006). Digital divide research, achievements and shortcomings. *Poetics*, 34(4-5), 221-235.
- Wohlwend, K.E. (2010). *A is for avatar: Young children in literacy 2.0 worlds and literacy 1.0 schools. Focus on Policy*.

Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΘΕΡΜΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΗ ΘΕΡΜΟΚΡΑΣΙΑ

THE QUALITY OF THE ARGUMENTATION OF THE STUDENTS OF THE DEPARTMENT OF EDUCATION REGARDING HEAT AND TEMPERATURE

Ρόζα Σαράμπαλη Κασιαλμά
Εκπαιδευτικός, Msc,
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
rosarab@hotmail.com

Γεώργιος Στύλος
ΕΔΙΠ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
gstylos@uoi.gr

Κωνσταντίνος Θ. Κώτσης
Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
kkotsis@uoi.gr

Περίληψη

Η επιχειρηματολογία αποτελεί βασική δεξιότητα επιστημονικού συλλογισμού και θεωρείται σημαντική επιδίωξη της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη της ποιότητας των γραπτών επιχειρημάτων των φοιτητών/τριων για τη θερμότητα και τη θερμοκρασία. Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 95 φοιτητές/τριες του πρώτου έτους του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.) του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε γραπτό ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου. Η ανάλυση των απαντήσεων των φοιτητών/τριων πραγματοποιήθηκε με κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων που αξιολογούν σε επίπεδα τη δομή και το περιεχόμενο των επιχειρημάτων τους. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι ο μέσος όρος των επιχειρημάτων των φοιτητών/τριων είναι χαμηλός. Τέλος, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το φύλο των φοιτητών/τριων και η κατεύθυνση σπουδών που είχαν επιλέξει στο Λύκειο, δεν συσχετίζονται με τα επιχειρήματά τους, τόσο ως προς την δομή, όσο και ως προς το περιεχόμενο.

Λέξεις κλειδιά

Επιχειρηματολογία, γραπτά επιχειρήματα, θερμότητα, θερμοκρασία, Φυσικές Επιστήμες.

Abstract

Argumentation is a basic skill of scientific reasoning and is considered an important pursuit of teaching in Science. The purpose of this study is to research the quality of the written arguments of students on the concepts of heat and temperature. The survey sample consisted of 95 first-year students of the Pedagogical Department of Elementary Education of the University

of Ioannina. For the collection of data, a questionnaire was used, which included open-ended questions about temperature and heat. The analysis of the students' answers was carried out with scales of graded criteria that assess the level of the structure and content of their arguments. The analysis of the data revealed that the average of the students' arguments about heat and temperature was low. In addition, the outcomes of the research showed that the gender of the students and their educational choice do not correlate with their arguments.

Key words

Argumentation, written arguments, heat, temperature, Science, students.

0. Εισαγωγή

Η παραγωγή και η αξιολόγηση επιχειρημάτων από τους μαθητές αποτελεί ουσιώδη στόχο της εκπαίδευσής τους στις Φυσικές Επιστήμες (Σκουμιάς, 2016). Είναι μία πολυσύνθετη διαδικασία γνωστική και κοινωνική ταυτόχρονα και περιλαμβάνει τις δεξιότητες της λογικής, της αιτιολόγησης, της χρήσης της γλώσσας και άλλων γνωστικών εργαλείων (Χιώλου & Σμυρναίου, 2019).

Η επιχειρηματολογία περιλαμβάνει τη δόμηση ενός συλλογισμού για ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα, αντικρούοντας αντίθετα επιχειρήματα και ζύγιση αντίθετων υποθέσεων (Nussbaum et al., 2003), καθώς κατά τη διάρκειά της αναπτύσσονται και συζητούνται διαφορετικές ιδέες. Επιπλέον, η επιχειρηματολογία περιλαμβάνει την παραγωγή και τη σύγκριση επιχειρημάτων χρησιμοποιώντας μία ποικιλία συλλογιστικών τύπων.

Ο ρόλος της επιχειρηματολογίας στην εκπαίδευση φαίνεται να είναι καταλυτικός. Η επιχειρηματολογία πιστεύεται ότι κινητοποιεί και εμπλέκει τους μαθητές/τριες και βοηθά στη μάθηση, καθώς προκαλεί γνωστική σύγκρουση με την προϋπάρχουσα γνώση ή διασύνδεση της νέας γνώσης με την παλιά (Παγκουρέλια, 2013). Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τις Φυσικές Επιστήμες, η πρακτική της επιχειρηματολογίας συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση του εννοιολογικού περιεχομένου (Bell & Linn, 2000; McNeill & Krajcik, 2006) και στην αλλαγή των στάσεων που κατέχουν οι μαθητές απέναντί τους (Μαστρογιωργάκη & Σκουμιάς, 2019).

Οι McNeill και Krajcik (2012) για την αξιολόγηση των γραπτών επιχειρημάτων φοιτητών/τριων υιοθέτησαν ένα αναθεωρημένο μοντέλο του Toulmin, το οποίο αναφέρει ότι ένα τεκμηριωμένο επιχείρημα αποτελείται από τέσσερα συστατικά στοιχεία: τον ισχυρισμό (claim), τα αποδεικτικά στοιχεία (evidence), το συλλογισμό (reasoning) και την αντίκρουση (rebuttal). Σύμφωνα με τους Σκουμιά και Ταράλλη (2016), ο ισχυρισμός συνιστά ένα συμπέρασμα που απαντά σε μια ερώτηση, τα αποδεικτικά στοιχεία είναι τα δεδομένα εκείνα που υποστηρίζουν τον ισχυρισμό, ο συλλογισμός συνδέει τον ισχυρισμό με τα αποδεικτικά στοιχεία και φανερώνει το λόγο για τον οποίο τα δεδομένα θεωρούνται ως αποδεικτικά

στοιχεία που υποστηρίζουν τον ισχυρισμό χρησιμοποιώντας επιστημονικές αρχές και τέλος, η αντίκρουση αιτιολογεί πώς ή γιατί ένας εναλλακτικός ισχυρισμός είναι λανθασμένος.

Η ποιότητα των επιχειρημάτων στις Φυσικές Επιστήμες εξετάζεται βάσει δύο κριτηρίων, τη δομή και το περιεχόμενο τους (McNeill et al., 2006). Η δομή του επιχειρήματος μελετάται ως προς την ύπαρξη και την επάρκεια των συστατικών στοιχείων του ανεξάρτητα όμως, από το εννοιολογικό τους περιεχόμενο. Από την άλλη πλευρά, το περιεχόμενο σχετίζεται με την καταλληλότητα των συστατικών στοιχείων ως προς την επιστημονική γνώση.

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση της μελέτης, η οποία εστιάζεται στην ποιότητα των επιχειρημάτων των μαθητών/τριων και των φοιτητών/τριων, παρατηρήθηκε δυσκολία στην ανάπτυξη επαρκών και κατάλληλων επιχειρημάτων. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες και οι φοιτητές/τριες διατυπώνουν απλές εξηγήσεις αντί για επιχειρήματα (Γεωργίου & Μαυρικάκη, 2016) ή υποστηρίζουν τις απόψεις τους βασιζόμενοι σε ένα μόνο τεκμήριο αγνοώντας όλα τα υπόλοιπα που πιθανόν να οδηγούν σε διαφορετικές θεωρίες (Γεωργίου & Μαυρικάκη, 2016; Σκουμιός, 2016; Priyadi et al., 2018). Επίσης, οι μαθητές/τριες συνήθως αποφεύγουν συλλογισμούς, οι οποίοι συνδέουν τα αποδεικτικά στοιχεία με τους ισχυρισμούς μέσω επιστημονικών αρχών (McNeill, 2011; McNeill & Krajcik, 2012; Heng et al., 2015; Nurjannah et al., 2019).

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στη μελέτη των επιχειρημάτων των φοιτητών/τριων που αφορούν στις έννοιες της θερμότητας και της θερμοκρασίας. Οι δύο αυτές έννοιες συνιστούν μια σημαντική εννοιολογική περιοχή των Φυσικών Επιστημών γιατί συνδέονται με καταστάσεις της καθημερινής ζωής και έχουν ενταχθεί στα Αναλυτικά Προγράμματα της Πρωτοβάθμιας, της Δευτεροβάθμιας (Μουντζούρη & Σκουμιός, 2015) και της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς. Επίσης, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές/τριες εκδηλώνουν αντιλήψεις διαφορετικές από τη σχολική γνώση. Ενδεικτικά, μέσα από τις έρευνες παρατηρείται ότι τόσο οι μαθητές/τριες όσο και οι φοιτητές/τριες έχουν εναλλακτικές ιδέες για τη θερμότητα, τη θερμοκρασία και τα θερμικά φαινόμενα. Πιο συγκεκριμένα, αντιλαμβάνονται τη θερμότητα είτε ως ουσία (Kotsis et al., 2023, Stylos & Kotsis, 2023, Στύλος & Κώτσης, 2018; Stylos et. al, 2021), είτε ως κίνηση της ύλης (Carlton, 2000), ως ποσοτικό ή ποιοτικό μέγεθος (Σκουμιός & Χατζηνικήτα, 2002), υποστηρίζουν ότι έχει δύο οντότητες (τη θερμότητα και το ψύχος) (Σκουμιός, 2012) και ότι κάποιες φορές διατηρείται και άλλες όχι (Φασουλόπουλος, 2000). Όσον αφορά τη θερμοκρασία, οι μαθητές/τριες και οι φοιτητές/τριες δυσκολεύονται να τη διακρίνουν από τη θερμότητα (Καρύδας & Κουμαράς, 2000; Σκουμιός & Χατζηνικήτα, 2002). Αντίστοιχες είναι οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις των μαθητών/τριων και των φοιτητών/τριων για τα θερμικά φαινόμενα.

Η αναγκαιότητα της συγκεκριμένης έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι απουσιάζουν μελέτες που να εστιάζουν στη διακριτή αξιολόγηση της δομής και του περιεχομένου των

επιχειρημάτων των μαθητών/τριων και των φοιτητών/τριων. Επίσης, δεν εντοπίζονται έρευνες που να μελετούν τα γραπτά επιχειρήματα των φοιτητών/τριων για την εννοιολογική περιοχή της θερμότητας και της θερμοκρασίας.

1. Μεθοδολογία

1.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη του επιπέδου της επιχειρηματολογίας που διατυπώνουν πρωτοετείς φοιτητές/τριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.) του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων σχετικά με τις έννοιες της θερμοκρασίας και της θερμότητας. Τα ερευνητικά ερωτήματα που θα απαντηθούν είναι:

- Ποιο είναι το επίπεδο της δομής των επιχειρημάτων των φοιτητών και των φοιτητριών για τη θερμοκρασία και τη θερμότητα;
- Ποιο είναι το επίπεδο του περιεχομένου των επιχειρημάτων των φοιτητών και των φοιτητριών για τη θερμοκρασία και τη θερμότητα;
- Υπάρχει συσχέτιση των επιχειρημάτων των φοιτητών και των φοιτητριών ως προς τη δομή και το περιεχόμενο με το φύλο τους;
- Υπάρχει συσχέτιση των επιχειρημάτων των φοιτητών και των φοιτητριών ως προς τη δομή και το περιεχόμενο με την κατεύθυνση σπουδών που είχαν επιλέξει στο Λύκειο;

1.2. Δείγμα και Ερευνητική διαδικασία

Το δείγμα που επιλέχθηκε για την έρευνα είναι 95 πρωτοετείς φοιτητές/τριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τέσσερις φάσεις. Στην πρώτη φάση, επιλέχθηκε το ερευνητικό εργαλείο (ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου). Στη δεύτερη φάση, δόθηκε πιλοτικά σε 10 πρωτοετείς φοιτητές/τριες προκειμένου να ελεγχθεί η κατανόηση των ερωτημάτων του ερωτηματολογίου. Τα ευρήματα της πιλοτικής μελέτης έδειξαν ότι δεν υπήρχαν προβλήματα κατανόησης. Στην τρίτη φάση, η οποία αποτελεί την πιο κύρια, το ερωτηματολόγιο διαμοιράστηκε στους φοιτητές/τριες ηλεκτρονικά, λόγω της πανδημίας Covid-19. Στην τελευταία φάση, έγινε ανάλυση της ποιότητας των επιχειρημάτων τους ως προς τη δομή και το περιεχόμενό και κατά συνέπεια εξήχθησαν τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα.

1.3. Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Το ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε για τη συγκεκριμένη εργασία είναι το ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου, έτσι ώστε οι φοιτητές/τριες να έχουν την ευκαιρία να διατυπώσουν και να αιτιολογήσουν αναλυτικά και συγκροτημένα τα επιχειρήματά τους χωρίς χρονική πίεση (Γεωργίου & Μαυρικάκη, 2016). Οι ερωτήσεις επιλέχθηκαν βάσει των εναλλακτικών ιδεών των μαθητών/τριων, όπως έχουν μελετηθεί

στη διεθνή βιβλιογραφία για την θερμότητα, τη θερμοκρασία και τα θερμικά φαινόμενα. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται συνολικά από έξι ερωτήσεις. Οι πέντε ερωτήσεις επιλέχθηκαν από το ερευνητικό εργαλείο του Ζαφειρίου (2019), το οποίο διερευνά την επίδραση της επαυξημένης πραγματικότητας στην ποιότητα των επιχειρημάτων των μαθητών/τριων του δημοτικού σχολείου για τη θερμότητα και τη θερμοκρασία. Ακόμα μία ερώτηση επιλέχθηκε από τις σημειώσεις του Σκουμιού (2015), οι οποίες είναι βασισμένες στη διερευνητική διδασκαλία. Αξίζει να σημειωθεί ότι όλες οι ερωτήσεις είναι δομημένες με τρόπο ώστε οι φοιτητές/τριες να μπορούν τεκμηριώσουν το επιχειρήμα τους με όλα τα συστατικά στοιχεία.

Στον πίνακα 1 φαίνονται τα θέματα διερεύνησης, οι πιθανές αντιλήψεις των μαθητών/τριων και οι αντίστοιχες ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο.

Πίνακας 1: Παρουσίαση ζητημάτων Φ.Ε. και αντιστοίχισή τους με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου

Θέματα διερεύνησης	Πιθανές αντιλήψεις μαθητών	Ερωτήματα
Σχέση της θερμοκρασίας και της θερμικής αίσθησης	Η θερμική αίσθηση είναι αξιόπιστη. Διαφορετική θερμική αίσθηση συνεπάγεται διαφορετική θερμοκρασία.	1
Η θερμοκρασία που αποκτά ένα σώμα, όταν βρίσκεται για αρκετό χρόνο σε ένα περιβάλλον	Η θερμοκρασία είναι μία ιδιότητα των υλικών. Η θερμοκρασία εξαρτάται από το μέγεθος τη σύσταση και το χρώμα του αντικειμένου.	2,3
Σχέση θερμότητας και θερμοκρασίας	Ταύτιση θερμότητας και θερμοκρασίας: Ίσες/διαφορετικές θερμότητες συνεπάγονται ίσες/διαφορετικές θερμοκρασίες και αντίστροφα.	4,5
Διάδοση θερμότητας (με ακτινοβολία)	Οι σκουρόχρωμες επιφάνειες έχουν την τάση να συγκρατούν την ενέργεια και να εκπέμπουν ακτινοβολία πιο αργά από τις ανοιχτόχρωμες επιφάνειες.	6

Οι γραπτές απαντήσεις των φοιτητών/τριων στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αποτέλεσαν τα δεδομένα της έρευνας.

Για την αξιολόγηση της ποιότητας των γραπτών επιχειρημάτων των φοιτητών/τριων, αξιοποιήθηκε το κριτήριο (κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων – 3 επίπεδα) που προτείνουν οι Σκουμιός και Χατζηνικήτα (2014). Πιο συγκεκριμένα, η δομή ενός επιχειρήματος σχετίζεται με την ύπαρξη και την επάρκεια των συστατικών στοιχείων του (βλ. πίνακας 2), ενώ το περιεχόμενο ενός επιχειρήματος σχετίζεται με την καταλληλότητα τους (βλ. πίνακας 3) (Μαστρογιωργάκη & Σκουμιός, 2019).

Πίνακας 2: Κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων αξιολόγησης της δομής των γραπτών επιχειρημάτων των φοιτητών/τριων (Σκουμιάς & Χατζηνικήτα, 2014)

Συστατικά στοιχεία	Επίπεδα που αφορούν στην αξιολόγηση της δομής		
	<i>Επίπεδο 1</i>	<i>Επίπεδο 2</i>	<i>Επίπεδο 3</i>
<i>Ισχυρισμός</i>	Δεν προτείνει ισχυρισμό	Προτείνει ανεπαρκή ισχυρισμό	Προτείνει έναν επαρκή ισχυρισμό
<i>Αποδεικτικά στοιχεία</i>	Δεν προτείνει αποδεικτικά στοιχεία	Προτείνει ανεπαρκή αποδεικτικά στοιχεία	Προτείνει επαρκή αποδεικτικά στοιχεία
<i>Συλλογισμός</i>	Δεν προτείνει συλλογισμό	Προτείνει ανεπαρκή συλλογισμό	Προτείνει έναν επαρκή συλλογισμό
<i>Αντίκρουση</i>	Δεν προτείνει αντίκρουση	Προτείνει ανεπαρκή αντίκρουση	Προτείνει μια επαρκή αντίκρουση

Πίνακας 3: Κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων αξιολόγησης του περιεχομένου των γραπτών επιχειρημάτων των μαθητών (Σκουμιάς & Χατζηνικήτα, 2014)

Συστατικά στοιχεία	Επίπεδα που αφορούν στην αξιολόγηση του περιεχομένου		
	<i>Επίπεδο 1</i>	<i>Επίπεδο 2</i>	<i>Επίπεδο 3</i>
<i>Ισχυρισμός</i>	Προτείνει έναν ακατάλληλο ισχυρισμό	Προτείνει ένα μερικώς κατάλληλο ισχυρισμό	Προτείνει έναν κατάλληλο ισχυρισμό
<i>Αποδεικτικά στοιχεία</i>	Προτείνει ακατάλληλα αποδεικτικά στοιχεία	Προτείνει μερικώς κατάλληλα αποδεικτικά στοιχεία	Προτείνει κατάλληλα αποδεικτικά στοιχεία
<i>Συλλογισμός</i>	Προτείνει έναν ακατάλληλο συλλογισμό	Προτείνει μερικώς κατάλληλο συλλογισμό	Προτείνει έναν κατάλληλο συλλογισμό
<i>Αντίκρουση</i>	Προτείνει μία ακατάλληλη αντίκρουση	Προτείνει μία μερικώς κατάλληλη αντίκρουση	Προτείνει μια κατάλληλη αντίκρουση

Στην συνέχεια, παρουσιάζονται ενδεικτικά μία ερώτηση και ένα παράδειγμα από τις απαντήσεις των φοιτητών/τριων με τον τρόπο αξιολόγησής του και ένα επιχείρημα με όλα τα συστατικά στοιχεία δομημένα επαρκώς και κατάλληλα.

Ερώτηση 1: Ένα χειμωνιάτικο πρωί οι μαθητές της Στ' τάξης του Δημοτικού πήγαν στο εργαστήριο Φυσικής για μάθημα, το οποίο ήταν κλειστό όλο το βράδυ. Ο Πάνος κάθισε σε μία υφασμάτινη καρέκλα, ο Γιώργος σε μία ξύλινη ενώ η Αγγελική σε μία σιδερένια. Παρακάτω εμφανίζονται οι δηλώσεις τους:

Αγγελική: “Η καρέκλα μου είναι παγωμένη!”

Πάνος: “Παιδιά, η δική μου είναι μία χαρά.”

Γιώργος: “Εμένα είναι λίγο κρύα αλλά όχι και παγωμένη!”

Τα τρία παιδιά αλλάζουν θέσεις και παρατηρούν ακριβώς το ίδιο. Αναρωτιούνται λοιπόν από τι εξαρτάται η αίσθηση του ψυχρού ή του θερμού στα διάφορα αντικείμενα. Σε λίγο συμμετέχουν όλοι οι συμμαθητές τους. Στη συζήτηση αναφέρονται κι άλλα αντικείμενα πέρα από τις καρέκλες.

Από τις απόψεις των μαθητών και μετά από πειραματικές μετρήσεις προέκυψε ο παρακάτω πίνακας δεδομένων:

Αντικείμενο	Αίσθηση γυμνού χεριού	Θερμοκρασία δωματίου	Θερμοκρασία αντικειμένου	Υλικό αντικειμένου	Όγκος αντικειμένου
Μεταλλική καρέκλα	Πολύ κρύο	17 °C	17 °C	Σίδηρος	0,5 m ³
Ξύλινη καρέκλα	Λίγο κρύο	17 °C	17 °C	Ξύλο	0,4 m ³
Υφασμάτινη καρέκλα	Κανονικό	17 °C	17 °C	Βαμβάκι	0,7 m ³
Ποδιά εργαστηρίου	Κανονικό	17 °C	17 °C	Βαμβάκι	0,2 m ³
Μπαταρία	Πολύ κρύο	17 °C	17 °C	Αλουμίνιο	0,02 m ³
Ξύλινη βάση	Λίγο κρύο	17 °C	17 °C	Ξύλο	0,03 m ³

- Η Αγγελική πιστεύει ότι η θερμική αίσθηση εξαρτάται από τη θερμοκρασία του αντικειμένου.
- Ο Πάνος υποστηρίζει ότι η αίσθηση του θερμού ή του ψυχρού εξαρτάται από το υλικό του σώματος.

Αξιοποίησε τον πίνακα για να γράψεις και να αιτιολογήσεις την απάντησή σου στην ερώτηση των παιδιών:

“Από τι εξαρτάται η θερμική αίσθηση ενός αντικειμένου;”

Όταν γράφεις την απάντησή σου, μην ξεχάσεις:

- α. να την αιτιολογήσεις όσο πιο αναλυτικά μπορείς και
- β. να πείσεις την Αγγελική, τον Γιώργο και τους συμμαθητές τους ότι η δική σου απάντηση είναι πιο σωστή από οποιαδήποτε άλλη απάντηση.

Παράδειγμα επιχειρήματος φοιτητή/τριας:

«Κατά την γνώμη μου η θερμική αίσθηση δεν εξαρτάται από την θερμοκρασία του αντικειμένου αλλά από το υλικό από το οποίο έχει κατασκευαστεί το αντικείμενο αυτό. Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα η θερμοκρασία όλων των αντικειμένων είναι ίδια καθώς και η θερμοκρασία του δωματίου είναι ίδια.»

Ως προς τη δομή του το επιχείρημα περιλαμβάνει ισχυρισμό («Κατά την γνώμη μου η θερμική αίσθηση δεν εξαρτάται από την θερμοκρασία του αντικειμένου αλλά από το υλικό από το οποίο έχει κατασκευαστεί το αντικείμενο αυτό.») και αποδεικτικά στοιχεία («Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα η θερμοκρασία όλων των αντικειμένων είναι ίδια καθώς και η θερμοκρασία του δωματίου είναι ίδια.»).

Αναλύοντάς το προκύπτει ότι:

- Περιλαμβάνει ισχυρισμό, ο οποίος κρίνεται επαρκής (επίπεδο 3), καθώς έχει απαντήσει στο ερώτημα που τέθηκε, ανεξάρτητα από το σωστό ή το λανθασμένο επιστημονικό περιεχόμενο.
- Περιλαμβάνει αποδεικτικά στοιχεία, τα οποία κρίνονται μερικώς επαρκή (επίπεδο 2), γιατί δεν έχουν χρησιμοποιηθεί όλα τα αποδεικτικά στοιχεία του πίνακα.
- Δεν περιλαμβάνει συλλογισμό (επίπεδο 1).
- Δεν περιλαμβάνει αντίκρουση (επίπεδο 1).

Ως προς το περιεχόμενό του το επιχείρημα αυτό:

- Περιλαμβάνει ισχυρισμό, ο οποίος κρίνεται κατάλληλος (επίπεδο 3), καθώς έχει απαντήσει σωστά στην ερώτηση.
- Περιλαμβάνει αποδεικτικά στοιχεία, τα οποία κρίνονται μερικώς κατάλληλα (επίπεδο 2). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι δε χρησιμοποιούνται όλα τα δεδομένα, όπως είναι αυτά που αφορούν στον όγκο των αντικειμένων και κατά συνέπεια δε δικαιολογείται ο ισχυρισμός επαρκώς.

- Δεν περιλαμβάνει συλλογισμό (επίπεδο 1).
- Δεν περιλαμβάνει αντίκρουση (επίπεδο 1).

Για να γίνει πιο σαφής η διαδικασία της ανάλυσης ως προς την επάρκεια και την καταλληλότητα των συστατικών στοιχείων, δίνεται ένα παράδειγμα ενός επαρκούς και κατάλληλου επιχειρήματος.

«Η θερμική αίσθηση ενός αντικειμένου εξαρτάται από το υλικό του (ισχυρισμός). Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα φαίνεται ότι η θερμοκρασία όλων των αντικειμένων που έχουν φτιαχτεί από διάφορα υλικά, είναι όμοια με τη θερμοκρασία περιβάλλοντος, 17°C. Επίσης, φαίνεται ότι το κάθε αντικείμενο έχει διαφορετικό όγκο κάτι το οποίο δεν μπορεί να επηρεάσει τη θερμική αίσθηση (αποδεικτικά στοιχεία). Έτσι, συμπερασματικά προκύπτει ότι η θερμική αίσθηση εξαρτάται από το υλικό κάθε αντικειμένου, και κατά συνέπεια από το αν είναι καλός ή κακός αγωγός της θερμότητας (συλλογισμός). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι ο όγκος των αντικειμένων και η θερμοκρασία του περιβάλλοντος δεν παίζουν ρόλο στη θερμική αίσθηση. (αντίκρουση)».

Αφού αναλύθηκαν τα επιχειρήματα των φοιτητών/τριων, προσδιορίστηκαν οι μέσες τιμές των επιπέδων επάρκειας και καταλληλότητας των συστατικών στοιχείων τους. Για τη μελέτη των επιπέδων επάρκειας και καταλληλότητας των συστατικών στοιχείων των επιχειρημάτων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης SPSS.

2. Αξιοπιστία

Αξίζει να σημειωθεί ότι η ταξινόμηση των συστατικών στοιχείων των επιχειρημάτων των φοιτητών και των φοιτητριών σε επίπεδα, γίνεται βάσει υποκειμενικών κριτηρίων καθώς δεν υπάρχει σαφήνεια στους όρους «επάρκεια» και «καταλληλότητα». Έτσι, για να αποφευχθεί το πρόβλημα σχετικά με την εγκυρότητα της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε ένας κωδικογράφος, ο οποίος ενημερώθηκε από την ερευνήτρια για το σκοπό της έρευνας, τη μέθοδο, το σύστημα κατηγοριών και τη διαδικασία κωδικογράφησης, ώστε στο πέρας αυτής της «εκπαίδευσης» να καταστεί εφικτός ο μέγιστος βαθμός συμφωνίας μεταξύ ερευνητή και κωδικογράφου (Στύλος κ.ά., 2018). Η κωδικοποίηση έγινε σε 30 ερωτηματολόγια που απάντησαν φοιτητές/τριες και ο βαθμός συμφωνίας της ερευνήτριας και του κωδικογράφου που προέκυψε είναι 0,92 (Holsti, 1969; Μπονίδης, 2004). Με αυτό τον τρόπο διασφαλίζεται η αξιοπιστία της συγκεκριμένης έρευνας. Παρακάτω φαίνεται ο πίνακας με το βαθμό συμφωνίας μεταξύ ερευνήτριας και κωδικογράφου.

Πίνακας 4: Βαθμός συμφωνίας μεταξύ ερευνήτριας και κωδικογράφου

	Ερευνήτρια- Κωδικογράφος
Ερώτηση 1	0.92
Ερώτηση 2	0.90
Ερώτηση 3	0.91
Ερώτηση 4	0.94
Ερώτηση 5	0.93
Ερώτηση 6	0.94
	0,92

3. Αποτελέσματα

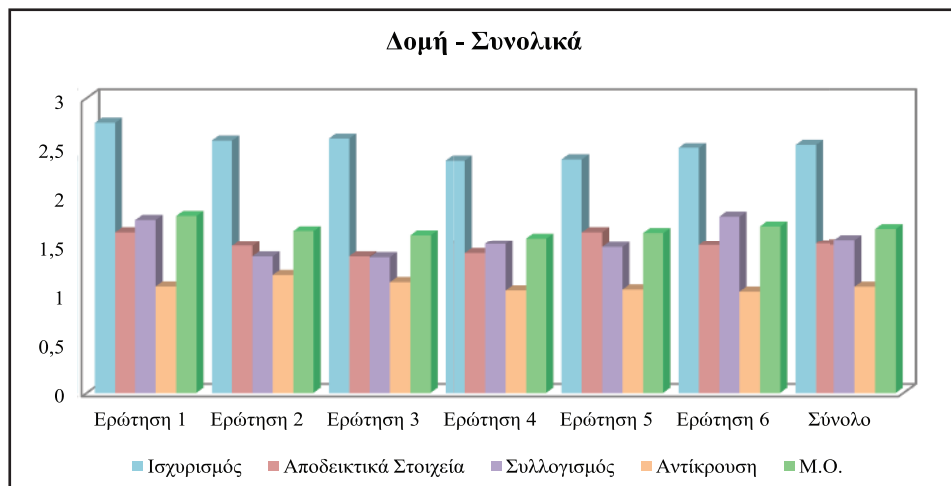
3.1. Δομή επιχειρημάτων

Από την ανάλυση των επιχειρημάτων, διαπιστώθηκε ότι ο ισχυρισμός των επιχειρημάτων των περισσότερων φοιτητών/τρων, κρίνεται επαρκής, καθώς ο μέσος όρος είναι 2,52. Άρα, βρίσκεται στο επίπεδο 3. Για αποδεικτικά στοιχεία των επιχειρημάτων ο μέσος αγγίζει το 1,51 και πλησιάζουν το επίπεδο 2. Όσον αφορά το συλλογισμό των επιχειρημάτων κατατάσσεται στο επίπεδο 1 και κρίνεται ανεπαρκής, γιατί ο μέσος όρος είναι 1,29. Όμοια, και με την αντίκρουση όπου ο μέσος όρος είναι μόλις 1,08 και το επίπεδο 1. Συνολικά, για την ποιότητα της δομής των επιχειρημάτων των φοιτητών/τριων ο μέσος όρος είναι 1,60, κρίνεται μερικώς επαρκής και κατατάσσεται κοντά στο επίπεδο 2 (βλ. πίνακας 4 και σχήμα 1).

Πίνακας 5: Το επίπεδο επάρκειας της ποιότητας της δομής των επιχειρημάτων των φοιτητών και φοιτητριών για κάθε ερώτηση ξεχωριστά και συνολικά: μέσος όρος

ΔΟΜΗ	Ισχυρισμός	Αποδεικτικά Στοιχεία	Συλλογισμός	Αντίκρουση	Mean
Ερώτηση 1	2,7474	1,6421	1,5263	1,0737	1,7473
Ερώτηση 2	2,5684	1,4842	1,2000	1,1895	1,6105
Ερώτηση 3	2,5895	1,3789	1,2105	1,1158	1,5736
Ερώτηση 4	2,3684	1,4105	1,2105	1,0316	1,5053
Ερώτηση 5	2,3789	1,6421	1,2526	1,0421	1,5789
Ερώτηση 6	2,4947	1,4947	1,3579	1,0211	1,5921
Σύνολο	2,5246	1,5088	1,2929	1,0789	1,6013

Σχήμα 1: Το επίπεδο επάρκειας των συστατικών στοιχείων των επιχειρημάτων των φοιτητών και φοιτητριών για κάθε ερώτηση ξεχωριστά και συνολικά: ραβδόγραμμα



3.2. Περιεχόμενο επιχειρημάτων

Από τον πίνακα 5 και το σχήμα 2, προκύπτει ότι ο ισχυρισμός των επιχειρημάτων κρίνεται μερικώς κατάλληλος, καθώς ο μέσος όρος είναι 2,16 και βρίσκεται κοντά στο επίπεδο 2. Τα αποδεικτικά στοιχεία των επιχειρημάτων αξιολογήθηκαν ακατάλληλα, καθώς ο μέσος αγ- γίζει το 1,59 και πλησιάζει το επίπεδο 2. Το επίπεδο του συλλογισμού είναι 1, καθώς ο μέσος όρος βρίσκεται στο 1,25. Όσον αφορά την αντίκρουση η ποιότητα των επιχειρημάτων είναι πολύ χαμηλή με μέσο όρο μόλις 1,08 (επίπεδο 1). Συνοψίζοντας, η ποιότητα του περιεχο- μένου των επιχειρημάτων των φοιτητών/τριων στο σύνολο κρίνεται μερικώς επαρκής, καθώς ο μέσος όρος είναι 1,52 και έτσι κατατάσσεται μεταξύ του επιπέδου 1 και 2.

Πίνακας 6: Το επίπεδο καταλληλότητας της ποιότητας του περιεχομένου των επιχειρημάτων των φοιτητών και φοιτητριών για κάθε ερώτηση ξεχωριστά και συνολικά: μέσος όρος

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	Ισχυρισμός	Αποδεικτικά Στοιχεία	Συλλογισμός	Αντίκρουση	Mean
Ερώτηση 1	2,3158	1,8105	1,4737	1,0737	1,6684
Ερώτηση 2	1,8632	1,6211	1,1895	1,1789	1,4632
Ερώτηση 3	1,8421	1,4316	1,1368	1,1263	1,3842
Ερώτηση 4	1,9158	1,3895	1,1053	1,0316	1,3605
Ερώτηση 5	2,4632	1,7789	1,2421	1,0421	1,6316
Ερώτηση 6	2,5368	1,5579	1,3684	1,0211	1,6210
Σύνολο	2,1562	1,5983	1,2526	1,0789	1,5215

Πίνακας 8: Αξία p και τιμή U στο Mann-Whitney U Test στις απαντήσεις των φοιτητών/τριων ως προς τα συστατικά στοιχεία των επιχειρημάτων και του φύλου τους

Test Statistics ^a										
	Domi Isxyrismos Mesos Oros	Domi Apodeiktika Stoixeia Mesos Oros	Domi Syllogismos Mesos Oros	Domi Antikrousi Mesos Oros	Domi Overall	Perioxomeno Isxyrismos Mesos Oros	Perioxomeno Apodeiktika Stoixeia Mesos Oros	Perioxomeno Syllogismos Mesos Oros	Perioxomeno Antikrousi Mesos Oros	Perioxom eno Overall
Mann-Whitney U	702	614	650,5	670,5	588	620	588,5	623,5	662,5	670,5
Wilcoxon W	3628	3540	3576,5	3596,5	3514	810	3514,5	3549,5	3588,5	3596,5
Z	-0,188	-1,016	-0,687	-0,58	-1,25	-0,956	-1,252	-0,963	-0,682	-0,481
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,851	0,31	0,492	0,562	0,21	0,339	0,211	0,336	0,495	0,631
a. Grouping Variable: Κατεύθυνση Σπουδών										

Ελέγχοντας τα δεδομένα των πινάκων 6 και 7 που προέκυψαν από τον παραμετρικό έλεγχο Mann Whitney U, αποδεικνύεται ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές των επιχειρημάτων ως προς τη δομή και το περιεχόμενο με το φύλο και την κατεύθυνση σπουδών των φοιτητών/τριων. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι όλα τα asymp sig. (2-tailed) είναι μικρότερα από το επίπεδο σημαντικότητας ($p=0,05$).

4. Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των επιχειρημάτων των φοιτητών/τριων για τη θερμότητα και τη θερμοκρασία προέκυψε ότι η ποιότητα τους είναι χαμηλή. Σχετικά με τη δομή της επιχειρηματολογίας, οι φοιτητές/τριες προτείνουν επαρκή επιχειρήματα ως προς τον ισχυρισμό, όμως, δεν προτείνουν αποδεικτικά στοιχεία ή εάν προτείνουν αυτά είναι ανεπαρκή. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι ικανότητές τους να αναγνωρίζουν τα αποδεικτικά στοιχεία, να τα κρίνουν και να συγκρίνουν επιχειρήματα, δεν είναι αναπτυγμένες (Σκουμιός, 2019). Επιπλέον, οι φοιτητές/τριες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να συνδέουν τα αποδεικτικά στοιχεία με τους ισχυρισμούς και να δημιουργούν συλλογισμούς (Bell & Linn, 2000; McNeill & Krajcik, 2006; Γεωργίου & Μαυρικάκη, 2016). Για συστατικό στοιχείο της αντίκρουσης, οι φοιτητές/τριες δεν υποστηρίζουν το επιχειρήμα τους με αντίκρουση σχεδόν ποτέ ή η αντίκρουση κρίνεται ανεπαρκής (Bell & Linn, 2000; McNeill et al., 2006; Songer, Kelcey & Gotwals, 2009).

Όσον αφορά το περιεχόμενο των επιχειρημάτων, οι φοιτητές/τριες προτείνουν ισχυρισμούς με περιορισμένες εξηγήσεις αντί για πλήρη επιχειρήματα ή οι απόψεις τους υποστηρίζονται σε ένα μόνο τεκμήριο αγνοώντας όλα τα υπόλοιπα που πιθανόν να οδηγούν σε διαφορετικές θεωρίες (Γεωργίου & Μαυρικάκη, 2016). Αυτό οφείλεται στην ελλιπή γνώση περιεχομένου ή στις εναλλακτικές αντιλήψεις των φοιτητών/τριων όπου συχνά επηρεάζουν τους ισχυρισμούς τους. Για τη συγκρότηση του συλλογισμού, οι φοιτητές/τριες δυσκολεύονται να επιλέξουν την κατάλληλη επιστημονική ιδέα προκειμένου να συνδέσουν τα αποδεικτικά στοιχεία με τους ισχυρισμούς τους. Όμοια με τη δομή,

σπάνια προβάλλουν αντικρούσεις (Bell & Linn, 2000; McNeill et al. 2006; Songer et al. 2009).

Η χαμηλή ποιότητα των επιχειρημάτων των μαθητών/τριων και των φοιτητών/τριων μπορεί να αποδοθεί εκτός από έλλειψη κατανόησης του περιεχομένου των Φυσικών Επιστημών, στη μη γνώση της δομής ενός επιχειρήματος. Έχει επισημανθεί ότι κατά την εκπαίδευση των μαθητών/τριων στις Φυσικές Επιστήμες, σπάνια τους παρέχονται ευκαιρίες να αξιολογούν επιχειρήματα και σπάνια υποστηρίζονται στην προσπάθειά τους να συγκροτούν επιχειρήματα (Πάλλη & Σκουμιάς, 2019).

Επί προσθέτως, από την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε στην ενότητα 3.3 παρατηρήθηκε ότι το φύλο και η κατεύθυνση σπουδών των φοιτητών και των φοιτητριών στο Λύκειο δεν διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επιχειρηματολογία τους. Αν και η επίδοση των δύο φύλων στις θετικές επιστήμες είναι κάτι που έχει απασχολήσει πληθώρα ερευνών παγκοσμίως, η παρούσα έρευνα αποδεικνύει ότι δεν μπορεί να υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του φύλου των φοιτητών/τριών με τα επιχειρήματά τους, τόσο ως προς τη δομή, όσο και ως προς το περιεχόμενο. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα, συμβαδίζουν με τη μελέτη των Hyde και Mertz (2009) όπου καταδεικνύουν ότι όσο περνούν τα χρόνια τόσο οι διαφορές στις επιδόσεις ανάμεσα στα δύο φύλα αμβλύνονται.

Όπως με τον έλεγχο συσχέτισης των επιχειρημάτων των φοιτητών/τριων με το φύλο, το ίδιο αποδεικνύεται και για την κατεύθυνση σπουδών. Σύμφωνα με τον έλεγχο που πραγματοποιήθηκε μέσω του προγράμματος στατιστικής, δεν υπάρχει συσχέτιση της επιχειρηματολογίας των φοιτητών/τριων με την κατεύθυνση σπουδών τους. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι οι φοιτητές/τριες της θετικής/τεχνολογικής κατεύθυνσης, αλλά και της θεωρητικής κατεύθυνσης, παρουσίασαν παρόμοιου επιπέδου επιχειρηματολογία, καθώς όλοι/ες έδωσαν κατά κύριο λόγο έναν ισχυρισμό συνοδευμένο από λίγα δεδομένα ή ενίοτε μία προϋπόθεση υπό την οποία ίσχυε ο ισχυρισμός (Γεωργίου & Μαυρικάκη, 2015).

5. Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μόνο με τη χρήση ερωτηματολογίου γεγονός που αποτελεί έναν επιπρόσθετο περιορισμό, καθώς δεν μπορεί να υπάρξει παρατήρηση των φοιτητών και των φοιτητριών. Ένας πιθανός συνδυασμός ερωτηματολογίου, συνεντεύξεων καθώς και η παρατήρησή τους, θα μπορούσαν να παρέχουν πιο ακριβή αποτελέσματα για την ποιότητα των γραπτών επιχειρημάτων των φοιτητών/τριων.

Λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω περιορισμούς καθώς και τα γενικότερα συμπεράσματα που αναδείχθηκαν σχηματίζονται κάποιες προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση.

α) Η παρούσα εργασία εστιάζει στη διακριτή αξιολόγηση της δομής και του περιεχομένου των επιχειρημάτων φοιτητών και των φοιτητριών. Από αυτό προκύπτει ότι θα μπορούσαν να διερευνηθεί η διακριτή αξιολόγηση της δομής και του περιεχομένου των φοιτητών και των φοιτητριών σε περισσότερους κλάδους των Φυσικών Επιστημών.

- b) Η παρούσα εργασία αντιμετώπισε περιορισμό στο δείγμα και στον τρόπο όπου μοιράστηκε το ερευνητικό εργαλείο-ερωτηματολόγιο. Έτσι, προτείνεται να διερευνηθεί σε μεγαλύτερο δείγμα του φοιτητικού πληθυσμού, καθώς και να μοιραστεί δια ζώσης ώστε να μπορεί να γίνει έλεγχος για τη μη πρόσβαση των ερωτώμενων σε πηγές πληροφοριών.
- c) Σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση, προβλέπεται ότι η βελτίωση των επιχειρημάτων τόσο των φοιτητών όσο και των μαθητών επέρχεται μέσω διδακτικών παρεμβάσεων και εκπαιδευτικού υλικού. Η πρόταση που αναδεικνύεται είναι η παραγωγή και η αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού για τη βελτίωση των επιχειρημάτων των μαθητών και των φοιτητών αναφορικά με τη θερμότητα και τη θερμοκρασία.
- d) Ο προφορικός λόγος διαφέρει άρδην από το γραπτό. Για αυτό το λόγο, ενδιαφέρον θα είχε η μελέτη των προφορικών επιχειρημάτων των μαθητών και των φοιτητών για τη θερμότητα και τη θερμοκρασία και σύγκρισή τους με την ποιότητα των γραπτών επιχειρημάτων τους.

Βιβλιογραφία

- Bell, P. & Linn, M. C. (2000) Scientific arguments as learning artifacts: Designing for learning from the Web with Kie. *International Journal of Science Education*, 22(8), 797-817. DOI: [10.1080/095006900412284](https://doi.org/10.1080/095006900412284)
- Carlton, K. (2000) Teaching about heat and temperature. *Physics Education* 35(2):101. DOI: [10.1088/0031-9120/35/2/304](https://doi.org/10.1088/0031-9120/35/2/304)
- Heng, L., Surif, J. & Seng, C. H. (2015) Malaysian students' scientific argumentation: Do groups perform better than individuals? *International Journal of Science Education*, 37(3), 505-528. DOI: [10.1080/09500693.2014.995147](https://doi.org/10.1080/09500693.2014.995147)
- Holsti, O.R. (1969) *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hyde, J. & Mertz, J. (2009) Gender, culture, and mathematics performance. *PNAS*, 106 (22), 8801-8807. <https://doi.org/10.1073/pnas.0901265106>
- Kotsis K. T., Stylos, G., Houssou, P., & Kamaratos. M. (2023). Students' perceptions of the heat and temperature concepts: A comparative study between primary, secondary, and university levels. *European Journal of Education and Pedagogy*, 4(1), 136-144. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2023.4.1.577>
- McNeill, K. L. (2011) Elementary students' views of explanation, argumentation, and evidence, and their abilities to construct arguments over the school year. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(7), 793-823. <https://doi.org/10.1002/tea.20430>
- McNeill, K. L. & Krajcik, J. (2006) Supporting students' construction of scientific explanation through generic versus context-specific written scaffolds. Paper presented at the annual meeting of the American educational research association, San Francisco, CA.

- McNeill, K. L. & Krajcik, J. (2012) *Supporting grade 5-8 students in constructing explanations in science: The claim, evidence and reasoning framework for talk and writing*. New York, NY: Pearson Allyn & Bacon.
- McNeill, K. L., Lizotte, D. J., Krajcik, J. & Marx, R. W. (2006) Supporting students' construction of scientific explanations by fading scaffolds in instructional materials. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(2), 153-191. DOI: [10.1207/s15327809jls1502_1](https://doi.org/10.1207/s15327809jls1502_1)
- Nurjannah, N., Setiawan, A., Rusdiana, D. & Muslim, M. (2019) Students' critical thinking skills toward analyzing argumentation on heat conductivity concept. *Journal of Physics: Conference Series*, 1157(3). DOI:10.1088/1742-6596/1157/3/032053
- Nussbaum, E. M. & Sinatra, G. M. (2003) *Argument and conceptual engagement. Contemporary Educational Psychology*, 28(3), 384-395. DOI:10.1016/S0361-476X(02)00038-3
- Priyadi, R., Diantoro, M. & Parno, P. (2018) *Student's Scientific Argumentation Skills on Heat and Temperature. Pancaran Pendidikan*, 7(4), 65-72. DOI:10.25037/pancaran.v7i3.200
- Songer, N. B. & Gotwals, A. W. (2012) Guiding explanation construction by children at the entry points of learning progressions. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(2), 141-165. DOI:10.1002/tea.20454
- Stylos, G. & Kotsis, K. T. (2023). Undergraduate physics students' understanding of thermal phenomena in everyday life. *Contemporary Mathematics and Science Education*, 4(2), ep23023. <https://doi.org/10.30935/conmaths/13406>
- Stylos, G., Sargioti, A., Mavridis, D. & Kotsis, K.T. (2021) Validation of the thermal concept evaluation test for Greek university students' misconceptions of thermal concepts. *International Journal of Science Education*, 43(2), 247-273. DOI: [10.1080/09500693.2020.1865587](https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1865587)
- Γεωργίου, Μ. & Μαυρικάκη, Ε. (2015) «Επιχειρείν το επιχειρηματολογείν» σε κοινωνικοεπιστημονικά ζητήματα: τα καταφέρνουν οι νέοι Έλληνες πολίτες. Στο Ψύλλος Δ., Μολοχίδης Α. & Καλλέρη Μ. (Επιμ.), *Διδασκαλία και Μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία: Έρευνες, Καινοτομίες και Πρακτικές: 9ο Συνέδριο Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση (ΕΝΕΦΕΤ). 8-10 Μαΐου 2015: Πρακτικά* (σ. 733-737). Θεσσαλονίκη.
- Γεωργίου, Μ. & Μαυρικάκη, Ε. (2016) Επιχειρηματολογούν οι Έλληνες έφηβοι μαθητές: Η περίπτωση κοινωνικοεπιστημονικών ζητημάτων Βιοτεχνολογίας. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 9(3), 137-149.
- Ζαφειρίου, Σ. (2019) *Οι επιδράσεις της επαυξημένης πραγματικότητας στην ποιότητα των επιχειρημάτων των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου για τη θερμότητα και τη θερμοκρασία* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/19701>

- Καρύδας, Α., & Κουμαράς, Π. (2000) Η Ιστορία της επιστήμης και προτάσεις για τη διδακτική της εκμετάλλευση: Η περίπτωση της θερμότητας και των θερμικών φαινομένων. Στο: Βαλανίδης Ν., (Επιμ.) 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και εφαρμογών των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση, Ημερομηνία: Πρακτικά (σ. 331-339, τόμος II). Λευκωσία.
- Μαστρογιωργάκη, Μ. & Σκουμιός, Μ. (2019) Διδάσκοντας το 2ο Νόμο του Νεύτωνα μέσω πρακτικών των Φυσικών Επιστημών: η δομή και το περιεχόμενο των επιχειρημάτων των μαθητών. Στο Σωτήρης Λιούκρας (Επιμ.), *Επαναπροσδιορίζοντας τη Διδασκαλία και Μάθηση των Φυσικών Επιστημών και της Τεχνολογίας στον 21ο αι.: 11ο Πανελλήνιο Συνέδριο (Διδακτικής Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση, 10-21 Απριλίου 2019: Πρακτικά (σ. 260-269). Φλώρινα.*
- Μουντζούρη, Γ. & Σκουμιός, Μ. (2015) Η συμβολή ενός εκπαιδευτικού υλικού για τις αλλαγές κατάστασης και τη θερμοκρασία στην ανάπτυξη επιστημονικών πρακτικών σε μαθητές της Ε' τάξης του δημοτικού σχολείου. Στο Χ. Σκουμπούρη και Μ. Σκουμιός (Επιμ.), *Ανάπτυξη Εκπαιδευτικού Υλικού στα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες: 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, 17-18 Οκτωβρίου 2014: Πρακτικά (σ. 275-294). Ρόδος.*
- Μπονίδης, Κ. (2004) *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παγκουρέλια, Ε. Δ., (2013) *Ανάπτυξη επιχειρηματολογίας στο λύκειο: εκπαιδευτικές πρακτικές (Διδακτορική διατριβή).* Ανακτήθηκε από: <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/44040>
- Πάλλη, Ι. & Σκουμιός, Μ. (2019) Η συμβολή μιας διδακτικής παρέμβασης για τον ήχο στην ποιότητα των επιχειρημάτων των μαθητών Στο Σ. Λιούκρας (Επιμ.), *Επαναπροσδιορίζοντας τη Διδασκαλία και Μάθηση των Φυσικών Επιστημών και της Τεχνολογίας στον 21ο αι.: 11ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση. 21 Απριλίου 2019: Πρακτικά (σ. 287-295). Φλώρινα.*
- Σκουμιός, Μ. (2012) Αντιλήψεις των μαθητών για έννοιες των Φυσικών Επιστημών και διδακτική τους αντιμετώπιση, Σημειώσεις. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος. Ανακτήθηκε από: <http://lab-fe.pre.aegean.gr/downloads/antilipseis/ANTILIPSEIS-SHMEIWSEIS-KEFALAIA-8-9.pdf>
- Σκουμιός, Μ. (2015) Εφαρμοσμένη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών II (Πρακτικές Ασκήσεις Γ' Φάσης Σημειώσεις. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Σκουμιός, Μ. (2016) Συμβολή μιας σειράς πειραματικών δραστηριοτήτων στις δεξιότητες των μαθητών να αξιολογούν τα αποδεικτικά στοιχεία γραπτών επιχειρημάτων. Στο Πιερράτος, Θ., Κουμαράς, Π. και Πολάτογλου, Χ. (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις*

- και πειραματική διδασκαλία στις Φυσικές Επιστήμες: Πανελλήνιο Συνεδρίο. 16-17 Απριλίου 2016: Πρακτικά (σελ. 157-166). Θεσσαλονίκη.
- Σκουμιός, Μ. (2019) Μελέτη των ικανοτήτων των μαθητών του δημοτικού σχολείου, του Γυμνασίου και του Λυκείου να κρίνουν τα αποδεικτικά στοιχεία των επιστημονικών επιχειρημάτων. μαθητών Στο Σ. Λιούκρας (Επιμ.), *Επαναπροσδιορίζοντας τη Διδασκαλία και Μάθηση των Φυσικών Επιστημών και της Τεχνολογίας στον 21ο αι.: 11ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση*. 21 Απριλίου 2019: Πρακτικά (σ. 314-323). Φλώρινα.
- Σκουμιός, Μ. & Ταράλλη, Ε. (2016) Αξιολόγηση των αποδεικτικών στοιχείων των γραπτών επιστημονικών επιχειρημάτων από τους φοιτητές. Στο Ψύλλος Δ., Μολοχίδης Α. & Καλλέρη Μ. (Επιμ.), *Διδασκαλία και Μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία: Έρευνες, Καινοτομίες και Πρακτικές: 9ο Πανελληνίου Συνέδριο Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση*. 8-10 Μαΐου 2015: Πρακτικά (σ. 724-732). Θεσσαλονίκη.
- Σκουμιός, Μ. & Χατζηνικήτα, Β. (2002) Μοντέλα μαθητών για θερμότητα και θερμοκρασία. Στο Α. Μαργετουσάκη & Π. Μιχαηλίδης (Επιμ.), *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και Εφαρμογή Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση: 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο*. 9-11 Μαΐου 2002: Πρακτικά (σ. 316-324). Ρέθυμνο.
- Σκουμιός, Μ. & Χατζηνικήτα, Β. (2014) Αξιολογώντας τις γραπτές εξηγήσεις των μαθητών στις Φυσικές Επιστήμες. *Φυσικές Επιστήμες στην Εκπαίδευση*, 3, 9-19.
- Στύλος, Γ. & Κώσης, Κ.Θ. (2018) Διδακτικές παρεμβάσεις για τη μεταβολή των αντιλήψεων των φοιτητών του ΠΤΔΕ σε έννοιες της θερμότητας. Στο Χρ. Σκουμπορδή, Μ. Σκουμιός (Επιμ.), *Εκπαιδευτικό υλικό Μαθηματικών και Φυσικών Επιστημών: διαφορετικές χρήσεις, διασταυρούμενες πορείες μάθησης: 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή*. 9-11 Νοεμβρίου 2018: Πρακτικά (σ. 495-505). Ρόδος.
- Στύλος, Γ., Κώσης, Κ. Θ. & Εμβαλωτής, Α. (2018) Στάσεις και πεποιθήσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το περιεχόμενο και τη διδασκαλία της Φυσικής στο Δημοτικό Σχολείο. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 11(1), 1-14.
- Χιώλου, Μ. & Σμυρναίου, Ζ. (2018) Ο επιχειρηματολογικός διάλογος στη δια ζώσης και στη διαμεσολαβούμενη από υπολογιστή σύγχρονη επικοινωνία. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 11(1), 15- 29. <http://earthlab.uoi.gr/thete/index.php/thete>
- Φασουλόπουλος, Γ., (2000) *Οι αντιλήψεις των μαθητών για τη σχέση εντατικών φυσικών μεγεθών με την ποσότητα του συστήματος και οι συνέπειές τους στη διδασκαλία* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

ΕΠΙΣΤΡΑΤΕΥΣΗ ΔΙΚΤΥΩΝ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΤΗΣ ΕΝΔΙΑΜΕΣΗΣ ΑΝΤΕΣΤΡΑΜΜΕΝΗΣ ΠΥΡΑΜΙΔΑΣ

RECRUITMENT OF COOPERATIVE NETWORKS TO PROMOTE INCLUSIVE EDUCATION IN THE LIGHT OF THE INTERMEDIATE INVERTED LEADERSHIP MODEL

Δρ. Κωνσταντία Χαραλάμπους
Φιλόλογος – Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό
Πανεπιστήμιο Νεάπολις – Πάφος
constantiacharalambous@gmail.com

Περίληψη

Το μοντέλο ηγεσίας της Ενδιάμεσης Αντεστραμμένης Πυραμίδας (ΕΑΠ) (προέκυψε από προηγούμενη έρευνα της συγγραφέως), έχει ως στόχο την ενίσχυση του αγώνα του διευθυντή ενός σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να δημιουργήσει ένα σχολικό περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς για μαθητές που χαρακτηρίζονται ως άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ). Ωστόσο, η εφαρμογή του εν λόγω μοντέλου ηγεσίας διερευνήθηκε σε ένα μόνο σχολείο, γεγονός που προκαλεί περιορισμούς στη συγκεκριμένη έρευνα. Η παρούσα μελέτη είναι αφιερωμένη στην επανεξέταση των δυνατοτήτων του μοντέλου ΕΑΠ. Διεξήχθηκε βασισμένη στην μεθοδολογία έρευνας δράσης, στο πλαίσιο ενός δικτύου συνεργασίας μεταξύ τεσσάρων σχολείων στην Κύπρο. Συμμετείχαν τέσσερα διαφορετικά σχολεία, τα οποία βρίσκονται στις τέσσερις μεγάλες πόλεις του νησιού (Πάφος, Λεμεσός, Λάρνακα, Λευκωσία). Στα τέσσερα σχολεία πραγματοποιούνταν εβδομαδιαίες συναντήσεις μεταξύ ομάδων των τεσσάρων σχολείων. Οι ομάδες αποτελούνταν από τον διευθυντή, τρεις Βοηθούς Διευθυντές, δύο Ενδιάμεσους Ηγέτες και τέσσερις εκπαιδευτικούς. Επιπρόσθετα, στην έρευνα, που διήρκεσε 10 μήνες συμμετείχαν 34 γονείς και 273 εκπαιδευτικοί.

Λέξεις κλειδιά

Συμπερίληψη, Έρευνα Δράσης, Μοντέλο Ενδιάμεσης Αντεστραμμένης Πυραμίδας (ΕΑΠ).

Abstract

The model of Intermediate Inverted Leadership Model (IIL) (derived from a previous study by the author), aims to strengthen the struggle of the principal of a secondary school to create an inclusive school environment for students with disabilities). However, the application of this leadership model has been investigated in a single school, which limits this research. The present study is dedicated to reviewing the capabilities of the IIL model. It was conducted based on action research methodology, within a network of cooperation between four schools in Cyprus. Four different schools participated, which are located in the four cities of the island (Paphos, Limassol, Larnaca, Nicosia). Weekly meetings were also held in the four schools between teams from the four schools. The teams consisted of the Headmaster, two Intermediate leaders, three Assistant Headmasters and four teachers. In addition, the study, which lasted 10 months, involved 34 parents and 273 teachers.

Key words

Inclusion, Action Research, Intermediate Inverted Leadership Model (IIL).

0. Εισαγωγή

Ο ερευνητικός χώρος της εκπαιδευτικής διοίκησης έχει τη δυνατότητα να παρέχει σημαντικές προτάσεις για επίλυση πληθώρας εκπαιδευτικών ζητημάτων. Ένα τέτοιο ζήτημα συνιστά και η περιθωριοποίηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η εφαρμογή του μοντέλου ηγεσίας της Ενδιάμεσης Αντεστραμμένης Πυραμίδας (ΕΑΠ) από τους Charalampous and Parademetriou (2019) αποσκοπεί ξεκάθαρα στην προσπάθεια για συμπερίληψη των εν λόγω μαθητών. Παρ' όλα αυτά, όπως όλα τα μοντέλα ηγεσίας, πρέπει να επαναξιολογηθεί, ώστε να είναι σε θέση να συνεισφέρει ακόμη περισσότερα στη δημιουργία συμπεριληπτικών σχολείων. Στόχο της παρούσας έρευνας αποτελεί η δημιουργία δικτύων συνεργασίας ανάμεσα σε σχολεία τα οποία επιχειρείται η εφαρμογή του μοντέλου της ΕΑΠ, έτσι ώστε να οδηγηθεί το σχολείο στην παροχή βελτιωμένης, κατά το δυνατόν, συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια, θα πραγματοποιηθεί μία βιβλιογραφική ανασκόπηση δίνοντας έμφαση: στη λειτουργία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς και στον ρόλο του διευθυντή στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου, στα βασικά χαρακτηριστικά του μοντέλου της ΕΑΠ, στη λειτουργία των δικτύων συνεργασίας, στη μεθοδολογία έρευνας δράσης, η οποία έχει ακολουθηθεί για τη διεξαγωγή της έρευνας και τέλος, στη συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Τα προβλήματα στον χώρο της εκπαίδευσης θα μπορούσαμε να πούμε ότι πηγάζουν εν μέρει από οικονομικούς λόγους. Ειδικότερα, εάν υπήρχαν επαρκείς οικονομικοί πόροι για τη πρόσληψη πρόσθετου προσωπικού, κατάλληλου για διοικητικές θέσεις, εξειδικευμένου στην παροχή συγκεκριμένων υπηρεσιών ή για την αγορά του απαραίτητου εξοπλισμού,

η παρεχόμενη εκπαίδευση θα βελτιωνόταν. Επομένως, θα μπορούσαμε να αντιμετωπίσουμε την εκπαίδευση ως τομέα που σχετίζεται με την ενίσχυση της επιχειρηματικότητας και της καινοτομίας. Η καινοτομία συνιστά ουσιαστικά ένα τρόπο προώθησης της αλλαγής. Θα μπορούσε επίσης να χαρακτηριστεί ως ευκαιρία για την εκπαίδευση να επιλύσει κάποια προβλήματα μέσα από μια καινοτόμο ιδέα (Aljohani, 2015). Η δημόσια εκπαίδευση επομένως, μπορεί να εκληφθεί ως επιχείρηση, αφού ποικίλα προβλήματά που αντιμετωπίζει, θα μπορούσαν να επιλυθούν μέσω της αλλαγής και της εφαρμογής ενός καινοτόμου σχεδίου.

Επιπλέον, τα σχολεία μπορούν να λειτουργήσουν και ως οργανισμοί μάθησης, οι οποίοι σύμφωνα με τους Papademetriou and Masouras (2015) ενισχύουν την προσπάθεια, καθώς και την ικανότητα του ατόμου να μαθαίνει και να αποκτά γνώση. Μια καινοτόμο ιδέα που στοχεύει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού προϊόντος αποτελεί η δημιουργία μιας συμπεριληπτικής κουλτούρας με τη συμβολή ενός νέου μοντέλου εκπαιδευτικής ηγεσίας, που προάγει την εκπαιδευτική βελτίωση μέσω της δημιουργίας δικτύων συνεργασίας.

0.1. Συμπεριληπτική εκπαίδευση στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, ορισμένοι μαθητές βιώνουν συναισθήματα περιθωριοποίησης, λόγω κάποιων χαρακτηριστικών τους (Karava and Charalampous, 2022). Επομένως, οι μαθητές που χαρακτηρίζονται ως άτομα με ΕΕΑ ενδέχεται να περιθωριοποιούνται (Symeonidou, 2015). Τα τελευταία χρόνια, η διεθνής έρευνα προτείνει την εφαρμογή της συμπεριληψής, ως την πιο αποτελεσματική μέθοδο για την αποφυγή της περιθωριοποίησης των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως με ΕΕΑ (Ainscow and Messiou, 2018; Brydges and Mkandawire, 2018).

Η συζήτηση για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Κύπρο βρίσκεται σε εξέλιξη (Greenberg and Greenberg, 2016). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση εισήχθη στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα μέσω του «Νόμου για την Εκπαίδευση των Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες του 1999» (Ν.113(Ι)/99, «Νόμος του 1999»). Μεταγενέστερες τροποποιήσεις της νομοθεσίας εφαρμόστηκαν το 2001 (Ν. 69(Ι)/2001, «Ο κανονισμός του 2001»), το 2013 (μέσω της εγκυκλίου 416/2013, «Εγκύκλιος του 2013»), και το 2014, ενημερώθηκε μέσω νομοθεσίας (Ν.87(Ι)/2014, «νόμος του 2014»). Η μελέτη των πιο πάνω εγγράφων μας οδηγεί στη διαμόρφωση της εντύπωσης πως, παρά τις προσπάθειες για υιοθέτηση ενός συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού συστήματος η Κύπρος ακολούθησε απλά και μόνο τη θεωρία της ένταξης των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως με ΕΕΑ (Charalampous and Papademetriou, 2021).

Ο όρος «συμπεριληψή» αναφέρεται στην εκπαίδευση που περιλαμβάνει όλους τους μαθητές, λαμβάνοντας υπόψη τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές τους ανάγκες. Περιλαμβάνει επομένως, οποιονδήποτε μαθητή, παρά τις εκπαιδευτικές του ιδιαιτερότητες, δυσλειτουργίες, προβλήματα συμπεριφοράς, σεξουαλικές προτιμήσεις, διαφορετική κουλτούρα, θρησκεία ή γλώσσα (Celoria, 2016).

Ωστόσο, σε πρακτικό επίπεδο ο όρος συμπεριληπτική εκπαίδευση αναφέρεται στην ένταξη στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα για ορισμένους μαθητές που χαρακτηρίζονται ως έχοντες ΕΕΑ, ενώ σύμφωνα με τους Rodríguez και Garro Gil (2014) ορισμένοι άλλοι μαθητές αποκλείονται. Στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι σχεδιασμένα, ώστε να περιλαμβάνουν τάξεις μεικτής ικανότητας, γεγονός που προκαλεί πληθώρα δυσκολιών, τόσο στη διδασκαλία, όσο και στη μάθηση.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι ο διευθυντής διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαχείριση του σχολείου, του οποίου ηγείται, φαίνεται ότι το μοντέλο ηγεσίας που ακολουθεί κάθε διευθυντής μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία συμπεριληπτικών σχολικών περιβαλλόντων. Αναφορικά με το προαναφερθέν θέμα, οι Reinhartz και Beach (2004) ανέφεραν ότι το στυλ ηγεσίας του σχολείου βοηθά στη βελτίωση της εφαρμογής της εκπαίδευσης των μαθητών, οι οποίοι για οποιοδήποτε λόγο περιθωριοποιούνται.

0.2. Ο ρόλος του διευθυντή ενός σχολείου στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Η διαδικασία εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο έχει κατηγορηθεί (Charalampous and Papademetriou, 2018), γιατί παρόλο που πολλά παιδιά έχουν ενταχθεί στο σχολείο της γειτονιάς τους, φαίνεται ότι εξακολουθούν να περιθωριοποιούνται από τους συμμαθητές τους, αλλά και από την κοινωνία (Messiou, 2016).

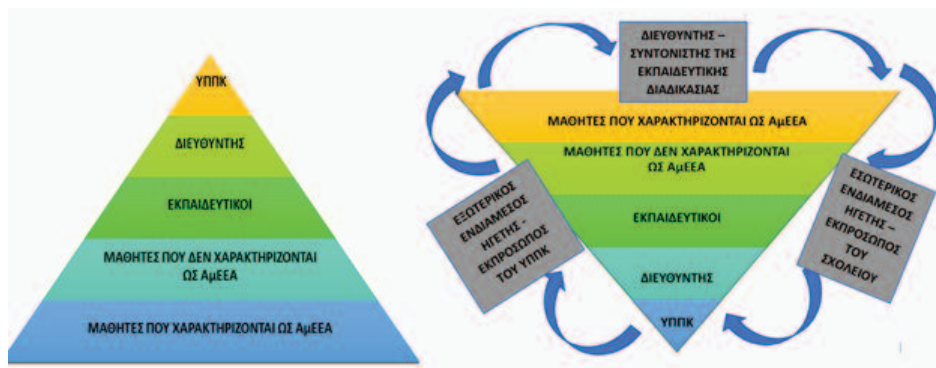
Ωστόσο, βασικό εμπόδιο στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης ενδέχεται να αποτελούν οι απόψεις των διευθυντών των σχολείων για τους μαθητές που χαρακτηρίζονται ως άτομα με ΕΕΑ, κάτι που μπορεί να επηρεάσει κατ' επέκταση και τις απόψεις των εκπαιδευτικών (Angelides, Charalampous and Vrasidas, 2007). Οι διευθυντές των σχολείων μπορούν να συμβάλουν στην αποφυγή της περιθωριοποίησης (Praisner, 2003). Αυτό θα ήταν εφικτό εάν το όραμα της συμπερίληψης συνδεθεί με τις ενέργειές τους (Doyle, 2002). Οι διευθυντές σχολείων θα μπορούσαν για παράδειγμα να διερευνήσουν τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί εργάζονται προς αυτή την κατεύθυνση (Bauer and Brawn, 2001), ώστε να ενισχύσουν την προσπάθεια για αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου, δημιουργώντας έτσι μία νέα κουλτούρα που προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε όλους (Ceithwood, Jantzi and Steinback, 1999).

Τις τελευταίες δεκαετίες, πραγματοποιείται έντονη συζήτηση σχετικά με το καταλληλότερο μοντέλο ηγεσίας που θα προωθούσε αποτελεσματικότερα τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Αναφερόμενοι σε τύπο, μοντέλο, στυλ ηγεσίας, εννοούμε τον τρόπο με τον οποίο ο ηγέτης αντιλαμβάνεται και ορίζει το ρόλο του στη σχολική κοινότητα, στον τρόπο δηλαδή με τον οποίο φανερώνει τη δύναμη που διαθέτει λόγω της θέσης του και της συμβολής του στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Gurr, 2015).

0.3. Το μοντέλο ηγεσίας της Ενδιάμεσης Αντεστραμμένης Πυραμίδας (ΕΑΠ)

Το μοντέλο της ΕΑΠ σύμφωνα με παλαιότερη έρευνα (Charalamprous and Papademetriou, 2019) είναι ένα μοντέλο ηγεσίας (εικόνα 1) που στοχεύει στον εντοπισμό των παραγόντων που αντιτίθενται στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος και στη συνέχεια, στην παροχή καθοδήγησης στους εκπαιδευτικούς από τους ενδιάμεσους ηγέτες (εξωτερικός ενδιάμεσος ηγέτης, εκπρόσωπος του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, εσωτερικός ενδιάμεσος ηγέτης, εκπρόσωπος του υπό εξέταση σχολείου), προκειμένου να ευνοήσουν την προώθηση της συμπερίληψης.

Εικόνα 1: Το μοντέλο ηγεσίας της Ενδιάμεσης Αντεστραμμένης Πυραμίδας



Οι ενδιάμεσοι ηγέτες είναι πολύτιμοι συνεργάτες για τους διευθυντές, καθώς οι πρώτοι είναι πιο κοντά στη μάθηση και τη διδασκαλία και ως εκ τούτου έχουν την ικανότητα να ενεργούν ως μέντορες για άλλους εκπαιδευτικούς, παρακολουθώντας τη διδασκαλία τους ή ακόμη και πραγματοποιώντας δειγματικές διδασκαλίες. Οι ενδιάμεσοι ηγέτες μπορούν επίσης να παρέχουν την απαραίτητη υποστήριξη, γνωστοποιώντας σε άλλους εκπαιδευτικούς, καθώς και στους μαθητές, το σκεπτικό και τα οφέλη της δημιουργίας ενός σχολείου χωρίς αποκλεισμούς, καθώς και των δικτύων συνεργασίας με άλλα σχολεία. Η συμβολή των ενδιάμεσων ηγετών διευκολύνει κατ' αυτό τον τρόπο την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης.

Στο σημείο αυτό θα ήταν χρήσιμο να πραγματοποιηθεί μία σύντομη περιγραφή της έρευνας των Charalamprous και Papademetriou (2019). Συγκεκριμένα, η διεξαγωγή της έρευνας βασίστηκε στη μικτής μεθοδολογίας έρευνα δράσης, η οποία συνέβαλε στη δημιουργία ενός καινοτόμου συμπεριληπτικού μοντέλου ηγεσίας. Έναρξη της έρευνας αποτέλεσε η χορήγηση ενός ερωτηματολογίου (ποσοτικό μέρος της έρευνας), αλλά και η συλλογή δεδομένων μέσω συνεντεύξεων και παρατηρήσεων (ποιοτικό μέρος της έρευνας) με στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με τον βαθμό στον οποίο εφαρμόζονται συμπεριληπτικές πρακτικές στο σχολείο όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα.

Στη συνέχεια, ακολουθώντας τα στάδια: σχεδιασμός, δράση, αξιολόγηση, αναστοχασμός, δημιουργήθηκαν δύο ερευνητικοί κύκλοι αποσκοπώντας στην έμπρακτη εφαρμογή του μοντέλου της ΕΑΠ. Βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας εξήχθηκε το συμπέρασμα ότι οι παράγοντες-εμπόδια στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, θα μπορούσαν να μετατραπούν σε παράγοντες προώθησης της συμπερίληψης των μαθητών της ΕΑΠ. Επιπλέον, διαφάνηκε ότι απαιτείται υψηλό επίπεδο στενής συνεργασίας, αποδοχής, κοινό όραμα, αποκέντρωση εξουσίας και αυτοστοχασμός.

Με την ολοκλήρωση της έρευνας καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι ενδέχεται να έχουμε υπερεκτιμήσει τις δυνατότητες του προτεινόμενου μοντέλου ηγεσίας, αφού αποτελεί ένα τυποποιημένο μοντέλο και έχει εφαρμοστεί σε ένα μόνο σχολείο. Συνεπώς, τα συμπεράσματα της έρευνας εξαρτώνται από ένα πειραματικό πλαίσιο, γεγονός που μειώνει τις πιθανότητες να αποτελέσει ένα βιώσιμο μοντέλο ηγεσίας. Επομένως, πιστεύουμε ότι η προσπάθεια για εφαρμογή του μοντέλου της ΕΑΠ πρέπει να επαναληφθεί σε διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα, αφού ενδέχεται να αναθεωρηθούν κάποιες πτυχές που θα μπορούσαν να εκληφθούν ως περιορισμοί της έρευνας.

0.4. Δίκτυα Συνεργασίας με στόχο τη συμπεριληπτική εκπαίδευση

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια διαδικασία που απαιτεί συνεργασία. Για την επιτυχία λοιπόν του μοντέλου επιβάλλεται να δημιουργηθούν δίκτυα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, διευθυντών και σχολείων προκειμένου να διευκολυνθεί η διάδοση αποδεδειγμένα επιτυχημένων πρακτικών (Collins, 2003). Αυτή η συνεργασία θα πρέπει να οδηγήσει σε έναν συνεχή κυκλικό προβληματισμό, όπως και σε μια έρευνα δράσης, οδηγώντας τελικά την εκπαιδευτική διαδικασία στη βελτίωση του σχολείου και τελικά στη διαδικασία συμπερίληψης μέσω της ανταλλαγής ιδεών. Για το λόγο αυτό, θα πρέπει να υπάρχει συχνός διάλογος μεταξύ των ενδιαφερομένων, του Υπουργείου Παιδείας, των διευθυντών, των εκπαιδευτικών, των γονέων και άλλων οργανωμένων ομάδων (Symeonidou and Phtiaka, 2009). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Valiullina και Fedotova (2016) τα δίκτυα συνεργασίας προυποθέτουν την αλληλεπίδραση διαφορετικών τύπων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

1. Μεθοδολογία

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στην προηγούμενη έρευνα των Charalamprous και Papademetriou (2019) το προτεινόμενο μοντέλο ηγεσίας της ΕΑΠ θα μπορούσε να επηρεάσει τις πρακτικές του Υπουργείου Παιδείας, οδηγώντας σε αναθεώρηση και υιοθέτηση πιο αποκεντρωτικών πρακτικών. Θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο τα ερευνητικά κενά καθώς και τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του μοντέλου της ΕΑΠ να χρησιμοποιηθούν ως ανατροφοδότηση, τόσο για τα ίδια τα σχολεία και τους διευθυντές σε διάφορα σχολεία, όσο και για την πολιτική του Υπουργείου Παιδείας. Για να επιτευχθεί αυτό, είναι αναγκαία η ανάπτυξη ενός δικτύου συνεργασίας μεταξύ των σχολείων σε επίπεδο περιφέρειας και σε τελικό στάδιο με το Υπουργείο Παιδείας.

Στόχος της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να εφαρμόσει για άλλη μια φορά και να επανεξετάσει το μοντέλο της ΕΑΠ. Συγκεκριμένα, μέσω της παρούσας έρευνας, επιχειρήσαμε να επανεξετάσουμε τις δυνατότητες του μοντέλου της ΕΑΠ ενισχύοντάς το, μέσω της δημιουργίας ενός δικτύου συνεργασίας μεταξύ τεσσάρων σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο.

Η μεθοδολογία επιβαλλόταν να είναι κατάλληλότερη για την αντιμετώπιση του ερευνητικού κενού γύρω από τα συμπεριληπτικά μοντέλα ηγεσίας, γι' αυτό επιλέξαμε ως καταλληλότερη μεθοδολογική προσέγγιση για την πραγματοποίησή της την Έρευνα Δράσης. Η Έρευνα Δράσης περιλαμβάνει μια προσέγγιση πολλαπλών μεθόδων (Cohen and Manion, 2011) που χρησιμοποιεί ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους, ανάλυση εγγράφων, συνεντεύξεις και παρατηρήσεις. Ακολουθεί μια διαδικασία που αποτελείται από κύκλους δράσης και αναθεώρησης, με σκοπό την επίτευξη βελτιωμένων αποτελεσμάτων (Mettas, 2010). Ο Sagor (2000) την περιγράφει ως μια διαδικασία κατά την οποία οι συμμετέχοντες αναδημιουργούν τις επαγγελματικές τους πρακτικές στον προσωπικό και επαγγελματικό τους τομέα, ενισχύοντας την αποτελεσματικότητά τους και επιφέροντας αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον (Jacobs, 2016). Τα ερευνητικά ερωτήματα που καθοδήγησαν την εν λόγω Έρευνα Δράσης ήταν τα εξής:

- Ποιες είναι οι αδυναμίες του μοντέλου της ΕΑΠ;
- Πώς θα μπορούσε η δημιουργία δικτύων συνεργασίας να συμβάλει στη βελτίωση των συμπεριληπτικών αποτελεσμάτων του μοντέλου της ΕΑΠ;

Στην έρευνα συμμετείχε ένα σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από κάθε επαρχία της Κύπρου (Λευκωσία, Λεμεσός, Λάρνακα, Πάφος). Στα τέσσερα σχολεία εφαρμόστηκε η θεωρία του μοντέλου ηγεσίας της ΕΑΠ, με ταυτόχρονες εβδομαδιαίες συναντήσεις μεταξύ ομάδων των τεσσάρων σχολείων, αποτελούμενες από: τους τέσσερις διευθυντές, τρεις βοηθούς διευθυντές. Εκτός από τους προαναφερθέντες συμμετέχοντες, στην έρευνα συμμετείχαν 273 εκπαιδευτικοί και 34 γονείς από τα τέσσερα σχολεία. Όλοι οι προαναφερθέντες συμμετέχοντες στην έρευνα έλαβαν μέρος τόσο στην πραγματοποίηση ημιδομημένων συνεντεύξεων, όσο και στην πραγματοποίηση παρατηρήσεων. Η έρευνα διήρκεσε 10 μήνες (Σεπτέμβριος 2018 – Μάιος 2019).

Η συγκατάθεση για διεξαγωγή της έρευνας εξασφαλίστηκε τόσο προφορικά, όσο και γραπτώς από όλους τους συμμετέχοντες μέσω της υπογραφής Έντυπου Συγκατάθεσης Συμμετοχής στην Έρευνα. Διευκρινίστηκε στους συμμετέχοντες ότι μπορούσαν να ακυρώσουν τη συγκατάθεσή τους οποιαδήποτε στιγμή κατά τη διάρκεια της έρευνας. Επίσης, οι ερευνητές διαβεβαίωσαν τους συμμετέχοντες ότι η έρευνα σέβεται την αρχή της εμπιστευτικότητας ενώ κανείς δεν προσδιορίζεται ονομαστικά στην ενότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας. Τα ερευνητικά εργαλεία αποτελούνταν από ημιδομημένες συνεντεύξεις (περιλαμβάνονταν ερωτήσεις όπως π.χ. Τι προτείνετε για τη βελτίωση του μοντέλου της ΕΑΠ; Πως θα χαρακτηρίζατε τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας;), παρατηρήσεις, καθώς

και το προσωπικό ημερολόγιο της ερευνήτριας. Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημάνουμε ότι κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας κατασκευάστηκε ένα πρωτόκολλο παρατήρησης, το οποίο περιελάμβανε την ώρα τον χώρο, το πλαίσιο, καθώς και τον ρόλο του παρατηρητή. Επιπλέον, μέσω του πρωτοκόλλου παρατήρησης πραγματοποιούνταν καταγραφή και περιγραφή των δραστηριοτήτων, αλλά και καταγραφή των συλλογισμών και των προσωπικών εμπειριών του ερευνητή αναφορικά με την παρατήρηση.

Ακολουθώντας τον ερευνητικό σχεδιασμό Έρευνας Δράσης του Lewin (Wills and Edwards, 2014), η έρευνα ακολούθησε έξι στάδια. Ξεκίνησε τον Σεπτέμβριο του 2018 με το στάδιο του Σχεδιασμού, ένα στάδιο κατά το οποίο το διδακτικό προσωπικό των τεσσάρων σχολείων διαπίστωσε ότι οι μαθητές που χαρακτηρίζονταν ως άτομα με ΕΕΑ βίωσαν την περιθωριοποίηση.

Το στάδιο της Δράσης ξεκίνησε τον Οκτώβριο του 2018, χρησιμοποιώντας τα ποιοτικά δεδομένα (συνεντεύξεις, παρατηρήσεις) για την εφαρμογή του μοντέλου της ΕΑΠ προκειμένου να επιφέρει αλλαγή κουλτούρας στα τέσσερα σχολεία. Η ερευνητική προσπάθεια συνεχίστηκε με το στάδιο της Παρατήρησης, όπου ένα μέρος του προσωπικού των τεσσάρων σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα συζήτησαν τις αδυναμίες του μοντέλου της ΕΑΠ σε συναντήσεις και στη συνέχεια πρότειναν λύσεις. Το στάδιο του Αναστοχασμού πραγματοποιήθηκε τον Δεκέμβριο του 2018, ένα στάδιο στο οποίο οι συμμετέχοντες εντόπισαν αδυναμίες στον σχεδιασμό ή στη διαδικασία εφαρμογής του μοντέλου ΕΑΠ, ώστε να μπορέσουν να αντιμετωπιστούν και να εντοπίσουν λύσεις στον επόμενο ερευνητικό κύκλο.

Ολοκληρώνοντας τον πρώτο ερευνητικό κύκλο, οι συμμετέχοντες (273 εκπαιδευτικοί και 34 γονείς από τα τέσσερα σχολεία) δήλωσαν ότι δεν κατάφεραν να επιτύχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Γι' αυτό συμφώνησαν ότι πρέπει να προχωρήσουν σε ένα δεύτερο κύκλο. Ο δεύτερος ερευνητικός κύκλος ξεκίνησε τον Ιανουάριο του 2019. Πέρασε από τα ίδια στάδια με τον πρώτο ερευνητικό κύκλο. Συνολικά κατά τον δεύτερο ερευνητικό κύκλο πραγματοποιήθηκαν 17 συνεντεύξεις (εκπαιδευτικοί και γονείς) και 11 παρατηρήσεις (εντός και εκτός τάξης). Στόχος του δεύτερου ερευνητικού κύκλου ήταν οι συχνές ανταλλαγές επισκέψεων από τους συμμετέχοντες στα υπόλοιπα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα. Αυτό επέτρεψε την ανταλλαγή διοικητικών και διδακτικών πρακτικών, καθώς και την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων. Ο συγκεκριμένος ερευνητικός κύκλος ολοκληρώθηκε τον Μάρτιο του 2019, με το τελικό στάδιο του Αναστοχασμού.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε αφού δόθηκε γραπτή συναίνεση, τόσο από τους διευθυντές των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα, όσο και από τους ίδιους τους συμμετέχοντες. Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις και τις παρατηρήσεις μαγνητοφωνήθηκαν (με τη συγκατάθεση των συμμετεχόντων, ενώ τηρήθηκε εχεμύθεια σχετικά με τα στοιχεία και την ταυτότητά τους), απομαγνητοφωνήθηκαν, κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, γεγονός που μας έδωσε την ευκαιρία να προσδιορίσουμε την ταυτότητα επαναλαμβανόμενων θεμάτων που αναδύονται μέσα από την συνέντευξη, με σκοπό να εξαχθούν οι κυριότερες θεματικές ενότητες.

Συνεπώς, η ερευνήτρια είχε την ευκαιρία να συλλέξει δεδομένα, τόσο κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, όσο και κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων, με βάση τη λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά των συμμετεχόντων.

2. Αποτελέσματα

Το μοντέλο της ΕΑΠ, δεν θα μπορούσε να περιγραφεί ως τέλειο. Είναι λογικό να χαρακτηρίζεται από αδυναμίες και περιορισμούς. Για το λόγο αυτό, οι δύο ενδιαμέσοι ηγέτες που εφάρμοσαν για πρώτη φορά το μοντέλο της ΕΑΠ πρότειναν να εφαρμοστεί ξανά σε άλλα σχολεία για να διορθωθούν τυχόν αδυναμίες. Ταυτόχρονα, αυτοί οι ενδιαμέσοι ηγέτες ανέλαβαν να επιβλέπουν τη διαδικασία εφαρμογής του μοντέλου στα τέσσερα σχολεία στα οποία οι διευθυντές και το προσωπικό ήταν πρόθυμοι να το εφαρμόσουν.

Για τη συλλογή δεδομένων μέσω της Έρευνας Δράσης, χρησιμοποιήθηκε το στάδιο του σχεδιασμού, κατά το οποίο, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, το διδακτικό προσωπικό εξέφρασε τις απόψεις του σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως άτομα με ΕΕΑ. Η απόλυτη άποψη θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως τυπική:

Η συμπερίληψη είναι μια ιδέα που δεν μπορεί να εφαρμοστεί εύκολα. Σίγουρα για να συμβεί αυτό θα πρέπει να το προωθήσει ο κατάλληλος διευθυντής. Αλλά και πάλι, δεν είμαι σίγουρος αν μπορεί να συμβεί (Βοηθός Διευθυντής-Σχολείο 1).

Αυτή η άποψη υποστηρίζει σθεναρά, τόσο ότι η συμπερίληψη δεν είναι εύκολη υπόθεση, όσο και ότι πρέπει να προωθείται ανάμεσα σε άλλα και από το διοικητικό προσωπικό του σχολείου. Ο συμμετέχων περιγράφει τον αντίκτυπο των συνεχιζόμενων, ίσως ανεπιτυχών, προσπαθειών του προσωπικού των σχολείων για τη δημιουργία συμπεριληπτικών περιβαλλόντων. Το στάδιο του Σχεδιασμού διερεύνησε την καθημερινή ζωή των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως άτομα με ΕΕΑ σε σχολεία που εμπλέκονται στην έρευνα που είχε ως σκοπό την εφαρμογή του μοντέλου ηγεσίας της ΕΑΠ. Οι ερευνητές κατέγραψαν παρατηρήσεις, όπως αυτές που παρατίθενται στο ακόλουθο απόσπασμα από το ημερολόγιο της ερευνήτριας:

Σήμερα ήμουν απελπισμένη! Πραγματικά! Καθώς δίδασκα, κάποιοι μαθητές άρχισαν να πετούν μολύβια και λάστιχα σε ένα παιδί με αναπηρία και το κορόιδευαν. Τους είπα να σταματήσουν, αλλά τίποτα. Η δικαιολογία για τις πράξεις τους ήταν ότι έτσι κι αλλιώς δεν ανήκε στην τάξη τους. Το έκαναν για να γελάσουν, όπως έλεγαν. Μάλιστα, ένας μαθητής είπε: «Κανονικά δεν θα έπρεπε να είναι στο σχολείο μας. Υπάρχουν και ειδικά σχολεία (εκπαιδευτικός 3, σχολείο 4).

Στο σημείο αυτό, σημαντικό θα ήταν να μελετήσουμε προσεκτικά την άποψη μίας μητέρας ενός παιδιού με ΕΕΑ, αναφορικά με βαθμό στον οποίο οι μαθητές των υπό έρευνα σχολείων περιθωριοποιούνται. Συγκεκριμένα, η μητέρα επεσήμανε τα ακόλουθα:

«Όλα όσα ακούω και βλέπω στο σχολείου του γιου μου με κάνουν καθημερινά να αισθάνομαι πολύ άσχημα γιατί οι άλλοι μαθητές τον αφήνουν στην άκρη. Για να καταλάβετε χθες άκουσα τα άλλα παιδιά να λένε μεταξύ τους: «Ρε μην τον φωνάζεις να έρθει στην τάξη. Μην επιμένεις. Αφού ξέρεις ότι είναι αυτιστικός. Δεν πειράζει αν μένει έξω. Αφού έχει συνοδό». Πολύ συχνά μου λέει η συνοδός ότι πάει να κάνει παρέα με τα άλλα παιδιά και αυτά απομακρύνονται και του δείχνουν ξεκάθαρα ότι δεν τον θέλουν στην παρέα τους (μητέρα 3, σχολείο 2)

Η παραπάνω παρατήρηση, αλλά και η συνέντευξη είναι ενδεικτικές, αφού αποδεικνύουν ότι ορισμένοι μαθητές που φοιτούσαν στα σχολεία στα οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνα βιώνουν αισθήματα περιθωριοποίησης, γεγονός που προκαλεί έντονο προβληματισμό στους εκπαιδευτικούς. Οι σκέψεις που προκύπτουν από τα πιο πάνω δεδομένα ενισχύονται μέσα από τις συνεντεύξεις με γονείς και μαθητές. Μια τυπική απάντηση ήταν η εξής:

Αν ήμουν παιδί με ειδικές ανάγκες, δεν θα ένιωθα πολύ καλά σε αυτό το σχολείο. Πιστεύω ότι αυτά τα παιδιά δεν αντιμετωπίζονται ως ίσα με τα υπόλοιπα. Εξακολουθούν να είναι απομονωμένα παρά τις προσπάθειές τους. Δεν μπορώ να καταλάβω τον λόγο... (πατέρας 8-σχολείο 4).

Η προαναφερθείσα δήλωση έδειξε ότι οι γονείς των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως άτομα με ΕΕΑ, συναισθάνθηκαν και επέκριναν την περιθωριοποίηση των παιδιών τους. Οι συμμετέχοντες επιβεβαίωσαν την άποψη ότι οι πρακτικές του διευθυντή όσον αφορά τη διακυβέρνηση του σχολείου, παρά τις έντονες προσπάθειές του δεν προώθησαν τη συμπερίληψη των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως άτομα με ΕΕΑ.

Αυτές οι δυσκολίες οδήγησαν τους ενδιαμέσους ηγέτες των τεσσάρων σχολείων στη σκιαγράφηση του θεωρητικού πλαισίου του αναθεωρημένου μοντέλου της ΕΑΠ. Αυτό επιτεύχθηκε μέσω μίας συλλογικής, συνεργατικής διαδικασίας, σε κοινή συνεδρίαση, κατά την οποία οι διευθυντές, οι εκπαιδευτικοί, οι ενδιαμέσοι ηγέτες και ολόκληρη η σχολική κοινότητα πρότειναν και συζήτησαν πρακτικές συνεκπαίδευσης που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στη δημιουργία κουλτούρας χωρίς αποκλεισμούς. Οι απόψεις των συμμετεχόντων στη συνεδρίαση καταγράφηκαν σε ένα έντυπο, το οποίο χωριζόταν σε δύο στήλες. Στη μία καταγράφηκαν τα προβλήματα που εντοπίστηκαν και στην άλλη οι προτεινόμενες από τους συμμετέχοντες λύσεις, με στόχο την προώθηση της συμπερίληψης των μαθητών με ΕΕΑ. Ακολούθησε το στάδιο της Δράσης, κατά το οποίο οι δύο ενδιαμέσοι ηγέτες και ο διευθυντής του σχολείου που εφάρμοσε για πρώτη φορά το μοντέλο της ΕΑΠ συζήτησε με τους συμμετέχοντες στην έρευνα που εφάρμοσαν το μοντέλο της ΕΑΠ στα σχολεία τους κατά την παρούσα έρευνα. Οι συμμετέχοντες από τα τέσσερα σχολεία συζήτησαν τις αδυναμίες του μοντέλου της ΕΑΠ και στη συνέχεια πρότειναν λύσεις. Μετά την επεξεργασία των δεδομένων (μέσω της θεματικής ανάλυσης) που συλλέχθηκαν από τα τέσσερα σχολεία κατά το στάδιο της Δράσης, εξήχθηκε το συμπέρασμα ότι οι βασικές

αδυναμίες του μοντέλου της ΕΑΠ μπορούν να συνοψιστούν σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων ως εξής:

«Είναι ένα μηχανογραφημένο μοντέλο ηγεσίας που έχει εφαρμοστεί σε ένα μόνο σχολείο»

«Η εφαρμογή σε ένα μόνο σχολικό έτος δεν θα μπορούσε να εξασφαλίσει τη σταθεροποίηση της κουλτούρας χωρίς αποκλεισμούς σε ένα σχολείο»

«Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ενεργούν ως ερευνητές, γεγονός που κάνει τα αποτελέσματα του μοντέλου πιο υποκειμενικά»

«Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επηρεάσουν τα αποτελέσματα της εφαρμογής του μοντέλου, είτε θετικά είτε αρνητικά. «Η εφαρμογή του μοντέλου δεν επιτρέπει τη διανομή της εξουσίας σε όλη τη σχολική κοινότητα, αλλά αντίθετα συγκεντρώνει την εξουσία στο πρόσωπο τριών ανθρώπων, του διευθυντή και των δύο ενδιάμεσων ηγετών».

«Ένα τέτοιο μοντέλο δεν μπορεί να λειτουργήσει αφού το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου είναι συγκεντρωτικό»

Προχωρώντας ένα βήμα παραπέρα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα αποφάσισαν ότι έπρεπε να συζητήσουν, να προτείνουν και να εφαρμόσουν τρόπους με τους οποίους το μοντέλο θα μπορούσε να συμβάλει όσο το δυνατόν περισσότερο στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής θεωρίας. Συγκεκριμένα, πρότειναν τα εξής:

«Τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του μοντέλου θα πρέπει να καταγράφονται από το προσωπικό των τεσσάρων σχολείων που συμμετέχουν σε αυτήν την έρευνα»

«Διερεύνηση του βαθμού στον οποίο έχει επιτευχθεί η δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας κάποια χρόνια μετά την εφαρμογή του μοντέλου σε κάποιο σχολείο»

«Αξιολόγηση του βαθμού στον οποίο έχει επιτευχθεί η δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας από ανεξάρτητα άτομα που θα ενεργούν ως κριτικοί φίλοι»

«Περισσότερη συμμετοχή γονέων και μαθητών στην ανατροφοδότηση σχετικά με την εφαρμογή του μοντέλου της ΕΑΠ»

«Αύξηση της καθοδήγησης των εκπαιδευτικών στη χρήση πρακτικών διδασκαλίας χωρίς αποκλεισμούς»

«Περισσότερες δειγματικές διδασκαλίες που προωθούν τη χρήση συμπεριληπτικών μεθόδων διδασκαλίας»

«Αναταλλαγή συχνότερων επισκέψεων διευθυντών, ενδιάμεσων ηγετών και γονέων σε σχολεία όπου εφαρμόζεται το μοντέλο με σκοπό την ανατροφοδότηση και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους»

«Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κρατούν ημερολόγιο όπου να καταγράφουν όλα όσα σχετίζονται με την τάξη τους, για παράδειγμα αλλαγές στη συμπεριφορά των μαθητών, προτάσεις από γονείς, δασκάλους, διοίκηση, ενδιάμεσους ηγέτες και το Υπουργείο».

«Θα πρέπει να τεθούν εξατομικευμένοι συμπεριληπτικοί στόχοι για κάθε μαθητή ξεχωριστά»

«Οι μαθητές που χαρακτηρίζονται ως άτομα με ΕΕΑ πρέπει να αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του σχολείου και όχι κάτι που σχετίζεται με αυτό. Πρέπει λοιπόν να συμμετέχουν σε κάθε σχολική δραστηριότητα ανεξαιρέτως».

Οι προτάσεις των συμμετεχόντων οδήγησαν στη δημιουργία ενός δεύτερου ερευνητικού κύκλου. Ο κύριος στόχος του δεύτερου ερευνητικού κύκλου ήταν οι συχνές ανταλλαγές επισκέψεων από τους συμμετέχοντες στα υπόλοιπα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα. Σε συνέχεια των συχνών ανταλλαγών επισκέψεων, κατά τη διάρκεια κοινής συνεδρίασης, οι συμμετέχοντες πρότειναν, μέσω των ημιδομημένων συνεντεύξεων, τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να επιτευχθεί βελτίωση του μοντέλου της ΕΑΠ. Αναφορικά με την προσπάθεια αυτή, ένας εκπαιδευτικός αναφέρει:

Ενίσχυσε την πρακτική ανταλλαγή διοικητικών και διδακτικών πρακτικών, καθώς και την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων (εκπαιδευτικός 17-σχολείο 3)

Αυτή η μέθοδος βοήθησε κάθε συμμετέχοντα να μελετήσει το φαινόμενο της περιθωριοποίησης των μαθητών που χαρακτηρίζεται ως με ΕΕΑ από άλλη οπτική γωνία, την οποία δεν θα είχαν συνειδητοποιήσει αν δεν την είχαν βιώσει.

Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια του δεύτερου κύκλου Έρευνας Δράσης, προγραμματίστηκαν εβδομαδιαίες ανταλλαγές επισκέψεων για εκπαιδευτικούς (διαφορετικούς κάθε φορά), ενδιάμεσους ηγέτες, διευθυντές, βοηθούς διευθυντές και αντιπροσωπεία γονέων και μαθητών. Αυτή η προσπάθεια οδήγησε στον εντοπισμό από τους συμμετέχοντες στην έρευνα εναλλακτικών τρόπων διαχείρισης του μοντέλου της ΕΑΠ. Οι συμμετέχοντες κατέγραψαν και υιοθέτησαν εποικοδομητικές πρακτικές που χρησιμοποιήθηκαν από συμμετέχοντες σε άλλα σχολεία, ενώ επανεξέτασαν τις δικές τους πρακτικές που χρησιμοποιήθηκαν στο παρελθόν και αποδείχθηκαν αποτυχημένες. Σύμφωνα με έναν εκπαιδευτικό:

Παρακολούθησα ένα μάθημα σε άλλο σχολείο και συνειδητοποίησα ότι εφαρμόζαμε επιφανειακά τη συνεργατική διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός της τάξης και ο εκπαιδευτικός της ειδικής μονάδας ήταν στην ίδια τάξη. Και οι δύο δίδασκαν όλα τα παιδιά. Στο σχολείο μας η εκπαιδευτικός της ειδικής μονάδας βοηθούσε τους μαθητές της ειδικής μονάδας και η εκπαιδευτικός της τάξης δίδασκε όλους τους άλλους μαθητές. Τώρα καταλαβαίνω πώς πρέπει να είναι. (εκπαιδευτικός 11-σχολείο 1)

Επιπρόσθετα μία εκπαιδευτικός ανέφερε τα εξής:

Η διαθεματική προσέγγιση κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, με στόχο τη δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας στο σχολείο είναι σημαντική. Στο σχολείο που επισκεφθήκα τρεις εκπαιδευτικοί διαφορετικών μαθημάτων, των ελληνικών, της οικιακής οικονομίας και της βιολογίας, συμφώνησαν να αφήσουν για λίγο την καθορισμένη ύλη τους και να ασχοληθούν με την αναφορά στη διαφορετικότητα και τις ίσες ευκαιρίες που πρέπει να έχει ο κάθε άνθρωπος. Αντιμετωπίζοντας ο καθένας το θέμα από τη δική του σκοπιά, σε αρκετές τάξεις, κατάφεραν να κάνουν τα παιδιά να συζητούν κατά την ώρα του διαλείμματος ότι όλοι οι άνθρωποι είναι διαφορετικοί και ότι η διαφορετικότητα έχει πολλά να προσφέρει στην ανθρωπότητα» (εκπαιδευτικός 18-σχολείο 2).

Μελετώντας τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, συνειδητοποιούμε ότι η δημιουργία δικτύων συνεργασίας έχει θετικά αποτελέσματα στην εφαρμογή όσο το δυνατόν περιεκτικών διδακτικών πρακτικών. Αυτή η προσέγγιση εντόπισε έναν από τους παράγοντες που συνήθως αναγνωρίζονται ως εμπόδιο στην προσπάθεια του διευθυντή να προωθήσει τη συμπερίληψη. Αυτός ο παράγοντας ήταν οι μέθοδοι διδασκαλίας, οι οποίες τελικά χρησιμοποιήθηκαν ως παράμετρος που βοηθά τους ηγέτες στη δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας. Επιπρόσθετα, η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς μπορεί να οδηγήσει στην ενίσχυση της δημιουργίας συμπεριληπτικών περιβαλλόντων. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί και η διαθεματική προσέγγιση ενός θέματος διδασκαλίας. Επιπλέον, ένας πατέρας μαθητή που χαρακτηρίστηκε ως άτομο με ΕΕΑ ανέφερε τα εξής:

Είδα κάτι που δεν είχαμε καν σκεφτεί. Ο διευθυντής στις συνεδριάσεις του προσωπικού κάλεσε και τους γονείς, γιατί όπως είπαμε θεωρούμασταν όλοι μέρος του προβλήματος της περιθωριοποίησης. Στο τέλος κάθε συνάντησης ζητούσε από τους παρευρισκόμενους να γράφουν ανώνυμα και να κλείνουν σε φάκελο τα προβλήματα που θεωρούν ότι αντιμετωπίζουν στο σχολείο τους. Στη συνέχεια τους ζήτησε να ρίξουν τον φάκελο σε ένα κουτί, το οποίο ονόμασε «Σκέψου έξω από το κουτί». Αυτή ήταν μια πρακτική που χρησιμοποιήσαμε και στο δικό μας σχολείο και είχε θετικά αποτελέσματα (πατέρας 9-σχολείο 4).

Η άποψη που εκφράστηκε παραπάνω, μας οδηγεί στην εντύπωση ότι η συμμετοχή των γονέων στις συναντήσεις του διδακτικού προσωπικού μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμη τόσο για τη δημιουργία κουλτούρας χωρίς αποκλεισμούς όσο και για την προώθηση της επιτυχίας του μοντέλου της ΕΑΠ. Τέλος, η εμπειρία μας από τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας στο πλαίσιο του μοντέλου της ΕΑΠ ήταν τελικά πολύτιμη. Αυτή η άποψη έγινε σαφής μέσα από το τελικό στάδιο προβληματισμού της έρευνας δράσης. Σύμφωνα με έναν από τους διευθυντές των τεσσάρων σχολείων:

Πραγματικά η ιδέα σου ήταν καταπληκτική! Η ανταλλαγή ιδεών για την καλύτερη λειτουργία του σχολείου και την ένταξη όλων των μαθητών έχει ωφελήσει πολύ κάθε σχολείο που εμπλέκεται (διευθυντής 2-σχολείο 3).

Επιπλέον, ο εσωτερικός ενδιάμεσος ηγέτης του σχολείου 1, που εφάρμοσε για πρώτη φορά τη θεωρία του μοντέλου της ΕΑΠ επεσήμανε:

Πιστεύω ότι αυτή η παρέμβαση συνέβαλε στην εξέλιξη του μοντέλου που δημιουργήσαμε. Η δημιουργία δικτύων συνεργασίας ήταν κάτι που δεν είχαμε σκεφτεί πριν. Τώρα όμως έχουμε συνειδητοποιήσει πόσο σημαντικά είναι για την προώθηση της κουλτούρας χωρίς αποκλεισμούς (εσωτερικός ενδιάμεσος ηγέτης-σχολείο 1)

Μελετώντας τα παραπάνω καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ο στόχος επετεύχθη. Αφενός, οι δύο κύκλοι Έρευνας Δράσης αναθεώρησαν και ενίσχυσαν το μοντέλο της ΕΑΠ και αφετέρου συνέβαλαν στη δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας. Το βασικό συστατικό που οδήγησε στην επιτυχία του μοντέλου της ΕΑΠ είναι η συνεργασία μεταξύ εσωτερικών και εξωτερικών σχολικών παραγόντων.

3. Συζήτηση και συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μας οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι το μοντέλο της ΕΑΠ ενισχύει την άποψη ότι οι έννοιες της επιχειρηματικότητας και της καινοτομίας μπορούν να εισαχθούν αποτελεσματικά στον τομέα της εκπαίδευσης για να συμβάλουν στη δημιουργία αποτελεσματικών σχολείων. Για να βελτιώσουμε τα σχολεία, εφαρμόσαμε μια μεταρρύθμιση, η οποία λειτουργεί από κάτω προς τα πάνω στην ιεραρχική πυραμίδα και προτείνει μια αντίθετη κατεύθυνση για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, που λειτουργούν βάσει του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού μοντέλου. Αυτό είναι ένα τυπικό φαινόμενο στην Κύπρο, όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται από την κορυφή και διοχετεύονται προς τη βάση της ιεραρχικής πυραμίδας. Οι Hargreaves και Ainscow (2015) υποστηρίζουν ότι τόσο η μεταρρύθμιση από κάτω προς τα πάνω όσο και από την κορυφή προς τα κάτω είναι αναποτελεσματικές. Προτείνουν ουσιαστικά, η μεταρρύθμιση και η καινοτομία να ξεκινούν από τη μέση της ιεραρχικής πυραμίδας. Το σημείο αυτό συνδέεται άμεσα με την παρούσα έρευνα όσον αφορά τον ρόλο των ενδιάμεσων ηγετών, αφού θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως η κινητήριος δύναμη σε μια κυκλική πορεία ηγεσίας, στην οποία τα εμπόδια στη δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας μετατρέπονται σε παράγοντες που συμβάλλουν στη δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας.

Ο διευθυντής ενός σχολείου που λειτουργεί βάσει του μοντέλου της ΕΑΠ πρέπει να αναλάβει συντονιστικό ρόλο όσον αφορά τη συμπερίληψη, εντοπίζοντας πρώτα τα εμπόδια και στη συνέχεια μετατρέποντάς τα σε συμμάχους στη δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας. Ταυτόχρονα, πρέπει να εντοπίσει τους ενδιάμεσους ηγέτες που θα συμβάλουν στη συμπεριληπτική διαδικασία. Σύμφωνα με τον Busher (2005), οι ενδιάμεσοι ηγέτες πρέπει να αναλάβουν μια σειρά ρόλων για να πυροδοτήσουν τη δημιουργικότητα στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Πρέπει να καθοδηγούν τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, ενώ παράλληλα να ενεργούν ως βασικός παράγοντας στις προσπάθειες του σχολείου για αυτοβελτίωση (Greany, 2014). Οι καλοί ενδιάμεσοι ηγέτες χαρακτηρίζονται ως ηθικοί και

υποστηρικτικοί, δίνουν προτεραιότητα στο κοινό όφελος και ακούν τους άλλους (Toor και Coiffait, 2015). Απελευθερώνουν επίσης τον διευθυντή από ορισμένα καθήκοντα, λειτουργούν ως εκπαιδευτικοί ηγέτες και ενεργούν ως ερευνητές με στόχο την αυτοαξιολόγηση και την αυτοβελτίωση (Toor, 2013).

Το μοντέλο της ΕΑΠ αποτελεί τον δρόμο προς την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Αυτό δεν είναι εύκολο έργο. Απαιτεί υψηλό επίπεδο στενής συνεργασίας, αποδοχής, κοινό όραμα, αποκέντρωση εξουσίας και δυνατότητα ανστοχασμού. Λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες κάθε σχολείου, το καινοτόμο μοντέλο ηγεσίας μπορεί να δημιουργήσει μία μόνιμη συμπεριληπτική κουλτούρα, έχοντας μάλιστα τη δυνατότητα να επηρεάσει τις πρακτικές του Υπουργείου Παιδείας, αφού δύναται να οδηγήσει σε αναθεώρηση και υιοθέτηση πιο αποκεντρωμένων πρακτικών.

Θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο εάν μπορούσαν να αναφερθούν σε άλλα σχολεία θέματα, κενά και αποτελέσματα από την εφαρμογή αυτού του μοντέλου σε κάποιο σχολείο. Με αυτόν τον τρόπο, θα είχαμε ανατροφοδότηση από το σχολείο, όπου εφαρμόστηκε το μοντέλο και καθοδήγηση για τα υπόλοιπα σχολεία. Για να επιτευχθεί αυτό, απαιτείται ένα δίκτυο συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων. Με αυτόν τον τρόπο, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, η εφαρμογή του μοντέλου «θα δώσει τροφή για σκέψη», οδηγώντας σε αλλαγή πρακτικών.

Σε κάθε περίπτωση, ο διευθυντής στην προσπάθειά του να δημιουργήσει ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμούς μέσω του μοντέλου της ΕΑΠ δεν μπορεί να είναι μόνος. Πέρα από τη συνεργασία των συναδέλφων του και της σχολικής κοινότητας (Χαραλάμπους, 2021), φυσικά, έχει την ανάγκη να συνεργαστεί και με άλλα σχολεία, να λάβει ανατροφοδότηση, να παραδειγματίσει ή και να αποφύγει αποτυχημένες πρακτικές.

Βασικό στόχο της παρούσας έρευνας αποτέλεσε ο εντοπισμός των αδυναμιών του μοντέλου της ΕΑΠ. Μέσω της ανάλυσης περιεχομένου διερευνήθηκαν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των λεγομένων, των πράξεων των συμμετεχόντων, αλλά και των στάσεων και των απόψεων που προέκυπταν μέσω των συλλεχθέντων δεδομένων. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες που εμπλέκονταν στα δίκτυα συνεργασίας μεταξύ των σχολείων, στα οποία έχει εφαρμοστεί το μοντέλο κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι αδυναμίες του μοντέλου της ΕΑΠ είναι πολλές. Αυτό το φαινόμενο ήταν εξ αρχής αναμενόμενο, αφού καθετί νέο πρέπει να δοκιμάζεται για πολύ καιρό μέχρι να πετύχει. Ειδικότερα, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, το μοντέλο της ΕΑΠ είναι ένα μηχανοποιημένο μοντέλο, με συγκεκριμένη πορεία, η οποία θα μπορούσε βεβαίως να διαφοροποιηθεί, αλλά μέσα στα στενά προδιαγεγραμμένα πλαίσιά του.

Το μεγαλύτερο όμως μειονέκτημα της ΕΑΠ δεν ήταν το προαναφερθέν, αλλά το γεγονός ότι η πρώτη εφαρμογή του πραγματοποιήθηκε σε ένα μόνο σχολείο, κάτι που δεν μας επέτρεψε να οδηγηθούμε σε ασφαλή και γενικεύσιμα αποτελέσματα. Επιπλέον, η σύντομη χρονική διάρκεια της εφαρμογής του μοντέλου της ΕΑΠ δεν έδωσε τη δυνατότητα για σταθεροποίηση της συμπεριληπτικής κουλτούρας που έστω και παροδικά είχε δημιουργηθεί.

Η υποκειμενικότητα της επιτυχίας του συγκεκριμένου μοντέλου υπήρξε ένα ακόμη πρόβλημα που έχει παρουσιαστεί, αφού τόσο η εξέλιξη της έρευνας, όσο και τα αποτελέσματα που κρίνουν την επιτυχία ή την αποτυχία της έχουν αξιολογηθεί από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι υπήρξαν παράλληλα και συμμετέχοντες και ερευνητές. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου σχολείου είχαν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν εν μέρει την επιτυχία του μοντέλου.

Στις αδυναμίες του μοντέλου, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, μπορεί να προστεθεί και η άποψη ότι λειτουργεί με κινητήριο δύναμη τρία βασικά πρόσωπα, τον διευθυντή και τους δύο ενδιάμεσους ηγέτες, με ενδεχόμενο αποτέλεσμα να μην επιτρέπει την ύπαρξη κατανεμημένης ηγεσίας και του κοινού οράματος. Τέλος, μία μεγάλη αδυναμία του μοντέλου φαίνεται ότι αποτελεί και ένας εξωγενής παράγοντας. Ο παράγοντας αυτός είναι η συγκεντρωτική φύση εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου, κάτι που δεν επιτρέπει στο μοντέλο της ΕΑΠ να δράσει ανεξάρτητα, αφού η γενικότερη λειτουργία του σχολείου διέπεται από κανονισμούς του Υπουργείου Παιδείας.

Επιπρόσθετα, αξίζει να σημειωθεί ότι η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε στη διερεύνηση αλλά και στον εντοπισμό των τρόπων με τους οποίους η δημιουργία δικτύων συνεργασίας θα μπορούσε να συμβάλει στη βελτίωση των συμπεριληπτικών αποτελεσμάτων του μοντέλου της ΕΑΠ. Αναλύοντας μέσω της θεματικής ανάλυσης τα ερευνητικά δεδομένα, διαπιστώσαμε πως οι συμμετέχοντες προτείνουν τις ακόλουθες πρακτικές προκειμένου να ενισχυθεί και να καταστεί δυνατή η εφαρμογή της συμπεριληπτικής θεωρίας: α) αξιολόγηση της συμπεριληπτικής κουλτούρας από εξωτερικούς και πιο αντικειμενικούς παράγοντες, β) εμπλοκή γονέων και μαθητών στην παροχή ανατροφοδότησης, γ) καθοδήγηση στη δημιουργία δικτύων συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς διαφορετικών σχολείων αλλά και στη χρήση συμπεριληπτικών διδακτικών πρακτικών, δ) ανταλλαγή επισκέψεων συμμετεχόντων στα σχολεία όπου εφαρμόζεται το μοντέλο της ΕΑΠ, ε) τήρηση ημερολογίων στα οποία καταγράφονται συμπεριληπτικές πρακτικές, στ) διαμόρφωση εξατομικευμένων συμπεριληπτικών στόχων και τέλος ζ) προώθηση ίσων δικαιωμάτων για κάθε παιδί.

Συν τοις άλλοις, οι συμμετέχοντες προτείνουν: α) την καταγραφή από τους εκπαιδευτικούς του κάθε σχολείου ξεχωριστά των πλεονεκτημάτων, αλλά και των μειονεκτημάτων που παρουσιάζει το μοντέλο της ΕΑΠ, β) την τακτή επαναξιολόγηση του βαθμού παροχής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, σε κάθε σχολείο ξεχωριστά, από ανεξάρτητους παρατηρητές, γ) συνεχή ανατροφοδότηση από εξωτερικούς φορείς, αλλά και από τους γονείς, αναφορικά με την εφαρμογή του μοντέλου της ΕΑΠ, δ) διοργάνωση δειγματικών διδασκαλιών και εντοπισμός συμπεριληπτικών διδακτικών πρακτικών, ε) καθιέρωση της συχνής ανταλλαγής επισκέψεων και απόψεων, ανάμεσα σε σχολεία που εφαρμόζουν το μοντέλο της ΕΑΠ, στ) τήρηση ημερολογίου από τους εκπαιδευτικούς με στόχο να παρατηρούνται τυχόν μεταβολές συμπεριφορών και στη συνέχεια δημιουργία εξατομικευμένων στόχων για κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Τέλος, το μοντέλο της ΕΑΠ παρέχει τόσο στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού όσο και στους σχολικούς οργανισμούς την ευκαιρία να αναπτύξουν την επιχειρηματικότητα στα δημόσια σχολεία, η οποία έχει τη δυνατότητα να οδηγήσει σε αλλαγή της κουλτούρας και κατά συνέπεια στη δημιουργία αποτελεσματικών σχολείων. Ωστόσο, πρέπει να πραγματοποιηθεί μία μελλοντική έρευνα για τη διερεύνηση πρόσθετων παραγόντων, εκτός από τη χρήση δικτύων συνεργασίας, που θα μπορούσαν να βελτιώσουν περαιτέρω το μοντέλο της ΕΑΠ. Ένας τέτοιος παράγοντας θα μπορούσε, για παράδειγμα, να είναι ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης (Χαραλάμπους, 2022), που υποστηρίζεται τόσο από τον ηγέτη όσο και από την υπόλοιπη σχολική κοινότητα (δάσκαλοι, γονείς, μαθητές).

References

- Ainscow, A. & Messiou, K. (2018) Engaging with the Views of Students to Promote Inclusion in Education, *Journal of Educational Change*, 19(1), 1-17.
- Aljohani, M. (2015) Innovation and entrepreneurship integration in education. Ohio State model, *International Journal of Teaching and Education*, 3(3), 1-20.
- Angelides, P., Charalampous, C. & Vrasidas, C. (2004) Reflections on policy and practice of inclusive education in pre-primary schools in Cyprus, *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 211-223.
- Bauer, A. & Brawn, G. (2001) Principal leadership in an inclusive school. In: Bauer A., & Brawn, G. (2001) *Adolescents and inclusion: Transforming secondary schools*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Brydges, C. & Mkandawire, P. (2018) Perceptions and experiences of inclusive education among parents of children with disabilities in Lagos, Nigeria, *International Journal of Inclusive Education*, <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1480669>
- Busher, H. (2005) The Project of the other: Developing inclusive learning communities in schools, *Oxford Review*, 31(2), 1-21.
- Ceithwood, K., Jantzi, D. & Steinback, R. (1999) *Changing leadership for changing times*. Maidenhead Philadelphia, Open University Press.
- Celoria, D. (2016) The Preparation of Inclusive Social Justice Education Leaders. Educational Leadership and Administration, *Teaching and Program Development*, 27, 199-219
- Charalambous, C. & Papademetriou, C. (2018) Inclusion or Exclusion? The Role of Special Tutoring and Education District Committees in Special Secondary Education Units in Cyprus. *International Journal of Education and Applied Research*, 8(1), 30-36.
- Charalampous, C. & Papademetriou, C. (2019) Intermediate Inverted Leadership: The inclusive leader's model, *International Journal of Leadership in Education*, DOI: 10.1080/13603124.2019.1623925.

- Charalampous, C. & Papademetriou, C. (2021) Examining the Institutional Framework for Special Units in Cyprus, *Journal of Pedagogy*, 12(2)
- Cohen, L., Manion, L. & Marisson, K. (2011) *Research Methods in Education*. Oxon, U.K: Routledge.
- Collins, P. (2003) Inclusion Reconsidered, *Philosophy of Education*, 449-457.
- Doyle, M. (2002) Selecting managers for transformational change, *Human Resource Management Journal*, 12(1), 3-16
- Greany T. (2014) *Are we nearly there yet? Progress, issues and possible next steps for a self-improving school system*, IOE Press.
- Greenberg J. & Greenberg, C. (2016) It Takes Two to Tango: Inclusive Schooling in Hong Kong, *Global Education Review*, 1(1), 44-55.
- Gurr, D. (2015) A Model of Successful School Leadership from the International Successful School Principalship Project, *Societies*, 5, 136-150
- Hargreaves, A. & Ainscow, M. (2015) The top and bottom of leadership and change, *Phi Delta Kappan*, 97(3), 42-48.
- Ivanova, N. (2015) *Mixed Methods Applications in Action Research*. United Kingdom: Sagepub.
- Jacobs, S. (2016) The Use of Participatory Action Research within Education-Benefits to Stakeholders. *World Journal of Education*, 6(3), 48-55.
- Karava, Z. & Charalampous, C. (2022) Intercultural Education: Pedagogical Actions and Social Interaction of Children with Immigrant Biography in Cyprus. *Scholar Journal Arts Humanities and Social Sciences*, 10(4), 110-118
- Messiou, K. (2016) Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 20(12), 1-14.
- Mettas, A. (2010) A Framework for Action Research for Investigating Children's Decision-Making Skills within Design and Technology Education, *Idater online Conference*.
- Oluremi, F. (2015) Inclusive Education Setting in Southwestern Nigeria: Myth or Reality? *Universal Journal of Educational Research*, 3(6), 368-374.
- Papademetriou, C. & Masouras, A. (2015) Knowledge Management and the Learning Organisation Constitute New Means for the Managerial Appropriation of the Knowledge and Skills of Workers. *International Journal of Management & Business Studies*. 5(1), p.42.
- Praisner, C.L. (2003) Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities, *Exceptional Children*, 69(2), 135-145.
- Reinhartz, J. & Beach, D (2004) *Educational Leadership: Changing Schools, Changing Roles*, Boston, MA: Pearson.

- Rodriguez, C. & Garro-Gil, N. (2014) *Inclusion and integration on Special Education*. Science Direct Procedia-Social and Behavioral Sciences.
- Sagor, R. (2000) *Guiding school Improvement with Action Research*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Symeonidou, S. & Phtiaka, H. (2009) Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion, *Teaching and Teacher Education*, 25, 543–550.
- Symeonidou, S. (2015) Rights of People with Intellectual Disability in Cyprus: Policies and Practices Related to Greater Social and Educational Inclusion, *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 12 (2), 120–131
- Toop, J. & Coiffait, L. (2015) *How to build a great middle leadership team*, Inspiring Leadership Conference 2015.
- Toop, J. (2013) *Making the most of middle leaders to drive change in schools*. Available online: <https://www.theguardian.com/teacher-network/teacher-blog/2013/jul/02/middle-leaders-driving-change-school>. Last assessed at: 14/11/2016
- Valiullina, G. & Fedotova, A. (2016) Networking and Special Educational Institutions for The Purpose of Socialization of Children with Disabilities, *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(8) 1791-1796
- Wills, J. & Edwards, C. (2014) *Action Research: Models Methods and Examples*. Information Age Publishing, INC.
- Χαραλάμπους Κ. (2021) Συνδιδασκαλία: Ο συνοδουπόρος της συμπερίληψης, *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων*, 23, 109-127
- Χαραλάμπους Κ. (2022) Συναισθηματική νοημοσύνη: Ο οδοδείκτης των διευθυντών στην προσπάθεια για δημιουργία συμπεριληπτικών σχολικών περιβαλλόντων, *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 10(1), 61-76

ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΓΙΑ ΤΑ ΑΠΟΣΤΕΛΛΟΜΕΝΑ ΠΡΟΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗ ΚΕΙΜΕΝΑ

Οι ενδιαφερόμενοι να δημοσιεύσουν άρθρα στο περιοδικό θα πρέπει να γνωρίζουν τα ακόλουθα:

1. Οι εργασίες που θα αποσταλούν θα πρέπει να είναι πρωτότυπες (να μην έχουν δημοσιευτεί ή αποσταλεί για δημοσίευση αλλού).
2. Θα πρέπει να έχουν έκταση μεταξύ 4.000 και 7.000 λέξεων μαζί με την περίληψη, τους πίνακες, τις εικόνες, τα παραρτήματα και τη βιβλιογραφία.
3. Θα πρέπει να συνοδεύονται από *περίληψη* 100-150 λέξεων (α) στην αγγλική, γαλλική ή γερμανική γλώσσα και (β) στην ελληνική γλώσσα, καθώς και από 5-6 λέξεις-κλειδιά (βασικές έννοιες που χρησιμοποιούνται στην εργασία).
4. Επίσης, θα πρέπει να συνοδεύονται -σε **ξεχωριστό αρχείο**- από τα στοιχεία επικοινωνίας τουλάχιστον ενός από τους συγγραφείς (διεύθυνση επικοινωνίας, τηλέφωνο, ηλεκτρονική διεύθυνση) καθώς και από την ιδιότητα των συγγραφέων και το ίδρυμα με το οποίο **ενδεχομένως** συνεργάζονται (λ.χ. Αναπλ. Καθηγητής Δ.Π.Θ., Σχολικός Σύμβουλος Ν. Χανίων, Φιλολόγος- Υποψήφιος Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κ.ο.κ.).
5. Εάν το κείμενο περιλαμβάνει Πίνακες, Διαγράμματα, Σχήματα κ.λπ., αυτά θα πρέπει να υποβάλλονται σε **ξεχωριστό αρχείο** και να υποδεικνύεται σαφώς η θέση τους μέσα στο κείμενο. Η αρίθμηση τους θα γίνεται διαδοχικά και οι πίνακες θα συνοδεύονται από τις κατάλληλες επικεφαλίδες.
6. Τυχόν Παραρτήματα υποβάλλονται επίσης σε ξεχωριστό αρχείο.

Τα κείμενα προς δημοσίευση αποστέλλονται **στην Ηλεκτρονική Διεύθυνση** του περιοδικού (EPISAGO@edc.uoc.gr) σε δύο (2) αρχεία. Το ένα αρχείο θα φέρει τα στοιχεία του συγγραφέα (ονοματεπώνυμο, ιδιότητα, διεύθυνση, τηλέφωνο και ηλεκτρονικό ταχυδρομείο) και το άλλο θα είναι ανώνυμο, ώστε να αποστέλλεται στους αρμόδιους κριτές. Οι συγγραφείς θα ειδοποιούνται **με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο για την παραλαβή της εργασίας τους** και μόλις το περιοδικό ενημερωθεί από τους κριτές για εάν η εργασία είναι δημοσιεύσιμη και εάν απαιτούνται κάποιες αλλαγές.

Οδηγίες για τη διαμόρφωση του κειμένου

Τα κείμενα που υποβάλλονται θα πρέπει να είναι γραμμένα σε ενάμισυ διάστιχο και μόνο στη μία πλευρά της σελίδας, με περιθώρια 3 εκατοστά σε όλες τις πλευρές.

Ο τίτλος του κειμένου δε θα πρέπει να υπερβαίνει τις 10 λέξεις και δεν θα πρέπει επίσης να περιέχει συντομογραφίες. Εάν οι συγγραφείς κάνουν χρήση συντομογραφιών στο κείμενο, θα πρέπει την πρώτη φορά να τις εμφανίζουν αναλυμένες και να δίνουν τη συντομογραφία σε παρένθεση.

Για τη διευκόλυνση της ανάγνωσης του άρθρου θα πρέπει να γίνεται αρίθμηση κεφαλαίων, υποκεφαλαίων, παραγράφων κ.τ.λ. με αραβικούς αριθμούς ξεκινώντας από το 0 για την Εισαγωγή, εάν υπάρχει.

Ο τίτλος των κεφαλαίων γράφεται με έντονα πεζά (λ.χ. **3. Μεθοδολογία της έρευνας**), των υποκεφαλαίων με έντονα πλάγια (**3.1. Δείγμα και διαδικασία συλλογής δεδομένων**) και των επιμέρους υποκεφαλαίων με σκέτα πλάγια (1.1.1., 1.1.2, κ.ο.κ.)

Οι συγγραφείς παρακαλούνται να είναι συνεπείς ως προς τη χρήση των σημείων στίξης. Τα διπλά εισαγωγικά ("...") χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν παράθεμα από έργο συγγραφέα. Όταν αυτό ξεπερνά τις τρεις σειρές κειμένου, πρέπει να γράφεται χωριστά, μέσα σε διπλά εισαγωγικά, με μεγαλύτερα διαστήματα δεξιά και αριστερά από ό,τι το κανονικό κείμενο, και με πλήρη αναφορά στην πηγή. Τα μονά εισαγωγικά ('...') μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να δηλώσουν μη κοινά αποδεκτή ή μεταφορική χρήση (λ.χ. "πρόκειται για έναν μαθητή 'αστέρι'...") ή αναφορά σε λέξη, έκφραση, κλπ. (λ.χ. "το μόρφημα 'παν' μπορεί επίσης να υποδηλώνει ..."). Τα πλάγια γράμματα (*italics*) χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν είτε έμφαση είτε κάποιον όρο. Τα έντονα γράμματα χρησιμοποιούνται μόνο για τους τίτλους και για τις ονομασίες των Πινάκων, Σχημάτων κλπ. (Πίνακας 3, Σχήμα 2, Διάγραμμα 1,) και οι υπογραμμίσεις καθόλου. Τέλος, δε συνιστάται η χρήση των κεφαλαίων μέσα στο κείμενο ή στις βιβλιογραφικές παραπομπές.

Οι υποσημειώσεις θα πρέπει να αποφεύγονται. Εάν ο/η συγγραφέας θεωρεί απαραίτητη τη χρήση σημειώσεων, τότε αυτές θα πρέπει να μπαίνουν στο τέλος του κειμένου (Σημειώσεις τέλους).

Παραπομπές μέσα στο κείμενο

Οι παραπομπές -βιβλιογραφικές αναφορές- μέσα στο κείμενο θα πρέπει να γίνονται πάντοτε μέσα σε παρενθέσεις και να περιλαμβάνουν το επώνυμο του/της συγγραφέα και τη χρονολογία έκδοσης, ενδεχομένως και συγκεκριμένη σελίδα ή σελίδες (Τσουκαλάς, 1977: 35-6), (Πουланτζάς, 1982), "Σύμφωνα με τις Carrasquillo & Rodriguez (1996: 27),...", "Όπως υποστηρίζει ο Halliday (1985: 64-66)..." . Εάν οι συγγραφείς είναι περισσότεροι από δύο, τότε η παραπομπή μπαίνει με τη μορφή (Ευσταθιάδης κ.ά. 1992) ή (Bimmel et al., 2000). Εάν οι πηγές σε μία παραπομπή είναι περισσότερες από μία, μπορούν να μπούν είτε σε αλφαβητική σειρά (Αλεξίου, 2000, Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997) είτε σε χρονολογική (Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997, Αλεξίου, 2000) με συστηματικό τρόπο, όμως, σε όλη την εργασία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ο κατάλογος των βιβλιογραφικών αναφορών θα περιλαμβάνει το σύνολο των έργων στα οποία γίνεται παραπομπή μέσα στο κείμενο -και μόνον αυτά. Οι καταχωρήσεις θα γίνονται με αλφαβητική σειρά και στη συνέχεια με χρονολογική (εάν υπάρχουν περισσότερα έργα του ίδιου συγγραφέα). Όταν μία καταχώρηση αφορά περισσότερους από έναν συγγραφείς, τα αρχικά των ονομάτων όλων των συγγραφέων μετά τον πρώτο προηγούνται των επωνύ-

μων τους. Περισσότερα του ενός αρχικά ονομάτων χωρίζονται με τελείες χωρίς διάστημα μεταξύ τους. Ενδεικτικά ακολουθούν παραδείγματα.

A) Αναφορές σε βιβλία

Flanagan, I.C., W.M. Shanner & R.F. Mager (1971) *Behavioural Objectives: A Guide for Individualizing Learning*. New York: Westinghouse Learning Press.

Τερλεξής Π. (1976) *Πολιτική Κοινωνικοποίηση. Η Γένεση του Πολιτικού Ανθρώπου*, Αθήνα: Gutenberg.

Cummins, J. (μετ. Σ. Αργύρη, εισ. επιμ. Ε. Σκούρτου) (2003) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg (2^η έκδοση, βελτιωμένη).

Αν το βιβλίο έχει πραγματοποιήσει πολλές εκδόσεις, τότε μνημονεύεται η έκδοση που είχε υπόψη ο συγγραφέας (π.χ. 3^η έκδ.) και αυτό αμέσως μετά τον εκδοτικό οίκο. Αν δεν υπάρχει εκδοτικός οίκος, γιατί είναι έκδοση του ίδιου του συγγραφέα, τότε στη θέση του εκδοτικού οίκου μπαίνει η συντομογραφία (εκδ. ίδιου) ή (έκδ. συγγρ.).

B) Αναφορές σε άρθρα σε περιοδικά

Ματσαγγούρας, Η. & Α. Κουλουμπαρίση (1999) Ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της κριτικής σκέψης: θεωρητικές αρχές και εφαρμογές στην παραγωγή του γραπτού λόγου. *Ψυχολογία*, 6 (3): 299-326.

Shepard, L.A. (2000) The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7): 4-14.

Γ) Αναφορές σε κεφάλαια σε συλλογικούς τόμους ή πρακτικά συνεδρίων

Ξανθάκου, Γ. & Μ. Μπάφα (2009) Οργάνωση του χώρου στο Νηπιαγωγείο και δημιουργικότητα. Στο Μ. Καϊλα & Α. Κατσίκης (επιμ.), *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη: νέα δεδομένα και προσανατολισμοί*, Αθήνα: Ατραπός, 723-754.

Bauman, Z. (1999) Moderne und Ambivalenz. In U. Bielefeld (Hg.) *Das Eigene und das Fremde: Neuer Rassismus in der Alten Welt?* Hamburg: Hamburger Edition, 23-50.

Scardamalia, M. & C. Bereiter (1987) Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, Vol.1, 142-174.

Δ) Αναφορές σε αδημοσίευτο υλικό

Δέδε, Κ. (2006) Διγλωσσία: Η περίπτωση της φωνημικής συνειδητοποίησης στην προσχολική ηλικία. *Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή*, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ε) Αναφορές σε αναδημοσιευμένο υλικό

Fishman, J.A. (1965) Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique* 2:67-88. Reprinted in Li Wei (ed.) (2007) *The Bilingualism Reader*. London and New York: Routledge, 2nd ed., 55-70.

Στ) Αναφορές σε πηγές στο διαδίκτυο

Rossetti, R. (1998) *A teacher journal: Tool for self-development and syllabus design [online]*. Available: journal. html <http://www.geocities.com/Athens/Olympus/9260/journal.html>. [ημερομηνία πρόσβασης]

Ζ) Αναφορές σε άρθρα εφημερίδων και περιοδικών

Θα πρέπει να αναγράφεται το όνομα της εφημερίδας, η ημερομηνία/χρονολογία έκδοσης και ο τίτλος του άρθρου.

Η) Αναφορές σε επίσημες εκθέσεις και έγγραφα

Department for Education and Skills (2002) Supporting pupils learning English as an Additional Language, DfES 0239/2002, www.standards.dfes.gov.uk

Eurydice-Unité européenne (2004) L' intégration scolaire des enfants immigrants en Europe, www.Eurydice.org.

Όσοι υποβάλλουν άρθρα για δημοσίευση παρακαλούνται να ακολουθούν τις υποδείξεις που αναφέρονται παραπάνω, διότι διαφορετικά δε θα μπορέσει να κινηθεί η διαδικασία κρίσης της εργασίας τους.

GUIDE FOR AUTHORS

Authors who wish to publish their work should take under consideration the following:

1. All manuscripts should be original work and they should not contain previously published material or be under consideration for publication in another journal.
2. The text should be between 4000 and 7000 words in length (including the abstract, references, tables, figures and appendixes).
3. The text should include a concise and factual abstract (maximum 150 words) in (a) English, French or German and (b) in Greek along with 5-6 keywords that are relevant to the subject area.
4. Also the text should also be accompanied, in a separate file, with at least one of the authors' contact details (full postal address, phone number, e-mail address) and their affiliations (e.g. Associate professor DUTH, Philologist-PhD Candidate, Department of Primary Education, University of Ioannina and so on.).
5. If the manuscript includes tables, figures etc., they should be **provided in a separated file and their place in the text has to be clearly indicated**. All illustrations should be numbered consecutively in the order in which they appear in text and all tables should be accompanied by their headings.
6. In case there are appendices, they should also be provided in a separate file.

Submission and Review Process

Authors are requested to submit their papers electronically to the journal's email address (**EPISAGO@edc.uoc.gr**) in **two (2) files**. One of the files should include the author's contact details (Name, title, address, telephone and e-mail) and the other should be anonymous so that it is sent to the reviewers to assess the scientific quality of the paper. We acknowledge all manuscripts upon receipt via email. Authors will also receive a second email informing them about the reviewers' answer on whether their manuscript will be published or if it needs further improvements.

Manuscript Format

The text should be written with 1.5 line spacing and 3cm wide page margins. Titles should not exceed 10 words and abbreviations should be avoided. In-text abbreviations must be defined at their first mention in the text and the actual abbreviation should be cited in brackets. Articles should be divided into clearly defined and numbered sections, subsections, paragraphs etc. in Arabic numbering, starting from 0 for the Introduction-if there is one.

Section headings should be in bold lower-case letters (e.g. **3. Research methodology**), subsection headings in bold Italics (**3.1 Sample and data collection process**) and the sub-headings in Italics (1.1.1, 1.1.2, and so on).

Authors are kindly requested to be consistent regarding punctuation. Double quotation marks ("...") are used to cite quotations. If the quotation exceeds three lines, it should be

cited separately, as a separate block of double-spaced text consistently indented from the left and right margin in double quotation marks with wider margins than the rest of the text and with a full reference of the source. Single quotation marks can be used when a word is used metaphorically (for example, this students is a 'star') or for a reference to a word or an expression (for example, morpheme 'πᾶν' can also denote.."). Italics are used for emphasis or for a specific term. Letters in bold are exclusively used for headings and for table or figures captions (**Table 3, Scheme 2 , Figure 1**). Underlining and capital case letters in the text or in the reference list should be avoided.

Footnotes

Footnotes should be used sparingly. In case authors consider them necessary, they should number them consecutively throughout the article and present them separately at the end of the article (End notes).

Citation in text

Each reference must be cited in the text using the surnames of the author and the year of publication enclosed in parenthesis and if needed the specific page or pages for example, shich should also be placed within the parentheses: "(Barney, 1960, p. 188)". (Tsoukalas, 1977: 35-6), (Poulantzas, 1982), " According to Carrasquillo & Rodriguez (1996: 27),..." , "As Halliday suggests (1985: 64-66)...".

For citations with two or more authors, use the first author's name followed by "et al" (e.g. Bimmel et al., 2000). Series of citations can be listed in alphabetical order or chronological order and separated by commas: (Alexiou, 2000, Fragoudaki & Dragona 1997), (Fragoudaki & Dragona 1997, Alexiou, 2000) albeit authors should be consistent throughout the manuscript.

Reference List

Every reference cited in the text should also be present in the reference list (and vice versa). References should be listed fully in alphabetical order according to the last name of the first author. If there are more references by the same author, they should be listed according to their chronological order. In case there are multiple authors, their initials after the first author, should precede their last names. When there are more than one initials for the first and/or middle names, they should be separated by periods and without a space in between.

A) Book References:

Flanagan, I.C., W.M. Shanner & R.F. Mager (1971) *Behavioural Objectives: A Guide for Individualizing Learning*. New York: Westinghouse Learning Press.

Authors should include in their reference list, the edition of the book they have read (e.g. 3rd edition) after the name of the publishing house. When the author is also the publisher, in the publisher's position, authors can use the abbreviation (self-publ.).

B) Journal References

Shepard, L.A. (2000) The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7): 4-14.

C) References to book chapters from edited books or conference proceedings

Bauman, Z. (1999) Moderne und Ambivalenz. In U. Bielefeld (Hg.) *Das Eigene und das Fremde: Neuer rassismus in der Alten Welt?* Hamburg: Hamburger Edition, 23-50.

Scardamalia, M. & C. Bereiter (1987) Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, Vol.1, 142-174.

D) References to unpublished work

Author, A. A. (Year). Title of thesis: Subtitle. Unpublished thesis type, University, Location of University. Place of publication: Publisher.

E) References to reprinted/republished work

Fishman, J.A. (1965) Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique* 2:67-88. Reprinted in Li Wei (ed.) (2007) *The Bilingualism Reader*. London and New York: Routledge, 2nd ed., 55-70.

F) Web references

The author names, date, reference to a source publication, full URL should be given, as well as the date when the reference was last accessed.

Rossetti, R. (1998) A teacher journal: Tool for self-development and syllabus design [on line]. Available: journal. html <http://www.geocities.com/Athens/Olympus/9260/journal.html>. [access date]

G) References to newspaper and magazine articles

These references should include the name of the newspaper/magazine, the date and the title of the article.

H) References to official reports and documents

Department for Education and Skills (2002) *Supporting pupils learning English as an Additional Language*, DfES 0239/2002, www.standards.dfes.gov.uk Eyrudice-Unité européenne (2004) *L' intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, www.Eurydice.org.

Prospective authors are kindly requested to follow the aforementioned guidelines. In another case, the submission process for their manuscripts will not be initiated.

