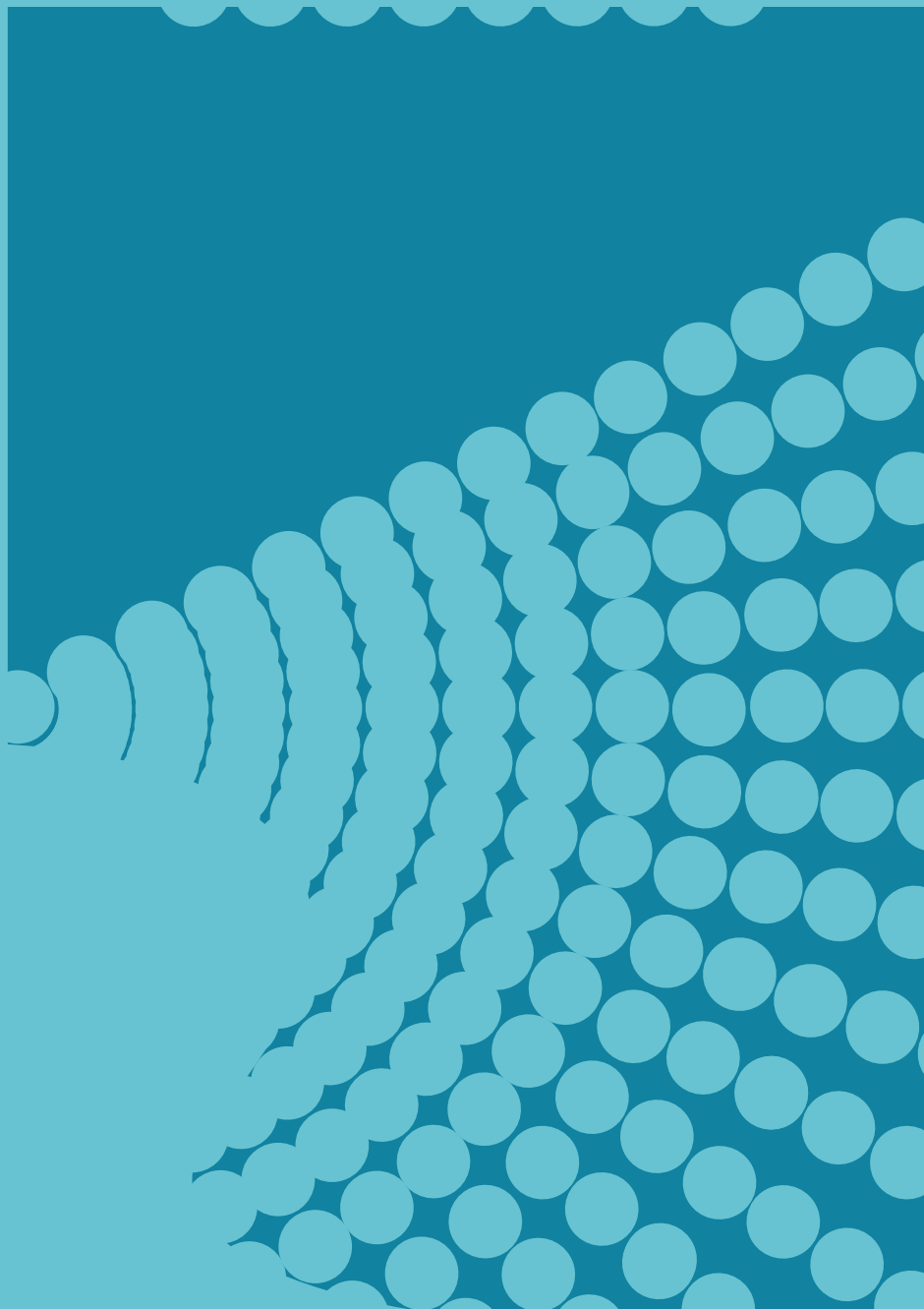




ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΤΕΥΧΟΣ 3/2021

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

Περιοδικό ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

**Τεύχος
3/2021**



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 Ελπίνίκη, Παν. Κρήτης, **Χουρδάκης Αντώνης**, Παν. Κρήτης,

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

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

Καΐλα 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, **Μανωλίσσης Γεώργιος**, Παν. Κρήτης,

Μιχελακάκη 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,

Φτερινιάτη Άννα, Παν. Πατρών, **Χατζηδάκη Ασπασία**, Παν. Κρήτης

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟΝ ΝΟΜΟ

Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.: **Χατζηδάκη Ασπασία**

TAX. 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. **Διαχείριση Κινδύνων σε Σχολικές Μονάδες Πρωτοβάθμιας Δημοτικής Εκπαίδευσης**
Risk Management in Primary School Units
 Μαρία Ι. Αλεφαντινού 7
2. **Η Επίδραση της Αναστολής Λειτουργίας των Ακαδημαϊκών Δραστηριοτήτων στο Σχολικό Πλαίσιο (Covid-19) στην Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή των Μαθητών Ε' και Στ' Δημοτικού**
The Effects of Quarantine (Covid-19) on Psychosocial Adjustment of 5th and 6th Graders
 Φαίη Αντωνίου, Μαρία Ατζάμπου, Ελένη Ασημακοπούλου, Μαριαλένα Μελίδη 30
3. **Η Δημοκρατία και η Κοινωνική Συνοχή στη Σχολική Τάξη: Μια Έρευνα-δράση σε Σχολείο των Χανίων**
Democracy and Social Cohesion in the School classroom: An Action-research in a Primary School of Chania
 Ελένη Γραμματικοπούλου, Θεόδωρος Ελευθεράκης 53
4. **Εννοιολογικές Προσεγγίσεις και Θεωρητικές Επισημάνσεις της Επαγγελματικής Ανάπτυξης του Εκπαιδευτικού**
Conceptual Approaches and Theoretical Indications of Teacher's Professional Development
 Δρ. Βασιλική Σ. Φωτοπούλου 79
5. **The Impact of Authentic Leadership on Teachers' Job Satisfaction and Organizational Citizenship Behavior in Primary and Secondary Education Teachers**
Η Επίδραση της Αυθεντικής Ηγεσίας στην Επαγγελματική Ικανοποίηση και τη Φιλότιμη Οργανωτική Συμπεριφορά των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
 Magdalini Grigoriou, Katerina Georganta 99
6. **Απόψεις των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αναφορικά με τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ των Μαθημάτων των Κοινωνικών Σπουδών**
Perceptions of Primary School Teachers Regarding the DEPPS and APS of the Courses of Social Studies
 Μαρία Εμ. Ιβρίντελη 123
7. **Η Δημόσια Ιστορία στο Σύγχρονο Ελληνικό Σχολείο: οι Απόψεις Εκπαιδευτικών**
Public History in the Modern Greek School; Teachers' Aspects
 Χαράλαμπος Κουργιαντάκης 139

8. Αξιοποίηση Επιχειρηματολογικών Χαρτών στο Προσυγγραφικό Στάδιο Δημιουργίας Γραπτού Λόγου Utilization of Argumentative Maps in the Pre-writing Stage of Creating Continuous Text Βασιλική Γρ. Παπαδοπούλου	150
9. Πρακτικές, Απόψεις και Προσωπική Θεωρία Εκπαιδευτικών για τη Διδασκαλία της Αναγνωστικής Κατανόησης και της Παραγωγής Κειμένων Practices, Perceptions and Personal Theory of Teachers About Teaching of Reading Comprehension and Text Production Μαρία Πετμεζά, Ιωάννης Σπαντιδάκης	171
10. «Πολυτροπικότητα και Νέες Τεχνολογίες στη Γλώσσα του Δημοτικού» Multimodality and ICT in the Language Course of the Greek Primary School Βασίλειος Μαυραγάνης, Γεώργιος Ποταμιάς	194
11. Επικοινωνιακός Εγγραμματισμός στην Τριτοβάθμια Προπτυχιακή Εκπαίδευση Communication Literacy in Undergraduate Studies of Tertiary Education in Greece Δρ Ευαγγελία Ράπτου	219
12. Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης και Προσελκύση του Νεανικού Κοινού στους Πολιτιστικούς Οργανισμούς Social Media and Engaging Young Audiences in Cultural Organisations Ειρήνη Σηφάκη, Ευθυμία Κυπραίου	236
13. Όψεις της Εφαρμογής της Σύγχρονης Τηλεκπαίδευσης υπό τη Σκιά του Δεύτερου Κύματος της Πανδημίας Covid-19 Aspects of The Application of Synchronous Distance Education during the Second Wave of the Covid-19 Pandemic Δρ Χαράλαμπος Σταχτέας, Φώτης Σταχτέας	260
14. Γραφειοκρατικά Εμπόδια σε Προγράμματα Erasmus+ Bureaucracy Obstacles to Erasmus+ Programs Μιχαήλ Θεοδώρου, Δήμητρα Γκιόκα, Μαρία Ιακωβάκη, Ιωάννης Μαγγίνας	293
15. Η πρακτική των Ευρωπαϊκών Σχολείων για τη Μητρική Γλώσσα και την Πολυγλωσσία: Καταγραφή Απόψεων Εκπαιδευτικών Teaching Practices for First Language and Multilingualism: Mapping Teachers' Views in European Schools Αρετή Τσακαλούδη, Νεκταρία Παλαιολόγου	310
Οδηγίες της Συντακτικής Επιτροπής για τα αποστέλλόμενα προς δημοσίευση κείμενα	332
Guide for Authors	336

ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΙΝΔΥΝΩΝ ΣΕ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ

ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

RISK MANAGEMENT IN PRIMARY SCHOOL UNITS

Μαρία Ι. Αλεφαντινού
Εκπαιδευτικός ΠΕ82.ΕΑΕ
Διπλ. Μηχανολόγος Μηχανικός, MSc
std090797@ac.eap.gr

Περίληψη

Το παρόν άρθρο διαπραγματεύεται το θέμα της διαχείρισης κινδύνων στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Δημοτικής Εκπαίδευσης της Δημοτικής Ενότητας Γαζίου. Στόχος του είναι, η διερεύνηση των κινδύνων, η εξακρίβωση για το εάν πληρούνται τα απαραίτητα μέτρα ασφάλειας βάση του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου και η επιβεβαίωση για το εάν το εκπαιδευτικό προσωπικό τους είναι ενημερωμένο, καταρτισμένο και σε πλήρη ετοιμότητα, όσον αφορά τα θέματα ασφάλειας. Επίσης, στοχεύει να διαπιστώσει εάν έχουν γίνει οι απαιτούμενες δραστηριότητες για τη σχολική ασφάλεια και τέλος να προβάλλει την ανάγκη μελλοντικών ενεργειών. Για να πραγματοποιηθούν οι παραπάνω στόχοι, δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο τριών ενοτήτων, βασιζόμενο κατά κύριο λόγο σε βιβλιογραφικές πηγές. Στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, συμμετείχαν 103 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Δημοτικής Εκπαίδευσης. Από τη στατιστική ανάλυση προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν την ύπαρξη πολλών παραγόντων κινδύνου στο σύνολο των σχολικών μονάδων, την έλλειψη κατάρτισης αυτών σε θέματα σχολικής ασφάλειας και πρόληψης ατυχημάτων, ενώ αναφορικά με τις σχολικές δραστηριότητες πάνω σε θέματα ασφάλειας, γνώριζαν μόνο για την επικείμενη άσκηση ετοιμότητας έναντι σεισμού. Εν κατακλείδι, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί απαραίτητη την επιβολή αλλαγών στα θέματα ασφάλειας, την κατάρτιση των ίδιων μέσω εξειδικευμένων σεμιναρίων και την διάθεση περισσότερων κονδυλίων, για την εξασφάλιση των αναγκαίων μέτρων ασφάλειας εντός των σχολικών μονάδων.

Λέξεις κλειδιά

Διαχείριση Κινδύνων, Σχολική Ασφάλεια, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Δημοτική Ενότητα Γαζίου, Δημοτικά Σχολεία, Μέτρα Ασφάλειας.

Abstract

This article deals with the issue of risk management in Primary School Units of the Municipality Unit of Gazi. Its aim is to investigate the risks, to verify whether the necessary security measures are being met under the current legislative framework and the confirmation that the educational personnel is informed, trained and fully prepared for security issues. It also aims to find out if the necessary activities for school safety have been done and finally to highlight the need for future actions. To achieve the above objectives, it was created a three-module questionnaire, which was based on bibliographic sources. For the completion of this questionnaire 103 Primary School teachers participated. Statistical analysis shows that, the teachers have highlighted not only the existence of many risk factors in all school units, but also the lack of training for them in school safety issues and accident prevention, while they were only aware of the impending earthquake exercise of readiness, concerning the activities for the school safety. In conclusion, the overwhelming majority of teachers believe that changes are necessary to be imposed in safety issues, as well as their training by specialized seminars. They also suggest that more funds should be available to ensure the necessary safety measures within the school units.

Key words

Risk Management, School Safety, Primary School, Municipality Unit of Gazi, Elementary Schools, Safety Measures.

0. Εισαγωγή

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η ολοκληρωμένη και εμπειριστατωμένη παρουσίαση της σημαντικότητας του θέματος της σχολικής ασφάλειας και ο εντοπισμός των προβλημάτων και των κινδύνων, οι οποίοι ελλοχεύουν στα σχολεία της πρωτοβάθμιας δημοτικής εκπαίδευσης της χώρας μας.

Το θέμα της σχολικής ασφάλειας είναι μείζονος σημασίας, καθώς εντός των σχολικών μονάδων διακυβεύεται η σωματική ακεραιότητα των μαθητών, οι οποίοι κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση χαρακτηρίζονται από έλλειψη γνώσεως επί των κινδύνων και των ατομικών μέτρων ασφάλειας, που πρέπει να κατέχουν.

Όπως αναφέρεται και από τον Jeffery R.C. (1976), η κατάλληλη διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος μπορεί να οδηγήσει στην μείωση του αισθήματος φόβου και στη βελτίωση της ποιότητας ζωής. Στο ίδιο σκεπτικό, ο Fennelly (2004) αναλύοντας την οργάνωση της ασφάλειας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση των Η.Π.Α., αναφέρει ότι η τακτική η οποία ακολουθείται αφορά στην ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος πλήρως οριοθετημένου και προσεγμένου το οποίο έχει χαρακτηριστικά όπως επαρκής περίφραξη, κατάλληλες διαβάσεις πεζών πέριξ αυτού, κατάλληλα μέτρα αντιμετώπισης εκτάκτων καταστάσεων και περιορισμό των βλαβών, που μπορεί να αποτελέσουν πηγές κινδύνου.

Η έννοια της ασφάλειας και της πρόληψης ατυχημάτων στις σχολικές μονάδες έχει απασχολήσει τόσο την διεθνή όσο και την εγχώρια ερευνητική κοινότητα. Στον ελλαδικό χώρο έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες σχετικά με τα σχολικά ατυχήματα από τους Γεωργιακώδη και Βοζίκη (2004) και Σύρου και Σουρτζή (2012), όσον αφορά τις πηγές κινδύνου στις σχολικές μονάδες από τον Τσελέπη (2008) και τέλος έχουν γίνει προτάσεις μέτρων ασφαλείας για τις σχολικές μονάδες από τον Παπαδόπουλο (2005). Επίσης, όπως αναφέρεται από τον Παπαδόπουλο (2005), η πρωτοβάθμια εκπαιδευτική βαθμίδα δεν είναι κρίσιμη μόνο όσον αφορά τα σχολικά ατυχήματα, αλλά και για την ανάπτυξη του αισθήματος της ευθύνης και της πρόληψης ατυχημάτων, τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους ίδιους τους μαθητές.

Λαμβάνοντας υπόψιν τις υπάρχουσες έρευνες από την εγχώρια ερευνητική κοινότητα, εντοπίστηκαν τα σημεία στα οποία θεωρήθηκε ότι υπάρχει κάποιο κενό, αποφασίζοντας να δοθεί σε αυτά ιδιαίτερη έμφαση, ώστε να υπάρξει ουσιαστική συνεισφορά στην υπάρχουσα γνώση, από την παρούσα ερευνητική διαδικασία. Αυτά είναι τα εξής:

- Συγκέντρωση των σχολικών κινδύνων οι οποίοι κυριαρχούν στην εγχώρια πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με παράλληλη παράθεση των κατάλληλων μέτρων τα οποία έχουν θεσπιστεί από τις αντίστοιχες εθνικές διατάξεις. Στόχος της παρούσας έρευνας, είναι να ενημερωθεί πληρέστερα ο κάθε ενδιαφερόμενος σχετικά με τους κινδύνους που ελλοχεύουν στις σχολικές μονάδες και το βαθμό στον οποίο μπορεί και ο ίδιος να συνεισφέρει, για την ελάττωση έως και την εξάλειψη αυτών.
- Επισήμανση των αρμοδιοτήτων όλων των εμπλεκόμενων οργάνων, φυσικών προσώπων και προσώπων ευθύνης, εντός του σχολικού συγκροτήματος. Στόχος της παρούσας έρευνας, είναι να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην έννοια του Τεχνικού Ασφαλείας (Τ.Α.) και στο ρόλο αυτού εντός της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με τον πρόσφατο Νόμο 3850/2010.
- Διεθνή βιβλιογραφική ανασκόπηση και παράθεση των πλάνων οργάνωσης της σχολικής ασφάλειας, αλλά και τις μεθόδους αντιμετώπισης εκτάκτων φυσικών ή μη φαινομένων και καταστάσεων. Στόχος της παρούσας έρευνας, είναι να δημιουργηθεί μια σφαιρική εικόνα της σχολικής ασφάλειας ανά τον κόσμο, κυρίως ως έναυσμα για την διαμόρφωση αντίστοιχων και όχι ταυτώσεων πλάνων οργάνωσης για την εγχώρια σχολική ασφάλεια.
- Ολοκλήρωση και επιστέγαση της βιβλιογραφικής έρευνας, με την πραγματοποίηση κατάλληλα οργανωμένης και διαμορφωμένης ποσοτικής έρευνας, σε σχολεία της δημόσιας πρωτοβάθμιας δημοτικής εκπαίδευσης. Στόχος της παρούσας έρευνας, είναι η μελέτη να πραγματοποιηθεί σε σημαντικό αριθμό δημοτικών σχολείων, εκπροσωπώντας εξολοκλήρου μία Δημοτική Ενότητα.

Κατά την περάτωση του παρόντος άρθρου, κύριο μέλημα μας είναι να αποτελέσει ένα εργαλείο στα χέρια του αναγνώστη, το οποίο να του παρέχει μια ολοκληρωμένη πληροφόρηση σε θέματα, αναφορικά με τη σχολική ασφάλεια. Παράλληλα, με βάση τα αποτελέσματα της ποσοτικής ερευνητικής διαδικασίας, σκοπό έχει να προβληματίσει και να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις ώστε να γίνει ένα βήμα για την βελτίωση των συνθηκών ασφάλειας στην εγχώρια πρωτοβάθμια δημοτική εκπαίδευση.

1. Κυρίως μέρος

1.1. Παρουσίαση προβλήματος

Εάν διαφύγει της προσοχής μας η σχολική ασφάλεια μπορεί να μετατραπεί σε πρόβλημα, το οποίο αναλύεται κυρίως στις εξής παραμέτρους: α) Σχολικούς Τραυματισμούς, β) Σχολικούς Κινδύνους, γ) Αρμόδια Όργανα και Αρμοδιότητες Μέτρων Ασφάλειας και δ) Πλάνα Οργάνωσης Σχολικής Ασφάλειας.

Α. Σχολικοί Τραυματισμοί

Παρά το γεγονός ότι οι συνθήκες διαβίωσης και σχολικής συμπεριφοράς είναι διαφορετικές μεταξύ των ηπείρων και μεταξύ των χωρών, έρευνες έχουν δείξει ότι μπορούν να εξαχθούν ορισμένα γενικά συμπεράσματα, όσον αφορά τις συνθήκες γύρω από τις οποίες πραγματοποιούνται οι σχολικοί τραυματισμοί.

Σύμφωνα με τα καταγεγραμμένα περιστατικά διεθνώς, φαίνεται να υπάρχει μία τάση για μεγαλύτερα ποσοστά τραυματισμού των αγοριών έναντι των κοριτσιών (Haq and Haq, 1999). Άλλες διεθνείς έρευνες εστιάζουν στην τοποθεσία εντός της σχολικής εγκατάστασης, όπου εντοπίζονται οι περισσότεροι τραυματισμοί, με αυτή να είναι ο κοινόχρηστος χώρος του διαλείμματος, ο παιδότοπος και οι αθλητικές εγκαταστάσεις (Laflamme et al., 1998, Zaricznyj, 1980). Επίσης, χρονικά οι τραυματισμοί συγκεντρώνονται στο διάλειμμα, αλλά και κατά τη διάρκεια οργανωμένων αθλητικών δραστηριοτήτων (Scherer et al., 2006). Οι Feldman et al. (1983), σε έρευνα η οποία διεξήχθη στην πόλη Ottawa του Καναδά, περιγράφουν το πρόβλημα της έλλειψης γνώσεων πρώτων βοηθειών από τους εκπαιδευτικούς και τη σοβαρότητα που έχει αυτό το γεγονός στην αντιμετώπιση τραυματισμών. Εξειδικευμένες πηγές κινδύνου του περιβάλλοντος χώρου των σχολικών εγκαταστάσεων, μπορεί να σχετίζονται με ακραίες καιρικές συνθήκες (π.χ. παγετός), όπως περιγράφεται στην έρευνα των Salminen et al. (2014), για την περίπτωση των σχολικών μονάδων στην Φιλανδία.

Αντίστοιχες μελέτες με θέμα τους σχολικούς τραυματισμούς εντός της Ελλάδας είναι πιο περιορισμένες, ωστόσο είναι σε συμφωνία με τις διεθνείς έρευνες. Σύμφωνα με στοιχεία της Κοινής Εξωτερικής Πολιτικής και Πολιτικής Ασφάλειας (ΚΕΠΠΑ), τα οποία συλλέχθηκαν από τα νοσοκομεία Παιδών Αγλαΐα Κυριακού, το Ασκληπιείο

Βούλας, το ΓΠΝ Βόλου και το ΓΠΝ Κέρκυρας, κατά την πενταετία 1996 έως 2000 προσκομίσθηκαν στα εξωτερικά ιατρεία των παραπάνω νοσοκομείων 70.000 παιδιά, από 5 έως 14 ετών. Το 18% των παραπάνω ατυχημάτων πραγματοποιήθηκαν εντός ή πέριξ των σχολικών μονάδων, ποσοστό που αντιστοιχεί σε 12.600 συνολικά ατυχήματα ή 2520 ατυχήματα ανά έτος, μόνο για αυτά τα 4 νοσοκομεία (Γεωργιακώδης και Βοζίκης, 2004). Ακόμη, σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης (Annual EHSS Report Greece, 1999), αναφορικά με τα παιδικά ατυχήματα σε διάφορους χώρους στην Ελλάδα και για τις ηλικίες από 5 έως 14 ετών, το 24.6% του συνόλου των καταγεγραμμένων τραυματισμών πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς χώρους, ενώ το 7.6% σε χώρους άθλησης.

Ωστόσο, εντοπίζεται σημαντική διαφορά σε σχέση με τις διεθνείς έρευνες, στο θέμα της σχολικής ασφάλειας των σχολικών μονάδων, με τις ελλείψεις σε βασικά μέτρα ασφάλειας να παρουσιάζουν πολύ μεγάλα ποσοστά.

Β. Σχολικοί Κίνδυνοι και Μέτρα Αντιμετώπισης αυτών

Σύμφωνα με την Παιδιατρική Ακαδημία Αμερικής (American Academy of Pediatrics, 1993), το υγιές σχολικό περιβάλλον ορίζεται ως το περιβάλλον το οποίο διασφαλίζει το σχολικό πληθυσμό από τραυματισμούς και ασθένειες, ενώ παράλληλα ενισχύει δράσεις πρόληψης έναντι γνωστών παραγόντων κινδύνου, οι οποίοι ενδεχομένως να οδηγήσουν σε μελλοντική νόσο ή αναπηρία. Είναι γεγονός ότι τα περισσότερα από τα ατυχήματα τα οποία συμβαίνουν στις σχολικές μονάδες σχετίζονται με καταστάσεις οι οποίες είτε δεν είχαν προληφθεί κατάλληλα, είτε δεν είχαν θεωρηθεί πιθανές να συμβούν, ωστόσο και στις δύο περιπτώσεις θα μπορούσαν με κατάλληλες ενέργειες να είχαν αποφευχθεί.

Τα μέτρα σχολικής ασφάλειας στην Ελλάδα υπαγορεύονται από τις διατάξεις του Οδηγού Μελετών του Οργανισμού Σχολικών Κτιρίων (Ο.Σ.Κ., 2008) για τις εξής περιπτώσεις: α) ασφάλεια κλιμακοστασίων και δαπέδων, εντός και εκτός της σχολικής εγκατάστασης, β) ασφάλεια σχολικής εγκατάστασης εσωτερικών και εξωτερικών χώρων και εξοπλισμού αυτών, γ) ασφάλεια σχολικών κτιριακών εγκαταστάσεων κατά τον Ο.Σ.Κ. και κατά τον Οργανισμό Αντισεισμικού Σχεδιασμού και Προστασίας (Ο.Α.Σ.Π.), δ) μέτρα πυρασφάλειας, ε) ασφάλεια ηλεκτρικής εγκατάστασης, στ) ασφάλεια αθλητικών εγκαταστάσεων και δραστηριοτήτων, ζ) ασφάλεια στο χώρο του διαλείμματος και η) ασφάλεια στις εργαστηριακές αίθουσες.

Παράλληλα, η κατάλληλη σήμανση για τα σημεία που υπάρχει υψηλή επικινδυνότητα, τις εξόδους κινδύνου και του εξειδικευμένου εξοπλισμού εντός των σχολικών χώρων, είναι επιτακτική και περιγράφεται στο Π.Δ. 105/1995 με τίτλο «Ελάχιστες προδιαγραφές για τη σήμανση ασφάλειας ή/και υγείας στην εργασία σε συμμόρφωση με την Οδηγία 92/58/ΕΟΚ» (Φ.Ε.Κ. 67/Α/10-4-1995).

Γ. Αρμόδια Όργανα και Αρμοδιότητες Μέτρων Ασφάλειας σε Σχολικές Μονάδες

Το νομοθετικό πλαίσιο γύρω από τα απαραίτητα μέτρα σχολικής ασφαλείας συμπίπτει με αυτό των επιχειρήσεων, καθώς ως επιχείρηση λογίζεται και η εκάστοτε σχολική μονάδα. Ακόμη, υφίσταται και μία ειδική κατηγορία νομοθετημάτων με περιεχόμενο την υγεία και την ασφάλεια των εργαζομένων, με νομοθετήματα γενικής φύσης, εργασιακών μέσων και νομοθετήματα ειδικών κατηγοριών εργαζομένων.

Η θεσμοθέτηση των αντίστοιχων διατάξεων, οι οποίες με αρχή τον Νόμο 1568/1985 οριοθετούν τα απαραίτητα μέτρα ασφαλείας για επιχειρήσεις και ορίζουν τα αρμόδια όργανα, όπως το Συμβούλιο Υγιεινής και Ασφάλειας Εργαζομένων (Σ.Υ.Α.Ε.) και τον Τεχνικό Ασφαλείας (Τ.Α.), καταλήγουν στον πιο πρόσφατο ισχύοντα Νόμο 3850/2010, με τον οποίο συμμορφώνεται πλήρως η χώρα μας με τις επιταγές της Ευρωπαϊκής Ένωσης, διαφοροποιώντας τα απαιτούμενα μέτρα ασφαλείας και υγιεινής ανάλογα με τον κλάδο οικονομικής δραστηριότητας και το βαθμό επικινδυνότητας της εκάστοτε επιχείρησης. Επίσης, στο Νόμο 3850/2010 περιγράφονται πλήρως οι αρμοδιότητες και τα απαιτούμενα προσόντα του Τεχνικού Ασφαλείας, ο οποίος εμφανίζεται ως ο κυρίως αρμόδιος για την οργάνωση και την εφαρμογή των μέτρων ασφαλείας μίας επιχείρησης.

Οι υπεύθυνοι των μέτρων ασφαλείας και υγιεινής εντός μίας επιχείρησης σύμφωνα με τον Νόμο 3850/2010, είναι πολύ συγκεκριμένοι και οι ρόλοι τους αυστηρά καθορισμένοι. Ο εργοδότης οφείλει να έχει την πλήρη εποπτεία του πλάνου ασφαλείας και των μέτρων που αυτό περιλαμβάνει, καθώς και ενημέρωση περί των Σχεδίων Αντιμετώπισης Έκτακτων Καταστάσεων. Σε ορισμένες περιπτώσεις και με την προϋπόθεση της κατάλληλης επιμόρφωσης, μπορεί να τελεί και χρέη Τεχνικού Ασφαλείας.

Ο Τεχνικός Ασφαλείας, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ασφάλεια εντός των επιχειρήσεων καθώς αποτελεί το πρόσωπο το οποίο είναι υπεύθυνο για την εκτίμηση της αρχικής κατάστασης επικινδυνότητας εντός της επιχείρησης, την κατάρθρωση πλάνων και μέτρων για τον περιορισμό των πηγών κινδύνου και τέλος για την επιτήρηση και την καθοδήγηση στην εφαρμογή αυτών. Τα προσόντα και οι αρμοδιότητες αυτού περιγράφονται αναλυτικά στο Νόμο 3850/2010, ενώ η πρόσληψη αυτού γίνεται μέσω ειδικού ηλεκτρονικού συστήματος βάσης δεδομένων.

Οι εργαζόμενοι από τη μεριά τους, κατά κύριο λόγο έχουν αρμοδιότητες οι οποίες σχετίζονται με την εφαρμογή των απαραίτητων μέτρων ασφαλείας τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Ωστόσο, ανάλογα με το μέγεθος της επιχείρησης και κατόπιν συνλεύσεως μπορούν να συγκαλέσουν ειδική επιτροπή, την Επιτροπή Υγείας και Ασφάλειας των Εργαζομένων (Ε.Υ.Α.Ε.), μέσω της οποίας μπορούν να εντοπίσουν πηγές επικινδυνότητας στον εργασιακό χώρο, καθώς και να προτείνουν αντίστοιχα μέτρα πρόληψης ατυχημάτων, στον εργοδότη και στον Τεχνικό Ασφαλείας.

Τέλος, όσον αφορά τις κτιριακές εγκαταστάσεις και την παροχή κονδυλίων για εργασίες επισκευής, ενίσχυσης ή ακόμη και την εφαρμογή μέτρων ασφαλείας εντός των επιχειρήσεων ή των σχολικών μονάδων, οι φορείς οι οποίοι φέρουν αυτές τις αρμοδιότητες είναι η νεοσύστατη δημόσια επιχείρηση Κτιριακές Υποδομές Α.Ε. και η τοπική αυτοδιοίκηση, με το μεγαλύτερο μέρος των αρμοδιοτήτων να το έχουν από τη μεριά τους οι Δήμοι.

Δ. Πλάνα Οργάνωσης Σχολικής Ασφάλειας

Τα προγράμματα για την οργάνωση της σχολικής ασφάλειας ανά τον κόσμο, έχουν ως βασικό κοινό παρονομαστή, ότι παρά τους γενικούς κανόνες εφαρμογής των μέτρων ασφαλείας, κάθε πρόγραμμα προσαρμόζεται στις κατά τόπους ιδιαιτερότητες και ανάγκες.

Τα περισσότερα προγράμματα, περιλαμβάνουν αρχικά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και στη συνέχεια των μαθητών τόσο στο να αναγνωρίζουν όσο και στο να αντιμετωπίζουν τις πηγές κινδύνου, οι οποίες βρίσκονται εντός των σχολικών μονάδων. Η αντιμετώπιση των κινδύνων πραγματοποιείται με τη λήψη ειδικών μέτρων, την επιλογή των οποίων στις περισσότερες των περιπτώσεων, αναλαμβάνει εξειδικευμένο προσωπικό. Επίσης, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται συνήθως στην κατάστρωση πλάνων αντιμετώπισης καταστάσεων έκτακτης ανάγκης, αλλά και σε θέματα επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων με τα θέματα ασφαλείας (Sprague et al., 2001).

Στην πλειοψηφία των νομοθετημάτων για τη σχολική ασφάλεια, έχουν προηγηθεί απροσδόκητα γεγονότα, πριν την κινητοποίηση και την θεσμοθέτηση αυτών. Παραδείγματα αποτελούν τα θανατηφόρα ατυχήματα στην Κορέα (Kim et al., 2002), οι ένοπλες εισβολές σε αρκετές πολιτείες των Η.Π.Α. (Crusciel et al., 2015) και οι συχνές φυσικές καταστροφές στην Ινδία (Assam State Disaster Management Authority, 2014).

Στον ευρωπαϊκό χώρο, εντοπίζονται ορισμένες προσπάθειες για ευαισθητοποίηση της κοινότητας σε θέματα σχολικής ασφαλείας, πολλές εκ των οποίων επεκτείνονται σε εθνικό επίπεδο με κυβερνητική πρωτοβουλία (European Agency for Safety and health at Work, 2004).

Στην εγχώρια βιβλιογραφία δεν εντοπίζονται πολλές περιπτώσεις ερευνών σε θέματα σχολικής ασφαλείας και υγείας. Ωστόσο, τα αποτελέσματα των υφιστάμενων ερευνητικών μελετών τα οποία περιγράφονται είναι ενθαρρυντικά, με τη μείωση των σχολικών ατυχημάτων να είναι συστηματική. Κι εδώ, τα προτεινόμενα μέτρα αντιμετώπισης καταστάσεων έκτακτης ανάγκης, περιλαμβάνουν την συνολική συμμετοχή των εμπλεκόμενων στα θέματα ασφαλείας αλλά και την ενημέρωση και την εκπαίδευση των μαθητών, στην αντιμετώπιση πιθανών κινδύνων (Σύρου και Σουρτζή, 2012).

Τέλος, η μη κερδοσκοπική ένωση φορέων Φ.Α.Ο.Σ. η οποία δραστηριοποιείται στην πόλη της Θεσσαλονίκης, κάνει μια πολύ σημαντική προσπάθεια που σκοπό έχει την διεξαγωγή ενημερωτικών ημερίδων και σεμιναρίων πάνω σε θέματα σχολικής ασφάλειας και πρόληψης ατυχημάτων, ενώ ταυτόχρονα ασχολείται με την αξιολόγηση των μέτρων ασφάλειας σε εγκαταστάσεις δημοσίων σχολικών μονάδων και την χρηματοδότηση εργασιών μικρής εμβέλειας για τη συντήρηση και την επισκευή σχολικών μονάδων, οι οποίες έχουν προηγουμένως κριθεί απαραίτητες όσον αφορά τη σχολική ασφάλεια (www.faos-thessaloniki.gr).

1.2. Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία η οποία ακολουθήθηκε μπορεί να χωριστεί σε δύο μέρη, το θεωρητικό κομμάτι της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και το πρακτικό κομμάτι της έρευνας.

Στο πρώτο μέρος αναφορικά με τη διαδικασία της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, αρχικά αναζητήθηκε η ήδη υπάρχουσα εγχώρια βιβλιογραφία όσον αφορά τα θέματα της σχολικής ασφάλειας και των σχολικών τραυματισμών. Στη συνέχεια, αναζητήθηκε η αντίστοιχη νομοθεσία και οι διατάξεις εκείνες που αφορούν στα απαραίτητα μέτρα ασφάλειας σε χώρους εργασίας και εν προκειμένω στις σχολικές μονάδες. Ακολούθως επεκτάθηκε η αναζήτηση και στη διεθνή βιβλιογραφία, πραγματοποιώντας μία προσπάθεια ανεύρεσης του νομοθετικού πλαισίου που αφορά τη σχολική ασφάλεια, των προβλημάτων τα οποία αντιμετωπίζουν οι διεθνείς σχολικές μονάδες, αλλά και τα μέτρα τα οποία εφαρμόζουν για την αντιμετώπισή τους.

Στο δεύτερο μέρος αναφορικά με την ερευνητική διαδικασία, αρχικά κρίθηκε ότι η έρευνα θα ήταν πιο αποτελεσματική αν ήταν ποσοτικού χαρακτήρα, ώστε να αποτυπωθούν κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα ενυπάρχοντα προβλήματα, σε θέματα σχολικών κινδύνων. Στη συνέχεια, φτιάχτηκε το ερωτηματολόγιο το οποίο βασίστηκε κατά κύριο λόγο σε βιβλιογραφικές πηγές και μοιράστηκε μόνο σε εκπαιδευτικούς δημοσίων σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας δημοτικής εκπαίδευσης, καθώς είναι οι πλέον αρμόδιοι στις περισσότερες των περιπτώσεων, εφόσον έρχονται σε άμεση επαφή με τους κινδύνους και τα ατυχήματα που απορρέουν από αυτούς, εντός των σχολικών μονάδων. Το ερωτηματολόγιο χωρίστηκε σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος εμπεριέχονται τα δημογραφικά στοιχεία, στο δεύτερο μέρος εμπεριέχονται οι παράγοντες κινδύνου και στο τρίτο μέρος εμπεριέχονται ερωτήσεις κατάρτισης, δραστηριοτήτων και μελλοντικών ενεργειών, για την ασφάλεια του σχολικού πληθυσμού. Τέλος, καθοριστικό σημείο στην παρούσα ερευνητική διαδικασία, αποτελεί το γεγονός ότι η έρευνα διεξήχθη στο σύνολο των δημόσιων δημοτικών σχολείων της Δημοτικής Ενότητας Γαζίου, δίνοντας μας μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τη σχολική ασφάλεια και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικής ασφάλειας και πρόληψης ατυχημάτων, στις σχολικές μονάδες της περιοχής.

1.3. Ποσοτική έρευνα

Με γνώμονα τη συνεισφορά στην ήδη υπάρχουσα γνώση αναφορικά με τα θέματα της σχολικής ασφάλειας, δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας δημοτικής εκπαίδευσης και στις λοιπές ειδικότητες που εμπλέκονται στην εν λόγω εκπαιδευτική διαδικασία, το οποίο βασίστηκε κατά κύριο λόγο σε βιβλιογραφικές πηγές.

Η έρευνα διεξήχθη τις δύο τελευταίες εβδομάδες του Ιανουαρίου και τις δύο πρώτες εβδομάδες του Φεβρουαρίου του 2018, στις πέντε σχολικές μονάδες της Δημοτικής Ενότητας Γαζίου. Βασικό σκοπό αποτέλεσε η επιδίωξη ενός ολοκληρωμένου δείγματος διαμοιρασμού των ερωτηματολογίων, ώστε να εξαχθούν σαφή αποτελέσματα. Για το λόγο αυτό, επιλέχθηκε η Δημοτική Ενότητα Γαζίου, η οποία είναι πόλη της επαρχίας Μαλεβιζίου με 12.606 κατοίκους στην απογραφή του 2011 και ομώνυμη Δημοτική Ενότητα 19.221 κατοίκων στην απογραφή του 2011 στο Δήμο Μαλεβιζίου, του νομού Ηρακλείου. Επίσης, αποτελεί την έδρα του Δήμου.

Α. Δομή Ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο το οποίο αναπτύχθηκε για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας χωρίστηκε σε τρία μέρη:

- α) Των δημογραφικών στοιχείων, με τη βοήθεια (10) ερωτήσεων κλειστού τύπου, με εξαίρεση τις ερωτήσεις για τον κλάδο-ειδικότητα και για τη θέση ιεραρχίας, όπου οι ερωτώμενοι καλούνται να συμπληρώσουν την απάντηση.
- β) Των παραγόντων κινδύνων που εντοπίζονται στις σχολικές μονάδες, με τη βοήθεια (20) ερωτήσεων κλειστού τύπου, οι οποίες απαντώνται μέσα από την πενταβάθμια κλίμακα Likert (Ποτέ έως Πάντα).
- γ) Της κατάρτισης, των δραστηριοτήτων και των μελλοντικών ενεργειών αναφορικά με την ασφάλεια του σχολικού πληθυσμού, με τη βοήθεια (16) διχοτομημένων ερωτήσεων (ΝΑΙ ή ΟΧΙ), κλειστού τύπου.

Ο αρχικός στόχος της συμμετοχής ενός σημαντικού ποσοστού εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας δημοτικής εκπαίδευσης της περιοχής κρίνεται επιτυχής, καθώς 103 από τους 130 εκπαιδευτικούς, συμμετείχαν στην εν λόγω έρευνα. Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα κρίνονται αντιπροσωπευτικά για τις σχολικές μονάδες της Δημοτικής Ενότητας Γαζίου, επιτρέποντας μας να εξαγάγουμε ασφαλή συμπεράσματα.

Η στατιστική ανάλυση, πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος IBM SPSS Statistics 24.

Β. Επιλεγμένα Αποτελέσματα Έρευνας

Η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων. Τα αποτελέσματα των απαντήσεων δίνονται σε συχνότητες και ποσοστά στον Πίνακα II, ενώ τα αποτελέσματα της τελευταίας ερώτησης της ενότητας, αναφορικά με την κατοχή θέσης ιεραρχίας εντός των σχολικών μονάδων, δίνονται στον Πίνακα I.

Στην πλειοψηφία τους οι ερωτώμενοι υπήρξαν γυναίκες σε ποσοστό 76.7%, μέσης ηλικίας σε ποσοστό 41.7% (δηλαδή 31 – 40 ετών), με προϋπηρεσία στο δημόσιο τομέα σε ποσοστό 38.8% (δηλαδή 11 – 15 έτη) και με ελάχιστη προϋπηρεσία στον ιδιωτικό τομέα σε ποσοστό 81.6% (δηλαδή μικρότερη των 2 ετών). Αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο, η μεγαλύτερη πλειοψηφία ήταν κάτοχοι πανεπιστημιακού τίτλου σε ποσοστό 78.6% με την ειδικότητα του Δασκάλου (Π.Ε.70) να κυριαρχεί σε ποσοστό 49.5%. Όσον αφορά την τρέχουσα υπηρεσιακή κατάσταση, οι περισσότεροι υπήρξαν μόνιμοι και αναπληρωτές με ποσοστά 49.5% και 50.5%, αντίστοιχα. Οι συμμετέχοντες ήταν καλά ισομοιρασμένοι μεταξύ των πέντε σχολικών μονάδων (σε ποσοστό από 16.5% - 25.2%), ενώ η προϋπηρεσία τους στις εκάστοτε σχολικές μονάδες υπήρξε περιορισμένη (μικρότερη των 5 ετών για το 73.8% των ερωτηθέντων). Ακόμη, το 9.6% των ερωτηθέντων (δηλαδή 10 άτομα) κατείχαν θέσεις ιεραρχίας στις σχολικές μονάδες που μελετήθηκαν, έχοντας εξασφαλίσει τη συμμετοχή όλων των διευθυντών (5 άτομα) και των υποδιευθυντών (5 άτομα).

Πίνακας I: Συγκεντρωτικά δημογραφικά στοιχεία για το εάν έχουν οποιαδήποτε θέσης ιεραρχίας οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας δημοτικής εκπαίδευσης της Δημοτικής Ενότητας Γαζίου

Έχετε οποιαδήποτε θέση ιεραρχίας στο σχολείο σας;	ΝΑΙ		ΟΧΙ 93 (90.4%)
	10 ¹ (9.6%) ²		
	Διευθυντής	Υποδιευθυντής	
	5 (4.8%)	5 (4.8%)	

¹Συχνότητα απαντήσεων

²Ποσοστό επί του συνόλου των απαντήσεων

Πίνακας II: Συγκεντρωτικά δημογραφικά στοιχεία ερωτηθέντων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας δημοτικής εκπαίδευσης της Δημοτικής Ενότητας Γαζίου

Δημογραφικά στοιχεία ερωτώμενου	Αποτελέσματα συχνοτήτων και ποσοστών					
Φύλλο;	Άνδρας			Γυναίκα		
	24 ¹ (23.3%) ²			79 (76.7%)		
Ηλικία;	< 30 ετών	31-40 ετών	41-50 ετών	51-60 ετών	> 60 ετών	
	12 (11.7%)	43 (41.7%)	29 (28.2%)	18 (17.5%)	1 (1.0%)	
Μορφωτικό Επίπεδο;	Διδακτορικό		Μεταπτυχιακό		Α.Ε.Ι.	Α.Τ.Ε.Ι.
	1 (1.0%)		19 (18.4%)		81 (78.6%)	2 (1.9%)
Κλάδος και Ειδικότητα;	Π.Ε. 05	Π.Ε. 06	Π.Ε. 07	Π.Ε. 08	Π.Ε. 11	Π.Ε. 14.06
	5 (4.9%)	7 (6.8%)	6 (5.8%)	5 (4.9%)	8 (7.8%)	3 (2.9%)
	Π.Ε. 16.01	Π.Ε. 20	Π.Ε. 32	Π.Ε. 70	Π.Ε. 70 Ε.Α.Ε.	
	5 (4.9%)	6 (5.8%)	1 (1.0%)	51 (49.5%)	6 (5.8%)	
Προϋπηρεσία στη Δημόσια Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση;	< 5 έτη	6 – 10 έτη	11 – 15 έτη	16 – 20 έτη	> 20 έτη	
	18 (17.5%)	19 (18.4%)	40 (38.8%)	12 (11.7%)	14 (13.6%)	
Προϋπηρεσία στον ιδιωτικό τομέα της ειδικότητάς σας;	< 2 έτη	3 – 5 έτη	6 – 8 έτη	9 – 11 έτη	>11 έτη	
	84 (81.6%)	14 (13.6%)	3 (2.9%)	1 (1.0%)	1 (1.0%)	
Σε ποιο από τα Δημοτικά Σχολεία υπηρετείτε αυτή τη σχολική χρονιά;	1 ^ο Γαζίου	2 ^ο Γαζίου	3 ^ο Γαζίου	1 ^ο Αγ. Μαρίνας	2 ^ο Αγ. Μαρίνας	
	26 (25.2%)	21 (20.4%)	17 (16.5%)	20 (19.4%)	19 (18.4%)	

Έτη υπηρεσίας σας στο παρόν σχολείο;	<2 έτη	3 – 5 έτη	6 – 8 έτη	9 – 11 έτη	>11 έτη
	42 (40.8%)	34 (33.0%)	16 (15.5%)	2 (1.9%)	9 (8.7%)
Τρέχουσα Υπηρεσιακή Κατάσταση;	Μόνιμος			Αναπληρωτής	
	51 (49.5%)			52 (50.5%)	

¹Συχνότητα απαντήσεων²Ποσοστό επί του συνόλου των απαντήσεων

Η δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου, περιλαμβάνει ερωτήσεις αναφορικά με τη σχολική ασφάλεια και πιο συγκεκριμένα, αποτελείται από ένα σύνολο 20 ερωτήσεων που αφορούν τους παράγοντες κινδύνων εντός των σχολικών μονάδων. Οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να απαντήσουν πόσο συχνά παρατηρούν ορισμένες βασικές πηγές κινδύνων εντός των σχολικών μονάδων. Οι πιθανές απαντήσεις στην παρούσα ενότητα έχουν τη μορφή της πενταβάθμιας κλίμακας του Likert από το 0 έως το 5, με το 0 να αντιστοιχεί στην απάντηση «Ποτέ» και το 5 στην απάντηση «Πάντα». Οι απαντήσεις των ερωτήσεων παρουσιάζονται στους Πίνακες III και IV.

Αρχικά, οι ερωτηθέντες απάντησαν ότι παρατηρούν συχνά την ύπαρξη φθαρμένων-διαβρωμένων δαπέδων στους αύλειους χώρους σε ποσοστό 35.9%, λακκούβες με νερό στους αύλειους χώρους σε ποσοστό 31.1% και ανώμαλες εδαφικές επιφάνειες που σχετίζονται με σχάρες αποχετεύσεως ή τεχνητό έδαφος σε ποσοστό 28.2%. Ακόμη, απάντησαν ότι παρατηρούν πολύ συχνά κολώνες ή κάγκελα με αιχμηρές άκρες και προεξοχές στους αύλειους χώρους σε ποσοστό 26.2% και φθορές στις περιφράξεις των σχολικών μονάδων σε ποσοστό 26.2%.

Στη συνέχεια, οι ερωτηθέντες απάντησαν ότι σπάνια παρατηρούν ολισθηρότητα στις εσωτερικές κλίμακες, διαβρώσεις και προεξοχές σε αυτές σε ποσοστό 25%, ενώ περιστασιακά τα κιγκλιδώματα σε αυτές δίνουν τη δυνατότητα να αναρριχηθούν οι μαθητές σε ποσοστό 28% και ποτέ δεν έχουν παρατηρήσει να υπάρχουν κλίμακες με χειρολαβή μόνο από τη μία πλευρά τους σε ποσοστό 26%.

Επιπλέον, οι ερωτηθέντες συχνά παρατηρούν παράθυρα χωρίς τζάμια ασφαλείας ή χωρίς προστατευτικό κιγκλιδώμα σε ποσοστό 35.9%, γυάλινες επιφάνειες σε χώρους κίνησης των μαθητών χωρίς ειδική σήμανση ή ακόμη και ραγισμένες σε ποσοστό 22.3%, τη μη ύπαρξη κατάλληλου εξοπλισμού φωτοσκίασης στα παράθυρα των αιθουσών διδασκαλίας σε ποσοστό 24.3%, φθαρμένα ή σπασμένα αντικείμενα που δυνητικά μπορούν να γίνουν αιτία κάποιου ατυχήματος σε ποσοστό 29.1%, πρίζες χωρίς προστατευτικό κάλυμμα ή μη μονωμένα καλώδια σε ποσοστό 30.1% αλλά και

ολισθηρότητα στο δάπεδο των χώρων υγιεινής, λόγω βλάβης στις υδραυλικές εγκαταστάσεις σε ποσοστό 35.0%.

Ακόμη, οι ερωτηθέντες απάντησαν ότι ποτέ δεν έχουν παρατηρήσει να γίνεται μη ασφαλής διαχείριση των χημικών ουσιών που βρίσκονται στα σχολικά εργαστήρια, λόγω έλλειψης μέσων και υποδομών σε ποσοστό 50.5%, ενώ περιστασιακά παρατηρείται δυσκολία στο άνοιγμα της θύρας η οποία έχει χαρακτηριστεί ως «έξοδος κινδύνου», σε ποσοστό 27.2%. Επίσης, περιστασιακά παρατηρείται ανεπαρκής φωτισμός ή ανεπαρκής σήμανση ή να παρεμποδίζεται από ξεχασμένα αντικείμενα, η προδιαγεγραμμένη ως «οδό διαφυγής», σε ποσοστό 30.1%.

Τέλος, οι ερωτηθέντες απάντησαν ότι παρατηρούν συχνά ελλιπή πυροσβεστικό εξοπλισμό ή ανεπαρκή σήμανση αυτού, σε ποσοστό 21.4% αλλά και έλλειψη ύπαρξης οδηγού αντιμετώπισης πυρκαγιάς ή σχεδίου εκκένωσης του κτιρίου σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης σε ποσοστό 31.1%. Ενώ, πάντα παρατηρείται έλλειψη αυτόματου συστήματος πυρανίχνευσης στις αίθουσες ιδιαίτερης σημαντικότητας, σε ποσοστό 30.1%.

Πίνακας III: Συγκεντρωτικά στατιστικά στοιχεία συχνοτήτων και ποσοστών για τις ερωτήσεις της Β' Ενότητας «Παράγοντες κινδύνων σχολικών μονάδων»

Ερώτηση	Ποτέ	Σπάνια	Περιστασιακά	Συχνά	Πολύ Συχνά	Πάντα
Πόσο συχνά παρατηρείτε φθαρμένα – διαβρωμένα δάπεδα στους εξωτερικούς χώρους του σχολείου;	2 ¹ (1.9%) ²	17 (16.5%)	24 (23.3%)	37 (35.9%)	17 (16.5%)	6 (5.8%)
Πόσο συχνά παρατηρείτε ότι υπάρχουν λακκούβες με νερό στον προαύλιο χώρο του σχολείου;	4 (3.9%)	13 (12.6%)	31 (30.1%)	32 (31.1%)	17 (16.5%)	6 (5.8%)
Πόσο συχνά παρατηρείτε μη ομαλές επιφάνειες στο έδαφος του προαυλίου χώρου του σχολείου, που σχετίζονται με σχάρες αποχετεύσεως ή επιφάνειες τεχνητού εδάφους με αιχμηρές άκρες και προεξοχές;	2 (1.9%)	19 (18.5%)	22 (21.4%)	29 (28.2%)	23 (22.3%)	8 (7.8%)

Πόσο συχνά παρατηρείτε κολώνες – κάγκελα στον προαύλιο χώρο του σχολείου με αιχμηρές άκρες και προεξοχές;	9 (8.7%)	18 (17.5%)	19 (18.5%)	23 (22.3%)	27 (26.2%)	7 (6.8%)
Πόσο συχνά παρατηρείτε φθορές ή και αιχμηρές γωνίες στην περιφράξη του σχολείου;	5 (4.9%)	21 (20.4%)	21 (20.4%)	25 (24.3%)	27 (26.2%)	4 (3.9%)
Πόσο συχνά παρατηρείτε στο χώρο εντός του σχολείου ότι οι σκάλες είναι ολισθηρές και έχουν διαβρώσεις και προεξοχές στην επιφάνεια;	18 (17.5%)	25 (24.3%)	24 (23.3%)	19 (18.5%)	13 (12.6%)	4 (3.9%)
Πόσο συχνά παρατηρείτε στο χώρο εντός του σχολείου σας, σκάλες με κιγκλίδωμα που δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να αναρριχηθούν ή να ολισθήσουν ή και να περνούν από το κενό τους;	25 (24.3%)	13 (12.6%)	28 (27.2%)	17 (16.5%)	12 (11.7%)	8 (7.8%)
Πόσο συχνά παρατηρείτε το φαινόμενο να υπάρχουν σκάλες με χειρολαβή μόνο από τη μία πλευρά τους;	25 (24.3%)	17 (16.5%)	18 (17.5%)	21 (20.4%)	7 (6.8%)	15 (14.6%)
Πόσο συχνά παρατηρείτε παράθυρα χωρίς τζάμια ασφαλείας ή που δεν είναι ασφαλισμένα με προστατευτικό κιγκλίδωμα ή κάποιο άλλο τρόπο;	12 (11.7%)	18 (17.5%)	16 (15.5%)	37 (35.9%)	14 (13.6%)	6 (5.8%)
Πόσο συχνά παρατηρείτε πόρτες από γυαλί ή άλλες επιφάνειες από γυαλί, οι οποίες βρίσκονται σε χώρους όπου κινούνται μαθητές, χωρίς να έχουν ειδική επισήμειωση ή ακόμη και να είναι ραγισμένες;	11 (10.7%)	22 (21.4%)	15 (14.6%)	23 (22.3%)	20 (19.4%)	12 (11.7%)
Πόσο συχνά παρατηρείτε το φαινόμενο της μη ύπαρξης εξοπλισμού φωτοσκίασης των παραθύρων στις αίθουσες του σχολείου;	4 (3.9%)	17 (16.5%)	22 (21.4%)	25 (24.3%)	18 (17.5%)	17 (16.5%)

¹Συχνότητα απαντήσεων²Ποσοστό επί του συνόλου των απαντήσεων

Πίνακας IV: Συγκεντρωτικά στατιστικά στοιχεία συχνотήτων και ποσοστών για τις ερωτήσεις της Β' Ενότητας «Παράγοντες κινδύνων σχολικών μονάδων» (συνέχεια)

Ερώτηση	Ποτέ	Σπάνια	Περιστασιακά	Συχνά	Πολύ Συχνά	Πάντα
Πόσο συχνά παρατηρείτε ότι υπάρχουν στις αίθουσες του σχολείου αντικείμενα, τα οποία θα μπορούσαν να γίνουν αιτία για κάποιο ατύχημα (π.χ. σπασμένα φωτιστικά, καρφίτσες, σπασμένοι πίνακες, σπασμένα έπιπλα, κτλ.);	9 ¹ (8.7%) ²	18 (17.5%)	23 (22.3%)	30 (29.1%)	15 (14.6%)	8 (7.8%)
Πόσο συχνά παρατηρείτε την ύπαρξη πριζών χωρίς καλύμματα, μη μονωμένα καλώδια εγκαταστάσεων αλλά και ηλεκτρολογικούς πίνακες χωρίς ειδική επισημείωση στους χώρους του σχολείου;	4 (3.9%)	19 (18.5%)	14 (13.6%)	31 (30.1%)	23 (22.3%)	12 (11.7%)
Πόσο συχνά παρατηρείτε ολισθηρότητα στο πάτωμα των χώρων υγιεινής (WC) του σχολείου, εξαιτίας διαρροής υγρών από βλάβες υδραυλικών εγκαταστάσεων;	3 (2.9%)	15 (14.6%)	17 (16.5%)	36 (35.0%)	21 (20.4%)	11 (10.7%)
Πόσο συχνά παρατηρείτε τη μη ασφαλή διαχείριση των χημικών ουσιών που βρίσκονται στο εργαστήριο του σχολείου, λόγω έλλειψης μέσων και ανεπάρκειας υποδομών;	52 (50.5%)	19 (18.5%)	15 (14.6%)	10 (9.7%)	5 (4.9%)	2 (1.9%)
Πόσο συχνά παρατηρείτε ότι η χαρακτηρισμένη ως «έξοδος κινδύνου» θύρα μαγκώνει ή δεν ανοίγει εύκολα;	21 (20,4%)	22 (21.4%)	28 (27,2%)	23 (22.3%)	5 (4.9%)	4 (3.9%)

Πόσο συχνά παρατηρείτε ότι η χαρακτηρισμένη ως «οδός διαφυγής» σε καταστάσεις κινδύνου, δεν έχει επαρκή φωτισμό ή επαρκή σήμανση ή ακόμη και παρεμποδίζεται από ξεχασμένα αντικείμενα;	17 (16.5%)	19 (18.5%)	31 (30.1%)	26 (25.2%)	28 (27.2%)	2 (1.9%)
Πόσο συχνά παρατηρείτε είτε ότι ο πυροσβεστικός εξοπλισμός είναι ελλιπής (πρέπει να υπάρχουν το λιγότερο 2 πυροσβεστήρες ανά όροφο), είτε ότι δεν υπάρχει σήμανση που να καταδεικνύει την ύπαρξη του;	12 (11.7%)	19 (18.5%)	14 (13.6%)	22 (21.4%)	20 (19.4%)	16 (15.5%)
Πόσο συχνά παρατηρείτε τη μη ύπαρξη οδηγού αντιμετώπισης πυρκαγιάς σε ορατό για όλους σημείο ή και έλλειψη σχεδίου εκκένωσης του σχολικού κτιρίου σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης;	14 (13.6%)	12 (11.7%)	7 (6.8%)	32 (31.1%)	25 (24.3%)	13 (12.6%)
Πόσο συχνά παρατηρείτε ότι οι αίθουσες ιδιαίτερης σημαντικότητας στο σχολείο (π.χ. αίθουσα Η/Υ, βιβλιοθήκη, εργαστήριο, κ.α.) δεν διαθέτουν αυτόματο σύστημα πυρανίχνευσης;	9 (8.7%)	6 (5.8%)	8 (7.8%)	25 (24.3%)	24 (23.3%)	31 (30.1%)

¹Συχνότητα απαντήσεων²Ποσοστό επί του συνόλου των απαντήσεων

Η τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου, περιλαμβάνει ερωτήσεις αναφορικά με τη σχολική ασφάλεια και πιο συγκεκριμένα, αποτελείται από 16 ερωτήσεις που αφορούν την προσωπική κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα ασφάλειας

και πρόληψης ατυχημάτων, τις ενδοσχολικές δραστηριότητες αντιμετώπισης και προετοιμασίας για καταστάσεις έκτακτης ανάγκης, αλλά και προτάσεις για μελλοντικές ενέργειες βελτίωσης των συνθηκών της σχολικής ασφάλειας. Οι πιθανές απαντήσεις στην παρούσα ενότητα είναι διχοτομημένες, της μορφής (ΝΑΙ ή ΟΧΙ). Οι απαντήσεις των ερωτήσεων παρουσιάζονται στον Πίνακα V.

Αρχικά, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων απάντησε ότι αναφορικά με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικής ασφάλειας, δεν έχει παρακολουθήσει κάποια αντίστοιχη επιμόρφωση σε ποσοστό 70.9%, δεν έχει συμβουλευτεί ούτε μία φορά το νομοθετικό πλαίσιο σε θέματα Υγείας και Ασφάλειας της Εργασίας και Πρόληψης Ατυχημάτων, σε ποσοστό 60.2%, ούτε γνωρίζει το ρόλο του Τεχνικού Ασφαλείας στις σχολικές μονάδες σε ποσοστό 75.7% αλλά και αν υπηρετεί Τεχνικός Ασφαλείας στο σχολείο τους, σε ποσοστό 87.4%. Ακόμη, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων θεωρεί ότι δεν είναι πλήρως ενημερωμένοι σχετικά με τους κινδύνους οι οποίοι υπάρχουν εντός της σχολικής τους μονάδας, σε ποσοστό 75.7%.

Στη συνέχεια, αναφορικά με την αντιμετώπιση των σχολικών τραυματισμών, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησε ότι δεν έχει έρθει αντιμέτωπη κατά το τρέχον σχολικό έτος με κάποιο σοβαρό σχολικό τραυματισμό, σε ποσοστό 53.4%. Ενώ αισθάνθηκαν μη αποτελεσματικοί στην παροχή πρώτων βοηθειών, σε ποσοστό 64.1%. Παρόλα αυτά, στην πλειοψηφία τους οι τραυματισμοί δεν χρειάστηκαν νοσοκομειακή περίθαλψη, σε ποσοστό 76.7%, ενώ στην συντριπτική πλειοψηφία τους οι τραυματισμοί δεν επέφεραν κάποια σοβαρή ή μόνιμη βλάβη, σε ποσοστό 99.9%.

Τώρα, όσον αφορά τις σχολικές δραστηριότητες για την αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησαν ότι γνωρίζουν για επικείμενες ασκήσεις ετοιμότητας σε περίπτωση σεισμού, σε ποσοστό 92.2%, ενώ αντίθετα δεν γνωρίζουν για αντίστοιχες ασκήσεις αντιμετώπισης περιστατικών πυρκαγιάς, σε ποσοστό 69.9%, ούτε έχουν εκπαιδευτεί από τη σχολική μονάδα που υπηρετούν σε θέματα πρώτων βοηθειών, σε ποσοστό 87.4%.

Τέλος, όσον αφορά τις μελλοντικές ενέργειες για τη βελτίωση των συνθηκών της σχολικής ασφάλειας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι θετικοί στην ύπαρξη είτε ενός εξωσχολικού υπευθύνου για θέματα ασφάλειας, όπως είναι ο Τεχνικός Ασφαλείας σε ποσοστό 88.4%, είτε ενός ενδοσχολικού υπευθύνου, όπως είναι ο Διευθυντής του σχολείου σε ποσοστό 94.2%. Παράλληλα, θεωρούν αναγκαία την τακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικής ασφάλειας και πρόληψης των κινδύνων σε ποσοστό 95.1%, ενώ θεωρούν επιτακτική τη διάθεση περισσότερων κονδυλίων (κρατικών ή δημοτικών), για την εξασφάλιση των αναγκαίων μέτρων ασφάλειας, σε ποσοστό 98.1%.

Πίνακας V: Συγκεντρωτικά στατιστικά στοιχεία συχνотήτων και ποσοστών για τις ερωτήσεις της Γ' Ενότητας «Κατάρτιση – Δραστηριότητες – Μελλοντικές ενέργειες για την ασφάλεια του σχολικού πληθυσμού»

Ερώτηση	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Έχετε παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση σχετική με θέματα σχολικής ασφάλειας με δική σας πρωτοβουλία;	30 ¹ (29.1%) ²	73 (70.9%)
Έχετε συμβουλευτεί τουλάχιστον μία φορά στην καριέρα σας το νομοθετικό πλαίσιο, σε θέματα Υγείας και Ασφάλειας της Εργασίας και Πρόληψης Ατυχημάτων;	41 (39.8%)	62 (60.2%)
Γνωρίζετε το ρόλο του Τεχνικού Ασφαλείας όσον αφορά τις σχολικές μονάδες;	25 (24.3%)	78 (75.7%)
Γνωρίζετε εάν το σχολείο που υπηρετείτε απασχολεί Τεχνικό Ασφαλείας;	13 (12.6%)	90 (87.4%)
Θεωρείτε ότι είσαστε πλήρως ενημερωμένος/-η για κινδύνους που μπορεί να υπάρχουν στη σχολική μονάδα που υπηρετείτε;	25 (24.3%)	78 (75.7%)
Έχετε έρθει αντιμέτωπος/-η με κάποιο σοβαρό σχολικό τραυματισμό κατά το τρέχον σχολικό έτος υπηρεσίας σας;	48 (46.6%)	55 (53.4%)
Θεωρείτε ότι είσαστε αποτελεσματικός/-η στην παροχή πρώτων βοηθειών, όσον αφορά το παραπάνω περιστατικό;	37 (35.9%)	66 (64.1%)
Το περιστατικό που αντιμετωπίσατε χρειάστηκε να διακομιστεί στο Νοσοκομείο;	24 (23.3%)	79 (76.7%)
Μήπως το περιστατικό αυτό, επέφερε στον παθόντα κάποια σοβαρή ή μόνιμη βλάβη;	1 (0.97%)	102 (99.9%)
Γνωρίζετε εάν έχουν γίνει ή πρόκειται να γίνουν ασκήσεις ετοιμότητας σε περίπτωση σεισμού στο σχολείο που υπηρετείτε;	95 (92.2%)	8 (7.8%)
Γνωρίζετε εάν έχουν γίνει ή πρόκειται να γίνουν ασκήσεις εκκένωσης της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε σε περίπτωση πυρκαγιάς;	31 (30.1%)	72 (69.9%)
Έχετε εκπαιδευτεί από τη σχολική μονάδα που υπηρετείτε σε θέματα πρώτων βοηθειών;	13 (12.6%)	90 (87.4%)
Είστε της γνώμης ότι είναι αναγκαία η ύπαρξη ενός εξωσχολικού υπευθύνου, όπως είναι ο Τεχνικός Ασφαλείας, για την πρόληψη των κινδύνων και την εξασφάλιση της ασφάλειας του σχολικού πληθυσμού;	91 (88.4%)	12 (11.6%)
Είστε της γνώμης ότι είναι αναγκαία η ύπαρξη ενός ενδοσχολικού υπευθύνου, όπως είναι ο Διευθυντής του σχολείου, για την πρόληψη των κινδύνων και την εξασφάλιση της ασφάλειας του σχολικού πληθυσμού;	97 (94.2%)	6 (5.8%)

Είστε της γνώμης ότι είναι αναγκαία η τακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, με εξειδικευμένα σεμινάρια, για την πρόληψη των κινδύνων και την εξασφάλιση της ασφάλειας του σχολικού πληθυσμού;	98 (95.1%)	5 (4.9%)
Είστε της γνώμης ότι είναι αναγκαία η διάθεση περισσότερων κονδυλίων (κρατικών ή δημοτικών), για την εξασφάλιση των αναγκαίων μέτρων ασφαλείας των σχολικών μονάδων;	101 (98.1%)	2 (1.9%)

¹Συχνότητα απαντήσεων

²Ποσοστό επί του συνόλου των απαντήσεων

Έπειτα και εφόσον συσχετίστηκαν τα αποτελέσματα των παραγόντων κινδύνων, με τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, παρατηρήθηκε ότι η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στον ιδιωτικό τομέα, οδηγεί τους ίδιους σε ένα πιο αυστηρό τρόπο αντιμετώπισης των θεμάτων ασφαλείας αλλά και στον εντοπισμό πηγών κινδύνου. Ωστόσο, όσον αφορά την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στον δημόσιο τομέα, παρατηρήθηκε ότι η χαμηλότερη τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων καταγράφεται για τους εκπαιδευτικούς με τη μικρότερη προϋπηρεσία, αποδίδοντας έτσι στους νεότερους εκπαιδευτικούς ένα πιο χαλαρό κριτήριο, αναφορικά με τα μέτρα ασφαλείας εντός των σχολικών μονάδων. Ακόμη, παρατηρήθηκε ότι όσο αυξάνονται τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στην ίδια σχολική μονάδα, τόσο αυξάνεται και η επίγνωση τους για τους παράγοντες κινδύνου που ενυπάρχουν σε αυτήν. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι κατέχουν κάποια θέση ιεραρχίας χαρακτηρίζονται από ένα πιο αυστηρό κριτήριο όσον αφορά τις πηγές σχολικών κινδύνων, εντοπίζοντας περισσότερες πηγές κινδύνου συγκριτικά με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν κατέχουν κάποια θέση ιεραρχίας.

Τελειώνοντας με τη συσχέτιση των αποτελεσμάτων της κατάρτισης, των δραστηριοτήτων και των μελλοντικών ενεργειών, με τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας, οι οποίοι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, είναι απόφοιτοι Α.Ε.Ι. και έχουν ειδικότητα δασκάλου ή γυμναστή, παρουσιάζουν καλύτερη κατάρτιση σε θέματα σχολικής ασφαλείας, ενώ είναι πιο αποτελεσματικοί στην αντιμετώπιση τραυματισμών και στην παροχή πρώτων βοηθειών.

2. Συμπεράσματα

Το παρόν άρθρο στοχεύει στην ολοκληρωμένη και εμπεριστατωμένη παρουσίαση της σημαντικότητας του θέματος της σχολικής ασφαλείας και στον εντοπισμό των προβλημάτων και των κινδύνων, οι οποίοι ελλοχεύουν στα σχολεία της πρωτοβάθμιας δημοτικής εκπαίδευσης της χώρας μας. Για το λόγο αυτό, έγινε αρχικά μία

βιβλιογραφική ανασκόπηση σε ξενόγλωσσες και σε ελληνόγλωσσες πηγές, εντοπίστηκαν τα προβλήματα τα οποία ενυπάρχουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση εντός και εκτός συνόρων, αναφορικά με την ασφάλεια των μαθητών και την πρόληψη των ατυχημάτων και δημιουργήθηκε ένα πρωτότυπο ερωτηματολόγιο τριών αλληλοσυμπληρούμενων ενοτήτων, για να μας αποδώσει μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα αποτελεσμάτων.

Έπειτα, πραγματοποιήθηκε μία πρωτότυπη ερευνητική διαδικασία, στο σύνολο των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Δημοτικής Εκπαίδευσης της Δημοτικής Ενότητας Γαζίου, αναπτύσσοντας το θέμα της διαχείρισης κινδύνων στις υπό μελέτη σχολικές μονάδες. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν είναι τα εξής:

- Στο σύνολο τους οι εκπαιδευτικοί, εντοπίζουν τους περισσότερους από τους συνηθέως παράγοντες κινδύνων «πολύ συχνά», εντός των σχολικών μονάδων.
- Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, παρουσιάζει ελλιπή κατάρτιση σε θέματα σχολικής ασφάλειας και πρόληψης ατυχημάτων, ενώ φαίνεται να αγνοούν πλήρως το ρόλο του Τεχνικού Ασφαλείας.
- Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί, θεωρούν τον εαυτό τους αναποτελεσματικό όσον αφορά την αντιμετώπιση σοβαρών σχολικών τραυματισμών και την παροχή πρώτων βοηθειών.
- Η γνώση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις σχολικές δραστηριότητες πάνω σε θέματα ασφάλειας, περιορίζεται σε επικείμενη άσκηση ετοιμότητας έναντι σεισμού, ενώ δεν υπάρχει αντίστοιχη ενημέρωση για άσκηση ετοιμότητας έναντι πυρκαγιάς ή επίσημης εκπαίδευσης σε θέματα πρώτων βοηθειών.
- Η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στον ιδιωτικό τομέα, οδηγεί τους ίδιους σε ένα πιο αυστηρό τρόπο αντιμετώπισης των θεμάτων ασφάλειας, αλλά και στον εντοπισμό πηγών κινδύνου.
- Οι εκπαιδευτικοί με την μικρότερη προϋπηρεσία στον δημόσιο τομέα, δηλαδή οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, παρουσιάζουν ένα πιο χαλαρό κριτήριο, αναφορικά με τα μέτρα ασφάλειας εντός των σχολικών μονάδων.
- Όσο αυξάνονται τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στην ίδια σχολική μονάδα, τόσο αυξάνεται και η επίγνωση τους για τους παράγοντες κινδύνου που υπάρχουν σε αυτήν.
- Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι κατέχουν κάποια θέση ιεραρχίας, χαρακτηρίζονται από ένα πιο αυστηρό κριτήριο όσον αφορά τις πηγές σχολικών κινδύνων, εντοπίζοντας περισσότερες πηγές κινδύνου συγκριτικά με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν κατέχουν κάποια θέση ιεραρχίας.
- Οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας, οι οποίοι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, είναι απόφοιτοι Α.Ε.Ι. και έχουν ειδικότητα δασκάλου

ή γυμναστή, παρουσιάζουν καλύτερη κατάρτιση σε θέματα σχολικής ασφάλειας, ενώ είναι πιο αποτελεσματικοί στην αντιμετώπιση τραυματισμών και στην παροχή πρώτων βοηθειών.

- Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, θεωρεί απαραίτητη την επιβολή αλλαγών στα θέματα ασφάλειας, την κατάρτιση των ιδίων μέσω εξειδικευμένων σεμιναρίων και την διάθεση περισσότερων κονδυλίων, για την εξασφάλιση των αναγκαίων μέτρων ασφάλειας εντός των σχολικών μονάδων.

Τελειώνοντας, πρέπει να αναφέρουμε ότι κατά την περάτωση του παρόντος άρθρου, κύριο μέλημα μας είναι να αποτελέσει ένα εργαλείο στα χέρια του αναγνώστη, το οποίο να του παρέχει μια ολοκληρωμένη πληροφόρηση σε θέματα αναφορικά με τη σχολική ασφάλεια. Παράλληλα, με βάση τα αποτελέσματα της ποσοτικής ερευνητικής διαδικασίας, στοχεύουμε στο να προβληματίσει, ώστε να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις και να γίνει ένα ακόμα βήμα, για την βελτίωση των συνθηκών ασφαλείας στην εγχώρια πρωτοβάθμια δημοτική εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γεωργιακώδης, Φ. & Βοζίκης, Α. (2004) *Η Επιδημιολογία Των Σχολικών Ατυχημάτων: Συμπεράσματα από έρευνα σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Ελληνικό Στατιστικό Ινστιτούτο, 17ο Πανελληνίου Συνεδρίου Στατιστικής, 83-92.
- Κέντρο Ελέγχου και Πρόληψης Παιδικών Ατυχημάτων (ΚΕΠΠΑ) (2007) *Παιδικά ατυχήματα: Οι αριθμητικές συνιστώσες με βάση την Πύλη Στατιστικών Δεδομένων*. Ν. 3850/2010, *Κύρωση του Κώδικα νόμων για την υγεία και την ασφάλεια των εργαζομένων*.
- Ν. 1568/1985, *Υγεία και ασφάλεια των εργαζομένων*.
- Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων (Ο.Σ.Κ., 2008) *Οδηγός Μελετών για Διδακτήρια όλων των Βαθμίδων*. Διαθέσιμο σε: http://www.osk.gr/UserFiles/File/Odigos_Meleton.pdf. Ανακτήθηκε 13.12.17
- Οργανισμός Αντισεισμικής Προστασίας (ΟΑΣΠ, 2014) *Δραστηριότητες 2014*. Διαθέσιμο σε: <http://docplayer.gr/1092253-O-a-s-p-drastiriotites.html>. Ανακτήθηκε 13.12.17
- Παπαδόπουλος, Ι. (2005) *Περισσότερη ασφάλεια στα σχολεία*. 2η έκδοση, Αθήνα.
- Π.Δ. 105/1995 *Ελάχιστες προδιαγραφές για την σήμανση ασφαλείας ή/ και υγείας στην εργασία σε συμμόρφωση με την Οδηγία 92/58/ΕΟΚ*.

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

Τσελέπης, Σ. (2008) *Η διασφάλιση της υγείας και προστασίας των μαθητών στις αθλητικές εγκαταστάσεις του σχολικού περιβάλλοντος*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Θεσσαλονίκη.

Ξενογλώσση

Annual EHLASS Report Greece, Athens (1999) Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης.

Assam State Disaster Management Authority (2014) *School safety including the school disaster management plans and conduct of mock drills*, Assam Disaster Management Authority and All India Disaster Mitigation Institute, India.

Chrusciel, M., Wolfe, S., Hansen, J.A., Rojek, J.J. and Kaminski, R. (2015) *Law enforcement executive and principal perspectives on school safety measures: School resources officers and armed school employees*, Policing: An international Journal, Vol. 38 (1), pp. 24-39.

Committee on psychosocial aspects of child and family health (1993) *The Pediatrician and the "New Morbidity"*, Pediatrics, Vol. 92, Issue 5, pp. 731-734.

European Agency for Safety and health at Work (2004) *Mainstreaming occupational safety and health into education: Good practice in school and vocational education*, Office for official Publications of the European Communities.

Feldman, W., Woodward, C., Hodgson, C., Harsanyi, Z., Milner, R. and Feldman, E. (1983) *Prospective study of school injuries: incidence, types, related factors and initial management*. Canadian Medical Association Journal, Vol. 129, pp. 1278-1283.

Fennelly, L.J. (2004) *The handbook for school safety and security; Best practices and procedures*. Butterworth – Heinemann publications.

Haq, S., Haq, M. (1999) *Injuries at school: a review*, Tex Med 95:62-5.

Jeffery, C.R. (1971) *Crime Prevention Through Environmental Design*. Beverly Sage Publications.

Kim, Y.H., Kim, J.S. and Kang, I.S. (2002) *A study of Accident-prevention education, accidents and school facilities for safety perceived by elementary schoolers*. Korean Journal of Child Health Nursing, Vol. 8 (2), pp. 183-194.

Laflamme, L., Menckel, E., Aldenberg, E. (1998) *School-injury determinants and characteristics: developing an investigation instrument from a literature review* Accident Analytical Prevention, 30:481-95.

- Safety and health legislation (2017) *Safety and health at work - EU-OSHA*. Osha.europa.eu. Retrieved 2 November 2017.
- Salminen, S., Kurenniemi, M., Raback, M., Markkula, J. and Lounamaa, A. (2014) *School environment and school injuries*, Front. Public Health, 1:76.
- Scherer, K., Mausner-Dorsch, H., Kemény, P. (2006) *Surveillance-based injury epidemiology in schools in Germany*, International Journal of Injury Control Safety Promotion, 13:159–69.
- Sprague, J., Walker, H., Golly, A., White, K., Myers, D.R. and Shannon, T. (2001) *Translating Research into Effective practice: the effects of a universal staff and student intervention on indicators of discipline and school safety*, Education and Treatment of Children Magazine, Vol. 24, No. 4, pp. 495-511.
- Zaricznyj, B., Shattuck, L., Mast, T., Robertson, R. and D'Elia, G. (1980) *Sports-related injuries in school-aged children*, American Journal of Sports Medicine, Vol. 8, Issue 5, pp. 318-324.

**Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΣΤΟΛΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ
ΤΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΟ
ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ (COVID-19) ΣΤΗΝ
ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ
ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ Ε' ΚΑΙ ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ**

**THE EFFECTS OF QUARANTINE (COVID-19)
ON PSYCHOSOCIAL ADJUSTMENT
OF 5TH AND 6TH GRADERS**

Φαίη Αντωνίου
Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ
Φιλοσοφική Σχολή ΕΚΠΑ
fayeantoniou@eds.uoa.gr

Μαρία Ατζάμπου
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
matzampou@yahoo.gr

Ελένη Ασημακοπούλου
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
elena_645656@hotmail.co.uk

Μαριαλένα Μελίδη
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
marialenakimel@hotmail.gr

Περίληψη

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η ανάδειξη της επίδρασης που είχε η αναστολή της λειτουργίας των ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων λόγω του COVID19 στο σχολικό πλαίσιο (καραντίνα) στην Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή των μαθητών τυπικής ανάπτυξης Ε' και Στ' δημοτικού, που φοιτούν στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση. Συμμετέχοντες ήταν 58 μαθητές από 3 δημοτικά σχολεία της Αττικής, οι οποίοι παρακολουθούσαν ασύγχρονα και σύγχρονα μαθήματά τους. Όλοι οι μαθητές αξιολογήθηκαν μία εβδομάδα πριν το κλείσιμο των σχολείων και αμέσως μετά την έναρξη της λειτουργίας του (Μάρτιος-Ιούνιος 2020) με τη σταθμισμένη Κλίμακα Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής (Χατζηχρήστου κ.ά. 2008). Κατά τη διάρκεια της καραντίνας 38 μαθητές παρακολούθησαν Ασύγχρονη Διδασκαλία (ΑΣ) και 20 μαθητές Σύγχρονη Διδασκαλία (ΣΔ). Οι συμμετέχοντες απάντησαν μέσω μίας 5βάθμιας κλίμακας Likert σε 115 ερωτήσεις αυτοαναφοράς. Οι ερωτήσεις αντιστοιχούσαν στους παράγοντες Κοινωνική Επάρκεια (Ηγετικές Ικανότητες και Ικανότητα Διεκδίκησης, Διαπροσωπική Επικοινωνία, Συνεργασία με Συνομηλίκους), Συναισθηματική Επάρκεια (Αυτοέλεγχος, Διαχείριση Συναισθημάτων, Ενσυναίσθηση), Σχολική Επάρκεια (Κίνητρα, Οργάνωση/Σχεδιασμός, Σχολική Αποτελεσματικότητα), Αυτοεκτίμηση (Αντίληψη στη Γλώσσα, Αντίληψη στα Μαθηματικά,

Αντίληψη για την Ικανότητα Μάθησης, Αυτοεκτίμηση) και Προβλήματα Συμπεριφοράς (Ενδοπροσωπική Προσαρμογή, Υπερκινητικότητα/Ικανότητα Συγκέντρωσης). Για το σύνολο του δείγματος, καραντίνα δεν άλλαξε στατιστικώς σημαντικά την Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή των μαθητών, παρά μόνο την αντίληψή τους για την ικανότητα μάθησης. Παρόλα αυτά, η σύγκριση των Μέσων Όρων των δύο ομάδων έδειξε ότι με την επανεκκίνηση της μαθησιακής διαδικασίας στα σχολεία η ομάδα της Ασύγχρονης Διδασκαλίας είχε στατιστικώς σημαντικά μεγαλύτερη κοινωνική και σχολική επάρκεια, καθώς και αυτοαντίληψη, σε σχέση με την ομάδα που παρακολούθησε Σύγχρονη Διδασκαλία. Τα αποτελέσματα συζητούνται σε σχέση με την επιτακτική ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως σύγχρονη διδασκαλία σε θέματα που σχετίζονται με την κοινωνικοσυναισθηματική διάσταση της μαθησιακής διαδικασίας.

Λέξεις κλειδιά

COVID-19, καραντίνα, αναστολή λειτουργίας, ψυχοκοινωνική προσαρμογή, πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Abstract

The purpose of the present study was to examine the effects of quarantine on the psychosocial adjustment of 5th and 6th graders who were educated in public schools in Greece. Participants were 58 students recruited from 3 elementary schools of Attika, Greece. They were educated using distance online learning means, synchronous (n=20) and asynchronous (n=38). Students' psychosocial adjustment levels were assessed one week prior to the commencement of quarantine and the week following in person schooling (period between March and June of 2020) using a standardized and normed measure for the Greek population, namely the Socioemotional Adjustment scale (Hatzichristou et al., 2008). The instrument engages 115 items to assess the following subdomains: social efficacy, emotional efficacy, school efficacy, self-esteem, and problem behavior. Results indicated that for the total sample, among psychosocial domains, school efficacy scores significantly decreased at posttest. Differences between groups, synchronous and asynchronous at posttest were revealed in social efficacy, school efficacy, and self-esteem favoring the asynchronous group. Findings highlight the vital need for enhanced teacher training on distance learning practice.

Key words

COVID-19, lockdown, quarantine, psychosocial adjustment, primary education.

0. Εισαγωγή

Τον Μάρτιο του 2020 οι ιθύνοντες ανά την Ευρώπη για τις εκπαιδευτικές διαδικασίες όρισαν την αναστολή των ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων και την παραμονή στο σπίτι, ως μέτρο αναχαίτισης του κορονοϊού (COVID-19). Ως απάντηση σε αυτή την απόφαση, τα σχολεία στην Ελλάδα παρέμειναν κλειστά έως το τέλος του Μαΐου και έκαναν την απότομη μετάβαση στην εξ'αποστάσεως εκπαίδευση (ΚΥΑ-ΦΕΚ 783/10-3-2020). Με σχετική εγκύκλιο (39676/Δ2/20-3-2020) προωθήθηκαν κατευθύνσεις προς στους εκπαιδευτικούς για τις δυνατότητες αξιοποίησης των μέσων της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, αλλά και για τα οφέλη της ενεργούς διατήρησης της μαθησιακής σχέσης και δραστηριότητας για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών αλλά και την μάθησή τους (Σταχτέας & Σταχτέας, 2020).

Με τον όρο εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ή τηλεεκπαίδευση, εννοείται η μάθηση που συντελείται μέσω του διαδικτύου σύγχρονα ή ασύγχρονα. Οι μαθητές εμπλέκονται στη διαδικασία με τη συμβολή του διδάσκοντα και των υπόλοιπων συμμαθητών τους σε συγκεκριμένο-ή μη- χρόνο και (διαδικτυακό) τόπο (Singh & Thurman, 2019). Η εξ αποστάσεως διδασκαλία, δηλαδή, μπορεί να συντελεστεί σε σύγχρονο ή ασύγχρονο περιβάλλον. Στην ασύγχρονη διδασκαλία το εκπαιδευτικό υλικό και το περιεχόμενο της διδασκαλίας (πχ. μηνύματα, οδηγίες κλπ.) διακινείται μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών οποιαδήποτε χρονική στιγμή, ενώ στη σύγχρονη διδασκαλία η διακίνηση αυτή συντελείται ταυτόχρονα (Clark, 2020).

Κάτω από τις επείγουσες συνθήκες και την εσπευσμένη αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές όλων των βαθμίδων ήρθαν αντιμέτωποι με πρωτόγνωρες δυσκολίες, τόσο πρακτικές όσο και συναισθηματικοκοινωνικές. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν εσπευσμένα να διδάξουν το αντικείμενό τους με διαφορετικό όμως σχεδιασμό, χωρίς διδακτικές προσαρμογές και σχετικούς μαθησιακούς στόχους, αλλά και χωρίς σχετική επιμόρφωση. Χρειάστηκε να διαχειριστούν τόσο τεχνικά, όσο και διδακτικά μία πρωτόγνωρη συνθήκη, με κυρίαρχο συναισθηματικό υπόβαθρο το άγχος για την υγειονομική κρίση αλλά και ανασφάλεια και κόπωση που έφερε η αύξηση του εργασιακού φόρτου (Σταχτέας & Σταχτέας, 2020). Από την άλλη, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν ευνόησε όλους τους μαθητές. Η εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19 ενίσχυσε τις εκπαιδευτικές ανισότητες και διέυρνε το χάσμα στην επίδοση των μειονεκτούντων μαθητών που δεν είχαν πρόσβαση σε γρήγορο ίντερνετ και καλής ποιότητας υπολογιστές στο σπίτι (Tate, 2020). Κατά τη διάρκεια της καραντίνας οι μαθητές της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα είχαν τη δυνατότητα να λάβουν εξ αποστάσεως μάθηση μέσω των σύγχρονων ή ασύγχρονων μέσων που εκπονήθηκαν τα μαθήματα ή της επικοινωνίας με οποιοδήποτε μέσο με τους δασκάλους τους, χάρη στην ενεργοποίηση των τελευταίων, ενώ κάποιοι δεν είχαν πρόσβαση στην εξ αποστάσεως μάθηση.

Παρόλες τις αντιξοότητες που μπορεί να αντιμετώπισε μεγάλο μέρος του εκπαιδευτικού δυναμικού της Ελλάδας, είναι σημαντικό ότι αντίστοιχα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών παρείχε εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αναγνωρίζοντας τη συμβολή της εκπαίδευσης στη ψυχοκοινωνική προσαρμογή και ανάπτυξη των μαθητών. Συγκεκριμένα, στα μέσα του Μαρτίου 2020 χρησιμοποιούσαν την ψηφιακή Εκπαιδευτική Πλατφόρμα e-me 9.050 εκπαιδευτικοί, ενώ στο τέλος του Μαΐου 79000 δάσκαλοι και καθηγητές, με αύξηση από τις 1560 κυψέλες-τάξεις σε 108.809 (Μεγάλου, 2020, Μεγάλου & Τσιλιβίγκος, 2020). Αντίστοιχη αύξηση παρουσιάστηκε και στη χρήση της πλατφόρμας του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου για την διεξαγωγή σύγχρονων και ασύγχρονων μαθημάτων, προς όφελος της μαθησιακής και ψυχοκοινωνικής υποστήριξης των μαθητών όλων των βαθμίδων.

Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή αναφέρεται στις κοινωνικές δεξιότητες, τις δεξιότητες των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων, τη συναισθηματική επάρκεια και την ύπαρξη ή μη προβλημάτων συμπεριφοράς (Tur-Kaspa & Bryan, 1995). Οι κοινωνικές δεξιότητες αναφέρονται στην επάρκεια που δείχνουν οι μαθητές να αλληλεπιδρούν κοινωνικά αποδεκτά με τους άλλους σε ένα δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο, ενώ οι δεξιότητες ακαδημαϊκών επιτευγμάτων αναφέρεται στην επάρκεια των μαθητών για την προσαρμογή στο σχολικό πλαίσιο. Η ικανότητα προσαρμογής προκύπτει επίσης από την δυνατότητα του παιδιού να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του (συναισθηματική επάρκεια), να αυτοαξιολογείται σε ακαδημαϊκά ή μη έργα και να αντιμετωπίζει καθημερινές καταστάσεις χωρίς την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς (Χατζηχρήστου κ.ά. 2008).

Είναι ποικίλοι οι παράγοντες επηρεάζουν την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας και ιδιαίτερα σημαντικό εκείνοι που αναπτύσσονται στο σχολικό πλαίσιο, όπως η κοινωνική αλληλεπίδραση, η εγγύτητα και η συντροφικότητα (Saurabh & Ranjan, 2020). Η σημασία της επικοινωνίας λοιπόν, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, είναι καταλυτική, γιατί αναπτύσσονται αξίες και δεξιότητες, προωθείται η ομαδικότητα, συνύπαρξη, η αλληλεπίδραση και η συνεργασία (Σταχτέας & Σταχτέας, 2020).

Παρόλα αυτά η ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών επηρεάστηκε κατά τη διάρκεια της καραντίνας, του υποχρεωτικού δηλαδή περιορισμού στο σπίτι, της οριοθέτησης της κυκλοφορίας και της απαγόρευσης των κοινωνικών συναθροίσεων, για την αναστολή της διάδοσης του ιού. Καθόλη την περίοδο της καραντίνας, τα παιδιά έπρεπε να αντιμετωπίσουν φόβους ζωτικής σημασίας, όπως είναι ο θάνατος ή η ασθένεια των μελών της οικογένειάς τους, τις οικονομικές δυσκολίες της οικογένειας, την ενοχή για το αν θα ήταν υπαίτιοι για την ασθένεια κάποιου ηλικιωμένου της οικογένειας ή και την πλήξη (Idoiaga κ.ά. 2020). Έπρεπε επίσης να ανταπεξέλθουν σε δυσκολίες που προέκυψαν από την απουσία διαπροσωπικής επαφής με σημαντικούς ανθρώπους όπως φίλους, φροντιστές, δασκάλους, συμμαθητές, τους

παππούδες και τις γιαγιάδες, ή ακόμα και με τους γονείς τους (Wang, Zhang, Zhao, Zhang, & Jiang, 2020). Μια έρευνα που σχετίζεται με τις ψυχολογικές επιπτώσεις της καραντίνας για τα παιδιά της Ινδίας, έδειξε ότι το μεγαλύτερο πρόβλημα για τα παιδιά κατά τη διάρκεια του περιορισμού στο σπίτι ήταν η στέρηση της εξόδου και της κοινωνικοποίησης που αυτή συνεπάγεται. Ένα μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων παιδιών παρουσίασαν ψυχολογική δυσφορία (68%) με υψηλά επίπεδα ανησυχίας, αδυναμίας, φόβου, νευρικότητας και ενόχλησης (Saurabh & Ranjan, 2020). Στην Ισπανία και την Ιταλία οι γονείς ανέφεραν δυσκολία στη συγκέντρωση των παιδιών τους, πλήξη, ευερεθιστότητα, ανησυχία, νευρικότητα, αισθήματα μοναξιάς και ανησυχίας κατά τη διάρκεια της καραντίνας (Idoiaga κ.ά. 2020, Orgiles κ.ά. 2020). Μάλιστα, διαφάνηκε ότι τα συμπτώματα αυτά είναι σε αρνητική σχέση με την ευημερία της οικογένειας και θετική με το επίπεδο του στρες των γονέων για COVID-19 (Orgiles, Morales, Delvecchio, Mazzeschi, & Espada, 2020).

Η Punamäki και οι συνεργάτες της (1997) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά που εκτέθηκαν σε τραυματικές εμπειρίες εμφάνισαν υψηλότερα ποσοστά προβλημάτων προσαρμογής, παρουσίασαν μείωση στη γνωστική και δημιουργική επίδοση αλλά και δυσκολίες σε σχέση με την οικογένεια. Οι συμμετέχοντες στην έρευνά τους έτειναν να αντιλαμβάνονται τους γονείς τους κατά τη διάρκεια της καραντίνας ως περισσότερο τιμωρητικούς, απορριπτικούς και ελεγκτικούς. Αντίστοιχα αποτελέσματα σε σχέση με την οικογένεια, φάνηκαν και στην έρευνα των Liu, Bao, Huang, Shi, και Lu (2020), οι οποίοι έδειξαν ότι το άγχος έφτασε σε ακόμη υψηλότερα επίπεδα για τα παιδιά που αποχωρίστηκαν από τους κηδεμόνες τους λόγω της δικής τους νοσηλείας ή των φροντιστών τους. Αυτά τα παιδιά ανέπτυξαν επίσης συναισθηματικά προβλήματα, θλίψη και φόβο που εξηγούνται από τη γονική απώλεια ή τον αποχωρισμό.

Εντούτοις, έχει αναφερθεί ότι τα τραυματικά γεγονότα αν δεν περιπλέξουν τους οικογενειακούς δεσμούς, μπορεί και να τους συσφίξουν (Punamäki κ.ά. 1997). Ερευνητικά δεδομένα έχουν αναδείξει τα συγκρουόμενα συναισθήματα που προκάλεσε η καραντίνα στα παιδιά. Από τη μία πλευρά, δήλωσαν φοβισμένα, νευρικά, μοναχικά, λυπημένα, βαριεστημένα και θυμωμένα, αλλά από την άλλη διαφάνηκε ότι αισθάνονταν ασφαλή, ήρεμα και ευχαριστημένα με τις οικογένειές τους (Idoiaga κ.ά. 2020). Το μεγάλο έργο που επιτέλεσαν οι οικογένειες κατά τη διάρκεια της καραντίνας, οι περισσότερες επιλογές που είχε για δραστηριότητες μεταξύ των μελών της οικογένειας εντός σπιτιού και ο περισσότερος χρόνος που πέρασαν τα παιδιά με τους γονείς και τα αδέρφια τους, οδήγησαν στο να αισθάνονται τα παιδιά χαρούμενα και ασφαλή, χαρακτηριστικά που μπορεί να οδηγήσουν σε υψηλότερη ανθεκτικότητα (Jiao κ.ά. 2020).

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η ανάδειξη της επίδρασης που είχε η αναστολή της λειτουργίας των ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων λόγω του COVID19 στο

σχολικό πλαίσιο (καραντίνα) στην Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή των μαθητών τυπικής ανάπτυξης Ε' και Στ' δημοτικού, που φοιτούν στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση. Επιμέρους σκοπό της έρευνας αποτέλεσε η σύγκριση μεταξύ των δύο τρόπων διδασκαλίας (σύγχρονη και ασύγχρονη) στην αλλαγή των παραγόντων που σχετίζονται με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή και τις επιμέρους διαστάσεις της.

1. Μέθοδος

1.1. Συμμετέχοντες

Συμμετέχοντες ήταν 58 μαθητές της Ε' και Στ' δημοτικού που φοιτούσαν σε γενικές τάξεις 3 δημοτικών σχολείων της Αττικής. Τριάντα δύο μαθητές φοιτούσαν στην Ε' δημοτικού και 26 μαθητές στην Στ' δημοτικού. Συνολικά συμμετείχαν 36 κορίτσια και 22 αγόρια. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται η κατανομή των συμμετεχόντων ανά φύλο σε κάθε τάξη. Ο Μέσος Όρος (ΜΟ) της ηλικίας των μαθητών ήταν 11,09 έτη (ΤΑ=0,61). Η γλώσσα ομιλίας της πλειοψηφίας των μαθητών ήταν η Ελληνική (N=52), ενώ 6 μαθητές ήταν δίγλωσσοι (Ρωσικά N=3, Κορεάτικα, Αιγυπτιακά και Αλβανικά). Μία μαθήτρια της Ε' Δημοτικού είχε διάγνωση Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα και ένας μαθητής της Στ' δημοτικού διάγνωση Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών.

Πίνακας 1: Κατανομή των συμμετεχόντων ανά φύλο και τάξη

Τάξη	Φύλο	
	Κορίτσια	Αγόρια
Ε' δημοτικού	21	11
Στ' δημοτικού	15	11
Σύνολο	36	22

Είκοσι μαθητές (6 στις Ε' και 14 της Στ' δημοτικού) παρακολούθησαν σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ενώ 38 μαθητές (26 στις Ε' και 12 της Στ' δημοτικού) δίδαχθηκαν ασύγχρονα το αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης τους. Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων ανά τρόπο διδασκαλίας παρουσιάζεται στον Πίνακα 2. Το μορφωτικό επίπεδο των μητέρων ήταν σημαντικά καλύτερο ($p<.05$) στην ομάδα της ΑΔ, ενώ το επίπεδο των πατέρων ήταν σημαντικά καλύτερο στην ομάδα της ΣΔ, σε σχέση με την ΑΔ. Κανένας εκπαιδευτικός δεν είχε παρακολουθήσει επιμορφωτικό πρόγραμμα για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ή για τον τρόπο χειρισμού των ψηφιακών πλατφορμών εκπαίδευσης.

Πίνακας 2: Εκπαιδευτικό υπόβαθρο των γονέων των συμμετεχόντων μαθητών

Εκπαιδευτικό Υπόβαθρο Γονέων	Σύγχρονη Εκπαίδευση			Ασύγχρονη εκπαίδευση
	Μητέρα	Πατέρας	Μητέρα	Πατέρας
Απολυτήριο δημοτικού	0	0	1	2
Γυμνάσιο	1	2	0	2
Λύκειο	1	13	0	1
ΤΕΙ	3	11	12	1
ΑΕΙ	0	4	14	0
Μεταπτυχιακό δίπλωμα	1	3	5	0
Διδακτορικό δίπλωμα	0	1	2	0

1.2. Εργαλεία

Προκειμένου να αξιολογηθεί η ψυχοκοινωνική προσαρμογή των συμμετεχόντων μαθητών χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής Παιδιών Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέκης, & Μυλωνάς, 2008). Πρόκειται για μια σταθμισμένη κλίμακα η οποία ελέγχει τις δεξιότητες και τα ελλείμματα στον κοινωνικό και τον συναισθηματικό τομέα, αλλά και τη σχολική προσαρμογή, όπως επίσης ανιχνεύει τις δυσκολίες στην Ενδοπροσωπική και Διαπροσωπική προσαρμογή. Η υποκλίμακα που απευθύνεται σε μαθητές από 10 έως 12 ετών, περιλαμβάνει 115 ερωτήσεις αυτοαναφοράς. Ο συμμετέχων καλείται να αξιολογήσει την συχνότητα εμφάνισης μίας συγκεκριμένης συμπεριφοράς χρησιμοποιώντας μια 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert, η οποία εκτείνεται από το 1 (καθόλου) έως το 5 (πάρα πολύ). Οι παράγοντες που προκύπτουν από την κλίμακα είχαν ικανοποιητική εσωτερική συνέπεια και είναι οι παρακάτω:

- Κοινωνική Επάρκεια (Cronbach's alpha= 0,821)
- Σχολική Επάρκεια (Cronbach's alpha= 0,794)
- Συναισθηματική Επάρκεια (Cronbach's alpha= 0,789)
- Αυτοαντίληψη (Cronbach's alpha= 0,710)
- Προβλήματα Συμπεριφοράς (Cronbach's alpha= 0,818)

Κοινωνική Επάρκεια. Η υποκλίμακα Κοινωνική Επάρκεια (ΚΕ) αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να αλληλεπιδράσει με τους άλλους στο σχολικό πλαίσιο, με κοινωνικά αποδεκτούς, λειτουργικούς και επισφαλείς τρόπους. Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε 24 ερωτήσεις, οι οποίες εκτιμούν τρεις επιμέρους διαστάσεις: (α) τις Δεξιότητες Διεκδίκησης και τις Ηγετικές Ικανότητες (ΔΗΙ), (β) τη Διαπροσωπική Επικοινωνία (ΔΕ), (γ) τη Συνεργασία με Συνομηλίκους (ΣΣ).

Σχολική Επάρκεια. Η υποκλίμακα Σχολική Επάρκεια (ΣΧΕπ) αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο ο μαθητής έχει κατακτήσει και εφαρμόσει τις δεξιότητες και στρατηγικές που συμβάλουν στην ικανοποιητική προσαρμογή στο σχολικό πλαίσιο. Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε 30 ερωτήσεις, οι οποίες εκτιμούν τρεις επιμέρους διαστάσεις: (α) τα Κίνητρα (ΚΙΝ), (β) την Οργάνωση/Σχεδιασμό (ΟΣ) και (γ) τη Σχολική Αποτελεσματικότητα (ΣΑ).

Συναισθηματική Επάρκεια. Η υποκλίμακα Συναισθηματική Επάρκεια (ΣυνΕπ) αναφέρεται στο βαθμό που ο μαθητής αναγνωρίζει, να διαχειρίζεται και να ρυθμίζει τα συναισθήματά του. Μέσω 18 ερωτήσεων οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε ζητήματα συναισθηματικής επάρκειας που σχετίζονται με τρεις επιμέρους διαστάσεις: (α) τον Αυτοέλεγχο (ΑΕ), (β) τη Διαχείριση Συναισθημάτων (ΔΣ) και (γ) την Ενσυναίσθηση (Ε)

Αυτοαντίληψη. Η υποκλίμακα Αυτοαντίληψη (Α) αναφέρεται στην ικανότητα των μαθητών να αντιλαμβάνονται τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες, τη σχολική τους επίδοση και την γενική εικόνα του εαυτού τους. Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε 16 ερωτήσεις, οι οποίες σχετίζονται με τέσσερις επιμέρους διαστάσεις: (α) την αντίληψη για την επίδοση στη Γλώσσα, (β) την αντίληψη για την επίδοση στα Μαθηματικά, (γ) την αντίληψη για την ικανότητα μάθησης, (δ) τη Γενική Αυτοεκτίμηση.

Προβλήματα Συμπεριφοράς. 27 Η υποκλίμακα Προβλήματα Συμπεριφοράς (ΠρΣυμπ) αξιολογεί τη συχνότητα εμφάνισης συμπεριφορών στην σχολική τάξη, οι οποίες επηρεάζουν αρνητικά την κοινωνικοσυναισθηματική προσαρμογή του παιδιού. Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε 27 ερωτήσεις οι οποίες σχετίζονται με δύο επιμέρους διαστάσεις: (α) την Ενδοπροσωπική Προσαρμογή (ΕΠ) και (β) την Υπερκινητικότητα/παρορμητικότητα/δυσκολίες συγκέντρωσης (ΥΔΣ)

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι λειτουργικοί ορισμοί και παραδείγματα στοιχείων όλων των προαναφερθέντων διαστάσεων ανά υποκλίμακα.

Πίνακας 3: Λειτουργικοί Ορισμοί και Παραδείγματα Στοιχείων των Διαστάσεων της Κλίμακας Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή Παιδιών Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας (Χατζηχρήστου και συν., 2008)

Διάσταση	Χαρακτηριστικά των Διαστάσεων			
	Συντομογραφία	Λειτουργικός Ορισμός	Αριθμός (N) Στοιχείων	Παράδειγμα Στοιχείου
Κοινωνική Επάρκεια				
Δεξιότητες Διεκδίκησης/Ηγετικές Ικανότητες	ΔΗΙ	Βαθμός ανάληψης πρωτοβουλιών και ηγετικού ρόλου	7	«Ξεκινάω μία συζήτηση ή μια δραστηριότητα και ζητάω και από άλλα παιδιά να πάρουν μέρος σε αυτή»
Διαπροσωπική Επικοινωνία	ΔΕ	Συμπεριφορές που οδηγούν σε επιθυμητά κοινωνικά αποτελέσματα	10	«Τα περισσότερα παιδιά με συμπαθούν»
Συνεργασία με Συνομηλίκους	ΣΟ	Βαθμός αλληλεπίδρασης με άλλα παιδιά για κοινό σκοπό	8	«Μου αρέσει να είμαι με άλλους ανθρώπους»
Σχολική Επάρκεια				
Κίνητρα	KIN	Βαθμός κινητοποίησης για την επίτευξη ενός στόχου	10	«Είμαι σίγουρος ότι μπορώ να τα καταφέρω με τα μαθήματα στην τάξη αυτή τη χρονιά»
Οργάνωση/Σχεδιασμός	ΟΣ	Στρατηγικές που εφαρμόζονται για την επίτευξη ενός στόχου	9	«Περιμένω μέχρι τελευταία στιγμή για να ξεκινήσω μια εργασία για το σχολείο»
Σχολική Αποτελεσματικότητα	ΣΑ	Συμπεριφορές (πχ. επιμέλεια & αυτορρύθμιση) που συμβάλουν στην σχολική επιτυχία	10	«Θεωρώ ότι προσπαθώ να κάνω αυτό που πρέπει»
Συναισθηματική Επάρκεια				
Αυτοέλεγχος	ΑΕ	Ικανότητα υιοθέτησης κοινωνικά αποδεκτών τρόπων ελέγχου των συναισθημάτων	7	«Μπορώ να ελέγξω τον θυμό μου»

Διαχείριση Συναισθημάτων	ΔΣ	Επίγνωση και έλεγχος της συναισθηματικής κατάστασης βάσει κοινωνικών συνθηκών	8	«Ξέρω να αντιμετωπίζω δύσκολες καταστάσεις (π. χ. Αν μου επιτεθεί ένα παιδί ξέρω πώς να προστατευτώ)»
Ενσυναίσθηση		Ικανότητα αναγνώρισης και κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων	5	«Μπορώ να καταλάβω πότε κάποιος από τους φίλους μου είναι λυπημένος»
Αυτοαντίληψη				
Αντίληψη για την ικανότητα στη Γλώσσα	ΙΓ	Αντίληψη για την ικανότητα στην ορθογραφία, ανάγνωση κλπ.	6	«Παίρνω καλούς βαθμούς στη Γλώσσα»
Αντίληψη για την ικανότητα στα Μαθηματικά	ΙΜ	Αντίληψη για την επίδοση στα μαθηματικά	6	«Είμαι καλός/ή στα μαθηματικά»
Αντίληψη για την ικανότητα μάθησης	ΙΜθς		7	«Βρίσκω δυσκολίες στο να μαθαίνω καινούρια πράγματα»
Γενική Αυτοεκτίμηση	Αυτ	Εκτίμηση για τον εαυτό γενικά	8	«Είμαι περήφανος/η για πολλά πράγματα»
Προβλήματα Συμπεριφοράς				
Ενδοπροσωπική προσαρμογή	ΕΠ	Συμπεριφορές απόσυρσης, μελαγχολίας, κοινωνικού άγχους, φόβων κα	7	«Συχνά νιώθω θλίψη, στεναχώρια»
Υπερκινητικότητα/ Παρορμητικότητα/ Δυσκολίες Συγκέντρωσης	ΥΔΣ	Δυσκολίες συγκέντρωσης προσοχής, παρορμητικές συμπεριφορές και υπερβολική δραστηριότητα	7	«Δυσκολεύομαι να συγκεντρωθώ»

1.3. Διαδικασία

Ο σχεδιασμός της έρευνας είχε τη μορφή Πριν-Συνθήκη-Μετά (pre-post design). Με τον όρο συνθήκη εννοείται η αναστολή των ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων λόγω της καραντίνας που τέθηκε για την αντιμετώπιση της υγειονομικής κρίσης COVID19 και η διδασκαλία των μαθητών με ασύγχρονο ή σύγχρονο τρόπο. Όλοι οι συμμετέχοντες

μαθητές αξιολογήθηκαν μία εβδομάδα πριν την αναστολή των ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων (2-6 Μαρτίου 2020) και μία εβδομάδα μετά την επανέναρξη των σχολείων (8-12 Ιουνίου 2020). Η αξιολόγηση έγινε σε έντυπη μορφή και ομαδικά στις τάξεις των μαθητών κατά την πρώτη χρονική στιγμή και σε μικρότερες ομάδες των 3-5 ατόμων από τις συγγραφείς της μελέτης, προκειμένου τα τηρηθούν οι κανόνες της υγιονομικής προστασίας. Οι αξιολογήτριες είχαν εκπαιδευτεί στον τρόπο χορήγησης της Κλίμακας και στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων της. Για την αποφυγή λαθών που μπορεί να προέκυπταν από αναγνωστικές δυσκολίες, η αξιολογήτρια διάβαζε τον αύξοντα αριθμό, την πρόταση/στοιχείο και τη βαθμολογική κλίμακα που τη συνόδευε προκειμένου να απαντήσουν οι μαθητές στο ατομικό έντυπο καταγραφής. Με τον τρόπο αυτό συμμετείχαν και οι μαθητές με ΔΕΠ/Υ και ΕΜΔ, ενώ η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε στο ίδιο χρονικό πλαίσιο για όλους τους συμμετέχοντες.

Από το σύνολο των 172 μαθητών που συμμετείχαν στις πρώτες αξιολογήσεις, οι 58 αξιολογήθηκαν με το εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής Παιδιών Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέκης, & Μυλωνάς, 2008) και τις δύο χρονικές στιγμές. Όλοι οι μαθητές είχαν την ενυπόγραφη συγκατάθεση των γονέων τους για τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Οι μαθητές ενημερώθηκαν επίσης, ότι η συμμετοχή τους ήταν ανώνυμη και εθελοντική και τις δύο χρονικές στιγμές, ότι μπορούσαν να διακόψουν την αξιολόγησή τους αν το επιθυμούσαν και ότι οι απαντήσεις τους δεν θα είχαν αντίκτυπο στην σχολική τους επίδοση/βαθμολογία, καθώς οι εκπαιδευτικοί τους δεν είχαν πρόσβαση στα πρωτόκολλα καταγραφής.

Κατά τη διάρκεια της αναστολής λειτουργίας των ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων στο σχολικό πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν μεταξύ της σύγχρονης και της ασύγχρονης διδασκαλίας. Η επιλογή εφαρμόστηκε κατά τους μήνες Απρίλιο και Μάιο 2020. Στη σύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία οι μαθητές διδάσκονταν μέσω BigBlueButton, 1 ώρα γλώσσα για τρεις φορές την εβδομάδα (3 ώρες την εβδομάδα), 1 ώρα μαθηματικά για τρεις φορές την εβδομάδα (3 ώρες την εβδομάδα), 1 ώρα την εβδομάδα ιστορία και 1 ώρα την εβδομάδα φυσική. Στην ασύγχρονη εκπαίδευση η εκπαιδευτικός της κάθε τάξης έστελνε κάθε μέρα μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου μια σελίδα προς φωτοτύπηση (μία σελίδα ανά εβδομάδα για: Γλώσσα, Μαθηματικά, Φυσική, Ιστορία, Γεωγραφία) στους μαθητές με επαναληπτικές κυρίως ασκήσεις αλλά και με νέα ύλη.

2. Αποτελέσματα

2.1. Αλλαγή στην Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή μετά την αναστολή των ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων

Για την ανάδειξη της επίδρασης που είχε η αναστολή των ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων λόγω του COVID-19 στους μαθητές της Ε' και Στ' δημοτικού, πραγματοποιήθηκαν συγκρίσεις μέσω t-test για εξαρτημένα δείγματα (paired samples t-test).

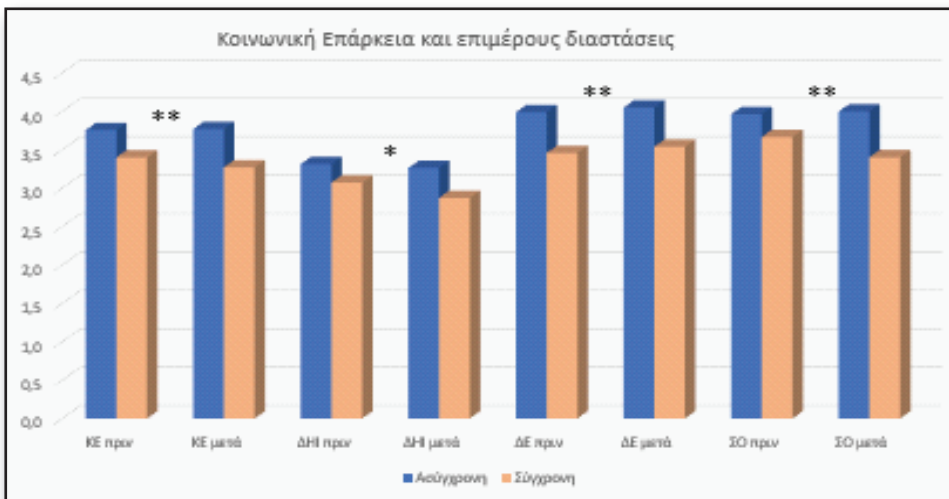
Παρακάτω παρουσιάζονται οι Μέσοι Όροι (ΜΟ) και οι Τυπικές Αποκλίσεις (ΤΑ) για κάθε παράγοντα Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής (ΨΧΠ) και τις επιμέρους διαστάσεις τους για την πρώτη και τη δεύτερη χρονική στιγμή της αξιολόγησης και η διαφορά μεταξύ των δύο χρονικών στιγμών. Από τους ΜΟ διαπιστώνεται ότι η αντίληψη των μαθητών για την Κοινωνική, τη Σχολική και τη Συναισθηματική Επάρκεια μειώθηκε κατά τη δεύτερη χρονική στιγμή, χωρίς όμως η διαφορά αυτή να είναι στατιστικώς σημαντική για τον κάθε παράγοντα και τις επιμέρους διαστάσεις του. Στατιστικώς σημαντική φάνηκε να είναι η μείωση στην αντίληψη για την ικανότητα μάθησης κατά τη δεύτερη χρονική στιγμή [$t(57) = 2,253, p = 0,028$]. Ο παράγοντας Αυτοαντίληψη και οι υπόλοιπες διαστάσεις του δεν σημείωσαν στατιστικώς σημαντική μείωση. Τέλος, παρόλο που παρατηρήθηκε μείωση στα Προβλήματα Συμπεριφοράς και στις διαστάσεις που σχετίζονται με τις δυσκολίες στην Ενδοπροσωπική προσαρμογή και την Υπερκινητικότητα/παρορμητικότητα, η μείωση δεν φάνηκε να είναι στατιστικώς σημαντική.

2.2. Σύγκριση των δύο ομάδων διδασκαλίας στην ΨΧΠ και τις επιμέρους διαστάσεις της

Για την αξιολόγηση της επίδρασης που είχε η αναστολή των ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων στο σχολικό πλαίσιο και η επιλογή διαφορετικών τρόπων διδασκαλίας, της Σύγχρονης Διδασκαλίας (ΣΔ) και της Ασύγχρονης Διδασκαλίας (ΑΔ) δημιουργήθηκαν δύο ομάδες. Οι ΜΟ των ομάδων συγκρίθηκαν μεταξύ τους μέσω της ανάλυσης συνδιακύμανσης (ANCOVA) με συνδιακυμαντή την αντίληψη του μαθητή για κάθε παράγοντα και διάσταση ΨΧΠ στην πρώτη χρονική στιγμή.

2.3. Κοινωνική Επάρκεια και επιμέρους διαστάσεις

Γράφημα 1: Κοινωνική Επάρκεια και επιμέρους διαστάσεις για τις δύο ομάδες



Πίνακας 4: Διαφορά στην Κοινωνική Επάρκεια και τις διαστάσεις της πριν και μετά τη συνθήκη

Παράγοντας ΨΧΠ και διαστάσεις	ΜΟ πριν	ΜΟ μετά	t	p
	(TA)	(TA)		
Κοινωνική Επάρκεια	3,63 (0,46)	3,60 (0,51)	0,548	>.10
Δεξιότητες Διεκδίκησης/Ηγετικές Ικανότητες	3,23 (0,48)	3,13 (0,60)	1,259	>.10
Διαπροσωπική Επικοινωνία	3,86 (0,59)	3,87 (0,55)	-0,927	>.10
Συνεργασία με Συνομηλίκους	3,86 (0,57)	3,79 (0,62)	0,877	>.10
Σχολική Επάρκεια	3,47 (0,34)	3,41 (0,40)	1,203	>.10
Κίνητρα	3,83 (0,47)	3,76 (0,54)	1,153	>.10
Οργάνωση/Σχεδιασμός	3,01 (0,43)	2,93 (0,38)	1,30	>.10
Σχολική Αποτελεσματικότητα	3,57 (0,44)	3,54 (0,55)	0,402	>.10
Συναισθηματική Επάρκεια	3,38 (0,42)	3,39 (0,42)	-0,192	>.10
Αυτοέλεγχος	2,83 (0,74)	2,72 (0,82)	0,901	>.10
Διαχείριση Συναισθημάτων	3,57 (0,55)	3,54 (0,61)	0,356	>.10
Ενσυναίσθηση	3,73 (0,80)	3,91 (0,75)	-1,695	>.10
Αυτοαντίληψη	3,42 (0,43)	3,39 (0,48)	,539	>.10
Αντίληψη για την ικανότητα στη Γλώσσα	3,31 (0,96)	3,46 (0,89)	-1,531	>.10
Αντίληψη για την ικανότητα στα Μαθηματικά	3,71 (0,90)	3,64 (1,02)	,572	>.10
Αντίληψη για την ικανότητα μάθησης	3,02 (0,39)	2,88 (0,39)	2,253	<.05
Γενική Αυτοεκτίμηση	3,65 (0,46)	3,58 (0,45)	1,135	>.10
Προβλήματα Συμπεριφοράς	2,76 (0,65)	2,74 (0,66)	,385	>.10
Ενδοπροσωπική προσαρμογή	2,68 (0,83)	2,57 (0,68)	1,328	>.10
Υπερκινητικότητα/ Παρορμητικότητα/ Δυσκολίες Συγκέντρωσης	2,84 (0,74)	2,90 (0,79)	-,771	>.10

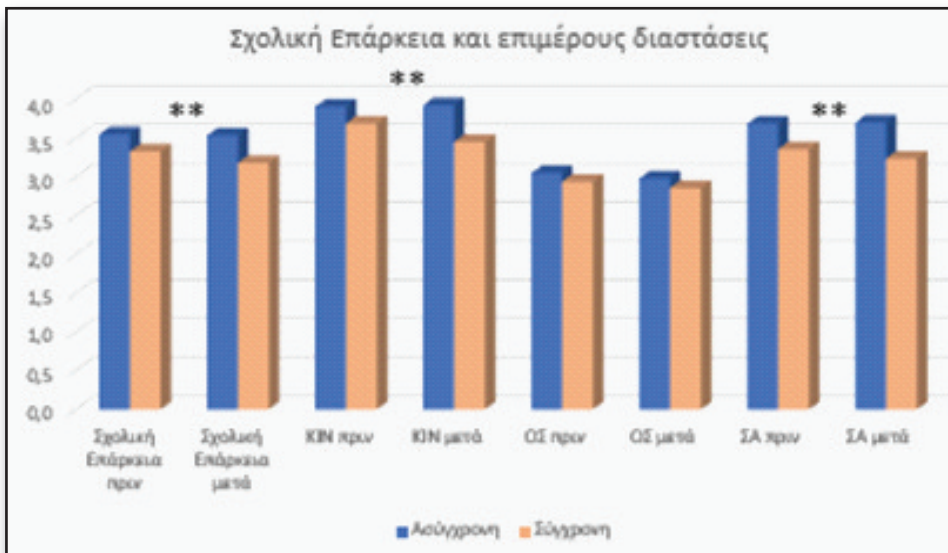
* Μέσος Όρος (ΜΟ) και Τυπική Απόκλιση (TA)

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4 και στο Γράφημα 1 τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στην Κοινωνική Επάρκεια, οι μαθητές που παρακολούθησαν ασύγχρονη διδασκαλία

($MO=3,77$, $TA=0,36$) είχαν σημαντική διαφορά ($** = p < 0,05$) από τους μαθητές της ομάδας που παρακολούθησαν σύγχρονη διδασκαλία ($MO=3,27$, $TA=0,60$). Συγκριμένα, στη διάσταση Διαπροσωπική Επικοινωνία (ΔΕ) η ομάδα της Ασύγχρονης διδασκαλίας εμφάνισε στατιστικώς σημαντικά ανώτερη τιμή ($MO=3,26$, $TA=0,49$) από την ομάδα της Σύγχρονης διδασκαλίας ($MO=2,87$, $TA=0,72$). Αντίστοιχα σημαντική διαφορά σημειώθηκε μεταξύ των δύο ομάδων σημειώθηκε και στη διάσταση Συνεργασία με Συνομηλίκους (ΣΟ) με την ΑΔ να υπερτερεί ($MO=4,00$, $TA=0,46$) της ΣΔ ($MO=3,40$, $TA=0,71$). Μόνο στη διάσταση Δεξιότητες Διεκδίκησης/Ηγετικές Ικανότητες (ΔΗΙ) φάνηκε να υπάρχει τάση ($*=p<0,10$) για σημαντικότητα [$F(1,57) = 7,740$, $p = 0,062$] η οποία εξηγείται από το μικρό δείγμα που συμμετείχε στην κάθε ομάδα.

2.4. Σχολική Επάρκεια και επιμέρους διαστάσεις

Γράφημα 2: Σχολική Επάρκεια και επιμέρους διαστάσεις για τις δύο ομάδες



Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στο Γράφημα 2, έδειξαν ότι οι μαθητές της ΑΔ είχαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη αντίληψη για τη Σχολική τους Επάρκεια ($MO=3,53$, $TA=0,25$, $p<0,05$) σε σχέση με τους μαθητές της ΣΔ ($MO=3,18$, $TA=0,53$). Αντίστοιχα υψηλότερη ήταν και η αντίληψη της ΑΔ για τα κίνητρά τους ($MO=3,92$, $TA=0,35$) σε σχέση με εκείνη της ΣΔ ($MO=3,45$, $TA=0,69$). Επιπρόσθετα, οι μαθητές της ΑΔ ένιωθαν στατιστικώς σημαντικά πιο αυτοαποτελεσματικοί στο σχολείο (ΣΑ) ($MO=3,70$, $TA=0,40$) σε σχέση με τους μαθητές της ΣΔ ($MO=3,23$,

TA=0,66). Στη μόνη διάσταση στην οποία δεν σημείωσαν στατιστικώς σημαντική διαφορά οι δύο ομάδες ήταν η Οργάνωση/Σχεδιασμός (ΟΣ) (Ασύγχρονη Διδασκαλία: MO=2,98, TA=0,29 και Σύγχρονη Διδασκαλία: MO=2,86, TA=0,52).

2.5. Συναισθηματική Επάρκεια και επιμέρους διαστάσεις

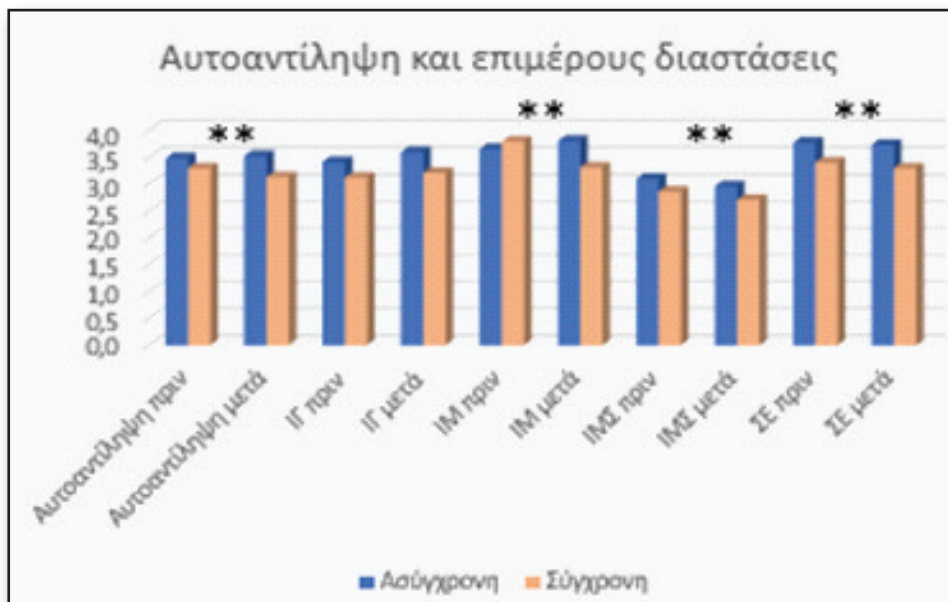
Γράφημα 3: Συναισθηματική Επάρκεια και επιμέρους διαστάσεις για τις δύο ομάδες



Όπως φαίνεται και στο Γράφημα 3 τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές των δύο ομάδων δεν σημείωσαν στατιστικώς σημαντική διαφορά στη Συναισθηματική Επάρκεια και στην επιμέρους διάστασή της Ενσυναίσθηση (Ε) ($p > 0,10$). Σε αντίθεση με τις προηγούμενους παράγοντες και τις διαστάσεις τους, οι μαθητές της ΣΔ (MO=3,09, TA=0,77) είχαν σημαντική διαφορά ($p < 0,05$) στον Αυτοέλεγχο (ΑΕ) από τους μαθητές της ομάδας που παρακολούθησαν ασύγχρονη διδασκαλία (MO=2,53, TA=0,78). Τέλος, φάνηκε να υπάρχει τάση ($p < 0,10$) για στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων στη Διαχείριση Συναισθημάτων (ΔΣ) με την ΑΔ (MO=3,66, TA=0,49) να υπερτερεί της ΣΔ (MO=3,32, TA=0,76).

2.6. Αυτοαντίληψη και επιμέρους διαστάσεις

Γράφημα 4: Αυτοαντίληψη και επιμέρους διαστάσεις για τις δύο ομάδες



Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στο Γράφημα 4, έδειξαν ότι οι μαθητές της ΑΔ είχαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη Αυτοαντίληψη (ΑΑ) (ΜΟ=3,53, ΤΑ=0,35, $p<0,05$) σε σχέση με τους μαθητές της ΣΔ (ΜΟ=3,13, ΤΑ=0,59). Αντίστοιχα υψηλότερη ήταν και η αντίληψη της ΑΔ για την ικανότητα τους στα μαθηματικά (ΙΜ) (ΜΟ=3,81, ΤΑ=0,74) και την Ικανότητα Μάθησης (ΙΜΣ) (ΜΟ=2,97, ΤΑ=0,37) σε σχέση με εκείνη της ΣΔ (ΙΜ: ΜΟ=3,31, ΤΑ=1,38 και ΙΜΣ: ΜΟ=2,71, ΤΑ=0,37) αντίστοιχα. Επιπρόσθετα, οι μαθητές της ΑΔ είχαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη αυτοεκτίμηση (ΣΕ) (ΜΟ=3,74, ΤΑ=0,36) σε σχέση με τους μαθητές της ΣΔ (ΜΟ=3,30, ΤΑ=0,48). Στη μόνη διάσταση στην οποία δεν σημείωσαν στατιστικώς σημαντική διαφορά οι δύο ομάδες ήταν η Ικανότητα στη Γλώσσα (ΙΓ) (Ασύγχρονη Διδασκαλία: ΜΟ=3,60, ΤΑ=0,80 και Σύγχρονη Διδασκαλία: ΜΟ=3,21, ΤΑ=1).

2.7. Προβλήματα συμπεριφοράς και επιμέρους διαστάσεις

Γράφημα 5: Προβλήματα Συμπεριφοράς και επιμέρους διαστάσεις για τις δύο ομάδες



Όπως φαίνεται και στο Γράφημα 5 τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές των δύο ομάδων παρουσίασαν τάση για στατιστικώς σημαντική διαφορά ($p < 0,10$) στον παράγοντα Προβλήματα Συμπεριφοράς με την ΣΔ να παρουσιάζει περισσότερα προβλήματα (ΜΟ=2,95, ΤΑ=0,78) από την ΑΔ (ΜΟ=2,62, ΤΑ=0,56). Δεν φάνηκε σημαντική διαφορά στους ΜΟ των δύο ομάδων στην διάσταση Υπερκινητικότητα/ Παρορμητισμός / Δυσκολία Συγκέντρωσης (Ασύγχρονη Διδασκαλία: ΜΟ=2,76, ΤΑ=0,75 και Σύγχρονη Διδασκαλία: ΜΟ=3,17, ΤΑ=0,80). Παρόλα αυτά, οι μαθητές της ΣΔ είχαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερα επίπεδα Ενδοπροσωπική προσαρμογής (ΜΟ=2,72, ΤΑ=0,88) σε σχέση με την ΑΔ (ΜΟ=2,49, ΤΑ=0,55).

3. Συζήτηση

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η ανάδειξη της επίδρασης που είχε η αναστολή της λειτουργίας των ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων στο σχολικό πλαίσιο (λόγω του COVID19) στην Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή των μαθητών τυπικής ανάπτυξης Ε' και Στ' δημοτικού της δημόσιας ελληνικής εκπαίδευσης. Επιμέρους σκοπό της έρευνας αποτέλεσε η ανάδειξη της επίδρασης που είχε η μορφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (σύγχρονη ή ασύγχρονη) στους επιμέρους παράγοντες και στις διαστάσεις της Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής (ΨΧΚ) των μαθητών.

Τα αποτελέσματα έδειξαν (α) ότι δεν υπήρξε στατιστικώς σημαντική αλλαγή στην Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή των μαθητών με την επαναλειτουργία των σχολείων, αλλά και (β) ότι οι μαθητές που παρακολούθησαν Ασύγχρονη Διδασκαλία είχαν σημαντικά καλύτερη ΨΧΚ προσαρμογή από τους μαθητές που παρακολούθησαν τη Σύγχρονη Διδασκαλία.

3.1. Η επίδραση της αναστολής στην ακαδημαϊκών δραστηριότητων στην Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή

Πιο συγκεκριμένα, η κοινωνική, σχολική και συναισθηματική επάρκεια των μαθητών παρέμεινε στο ίδιο επίπεδο με εκείνο της πρώτης αξιολόγησης, όπως και η εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς. Επιπρόσθετα, δεν επηρεάστηκε η αυτοαντίληψή τους εν γένει για τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου (Γλώσσα και Μαθηματικά), αλλά φάνηκε στατιστικώς σημαντική πτώση στην αντίληψή τους για την ικανότητά τους να μαθαίνουν. Η αλλαγή αυτή είναι αναμενόμενη όταν διαταράσσεται η ρουτίνα του σχολείου και δεν υπάρχει επικοινωνία σε ατομικό επίπεδο με τον εκπαιδευτικό (Petretto, Masala & Masala, 2020). Σχετικά με την αλλαγή στην συναισθηματικοκοινωνική επάρκεια και άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι παιδιά και έφηβοι μπορεί να εμφανίζουν ηπιότερες κλινικές εκδηλώσεις COVID-19 σε σύγκριση με ενήλικες (Cardenas, Bustos, & Chakraborty, 2020), να νιώθουν περισσότερο ασφαλή και προστατευμένα με τις οικογένειές τους (Idoiaga κ.ά. 2020) οπότε και να μην αλλάζουν τα επίπεδα της ψυχοκοινωνικής τους προσαρμογής (Merrill κ.ά. 2020, Sun, Lin & Operario, 2020). Επιπρόσθετα, τα μέτρα ασφάλειας που πάρθηκαν για την επαναλειτουργία των σχολείων (αποστάσεις, συστηματική καθαριότητα, λιγότεροι μαθητές στο σχολείο, αποφυγή δανεισμού προσωπικών αντικειμένων κλπ.), καθώς και η μείωση των κρουσμάτων, οδήγησε στην δημιουργία αισθημάτων ασφαλείας και ικανοποίησης για την επανασύνδεση με τους συμμαθητές τους (Fantini, Reno, Battista Biserni, Savoia, & Lanari 2020).

3.2. Η επίδραση της Σύγχρονης και Ασύγχρονης Εξ αποστάσεως Διδασκαλίας στην Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή

Τα αποτελέσματα του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος έδειξαν ότι, με την επαναλειτουργία των σχολείων, τα παιδιά που δέχθηκαν Ασύγχρονη Διδασκαλία (ΑΔ) είχαν σημαντικά υψηλότερο Μέσο Όρο στην Αυτοαντίληψη (διάσταση της Συναισθηματικής Επάρκειας) και στην Ενδοπροσωπική Προσαρμογή (διάσταση των Προβλημάτων Συμπεριφοράς) από την ομάδα που δέχθηκε Σύγχρονη Διδασκαλία (ΣΔ). Φαίνεται πώς οι μαθητές της ΑΔ έπρεπε να επεξεργαστούν ατομικά τη μάθηση, να διαχειριστούν γνωστικά και όχι κοινωνικά τη μαθησιακή διαδικασία. Σε αντίστοιχη έρευνα, οι εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν ότι κατά τη διαζώσης διδασκαλία η μάθηση των μαθητών τους ήταν κοινωνική, αλλά κατά την καραντίνα ήταν αναπόφευκτα

ατομική υπόθεση (Soudien, 2020). Επίσης, κατά τη διάρκεια της παραμονής στο σπίτι οι μαθητές μπορεί να οικοδομήσουν ίδιες ή πιο επιτυχημένες σχέσεις με συνομηλίκους και ενήλικες. Συχνά η αποδιοργανωτική ή επιζήμια κοινωνική αλληλεπίδραση στο χώρο του σχολείου – όπως ο σχολικός εκφοβισμός – μπορεί να αποφευχθεί μέσω της εξ αποστάσεως διδασκαλίας (Cabrera & Fuentes, 2020).

Παρόλα αυτά, η ομάδα που δέχτηκε Ασύγχρονη Διδασκαλία παρουσίασε σημαντικά υψηλότερη κοινωνική επάρκεια, και ειδικότερα υψηλότερους μέσους όρους στη Διαπροσωπική Επικοινωνία και τη Συνεργασία με συνομηλίκους, από την ομάδα που δέχτηκε Σύγχρονη Διδασκαλία. Αντίστοιχα σημαντική ήταν και η διαφορά των δύο ομάδων στη Σχολική Επάρκεια, τα Κίνητρα και την Αυτοαποτελεσματικότητα στο σχολείο. Οι μαθητές της ΑΔ παρουσίασαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη αυτοεκτίμηση, αλλά και αυτοαντίληψη για την επίδοσή τους στα μαθηματικά και στη γενικότερη ικανότητα μάθησης. Τα αποτελέσματα αυτά δεν συνάδουν με το μεγαλύτερο μέρος της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, αλλά μπορούν να ερμηνευτούν με πολλούς τρόπους: (α) από τη στάση των γονέων και τον ενεργό ή μη ρόλο που είχαν κατά τη διάρκεια της μαθησιακής υποστήριξης των παιδιών στο σπίτι κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας (β) από την έλλειψη εξοικείωσης και ετοιμότητας των μαθητών να εργαστούν σε ένα σύγχρονο περιβάλλον εξ αποστάσεως διδασκαλίας, και (γ) από την ανεπαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όχι μόνο στον τρόπο χειρισμού των ψηφιακών πλατφορμών διδασκαλίας, αλλά και στον τρόπο διδασκαλίας μέσω αυτών. Οι παράγοντες αυτοί αναλύονται παρακάτω.

3.2.1. Η στάση των γονέων και ο ρόλος τους στην Εξ αποστάσεως Διδασκαλία

Στη σύγχρονη σχετική βιβλιογραφία αναφέρεται πως οι γονείς -κατά τη διάρκεια της καραντίνας- είχαν λιγότερο θετικές πεποιθήσεις σχετικά με την αξία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, θεωρώντας ότι είναι ελλιπής σε περιεχόμενο και αποτελεσματικότητα. Εξέφρασαν την έντονη αντίθεσή τους στην σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρουσιάζοντας ανησυχία για τις αρνητικές επιπτώσεις της στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς τη θεωρούσαν δασκαλοκεντρική και χωρίς να δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να συνεργαστούν και να επικοινωνήσουν πραγματικά (Dong, Cao & Li, 2020). Αυτό ίσως να επηρέασε τις αντιλήψεις των μαθητών της ΣΔ και να είχε αρνητικό αντίκτυπο στην κοινωνική εγκυρότητα της σύγχρονης διδασκαλίας. Επίσης, πολλοί γονείς χαρακτήρισαν τη σύγχρονη διδασκαλία ως δύσκολη, χρονοβόρα και απαιτητική, γιατί τα παιδιά αυτής της ηλικίας δεν έχουν αυτοέλεγχο και τον κατάλληλο προγραμματισμό. Το γεγονός αυτό δημιουργούσε εντάσεις στο σπίτι (Dong, Cao & Li, 2020), για αυτό οι μαθητές της ΣΔ να είχαν σημαντικά χαμηλότερη αίσθηση επάρκειας από την ομάδα της ΑΔ. Από την άλλη, στην ασύγχρονη διδασκαλία, η οδηγία που έλαβαν οι εκπαιδευτικοί ήταν να στηριχθούν κυρίως στην επανάληψη της διδαχθείσας ύλης, γεγονός που δεν οδήγησε στην ψυχολογική επιβάρυνση παιδιών και γονέων. Η μελέτη στο σπίτι της διδαχθείσας ύλης

αποτελούσε ρουτίνα για τους γονείς και τα παιδιά τους, συνθήκη που παρέχει ασφάλεια στα παιδιά και ήταν και σύμφωνη με τις οδηγίες του Παγκοσμίου Οργανισμού Υγείας (WHO, 2020). Από την άλλη, η διδασκαλία νέας ύλης και η ανάληψη νέων ρόλων από τους γονείς επιβαρύνει συναισθηματικά το οικογενειακό περιβάλλον. Είναι ενδιαφέρον ότι οι μητέρες των συμμετεχόντων μαθητών στην παρούσα έρευνα (που συνήθως υποστηρίζουν τα παιδιά στη μελέτη στο σπίτι) είχαν σημαντικά υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης στην ομάδα ΑΔ σε αντίθεση με την ομάδα ΣΔ, όπου οι πατέρες είχαν υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης από τους πατέρες της ΑΔ.

3.2.2. Ετοιμότητα των μαθητών για την Εξ αποστάσεως Διδασκαλία

Φαίνεται ότι οι μαθητές δεν είναι έτοιμοι για σύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία (De Guzman & Pastor, 2020). Η σύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία απαιτεί διαδραστικότητα και συνεργασία μεταξύ των συμμετεχόντων για να είναι αποτελεσματική. Παρόλα αυτά, η διδασκαλία στην Ελλάδα είναι κυρίως δασκαλοκεντρική. Οι μαθητές δεν έχουν συνηθίσει να συνεργάζονται και ιδιαίτερα όταν αυτό πραγματοποιείται μέσω ενός διαδικτυακού μέσου. Οι συναισθηματικοκοινωνικές αλληλεπιδράσεις που μπορεί να λαμβάνουν χώρα στη δια ζώσης διδασκαλία, δεν υποστηρίζεται εύκολα στα εξ αποστάσεως περιβάλλοντα (Chou, 2002). Παράλληλα, τα παιδιά χρειάζονται υποστήριξη συναισθηματική και στο ακαδημαϊκό πλαίσιο (Odriozola-Gonzalez κ.ά. 2020). Κατά τη διάρκεια της καραντίνας, ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί ήταν περιορισμένοι στο να προσφέρουν συναισθηματική υποστήριξη, να παρατηρούν τα προειδοποιητικά σημάδια και να παρεμβαίνουν στα παιδιά που παρουσίαζαν συναισθηματικές δυσκολίες (Masonbrink & Hurley, 2020), συνεπώς ήταν αδύνατο να τους υποστηρίξουν καθώς δεν ήταν και οι ίδιοι επαρκώς προετοιμασμένοι (Σταχτέας & Σταχτέας, 2020).

3.2.3. Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στην Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών στην έρευνα των Σταχτέα και Σταχτέα (2020) εξέφρασε το αίτημα για ειδική επιμόρφωση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και στον τρόπο εφαρμογής της, όχι μόνο στο χειρισμό του ψηφιακού υλικού της, αλλά και στην ανάδειξη της παιδαγωγικής αξίας του τηλεμαθήματος. Επίσης, η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών έδειξε ανησυχία σχετικά με την ετοιμότητά τους να λειτουργήσουν ως παιδαγωγοί που εκπαιδεύουν γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά τους μαθητές τους. Αντίστοιχα, και στην παρούσα έρευνα, οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν λάβει κάποια σχετική επιμόρφωση για τον τρόπο διδασκαλίας κατά τη σύγχρονη επικοινωνία με τους μαθητές, και αυτό μπορεί να συντέλεσε στην μειωμένη αντίληψη που έδειξαν οι μαθητές για την ψυχοκοινωνική τους επάρκεια. Η σύγχρονη εκδοχή της εξ' αποστάσεως διδασκαλίας παρόλα αυτά, είναι πιο ελκυστική τόσο για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους μαθητές (Σταχτέας & Σταχτέας, 2020).

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν την ανάγκη να συστηματικοποιηθεί η επιμόρφωση στον τρόπο εφαρμογής της ασύγχρονης και -κυρίως- της σύγχρονης διδασκαλίας δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στις κοινωνικές και χωρίς αποκλεισμούς πολιτικές που θα συμβάλουν στην άμβλυνση των πιθανών επιπτώσεων που ενδέχεται να υποστούν ως συνέπεια της πανδημίας και της καραντίνας οι μαθητές (Weaver & Wiener, 2020). Έχοντας ως δεδομένο ότι τα παιδιά ειδικών ομάδων που αντιμετωπίζουν προβλήματα ψυχικής υγείας, έχουν αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η αναστολή λειτουργίας της μαθησιακής διαδικασίας μπορεί να εντείνει τα προβλήματά τους (Lee, 2020), ενώ η συστηματική επαφή με τους μαθητές να συμβάλει στην αντιμετώπιση των ψυχολογικών, εκπαιδευτικών, και κοινωνικών αναγκών των παιδιών με ή χωρίς δυσκολίες (Idoiaga κ.ά. 2020). Επιπρόσθετα είναι σημαντικό να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί για τον τρόπο διδασκαλίας μέσω της σύγχρονης και ασύγχρονης εκδοχής βάσει της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών, να κατανοήσουν τον τρόπο και τη σημασία της ενεργούς ψυχοκοινωνικής υποστήριξης των παιδιών και να εξοικειωθούν με τρόπους επικοινωνίας και καθοδήγησης των γονέων για την μαθησιακή υποστήριξη των παιδιών στο σπίτι.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Μεγάλου Ε. (2020) Η Ψηφιακή Εκπαιδευτική Πλατφόρμα e-me και η αξιοποίησή της στη σχολική εξ' αποστάσεως εκπαίδευση. 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι και Ηλεκτρονική Μάθηση, Φλώρινα (online) 3-4 Οκτωβρίου 2020.
- Μεγάλου, Ε. & Ι. Τσιλιβίγκος (2020) Ψηφιακή Εκπαιδευτική Πλατφόρμα e-me: Από τον αρχικό σχεδιασμό, στην υποστήριξη της ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. ΠΕΚΕΣ Δυτικής Ελλάδας - «Ιστοσεμινάρια για Εκπαιδευτικούς Πληροφορικής και όχι μόνο», 28 Μαΐου 2020.
- Σταχτέας, Χ. & Φ. Σταχτέας (2020) Ιχνηλάτηση των Απόψεων των Καθηγητών για την Τηλεκπαίδευση στην Αρχή της Πανδημίας. *Επιστήμες Αγωγής*, 2020(2), 173-194.
- Χατζηχρήστου, Χ., Φ. Πολυχρόνη, Η. Μπεζεβέγκης & Κ. Μυλωνάς (2008) Εργαλείο ψυχοκοινωνικής προσαρμογής παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας ή Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής. ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ Ενέργεια ΙΙ, 3.

Ξενογλώσση

- Cabrera, M.M.Y. & A.S. Fuentes (2020) Pedagogical and Psychosocial Implications of Quarantine by Covid-19 on Chilean Students. *Revista Educaci n las Américas*, 10, 106-117.
- Cardenas, M.C., S.S. Bustos & R. Chakraborty (2020) A 'parallel pandemic': The psychosocial burden of COVID-19 in children and adolescents. *Acta Paediatrica*.
- Chou, C.C. (2002) A Comparative Content Analysis of Student Interaction in Synchronous and Asynchronous Learning Networks. Proceedings of the 35th Hawaii International Conference on System Sciences.
- Clark, J.T. (2020) Clinical Engineering Handbook, 410-415.
- De Guzman, M.J.J. (2020) Business Administration Students' Skills and Capability on Synchronous and Asynchronous Alternative Delivery of Learning. *Asian Journal of Multidisciplinary Studies*, 3(1), 28-34.
- Dong, C., S. Cao & H. Li (2020) Young children's online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. *Children and youth services review*, 118, 105440.
- Fantini, M.P., C. Reno, G.B. Biserni, E. Savoia & M. Lanari (2020) COVID-19 and the re-opening of schools: a policy maker's dilemma. *Italian Journal of Pediatrics*, 46(1), 1-3.
- Idoiaga, N., N. Berasategi, A. Eiguren & M. Picaza (2020) Exploring children's social and emotional representations of the Covid-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 11, 1952.
- Jiao, W.Y., L.N. Wang, J. Liu, S.F. Fang, F.Y. Jiao, M. Pettoello-Mantovani & E. Somekh (2020) Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 epidemic. *The journal of Pediatrics*, 221-264. doi: 10.1016/j.jpeds.2020.03.013
- Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet*, 395, 912-920.
- Li, J.J, Y. Bao, X. Huang, J. Shi & L. Lu (2020) Mental health considerations for children quarantined because of COVID-19. *The Lancet*, 4(5), 347-349.
- Masonbrink, A.R. & E. Hurley (2020) Advocating for children during the COVID-19 school closures. *Pediatrics*, 146(3).
- Merrill, K.A., T. William, K.M. Joyce, L.E. Roos & J. Protudjer (2020) Potential psychosocial impact of COVID-19 on children: A scoping review of pandemics & epidemics.
- Odriozola- Gonz lez, P., . Planchuelo- G mez, M.J. Irurtia & R. De Luis-Garc a (2020) Psychological effects of the COVID-19 outbreak and lockdown among students and workers of a Spanish university. *Psychiatry Research*, 113108.

- Orgilés, M., A. Morales, E. Delvecchio, C. Mazzeschi & J.P. Espada (2020) Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain. <https://doi.org/10.31234/osf.io/5bpfz>
- Petretto, D.R., I. Masala & C. Masala (2020) School Closure and Children in the Outbreak of COVID-19. *Clinical practice and epidemiology in mental health: CP & EMH*, 16, 189.
- Punamäki, R.L., S. Qouta & E. El Sarraj (1997) Models of traumatic experiences and children's psychological adjustment: the roles of perceived parenting and the children's own resources and activity. *Child Development*, 64(4), 718-728.
- Saurabh, K. & S. Ranjan (2020) Compliance and Psychological Impact of Quarantine in Children and Adolescents due to Covid-19 Pandemic. *The Indian Journal of Pediatrics* 87(7), 532-536.
- Singh, V. & A. Thurman (2019) How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education*, 33(4), 289-306.
- Soudien, C. (2020) Systemic shock: How Covid-19 exposes our learning challenges in education. *Southern African Review of Education*, 26(1), 6-19.
- Sprang, G. & M. Silman (2013) Posttraumatic stress disorder in parents and youth after health-related disasters. *Disaster Med Public Health Preparedness*. 7(1), 105-110.
- Sun, S., D. Lin & D. Operario (2020) Need for a population health approach to understand and address psychosocial consequences of COVID-19. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), S25.
- Tur-Kaspa, H. & T. Bryan (1995) Teachers' Ratings of the Social Competence and School Adjustment of Students with LD in Elementary and Junior High School. *Journal of learning disabilities*, 28(1), 44-52.
- Wang, G., Y. Zhang, J. Zhao, J. Zhang & F. Jiang (2020) Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, 395(10228), 945-947.
- Weaver, M.S. & L. Wiener (2020) Applying palliative care principles to communicate with children about COVID-19. *J. Pain Symptom Manag.* 60, e8-e11. doi: 10.1016/j.jpainsymman.2020.03.020
- World Health Organization (2020) Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak, 18 March 2020 (No. WHO/2019-nCoV/MentalHealth/2020.1). World Health Organization.

Η ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΚΑΙ Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΟΧΗ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ: ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΑ-ΔΡΑΣΗ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΩΝ ΧΑΝΙΩΝ

DEMOCRACY AND SOCIAL COHESION IN THE SCHOOL CLASSROOM: AN ACTION-RESEARCH IN A PRIMARY SCHOOL OF CHANIA

Ελένη Γραμματικοπούλου
Δασκάλα, *M.Ed. Κριτικής Παιδαγωγικής*
Πανεπιστήμιο Κρήτης
lenagram@sch.gr

Θεόδωρος Ελευθεράκης
Αν. Καθηγητής, *Π.Τ.Π.Ε.*
Πανεπιστήμιο Κρήτης
elefthet@uoc.gr

Περίληψη

Καθώς ο χαρακτήρας της σύγχρονης εκπαίδευσης παραμένει γνωσιοκεντρικά προσανατολισμένος, παραμελείται η κοινωνική και πολιτική του λειτουργία. Ελάχιστη σημασία δίνεται, άλλωστε, στην παρατήρηση και ερμηνεία των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που συμβαίνουν ανάμεσα στα δρώντα πρόσωπα σε μία σχολική τάξη.

Στην παρούσα έρευνα-δράση γίνεται προσπάθεια, με πρακτικό και χειραφετικό χαρακτήρα, να συνδεθεί η εφαρμογή εναλλακτικών παιδαγωγικών μεθόδων με τον επαναπροσδιορισμό της κοινωνικής δυναμικής της σχολικής τάξης, τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των υποκειμένων, ώστε με τη δημιουργία δεσμών αλληλεγγύης να επιτευχθεί, τελικά ο στόχος μας, δηλ. η ανάπτυξη της κοινωνικής συνοχής. Γενικός σκοπός της έρευνας, λοιπόν, είναι να δημιουργηθεί μία συνεκτική δημοκρατική σχολική κοινότητα. Στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας-δράσης επιχειρείται σύνδεση με τα πεδία της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης και της Κριτικής Παιδαγωγικής.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα-δράση ήταν μια ομάδα: εκπαιδευτικοί-ερευνητές, ερευνητής-διευκολυντής και κοινωνικοί εταίροι ήταν οι μαθητές/τριες με τους γονείς τους σε μια Β΄ τάξη ενός δημοτικού σχολείου της πόλης των Χανίων. Για τη συλλογή των δεδομένων, εφαρμόστηκε η μέθοδος της τριγωνοποίησης, χρησιμοποιώντας τη συμμετοχική παρατήρηση, την ποιοτική άτυπη-ημιδομημένη συνέντευξη και την κοινωνιομετρία.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σταδιακά, μετά από ένα συνεχώς ανασχεδιαζόμενο παρεμβατικό πρόγραμμα, αυξήθηκε η δημοκρατικότητα, η συνοχή της ομάδας και βελτιώθηκε ελαφρώς η δημοτικότητα κοινωνικά αποκλεισμένων μαθητών/τριών.

Λέξεις κλειδιά

Δημοκρατία, σχολική τάξη, κοινωνική συνοχή, έρευνα-δράση, κοινωνιομετρία.

Abstract

As the character of modern education remains knowledge-oriented, its social and political function is neglected. Little attention is paid, after all, to the observation and interpretation of social interactions that occur between participants in a school classroom.

In the present action research, an attempt is made, with a practical and emancipatory character, to connect the application of alternative pedagogical methods with the redefining of the social dynamics of the classroom, the improvement of the interpersonal relations of the participants. Thus, by creating bonds of solidarity between them, to achieve our goal, namely the development of social cohesion. The general purpose of the research, therefore, is to create a coherent democratic school community. In the theoretical framework of action research, a connection is made with the fields of the theory of symbolic interaction and Critical Pedagogy.

The participants in the action research were a group: teachers-researchers, researcher-facilitator, and social partners were the students with their parents in the second grade of a primary school in the city of Chania. For data collection, the method of triangulation was applied, using participatory observation, qualitative informal semi-structured interview, and sociometry.

The results showed that gradually, after a constantly redesigned intervention program, the democracy, the cohesion of the group increased and the popularity of the socially excluded students slightly improved.

Key words

Democracy, school class, social cohesion, research-action, sociometry.

0. Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή, το παιδαγωγικό επιστημονικό ρεύμα που επικρατεί στην εκπαίδευση είναι βασισμένο στις αρχές της Νέας Αγωγής, η οποία επηρέασε και διαμόρφωσε τις παιδαγωγικές αντιλήψεις κατά τον 20^ο αιώνα. Οι υποστηρικτές της Νέας Αγωγής υιοθέτησαν ένα παιδοκεντρικό παιδαγωγικό μοντέλο, όπου ο μαθητής αυτενεργεί και παίρνει πρωτοβουλίες, με στόχο την πολύπλευρη ανάπτυξή του. Ο ρόλος του δασκάλου αλλάζει και αποκτά καθοδηγητικό χαρακτήρα (Παπακωνσταντίνου, 2000). Ο Παπακωνσταντίνου (ό.π: 122) υποστηρίζει ότι παρόλο που ο παιδοκεντρικός χαρακτήρας της Νέας Αγωγής επέφερε ριζικές αλλαγές στον τρόπο που λειτουργεί η εκπαίδευση στη νέα παιδαγωγική σχέση που διαμορφώνεται ανάμεσα

στον δάσκαλο και τον μαθητή, «το παιδί δρα, αναπτύσσεται και διαμορφώνεται σε πλαίσια ατομιστικά. Δεν μπορεί να λειτουργήσει σε συνάρτηση με την κοινωνία...δεν μπορεί να συμβάλει στην ανατροπή κατεστημένων και στην αναζήτηση νέων κοινωνικών δομών και σχέσεων. Μ' άλλα λόγια δεν μπορεί να λειτουργήσει σα μετασχηματιστικός φορέας σε κοινωνικό επίπεδο». Η άποψη αυτή ταυτίζεται με του Hargreaves, ο οποίος σύμφωνα με τους Blackledge και Hunt (1995: 47) θεωρεί ότι το εκπαιδευτικό σύστημα, παρόλες τις διακηρύξεις του Rousseau, τις προοδευτικές απόψεις του Dewey και τις σημερινές παιδοκεντρικές αντιλήψεις, παραμένει εξαιρετικά ατομιστικό και δεν προάγει το ομαδικό πνεύμα και την αλληλεγγύη, αξίες που οδηγούν σε μία μορφή κοινωνίας όπου «υπάρχει ισχυρότερο αίσθημα κοινότητας και κοινωνικής αλληλεγγύης» (Blackledge και Hunt, ό.π.: 48).

Από την άλλη, το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο υπό το οποίο διαμορφώνονται οι σκοποί και οι στόχοι της εκπαίδευσης πανευρωπαϊκά, δυσχεραίνει την ανάπτυξη της δημοκρατικής αλλά και της μετασχηματιστικής της διάστασης, εφόσον ο μείζων στόχος του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισσαβώνας το 2000 ήταν η δημιουργία «της πλέον ανταγωνιστικής και δυναμικότερης οικονομίας της γνώσης παγκοσμίως» (Παπαδάκης, 2007: 758). Με βάση αυτόν τον στρατηγικής σημασίας στόχο, διαμορφώθηκε μία τεχνοκρατικής φύσης εκπαιδευτική πολιτική, όπου ως αξιολογητικά κριτήρια για τη σχολική εκπαίδευση τίθενται όροι όπως «αποδοτικότητα» και «παραγωγικότητα», κριτήρια αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται στη διοίκηση επιχειρήσεων. Η εκπαίδευση πλέον στοχεύει στην εξειδίκευση, την επαγγελματικοποίηση και συνδέεται άμεσα με την αγορά εργασίας. Σύμφωνα με τον Παπαδάκη (2007: 774), «η τάση εξορθολογισμού αλλά και από-ιδεολογικοποίησης της διαδικασίας υλοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι παραπάνω από προφανής».

Ο σχεδιασμός τέτοιων εκπαιδευτικών πολιτικών, πανευρωπαϊκά, δεν αφήνει περιθώρια στο να αναπτυχθεί μία παιδεία που αντιμετωπίζει τον άνθρωπο ως φορέα κοινωνικής και πολιτικής αλλαγής. Παρόλα αυτά, ο Παπαδάκης (ό.π.: 777) κλείνει το άρθρο του με ένα αισιόδοξο σχόλιο για την πορεία και τη μεταβολή των στόχων της εκπαίδευσης στο μέλλον: «Η κοινωνική αναφορικότητα και η επίκληση των πολιτικών αξιών δεν έχουν εντελώς υπαχθεί στα αυτονόητα αξιών οικονομικού τύπου... ...Ούτε η προνομία της εκπαίδευσης που υπερβαίνει τις στοχεύσεις της κατάρτισης και που λειτουργεί ως πεδίο διαμόρφωσης αξιών έχει χαθεί οριστικά».

Σε μία δυστοπική περίοδο, όπου η εκπαίδευση χρησιμοποιείται για να εφαρμοστούν τεχνοκρατικές και εργαλειακές πρακτικές, οι θεωρητικοί της Κριτικής Παιδαγωγικής αντιτάσσονται και επικεντρώνονται σε μία θεωρία της εκπαίδευσης που φωτίζει τον ανθρωπιστικό χαρακτήρα της και αναζητά κοινωνική δικαιοσύνη, επιδιώκει τη δημιουργία πολιτικά συνειδητοποιημένων, ενεργών πολιτών. Όραμά τους είναι να διαμορφωθεί ένα είδος εκπαίδευσης, όπου οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται τις κοινωνικές αδικίες και προσπαθούν να τις αλλάξουν. Η συμβολή των εκπαιδευτικών

σε αυτό είναι καθοριστική: «*Η μήπως θέλουμε να δημιουργήσουμε χώρους ελευθερίας στις τάξεις μας και να καλέσουμε τους μαθητές να γίνουν φορείς μετασχηματισμού και ελπίδας; Πιστεύω ότι αυτό θέλουμε*» (McLaren, 2010: 279-280).

Επιπροσθέτως, είναι γνωστό ότι παραμελείται η σημασία της εκπαίδευσης ως κοινωνικής λειτουργίας, κατά τον John Dewey (McLaren, ό.π.) ή ως «*κοινωνική μάθηση*» σύμφωνα με τον Μπίκο (2011: 13). Η σύγχρονη εκπαιδευτική κουλτούρα δεν εστιάζει στην εξέταση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που λαμβάνουν χώρο μέσα σε μία σχολική τάξη, ανάμεσα στους μαθητές ή τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.

Έχοντας υπόψη ότι οι θεωρητικοί της Κριτικής Παιδαγωγικής, μέσα από τις θεωρίες της αντίστασης, υποστηρίζουν ότι οι μακροκοινωνιολογικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης υποβαθμίζουν τη βαρύτητα που έχει η αλληλεπίδραση των δρώντων προσώπων μέσα σε ένα σχολείο και τον ρόλο που διαδραματίζει ώστε να προλειάνει το έδαφος για «*τον απεγκλωβισμό των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων από την παθητικότητα, τη μοιρολατρία και την υποταγή*» (Θάνος, 2017: 227), επιλέξαμε να κινηθούμε θεωρητικά μέσα από τις μικροκοινωνιολογικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης, και ειδικότερα τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης.

Εφαρμόσαμε πρακτική και χειραφετική έρευνα-δράση καθώς έχει συμμετοχικό χαρακτήρα, αφού οι ερευνητές και τα δρώντα πρόσωπα «*εμπλέκονται σε όλες τις φάσεις της έρευνας*» (Γώγου, 2010: 281) και οδηγεί σε παρεμβάσεις με στόχο τη «*βελτίωση των προβληματικών καταστάσεων, με απώτερο σκοπό τον κοινωνικό μετασχηματισμό*» (Γώγου, ό.π.: 257).

Η έρευνα-δράση έλαβε μέρος σε μία σχολική τάξη, με αντικείμενο τη διερεύνηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των μαθητών, και στόχο τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών και την ενίσχυση της συνοχής της ομάδας, ώστε να δημιουργηθεί μία δημοκρατική-σχολική κοινότητα ανάμεσα στα δρώντα πρόσωπα, με στόχο να «*καλλιεργούν την κριτική και δημιουργική σκέψη και τις κοινωνικές και πολιτικές δεξιότητες, δηλαδή τις δεξιότητες συνεργασίας και δημοκρατίας των μαθητών*» (Ελευθεράκης, 2009: 86).

Χρησιμοποιήσαμε μεθοδολογικά εργαλεία με ποσοτικό χαρακτήρα, όπως η κοινωνιομετρία και ποιοτικό χαρακτήρα, όπως η συμμετοχική παρατήρηση και η συνέντευξη. Κατά τη διάρκεια των δύο κύκλων δράσης που προέκυψαν, υλοποιήθηκαν αρκετές εναλλακτικές παιδαγωγικές παρεμβάσεις.

1. Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης

Η συμβολική αλληλεπίδραση (symbolic interactionism) ανήκει στις μικροκοινωνιολογικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης και αποτελεί ένα μικρού επιπέδου θεωρητικό πλαίσιο, όπου καταδεικνύει τον τρόπο που η κοινωνία διαμορφώνεται και συντηρείται μέσω επαναλαμβανόμενων αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στα άτομα. Η

ανάδειξη της συμβολικής αλληλεπίδρασης ήρθε ως απάντηση στις κυρίαρχες αντιλήψεις για την κοινωνία, οι οποίες επικρατούσαν στην κοινωνιολογία για πολλά χρόνια και εστίαζαν στην εξέταση της κοινωνίας από «πάνω προς τα κάτω», δίνοντας έμφαση στην επίδραση των θεσμών που λειτουργούν σε μακροεπίπεδο και των κοινωνικών δομών, καθώς και πώς αυτά επιβάλλονταν και περιόριζαν τα άτομα. Η συγκεκριμένη θεωρία αναπτύχθηκε με στόχο να κατανοήσει τη λειτουργία της κοινωνίας από «κάτω προς τα πάνω», εστιάζοντας σε διαδικασίες μικροεπίπεδου, οι οποίες αναδύονται κατά τη διάρκεια αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ανθρώπων, με στόχο να ερμηνευθούν οι λειτουργίες της κοινωνίας (Carter και Fuller, 2015). Ο Αμερικάνος, κοινωνιολόγος, ψυχολόγος και φιλόσοφος George Herbert Mead (1863-1931) έθεσε με τις απόψεις του τις βάσεις, ώστε να αναπτυχθεί αργότερα από άλλους μελετητές η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης. Η θεωρία του εξελίχθηκε με τη συμβολή των Goffman και Blumer, δύο σημαντικών κοινωνιολόγων και διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στη «θεωρία των ρόλων και της κοινωνικοποίησης» (Μελισόβα, 2014: 83).

2. Συμβολική αλληλεπίδραση και εκπαίδευση

Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, έχει συμβάλει στον εμπλουτισμό της θεωρίας της κοινωνιολογίας και της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Ειδικότερα, βρίσκει εφαρμογή στα σχολεία μέσω της εισαγωγής διαφόρων εργαλείων έρευνας, όπως «η παρατήρηση, η συνέντευξη και η ανάλυση περιεχομένου» με σκοπό να αναλυθούν πιο συστηματικά αρκετά παιδαγωγικά ζητήματα (Κυρίδης, 2017: 155). Ο Γκότοβος (1994: 42) θεωρεί πως βάσει της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης είναι δυνατόν να αναδυθούν και να ερμηνευθούν φαινόμενα κοινωνικοποίησης σε μικρο-επίπεδο, τα οποία προκύπτουν μέσα από άμεσες αλληλεπιδράσεις που διαμορφώνονται ανάμεσα στα άτομα κατά τη σχολική καθημερινότητα.

Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης έχει εφαρμογή στη μελέτη της δυναμικής «που αναπτύσσεται στο επικοινωνιακό πλαίσιο της σχολικής τάξης» (Λάμνιαν, 2002: 213). Η σχολική τάξη αποτελεί ένα σύστημα κοινωνικής αλληλεπίδρασης, που λειτουργεί οργανωμένα, μέσα από συλλογικές διαδικασίες, στις οποίες «συμμετέχουν διαφορετικά άτομα με διαφορετικούς ρόλους, που όμως συντονίζονται μεταξύ τους». Οι συλλογικές αυτές ενέργειες γίνονται πάντοτε σε ένα κοινό πλαίσιο (περίσταση) το οποίο αποκτά νόημα από τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτό και δημιουργούν δράσεις και αντιδράσεις (Γκότοβος, 1994: 50).

Σύμφωνα με τους Carter και Fuller (2015) η εργασία του Blumer θεωρείται ως η πιο κατανοητή επισκόπηση της συμβολικής αλληλεπίδρασης του Mead. Ο Blumer υποστηρίζει ότι οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας είναι ο μόνος τρόπος για να μελετήσει κανείς την ανθρώπινη συμπεριφορά. Ο θεωρητικός προσανατολισμός του αναφορικά με τη συμβολική αλληλεπίδραση, συνοψίζεται σε τρεις προϋποθέσεις:

1. Οι άνθρωποι δρουν απέναντι στα πράγματα με βάση τα νοήματα που έχουν αυτά τα πράγματα για εκείνους (Carter και Fuller, 2015). Ανάλογα, όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν ήδη συνειδητοποιήσει ότι αντιμετωπίζουν μία σχολική τάξη με βάση προκαθορισμένες αντιλήψεις, είναι σε θέση να εμπλακούν σε αμοιβαίες υποστηρικτικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Επίσης, είναι πιθανότερο να μην δείξουν ασέβεια ή να αγνοήσουν συμπεριφορές και εμπειρίες των άλλων αλλά να τις αναγνωρίσουν. Εάν κατανοήσουν από πού προέρχονται τα άτομα, μπορούν να εντυφλήσουν περισσότερο στα διαφορετικά στυλ μάθησης που έχουν οι μαθητές/τριες και έτσι να καταστρώσουν διαφορετικές παιδαγωγικές στρατηγικές, όπως η ομαδική ή ατομική εργασία, η αλληλοδιδασκτική ή η βιωματική μάθηση (Halasz και Kaufman, 2008: 307-308).
2. Το νόημα των πραγμάτων προέρχεται ή προκύπτει από την κοινωνική αλληλεπίδραση που έχει ένα άτομο με τους άλλους (Carter και Fuller, 2015). Οι Halasz και Kaufman (2008: 308) εμβαθύνουν, υποστηρίζοντας ότι το νόημα δεν είναι ούτε έμφυτο ούτε εγγενές. Κυρίως, μαθαίνουμε μέσω κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Η συμπεριφορά μας στα κοινωνικά περιβάλλοντα οικοδομείται μέσω μίας αλληλεπιδραστικής διαδικασίας. Ως άτομα, έχουμε τη δυνατότητα να αλλάξουμε το τι σημαίνει να είναι κανείς μαθητής, όπως και το νόημα της διδασκαλίας και της μάθησης.
3. Τα νοήματα χρησιμοποιούνται και τροποποιούνται δια μέσου μίας ερμηνευτικής διαδικασίας, που εφαρμόζεται από ένα άτομο, το οποίο διαχειρίζεται τα πράγματα που αντιμετωπίζει (Carter και Fuller, 2015). Σύμφωνα με την ανάλυση των Halasz και Kaufman (2008:308), η τρίτη προϋπόθεση του Blumer αποτελεί ένα καθοριστικό χαρακτηριστικό της συμβολικής αλληλεπίδρασης και έχει μεγάλη απήχηση στην τάξη. Η θεωρία αυτή μας θυμίζει ότι δάσκαλοι και μαθητές εισέρχονται σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον με μία σειρά από προϋπάρχοντες συνειρμούς για τη συγκεκριμένη περίπτωση. Όμως αυτά τα νοήματα δεν είναι άκαμπτα. Μέσω των αλληλεπιδράσεων που προκύπτουν μέσα στην τάξη, η αντίληψή μας για την εκπαίδευση μπορεί να αλλάξει. Κάτι τέτοιο ισχύει τόσο στους/στις εκπαιδευτικούς όσο και στους/στις μαθητές/τριες.

3. Η θεωρία του κατοπτρικού εαυτού

Ο C. H. Cooley, έγινε γνωστός για τη θεωρία του κατοπτρικού εαυτού (self-looking glass). Συγκεκριμένα, ο κατοπτρικός εαυτός αποτελεί το προϊόν μίας ενεργής διαδικασίας οικοδόμησης, μέσα από την ανάπτυξη της φαντασίας (Shaffer, 2004). Σύμφωνα με τον Κυρίδη (2017: 149), ο Cooley θεωρεί πως «ο τρόπος που οι άλλοι βλέπουν κάθε κοινωνικό υποκείμενο επιδρά στην κοινωνική του συμπεριφορά και στον τρόπο που το ίδιο βλέπει τον εαυτό του». Ο Shaffer (2004: 54) υποστηρίζει πως

η θεωρία του κατοπτρικού εαυτού απαρτίζεται από τρεις παραμέτρους κατά τον Cooley. Τα δρώντα υποκείμενα φαντάζονται τους εαυτούς τους όπως πιθανόν να τους βλέπουν οι άλλοι. Μία τέτοιου είδους κατασκευή, το τι βλέπουν δηλαδή οι άλλοι, είναι κατά βάση σαν μία εικόνα που αντικατοπτρίζεται σε έναν καθρέφτη. Δεύτερον, τα δρώντα υποκείμενα φαντάζονται στη συνέχεια τι μπορεί να σκέφτονται οι άλλοι γι' αυτά. Τρίτον, τα δρώντα υποκείμενα βιώνουν μία συναισθηματική κατάσταση για την αξιολόγηση που έχουν φανταστεί ότι οι άλλοι έχουν κάνει γι' αυτούς. Ειδικότερα, εάν η αξιολόγηση των άλλων για το δρων υποκείμενο είναι θετική, η επίδραση είναι θετική (όπως η περηφάνια) αλλά εάν είναι αρνητική, τότε και η επίδραση είναι αρνητική (όπως η ντροπή ή η αμηχανία).

4. Κριτική παιδαγωγική και Συμβολική Αλληλεπίδραση

Κοινή βάση των στόχων των θεωρητικών της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι η *ενδυνάμωση των ανίσχυρων και ο μετασχηματισμός των κοινωνικών ανισοτήτων και αδικιών* (McLaren, 2010: 281).

Τα σχολεία πρέπει να είναι *«χώροι κοινωνικού μετασχηματισμού και χειραφέτησης»* (Freire, 1977: 81), όπου εφαρμόζεται η *«προβληματίζουσα εκπαίδευση»*, αναπτύσσεται ο *κριτικός στοχασμός* και στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας μπαίνει ο *μαθητής*. Προϋπόθεση για τη μετατροπή των μαθητών/τριών σε *φορείς κοινωνικής αλλαγής* είναι η *καλλιέργεια του δημοκρατικού τους ήθους* στην τάξη και τη δημιουργία *κατάλληλων συνθηκών*. Καθώς η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης διερευνά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, μπορεί να γίνει αρωγός της Κριτικής Παιδαγωγικής ως προς την επιτέλεση των οραμάτων της, δηλαδή την κοινωνική αλλαγή και τον μετασχηματισμό, αφού, σύμφωνα με τον Blumer, η εξοικείωση των υποκειμένων με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μπορεί να βοηθήσει τα νοήματα που δίνουν τα υποκείμενα στα πράγματα να μετασχηματίζονται, να εξελίσσονται και να διαμορφώνονται νέα. Έτσι προωθείται η αλλαγή των αντιλήψεων των δρώντων προσώπων για τον εαυτό τους, για τους άλλους αλλά και για το πλαίσιο στο οποίο κινούνται (πχ. σχολική τάξη).

5. Έρευνα-δράση και Συμβολική αλληλεπίδραση

Οi Carr και Kemmis (2004: 162) έχουν δώσει τον εξής ορισμό για την έρευνα - δράση:

«Η εκπαιδευτική έρευνα δράση είναι μία μορφή αυτοστοχαστικής διερεύνησης που έχουν αναλάβει οι συμμετέχοντες σε κοινωνικές καταστάσεις, με στόχο να βελτιώσουν τη λογική και τη δικαιοσύνη των δικών τους πρακτικών, την κατανόηση αυτών των πρακτικών, καθώς και τις περιστάσεις υπό τις οποίες οι πρακτικές αυτές υλοποιούνται.»

Σύμφωνα με τους Κατσαρού και Τσάφο (2003) η έρευνα δράση έχει συμμετοχικό και συνεργατικό χαρακτήρα, χαρακτηρίζεται από μία σπειροειδή διάταξη και έχει στοχαστικοκριτικό χαρακτήρα. Επίσης χαρακτηρίζεται από μία ποιοτική διάσταση. Δεν καταλήγει σε αποτελέσματα που μπορούν να οδηγήσουν σε γενικευμένους νόμους και διερευνά μικρά δείγματα που δεν είναι αντιπροσωπευτικά.

Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης βρίσκει έδαφος στην εφαρμογή της έρευνας-δράσης, καθώς η δεύτερη πραγματοποιείται με μικρές ομάδες ανθρώπων, οι οποίες είναι συνεργαζόμενες. Τα κοινωνικά περιβάλλοντα που διαμορφώνονται με την ύπαρξη των συνεργαζόμενων ομάδων είναι απαραίτητα για «συλλογισμό, σχεδιασμό και υλοποίηση δράσης» και κατ' επέκταση για την ανάδειξη του κοινωνικού αναστοχασμού (Κατσαρού, 2016: 42).

6. Έρευνα-δράση και Κριτική Παιδαγωγική

Η Κριτική Παιδαγωγική έχει τις θεωρητικές της ρίζες στην κριτική κοινωνική θεωρία και έρευνα, η οποία εστιάζει την προσοχή της σε δύο βασικά αιτήματα: τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και τη χειραφέτηση (Κατσαρού, 2016: 126). Επίσης επηρεάζεται από τη διάκριση των μορφών γνώσης που έχει διατυπώσει ο Habermas και αντιστοιχούν στα τρία είδη της έρευνας δράσης: την «τεχνική», την «πρακτική» και τη «χειραφετική» γνώση. Οι κριτικοί παιδαγωγοί στρέφουν το ενδιαφέρον τους προς τη χειραφετική γνώση, καθώς οδηγεί στην καταπολέμηση των κοινωνικών αδικιών και τον μετασχηματισμό τους «μέσω της διαλογικής συλλογικής δράσης» (McLaren, 2010: 297).

Ως βασικά κοινά σημεία της έρευνας δράσης με την Κριτική Παιδαγωγική, μπορούν να προσδιοριστούν η σύνδεση θεωρίας και πράξης και η χειραφέτηση. Οι Carr και Kemmis (2004: 209) θεωρούν απαραίτητη τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, καθώς η αυτοαναστοχαστική κοινότητα που διαμορφώνεται στη χειραφετική έρευνα δράση δεν συμβάλλει μόνο στον μετασχηματισμό της ίδιας της κατάστασης. Η συνεργαζόμενη ομάδα καλείται να προβληματιστεί σχετικά, όχι μόνο στον δικό της τομέα δράσης αλλά και στον τομέα της εκπαιδευτικής δράσης, ως μέρος ενός συνολικού κοινωνικού πλαισίου. Υπό μία τέτοια θεώρηση, η συνεργαζόμενη ομάδα αντιλαμβάνεται την ανάγκη για μία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην κοινωνία. Κοινό τόπο με την παραπάνω παραδοχή, βρίσκουν και οι κριτικοί παιδαγωγοί, οι οποίοι αφενός είναι υπέρμαχοι της αμφισβήτησης των αντιλήψεων στην εκπαίδευση που θεωρούνται αδιαμφισβήτητες και αυτονόητες και αφετέρου «είναι αφοσιωμένοι στις χειραφετικές κατευθύνσεις της προσωπικής ενδυνάμωσης και του κοινωνικού μετασχηματισμού» (McLaren, 2010: 287).

7. Έρευνα-Δράση: η εφαρμογή

7.1. Μεθοδολογία

Με γνώμονα το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο οδηγηθήκαμε στην εφαρμογή μίας πρακτικής-χειραφετικής έρευνας-δράσης σε μία Β΄ τάξη ενός εξαθέσιου δημοτικού σχολείου της πόλης των Χανίων, που θα διερευνά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών με στόχους τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών, και την ενίσχυση της κοινωνικής δυναμικής της σχολικής τάξης.

Γενικός σκοπός της έρευνας είναι η δημιουργία μίας συνεκτικής δημοκρατικής-σχολικής κοινότητας ανάμεσα στα δρώντα πρόσωπα, με στόχο να «καλλιεργούν την κριτική και δημιουργική σκέψη και τις κοινωνικές και πολιτικές δεξιότητες, δηλαδή τις δεξιότητες συνεργασίας και δημοκρατίας των μαθητών» (Ελευθεράκης, 2009: 86).

Κατόπιν αρκετών διερευνητικών και αναστοχαστικών συζητήσεων ανάμεσα στους/στις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα-δράση, καθορίστηκε το αρχικό πρόβλημα, το οποίο αφορούσε στις δυσκολίες ορισμένων μαθητών/τριών να αναπτύξουν διαπροσωπικές σχέσεις με τους υπόλοιπους συμμαθητές/ τριές τους. Στη συνέχεια συγκεκριμενοποιήθηκε ο σκοπός της εφαρμογής της έρευνας-δράσης, ως η βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών, η κοινωνική ένταξη των μαθητών/τριών, και η ενδυνάμωση της ομάδας μέσα από εναλλακτικές, ομαδοσυνεργατικές παιδαγωγικές στρατηγικές.

Το δείγμα μας ήταν 21 μαθητές/τριες της Β΄ τάξης, 15 αγόρια και 6 κορίτσια, ανάμεσα στα οποία υπήρχαν δύο αδέρφια Ρομά, δύο παιδιά με καταγωγή από άλλες χώρες γεννημένα στην Ελλάδα και ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες. Τους συμμετέχοντες στην έρευνα αποτελούσαν οι ερευνητές, οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές και άλλοι κοινωνικοί εταίροι, όπως γονείς και μαθητές.

Η έρευνα-δράση διήρκεσε από τον Νοέμβριο του 2018 ως και τον Μάιο του 2019. Κατά την εφαρμογή δημιουργήθηκαν δύο κύκλοι έρευνας-δράσης, όπου σε κάθε κύκλο περιλαμβάνονταν τρία στάδια, ο σχεδιασμός (συγκέντρωση πληροφοριών), η παρέμβαση (υλοποίηση δράσεων) και η αξιολόγηση (αναστοχασμός).

7.2. Ερευνητικά ερωτήματα

1. Μπορεί η εφαρμογή καινοτόμων παιδαγωγικών μεθόδων να συμβάλει στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών/τριών και στην ενίσχυση της συνοχής της ομάδας;
2. Μπορεί να βελτιωθεί η δημοτικότητα των απορριπτόμενων και παραμελημένων μαθητών;

7.3. Μεθοδολογικά εργαλεία συλλογής δεδομένων

Εφαρμόσαμε συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών προσεγγίσεων και για την εγκυρότητα των δεδομένων που συλλέξαμε, εφαρμόσαμε τη μέθοδο της τριγωνοποίησης, δηλαδή «της τριπλής διασταύρωσης των στοιχείων» (Κατσαρού και Τσάφος, 2003: 63). Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων ήταν:

1. **Η συμμετοχική παρατήρηση:** Άμεση παρατήρηση υπό συγκεκριμένα συμβάντα, κυρίως όταν διεξάγονταν ομαδικές εργασίες από τους μαθητές, καθώς και καταγραφή ελεύθερου ημερολογίου, όπου καταγράφονταν γεγονότα τα οποία αφορούσαν σε συμπεριφορές των μαθητών, καθώς και τις θετικές ή αρνητικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα μέλη κάθε ομάδας αλλά και σε επίπεδο ολομέλειας, κατά τη διάρκεια ποικίλων κοινωνικών περιστάσεων, όπως στην τάξη, το διάλειμμα, σε παιδαγωγικές επισκέψεις και εκδρομές.
2. **Η ποιοτική άτυπη-ημιδομημένη συνέντευξη της εκπαιδευτικού:** Συλλογή πληροφοριών από τη δασκάλα σχετικά με τις αντιλήψεις της για την κοινωνική δυναμική της τάξης, τις προβλέψεις της για το κοινωνικό status των μαθητών/τριών. Οι συνεντεύξεις γίνονταν πριν από τη χορήγηση κάθε κοινωνιομετρικού ερωτηματολογίου καθώς και μετά από τη λήψη των αποτελεσμάτων.

3. Το κοινωνιομετρικό τεστ

Μέσα από τα κοινωνιομετρικά τεστ διερευνήσαμε δύο παραμέτρους δημοτικότητας, της συμπάθειας και της πολιτικής ικανότητας, που διαθέτουν οι μαθητές/τριες της τάξης, με τα οποία εντοπίσαμε τον βαθμό δημοτικότητας των παιδιών, από τον/την πιο δημοφιλή ως τον/την πιο απορριπτόμενο/η. Τα παιδιά αιτιολογούσαν τις εκάστοτε επιλογές ή απορρίψεις που έκαναν. Τα κοινωνιομετρικά τεστ χορηγήθηκαν τρεις φορές για όσο διήρκεσε η έρευνα.

7.4. Ερμηνεία, σχολιασμός των δεδομένων για τους δύο κύκλους δράσης και παρεμβατικές πρακτικές (Ενδεικτικά στοιχεία)

7.4.1. Α' Κύκλος δράσης

1. Ως προς τη δημοτικότητα των μαθητών/τριών.

Τα αποτελέσματα του πρώτου κοινωνιομετρικού τεστ (βλ. παράρτημα, πίν.1) έδειξαν ορισμένους/ες δημοφιλείς μαθητές/τριες. Αναδείχθηκαν αρκετοί παραμελημένοι μαθητές και τρεις απορριπτόμενοι. Τα δύο απορριπτόμενα παιδιά είναι αδέρφια Ρομά, αγόρι (ΠΗ) και κορίτσι (ΒΑΗ). Οι λόγοι της απόρριψής τους αποδίδονται στην ανυπαρξία διαπροσωπικών σχέσεων, την ενοχλητική συμπεριφορά και την εξωτερική εμφάνιση. Ο τρίτος απορριπτόμενος μαθητής (ΑΧΣ) παρουσιάζει κάποιο έλλειμμα στις κοινωνικές του δεξιότητες και φαίνεται απρόσιτος στα υπόλοιπα παιδιά.

2. Ως προς την κατάσταση των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών.

Στα κοινωνιογράμματα (βλ. παράρτημα, πίν. 1α και 1β), υπάρχουν 12 αμοιβαίες επιλογές και 8 απορρίψεις. Η ΜΑΑ, που φαίνεται αντιφατική, έχει δημιουργήσει και αρκετές αντιπάθειες ανάμεσα στα παιδιά. Κάτι τέτοιο αποδεικνύεται τόσο από τις αιτιολογήσεις των παιδιών όσο και από τις ερμηνείες της δασκάλας. Παρόλα αυτά, αποτελεί μία ιδιαίτερη περίπτωση αντιφατικού παιδιού, καθώς ενώ έχει αρκετές αντιπάθειες συγχρόνως έχει και αρκετές συμπάθειες. Από τις παρατηρήσεις μας ως προς τη γενική της συμπεριφορά, έχουμε αντιληφθεί πως προσπαθεί να δημιουργήσει ίντριγκες ανάμεσα στα παιδιά και γενικά φαίνεται να αναζητά την προσοχή των άλλων παιδιών και ιδίως των κοριτσιών. Μπορούμε να συσχετίσουμε τη συμπεριφορά της με τα ευρήματα των DeRosier και Thomas (2003: 1389). Σύμφωνα με την ερμηνεία των αποτελεσμάτων τους, υποστηρίζουν ότι οι μαθητές που έχουν χαρακτηριστεί ως έντονα αντιφατικοί στο κοινωνιομετρικό τεστ, είναι πιθανόν να επιδείξουν στο μέλλον επιθετικότητα. Η ίδια έρευνα υποστηρίζει ότι τα αντιφατικά παιδιά είναι κοινωνικά επιδέξια, έχουν κοινωνικές ηγετικές ικανότητες και μπορούν να χειριστούν επιτυχώς συνομηλίκους τους αλλά και κοινωνικές καταστάσεις (π.χ. να οργανώσουν έναν κοινωνικό αποκλεισμό, να διαδώσουν φήμες). Παρόλο που τα αντιφατικά παιδιά έχουν πολλούς συνομηλίκους που τα αντιπαθούν, είναι ικανά να διατηρήσουν την κοινωνική υποστήριξη από πολλούς συνομηλίκους που τα συμπαθούν.

3. Ως προς τη συνοχή της ομάδας.

Ο βαθμός συνοχής της ομάδας είναι: $24/420=0,057$. Σύμφωνα με τον Bastin (1970, στο Μπίκος, 2011), από το αποτέλεσμα το οποίο δεν πλησιάζει στη μονάδα, καταλαβαίνουμε ότι ο βαθμός συνοχής της ομάδας δεν είναι μεγάλος.

Παρεμβατικές πρακτικές

Σύμφωνα με τις πληροφορίες που συλλέξαμε και μετά από αναστοχαστικές συζητήσεις μεταξύ των εταίρων, καθορίστηκαν οι επιμέρους στόχοι:

- Ενίσχυση της κοινωνικότητας μαθητών που έχουν χαρακτηριστεί ως αντιφατικοί, παραμελημένοι και απορριπτόμενοι.
- Δημιουργία συνθηκών, ώστε να εξομαλυνθούν οι σχέσεις ορισμένων παιδιών που έχουν δώσει αμοιβαίες απορρίψεις.
- Ενίσχυση της ικανότητας ενσυναίσθησης και αίσθησης αλληλεγγύης.
- Διεύρυνση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων ανάμεσα σε παιδιά διαφορετικού φύλου.

Οι παιδαγωγικές παρεμβάσεις που εφαρμόσαμε ήταν οι εξής:

- α. Ομαδική συνάντηση με γονείς με σκοπό την ενημέρωση ως προς τους στόχους της έρευνας, τις εκπαιδευτικές μας δράσεις, και την ανατροφοδότηση.

- β. Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, χωρισμός σε κατάλληλους συνδυασμούς ομάδων, οργάνωση ομαδικού πρωινού.
- γ. Εφαρμογή των τεχνικών Freinet «Τι νέα;» και «Ελεύθερα κείμενα» σε εβδομαδιαία βάση.
- δ. Εφαρμογή θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων σε εβδομαδιαία βάση.

7.4.2. Β' Κύκλος δράσης

1. Ως προς τη δημοτικότητα των μαθητών/τριών.

Τα αποτελέσματα του δεύτερου κοινωνιομετρικού πίνακα (πίν.3) δείχνουν τα εξής: Ως δημοφιλείς μαθητές αναδείχθηκαν 4 παιδιά. Αξίζει να σημειώσουμε ότι η μοναδική απόρριψη που δέχτηκε η ΜΑΒ(κ), προέρχεται από τη ΒΑΗ(κ), απορριπτόμενη, η οποία εξήγησε πως «δεν παίζει μαζί μου». Πράγματι, η ΜΑΒ δε βρισκόταν ποτέ αυθόρμητα με τη ΒΑΗ. Ο ΠΑΤ, ενώ στον πρώτο πίνακα ήταν παραμελημένος, η δημοτικότητά του αυξήθηκε ραγδαία, με μόλις 7 επιλογές. Οι αιτιολογήσεις όσων τον επέλεξαν βασίζονται κυρίως στις φιλικές σχέσεις. Κάτι τέτοιο μας οδηγεί στο συμπέρασμα, ότι ο ΠΑΤ αν και ακόμα είναι ένα παιδί αρκετά χαμηλών τόνων, έχει καταφέρει να ενταχθεί στη σχολική ομάδα, καθώς έχει έρθει φέτος στο σχολείο για πρώτη φορά. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του ΝΙΓ (α), ο οποίος, ενώ χαρακτηρίστηκε στο πρώτο τεστ παραμελημένος, τώρα επιλέχθηκε ως δημοφιλής. Οι συμμαθητές του δικαιολόγησαν τις επιλογές τους ως εξής: «είναι πολύ ευγενικός», «είναι φίλος και πολύ καλός στους αετούς» (φέρει παιχνιδάκια στο σχολείο για να παίζουν όλοι μαζί).

Οι ΒΑΗ(κ), ΠΗ(α), και ΑΧΣ(α) εξακολουθούν να είναι απορριπτόμενοι. Η αξιοσημείωτη διαφορά με τον δεύτερο κοιν. πίνακα είναι ότι ο αριθμός των απορρίψεων μειώθηκε και για τους δύο πρώτους κατά πολύ, ιδιαίτερα η ΒΑΗ απορρίφθηκε από τους μισούς σε σχέση με την προηγούμενη φορά. Επίσης, όσον αφορά στη ΒΑΗ, οι αιτιολογήσεις των παιδιών βασίζονται στην έλλειψη σχέσης μεταξύ τους, και όχι σε ενοχλητική συμπεριφορά ή σε αρνητικά εξωτερικά χαρακτηριστικά. Ο ΑΧΣ εξακολουθεί να είναι απορριπτόμενος. Παρόλα αυτά, ο ίδιος προσπαθεί και συμμετέχει περισσότερο στις ομαδικές δράσεις.

2. Ως προς τις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών και τη συνοχή της ομάδας.

Στο δεύτερο κοινωνιόγραμμα (βλ. πρτμ, πίν.4) παρατηρούμε δεκατρείς (13) αμοιβαίες επιλογές και μόνο δύο (2) αμοιβαίες απορρίψεις. Ο βαθμός συνοχής της ομάδας είναι 0,06. Συγκριτικά με το προηγούμενο κοινωνιόγραμμα (Β.Σ.: 0,057), ο βαθμός συνοχής έχει αυξηθεί ελάχιστα, όμως είναι μία μικρή θετική εξέλιξη ως προς το «δέσιμο» της ομάδας. Παρόλο που ο βαθμός συνοχής της ομάδας εξακολουθεί να είναι χαμηλός, παρατηρούμε ότι οι αμοιβαίες επιλογές έχουν αυξηθεί κατά μία και οι αμοιβαίες απορρίψεις έχουν μειωθεί κατά έξι. Η διαπίστωση αυτή μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι αντιπαράθεσεις μεταξύ των μαθητών ή οι ενοχλητικές συμπεριφορές έχουν

μειωθεί αρκετά και δεν υπάρχουν δείγματα έντονου ανταγωνισμού ανάμεσα στους μαθητές (Goodland, 1984, Freiberg, 1999 στο Μπίκος, 2011: 163).

Παρεμβατικές πρακτικές

Στον δεύτερο κύκλο δράσης εξακολουθούν να εφαρμόζονται δραστηριότητες που έχουμε ξεκινήσει από τον πρώτο κύκλο. Επιπρόσθετα, εισάγουμε την εφαρμογή μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος στο Μουσείο της Εκπαίδευσης (Xeniseum) στο Ρέθυμνο με τίτλο «Το σχολείο που έχω και το σχολείο που θέλω», διάρκειας δύο εβδομάδων. Επιπλέον, εφαρμόζεται η τεχνική Freinet «Μικρά Βιβλία» και στο τέλος του σχολικού έτους πραγματοποιείται θεατρική παράσταση με τίτλο «Εγώ κι εσύ μαζί».

Ερμηνεία και σχολιασμός των δεδομένων μετά από την ολοκλήρωση του Β κύκλου δράσης

1. Ως προς τη δημοτικότητα των μαθητών/τριών.

Οι αλλαγές που σημειώθηκαν ως προς την αλλαγή της δημοτικότητας των παιδιών, έχουν ως εξής: α. Οι δημοφιλείς μαθητές παραμένουν σταθεροί στον αριθμό, β. Οι αντιφατικοί/ές μειώθηκαν, γ. Οι μαθητές/τριες του μέσου όρου αυξήθηκαν, δ. Οι παραμελημένοι/ες μειώθηκαν και ε. Οι απορριπτόμενοι/ες αυξήθηκαν ελαφρώς αλλά ορισμένοι/ες από αυτούς/ές, έλαβαν λιγότερες απορρίψεις (βλ. πρτμ, πίν. 2).

Αναφέρουμε ορισμένες ενδεικτικές περιπτώσεις μαθητών/τριών, όπως ο ΠΑΤ(α), ο οποίος ενώ είχε αναδειχθεί παραμελημένος στο πρώτο κοινωνιόγραμμα, στα τελευταία δύο παραμένει σταθερά δημοφιλής. Επίσης, ο ΝΙΚ (α) είναι σταθερά παραμελημένος, καθώς η σχολική κοινωνικοποίησή του είναι αποσπασματική λόγω συχνών απουσιών.

Στην περίπτωση του ΝΙΓ παρατηρούμε μία πολύ μεγάλη μετακίνηση από τον 2^ο κοινων.πίν. ως δημοφιλής, στους παραμελημένους στον 3^ο κοινων. πίν (βλ. πρτμ, πίν. 3). Σημειώνουμε ότι στον 1^ο κοινων. πίν. ήταν παραμελημένος. Η ερμηνεία που μπορούμε να δώσουμε είναι ότι ο ΝΙΓ έκανε προσπάθειες να ενταχθεί στην ομάδα φέρνοντας παιχνίδια στο σχολείο για να τα μοιράζεται. Όταν η δραστηριότητα αυτή σταμάτησε, η κοινωνική αποδοχή του μαθητή μειώθηκε.

Οι ΒΑΗ και ΠΗ (αδέρφια Ρομά), παρόλο που χαρακτηρίζονται πάλι απορριπτόμενοι/ες, ο αριθμός των απορρίψεων που έχουν δεχτεί εξακολουθεί να είναι σταθερά χαμηλότερος από ό,τι στον πρώτο κοινων. πίνακα. Θεωρούμε ότι έχει παρουσιαστεί πολύ μεγάλη βελτίωση ως προς την εξομάλυνση της κοινωνικής αποδοχής που έχουν τα παιδιά από τους/τις συμμαθητές/τριές τους.

Η ΜΑΑ έχει 7 περισσότερες απορρίψεις, αντιφατική διαπίστωση, καθώς έχει παρουσιάσει μία πολύ μεγάλη βελτίωση στη συμπεριφορά της κι έχει αναπτύξει έντονο αίσθημα ευθύνης.

Ο ΑΧΣ εξακολουθεί να είναι σταθερά απορριπτόμενος. Έχει παρουσιάσει μία πολύ μικρή βελτίωση στην αλληλεπίδρασή του με τα άλλα παιδιά.

2. Ως προς τις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών και τη συνοχή της ομάδας.

Κατά τη διερεύνηση του τρίτου κοινωνιογράμματος (βλ. πρτμ, πίν. 2α και 2β), παρατηρούμε δεκαπέντε (15) αμοιβαίες επιλογές και έξι (6) αμοιβαίες απορρίψεις. Όλες οι αμοιβαίες επιλογές είναι ανάμεσα σε παιδιά του ίδιου φύλου, ενώ οι τέσσερις αμοιβαίες απορρίψεις από τις έξι είναι ανάμεσα σε παιδιά αντίθετου φύλου. Αν παρατηρήσουμε τον συγκριτικό πίνακα (πίν. 4), διαπιστώνουμε ότι υπάρχει μία σταδιακή αύξηση στις αμοιβαίες επιλογές και μία αυξομείωση στις αμοιβαίες απορρίψεις αλλά εμφανώς μειωμένες από την πρώτη φορά που χορηγήθηκε το κοινωνιομετρικό τεστ. Ο βαθμός συνοχής της ομάδας είναι 0,071. Σε σύγκριση με το πρώτο (Β.Σ.: 0,057) και το δεύτερο κοινωνιογράμμα (Β.Σ.: 0,06), ο βαθμός κοινωνικής συνοχής έχει αυξηθεί περίπου κατά 2 εκατοστά. Σε συνδυασμό με τη σταδιακή αύξηση των αμοιβαίων επιλογών, θεωρούμε ότι έχει σημειωθεί βελτίωση στη συνοχή της ομάδας, γεγονός που έχουμε παρατηρήσει και στην πράξη, καθώς θεωρούμε ότι η συγκεκριμένη ομάδα είναι πιο συνεκτική και λειτουργική.

8. Συμπεράσματα

Μετά την ολοκλήρωση των δύο κύκλων δράσεων, είμαστε σε θέση να απαντήσουμε στα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε εξαρχής.

1^ο ερευνητικό ερώτημα: *Μπορεί η εφαρμογή καινοτόμων παιδαγωγικών μεθόδων να συμβάλουν στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών/τριών και στην ενίσχυση της συνοχής της ομάδας;*

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν ότι οι παιδαγωγικές στρατηγικές που εφαρμόσαμε έχουν συμβάλει θετικά στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών αλλά και της συνοχής της ομάδας. Τα αποτελέσματα που μας έδωσαν οι τελευταίοι κοινωνιομετρικοί πίνακες, έδειξαν ότι η συνοχή της ομάδας βελτιώθηκε αρκετά, οι αμοιβαίες επιλογές των παιδιών αυξήθηκαν και μειώθηκαν οι αμοιβαίες απορρίψεις. Επίσης, κάποιοι μαθητές και μαθήτριες πιο εγωκεντρικοί/ές έγιναν σταδιακά πιο συμμετοχικοί/ές και συνεργατικοί/ές.

Σύμμαχός μας στην εξαγωγή των συμπερασμάτων υπήρξε η μικροκοινωνιολογική θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης. Στην προκειμένη περίπτωση η μελέτη μας επικεντρώθηκε στις σχέσεις των παιδιών και στις διαντιδράσεις που προέκυπταν μεταξύ τους. Η ομάδα μίας σχολικής τάξης εξυπηρετεί μία τέτοια διερεύνηση. Τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε συνάδουν με αυτά που χρησιμοποιούνται στις μικροκοινωνιολογικές έρευνες, όπως η παρατήρηση, η συνέντευξη και η κοινωνιομετρία.

Οι δραστηριότητες που πλαισιώναν το μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα, τις θεατροπαιδαγωγικές δράσεις, καθώς και τις τεχνικές Freinet, έδιναν ποικιλία ευκαιριών για αλληλεπίδραση, διάλογο, συνεργασία και αναστοχασμό. Σε συνδυασμό με τα θετικά μας ευρήματα, συμπεραίνουμε ότι η εφαρμογή των δράσεων αυτών συνετέλεσαν στην ανάπτυξη της συνοχής της ομάδας, στην εξοικείωση με ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες και στην εμφύσηση δημοκρατικού πνεύματος.

Επιπλέον, η έστω και μικρή αύξηση της συνοχής της ομάδας στη συγκεκριμένη σχολική τάξη, επιβεβαιώνει τη σχετική θεωρία του Bulgaru, (2014: 249), που υποστηρίζει πως η συνοχή της ομάδας αποτελεί ένα αντιπροσωπευτικό χαρακτηριστικό μίας εκπαιδευτικής ομάδας, εκφράζοντας τον βαθμό της ενότητας και της κοινωνικής ενσωμάτωσής της. Η συνοχή της ομάδας περιγράφεται ως μία αίσθηση του ανήκειν και αμοιβαίας έλξης. Μία ομάδα έχει συνοχή, όταν τα μέλη της νιώθουν ότι είναι μέρος της, επιθυμούν να παραμείνουν και προσδίδουν σε αυτήν μεγάλη σημασία. Ομοίως διαπιστώσαμε ότι αυξήθηκε το συναισθηματικό τους δέσιμο και τα παιδιά είχαν αποκτήσει την αίσθηση του ανήκειν. Ειδικότερα, παρατηρούσαμε και ανάμεσα στις υποομάδες, ότι όσες είχαν αποκτήσει μεγαλύτερη συνοχή, στα κοινωνιομετρικά τεστ τα μέλη αλληλοεπιλέγονταν και δεν υπήρχαν διαφωνίες μεταξύ τους, οι ρόλοι μοιράζονταν δίκαια και ολοκλήρωναν την εργασία τους σε σύντομο χρονικό διάστημα. Χαρακτηριστικές είναι κάποιες αιτιολογήσεις που έδιναν για τις επιλογές τους: «*Είμαστε στην ίδια ομάδα*». Υπήρξαν, βέβαια και υποομάδες που δεν κατάφεραν να αποκτήσουν μεγάλη συνοχή, πιθανόν επειδή χρειάζονταν περισσότερο χρόνο για να περάσουν από τα στάδια της ομαλής λειτουργίας της ομάδας (Μπίκος, 2011: 80), τα οποία ξεκινούν από την «*επιφυλακτικότητα*», συνεχίζουν με τη «*σύγκρουση*», προχωρούν στο «*κανονιστικό*» στάδιο και καταλήγουν στο στάδιο της «*απόδοσης*», όπου πλέον η ομάδα έχει αποκτήσει ισχυρή συνοχή και εργάζεται από κοινού, αποτελεσματικά. Επίσης, η αύξηση των αμοιβαίων επιλογών και η μείωση των αμοιβαίων απορρίψεων σχετίζεται με την αύξηση συνοχής της ομάδας, κάτι που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Fotopoulou, et.al. (2019), οι οποίοι διερεύνησαν τη βελτίωση της κοινωνικής συνοχής της ομάδας, με τη χρήση της κοινωνιομετρίας σε συνδυασμό με δραστηριότητες συναισθηματικής παρέμβασης σε ένα δημοτικό σχολείο της Ισπανίας. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η κοινωνική συνοχή της πειραματικής ομάδας βελτιώθηκε ελαφρώς περισσότερο από τη συνοχή της ομάδας ελέγχου και αυτό φάνηκε από μία μικρή αύξηση των αμοιβαίων επιλογών που κατέδειξε το κοινωνιογράμμα.

Με γνώμονα τη θεωρία της συμβολικής διαντίδρασης, διαπιστώσαμε με σαφήνεια τις ποικίλες αλληλεπιδράσεις. Έτσι, οδηγηθήκαμε σε συνεχείς προβληματισμούς, κάνοντας υποθέσεις, αναζητώντας αιτίες και διευκρινίζοντας λόγους απόρριψης ή επιλογής, τους οποίους ανασύραμε από τις αιτιολογήσεις των ίδιων των παιδιών. Με αυτόν τον τρόπο ο δάσκαλος ή η δασκάλα δεν «*προχωρά στα τυφλά*», «*συνομιλεί*» με τους/τις μαθητές/τριές του και στη συνέχεια παρεμβαίνει ανάλογα.

Ο διάλογος αποτελούσε ένα πολύ σημαντικό παιδαγωγικό εργαλείο. Μέσα από τις «χειρονομίες» κατά τον Mead, όπως η γλώσσα και οι κινήσεις, οι μαθητές/τριες αναλάμβαναν διάφορους ρόλους που ήταν σύμφωνοι με τις συμπεριφορές, τις προθέσεις, τα κίνητρα των άλλων. Τα παιδιά ρύθμιζαν τις συμπεριφορές τους ανάλογα με τις αντιδράσεις των υπολοίπων. Για παράδειγμα, παιδιά που είχαν χαρακτηριστεί απορριπτόμενα, κατά τη συμμετοχή τους στις δράσεις (παρουσίαση ελεύθερου κειμένου, αυτοσχεδιασμός, έκφραση απόψεων στο «Τι νέα»), όταν είχαν ενθάρρυνση από τα υπόλοιπα παιδιά, σταδιακά ξεπερνούσαν τη συστολή τους και είχαν ενεργή συμμετοχή.

2^ο ερευνητικό ερώτημα: *Μπορεί να βελτιωθεί η δημοτικότητα των απορριπτόμενων και παραμελημένων μαθητών;*

Τα αποτελέσματά μας επιβεβαιώνουν το 2^ο ερώτημα. Δε συνέβη σε όλα τα παιδιά, καθώς, πιστεύουμε ότι για να γίνουν τέτοιες μεγάλες αλλαγές χρειάζεται περισσότερος χρόνος για έρευνα και παρεμβάσεις. Παρόλα αυτά, υπήρξε μαθητής που είχε χαρακτηριστεί παραμελημένος και στον τρίτο κοινωνιομετρικό πίνακα κατατάχθηκε στους δημοφιλείς. Αξιοσημείωτη είναι επίσης η βελτίωση της δημοτικότητας των δύο μαθητών/τριών Ρομά, όπου είδαμε ότι μειώθηκαν πολύ οι απορρίψεις που δέχτηκαν και μάλιστα είχαν και κάποιες θετικές επιλογές. Σε αυτές τις περιπτώσεις επιβεβαιώνεται η άποψη του Blumer, ότι *«το νόημα των πραγμάτων προέρχεται από την κοινωνική αλληλεπίδραση που έχει ένα άτομο με τους άλλους»*. Για παράδειγμα, όταν η ΒΑΗ αισθάνθηκε ασφαλής μέσα στην ομάδα και κατανόησε ότι μπορούν να εισακούγονται οι απόψεις ή τα παράπονά της, τότε άρχισε να εκφράζεται περισσότερο στις συζητήσεις που κάναμε στην ολομέλεια. Ορισμένα παιδιά, κυρίως κορίτσια την πλησίασαν περισσότερο. Αυτό φαίνεται τόσο από το ότι είχε στο τέλος έστω και μία επιλογή, αλλά και η αντίστοιχη αιτιολόγηση αποδεικνύει ότι σιγά-σιγά άρχισε να γίνεται περισσότερο αποδεκτή: *«Είναι καλό κορίτσι»*.

Το ερευνητικό μας ερώτημα δεν επιβεβαιώθηκε για όλα τα παιδιά που είχαν χαρακτηριστεί ως απορριπτόμενα και παραμελημένα. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της ΜΑΑ (απορριπτόμενη), η οποία αρχικά προσπαθούσε να τραβήξει την προσοχή των άλλων με μη αποδεκτό τρόπο (ψέματα, ίντριγκες, λεκτική βία). Εδώ επιβεβαιώνεται η θεωρία του κατοπτρικού εαυτού. Η ΜΑΑ άρχισε σταδιακά να εγκαταλείπει αρκετές από τις αρνητικές της συμπεριφορές, να γίνεται εξαιρετικά συμμετοχική στην ομάδα και να επιδεικνύει ηγετικές τάσεις. Η ενσυναίσθηση και η αυτοεκτίμησή της βελτιώνονταν. Γι' αυτόν τον λόγο, η δασκάλα της τάξης είχε εκπλαγεί με τα αποτελέσματα του τρίτου κοινωνιομετρικού τεστ. Θεωρούσε και αυτή ότι η σημαντική βελτίωσή της στην κοινωνική της συμπεριφορά, θα είχε ως αποτέλεσμα περισσότερη αποδοχή. Με βάση τα παραπάνω πιστεύουμε ότι η μαθήτριά αντιλήφθηκε τις προσδοκίες της δασκάλας της, αλλά και της ερευνήτριας και καθρέφτισε τον εαυτό της,

όπως θεωρούσε ότι εκείνες την έβλεπαν. Έτσι, άρχισε να διαμορφώνει μία πιο θετική συμπεριφορά (θετική επίδραση), αφού η αξιολόγησή μας ήταν θετική. Ανταποκρίθηκε στη θετική μας προσδοκία με αποδεκτές πλέον συμπεριφορές. Η αρνητική αξιολόγηση που έλαβε από τους/τις συμμαθητές/τριές της οφείλεται στην έλλειψη εμπιστοσύνης που είχαν ακόμα απέναντί της.

Θεωρούμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνας-δράσης έχουν επιβεβαιώσει τον γενικό σκοπό που θέσαμε, τη δημιουργία, δηλαδή, μίας συνεκτικής δημοκρατικής-σχολικής κοινότητας.

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα που προέκυψαν, μπορούμε να πούμε ότι τα μεθοδολογικά εργαλεία που εφαρμόστηκαν, καθώς και οι παιδαγωγικές στρατηγικές που υλοποιήθηκαν με βάση το θεωρητικό πλαίσιο της συμβολικής διαντίδρασης, οδήγησαν στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών/τριών, αλλά και της συνοχής της ομάδας. Η σταδιακή αύξηση των αμοιβαίων επιλογών και η μείωση των αμοιβαίων απορρίψεων κατέδειξε ότι η συνοχή της ομάδας παρουσίασε σημαντική βελτίωση για το μικρό χρονικό διάστημα που διήρκεσε η έρευνα-δράση. Επίσης, αυξήθηκαν η συνεργατικότητα και η συμμετοχικότητα των μαθητών, κοινωνικές δεξιότητες οι οποίες είχαν ως βάση τη συνεχή δημιουργία προϋποθέσεων και ευκαιριών για διάλογο, σημαντικό εργαλείο για τη χειραφέτηση του ατόμου. Τέλος, διαπιστώσαμε ότι συνέβησαν μικρές, αλλά αξιοσημείωτες, αλλαγές ως προς τη δημοτικότητα των μαθητών/τριών, καθώς ορισμένοι απορριπτόμενοι ή παραμελημένοι σταδιακά βελτιώνονταν ως προς την κλίμακα αυτή, αφού μεγάλωνε η αποδοχή που είχαν από τους/τις συμμαθητές/τριές τους.

Βιβλιογραφία

- Blackledge, D., Hunt, B. (1995) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. (Μ. Δεληγιάννη, Μετάφρ.). Αθήνα: Έκφραση.
- Γκότοβος Α.Ε., (1994) *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γώγου, Λ. (2010) *Η κατανόηση των Κοινωνικών Φαινομένων και οι Προοπτικές της Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ελευθεράκης, Θ.Γ. (2009) Πολιτική Κοινωνικοποίηση και Εκπαίδευση: Η Διαπαιδαγώγηση του Δημοκρατικού Πολίτη στο Σχολείο. Στο Οικονομίδης, Β.Δ., Ελευθεράκης, Θ.Γ. (Επιμ.), *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Αθήνα: Ατραπός, 48-100.

- Θάνος, Θ. (2017) Εκπαίδευση και Κοινωνική Αναπαραγωγή. Στο Θάνος, Θ., Καμαριανός, Γ., Κυρίδης, Α., Φωτόπουλος, Ν.: *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε Βασικές Εννοιες και Θεματικές*. Αθήνα: Gutenberg, 166-314.
- Κατσαρού, Ε. (2016) *Εκπαιδευτική Έρευνα Δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική
- Κατσαρού, Ε., Τσάφος Β. (2003) *Από την Έρευνα στη διδασκαλία. Η Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κυρίδης, Α. (2017) Οι Κοινωνικοί Σκοποί της Εκπαίδευσης και οι Κοινωνικές της Λειτουργίες – Οι Βασικές Θεωρητικές Προσεγγίσεις. Στο Θάνος, Θ., Καμαριανός, Γ., Κυρίδης, Α., Φωτόπουλος, Ν.: *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε Βασικές Εννοιες και Θεματικές*. Αθήνα: Gutenberg, 95-165.
- Λάμνιαν, Κ. (2002) *Κοινωνιολογική Θεωρία και Εκπαίδευση. Διακριτές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mc Laren, P. (2010) Κριτική Παιδαγωγική: Μία Επισκόπηση. (Β. Παππή, Μετάφρ.). Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, 279-330.
- Μελισόβα, Σ. (2014) Κοινωνιολογικές Θεωρίες για την Εκπαίδευση. Στο Δ.Ι.Δασκαλάκης (Επιμ.), *Ζητήματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Διάδραση, 48-103.
- Μπίκος, Κ. Γ. (2011) *Κοινωνικές Σχέσεις και αλληλεπίδραση στη Σχολική Τάξη*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Παπαδάκης, Π. (2007) Η Εκπαιδευτική Πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο Μαράβηγιας Ν., Τσινισιζέλης, Μ. (Επιμ.), *Νέα Ευρωπαϊκή Ένωση. Οργάνωση και Πολιτικές*. 50 Χρόνια. Αθήνα: Θέμελιο, 756-780.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2000) Παιδαγωγική σχέση και Αυτονομία. Στο Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π. (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg, 119-132.
- Φρέιρε, Π. (1977) *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. (Μετάφραση Γ. Κρητικού). Αθήνα: Κέδρος.

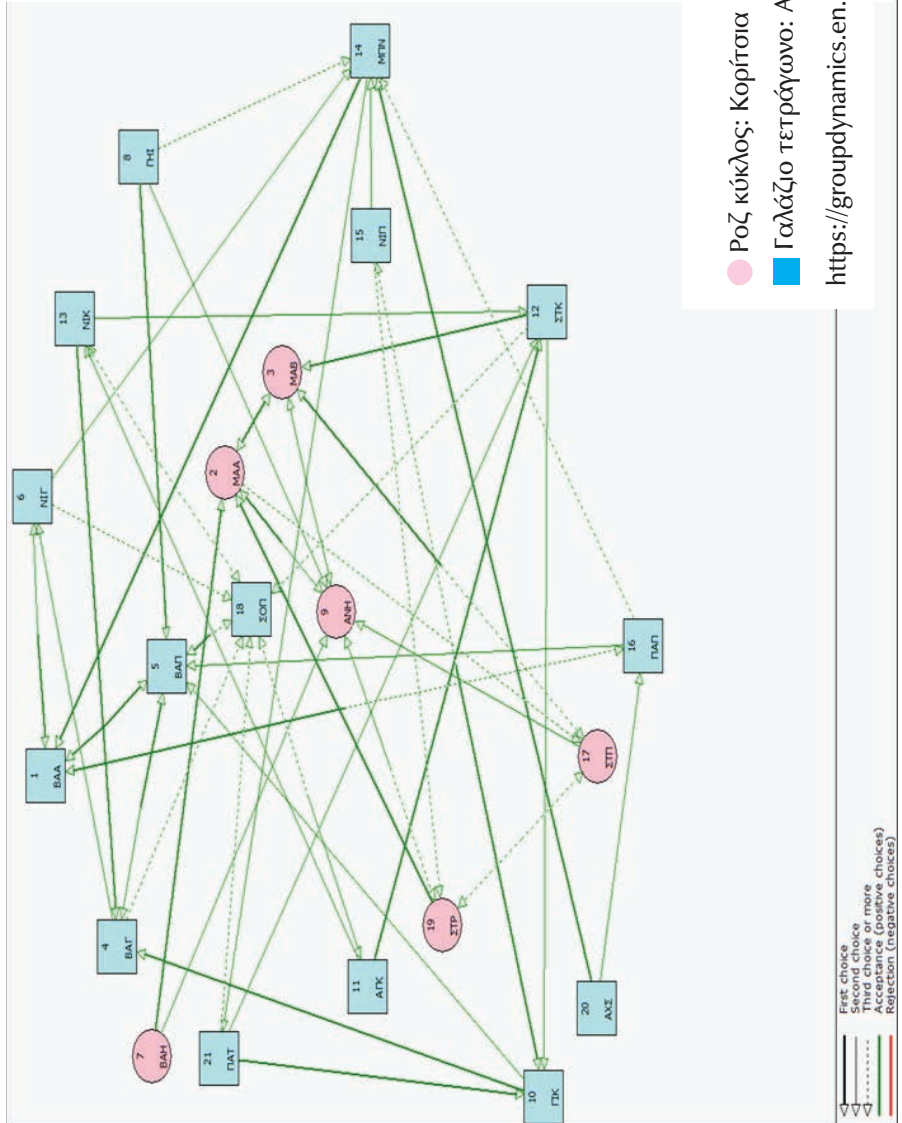
Ξενόγλωση

- Bulgaru, I. (2015) Cohesion-Performance relationship to the educational group level. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 248-255. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.02.112.
- Carr, W., Kemmis, S. (2004) *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. (e-book). Available on https://scholar.google.gr/scholar?hl=el&as_sdt=0%2C5&as_vis=1&q=Becoming

+Critical.+Education%2C+Knowledge+and+Action+Research.+ +carr+kemmis
Available+on&btnG=

- Carter. J. M., Fuller, C. (2015) Symbolic interactionism, *Sociopedia.isa*. DOI: 10.1177/205684601561
- DeRosier, M. E., Thomas, J. M. (2003) Strengthening Sociometric Prediction: Scientific Advances in the Assessment of Children's Peer Relations. *Child Development*, 74, 5, 1379-1392. Available on <https://www.jstor.org/stable/3696184>
- Fotopoulou, E., Zafeiropoulos, A., Alegre, A. (2019) Improving Social Cohesion in Educational Environments Based on a Sociometric-Oriented Emotional Intervention Approach. *Education Sciences*, 9, 1, 24. Available on <https://doi.org/10.3390/educsci9010024>
- Halasz, J., & Kaufman, P. (2008) Sociology as Pedagogy: A New Paradigm of Teaching and Learning? *Teaching Sociology*, 36, 4, 301-317. Available on <http://www.jstor.org/stable/20491261>.
- Shaffer. S. L. (2005) From Mirror Self-Recognition to the Looking-Glass Self: Exploring the Justification Hypothesis. *Journal of Clinical Psychology*, 61, 1, 47 – 65. DOI: 10.1002/jclp.20090.

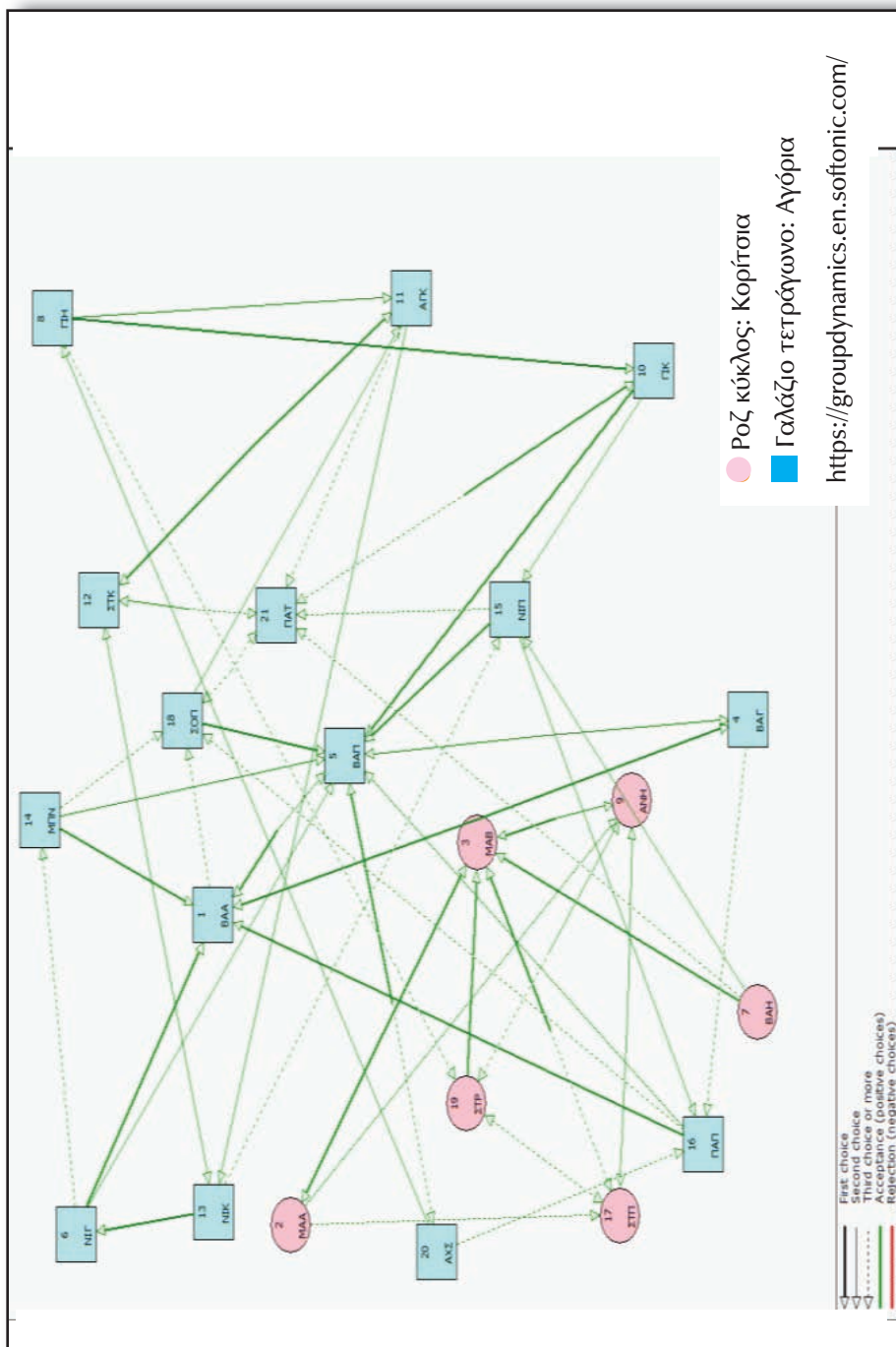
1 α. Κοινωνιόγραμμα με παράμετρο τη συμπάθεια - Επιλογές



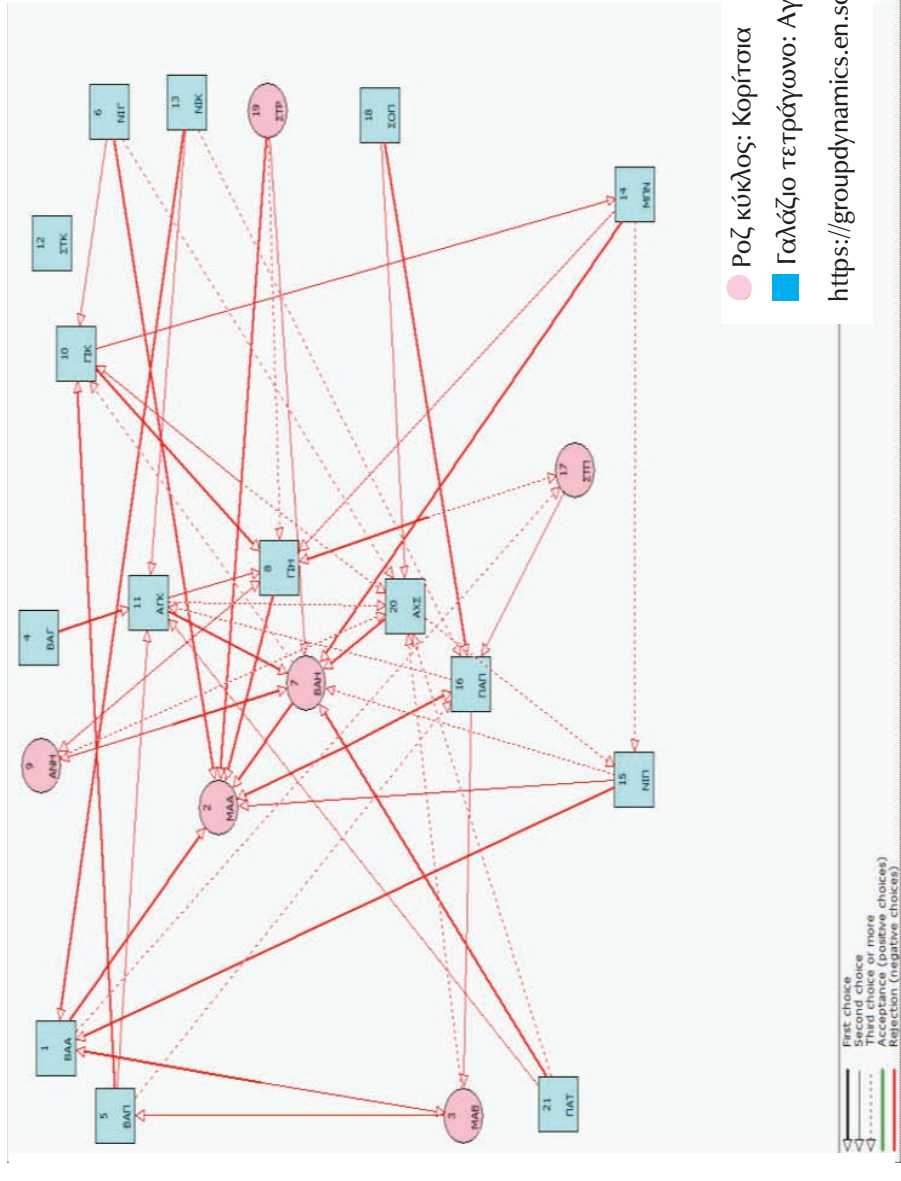
2. Κοινωνιομετρικός πίνακας κοινωνικής αποδοχής – Μάιος 2019

	BAA	MAA	MAB	BAG	BAP	NIP	BAH	ΓIH	ANH	ΓIK	AGK	ETK	NIK	MHN	NPH	ΠAP	ETPH	ETP	AXS	ΠAT	Επιδόσεις	Απορρίψεις	Ταξινόμηση μαθητών
BAA	■																	+			3	3	Αντιστατικός
MAA		■																			0	2	Παραμελημένο
MAB	-		■										+								4	3	Αντιφατική
BAG	+		■	■										-							3	1	Μαθητής Μ.Ο.
BAP			■	■	■							+						+			2	0	Παραμελημένο
NIP				■	■	■						+		+							5	0	Δημοφιλής
BAH				■	■	■	■										-				1	4	Απορριπτόμενη
ΓIH				■	■	■	■	■									-			+	1	4	Απορριπτόμενος
ANH							■	■	■				+				+				5	2	Μαθήτρια
ΓIK							■	■	■	■	+		-					-		+	2	5	Απορριπτόμενο
AGK							■	■	■	■	■		-						-		1	2	Παραμελημένο
ΣTK										■	■	■									2	0	Παραμελημένο
NIK											■	■	■					-			0	4	Απορριπτόμενο
MHN	+												■	■			+		-		3	3	Αντιστατικός
NPH													■	■	■		+		-		2	1	Παραμελημένο
ΠAP											■	■		■	■	■		+	+		3	4	Αντιστατικός
ΣTP	-																■				2	3	Αντιφατική
ΣOP	+																	+	+		11	0	Δημοφιλής
ΣTP		+												+			+	■	■		6	3	Μαθήτρια
AXS	-																	-	■		0	7	Απορριπτόμενο
ΠAT													+						+	■	3	1	Μαθητής Μ.Ο.
Τι δίνει (+)	3	1	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	
Τι δίνει (-)	3	1	1	1	3	3	3	3	3	3	3	0	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	

2 α. Κοινωνιόγραμμα με παράμετρο τη συμπάθεια – Επιλογές



2 β. Κοινωνιογράμμα με παράμετρο τη συμπάθεια – Απορρίψεις



Πίνακας 3: Συγκριτικός πίνακας κοινωνικής αποδοχής

	Ταξινόμηση μαθητών: 1 ^{ος} κοινωνιο- μετρικός πίνακας	Επι- λογές	Απορ- ρίψεις	Ταξινόμηση μαθητών: 2 ^{ος} κοινωνιο- μετρικός πίνακας	Επι- λογές	Απορ- ρίψεις	Ταξινόμηση μαθητών: 3 ^{ος} κοινωνιο- μετρικός πίνακας	Επι- λογές	Απορ- ρίψεις
ΒΑΑ	Αντιφατικός	4	3	M.O.	3	1	M.O.	5	3
ΜΑΑ	Αντιφατική	4	6	Αντιφατική	4	5	Απορριπτόμενη	1	7
ΜΑΒ	Αντιφατική	4	2	Δημοφιλής	6	1	M.O.	5	2
ΒΑΓ	M.O.	3	1	Παραμελημένος	2	1	Παραμελημένος	2	0
ΒΑΠ	Δημοφιλής	6	1	M.O.	4	1	Δημοφιλής	9	1
ΝΙΓ	Παραμελημένος	2	1	Δημοφιλής	6	1	Παραμελημένος	1	0
ΒΑΗ	Απορριπτόμενη	0	12	Απορριπτόμενη	0	6	Απορριπτόμενη	0	7
ΓΙΗ	Απορριπτόμενος	0	10	Απορριπτόμενος	0	7	Απορριπτόμενος	1	6
ΑΝΗ	Δημοφιλής	6	2	Δημοφιλής	7	1	M.O.	4	2
ΓΙΚ	Αντιφατικός	3	4	Αντιφατικός	1	3	Αντιφατικός	2	4
ΑΓΚ	Παραμελημένος	1	1	Αντιφατικός	2	2	Αντιφατικός	3	5
ΣΤΚ	M.O.	3	1	M.O.	4	1	M.O.	3	0
ΝΙΚ	Αντιφατικός	2	2	Παραμελημένος	2	1	Παραμελημένος	2	0
ΜΠΝ	M.O.	5	3	Αντιφατικός	3	2	Παραμελημένος	1	1
ΝΠΙ	Παραμελημένος	1	2	Παραμελημένος	1	2	Αντιφατικός	3	2
ΠΑΠ	Παραμελημένος	2	1	Απορριπτόμενος	2	6	Αντιφατικός	3	5
ΣΤΟ	M.O.	3	1	M.O.	4	1	M.O.	4	2
ΣΟΠ	Δημοφιλής	7	1	Αντιφατικός	2	4	Δημοφιλής	4	0
ΣΤΡ	Αντιφατική	3	2	Αντιφατική	2	3	M.O.	3	0
ΑΧΣ	Απορριπτόμενος	0	5	Απορριπτόμενος	0	6	Απορριπτόμενος	1	7
ΠΑΤ	Παραμελημένος	1	0	Δημοφιλής	7	1	Δημοφιλής	6	0

Πίνακας 4: Σύγκριση αμοιβαίων επιλογών και απορρίψεων
ως προς την κοινωνική αποδοχή

1 ^ο κοινωνιόγραμμα		2 ^ο Κοινωνιόγραμμα		3 ^ο Κοινωνιόγραμμα	
Αμοιβαίες Επιλογές	Αμοιβαίες Απορρίψεις	Αμοιβαίες Επιλογές	Αμοιβαίες Απορρίψεις	Αμοιβαίες Επιλογές	Αμοιβαίες Απορρίψεις
12	8	13	2	15	6

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

CONCEPTUAL APPROACHES AND THEORETICAL INDICATIONS OF TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Δρ. Βασιλική Σ. Φωτοπούλου

Ε.ΔΙ.Π.

Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και

της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία

Πανεπιστήμιο Πατρών

vfotopoulou@upatras.gr

Περίληψη

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αποτελεί σημαντικό θέμα για τους εκπαιδευτικούς, ενώ γενικά αναγνωρίζεται η συμβολή και η σημασία της σε ένα συνεχώς εξελισσόμενο και μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Στην παρούσα μελέτη επιδιώκεται η μελέτη και η αποτύπωση των ποικίλων θεωρητικών και εννοιολογικών προσεγγίσεων της έννοιας μέσα από το ελληνική και τη διεθνή ερευνητική βιβλιογραφία. Όπως διαπιστώνεται, τα γνωρίσματα και τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ανάπτυξης ταξινομούνται σε επτά βασικές διαστάσεις, οι οποίες διαμορφώνουν, εξελίσσονται και αναδιαμορφώνονται κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών. Η προτεινόμενη ταξινόμηση μπορεί να χρησιμεύσει ως θεωρητικό θεμέλιο για περαιτέρω διερεύνηση της παρέμβασης των θεωρητικών προσεγγίσεων και του αντίκτυπου τους στην καθημερινή πρακτική στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Λέξεις κλειδιά

Επαγγελματική ανάπτυξη, εκπαιδευτικός, γνωρίσματα.

Abstract

The teacher professional development constitutes an important topic for teachers, while its contribution and significance in a constantly-evolving and changing education environment is generally acknowledged. This study explores the different theoretical depictions and conceptual

approaches of the notion of professional development in the Greek and international research literature. The professional development components and features are classified in seven primary dimensions, which formulate, evolve, and reformulate during the teachers' career path. The proposed classification can serve as a theoretical foundation for exploring the intervention of the theoretical approaches and their impact on the daily practice in the contemporary educational reality.

Key words

Professional development, teacher, components.

0. Εισαγωγή

Το ερευνητικό ενδιαφέρον για τη μελέτη της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού εντοπίζεται με σημείο εκκίνησης τα μέσα της δεκαετίας του 1980, αν και οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε άτυπες και τυπικές διαδικασίες που σχετίζονται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη εδώ και πολλές δεκαετίες (Campbell, 2003. Collinson & Ono, 2001, Day, 2001).

Για αρκετούς οργανισμούς αλλά και μεμονωμένα άτομα, που ασχολούνται με ζητήματα εκπαίδευσης, το θέμα αυτό αποτελεί αντικείμενο προβληματισμού, ενώ έντονη παρατηρείται και η κρατική παρέμβαση, καθώς αναγνωρίζεται η συμβολή της στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι (Campbell, 2003, Day, 2001, Ifanti & Fotopoulou, 2010, 2011. Kennedy, 2005). Κάθε προσπάθεια πλέον που αποβλέπει στη βελτίωση της σχολικής εκπαίδευσης έχει ως κεντρικό άξονα την υψηλής ποιότητας επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, καθώς η χάραξη μίας εκπαιδευτικής πολιτικής που επιδιώκει την αναβάθμιση της εκπαίδευσης δε μπορεί να επιτευχθεί χωρίς την ενίσχυση των εκπαιδευτικών (Guskey, 2002). Ταυτόχρονα στην προβληματική για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού εντάσσεται η μαθησιακή πρόοδος των μαθητών, σε συνδυασμό με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Bredeson & Johansson, 2000, Garet et al., 2001). Πολλές χώρες, μέσα από τις πολιτικές που αναπτύσσουν για τη λειτουργία των εκπαιδευτικών τους συστημάτων, υποστηρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, αναγνωρίζοντας τη σημαντική συμβολή του στην υλοποίηση των προτεινόμενων αλλαγών και την ανανέωση του σχολείου (Campbell, 2003, Tang & Choi, 2009).

Η ρητορική για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού επικεντρώνεται κατά κύριο λόγο στη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις των αλλαγών, να επανεκτιμήσουν τις πρακτικές που ακολουθούν και να προβούν στην τροποποίησή τους ώστε να ανταποκρίνονται στις τρέχουσες απαιτήσεις (Ifanti & Fotopoulou, 2011).

Κατά τα τελευταία έτη παρατηρούνται αλλαγές και μεταρρυθμίσεις σε εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο, οι οποίες αποσκοπούν στη βελτίωση της εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός κατέχει κυρίαρχη θέση στο σύνολο των αλλαγών και των μεταρρυθμίσεων, καθώς επιφορτίζεται να υλοποιήσει και να εφαρμόσει στην τάξη καινοτόμα στοιχεία και νέα πρότυπα διδασκαλίας. Η επιτυχία ωστόσο των πρωτοβουλιών, οι οποίες πολλές φορές χαρακτηρίζονται ως ιδιαίτερες φιλόδοξες, εξαρτάται άμεσα και σε μεγάλο βαθμό από την επαγγελματική ικανότητα και τα προσόντα των εκπαιδευτικών (Garet et al., 2001). Η επιτυχής έκβαση των εκπαιδευτικών αλλαγών και η βελτίωση του σχολείου προϋποθέτουν την άμεση εστίαση στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Hart & Bredeson, 1996, Krajewski, 1996).

Οι Bredeson και Johansson (2000: 385) διαπιστώνουν μία ομοφωνία σχετικά με τη σημαντικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού στις εκπαιδευτικές αλλαγές ενώ οι McIntyre και Byrd (1998) επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και στην κατάρτισή του σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας. Οι Vrasidas και Glass (2004) συμμερίζονται την άποψη αυτή και αναφέρουν ότι παράλληλα με τις παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις αλλά και τα αναλυτικά προγράμματα που αλλάζουν και αναπτύσσονται, αντίστοιχη εξέλιξη θα πρέπει να παρατηρείται και στους εκπαιδευτικούς σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους αντί να επαναπαύονται στην όποια αρχική κατάρτιση έχουν αποκτήσει. Η διαρκής εμβάθυνση στη γνώση και τις δεξιότητες αποτελεί αναπόσπαστο γνώρισμα κάθε επαγγέλματος, μη εξαιρουμένου του εκπαιδευτικού (National Board for Professional Teaching Standards, 1989, Shulman & Sparks, 1992, Zeng & Day, 2019).

Προκειμένου να ανταπεξέλθουν στους στόχους και τους σκοπούς των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να συγκεντρώνουν ένα σύνολο γνωρισμάτων και ικανοτήτων (για παράδειγμα: άριστη γνώση του αντικειμένου που διδάσκουν) και παράλληλα να διαθέτουν την ευελιξία να προσαρμόζονται στις τρέχουσες απαιτήσεις και να εφαρμόζουν εκπαιδευτικές πρακτικές που θεμελιώνονται σε νέα πρότυπα (Garet et al., 2001). Μέσα από διαδικασίες βελτίωσης των γνώσεων και δεξιοτήτων τους, οι εκπαιδευτικοί είναι προετοιμασμένοι να ενεργούν κατά τρόπο που έχει θετικό αντίκτυπο στα διδακτικά τους καθήκοντα. Παράλληλα, τους δίνεται η δυνατότητα να αναπτύξουν το γνωστικό υπόβαθρο και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την επιτυχία στην τάξη (Postholm, 2018, Vrasidas & Glass, 2004). Η διδασκαλία που αποβλέπει στην κατανόηση και στη βοήθεια προς τους μαθητές, ώστε να αποκτήσουν ικανοποιητικό μαθησιακό υπόβαθρο, προϋποθέτει ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κατέχουν το απαραίτητο γνωστικό υπόβαθρο. Η συμβολή λοιπόν της επαγγελματικής ανάπτυξης, προκειμένου να λειτουργήσει ευεργετικά για τον εκπαιδευτικό, συνίσταται στο ότι παρέχει στους εκπαιδευτικούς δυνατότητες να συλλογιστούν και αναστοχαστούν ως ειδήμονες για τη λήψη αποφάσεων διδακτικού

περιεχομένου, τη διαμόρφωση μαθησιακών δραστηριοτήτων και την εφαρμογή παιδαγωγικών στρατηγικών.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η επαγγελματική ανάπτυξη συνιστά μία έννοια με ιδιαίτερη σημασία για τον εκπαιδευτικό και η συμβολή της γίνεται πιο επιτακτική καθώς τα σχολεία υπόκεινται σε διαρκείς μεταβολές και μεταρρυθμίσεις. Οι Bredeson και Johansson (2000: 399) υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη συνιστά ένα σημαντικό εργαλείο πολιτικής στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και στις προσπάθειες βελτίωσης του σχολείου.

Ο ερευνητικός προβληματισμός της παρούσας εργασίας εδράζεται στη θεωρητική αποτύπωση των προσεγγίσεων της έννοιας της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, μέσω της παρουσίας των στοιχείων και των γνωρισμάτων που τη συνθέτουν και την προσδιορίζουν. Η ευρύτερη αναφορά και προσδιορισμός της έννοιας μέσα από το διεθνές συγκείμενο έχει τη δυναμική να συνεισφέρει, μέσω μίας συγκριτικής προσέγγισης, στην παροχή και αξιοποίηση στοιχείων, που μπορούν να λειτουργήσουν ως εργαλεία για την ποιοτική αναπλαισίωση και λειτουργική κατανόηση της έννοιας στην ελληνική περίπτωση και με σαφή αναφορά στον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Θα παρουσιαστούν, στη συνέχεια, οι εννοιολογικές προσεγγίσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης με έμφαση το διεθνές συγκείμενο, ακολούθως τα γνωρίσματα και τα χαρακτηριστικά της και τέλος οι διαπιστώσεις και τα συμπεράσματα μας.

1. Εννοιολογικές προσεγγίσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης

Η προσπάθεια εννοιολογικής προσέγγισης της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού και της επαγγελματικής ανάπτυξης γενικότερα δεν αποτελεί εύκολο εγχείρημα, καθώς πρόκειται για μία έννοια που ο προσδιορισμός και η κατανόησή της συνιστούν μια πολύπλοκη διαδικασία (Avalos, 2011, Day, 1999). Τη δυσκολία προσδιορισμού επιτείνει η χρήση συγγενών εννοιών, που χρησιμοποιούνται ως εναλλακτικές του όρου «επαγγελματική ανάπτυξη», προκαλώντας ωστόσο εννοιολογική και σημασιολογική σύγχυση (Bredeson, 2002, 2003). Πιο αναλυτικά, ο Bredeson (2002) υποστηρίζει ότι υφίσταται ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη και σημειώνει ότι συχνά γίνεται αναφορά σε όρους όπως *ανάπτυξη προσωπικού, διαρκής εκπαίδευση, κατάρτιση και αυτο-βελτίωση*, οι οποίοι εκφέρονται ως συνώνυμοι της επαγγελματικής ανάπτυξης, παραβλέποντας όμως τις εννοιολογικές ή και πρακτικές διαφοροποιήσεις που τους συνοδεύουν.

Η Evans (2008) προτείνει ένα ορισμό προς την κατεύθυνση της σύστασης μίας εννοιολογικής οντότητας, η οποία με σαφήνεια αποδίδει την επαγγελματική ανάπτυξη. Όπως η ίδια επισημαίνει, ο ορισμός είναι ιδιαίτερα εκτεταμένος. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να γίνει κατανοητή

μέσα από τη συνεισφορά της στη ενίσχυση του κύρους καθώς και στη βελτίωση των γνώσεων, δεξιοτήτων και πρακτικών του κάθε επαγγέλματος. Προσδιορίζει την επαγγελματική ανάπτυξη ως *«τη διαδικασία εκείνη μέσω της οποίας η επαγγελματικότητα και/ή ο επαγγελματισμός των ατόμων θεωρούνται ότι πρέπει να ενισχυθούν»* (ό.π.: 30). Πρόκειται για μια ερμηνεία της επαγγελματικής ανάπτυξης, η οποία προσφέρει τη δυνατότητα ευρείας εφαρμογής, εκτεινόμενη από το προσωπικό έως το επαγγελματικό επίπεδο.

Η ανωτέρω θέση δίνει ιδιαίτερη σημασία και στην έννοια του επαγγελματισμού μέσω του οποίου προσεγγίζεται η επαγγελματική ανάπτυξη. Η θέση αυτή ταυτίζεται με τη θέση των Kirkwood και Christie (2006) που προσεγγίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού μέσα από τη σύνδεσή της με την έννοια του *επαγγελματισμού*. Αναφέρουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού μπορεί να αποκτήσει ποικίλους σκοπούς, αρκετά διαφορετικούς μεταξύ τους, οι οποίοι νοηματοδοτούνται σε συνάρτηση με τις επικρατούσες αντιλήψεις για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών.

Παρομοίως, οι Koster et al. (2008), επισημαίνουν ότι η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης μπορεί να προσδιοριστεί αφενός μεν ως η διαδικασία μέσω της οποίας μια επαγγελματική ομάδα επιδιώκει να αποκτήσει ένα σύνολο χαρακτηριστικών, τα οποία θα αποτελούν αντιπροσωπευτικά γνωρίσματα του επαγγέλματός της, αφετέρου δε ως η βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών από καθέναν που είναι επαγγελματίας (Day, 1999, Eraut, 1994. Hoyle & John, 1995, Sato et al. 2020).

Η Evans (2011: 864), ορμώμενη κυρίως από το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα και εκπαιδευτικές πολιτικές, μέσα από μια μακροσκοπική προσέγγιση των εννοιών που αφορούν στην επαγγελματική ανάπτυξη και τον επαγγελματισμό, επισημαίνει ότι συχνά παραβλέπεται πως κάθε αλλαγή στον επαγγελματισμό συνιστά αλλαγή και στην επαγγελματική ανάπτυξη.

Ο Day (1999) αντιλαμβάνεται την επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από ένα σύνολο εννοιών που έχουν άμεση συσχέτιση και επίδραση στον εκπαιδευτικό. Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού εντοπίζεται στην προσωπική και επαγγελματική του ζωή, στο πλαίσιο του σχολείου και της εκπαιδευτικής πολιτικής, στο οποίο λειτουργεί ο εκπαιδευτικός. Όπως αναφέρει, πρόκειται για μία έννοια που μπορεί να εκφράζεται μέσα από διάφορους τρόπους, όπως ενδεικτικά: α) τις καθημερινές σκέψεις και τους προβληματισμούς του ατόμου που σχετίζονται με την απόκτηση εμπειρίας, β) τη συνεργασία με κάποιον περισσότερο έμπειρο και καταρτισμένο επαγγελματία, γ) της παρατήρησης των άλλων ή και του ίδιου του ατόμου από τους άλλους στο πλαίσιο επαγγελματικών συζητήσεων και δ) τη συμμετοχή σε ημερίδες, διαλέξεις και συνέδρια.

Η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει όλες εκείνες τις μαθησιακές εμπειρίες και τις συνειδητές και σχεδιασμένες δραστηριότητες, οι οποίες πρόκειται να επιφέρουν

άμεσο ή έμμεσο όφελος στο άτομο, την ομάδα ή το σχολείο και οι οποίες συμβάλλουν στην ενίσχυση της παρεχόμενης ποιότητας της εκπαίδευσης. Πρόκειται για μια διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί, ατομικά ή ομαδικά, επανεκτιμούν, ανανεώνουν και προσδιορίζουν το καθήκον τους σε αναφορά με τους σκοπούς της διδασκαλίας και αποκτούν τη δυνατότητα να αναπτύξουν με κριτικό τρόπο τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, οι οποίες είναι ουσιώδεις για την ορθή επαγγελματική σκέψη, το σχεδιασμό και τις πρακτικές τους σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας (Day, 1999: 4).

Η εννοιολογική προσέγγιση του Day αναδεικνύει τη συνθετότητα που διακρίνει τη διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης, η οποία αναφέρεται τόσο σε προσωπικό-ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Ταυτόχρονα, δίνει έμφαση στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να συνεισφέρουν τα μέγιστα στην πρόοδο των μαθητών τους.

Η Stiegelbauer (1992, στο: Day, 1999: 4), σχολιάζοντας την εννοιολογική εκφορά που αποδίδει ο Day, αναφέρει ότι αυτή αντικατοπτρίζει την πολυπλοκότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης. Επιπλέον και εξίσου σημαντικό όμως είναι το ότι η εκφορά αυτή λαμβάνει υπόψη την έρευνα σχετικά με τη μάθηση και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και αποκαλύπτει την καθοριστική σημασία που έχει για την αποτελεσματική διδασκαλία η υποστήριξη και η αξιοποίηση της επιθυμίας των περισσότερων εκπαιδευτικών «να κάνουν τη διαφορά στη ζωή των μαθητών» (ό.π.).

Η μέριμνα του εκπαιδευτικού να συμβάλει αποδοτικά στη συνολική πορεία του μαθητή έχει αποτελέσει σημείο αναφοράς για τον προσδιορισμό της επαγγελματικής ανάπτυξης. Αρκετοί ερευνητές (ενδεικτικά: Ball & Cohen, 1999, Joyce & Showers, 2002, McLaughlin & Zarrow, 2001) έχουν προσδιορίσει την επαγγελματική ανάπτυξη ως μια διαδικασία βελτίωσης, μέσω της οποίας ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να αντιμετωπίζει ποικίλα ζητήματα, όπως είναι αυτά που αφορούν στις αναπτυξιακές ανάγκες και στις απαιτήσεις των μαθητών.

Ο Guskey, στο βιβλίο *Evaluating Professional Development* (2000: 16), ερμηνεύει την επαγγελματική ανάπτυξη ως τις διαδικασίες και τις δραστηριότητες που αποσκοπούν στην ενίσχυση της επαγγελματικής γνώσης, των δεξιοτήτων και της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να μπορέσουν κι αυτοί στη συνέχεια να βελτιώσουν τη μάθηση των μαθητών. Θεωρεί ότι πρόκειται για μια εξαιρετικής σημασίας προσπάθεια, που συμβάλλει στην προώθηση της εκπαίδευσης ως επάγγελμα. Η θέση του Guskey (2000: 17) αποτυπώνει τα γνωρίσματα της έννοιας μέσα από την έμφαση στη δυναμική διαδικασία της βελτίωσης του εκπαιδευτικού:

«... Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία που γίνεται σκόπιμα και εκ προθέσεως. Πρόκειται για μια προσπάθεια συνειδητά σχεδιασμένη που αποβλέπει στη θετική αλλαγή και τη βελτίωση. Δεν είναι

αυτό που αρκετοί θεωρούν ότι δηλαδή αποτελεί ένα σύνολο τυχαίων και ασυνάρτητων μεταξύ τους δραστηριοτήτων που δεν έχουν σαφή στόχο ή σκοπό. Η πραγματική επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια σκόπιμη διαδικασία που καθοδηγείται από ένα σαφές όραμα σχετικά με τους σκοπούς και τους προγραμματισμένους στόχους».

Ο Bolam (2000: 267) θεωρεί ότι η επαγγελματική ανάπτυξη αναφέρεται στην εκπαίδευση, την κατάρτιση και τις ενδοϋπηρεσιακές δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί. Οι δραστηριότητες αποσκοπούν, πρωτίστως, στην ενίσχυση της επαγγελματικής γνώσης, των επαγγελματικών δεξιοτήτων και των επαγγελματικών αξιών των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να διδάσκονται οι μαθητές περισσότερο αποτελεσματικά. Υπογραμμίζει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι η διαδικασία εκείνη μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν και αξιοποιούν κατάλληλες δεξιότητες και γνώσεις και, επομένως, η ουσία της επαγγελματικής ανάπτυξης για τον εκπαιδευτικό μπορεί να είναι «η μάθηση μιας ανεξάρτητης, τεκμηριωμένης και εποικοδομητικής κριτικής προσέγγισης της πρακτικής που ασκείται εντός ενός πλαισίου που διακρίνεται από επαγγελματικές αξίες και υπευθυνότητα, τα οποία ωστόσο επιδέχονται κριτικό έλεγχο και διερεύνηση» (Bolam, 2000: 272).

Οι Broad και Evans (2006: 7) προσεγγίζουν την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης από τη διάσταση που αποκαλύπτεται μέσα από τις διαδικασίες επαγγελματικής εξέλιξης (*professional growth*). Πρόκειται για την εξέλιξη που προσδιορίζεται ως μία αυτο-κατευθυνόμενη διαδικασία, οδηγούμενη από τα ενδιαφέροντα του ατόμου. Στη διάσταση αυτή της επαγγελματικής ανάπτυξης αναφέρεται και η Feiman-Nemser (2001: 1038). Η επαγγελματική ανάπτυξη υποδηλώνει μια αναπροσαρμογή, ένα μετασχηματισμό των γνώσεων, της κατανόησης και των δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού: στο τι ακριβώς γνωρίζουν, τη δυνατότητα να το εφαρμόσουν στις πρακτικές τους και την ανάληψη και τον καταμερισμό ευθυνών και αρμοδιοτήτων.

Οι Joyce et al. (1976: 6) συνδέουν την επαγγελματική ανάπτυξη με εκείνα τα τυπικά και άτυπα εφόδια, τα οποία αποσκοπούν στη βελτίωση των εκπαιδευτικών ως άτομα και επαγγελματίες καθώς επίσης και στην ικανότητά τους να φέρουν εις πέρας τους ρόλους και τα καθήκοντα που τους έχουν ανατεθεί. Ο Fullan (1991: 326, 1995a: 265) ορίζει την επαγγελματική ανάπτυξη ως ένα σύνολο τυπικής και άτυπης γνώσης που προσλαμβάνει ο εκπαιδευτικός μέσω της εμπειρίας που αποκτά σε ένα περιβάλλον μάθησης, το οποίο διακρίνεται από πολυπλοκότητα και δυναμικές μεταβολές. Παράλληλα, σημειώνει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη συντελείται σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής πορείας του εκπαιδευτικού.

Η επαγγελματική ανάπτυξη σχετίζεται και με τις πρακτικές που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός. Ο Kelchtermans (2004: 220) περιγράφει την επαγγελματική ανάπτυξη ως μια διαδικασία μάθησης, που προκύπτει μέσα από την ουσιαστική αλληλεπίδραση

με το χωροχρονικό πλαίσιο, οδηγώντας τελικά σε αλλαγές στις επαγγελματικές πρακτικές (δράσεις) και στο συλλογισμό των εκπαιδευτικών επί των πρακτικών αυτών.

Οι Desimone et al. (2002) υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι το απαραίτητο και ουσιαστικό μέσο, ώστε οι εκπαιδευτικοί να εμβαθύνουν στη γνώση του περιεχομένου και να αναπτύσσουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές. Παρομοίως, ο Bredeson (2003) υποστηρίζει ότι ουσιαστικά πρόκειται για ευκαιρίες μάθησης που εμπλέκουν τη δημιουργική και στοχαστική ικανότητα των εκπαιδευτικών κατά τρόπο που να ευνοεί και ενδυναμώνει τις πρακτικές τους. Ο ορισμός αυτός θεμελιώνεται, κατά τον Bredeson, σε τρεις αλληλοεξαρτώμενες έννοιες: *μάθηση*, *εμπλοκή* και *ενίσχυση* των πρακτικών.

Ως προς τη *μάθηση*, η μελέτη και ο σχεδιασμός της επαγγελματικής ανάπτυξης πρέπει να έχει ως αφετηρία τις ανάγκες, προτιμήσεις και εμπειρίες των μαθητευομένων. Ο σχολικός χώρος προσφέρει ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, η οποία αποκτά διευρυμένο ρόλο και ιδιαίτερη σημασία, περικλείοντας τις έννοιες της διαρκούς μάθησης και συνεχιζόμενης βελτίωσης και προτάσσοντας την αδιάκοπη ενημέρωση του εκπαιδευτικού πάνω σε ζητήματα που άπτονται του επαγγέλματός του. Η μάθηση για τον εκπαιδευτικό αποτελεί κεντρική έννοια, η οποία εκκινεί από την αρχική (προπτυχιακή) του εκπαίδευση και οφείλει να παραμένει σε πρώτη προτεραιότητα σε όλη την επαγγελματική του πορεία, όντας ένα πρωτεύον γνώρισμα της επαγγελματικής ανάπτυξης (ό.π.).

Σε συνάφεια με τη μάθηση, οι Guskey και Huberman (1995) αντιλαμβάνονται την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και προσθέτουν ότι ανεξάρτητα από το πως τα σχολεία διαμορφώνονται, αναδιαμορφώνονται, σχηματίζονται ή ανασχηματίζονται, η ανανέωση των επαγγελματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών αποτελεί θεμέλιο για την πρόοδο του εκπαιδευτικού γίνεσθαι. Επιπλέον, επισημαίνουν ότι η σημαντικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης εκτείνεται πέρα από την ενίσχυση των εκπαιδευτικών για την απόκτηση νέων δεξιοτήτων και γνώσεων προς την κατεύθυνση της κριτικής σκέψης. Πρέπει να παρέχονται ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να στοχάζονται κριτικά επί των πρακτικών που ακολουθούν και να διαμορφώνουν νέα πρότυπα και μεθόδους διδασκαλίας (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995, Sprott, 2019).

Ως προς την *εμπλοκή* και την *ενίσχυση*, οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη όταν κινητοποιούν τη δημιουργική και κριτική τους σκέψη και προσαρμόζουν τις ατομικές και συλλογικές πρακτικές στις απαιτήσεις του σχολικού πλαισίου. Κάθε τέτοια ενέργεια απαιτεί χρόνο και ενίσχυση, προκειμένου να πραγματοποιηθεί και να οδηγήσει σε θετικά αποτελέσματα. Συνεπώς, σύμφωνα με τον Bredeson (2002), όπως προαναφέρθηκε, μία ενέργεια ή δραστηριότητα που συγκεντρώνει και τα τρία αυτά γνωρίσματα (για παράδειγμα: ημερίδες και έρευνα δράσης)

συντελεί στην επαγγελματική ανάπτυξη (ό.π.). Επισημαίνεται ωστόσο η δυσκολία μετάβασης από παλαιά σε νέα παραδείγματα επαγγελματικής ανάπτυξης, η μεταβολή κάθε παγιωμένης παράδοσης καθώς και η δυσκαμψία των εκπαιδευτικών στις αλλαγές του τρόπου σκέψης και αντίληψης του επαγγελματισμού (Collinson & Ono, 2001. Fullan, 1991).

Η Smith (2003: 203), τέλος, υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη συντελείται όταν ο εκπαιδευτικός βελτιώνει την ποιότητα του έργου και των πρακτικών του. Η επιδίωξη ενδυνάμωσης και ενίσχυσης της επαγγελματικής ανάπτυξης αποτελεί τον πυρήνα κάθε προσπάθειας για τη βελτίωση της εκπαίδευσης.

Οι εννοιολογικές προσεγγίσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω, αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα, τις πολλαπλές διαστάσεις και τους ποικίλους παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωσή της (Broad & Evans, 2006). Οι Hoyle (1980) και οι Joyce και Showers (1980) (στο: Day, 1999: 64) επισημαίνουν ότι πληθώρα ορισμών της επαγγελματικής ανάπτυξης επικεντρώνονται στην απόκτηση γνωστικού περιεχομένου και διδακτικών δεξιοτήτων. Η Avalos (2011) σχολιάζει ότι, παραμερίζοντας την παρουσία διαφορετικών προσεγγίσεων που αφορούν στον προσδιορισμό της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, το επίκεντρο των προσεγγίσεων εστιάζει στη θέση ότι η επαγγελματική ανάπτυξη αφορά στη μάθηση των εκπαιδευτικών, στο «να μάθουν να μαθαίνουν» και στο να μετατρέπουν τις γνώσεις τους σε πράξη προς όφελος της ανάπτυξης των μαθητών.

2. Γνωρίσματα και χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού

Η συζήτηση για τον προσδιορισμό των γνωρισμάτων και των αρχών που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό πολιτικών για την αποτελεσματική και υψηλής ποιότητας επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα εκτεταμένη (Bredeson & Johansson, 2000). Η διαδικασία προσδιορισμού των γνωρισμάτων, που στοιχειοθετούν την αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι εξαιρετικά σημαντική. Ωστόσο, είναι ιδιαίτερα δυσχερές η αποτελεσματική εφαρμογή των αντίστοιχων δράσεων στην πράξη, όπου τα άτομα είναι ενταγμένα σε δυναμικά και πολύπλοκα σχολικά περιβάλλοντα (ό.π.).

Αποτελέσματα ερευνών που διεξήχθησαν τη δεκαετία 1990 και κυρίως στο εκπαιδευτικό σύστημα των Η.Π.Α., αναφέρουν ότι το σύνολο ή και μέρος των χαρακτηριστικών που περιγράφουν την επαγγελματική ανάπτυξη φαίνεται να έχουν θετικό αντίκτυπο στις πρακτικές των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση των μαθητών (Carey & Frechtling, 1997. Cohen, 1990. Loucks-Horsley et al., 1998). Οι Desimone et al. (2002: 82) επισημαίνουν την ομοφωνία που αφορά σε συγκεκριμένα επαγγελματικά γνωρίσματα, τα οποία χαρακτηρίζουν την υψηλής ποιότητας επαγγελματική ανάπτυξη.

Στα γνωρίσματα αυτά συγκαταλέγονται η προσέγγιση του περιεχομένου και του τρόπου που οι μαθητές το κατανοούν, οι ευκαιρίες ενεργητικής και σε βάθος μάθησης, οι ευκαιρίες που δίδονται στους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Παρατηρείται ωστόσο μια ερευνητική τάση που τείνει να υποβαθμίζει τη σπουδαιότητα συγκεκριμένων χαρακτηριστικών της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Η μελέτη της επαγγελματικής ανάπτυξης αρχίζει πλέον να διαμορφώνει μια νέα αντίληψη με έμφαση στην αποτελεσματικότητά της για τον εκπαιδευτικό. Στο πλαίσιο αυτό συγκαταλέγεται η παροχή της δυνατότητας στους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται, να ανταλλάσσουν πληροφορίες και να μοιράζονται τις γνώσεις που απέκτησαν μέσω της εμπειρίας μαζί με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους (Postholm, 2018, Vrasidas & Glass, 2004). Εντάσσεται επίσης η κατάλληλη προετοιμασία του εκπαιδευτικού ώστε να ανταπεξέρχεται στις απαιτήσεις και στις αλλαγές αλλά και ταυτόχρονα να διαμορφώνει και να προσαρμόζει κατάλληλα τις πρακτικές του στην τάξη (Birman et al., 2000).

Η πλήρης και ολοκληρωμένη συγκέντρωση των γνωρισμάτων και των χαρακτηριστικών που συγκροτούν την αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συνιστά μία αναζήτηση σε εξέλιξη. Ένα ενδεικτικό παράδειγμα της δυσκολίας συγκέντρωσης των γνωρισμάτων επισημαίνεται από τον Guskey (2003). Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι οι διαφορές που εντοπίζονται στους διευθυντές, στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές κάθε σχολικής κοινότητας επηρεάζουν τις διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης και μπορούν να επιδράσουν σε μεγάλο βαθμό στα χαρακτηριστικά, τα οποία προσδιορίζουν την αποτελεσματικότητά της. Επισημαίνει ακόμα ότι προκειμένου η επαγγελματική ανάπτυξη να αποδώσει τα καλύτερα αποτελέσματα, χρειάζεται να σχεδιαστεί, να εφαρμοστεί και να αξιολογηθεί σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα ώστε να ανταποκρίνεται με επάρκεια στις συγκεκριμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών που δρουν εκεί.

Στην αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συγκαταλέγονται ορισμένα γνωρίσματα και ιδιαιτερότητες, που αφορούν 1) στις έννοιες της συνεργασίας και συμμετοχικότητας, 2) στην πρόοδο και επίδοση των μαθητών, 3) στη συνέχεια και διάρκεια, 4) στην αυτο-αξιολόγηση, κριτική σκέψη και στοχαστικές δεξιότητες, 5) στην ενσωμάτωση στην εργασία, 6) στη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, 7) στην απόκτηση και ενίσχυση του γνωστικού υπόβαθρου του εκπαιδευτικού. Αναλυτικότερα:

1. Συνεργασία και συμμετοχικότητα. Η συνεργασία αποτελεί κυρίαρχο γνώρισμα της αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης, απαντάται στην πλειονότητα των σχετικών ερευνών και η σημαντικότητά της διατηρείται αναλλοίωτη στο χρόνο (Birman et al., 2000. Bredeson & Johansson, 2000. Darling-Hammond & McLaughlin,

1995. Desimone et al., 2002. Garet et al., 2001. Hunzicker, 2011. Jovanova-Mitkovska, 2010).

Οι Birman et al. (2000) σημειώνουν ότι μέσω της συνεργασίας προκύπτουν πολλαπλά οφέλη για τον εκπαιδευτικό, όπως η εμπλοκή του στην ενεργό και διαδραστική μάθηση, ενώ τού παρέχεται η δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν, μέσα από τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους, να κοινοποιούν και να μοιράζονται γνώσεις, προβληματισμούς, απόψεις και εμπειρίες και μέσω της συμμετοχής να αφομοιώνουν και να ενσωματώνουν τα νέα στοιχεία που αποκομίζουν (Birman et al., 2000, Sprott, 2019). Η επαγγελματική ανάπτυξη σχεδιάζεται συνεργατικά με αυτούς που συμμετέχουν, υποστηρίζουν και προωθούν τη διαδικασία ανάπτυξης (Bredeson, 2002).

2. Πρόοδος και επίδοση των μαθητών. Η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη σχετίζεται άμεσα με την πρόοδο και τη σχολική επίδοση των μαθητών. Πρόκειται για μια ιδιαίτερα σημαντική παράμετρο, αποτελώντας σημείο αναφοράς για τον προσδιορισμό της επαγγελματικής ανάπτυξης (Bolam, 2000. Sprott, 2019).

Η επαγγελματική ανάπτυξη εστιάζει στην πρόοδο των μαθητών, καθοδηγείται από τους στόχους που αφορούν στη μάθηση των μαθητών αλλά εμβαθύνει περαιτέρω, διερευνώντας τυχόν διαφοροποιήσεις μεταξύ των μαθησιακών αποτελεσμάτων που προκύπτουν, σε σύγκριση με τους σκοπούς και τα πρότυπα που έχουν προβλεφθεί (Bredeson & Johansson 2000, Hawley & Valli, 1999). Για να λειτουργήσει αποτελεσματικά, η επαγγελματική ανάπτυξη θα πρέπει να εστιάζει στη μελέτη και εφαρμογή στοιχείων, που αφορούν στα παιδαγωγικά ζητήματα με έμφαση στην επίδοση των μαθητών. Σε επόμενο όμως βήμα, οι αναλύσεις των επιπτώσεων και αποτελεσμάτων που αφορούν στην πρόοδο των μαθητών κρίνεται σκόπιμο να λειτουργούν ανατροφοδοτικά ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Hunzicker, 2011). Η αξιολόγηση της επαγγελματικής ανάπτυξης προκύπτει από τον αντίκτυπο της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού και της μάθησης των μαθητών. Με οδηγό τα δεδομένα της αξιολόγησης, συγκροτούνται οι επόμενες προσπάθειες για την περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Bredeson, 2002).

3. Συνχής (ongoing) και με διάρκεια (duration). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αρχίζει να αποκτά την έννοια της διάρκειας (Draper et al., 1997). Η χρονική διάσταση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού: πρέπει να είναι διαρκής και συνεχιζόμενη ώστε να είναι αποτελεσματική (Bredeson & Johansson, 2000, Hawley & Valli, 1999).

Η Hunzicker (2011: 178) αντιλαμβάνεται την αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από το συνδυασμό τριών στοιχείων: το χρόνο που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί, τη διάρκεια και τη συνοχή. Η αύξηση του χρόνου που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης έχει θετικό αντίκτυπο

στην ενίσχυση των διδακτικών τους πρακτικών. Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι περισσότερο αποτελεσματική όταν παρέχονται στους εκπαιδευτικούς πολλαπλές ευκαιρίες, οι οποίες τους προτρέπουν να λειτουργήσουν σε ένα εκτεταμένο χρονικό πλαίσιο διάδρασης με ιδέες και πληροφορίες. Είναι επίσης πιο αποτελεσματική όταν υπεισέρχεται η έννοια της συνοχής μεταξύ των ευκαιριών ανάπτυξης με τους στόχους του σχολείου και τις γενικότερες κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ορισμένες μελέτες εστιάζουν στην εντατικοποίηση και διάρκεια της επαγγελματικής ανάπτυξης και τη συσχέτισή τους με το επίπεδο και το βαθμό αλλαγής που συντελείται στον εκπαιδευτικό. Οι Darling-Hammond και McLaughlin (1995) προσθέτουν στην έννοια της συνέχειας το γνώρισμα της *έντασης* και *διάρκειας*. Παράλληλα, οι Birman et al. (2000) διαπιστώνουν ότι οι δραστηριότητες με αυξημένη χρονική διάρκεια παρέχουν περισσότερες δυνατότητες μάθησης στους εκπαιδευτικούς.

Η έννοια της *διάρκειας* είναι ένα γνώρισμα με μικροχρονική διάσταση. Διαφοροποιείται από τη έννοια της *συνέχειας* (*ongoing*). Σε ορισμένες περιπτώσεις, η διάρκεια αναφέρεται ως ξεχωριστό γνώρισμα, που λειτουργεί ενισχυτικά στην έννοια της αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης (Hunzicker, 2011: 178).

4) Αυτο-αξιολόγηση (*self-evaluation*), στοχασμός (*reflection*) και στοχαστικές δεξιότητες (*reflective skills*). Η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή του εκπαιδευτικού, καλλιεργώντας τη στοχαστική του σκέψη. Η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει διαδικασίες που εστιάζουν στην αυτο-αξιολόγηση, η οποία ακολουθεί τον εκπαιδευτικό στις διαρκείς προσπάθειές του για αυτό-βελτίωση (Guskey, 2003).

Ο εκπαιδευτικός πρέπει μπορεί να αξιολογήσει και να λάβει αποφάσεις σχετικά με τις διδακτικές του πρακτικές ως προϊόν κριτικής σκέψης, ώστε οι πρακτικές να ανταποκρίνονται στις συνθήκες του σχολείου και της τάξης του. Η επαγγελματική ανάπτυξη δεν περιορίζεται στην απλή μετάδοση γνώσης και δεξιοτήτων αλλά προάγει την καλλιέργεια στοχαστικών δεξιοτήτων, οι οποίες ενισχύουν τη διαμόρφωση νέων αντιλήψεων για τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός (Vrasidas & Glass, 2004, Zeng & Day, 2019).

Η επαγγελματική ανάπτυξη ενισχύει και επιδιώκει την αναζήτηση, το στοχασμό και τον πειραματισμό, στοιχεία που προωθούν ταυτόχρονα την έννοια της ενεργούς μάθησης (*active learning*) σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995, Vrasidas & Glass, 2004). Η ενεργός μάθηση ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ουσιαστική συζήτηση, σχεδιασμό και πρακτικές, τα οποία συναποτελούν μέρος των στοχαστικών δραστηριοτήτων, που εντάσσονται στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού (Birman et al., 2000).

5) Ενσωμάτωση στην εργασία (*job-embedded*) και καθημερινότητα της εργασίας (*part of daily work*). Στα γνωρίσματα της αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης συγκαταλέγονται το ότι έχει σημείο αναφοράς στο σχολικό περιβάλλον (*school*

based), στην εργασία του εκπαιδευτικού (*job-embedded*) και ότι σχετίζεται άμεσα με την καθημερινή πρακτική του εκπαιδευτικού (*part of daily work*) (Bredeson & Johansson, 2000). Όπως σημειώνει ο Bredeson (2002), η επαγγελματική ανάπτυξη προάγει τη διαρκή έρευνα και βελτίωση ενώ ταυτόχρονα υποστηρίζει την ενσωμάτωσή τους στην καθημερινότητα του σχολείου (Bredeson, 2002, Hawley & Valli, 1999).

Η Hunzicker (2011) προσδίδει δύο επιπλέον έννοιες στα ανωτέρω γνωρίσματα, τη *σχετικότητα* και την *αυθεντικότητα*. Πιο αναλυτικά, η επαγγελματική ανάπτυξη προσδιορίζεται ως σχετική (*relevant*) όταν παρουσιάζει συσχέτιση με τις καθημερινές αρμοδιότητες και ευθύνες των εκπαιδευτικών. Είναι αυθεντική (*authentic*) όταν ενσωματώνεται απρόσκοπτα στην καθημερινή σχολική ζωή, ενεργοποιώντας την εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες συντονισμού και καθοδήγησης, με επίκεντρο την έννοια και τη διαδικασία της μάθησης, ώστε να δοκιμάσουν τις δυνατότητές τους, να πειραματιστούν και να προβούν σε αναλύσεις της αποτελεσματικότητας των ενεργειών τους (ό.π.).

6) Σύνδεση θεωρίας και πράξης. Η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη είναι μία διαδικασία παροχής ευκαιριών στον εκπαιδευτικό να συνδέσει τη θεωρία με την πράξη (Jovanova-Mitkovska, 2010). Επιδιώκεται η αξιοποίηση της διαθέσιμης έρευνας και πρακτικής για τη διδασκαλία, μάθηση και ηγεσία στο σχολείο (Bredeson, 2002. Bredeson & Johansson, 2000). Οι Vrasidas και Glass (2004) δίδουν ξεχωριστή βαρύτητα στις εμπειρίες που συγκεντρώνουν οι εκπαιδευτικοί μέσα από συμμετοχή τους, ατομική ή συλλογική, σε δραστηριότητες μάθησης. Η ενσωμάτωση των εμπειριών τους σε ένα συνεκτικό πλαίσιο προσφέρει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να προβεί στη σύνδεση των θεωρητικών γνώσεων που αποκτά στην επαγγελματική του πορεία με την πράξη. Αποτελεί άλλωστε επιδίωξη το να έχουν σημαντικό αντίκτυπο οι παρεχόμενες ευκαιρίες στις πρακτικές που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός.

7) Απόκτηση, ενίσχυση και εμβάθυνση του γνωστικού υπόβαθρου. Η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη προσφέρει τη δυνατότητα για ενίσχυση και καλλιέργεια του θεωρητικού υπόβαθρου της γνώσης, ενώ παρέχεται πληθώρα και όγκος νέων πληροφοριών (Hawley & Valli, 1999). Η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται άμεσα με τη γνώση, τις δεξιότητες και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών και ενθαρρύνει τον επαναπροσδιορισμό της προσέγγισης και χειρισμού παιδαγωγικών ζητημάτων (Jovanova-Mitkovska, 2010. Vrasidas & Glass, 2004).

Ο Trent (2011) αναφέρει ότι στα δυνητικά οφέλη της επαγγελματικής ανάπτυξης συγκαταλέγεται και η απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, η αναβάθμιση των υπάρχοντων δεξιοτήτων και πρακτικών καθώς και η αλλαγή στις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών. Η υψηλής ποιότητας επαγγελματική ανάπτυξη επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να εμβαθύνει σε θέματα περιεχομένου, στρατηγικές διδασκαλίας, νέες τεχνολογίες και σε άλλα στοιχεία, που προάγουν την υψηλού επιπέδου διδασκαλία (Bredeson, 2002: 665). Η επαγγελματική ανάπτυξη ενισχύει τους εκπαιδευτικούς

ώστε να ενσωματώνουν στις πρακτικές που εφαρμόζουν νέες μεθόδους, τεχνικές και προσεγγίσεις (Jovanova-Mitkovska, 2010).

Η ενθάρρυνση της εφαρμογής καινοτόμων πρακτικών έχει ιδιαίτερη σημασία για την αλλαγή της μορφής της επαγγελματικής ανάπτυξης με την υιοθέτηση νέων προσεγγίσεων (Birman et al., 2000). Σημείο κριτικής κάθε παραδοσιακής προσέγγισης της επαγγελματικής προσέγγισης είναι η απουσία χρόνου, δραστηριοτήτων και περιεχομένου, στοιχεία απαραίτητα για την ενίσχυση των γνώσεων των εκπαιδευτικών και προώθησης ουσιαστικών αλλαγών στις πρακτικές τους (Loucks-Horsley et al., 1998). Αντίθετα, οι καινοτόμες και μεταρρυθμιστικές δραστηριότητες ανταποκρίνονται περισσότερο στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν και συνεπώς ασκούν εντονότερη επιρροή σε αλλαγές που αφορούν στη διδακτική πρακτική (ενδεικτικά: D.L. Ball, 1996. Darling-Hammond & McLaughlin, 1995, Sparks & Loucks-Horsley, 1989, 1990).

Η παρουσίαση των γνωρισμάτων που πλαισιώνουν την *επαγγελματική ανάπτυξη* του εκπαιδευτικού αναδεικνύει εύγλωττα ότι για να είναι *αποτελεσματική* χρειάζεται να λαμβάνεται υπόψη η πολυπλοκότητα των γνωρισμάτων και των παραγόντων που τη συνθέτουν, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών, των μαθητών, της ηγεσίας και των εμπλεκομένων στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Εκτός από τον ανθρώπινο παράγοντα, υπεισέρχονται έννοιες όπως ο χρόνος, ο χώρος (σχολείο), το υπόβαθρο γνώσεων, η συνεργασία, οι δεξιότητες στοχασμού και αναστοχασμού, καθώς και η μάθηση μαθητών και εκπαιδευτικών. Τα παραπάνω είναι ενδεικτικά της συνθετότητας και πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη (Bredeson, 2002. Hawley & Valli, 1999).

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της *αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης* μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμα εργαλεία για την οργάνωση, την εφαρμογή και την αξιολόγηση του επιπέδου της ποιότητας της επαγγελματικής ανάπτυξης στο εκάστοτε σχολικό πλαίσιο (Bredeson, 2002, Sato et al., 2020). Μία αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη διευρύνει τις προοπτικές των εκπαιδευτικών, αυξάνει τις δυνατότητες μάθησης και ενισχύει τον επαγγελματισμό τους (Sandholtz & Scribner, 2006).

3. Διαπιστώσεις - Συμπεράσματα

Οι προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός ώστε να ανταποκρίνεται με επάρκεια και επαγγελματισμό στο καθήκον του είναι πολύπλοκες και διαρκώς εξελισσόμενες. Αυτό αποτυπώνεται και στην ποικιλία των παραγόντων που υπεισέρχονται και αξιοποιούνται στη σπουδή της έννοιας της επαγγελματικής του ανάπτυξης (Ifanti & Fotopoulou, 2011).

Η συμβολή της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού στο εκπαιδευτικό συγκείμενο αναδεικνύεται περισσότερο στη σύγχρονη εποχή των ραγδαίων αλλαγών

σε πολλαπλά επίπεδα. Το σχολικό πλαίσιο και πρωτίστως οι εκπαιδευτικοί μέσα σε αυτό, έρχονται αντιμέτωποι με νέα δεδομένα, τα οποία προϋποθέτουν νέες δεξιότητες. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταπεξέλθουν στις υψηλές προσδοκίες που τίθενται εξίσου από γονείς αλλά και το ευρύτερο πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο.

Η χρονική διάσταση αναγνωρίζεται ως σημαντική παράμετρος της επαγγελματικής ανάπτυξης. Με επίκεντρο τον εκπαιδευτικό, η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί μία εξελικτική πορεία με σημείο αφετηρίας τις προπτυχιακές σπουδές, η οποία συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής πορείας του εκπαιδευτικού (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995). Είναι απαραίτητη η διαρκής προσήλωση στον εκπαιδευτικό και η συνεχής παροχή ευκαιριών ανάπτυξης και εξέλιξης (Υφαντή, 2011).

Το κυρίαρχο νόημα της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού εντοπίζεται στον ίδιο τον εκπαιδευτικό και στις προοπτικές που του προσφέρονται ώστε να επαναπλαισιώνει και επαναπροσδιορίζει τις ανάγκες του. Ο Day (1999) επικεντρώνεται στην ανάγκη ενίσχυσης των εκπαιδευτικών και των σχολείων, ώστε να τους παρέχονται δυνατότητες διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι Darling-Hammond και McLaughlin (1995) επισημαίνουν ότι οι προσπάθειες ανασχεδιασμού της εκπαίδευσης επιτάσσουν και προϋποθέτουν την αναθεώρηση της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Καμία ενέργεια που αποβλέπει στην εφαρμογή νέων οδηγιών και κατευθύνσεων δε θα μπορέσει να αποδώσει χωρίς να δοθούν στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες και δυνατότητες βελτίωσης και ανάπτυξης.

Αποτελεί σημείο ενδιαφέροντος η διάσταση του εκπαιδευτικού να οραματιστεί και να επιδιώξει ο ίδιος την επαγγελματική του ανάπτυξη. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός καλείται να επιλέξει μεταξύ των κριτηρίων και των εργαλείων που θα οδηγήσουν και θα συμβάλουν προς το στόχο αυτό. Ο εκπαιδευτικός, σε ατομικό επίπεδο, έχει τη δυναμική προδιάθεση να αξιοποιήσει τις εκάστοτε συνθήκες, δραστηριότητες και διαδικασίες, που αποσκοπούν στην ενίσχυση των επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων, συνδράμοντας στην επαγγελματική του ανάπτυξη.

Η ενεργός συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε δράσεις που αποσκοπούν στην επαγγελματική του ανάπτυξη, αποτελεί κοινό γνώρισμα των εννοιολογικών προσεγγίσεων που εξετάστηκαν. Η συμμετοχή αποκαλύπτει την εν δυνάμει δυνατότητα και συνειδητή επιλογή του εκπαιδευτικού να ενεργοποιήσει τη συμμετοχικότητά του σε σχετικές διαδικασίες, υπογραμμίζοντας τη σημασία και συμβολή της, τόσο για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό όσο και για το έργο του στο σχολικό πλαίσιο. Ταυτόχρονα, το θεωρητικό πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού μπορεί να λειτουργήσει ως ερευνητικό εργαλείο που συνεισφέρει σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη στρατηγικών που σχετίζονται άμεσα με διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Όπως άλλωστε φάνηκε

μέσα από την παρούσα μελέτη κάθε προσπάθεια επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προκειμένου να είναι επιτυχής προϋποθέτει το συσχετισμό τριών σημείων α) της δυναμικής παρουσίας και ενεργούς συμμετοχής του εκπαιδευτικού σε συσχέτιση με β) τη συμβολή του θεωρητικού πλαισίου γ) σε επίπεδο πρακτικής αναφοράς.

Συμπερασματικά, η εννοιολογική ανάλυση της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού αναδεικνύει μία ερμηνευτική θεώρηση με ιδιαίτερο ενδιαφέρον, η οποία εστιάζει στον πρακτικό προσανατολισμό και περιεχόμενο της επαγγελματικής ανάπτυξης. Η θεώρηση είναι μία γόνιμη σύνθεση του θεωρητικού και του πρακτικού πλαισίου και υπογραμμίζει τη συμβολή και τη σημασία τους για τον εκπαιδευτικό. Η διαπίστωση αυτή μπορεί να αποτελέσει εφελκυστικό περαιτέρω μελλοντικής μελέτης και ερευνητικού προβληματισμού. Προς την κατεύθυνση αυτή, μία ποσοτική προσέγγιση θα μπορούσε να συνδράμει ως εργαλείο μετάφρασης και μετάβασης, διατηρώντας ως σημείο αναφοράς τον εκπαιδευτικό και το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί, ώστε να φωτιστούν από μία διαφορετική οπτική τα στοιχεία που συνθέτουν και προσδιορίζουν την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού.

Βιβλιογραφία

- Alalos, B. (2011) Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27: 10-20.
- Ball, D.L. (1996) Teacher learning and the mathematics reforms: What we think we know and what we need to learn. *Phi Delta Kappan*, 77(7): 500-508.
- Ball, S.J. & D.K. Cohen (1999) Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In G. Sykes and L. Darling-Hammond (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3-32). San Francisco: Jossey Bass.
- Birman, B.F., L. Desimone, A.C. Porter & M.S. Garet (2000) Designing professional development that works. *Educational Leadership*, 57(8): 28-33.
- Bolam, R. (2000) Emerging policy trends: Some implications for continuing professional development. *Journal of In-Service Education*, 26(2): 267-280.
- Bredeson, P.V. (2002) The architecture of professional development: Materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37: 661-675.
- Bredeson, P.V. (2003) *Designs for learning: A new architecture for professional development in schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Bredeson, P.V. & O. Johansson (2000) The school principal's role in teacher professional development. *Journal of In-Service Education*, 26: 385-401.
- Broad, K. & M. Evans (2006) *Initial teacher education program. A review of literature on professional development content and delivery modes for experienced teachers*. University of Toronto, OISE.
- Campbell, A. (2003) Teachers' research and professional development in England: Some questions, issues and concerns. *Journal of In-Service Education*, 29(3): 375-388.
- Carey, N. & J. Frechtling (1997) *Best practice in action: Follow-up survey on teacher enhancement programs*. Arlington, VA: National Science Foundation.
- Cohen, D.K. (1990) A revolution in one classroom: The case of Mrs. Oublier. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12(3): 311-329.
- Collinson, V. & Y. Ono (2001) The professional development of teachers in the United States and Japan. *European Journal of Teacher Education*, 24(2): 223-248.
- Darling-Hammond, L. & M.W. McLaughlin (1995) Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8): 597-604.
- Day, C. (1999) *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London/Philadelphia, PA: Routledge/Falmer Press.
- Day, C. (2001) Teacher professionalism: Choice and consequence in the new orthodoxy of professional development and training. In P.Xochellis and Z. Papanauom (Eds.), *Continuing teacher education and school development* (Symposium Proceedings) (Thessaloniki, Department of Education, School of Philosophy AUTH), pp.17-25.
- Desimone, L.M., A.C. Porter, M.S. Garet, K.S. Yoon & B.F. Birman (2002) Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2): 81-112.
- Draper, J., H. Fraser & W. Taylor (1997) Teachers at work: Early experiences of professional development. *British Journal of In-Service Education*, 23(2): 283-295.
- Eraut, M. (1994) *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- Evans, 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.
- Feiman-Nemser, S. (2001) From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6): 1013-1055.

- Fullan, M.G. (1991) *The new meaning of educational change* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M.G. (1995a) The limits and the potential of professional development. In T.R. Guskey and M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 253-267). New York: Teachers College Press.
- Garet, M.S., A.C. Porter, L. Desimone, B.F. Birman & K.S. Yoon (2001) What makes professional development effective? Results from a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4): 915-945.
- Guskey, T.R. (2000) *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA, Corwin Press.
- Guskey, T.R. (2002) Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8 (3/4): 381-391.
- Guskey, T.R. (2003) Analyzing lists of the characteristics of effective professional development to promote visionary leadership. *NASP Bulletin*, 87(637): 38-54.
- Guskey, T.R. & M. Huberman (1995) *Professional development in education: New paradigms and practices*. New York: Teachers College Press.
- Hart, A.W. & P.V. Bredeson (1996) *The principalship: A theory of professional learning and practice*. New York: McGraw-Hill.
- Hawley, W.D., L. & Valli (1999) The essentials of effective professional development: A new consensus. In L. Darling Hammond and G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 127-150.
- Hoyle, E. (1980) Professionalization and deprofessionalization in education. In E. Hoyle and J. Megarry (Eds.), *World yearbook of education 1980: professional development of teachers*. London: Kogan Page, 42-57.
- Hoyle, E. & P.D. John (1995) *Professional knowledge and professional practice*. London: Cassell.
- Hunzicker, J. (2011) Effective professional development for teachers: A checklist. *Professional Development in Education*, 37(2): 177-179.
- Ifanti, A.A. & V.S. Fotopoulou (2010) Undergraduate students' and teachers' perceptions of professional development and identity formation: A case study in Greece. *KEDI Journal of Educational Policy*, 7(1): 157-174.
- Ifanti, A.A. & V.S. Fotopoulou (2011) Teachers' perceptions of professionalism and professional development: A case study in Greece. *World Journal of Education*, 1(1): 40-51.
- Jovanova-Mitkovska, S. (2010) The need of continuous professional teacher development. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2: 2921-2926.

- Joyce, B. & B. Showers (1980) Improving in-service training: The messages of research. *Educational Leadership*, 37(5): 379-385.
- Joyce, B. & B. Showers (2002) *Student achievement through staff development*, (3rd Ed.). Alexandria: ASCD.
- Joyce, B. R., K. Howey & S. Yarger (1976) *I.S.T.E. Report I*. Palo Alto. California: Stanford Center for Research and Development in Teaching.
- Kelchtermans, G. (2004) CPD for professional renewal: Moving beyond knowledge for practice. In C. Day and J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers*. Maidenhead: Open University Press, 217-237.
- Kennedy, A. (2005) Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, 31(2): 235-250.
- Kirkwood, M. & D. Christie (2006) The role of teacher research in continuing professional development. *British Journal of Educational Studies*, 54(4): 429-448.
- Koster, B., J. Dengerink, F. Korthagen & M. Lunenberg (2008) Teacher educators working on their own professional development: Goals, activities and outcomes of a project for the professional development of teacher educators. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(5-6): 567-587.
- Krajewski, R. (1996) Enculturating the school: The principal's principles. *NASSP Bulletin*, 80: 3-8.
- Loucks-Horsley, S., P.W. Hewson, N. Love & K.E. Stiles (1998) *Designing professional development for teachers of science and mathematics*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- McIntyre, D.I. & D.M. Byrd (Eds.) (1998). *Strategies for career-long teacher education*. Teacher Education Yearbook VI. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- McLaughlin, M. & J. Zarrow (2001) Teachers engaged in evidence-based reform: Trajectories of teachers' inquiry, analysis, and action. In A. Lieberman and L. Miller (Eds.), *Teachers caught in the action: Professional development that matter*, 79 – 101.
- National Board for Professional Teaching Standards (1989) *Toward high and rigorous standards for the teaching profession*. Washington, DC: Author.
- Postholm, M.B. (2018) Teachers' professional development: A review study. *Cogent Education*, 5(1): 1522781.
- Sandholtz, J.H. & S.P. Scribner (2006) The paradox of administrative control in fostering teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 22: 1104-1117.
- Sato, T., E. Tsuda, D. Ellison & S.R. Hodge (2020) Japanese elementary teachers' professional development experiences in physical education lesson studies, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(2): 137-153.

- Shulman, L. & D. Sparks (1992) Merging content knowledge and pedagogy: An interview with Lee Shulman. *Journal of Staff Development*, 13(1): 14-16.
- Smith, K. (2003) So, what about the professional development of teacher educators? *European Journal of Teacher Education*, 26(2): 201-217.
- Sparks, D. & S. Loucks-Horsley (1989) Five models of staff development for teachers. *Journal of Staff Development*, 10(4): 40-57.
- Sparks, D. & S. Loucks-Horsley (1990) Models of staff development. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. London: Macmillan, 234-250.
- Sprott, R.A. (2019) Factors that foster and deter advanced teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 77: 321-331.
- Stiegelbauer, S. (1992) *Why we want to be teachers: New teachers talk about their reasons for entering the profession*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Research Association, San Francisco, CA.
- Tang, S.Y.F. & P.L. Choi (2009) Teachers' professional lives and continuing professional development in changing times. *Educational Review*, 61(1): 1-18.
- Trent, J. (2011) The professional development of teacher identities in Hong-Kong: Can a short-term course makes a difference? *Professional Development in Education*, 37(4): 613-632.
- Vrasidas, C. & G.V. Glass (Eds.) (2004). *Current perspectives in applied information technologies. Online professional development for teachers*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Zeng, Y. & C. Day (2019) Collaborative teacher professional development in schools in England (UK) and Shanghai (China): Cultures, contexts and tensions. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(3): 379-397.
- Υφαντή, Α.Α. (2011) *Εκπαιδευτική πολιτική και σχεδιασμός για ένα σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Α.Α. Λιβάνη.

THE IMPACT OF AUTHENTIC LEADERSHIP ON TEACHERS' JOB SATISFACTION AND ORGANIZATIONAL CITIZENSHIP BEHAVIOR IN PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION TEACHERS

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΑΥΘΕΝΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΦΙΛΟΤΙΜΗ ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Magdalini Grigoriou, M.Sc.
*Teacher of secondary education,
Environmental Education Center of Kastoria,
Greece
University of Western Macedonia
M.Sc. in Education Management,
Kastoria Campus, Greece
magdalenegrigo@gmail.com*

Katerina Georganta, Ph.D.
*University of Western Macedonia,
M.Sc. in Education Management,
Kastoria Campus, Greece
katerina.georganta@gmail.com*

Abstract

Theoretical and empirical studies of the last decades outline the relationship between authentic leadership and employees' attitudes and performance, with research data supporting its positive impact on their job satisfaction and organizational citizenship behavior. The aim of the present study is to reveal the perceptions of primary and secondary education teachers regarding authentic leadership behaviors in school principals' practices, to explore the relationship between teachers' job satisfaction and their organizational citizenship behavior and to estimate the potential impact of authentic leadership on these variables. Primary data were collected from 138 teachers through questionnaires, while methods of descriptive and inductive statistics were used for data processing and analysis. The results indicate a significant level of incorporation of authentic leadership characteristics into school principals' practices and medium to high levels of job satisfaction and organizational citizenship behavior among teachers. Principals' authentic leadership was found to be positively related with teachers' organizational citizenship behavior.

On the contrary, no statistically significant relationship was found between authentic leadership and teachers' job satisfaction, which, however, was found to be positively related with their organizational citizenship behavior.

Key words

Authentic leadership, teachers, principals, school, job satisfaction, organizational citizenship behavior.

Περίληψη

Θεωρητικές και εμπειρικές μελέτες των τελευταίων δεκαετιών συσχετίζουν την αυθεντική ηγεσία με τις στάσεις και τις επιδόσεις των εργαζομένων, με ερευνητικά δεδομένα να υποστηρίζουν τη θετική επίδρασή της στην επαγγελματική ικανοποίηση και στη φιλότιμη οργανωσιακή συμπεριφορά τους. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη των αντιλήψεων εκπαιδευτικών της α/θμιας και β/θμιας εκπαίδευσης όσον αφορά στην ενσωμάτωση των χαρακτηριστικών της αυθεντικής ηγεσίας στις πρακτικές των σχολικών διευθυντών, η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και στη φιλότιμη οργανωσιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και η εκτίμηση της δυναμικής επίδρασης της αυθεντικής ηγεσίας στις εξεταζόμενες μεταβλητές. Πρωτογενή δεδομένα συλλέχθηκαν από δείγμα 138 εκπαιδευτικών μέσω ερωτηματολογίου, ενώ για την επεξεργασία και ανάλυσή τους αξιοποιήθηκαν μέθοδοι περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν σημαντικό βαθμό ενσωμάτωσης των χαρακτηριστικών της αυθεντικής ηγεσίας στις πρακτικές των σχολικών διευθυντών και μεσαία έως υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης και φιλότιμης οργανωσιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών. Η αυθεντική ηγεσία των σχολικών διευθυντών εμφανίζεται ως προβλεπτικός παράγοντας της φιλότιμης οργανωσιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών. Αντιθέτως, δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην αυθεντική ηγεσία και στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, η οποία, ωστόσο, διαπιστώνεται ότι αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της φιλότιμης οργανωσιακής συμπεριφοράς τους.

Λέξεις κλειδιά

Αυθεντική ηγεσία, εκπαιδευτικοί, διευθυντές, σχολείο, επαγγελματική ικανοποίηση, φιλότιμη οργανωσιακή συμπεριφορά.

0. Introduction

In the 21st century, development of science and technology is rapid, and crucial environmental, social, economic and political challenges are pervasive. Amidst this context, ensuring inclusive and equitable quality education is agreed as one of the seventeen goals of the United Nations' 2030 Agenda for sustainable development (United Nations General Assembly, 2015). Given teachers' vital contribution to attaining the multidimensional objectives of the educational process and the crucial role of school principals in providing leadership to support teachers' work, studying the effectiveness of contemporary leadership models in the context of school is considered to be particularly timely and important.

Over the last decades, a growing number of theoretical and empirical studies outline the relationship between authentic leadership (AL) and employees' well-being, attitudes and performance, with a significant body of research data supporting the positive impact of AL on employees' job satisfaction (JS) and organizational citizenship behavior (OCB). The aim of the present study is to explore the impact of AL behaviors in school principals' practices on teachers' JS and OCB.

1. Authentic leadership

Authentic leadership has been the subject of a considerable amount of scientific studies, while published research reflects the gradual development and clarification of the concept and its relationship with individual and organizational variables. AL emerged from the work on transformational leadership, when Bass & Steidlmeier (1999), attempting to distinguish between true and pseudo-transformational leaders, introduced some of the most essential aspects of AL by arguing that true transformational leadership is based on the ethics of those who exercise it, their altruistic intentions and their corresponding behaviors.

Luthans & Avolio (2003: 243) defined AL as:

“a process that draws from both positive psychological capacities and a highly developed organizational context, which results in both greater self-awareness and self-regulated positive behaviors on the part of leaders and associates, fostering positive self-development”.

Ilies et al. (2005) recognized in AL four fundamental dimensions: (i) *self-awareness*, (ii) *objective, unbiased processing of information*, (iii) *authentic behavior/acting*, which is defined as actions guided by the leader's true self, his/her inner values, beliefs, thoughts and feelings, as opposed to acting in accord with the perceived expectations from the social environment or selfish, ulterior motives and (iv) *authentic relational orientation*, which is defined as the leaders' profound intention to achieve openness and truthfulness in relationships with their associates.

Authentic relational orientation, as a key feature of AL, is also emphasized by Starratt (2004: 80), who argues that *“while the manner of being authentic is self-referential, the content of authenticity is realized in relationships”*. Moreover, Langlois (2011: 89) refers to authentic relational orientation as a critical prerequisite for ethical decision making processes by mentioning that: *“to become engaged in an ethical decision-making process requires being true to ourselves in terms of the values we claim to uphold and to be authentic in the relations we have with others”*.

In line with the current findings of Cognitive Psychology regarding the inherent inability of individuals to be completely unbiased information processors, especially when it comes to information related to them, Avolio & Gardner (2005) introduced the term *balanced information processing*. Additionally, they proposed the term *relational transparency* in order to better describe the concept of *authentic relational orientation*. Following the same perspective, Walumbwa et al. (2008: 94) defined AL as:

“a pattern of leader behavior that draws upon and promotes both positive psychological capacities and a positive ethical climate, to foster greater self-awareness, an internalized moral perspective, balanced processing of information, and relational transparency on the part of leaders working with followers, fostering positive self-development”.

An increasing amount of recent research data support the positive impact of AL on employees' emotions, attitudes and behaviors. Over time and through the establishment of quality relationships, people in the environment of authentic leaders gradually adopt more authentic behaviors, while their self-esteem and their intrinsic motivation for improving their performance and their creativity are enhanced (Ilies et al., 2005).

Research conducted in educational organizations supports that school principals' authenticity is positively associated with teachers' psychological empowerment (Feng-I, 2016, Shapira-Lishchinsky & Tsemach, 2014), trust and engagement levels (Bird et al., 2009, 2012, Wang & Bird, 2011), strengthens their sense of self-efficacy and self-esteem, fosters their academic optimism and resilience, increases their enthusiasm and commitment to improvement (Kulophas et al., 2015).

The present study aims to understand teachers' perceptions regarding the four aspects of AL (*self-awareness, balanced processing of information, relational transparency and internalized moral perspective*) identified in the behaviors of school principals and their potential impact on teachers' JS and OCB.

2. Job satisfaction

One of the first definitions of job satisfaction was proposed by Hoppock as early as in 1935, who refers to the concept as *“any combination of psychological, physiological and, environmental circumstances that cause a person truthfully to say: I am satisfied with my job”* (as cited in Halder & Roy, 2018: 47). Locke (1969: 316) defines JS or dissatisfaction as *“a function of the perceived relationship between what one wants from one’s job and what one perceives it as offering or entailing”*, an approach that is widely accepted and mentioned in most of the relevant publications.

In the field of education, and considering the widely recognized impact of teachers to students’ learning outcomes and their dominant role in the broader psychological and pedagogical aspects of the educational process, issues related to their JS have always been a key area of international scientific research. Relevant research data show that teachers’ JS has a positive effect on their self-esteem and effectiveness (Halder & Roy, 2018, Ho & Au, 2006), encourages their OCB (Nguni et al., 2006, Zeinabadi, 2010), strengthens their institutional commitment (Karsli & Hale, 2009, Reyes & Shin, 1995) and their intention to stay (Perrachione et al., 2008, Singh & Billingsley, 1996), thus contributing substantially to the improvement of their own performance and, consequently, to the upgrading of the overall effectiveness of their school unit (Demirtas, 2010, Ostroff, 1992). In contrast, teachers’ low levels of JS have been research-related to adverse situations and behaviors, such as occupational stress (De Nobile & McCormick, 2007, Ho & Au, 2006, Jepkoech Koros et al., 2018), emotional exhaustion (Grayson & Alvarez, 2008, Koustelios & Tsigilis, 2005, Skaalvik & Skaalvik, 2011), greater frequency of absences and motivation to leave the teaching profession (Borg & Riding, 1991, Skaalvik & Skaalvik, 2011).

According to Perie et al. (1997: 1), *“understanding factors that contribute to teacher satisfaction (or dissatisfaction) is essential to improving the information base needed to support a successful educational system”*, while Shabbir & Wei (2015: 574) argue that *“unless teacher’s job satisfaction is fully ensured, success of the entire education system cannot be achieved”*. In this regard, an increasing number of theoretical and empirical studies investigate the factors and conditions that influence teachers’ performance and attempt to document its relationship with the sense of satisfaction they derive from their occupation.

Given the crucial role of principals in developing school’s internal policy and in shaping school climate and organizational culture, a significant number of scientific publications discuss the impact of school leadership on teachers’ JS, with the majority of them focusing on transformational, transactional and servant leadership (Bogler, 2001, Cerit, 2009, Georgolopoulos et al., 2018, Koutouzis & Malliara, 2017). In terms of AL, its contribution to JS as perceived by elementary special education teachers has been studied

by Tharpe (2017), while Saeed & Ali (2018) investigated the relationship between AL attributes and JS of teachers at the university level. However, to our knowledge, there are no research data concerning the influence of AL on JS of primary and secondary general education teachers.

Self-awareness, balanced processing of information, relational transparency and internalized moral perspective, as characteristics of school principals who incorporate in their behaviors the key components of AL, are expected to strengthen teachers' JS. On this basis, the positive effect of AL on teachers' JS constituted the first research hypothesis of the present study.

Hypothesis 1: School principal authentic leadership behavior is positively related to teachers' job satisfaction.

3. Organizational Citizenship Behavior

Organ (1988) defined OCB as:

“individual behavior that is discretionary, not directly or explicitly recognized by formal reward systems, and that in the aggregate promotes the effective functioning of the organization. By discretionary, we mean that the behavior is not an enforceable requirement of the role or the job description, that is the clearly specifiable terms of the person's employment contract with the organization; the behavior is rather a matter of personal choice, such that its omission is not generally understood as punishable” (as cited in Organ, 1997: 86).

In a later publication, recognizing the subjective and often indistinguishable difference between in-role and extra-role job behaviors, Organ (1997: 95) revised the aforementioned definition by describing OCB as *“performance that supports the social and psychological environment in which task performance takes place”*. In this regard, OCB may also refer to in-role behaviors of employees and may furthermore be recognized by the formal reward systems of organizations.

Over the past three decades, the growing interest in OCB has led to several approaches regarding its dimensionality. Exploring the conceptual similarities and differences between the various forms of citizenship behavior presented in the relevant literature, Podsakoff et al. (2000) identified seven major dimensions of OCB:

- 1) *Helping behavior*: involves voluntarily helping others with work-related problems and/or preventing the occurrence of problematic situations in the workplace.
- 2) *Sportsmanship*: characterizes employees who maintain a positive attitude towards their work and are willing to tolerate the unavoidable inconveniences without complaining. They are not offended when their suggestions are not adopted by others,

they do not take the rejection of their positions as a personal disgrace and they are willing to sacrifice individual benefit for collective good.

- 3) *Organizational loyalty*: refers to behaviors that indicate high levels of organizational commitment, even under unfavorable conditions. Organizational loyalty is expressed by employees' initiatives aiming at promoting organizational objectives, defending them against external threats, creating a positive mentality and a sense of goodwill in the workplace.
- 4) *Organizational compliance*: corresponds to behaviors that are motivated by employee's conscious acceptance and consistent adherence to organizational rules, regulations and procedures, regardless of the presence or absence of any observer or supervisory mechanism.
- 5) *Individual initiative*: indicates behaviors that exceed the minimum work-role requirements or the generally expected level of performance.
- 6) *Civic virtue*: a form of OCB that refers to employees' responsibilities as 'citizens' of an organization. Civic virtue reflects high levels of commitment, a macro-level interest in the organization as a whole, willingness to take an active part in its governance, to monitor its environment for potential threats or opportunities, and to devote time and efforts towards its best interests, even at significant personal cost.
- 7) *Self development*: refers to initiatives taken by employees towards the enrichment of their knowledge, skills and capabilities, upgrading this way their own performance and the effectiveness of the organization as a whole.

Over the last decades, teachers' OCB and its influence on the effectiveness of the teaching learning process have emerged as important aspects of educational research. Scientific data support the positive relationship between teachers' OCB and a number of significant benefits that emerge for themselves, like sense of self-efficacy and higher levels of JB, as well as for their students and the school community as a whole, like higher students' achievements, improved school discipline and better school image (DiPaola & Hoy, 2005a, Jimmieson et al., 2010, Oplatka, 2009).

Regarding the predictive factors of teachers' OCB, relevant studies highlight as significant determinants their sense of self-efficacy, autonomy and status (Bogler & Somech, 2004, Oplatka & Stundi, 2011, Somech & Drach-Zahavy, 2000), the level of their organizational identification and commitment (Christ et al., 2003, Cohen, 2007, Feather & Rauter, 2004, Holsblat, 2014, Sesen & Basim, 2012, Somech & Bogler, 2002), their involvement in school's decision making processes (Bogler & Somech, 2004, 2005) and their perceptions of organizational justice (Burns & DiPaola, 2013, Yilmaz & Ta dan, 2009), the quality of the relationships they develop with their colleagues and the wider school climate (DiPaola & Hoy, 2005b, DiPaola & Tschannen-Moran, 2001, Oplatka &

Stundi, 2011), the characteristics of their personality (Oplatka & Stundi, 2011) and their cultural background (Cohen, 2007).

Moreover, a number of scientific publications support the relationship between teachers' JS and their OCB (Holsblat, 2014, Sesen & Basim, 2012, Somech & Drach-Zahavy, 2000, Zeinabadi, 2010). In the context of the present study, the aforementioned relationship is examined through the second research hypothesis.

Hypothesis 2: Teacher job satisfaction is positively related to teacher organizational citizenship behavior.

Finally, research data suggest that specific aspects of school leadership, such as principals' supportive behavior and their contribution towards the development of a common educational vision that the teachers can identify with, may also be considered as reliable determinants of teachers' OCB (Bogler & Somech, 2004, DiPaola & Hoy, 2005b, Holsblat, 2014, Oplatka, 2006, Somech & Ron, 2007). Scientific studies discussing the impact of school leadership on teachers' OCB have focused primarily on the effects of transformational and transactional leadership (Avci, 2016, Nasra & Heilbrunn, 2016, Nguni et al., 2006). In terms of AL, the available publications in the literature, although limited in number, support its positive relationship with teachers' OCB (Quraishi & Aziz, 2018, Shapira-Lishchinsky & Tsemach, 2014). In this framework, the third research hypothesis of the present study is formulated as follows:

Hypothesis 3: School principal authentic leadership behavior is positively related to teacher organizational citizenship behavior.

4. Method

4.1. Procedure and Sample

A cross-sectional quantitative study was conducted. The data were collected using a paper-pencil questionnaire during a two month period (November 2018 - December 2018). All participants received a four page questionnaire. The first page included an introductory note with guidelines for the participants and information regarding the anonymity, voluntary nature of the participation and data protection procedures. Turning the page was considered acceptance to participate in the study. Each participant could return the filled questionnaire using a sealed envelope administered by the research team.

Participants were primary and secondary education teachers working in a prefecture in North Western Greece (preschool teachers were not included in the sample). At the time of data collection the population was estimated to 353 teachers in primary education and 337 in secondary education. Access to the participants was achieved after permission was granted by the school principals, who were informed about the scope of the study in detail.

We conducted power analysis to estimate the sample size needed for detecting statistical significant relationships among the variables studied using G-Power (Faul et al., 2009). The results showed that for a multiple regression analysis with a medium effect size (0.15) and five predictors, we needed a sample size of $N = 138$ to achieve a power of .95 in a test based on $\alpha = .05$.

Convenience sampling was utilized. The final sample consisted of 138 teachers from 24 schools. All demographic information is presented in Table 1.

Table 1: Demographics

Gender	Men	41 (29.7%)	
	Women	96 (69.6%)	
	Missing	1 (0.7%)	
Age	<30	9 (6.5%)	
	31-40	31 (22.5%)	
	41-50	43 (31.2%)	
	51-60	53 (38.4%)	
	>60	0	
	Missing	2 (1.4%)	
Education	Bachelor	87 (63.0%)	
	2nd Bachelor	13 (9.4%)	
	Master	37 (26.8%)	
	PhD	0	
	Missing	1 (0.7%)	
Tenure	<5 years	16 (11.6%)	
	6-10 years	17 (12.3%)	
	11-15 years	23 (16.7%)	
	16-20 years	21 (15.2%)	
	21-25 years	29 (21%)	
	26-30 years	21 (15.2%)	
	>30 years	11 (8%)	
Type of contract	Permanent	107 (77.5%)	
	Substitute	29 (21.0%)	
	Missing	2 (1.4%)	
Stage of education	Primary	88 (63.8%)	

	Secondary	50 (36.2%)	
Type of school	Primary School	88 (63.8%)	
		Single-Grade Primary Schools	70 (79.5%)
		Small Multigrade Primary Schools	12 (13.6%)
		Missing	6 (6.8%)
	Lower Secondary School	37 (26.8%)	
	Upper Secondary School	2 (1.4%)	
	Other	11 (8%)	
Type of area	Urban	101 (73.2%)	
	Rural	35 (25.4%)	
	Missing	2 (1.4%)	
School Principal's gender	Men	41 (29.7%)	
	Women	96 (69.6%)	

4.2. Questionnaires

AL was measured using the Authentic Leadership Questionnaire (ALQ) (Avolio et al., 2007). The questionnaire is available through Mind Garden Inc., who granted this research team permission to use the Greek version (September 19, 2018). The questionnaire consists of 16 items ($\alpha = .95$) using a five-point Likert scale for responses (0 = Not at all, 1 = Once in a while, 2 = Sometimes, 3 = Fairly often, 4 = Frequently, if not always). Four dimensions of AL are measured; transparency (5 items, $\alpha = .82$), moral/ethical (4 items, $\alpha = .82$), balanced processing (3 items, $\alpha = .78$) and self-awareness (4 items, $\alpha = .88$). An example item is *"My Leader says exactly what he or she means"*.

JS was measured using the questionnaire developed by Brayfield & Rothe (1951). The questionnaire consists of 18 items ($\alpha = .89$) using a 5-point Likert scale for responses (1 = completely disagree, 2 = disagree, 3 = neither agree nor disagree, 4 = agree and 5 = completely agree). An example question is *"I feel that I am happier in my work than most other people"*.

OCB was measured using the questionnaire of Posdakoff & MacKenzie (1994). The questionnaire consists of 14 items ($\alpha = .85$) that measure three dimensions using a 7-point Likert scale (1 = strongly disagree, 2 = disagree, 3 = slightly disagree, 4 = neither

disagree nor agree, 5 = slightly agree, 6 = agree, 7 = strongly agree); helping (7 items, $\alpha = .87$), civic virtue (3 items, $\alpha = .73$) and sportsmanship (4 items, $\alpha = .80$). An example item is *"Willingly gives of his or her time to help other agents who have work-related problems"*. We used double translation to translate the original questionnaire from English to Greek (the research team, two independent translators and three people from the target population were involved in the process). We administered the Greek version to four people from the target population in order to screen the test for its ecological validity (Schmuckler, 2001) by asking them to evaluate each item in terms of its relevance, appropriateness and clarity. We conducted a principal axis factor analysis (14 items, Oblique Rotation-Direct Oblimin, KMO = .84, combination variance explained = 63%) which resulted in three factors, but the original structure was partially confirmed. For this study we used the structure suggested by Posdakoff & MacKenzie (1994).

Participants were also asked to report their gender, age, education, tenure, type of contract, stage of education, type and size of school, type of area and principal's gender.

4.3. Analysis strategy

Means, standards deviations, Cronbach's alphas and Pearson's correlations coefficients among all variables were calculated. To test hypotheses 1, 2 and 3 we conducted a series of simple and multiple regression analyses controlling for demographics when it was necessary. Confidence intervals and standard errors were also calculated based on 1000 bootstrap samples. The software IBM SPSS Statistics 21 was used.

5. Results and hypotheses testing

In Table 2 the means, standards deviations, Cronbach's alphas and Pearson's correlations coefficients among all variables are shown. According to Akoglu (2018), Pearson's correlations coefficients between ± 0.10 and ± 0.30 can be considered small and correlations between ± 0.40 and ± 0.60 can be considered medium.

Table 2: Means, standards deviations, Cronbach's alphas and Pearson's correlation coefficients

Variables	Mean	S.D.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Authentic Leadership	3.29	.62	(.95)									
2. Transparency	3.36	.65	.91**	(.82)								
3. Ethical/Moral	3.34	.66	.92**	.79**	(.82)							
4. Balanced Processing	3.25	.69	.90**	.74**	.80**	(.78)						
5. Self-Awareness	3.19	.73	.92**	.76**	.79**	.83**	(.88)					
6. Organizational Citizenship Behavior	5.72	.70	.26**	.25**	.25**	.24**	.20*	(.85)				
7. Helping	5.81	.78	.18*	.18*	.17*	.19*	.13	.86**	(.87)			
8. Civic Virtue	5.72	.96	.13	.15	.13	.11	.08	.74**	.61**	(.73)		
9. Sportsmanship	5.57	1.11	.26**	.24**	.26**	.22**	.22**	.66**	.25**	.22**	(.80)	
10. Job Satisfaction	4.05	.49	.06	.04	.12	.12	-.02	.47**	.41**	.31**	.33**	(.89)

Note. **. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

Hypothesis 1 is rejected. The regression equation produced a very small effect size ($R^2 = 0.004$) and a post hoc power analysis showed that for an effect size of this magnitude the present study did not have enough power (power = 0.18). JS is a significant predictor of OCB confirming Hypothesis 2. Finally, AL is a significant predictor of OCB confirming Hypothesis 3. A series of linear models are presented in the tables below depicting the relationship between AL dimensions and JS with OCB and its dimensions. A summary of the results is presented in figure 1.

As depicted in Table 3, all AL dimensions and JS are predictors of OCB.

Table 3: Linear models of predictors of OCB, with 95% bias corrected and accelerated confidence intervals reported in parentheses. Confidence intervals and standard errors based on 1000 bootstrap samples

Model	Predictor	R ²	β	SE	p	CI Lower	CI Upper	F(df)
1	Authentic Leadership	.07	.26	.093	.006	.117	.527	9.662(1,136), p = .002
2	Transparency	.06	.25	.089	.004	.111	.478	9.240(1,136), p = .003
3	Moral Ethical	.06	.25	.088	.001	.112	.464	9.309(1,136), p = .003
4	Balanced Processing	.06	.24	.084	.005	.102	.401	8.356(1, 136), p = .004
5	Self-Awareness	.04	.20	.081	.023	.052	.377	5.532(1,136), p = .020
6	Job Satisfaction	.22	.47	.107	.001	.438	.880	38.731(1,136), p = .000

As depicted in Table 4, helping behavior is predicted by AL, transparency, moral ethical, balanced processing and JS.

Table 4: Linear models of predictors of Helping Behavior, with 95% bias corrected and accelerated confidence intervals reported in parentheses. Confidence intervals and standard errors based on 1000 bootstrap samples

Model	Predictor	R ²	β	SE	p	CI Lower	CI Upper	F(df)
1	Authentic Leadership	.03	.18	.106	.038	.036	.480	4.60(1,136), p = .034
2	Transparency	.03	.18	.101	.033	.039	.422	4.462(1,136), p = .036
3	Moral Ethical	.03	.17	.100	.056	.006	.433	4.015(1,136), p = .047
4	Balanced Processing	.04	.19	.095	.025	.035	.0425	5.1081,136), p = .025
5	Self-Awareness	.02	.13	.091	.122	-.030	.358	2.347(1,136), p = .128
6	Job Satisfaction	.17	.41	.124	.001	.353	.942	27.541(1,136), p = .000

As depicted in Table 5 civic virtue can be predicted by JS only.

Table 5: Linear models of predictors of Civic Virtue, with 95% bias corrected and accelerated confidence intervals reported in parentheses. Confidence intervals and standard errors based on 1000 bootstrap samples

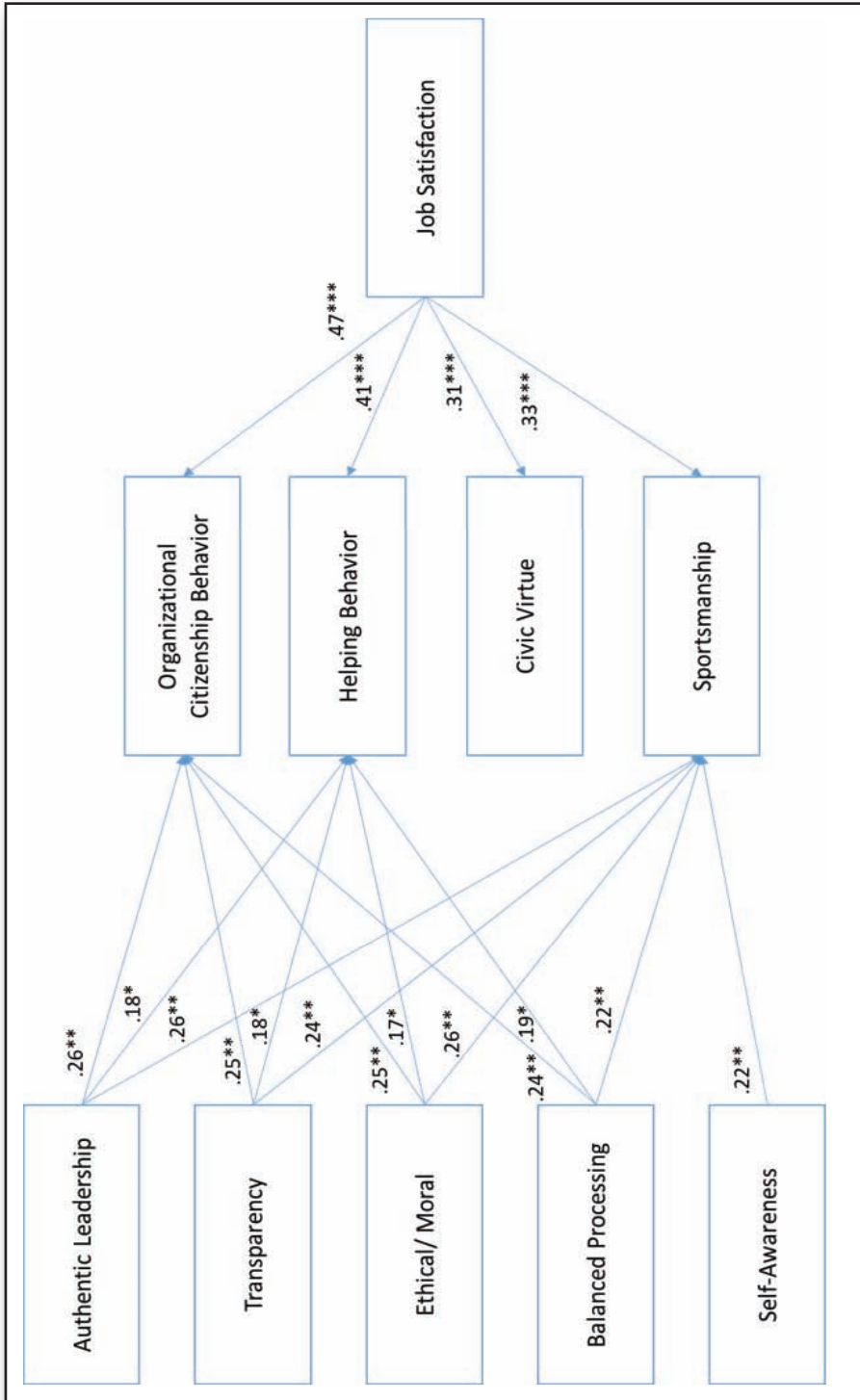
Model	Predictor	R ²	β	SE	p	CI Lower	CI Upper	F(df)
1	Authentic Leadership	.02	.13	.13	.088	-.005	.451	2.311(1,136), p = .131
2	Transparency	.02	.15	.126	.072	-.013	.526	3.158(1,136), p = .078
3	Moral Ethical	.02	.13	.124	.054	.011	.398	2.365(1,136), p = .126
4	Balanced Processing	.01	.11	.119	.148	-.053	.391	1.653(1,136), p = .201
5	Self-Awareness	.00	.08	.113	.341	-.096	.322	0.811(1,136), p = .370
6	Job Satisfaction	.10	.31	.159	.005	.224	1.032	14.194(1,136), p = .000

As depicted in Table 6, sportsmanship can be predicted by AL and all its dimensions. Also OCB can be predicted by JS.

Table 6: Linear models of predictors of Sportsmanship, with 95% bias corrected and accelerated confidence intervals reported in parentheses. Confidence intervals and standard errors based on 1000 bootstrap samples

Model	Predictor	R ²	β	SE	p	CI Lower	CI Upper	F(df)
1	Authentic Leadership	.07	.26	.148	.005	.186	.812	9.776(1,136), p = .002
2	Transparency	.06	.24	.143	.003	.166	.721	8.068(1,136), p = .005
3	Moral Ethical	.07	.26	.140	.001	.185	.746	10.064(1,136), p = .002
4	Balanced Processing	.05	.22	.135	.008	.109	.592	7.123(1,136), p = .009
5	Self-Awareness	.05	.22	.128	.010	.117	.599	7.177(1,136), p = .008
6	Job Satisfaction	.11	.33	.182	.003	.318	1.166	16.551(1,136), p = .000

Figure 1: Standardized beta coefficients for regressions analyses (* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$)



6. Discussion

In this study we used the AL model to explore the impact of school principal's behavior on OCB and JS of primary and secondary education teachers in Greece. We measured four dimensions of AL, transparency, moral/ethical, balanced processing and self-awareness, and three dimensions of OCB, helping behavior, civic virtue and sportsmanship.

The results show that we cannot accept Hypothesis 1 as AL behaviors of school principals and its four dimensions were not related to teachers' JS. Teachers' JS was positively related to teachers' OCB as a whole, as well as to helping behavior, civic virtue and sportsmanship. Thus, we can accept Hypothesis 2. Our results further support those of previous studies conducted outside of Greece (Holsblat, 2014, Sesen & Basim, 2012, Somech & Drach-Zahavy, 2000, Zeinabadi, 2010).

We can partially accept Hypothesis 3. Specifically, AL behaviors of school principals are positively related to teachers' OCB as a whole, helping behavior and sportsmanship. Regarding the four dimensions of AL, only transparency, moral/ethical and balanced processing are positively related to teachers' OCB as a whole, helping behavior and sportsmanship. Self-awareness is only positively related to sportsmanship. Civic virtue was not statistically significantly related with AL or any of its dimensions. These results agree with previous international studies (Quraishi & Aziz, 2018, Shapira-Lishchinsky & Tsemach, 2014) showing that AL behaviors from school principals can promote positive actions of teachers in the form of helping and flexibility.

The detection of only a very small effect size and the absence of a statistically significant relationship between AL and teachers' JS is puzzling, and further research needs to be conducted as the present study did not find convincing evidence against the hypothesis that authentic leadership behavior is not related to job satisfaction. Previous research has established the relationship between the two variables (Cansoy, 2019, Güngör, 2016) showing that ethical leadership models positively impact teacher's job satisfaction. Further research should examine whether authentic leadership behaviors, conceptualized as those promoting teachers' ethical and positive self-development, can have a positive impact in the Greek school environment.

In addition, in JS research we can discern two perspectives for understanding the concept. The first view addresses JS as a person's overall attitude towards the organization. This is a holistic assessment of the workplace and is more than the sum of satisfaction from each aspect of the working life (Highhouse & Becker, 1993; Scarpello & Campbell, 1983). The second view suggests that there are many facets of JS, as the person has different attitudes towards the various aspects of their work life. Based on this second view, each aspect of work life should be studied separately, so that the individual assessments and variations can be better captured and the elements that cause dissatisfaction can be effectively identified (Highhouse & Becker, 1993, Rice et al., 1991). In this study, JS was measured as a holistic assessment of work life. Therefore, we suggest that only a part of teachers'

satisfaction concerns their attitudes towards the school principal, a hypothesis that is supported by previous research, which shows that this attitude is not the only factor of teachers' satisfaction (Anastasiou & Papakonstantinou, 2014, Saiti & Papadopoulos, 2015, Sarafidou & Chatzioannidis, 2013, Stephanou et al., 2013).

7. Practical implications and limitations

7.1. Practical implications

Application of the AL model in educational organizations and the model's relationship with teachers' attitudes and behaviors have been the subject of a significant amount of theoretical and empirical research internationally. Research in Greece about AL is limited and to our knowledge there are no studies regarding the effect of school principals' AL on JS and OCB of teachers working in Primary and Secondary Education in Greece.

School principals' leadership practices are considered crucial for supporting and promoting teachers' work and wellbeing. Thus, research related to the effectiveness of modern leadership models in the school environment and the factors that enhance teachers' work and wellbeing is considered particularly important. In this regard, the findings of such research need to be taken into consideration when formulating modern and functional educational policies.

Considering the results of this study, we suggest the integration of the AL model in Primary and Secondary Education through the training programs of the Institute of Educational Policy, which are addressed to educational leaders, aiming to develop their leadership skills based on its assumptions. Furthermore, the characteristic aspects of AL should be taken into account during the selection process of school principals.

7.2. Limitations

The design of this study is cross-sectional limiting our ability to infer cause and effect relationships between variables. Convenience sampling method was utilized and data were collected only from a prefecture of North Western Greece limiting generalization of the results (Etikan et al., 2016). All data are self-reports and social desirability might be a potential risk as participants might have answered questions in a manner that will be viewed favorably by others (Podsakoff et al., 2003). Further research should be conducted regarding the factor structure of the AL scale for this population.

8. Conclusion

AL can promote teachers' OCB. Educational leaders who openly share their thoughts and beliefs, seek and show consideration of opposing viewpoints and adhere to an ethical way to managing relationships and decisions are more likely to influence teachers to help each other and maintain a positive attitude toward work.

References

- Akoglu, H. (2018) User's guide to correlation coefficients. *Turkish Journal of Emergency Medicine*, 18(3): 91-93. <https://doi.org/10.1016/j.tjem.2018.08.001>
- Anastasiou, S. & G. Papakonstantinou (2014) Factors affecting job satisfaction, stress and work performance of secondary education teachers in Epirus, NW Greece. *International Journal Management in Education*, 8(1): 37-53
- Avci, A. (2016) Effect of Leadership Styles of School Principals on Organizational Citizenship Behaviors. *Educational Research and Reviews*, 11(11): 1008-1024. <https://doi.org/10.5897/ERR2016.2812>
- Avolio, B.J. & W.L. Gardner (2005) Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3): 315-338. <http://dx.doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.001>
- Avolio, B.J., W.L. Gardner & F.O. Walumbwa (2007) Authentic Leadership Questionnaire [on line]. Available: <http://www.mindgarden.com/69-authenticleadership-questionnaire>. [September 19, 2018]
- Bass, B.M. & P. Steidlmeier (1999) Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. *The Leadership Quarterly*, 10(2): 181-217. [http://dx.doi.org/10.1016/S1048-9843\(99\)00016-8](http://dx.doi.org/10.1016/S1048-9843(99)00016-8)
- Bird, J.J., C. Wang, J. Watson & L. Murray (2009) Relationships among Principal Authentic Leadership, Teacher Trust and Engagement Levels. *Journal of School Leadership*, 19(2): 153-171. <https://doi.org/10.1177/105268460901900202>
- Bird, J.J., C. Wang, J. Watson & L. Murray (2012) Teacher and Principal Perceptions of Authentic Leadership: Implications for Trust, Engagement, and Intention to Return. *Journal of School Leadership*, 22(3): 425-461. <http://doi.org/10.1177/105268461202200302>
- Bogler, R. (2001) The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5): 662-683. <https://doi.org/10.1177/00131610121969460>
- Bogler, R. & A. Somech (2004) Influence of teacher empowerment on organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20(3): 277-289. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.02.003>
- Bogler, R. & A. Somech (2005) Organizational citizenship behavior in school: How does it relate to participation in decision making? *Journal of Educational Administration*, 43(5): 420-438. <https://doi.org/10.1108/09578230510615215>
- Borg, M.G. & R.J. Riding (1991) Occupational Stress and Satisfaction in Teaching. *British Educational Research Journal*, 17(3): 263-281. <http://dx.doi.org/10.1080/0141192910170306>

- Brayfield, A.H. & H.F. Rothe (1951) An index of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 35(5): 307-311. <http://dx.doi.org/10.1037/h0055617>
- Burns, R.W. & M.F. DiPaola (2013) A Study of Organizational Justice, Organizational Citizenship Behavior, and Student Achievement in High Schools. *American Secondary Education*, 42(1): 4-23
- Cansoy, R. (2019). The Relationship between School Principals' Leadership Behaviours and Teachers' Job Satisfaction: A Systematic Review. *International Education Studies*, 12(1): 37-52. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n1p37>
- Cerit, Y. (2009) The Effects of Servant Leadership Behaviours of School Principals on Teachers' Job Satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(5): 600-623. <https://doi.org/10.1177/1741143209339650>
- Christ, O., R. Dick, U. Wagner & J. Stellmacher (2003) When teachers go the extra mile: Foci of organisational identification as determinants of different forms of organisational citizenship behaviour among schoolteachers. *British Journal of Educational Psychology*, 73(3): 329-341. <https://doi.org/10.1348/000709903322275867>
- Cohen, A. (2007) One Nation, Many Cultures: A Cross-Cultural Study of the Relationship Between Personal Cultural Values and Commitment in the Workplace to In-Role Performance and Organizational Citizenship Behavior. *Cross-Cultural Research*, 41(3): 273-300. <https://doi.org/10.1177/1069397107302090>
- De Nobile, J.J. & J. McCormick (2007) Job Satisfaction and Occupational Stress in Catholic Primary Schools: Implications for School Leadership. *Leading and managing*, 13(1): 31-48
- Demirtas, Z. (2010) Teachers' job satisfaction levels. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9: 1069-1073. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.287>
- DiPaola, M.F. & W.K. Hoy (2005a) Organizational Citizenship of Faculty and Achievement of High School Students. *The High School Journal*, 88(3): 35-44. <http://dx.doi.org/10.1353/hsj.2005.0002>
- DiPaola, M.F. & W.K. Hoy (2005b) School Characteristics that Foster Organizational Citizenship Behavior. *Journal of School Leadership*, 15(4): 387-406. <https://doi.org/10.1177/105268460501500402>
- DiPaola, M.F. & M. Tschannen-Moran (2001) Organizational Citizenship Behavior in Schools and Its Relationship to School Climate. *Journal of School Leadership*, 11(5): 424-447. <https://doi.org/10.1177/105268460101100503>
- Etikan, I., S.A. Musa & R.S. Alkassim (2016) Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1): 1-4. <http://dx.doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>

- Faul, F., E. Erdfelder, A. Buchner & A.-G. Lang (2009) Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41(4): 1149-1160. <https://doi.org/10.3758/BRM.41.4.1149>
- Feather, N.T. & K.A. Rauter (2004) Organizational citizenship behaviours in relation to job status, job insecurity, organizational commitment and identification, job satisfaction and work values. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(1): 81-94. <http://dx.doi.org/10.1348/096317904322915928>
- Feng-I, F. (2016) School Principals' Authentic Leadership and Teachers' Psychological Capital: Teachers' Perspectives. *International Education Studies*, 9(10): 245-255. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v9n10p245>
- Georgolopoulos, V., E. Papaloi & K. Loukorou (2018) Servant Leadership as a Predictive Factor of Teachers Job Satisfaction. *European Journal of Education*, 1(2): 15-28. <http://dx.doi.org/10.26417/ejed.v1i2.p15-28>
- Grayson, J.L. & H.K. Alvarez (2008) School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5): 1349-1363. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.005>
- Güngör, S.K. (2016) The Prediction Power of Servant and Ethical Leadership Behaviours of Administrators on Teachers' Job Satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*, 4(5): 1180-1188. <http://dx.doi.org/10.13189/UJER.2016.040531>
- Halder, U.K. & R.R. Roy (2018) Job Satisfaction And Teacher Effectiveness Of Secondary School Teachers. *International Journal of Innovative Research Explorer*, 5(4): 47-61
- Highhouse, S. & A.S. Becker (1993) Facet measures and global job satisfaction. *Journal of Business and Psychology*, 8(1): 117-127. <https://doi.org/10.1007/BF02230397>
- Ho, C.-L. & W.-T. Au (2006) Teaching Satisfaction Scale: Measuring Job Satisfaction of Teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 66(1): 172-185. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164405278573>
- Holsblat, R. (2014) The Relationship between Commitment to the Organization, Perceived Organizational Support, Job Satisfaction, and Organizational Citizenship Behavior of Teachers. *American Journal of Educational Research*, 2(12): 1175-1181. <http://dx.doi.org/10.12691/education-2-12-7>
- Ilies, R., F.P. Morgeson & J.D. Nahrgang (2005) Authentic leadership and eudaemonic well-being: Understanding leader-follower outcomes. *The Leadership Quarterly*, 16(3): 373-394. <http://dx.doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.002>
- Jepkoech Koros, E., J.M. Momanyi & C.K. Chakua (2018) The Impact of Occupational Stress on Job Satisfaction Among Kenyan Primary School Teachers. *International Journal of Scientific Research and Management*, 6(1): 51-56. <https://doi.org/10.18535/ijsrcm/v6i1.el08>

- Jimmieson, L.N., R.L. Hannam & G.B. Yeo (2010) Teacher organizational citizenship behaviors and job efficacy: Implications for student quality of school life. *British Journal of Psychology*, 101(3): 453–479.
<http://dx.doi.org/10.1348/000712609X470572>
- Karsli, M.D. & I. Hale (2009) To examine the effect of the motivation provided by the administration on the job satisfaction of teachers and their institutional commitment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 1(1): 2252-2257.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.396>
- Koustelios, A.D. & N. Tsigilis (2005) The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: a multivariate approach. *European Physical Education Review*, 11(2): 189–203.
<https://doi.org/10.1177/1356336X05052896>
- Koutouzis, M. & K. Malliara (2017) Teachers' job satisfaction: the effect of principal's leadership and decision-making style. *International Journal of Education*, 9(4): 71–89. <http://dx.doi.org/10.5296/ije.v9i4.10272>
- Kulophas, D., A. Ruengtrakul & S. Wongwanich (2015) The Relationships among Authentic Leadership, Teachers' Work Engagement, Academic Optimism and School Size as Moderator: A Conceptual Model. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191: 2554–2558. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.298>
- Langlois, L. (2011) *The anatomy of ethical leadership: To lead our organizations in a conscientious and authentic manner*. Edmonton: AU Press
- Locke, E.A. (1969) What is job satisfaction? *Organizational Behavior & Human Performance*, 4(4): 309–336. [http://dx.doi.org/10.1016/0030-5073\(69\)90013-0](http://dx.doi.org/10.1016/0030-5073(69)90013-0)
- Luthans, F. & B.J. Avolio (2003) Authentic Leadership: A Positive Developmental Approach. In K.S. Cameron, J.E. Dutton & R.E. Quinn (Eds.), *Positive Organizational Scholarship*. San Francisco, CA: Barrett-Koehler, 241–261.
- Nasra, M.A. & S. Heilbrunn (2016) Transformational leadership and organizational citizenship behavior in the Arab educational system in Israel: The impact of trust and job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(3): 380–396. <https://doi.org/10.1177/1741143214549975>
- Nguni, S., P. Slegers & E. Denesen (2006) Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2): 145–177.
<https://doi.org/10.1080/09243450600565746>
- Oplatka, I. (2006) Going Beyond Role Expectations: Toward an Understanding of the Determinants and Components of Teacher Organizational Citizenship Behavior.

- Educational Administration Quarterly*, 42(3): 385-423.
<http://dx.doi.org/10.1177/0013161X05285987>
- Oplatka, I. (2009) Organizational citizenship behavior in teaching: The consequences for teachers, pupils, and the school. *International Journal of Educational Management*, 23(5): 375-389. <http://dx.doi.org/10.1108/09513540910970476>
- Oplatka, I. & M. Stundi (2011) The components and determinants of preschool teacher organizational citizenship behavior. *International Journal of Educational Management*, 25(3): 223-236. <http://dx.doi.org/10.1108/09513541111120079>
- Organ, D.W. (1988) *Organizational Citizenship Behavior: The Good Soldier Syndrome*. Lexington, MA: Lexington Books
- Organ, D.W. (1997) Organizational Citizenship Behavior: It's Construct Clean-up Time. *Human Performance*, 10(2): 85-97. https://doi.org/10.1207/s15327043hup1002_2
- Ostroff, C. (1992) The relationship between satisfaction, attitudes, and performance: An organizational level analysis. *Journal of Applied Psychology*, 77(6): 963-974. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.77.6.963>
- Perie, M., D. Baker & S. Whitener (1997) *Job Satisfaction among America's Teachers: Effects of Workplace Conditions, Background Characteristics, and Teacher Compensation*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Washington, D.C.
- Perrachione, B.A., V.J. Rosser & G.J. Petersen (2008) Why Do they Stay? Elementary Teachers' Perceptions of Job Satisfaction and Retention. *The Professional Educator*, 32(2): 1-17
- Podsakoff, P.M., S.B. MacKenzie, J.-Y. Lee & N.P. Podsakoff (2003) Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5): 879-903.
<http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Podsakoff P.M., S.B. MacKenzie, J.B. Paine & D.G. Bachrach (2000) Organizational Citizenship Behaviors: A Critical Review of the Theoretical and Empirical Literature and Suggestions for Future Research. *Journal of Management*, 26(3): 513-563.
[http://dx.doi.org/10.1016/S0149-2063\(00\)00047-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0149-2063(00)00047-7)
- Podsakoff, P.M. & S.B. MacKenzie (1994) Organizational Citizenship Behaviors and Sales Unit Effectiveness. *Journal of Marketing Research*, 31(3): 351-363.
<http://dx.doi.org/10.2307/3152222>
- Quraishi, U. & F. Aziz (2018) An investigation of authentic leadership and teachers' organizational citizenship behavior in secondary schools of Pakistan. *Cogent Education*, 5(1): 1437670. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1437670>
- Reyes, P. & H.S. Shin (1995) Teacher Commitment and Job Satisfaction: A Causal Analysis. *Journal of School Leadership*, 5(1): 22-39

- Rice, R.W., D.A. Gentile & D.B. McFarlin (1991) Facet importance and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 76(1): 31-39. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.76.1.31>
- Saeed, S. & R. Ali (2018) Exploring Authentic Leadership In Relation To Job Satisfaction in Public and Private Sector Universities. *International Journal of Experiential Learning & Case Studies*, 3(2): 204-218. <http://dx.doi.org/10.22555/ijelcs.v3i2.2158>
- Saiti, A. & Y. Papadopoulos (2015) School teachers' job satisfaction and personal characteristics. *International Journal of Educational Management*, 29(1): 73-97. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2013-0081>
- Sarafidou, J. & G. Chatziioannidis (2013) Teacher participation in decision making and its impact on school and teachers. *International Journal of Educational Management*, 27(2): 170-183. <https://doi.org/10.1108/09513541311297586>
- Scarpello, V. & J.P. Campbell (1983) Job Satisfaction: Are all the parts there? *Personnel Psychology*, 36(3): 577-600. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1744-6570.1983.tb02236.x>
- Schmuckler, M.A. (2001) What is Ecological Validity? A Dimensional Analysis. *Infancy*, 2(4): 419-436. http://dx.doi.org/10.1207/S15327078IN0204_02
- Sesen, H. & N.H. Basim (2012) Impact of satisfaction and commitment on teachers' organizational citizenship. *Educational Psychology*, 32(4): 475-491. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2012.670900>
- Shabbir, M. & S. Wei (2015) Job Satisfaction Variance among Public and Private School Teachers, Case of Pakistan Administrative Kashmir. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(4): 574-583 <http://dx.doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n4s1p574>
- Shapira-Lishchinsky, O. & S. Tsemach (2014) Psychological Empowerment as a Mediator between Teachers' Perceptions of Authentic Leadership and Their Withdrawal and Citizenship Behaviors. *Educational Administration Quarterly*, 50(4): 675-712. <https://doi.org/10.1177/0013161X13513898>
- Singh, K. & B.S. Billingsley (1996) Intent to Stay in Teaching: Teachers of Students with Emotional Disorders Versus Other Special Educators. *Remedial and Special Education*, 17(1): 37-47. <https://doi.org/10.1177/074193259601700105>
- Skaalvik, E.M. & S. Skaalvik (2011) Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6): 1029-1038. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2011.04.001>
- Somech, A. & R. Bogler (2002) Antecedents and Consequences of Teacher Organizational and Professional Commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38(4): 555-577. <https://doi.org/10.1177/001316102237672>

- Somech, A. & A. Drach-Zahavy (2000) Understanding extra-role behavior in schools: the relationships between job satisfaction, sense of efficacy and teachers' extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education*, 16(5-6): 649-659.
[http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00012-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00012-3)
- Somech, A. & I. Ron (2007) Promoting Organizational Citizenship Behavior in Schools: The Impact of Individual and Organizational Characteristics. *Educational Administration Quarterly*, 43(1): 38-66.
<https://doi.org/10.1177/0013161X06291254>
- Starratt, R. J. (2004) *Ethical leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Stephanou, G., G. Gkavras & M. Doulkeridou (2013) The Role of Teachers' Self-and Collective-Efficacy Beliefs on their Job Satisfaction and Experienced Emotions in School. *Psychology*, 4(3A): 268-278. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2013.43A040>
- Tharpe, P.M. (2017) Authentic Leadership Behaviors Contributing to Job Satisfaction of Elementary School Principals and Elementary Special Education Teachers (Doctoral dissertation, Brandman University, California, USA). Available:
http://digitalcommons.brandman.edu/edd_dissertations/104. [February 23, 2019]
- United Nations General Assembly (2015) *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, A/RES/70/1, 21 October 2015. Available:
https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf. [11-9-2018]
- Walumbwa, F.O., B.J. Avolio, W.L. Gardner, T.S. Wernsing & S.J. Peterson (2008) Authentic Leadership: Development and Validation of a Theory-Based Measure. *Journal of Management*, 34(1): 89-126.
<http://dx.doi.org/10.1177/0149206307308913>
- Wang, C. & J. Bird (2011) Multi-Level Modeling of Principal Authenticity and Teachers' Trust and Engagement. *Academy of Educational Leadership Journal*, 15(4): 125-147
- Yilmaz K. & M. Ta dan (2009) Organizational citizenship and organizational justice in Turkish primary schools. *Journal of Educational Administration*, 47(1): 108-126.
<http://dx.doi.org/10.1108/09578230910928106>
- Zeinabadi, H. (2010) Job satisfaction and organizational commitment as antecedents of Organizational Citizenship Behavior (OCB) of teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5: 998-1003. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.225>

**ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ
ΜΕ ΤΑ ΔΕΠΠΣ ΚΑΙ ΑΠΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ
ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**PERCEPTIONS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS
REGARDING THE DEPPS AND APS OF THE COURSES
OF SOCIAL STUDIES**

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

Περίληψη

Βασικός σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα νέα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ των μαθημάτων των Κ.Σ. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι τα νέα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ των Κ.Σ. βοηθούν τους εκπαιδευτικούς ως προς την επιλογή και αλληλουχία της διδακτέας ύλης, αλλά δεν τους παρέχουν ικανοποιητικά περιθώρια ευελιξίας ως προς τις πτυχές αυτές.

Λέξεις κλειδιά

ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ, Κοινωνικές Σπουδές, σκοποί και στόχοι, σχεδιασμός διδασκαλίας, ευελιξία εκπαιδευτικού.

Abstract

This study investigates how primary school teachers assess the curriculum of social studies courses. Through a survey questionnaire, teachers were asked to express their perceptions of the curriculum guidelines and course objectives. The results indicated that the curriculum guidelines assist teachers in selection of the topics and their sequence in all social studies courses. However, they do not leave much room for flexibility to the individual teacher in these aspects.

Key words

Interdisciplinary curriculum framework, Programme of studies, Social Studies, aims and objectives, instructional design, teacher flexibility.

0. Εισαγωγή

Ένας από τους σημαντικότερους σκοπούς του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η προετοιμασία των νέων ανθρώπων για να συμμετέχουν ενεργά και αποτελεσματικά ως πολίτες τόσο στην τοπική και την εθνική όσο και στην ευρύτερη παγκόσμια κοινότητα. Στο πλαίσιο αυτό, οι κοινωνικές σπουδές κατέχουν μια ξεχωριστή θέση μεταξύ των υπολοίπων μαθημάτων που διδάσκονται στο χώρο του σχολείου, μια που περιγράφουν αρκετές από τις πλευρές της ανθρώπινης ζωής και δράσης.

Αν και στη σχετική βιβλιογραφία απαντάται μια ποικιλία απόψεων αναφορικά με τις βασικές επιδιώξεις των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών (Κ.Σ.), θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο γενικός σκοπός τους σκιαγραφείται ως η διαδικασία προετοιμασίας των μαθητών προκειμένου να κατακτήσουν τις γνώσεις, τις αξίες και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την ενεργό συμμετοχή τους στην ευρύτερη κοινωνία (Mc Glinn Manfras & Bolick 2017). Ωστόσο, φαίνεται ότι υπάρχει μια σχετική συμφωνία ανάμεσα στους ειδικούς ως προς τα τέσσερα βασικά συστατικά στοιχεία των μαθημάτων των Κ.Σ.: γνώση, δεξιότητες, αξίες και συμμετοχή. Η γνώση, ως βασικό συστατικό στοιχείο των Κ.Σ., περιλαμβάνει σχετικά γεγονότα και δεδομένα, έννοιες και γενικεύσεις, καθώς και ερμηνευτικές θεωρίες. Οι δεξιότητες απαιτούν από τους μαθητές να προσλάβουν, να κρίνουν και να κατακτήσουν τις πληροφορίες. Οι αξίες αναφέρονται στη δέσμευση των μαθητών στις δημοκρατικές αρχές, και τέλος, η συμμετοχή ως αναπόσπαστο συστατικό στοιχείο των μαθημάτων των Κ.Σ., βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν σχετική εμπειρία ως προς την πρακτική εφαρμογή της δράσης του ενεργού πολίτη (της πολιτεότητας/ citizenship) στο πλαίσιο της κοινωνίας. (National Council for the Social Studies 2018, Adler et al. 2011).

Η πολιτειότητα (citizenship) αποτελεί για τους περισσότερους παιδαγωγούς το ισχυρότερο επιχείρημα για την αναγκαιότητα της διδασκαλίας των μαθημάτων των Κ.Σ. Οι Κ.Σ. θεωρούνται πλέον ως ένα πολύ σημαντικό και αναπόσπαστο τμήμα της γενικής εκπαίδευσης, κυρίως, λόγω της πρωταρχικής λειτουργίας τους προς την κατεύθυνση της διαπαιδαγώγησης ενός δημοκρατικού πολίτη (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 (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 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.

Επιπρόσθετα, οι Κ.Σ. ασχολούνται με τη μελέτη των ανθρώπων, καθώς και των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων, εστιαζόμενες άμεσα σε ανθρώπινα γεγονότα και στην ανθρώπινη συμπεριφορά (Banks 2020). Επομένως, η πρόκληση κατά τη διδασκαλία των Κ.Σ. σ' αυτό το επίπεδο είναι η επίτευξη μιας λογικής ισορροπίας ανάμεσα στην κοινωνικοποίηση των νέων και στην ανάπτυξη των κριτικών δεξιοτήτων τους. Για την επιτυχή επίτευξη του παραπάνω στόχου, το Α.Π. των μαθημάτων των Κ.Σ. οφείλει να περιλαμβάνει θέματα τα οποία προσεγγίζουν τα ενδιαφέροντα των μαθητών, ανταποκρίνονται στις ανάγκες της καθημερινής ζωής και αναπτύσσουν την προοπτική ενασχόλησής τους με θέματα κοινωνικού ενδιαφέροντος. Επιπρόσθετα, οι δραστηριότητες μάθησης θα πρέπει να ποικίλουν, προκειμένου να προκαλούν τόσο τη φυσική όσο και την κοινωνική συμμετοχή των μαθητών/τριών σε αυτές. Ως τέτοιου είδους δραστηριότητες προτείνονται το παίξιμο των ρόλων, καθώς και η διερευνητική/ανακαλυπτική διδασκαλία και μάθηση (Hattie et al., 2020).

Σε ποιο βαθμό επιτυγχάνονται οι παραπάνω στόχοι κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων των Κ.Σ.; Τι είδους διδακτικό περιβάλλον δημιουργούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διαδικασία διδασκαλίας των Κ.Σ. και ποιες επιπτώσεις έχει αυτό στους μαθητές; Η σχετική βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι 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 μαθητές (Shear et al. 2018, Massialas 2000). Οι μαθητές/τριες δηλώνουν, επίσης, ότι τόσο το περιεχόμενο όσο και ο τρόπος διδασκαλίας των μαθημάτων των Κ.Σ. είναι ως επί το πλείστον βαρετός, εξαιτίας της έλλειψης ποικιλίας διδακτικών μεθόδων, καθώς και της παθητικής, κατά κύριο λόγο, στάσης στην οποία υποχρεώνονται να περιοριστούν. Παράλληλα, οι μαθητές δεν αποτιμούν τα μαθήματα των Κ.Σ. ως ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και σημαντικά, γιατί δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν τον τρόπο με τον οποίο το περιεχόμενό τους σχετίζεται με την καθημερινότητα της μελλοντικής ζωής τους. Ο Banks (2020) αποδίδει τις αντιλήψεις αυτές των μαθητών στην αποτυχία των εκπαιδευτικών να μεταλαμπαδεύσουν στους/στις μαθητές/τριες τους τη σπουδαιότητα του περιεχομένου των μαθημάτων των Κ.Σ. για τη μετέπειτα ζωή τους. Η έρευνα των Shear et al. (2018) κατέδειξε ότι για τους/τις μαθητές/τριες τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τα μαθήματα των Κ.Σ. ήταν από τα λιγότερο αγαπημένα τους. Επιπρόσθετα, φάνηκε ότι η αρνητική αυτή στάση των μαθητών/τριών απέναντι στα μαθήματα των Κ.Σ. είναι εντονότερη όσο μεγαλύτερη είναι η τάξη στην οποία φοιτούν. Άλλες μελέτες δείχνουν, επίσης, ότι οι μαθητές/τριες δε θεωρούν τα μαθήματα των Κ.Σ. ιδιαίτερα σημαντικά, ούτε θυμούνται κάποιες από τις δραστηριότητες οι οποίες έλαβαν χώρα μέσα στη σχολική τάξη κατά τη διδασκαλία των παραπάνω μαθημάτων, σημειώνοντας με τον τρόπο αυτό ότι τόσο το περιβάλλον της τάξης όσο και οι διδακτικές αποφάσεις των

εκπαιδευτικών μπορεί, έστω και εν μέρει, να ευθύνονται για τη δημιουργία αυτών των αρνητικών στάσεων των μαθητών. Στηριζόμενη στην άποψη αυτή, μιας ευρείας κλίμακας μελέτη για τις Κ.Σ. που διεξήχθη κατά τη δεκαετία του 2010 αποκάλυψε ότι 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).

Το 2011 οι Adler et al. στο πλαίσιο του National Council for the Social Studies, παρήχθουν 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. Σ' αυτές συμπεριλαμβάνονται η διεξαγωγή projects που σχετίζονται με θέματα κοινωνικο-πολιτικής δράσης (π.χ. η συνεργασία των μαθητών με πολιτικούς λειτουργούς που ακούν νομοθετικό έργο), κοινωνικά projects (π.χ. εθελοντική εργασία μαθητών σε κέντρα υγείας ή η έρευνα των στάσεων διαφόρων κοινωνικών ομάδων απέναντι σε φλέγοντα κοινωνικά θέματα) και μαθητεία (π.χ. βοηθοί κοινωνικών λειτουργών). Επιπρόσθετα, προτείνεται στους 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 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 προσεγμένα στη συνείδηση των μαθητών του δημοτικού σχολείου.

Στην περίπτωση της χώρας μας στα ισχύοντα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ των μαθημάτων των Κ.Σ. εμπεριέχονται οι γενικοί σκοποί, οι επιμέρους στόχοι, η διδακτέα ύλη, καθώς και κάποιες προτάσεις/διευκρινήσεις με τη μορφή προτεινόμενων δραστηριοτήτων που αφορούν την υλοποίηση των παραπάνω στόχων και των βασικών θεματικών ενοτήτων. Υπάρχει ξεχωριστό ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ για κάθε ένα από τα μαθήματα των Κ.Σ. (Ιστορία, Γεωγραφία, Θρησκευτικά και Κοινωνική & Πολιτική Αγωγή). Οι γενικοί σκοποί των μαθημάτων καθορίζουν σε γενικές γραμμές τις σχετικές γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές που αναμένεται ν' αναπτυχθούν στους/στις μαθητές/τριες. Για παράδειγμα, στο μάθημα της Ιστορίας ο γενικός σκοπός αποτελείται από 16 επιμέρους γενικούς στόχους, στους οποίους μεταξύ των άλλων αναφέρεται ότι επιδιώκεται οι μαθητές/τριες «να σχηματίζουν προσωπική άποψη και να διαμορφώνουν

υπεύθυνη στάση για τα κοινωνικά, τα πολιτιστικά, τα εθνικά, τα ευρωπαϊκά και τα παγκόσμια προβλήματα, στο βαθμό που αυτό είναι δυνατό» (ΔΕΠΠΣ, 2003:3919). Στη συνέχεια ακολουθούν οι επιμέρους στόχοι στο πλαίσιο κάθε γνωστικού αντικείμενου, μέσω των οποίων προσδιορίζονται αναλυτικά όλα εκείνα τα στοιχεία που αναμένεται να αποκομίσουν οι μαθητές από τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος. Όσον αφορά τη διδακτέα ύλη, παρατίθενται οι ενότητες και οι υποενότητες που θα διδαχθούν οι μαθητές, χωρίς να παρέχονται ταυτόχρονα κάποιες διευκρινήσεις. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, το συγκεκριμένο τμήμα των νέων ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ να έχει τη μορφή ενός πίνακα περιεχομένων που απαντάται σε οποιοδήποτε σχολικό ή άλλου είδους σύγγραμμα. Τέλος, όπως προαναφέρθηκε υπάρχουν κάποιες προτάσεις και οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τον τρόπο διδασκαλίας, την ανάθεση δραστηριοτήτων, καθώς και την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Ενδεικτικά αναφέρουμε ένα παράδειγμα από το μάθημα της Ιστορίας, που προτείνεται στους/στις εκπαιδευτικούς να επισκεφθούν με τους/τις μαθητές/τριές τους διάφορα μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους προκειμένου να αποκομίσουν μια σφαιρικότερη αντίληψη και κατανόηση των όσων αναγράφονται στο αντίστοιχο σχολικό εγχειρίδιο.

1. Σκοπός της έρευνας

Είναι γνωστό ότι ένα κεντρικά διαμορφωμένο Α.Π. που έχει καθολική ισχύ για όλη την επικράτεια μιας χώρας ασκεί τεράστια επίδραση στις διδακτικές πρακτικές, καθώς καθορίζει τους στόχους, την οπτική θέασης και τη σειρά διαπραγμάτευσης των διαφόρων θεμάτων, μην αφήνοντας με τον τρόπο αυτό ιδιαίτερα περιθώρια ευελιξίας στον εκπαιδευτικό για ανάπτυξη σχετικών πρωτοβουλιών. Τα τελευταία χρόνια, έχουν διεξαχθεί εκτενείς συζητήσεις σε ανώτατο επίπεδο στη χώρα μας σχετικά με την προοπτική άρσης του αυστηρού καθορισμού και ελέγχου των Α.Π., προκειμένου να αυξηθεί η δυνατότητα των εκπαιδευτικών για ευελιξία, λήψη πρωτοβουλιών, υιοθέτηση νέων πρακτικών και εκδίπλωση της δημιουργικότητάς τους, όμως φαίνεται ότι όλα αυτά δεν είναι πιθανό να εφαρμοστούν στην πράξη στο εγγύς μέλλον.

Οι στόχοι της διδασκαλίας των μαθημάτων των Κ.Σ., όπως προαναφέρθηκε, χωρίζονται σε τέσσερις ευρύτερες κατηγορίες: γνώσεις, δεξιότητες, αξίες και συμμετοχή. Όλες αυτές οι κατηγορίες στόχων είναι άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο εμφανείς στα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ των μαθημάτων των Κ.Σ. Ωστόσο, παραμένει ασαφές αν και σε ποιο βαθμό η διδασκαλία των μαθημάτων των Κ.Σ. οδηγεί ή όχι στην επίτευξή τους. Εξίσου θολό είναι το τοπίο και ως προς τον τρόπο που τα αντίστοιχα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ γίνονται αντιληπτά και πραγματώνονται από τους/τις εκπαιδευτικούς.

Υπό το πρίσμα αυτό, βασικός σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα νέα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ των μαθημάτων των Κ.Σ. Πιο συγκεκριμένα η έρευνα αυτή επιχειρεί να δώσει απάντηση στα ακόλουθα ερωτήματα:

- Σε ποιο βαθμό τα νέα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ των μαθημάτων των Κ.Σ. επηρεάζουν το σχεδιασμό της ημερήσιας διδασκαλίας και των σχετικών διδακτικών δραστηριοτήτων που αναθέτουν οι εκπαιδευτικοί στους/στις μαθητές/τριες;
- Ο βαθμός ευελιξίας και αυτενέργειας που αυτά παρέχουν στους/στις εκπαιδευτικούς είναι ικανοποιητικός;
- Η έμφαση που αποδίδουν τα νέα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ στις επιμέρους κατηγορίες στόχων των μαθημάτων των Κ.Σ. ταυτίζεται με εκείνη που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία τους;

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Δείγμα

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 από 3 σχολεία ανά νομό. Το δείγμα αποτέλεσαν 918 εκπαιδευτικοί που εργάζονταν στα σχολεία αυτά κατά το χρονικό διάστημα διεξαγωγής της παρούσας μελέτης Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2019.

Τόσο οι γυναίκες όσο και οι άνδρες εκπαιδευτικοί αντιπροσωπεύονται σχεδόν το ίδιο στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης (57% και 43% αντίστοιχα). Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα είχαν 11-20 χρόνια υπηρεσίας (58%), 29% είχε 1-10 χρόνια και 13% περισσότερα από 20 χρόνια υπηρεσίας. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (69%) ήταν απόφοιτοι Π.Τ.Δ.Ε, ενώ περίπου το 1/3 (26%) ήταν απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας. Αρκετοί εκπαιδευτικοί (25%) διέθεταν master ή διδακτορικό.

2.2. Όργανα συλλογής ερευνητικού υλικού

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα νέα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ των μαθημάτων των Κ.Σ. καταγράφηκαν μέσω της επίδοσης ενός σχετικού ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο εμπεριέχει ανοιχτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις που σχετίζονται με την ποιότητα των ισχυόντων ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ, καθώς και με το βαθμό επίτευξης των σκοπών και των στόχων τους μέσω της διδασκαλίας.

Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν ταχυδρομικά στους διευθυντές των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα, με την παράκληση να τα μοιράσουν στους/στις εκπαιδευτικούς προκειμένου να τα συμπληρώσουν και στη συνέχεια αφού τα μαζέψουν να μας τα αποστείλουν πίσω. Από τα 918 ερωτηματολόγια που στείλαμε, λάβαμε πίσω 724 ποσοστό 79%.

Για την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις κλειστού τύπου ερωτήσεις του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν τόσο περιγραφικά όσο και επαγωγικά κριτήρια. Διενεργήθηκε, επίσης, ξεχωριστή αλλά και συνδυαστική ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ανά γνωστικό αντικείμενο των Κ.Σ., προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπήρχε διαφοροποίηση στις απαντήσεις τους. Οι απαντήσεις στις σχετικές ερωτήσεις ήταν σχεδόν ταυτόσημες για όλα τα μαθήματα των Κ.Σ., γι' αυτό και τελικά υιοθετήθηκε η συνδυαστική ανάλυσή τους στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης. Επιπρόσθετα, το *t*-test και η ANOVA χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι διαφοροποιήσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος επηρεάζονταν από συγκεκριμένες λανθάνουσες μεταβλητές. Τα σχετικά αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μεταβλητές αυτές δεν επηρεάζουν στατιστικώς σημαντικά τις απόψεις των υποκειμένων του δείγματος. Επιπρόσθετα, δημιουργήθηκαν θεματικές κατηγορίες για την ανάλυση των δεδομένων που εξήχθησαν/συγκεντρώθηκαν από τις ανοιχτές ερωτήσεις, μέσω της τυχαίας επιλογής 50 ερωτηματολογίων και της κατηγοριοποίησης των σχετικών απαντήσεων σύμφωνα με τις ευρείες θεματικές στις οποίες ενέπιπταν. Στη συνέχεια όλα τα δεδομένα των ανοιχτού τύπου ερωτήσεων αναλύθηκαν σύμφωνα με αυτές τις κατηγορίες.

2.3. Τα αποτελέσματα της έρευνας

Όπως προαναφέρθηκε, η διδασκαλία των μαθημάτων που διδάσκονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση επηρεάζεται καθοριστικά από το κεντρικά σχεδιασμένο Α.Π., η υλοποίηση του οποίου εποπτεύεται από το Ι.Ε.Π. Κάθε εκπαιδευτικός καλείται ν' ακολουθήσει τις οδηγίες του Α.Π. τόσο σε επίπεδο σχεδιασμού όσο και κατά την υλοποίηση της διδασκαλίας. Τα ισχύοντα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ αφήνουν κάποια περιθώρια ευελιξίας στον/στην εκπαιδευτικό, κυρίως, στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης, να επιλέξει το περιεχόμενο που θα διδάξει, τον τρόπο που θα το διδάξει (μέθοδος ή μοντέλο διδασκαλίας), καθώς και τον τρόπο αξιολόγησης της διδασκαλίας, προκειμένου να μπορέσει να δημιουργήσει ένα ευχάριστο και αποτελεσματικό διδακτικό-μαθησιακό περιβάλλον.

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου, ζητήθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ των μαθημάτων των Κ.Σ. ως προς τη συμβολή τους στον καθορισμό της διδακτέας ύλης και της αλληλουχίας της, της προετοιμασίας ετήσιων και ημερήσιων πλάνων, της επιλογής κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών,

σχετικού με την ενότητα επιπρόσθετου υλικού, καθώς και στρατηγικών αξιολόγησης. Στον πίνακα 1 που ακολουθεί παρατίθενται οι απαντήσεις τους.

Πίνακας 1: Επίδραση των νέων ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ των Κ.Σ. στο σχεδιασμό της διδασκαλίας και των σχετικών δραστηριοτήτων

Πτυχές ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	M.O.	N
Καθορισμός διδακτέας ύλης	35.6	23.5	30.0	2.8	8.1	3.76	724
Αλληλουχία διδακτέας ύλης	37.1	22.9	29.0	2.9	8.2	3.78	724
Ετήσιος προγραμματισμός	49.2	26.6	20.1	1.6	2.5	4.19	724
Σχεδιασμός ημερήσιας διδασκαλίας	30.6	20.9	29.1	4.6	14.8	3.48	724
Επιλογή/χρήση κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών	-	6.6	35.8	32.1	25.5	2.24	724
Επιλογή/χρήση επιπρόσθετου υλικού	.8	3.3	41.0	28.3	26.6	2.23	724
Επιλογή/χρήση στρατηγικών αξιολόγησης	1.2	2.0	46.1	31.0	19.6	2.34	724

1 = Δεν βοηθάει καθόλου, 2 = Βοηθάει ελάχιστα,
3 = Κάπως βοηθάει, 4 = Βοηθάει, 5 = Βοηθάει πολύ.

Οι απαντήσεις τους καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ των μαθημάτων των Κ.Σ. τους παρέχουν σημαντική βοήθεια σε ορισμένες από τις πτυχές των διδακτικών τους καθηκόντων και ελάχιστη σε κάποιες άλλες. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά ικανοποιημένοι ως προς τον καθορισμό της διδακτέας ύλης των σχετικών μαθημάτων, καθώς και ως προς την αλληλουχία των επιμέρους διδακτικών ενοτήτων. Τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ των Κ.Σ. βοηθούν πάρα πολύ τους/τις εκπαιδευτικούς να καταρτίσουν το πλάνο του ετήσιου προγραμματισμού τους, προκειμένου να κατορθώσουν να επεξεργαστούν μέσα στη σχολική τάξη τη διδακτέα ύλη που εμπεριέχεται στα εγχειρίδια των Κ.Σ. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν, επίσης, ότι τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ τους βοηθούν αρκετά στην προσπάθειά τους να σχεδιάσουν τη διδασκαλία των επιμέρους ενοτήτων του σχολικού εγχειριδίου, κυρίως, μέσω των ενδεικτικών δραστηριοτήτων που τους παρέχουν, όχι όμως στο βαθμό που οι ίδιοι/ιες θα επιθυμούσαν.

Από την άλλη, δηλώνουν ότι τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ των Κ.Σ. δεν τους/τις βοηθούν ιδιαίτερα ως προς την επιλογή και χρήση κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών, επιπρόσθετου υλικού και στρατηγικών αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ των Κ.Σ. σκιαγραφούν τα όρια μέσα στα οποία θα κινηθεί η

διδασκαλία από άποψη καθορισμού και αλληλουχίας της διδακτέας ύλης, αλλά δε συμβάλλουν ουσιαστικά στην παροχή βοήθειας αναφορικά με τις δραστηριότητες που θα λάβουν χώρα μέσα στη σχολική τάξη. Με άλλα λόγια, πρόκειται για την κλασική διδακτική προσέγγιση στο πλαίσιο ενός συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η διδακτέα ύλη είναι αυστηρά ελεγχόμενη ως προς το τι θα διδαχθεί και με ποια σειρά, καθώς και πόσος χρόνος θα αφιερωθεί σε κάθε ενότητα. Ωστόσο, ο τρόπος με τον οποίο θα πραγματοποιηθεί η διδασκαλία της διδακτέας ύλης, ποια είδη υποστηρικτικού υλικού μπορούν να χρησιμοποιηθούν και με ποιον τρόπο, καθώς και η διαδικασία αξιολόγησης της κατάκτησής της από τους/τις μαθητές/τριες, δεν παρουσιάζονται στα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ των Κ.Σ. στο βαθμό εκείνο που θα βοηθούσαν ουσιαστικά τους/τις εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν την ποιότητα της διδασκαλίας τους.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να δώσουν απάντηση στο κατά πόσο τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ των Κ.Σ. τους αφήνουν περιθώρια ευελιξίας κατά τη διεξαγωγή των διδακτικών δραστηριοτήτων που προαναφέρθηκαν. Τα αποτελέσματα των απαντήσεών τους παρουσιάζονται στον πίνακα 2.

Πίνακας 2: Βαθμός ευελιξίας που παρέχεται από τα νέα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ των Κ.Σ. στους/στις εκπαιδευτικούς κατά τη διαδικασία σχεδιασμού της διδασκαλίας και των σχετικών διδακτικών δραστηριοτήτων

Διδακτικές Δραστηριότητες	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	M.O.	N
Καθορισμός διδακτέας ύλης	-	2.1	47.1	21.4	29.4	2.22	724
Αλληλουχία διδακτέας ύλης	1.2	10.2	56.6	18.3	13.6	2.67	724
Ετήσιος προγραμματισμός	.4	10.1	42.8	29.6	17.0	2.49	724
Σχεδιασμός ημερήσιας διδασκαλίας	1.6	14.3	39.0	23.1	22.0	2.51	724
Επιλογή/χρήση κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών	14.0	24.2	39.0	7.2	15.7	3.14	724
Επιλογή/χρήση επιπρόσθετου υλικού	9.5	22.0	42.7	10.8	15.1	3.00	724
Επιλογή/χρήση στρατηγικών αξιολόγησης	14.0	17.9	41.0	9.2	17.9	3.01	724

1= Δεν βοηθάει καθόλου, 2= Βοηθάει ελάχιστα,
3= Κάπως βοηθάει, 4= Βοηθάει, 5=Βοηθάει πολύ.

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ των Κ.Σ. τους παρέχουν περιορισμένα περιθώρια ευελιξίας ως προς τον καθορισμό των θεμάτων που θα διδαχθούν, την αλληλουχία της διδακτέας ύλης, καθώς επίσης και για τον ετήσιο αλλά και τον καθημερινό σχεδιασμό της διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, η ευελιξία των εκπαιδευτικών είναι περισσότερο περιορισμένη σε σχέση με την επιλογή της διδακτέας ύλης. Ελαφρά αυξημένα είναι τα περιθώρια ευελιξίας τους αναφορικά με τον ετήσιο προγραμματισμό και το σχεδιασμό της ημερήσιας διδασκαλίας, καθώς και με την αλληλουχία παρουσίασης και διδασκαλίας της διδακτέας ύλης. Μεγαλύτερη ευελιξία παρέχεται στους/στις εκπαιδευτικούς στους τομείς της επιλογής και χρήσης διδακτικών στρατηγικών, υποστηρικτικού/συνοδευτικού διδακτικού υλικού, καθώς και στρατηγικών αξιολόγησης. Τα ευρήματα αυτά βρίσκονται σε άμεση συνάφεια και εναρμόνιση με εκείνα του πίνακα 1. Μια που τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ των Κ.Σ. δεν παρέχουν ικανοποιητική βοήθεια στους/στις εκπαιδευτικούς στους τομείς που προαναφέρθηκαν, είναι φυσικό εκείνοι/ες να αισθάνονται ότι έχουν μεγαλύτερα περιθώρια ευελιξίας κατά τη διαδικασία επιλογής και χρήσης των καταλληλότερων διδακτικών δραστηριοτήτων, υλικών και μεθόδων αξιολόγησης. Επιπρόσθετα, ο αυστηρός έλεγχος που ασκείται από τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ στον καθορισμό και την αλληλουχία της διδακτέας ύλης, παρέχει ελάχιστη ευελιξία στους/στις εκπαιδευτικούς ως προς τις συγκεκριμένες πτυχές τους.

Όλα τα Α.Π., ανεξάρτητα από τη χώρα, τη βαθμίδα εκπαίδευσης ή το γνωστικό αντικείμενο για το οποίο σχεδιάζονται, δίνουν λιγότερη ή περισσότερη έμφαση στη γνώση, στις δεξιότητες, στις στάσεις ή σε κάποια άλλη πτυχή κατά την πραγμάτωση της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας. Ορισμένα Α.Π. προσπαθούν να επιτύχουν μια εξισορρόπηση των διαφορετικών εκπαιδευτικών τους σκοπών, ενώ άλλα δίνουν προτεραιότητα σε έναν ή περισσότερους από αυτούς και αγνοούν σε πολύ μεγάλο βαθμό κάποιους άλλους. Με βάση τη διαπίστωση αυτή, ζητήθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς του δείγματος να υποδείξουν το επίπεδο σημαντικότητας που αποδίδουν τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ των Κ.Σ. σε διαφορετικές κατηγορίες σκοπών. Όπως φαίνεται από τον πίνακα 3, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ των Κ.Σ. εστιάζονται, κυρίως, στη μετάδοση του γνωστικού περιεχομένου στους μαθητές, και ότι όλοι οι υπόλοιποι σκοποί προωθούνται σε πολύ μικρότερο βαθμό. Η άποψή τους αυτή μπορεί, ενδεχομένως, να έχει σημαντικές επιπτώσεις στις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν μέσα στη σχολική τάξη. Η διδασκαλία τους είναι πιθανόν να εστιαστεί κατά κύριο λόγο στην απλή παρουσίαση της γνώσης στους/στις μαθητές/τριες, καθώς και στη διαπίστωση του κατά πόσο αυτοί την έχουν κατακτήσει μέσω γραπτών εξετάσεων, και να αγνοήσει άλλους σημαντικούς σκοπούς όπως είναι η ανάπτυξη θετικών στάσεων, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και η προαγωγή των ερευνητικών και συμμετοχικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, οι οποίοι είναι σημαντικοί για την ομαλή ένταξη και συνεισφορά

τους στην κοινωνική ζωή του τόπου τους, αλλά και για τη δική τους προσωπική ανάπτυξη και ολοκλήρωση.

Πίνακας 3: Έμφαση που αποδίδεται από τα νέα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ των Κ.Σ. σε διαφορετικούς εκπαιδευτικούς σκοπούς

Εκπαιδευτικοί Σκοποί	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	M.O.	N
Μετάδοση γνώσεων	35.1	32.2	31.4	.8	.4	4.01	724
Ανάπτυξη θετικών στάσεων	4.2	15.8	48.8	19.6	11.7	2.81	724
Προαγωγή κριτικής σκέψης	1.2	16.2	52.7	16.2	13.7	2.75	724
Βελτίωση ερευνητικών δεξιοτήτων	1.7	14.3	47.9	18.5	17.6	2.64	724
Ανάπτυξη συμμετοχικών δεξιοτήτων	2.1	13.2	42.3	16.7	25.6	2.61	724

1= Δεν βοηθάει καθόλου, 2= Βοηθάει ελάχιστα,
3= Κάπως βοηθάει, 4= Βοηθάει, 5=Βοηθάει πολύ.

Η εξισορρόπηση της έμφασης που αποδίδεται στους παραπάνω σκοπούς είναι καθοριστικής σημασίας για τη διδασκαλία των μαθημάτων των Κ.Σ., μια που οι γνώσεις, οι δεξιότητες, οι στάσεις και η συμμετοχή, ως βασικά συστατικά της, συντελούν στο έπακρο στην ταυτόχρονη ανάπτυξη των κοινωνικών και νοητικών ικανοτήτων των μαθητών/τριών. Επιπρόσθετα, η έμφαση που αποδίδουν τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ των Κ.Σ. σε κάθε έναν από τους παραπάνω σκοπούς, ενδεχομένως, επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τα όσα πραγματώνονται μέσα στη σχολική τάξη. Σε συνδυασμό με το θέμα της έμφασης που αποδίδεται στους σκοπούς αυτούς, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν, επίσης, και για το βαθμό που οι ίδιοι τους προωθούν μέσω της διδασκαλίας τους. Μπορεί τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ των Κ.Σ. να μην τονίζουν εξίσου όλους τους σχετικούς σκοπούς, όμως οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να τους αποδώσουν μεγαλύτερη έμφαση μέσω της διδασκαλίας τους. Στον πίνακα 4 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι σχετικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Πίνακας 4: Επίπεδο προαγωγής διαφορετικών εκπαιδευτικών σκοπών μέσω της διδασκαλίας

Εκπαιδευτικοί Σκοποί	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	M.O.	N
Μετάδοση γνώσεων	13.7	32.6	50.6	2.1	.9	3.56	724
Ανάπτυξη θετικών στάσεων	4.3	16.0	53.7	18.6	7.4	2.91	724
Προαγωγή κριτικής σκέψης	1.7	15.5	48.1	20.6	14.2	2.70	724
Βελτίωση ερευνητικών δεξιοτήτων	1.7	11.3	54.5	18.2	14.3	2.68	724
Ανάπτυξη συμμετοχικών δεξιοτήτων	1.8	9.6	46.1	16.2	26.3	2.44	724

1= Δεν βοηθάει καθόλου, 2= Βοηθάει ελάχιστα,
3= Κάπως βοηθάει, 4= Βοηθάει, 5=Βοηθάει πολύ.

Οι απαντήσεις υποδηλώνουν ότι η μετάδοση γνώσεων είναι εκείνη που πραγματώνεται σε αρκετά μεγάλο βαθμό, ενώ άλλες πτυχές, όπως η προαγωγή της κριτικής σκέψης, η βελτίωση των ερευνητικών δεξιοτήτων, η ανάπτυξη θετικών στάσεων, καθώς και συμμετοχικών δεξιοτήτων, εμφανίζονται σε πολύ περιορισμένη έκταση. Οι απόψεις αυτές ευθυγραμμίζονται πλήρως με τα όσα ανέφεραν τα υποκείμενα του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με την έμφαση που αποδίδουν τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ των Κ.Σ. σ' αυτούς τους τομείς. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η μεγάλη έμφαση που τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ αποδίδουν στη μετάδοση του γνωστικού περιεχομένου στους/στις μαθητές/τριες, δεν τους αφήνει πολλά περιθώρια ν' ασχοληθούν ουσιαστικά με τα υπόλοιπα συστατικά στοιχεία των μαθημάτων των Κ.Σ. Υπάρχουν, ενδεχομένως, αρκετοί λόγοι που αιτιολογούν την άποψή τους αυτή. Οι εκπαιδευτικοί, ίσως, αισθάνονται έντονη την πίεση του χρόνου λόγω της πληθώρας των θεμάτων που καλούνται να διαπραγματευθούν μέσα στο πλαίσιο των μαθημάτων των Κ.Σ., με αποτέλεσμα να μη μπορούν να εξοικονομήσουν το χρόνο που απαιτείται προκειμένου να εμπλέξουν τους/τις μαθητές/τριες τους σε διάλογο, σε ομαδικές εργασίες, σε ερευνητικά projects και σε άλλες δραστηριότητες, οι οποίες συμβάλλουν στη προαγωγή της κριτικής σκέψης, των ερευνητικών και συμμετοχικών δεξιοτήτων, καθώς και στη διαμόρφωση στάσεων.

Με βάση τα παραπάνω, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη συνολική επάρκεια/καταλληλότητα των ΔΕΠΠΣ

και ΑΠΣ των Κ.Σ., καθώς και τους λόγους οι οποίοι συντελούν στη διαμόρφωση αυτών των αντιλήψεών τους. Οι απαντήσεις τους σε σχετική κλειστού τύπου ερώτηση φανερώνουν ότι θεωρούν μέτρια ικανοποιητική τη βοήθεια που τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ τους παρέχουν για τη διδασκαλία ($M.O. = 1.97$ σε μια κλίμακα όπου $1 =$ καθόλου ικανοποιητικό, $2 =$ μέτρια ικανοποιητικό, $3 =$ ικανοποιητικό).

Απαντώντας σε μια αντίστοιχη ανοιχτού τύπου ερώτηση, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παραθέτουν τις απόψεις τους αναφορικά με τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ των Κ.Σ. Τα περισσότερα παράπονά τους εστιάζονται στην έλλειψη παροχής ικανοποιητικής βοήθειας στους τομείς των διδακτικών δραστηριοτήτων, του υποστηρικτικού υλικού και των τρόπων αξιολόγησης, καθώς και στην ανελαστικότητα επιλογής από τους ίδιους των ενοτήτων που θα διδάξουν, αλλά και της αλληλουχίας με την οποία θα τις διδάξουν. Υποστηρίζουν ότι χρειάζονται μεγαλύτερη βοήθεια ως προς το σχεδιασμό της ημερήσιας διδασκαλίας, και, κυρίως, κατά τη διαδικασία επιλογής συγκεκριμένων διδακτικών στρατηγικών και μοντέλων. Υπό το πρίσμα όσων προαναφέρθηκαν, θεωρούν ότι τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ των Κ.Σ. είναι πολύ γενικά και ελάχιστα έως καθόλου πρακτικά. Ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών θεωρούν ότι είναι υπερφορτωμένα από ύλη. Άλλοι εντοπίζουν αρκετά προβλήματα αναφορικά με την προτεινόμενη αλληλουχία της διδακτέας ύλης, θεωρώντας ότι δε συμβάλλει στην εξαγωγή κάποιου νοήματος από τους/τις μαθητές/τριες. Κάποιοι άλλοι υποστηρίζουν ότι η διδακτέα ύλη δεν έχει επιλεγεί σύμφωνα με τις πραγματικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, με αποτέλεσμα να επιδεικνύουν αρνητική στάση κατά τη διαπραγμάτευση της μέσα στη σχολική τάξη. Προτείνουν την αναθεώρηση των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ των μαθημάτων των Κ.Σ. προκειμένου να λάβουν περισσότερο υπόψη τους τόσο τα ενδιαφέροντα και το επίπεδο των μαθητών όσο και τις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που απορρέουν από τη ξεχωριστή «κουλτούρα» και «οικολογία» του καθενός από τα σχολεία στα οποία απευθύνονται. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν να υπάρχει μια σχετική ευελιξία ως προς τη διδακτέα ύλη και την αλληλουχία παρουσίائها της, προκειμένου να μπορούν να τη διαμορφώνουν κάθε φορά ανάλογα με τη σύνθεση των μαθητών/τριών της τάξης τους.

3. Διαπιστώσεις και προοπτικές

Σ'ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, η επίδραση του κεντρικά σχεδιασμένου και ελεγχόμενου προγράμματος σπουδών στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία και τ' αποτελέσματά της είναι φυσικό να είναι εκτενής και καθοριστική. Πρώτα απ' όλα, ένα τέτοιο πρόγραμμα σπουδών μπορεί να θεωρηθεί ως μια προδιαγεγραμμένη και προκαθορισμένη «συνταγή» διδασκαλίας, την οποία οι εκπαιδευτικοί καλούνται ν' ακολουθήσουν με «θηρσκευτική ευλάβεια». Παράλληλα, τα στοιχεία στα οποία το πρόγραμμα σπουδών δίνει έμφαση θα αντικατοπτρίζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό κατά τη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία μέσα στη σχολική τάξη.

Από τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης προέκυψε ότι τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ των Κ.Σ. βοηθούν τους/τις εκπαιδευτικούς ως προς την επιλογή και αλληλουχία της διδακτέας ύλης. Οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν τη σειρά που προτείνεται από τα αντίστοιχα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ για να ετοιμάσουν τόσο τον ετήσιο όσο και τον ημερήσιο σχεδιασμό της διδασκαλίας τους, αν και ως προς το δεύτερο θεωρούν ότι είναι λιγότερο συνυφασμένα με την πραγματικότητα της σχολικής τάξης. Ωστόσο, αυτή του είδους η βοήθεια είναι αρκετά αυστηρή και ανελαστική, αφού τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ δεν τους παρέχουν ικανοποιητικά περιθώρια ευελιξίας ως προς τις πτυχές αυτές. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται περισσότερο ευέλικτοι στους τομείς του καθορισμού των διδακτικών μεθόδων, του υποστηρικτικού υλικού και της επιλογής των τεχνικών αξιολόγησης των μαθητών/τριών, αφού τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ των Κ.Σ. δεν τους παρέχουν ικανοποιητική βοήθεια σ' αυτούς τους τομείς. Γι' αυτό το λόγο και προτείνουν μερική αναθεώρηση του προγράμματος σπουδών προκειμένου να τους παρέχει περισσότερες ιδέες, προτάσεις και οδηγίες που μπορούν να χρησιμοποιήσουν μέσα στη σχολική τάξη. Συνοψίζοντας, θεωρούν ότι τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ καθορίζουν ανελαστικά το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων των Κ.Σ., ο τρόπος διδασκαλίας του οποίου, καθώς και οι τεχνικές αξιολόγησης της κατάκτησής του από τους/τις μαθητές/τριες, επαφίενται στη «διακριτική ευχέρεια» των εκπαιδευτικών.

Η διδασκαλία των μαθημάτων των Κ.Σ. δε θα πρέπει να εστιάζεται αποκλειστικά και μόνο στη μετάδοση γνώσεων, μια που η γνώση από μόνη της δε θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, εκτός αν συμβάλλει στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων και στάσεων από τους μαθητές. Η ανάπτυξη κριτικών, ερευνητικών και συμμετοχικών δεξιοτήτων, καθώς και θετικών στάσεων αποτελεί, επίσης, σημαντικό σκοπό των μαθημάτων των Κ.Σ. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ εστιάζονται κατά κύριο λόγο στη μετάδοση γνώσεων, ενώ οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί σκοποί των μαθημάτων των Κ.Σ. υποεκπροσωπούνται. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η μετάδοση γνώσεων να καθίσταται πρωταρχικής σημασίας συνιστώσα στο πλαίσιο της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας μέσα στη σχολική τάξη, ενώ όλοι οι υπόλοιποι τομείς να μη χαιρούν της απαιτούμενης προσοχής.

Οι αντιλήψεις αυτές των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις διαφορετικές πτυχές των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ των Κ.Σ. της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας είναι σχεδόν ταυτόσημες για κάθε ένα από τα γνωστικά αντικείμενα που τις απαρτίζουν. Επιπρόσθετα, οι διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις τους δεν είναι στατιστικά σημαντικές ως προς το φύλο των υποκειμένων, τη διδακτική εμπειρία τους, το επίπεδο εκπαίδευσης και επιμόρφωσής τους και τον αριθμό των μαθητών/τριών που έχουν στην τάξη τους. Το εύρημα αυτό καταδεικνύει ότι η διδασκαλία των μαθημάτων των Κ.Σ. δε διαφοροποιείται σε μεγάλο βαθμό ως προς τα στοιχεία αυτά. Η εφαρμογή του προγράμματος σπουδών, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, αποτελεί, κατά

κύριο λόγο, μια διαδικασία ρουτίνας, που πραγματώνεται σε διαφορετικής σύνθεσης σχολικές τάξεις, από διαφορετικούς τύπους εκπαιδευτικών.

Η διδασκαλία των μαθημάτων κοινωνικού περιεχομένου συμβάλλει στη συγκρότηση της ιστορικής, πολιτικής, επιστημονικής, γεωγραφικής, ανθρωπολογικής, κοινωνιολογικής και οικονομικής σκέψης, στη νοηματοδότηση της ζωής και των φαινομένων της, στην κριτική αποτίμηση των κοινωνικών προβλημάτων, καθώς και στην απελευθέρωση των μαθητών/τριών στην πορεία μετασχηματισμού της προσωπικής και εθνικής τους ταυτότητας, καθιστώντας τους ικανούς να υπερκεράσουν τους πολιτισμικούς και ψυχολογικούς ενδοιασμούς τους αναφορικά με την κατανόηση της ετερότητας. Βασικό αίτημα, λοιπόν, και ζητούμενο από τη διδασκαλία των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών είναι η επίτευξη μιας ισορροπίας ανάμεσα στην κοινωνικοποίηση των νέων και στην ανάπτυξη της κριτικής τους ικανότητας.

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 Welch G.F. & Mawgood E. (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.
- Shear S.B. et al. (2018) *(Re)Imagining elementary Social Studies: A controversial issues reader*, Charlotte, NC., Information Age Press.
- Veugelers W. (2019) *Education for democratic intercultural citizenship*, Boston, Brill & Sense.
- Πασιάς Γ. & Παντίδης Στ. (2017) *Η ιδέα της Ευρώπης και η Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Γρηγόρης Ο.Ε.

- 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.*

Η ΔΗΜΟΣΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ· ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

PUBLIC HISTORY IN THE MODERN GREEK SCHOOL; TEACHERS' ASPECTS

Χαράλαμπος Κουργιαντάκης
ΕΔΙΠ (Παιδαγωγικά-Διδακτική της Ιστορίας)
Τμήμα Ιστορίας, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών
Ιόνιο Πανεπιστήμιο
c.kourgiantakis@gmail.com

Περίληψη

Το Μάρτιο του 2020 διεξήχθη διαδικτυακά έρευνα με θέμα «Η Δημόσια Ιστορία στο σύγχρονο ελληνικό Σχολείο· διαστάσεις, στάσεις και όρια». Η έρευνα απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς της Α'βάθμιας και της Β'βάθμιας Εκπαίδευσης· μάλιστα, στην περίπτωση της Β'βάθμιας -σκόπιμα- όχι μόνο σε φιλολόγους ή σε ειδικότητες εκπαιδευτικών που διδάσκουν Ιστορία, αλλά σε εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων, δεδομένου ότι βασικός στόχος της ήταν οι συμμετέχοντες να τοποθετηθούν και με την ευρύτερη ιδιότητά τους, εκείνη του ενεργού πολίτη. Στην εργασία αυτή γίνεται μια πρώτη παρουσίαση των ευρημάτων που συλλέχθηκαν στα δυο τελευταία -από τα δεκαπέντε (15) συνολικά- ερωτήματα της έρευνας. Πρόκειται για ερωτήματα που διερευνούν την προσωπική γνώμη των συμμετεχόντων για τη σχέση της Δημόσιας με τη Σχολική και την Ακαδημαϊκή Ιστορία. Μετά την παρουσίαση της ταυτότητας της έρευνας εκτίθενται τα ευρήματα στα δυο συγκεκριμένα ζητούμενα και ακολουθεί συζήτηση/σχολιασμός τους, με τη συνδρομή σχετικών βιβλιογραφικών αναφορών.

Λέξεις κλειδιά

Δημόσια Ιστορία, Σχολική Ιστορία, Ακαδημαϊκή Ιστορία, εκπαιδευτική έρευνα, Διδακτική της Ιστορίας.

Abstract

In March 2020, an online survey was conducted on “Public History in the modern Greek School; dimensions, attitudes and limits”. The research was addressed to teachers of Primary and Secondary Education; in the case of Secondary -deliberately- not only to philologists or to ones who teach History, but to all the teachers, since the main goal was for the participants to express themselves under their broader status, that of the active citizen. In this paper, a first presentation of the findings collected in the last two -out of fifteen (15) in total- research questions

is made. These two are questions that explore the personal opinion of the participants about the relationship between Public, School and Academic History. The reader will find below a short presentation of the identity of the research, the findings in the two concrete questions and, at the end, a discussion/ commentary on them, based on relevant bibliographic references.

Key words

History, School History, Academic History, educational research, History Didactics.

1. Η ταυτότητα της έρευνας

Η έρευνα είχε στόχο να απαντηθούν καταρχήν βασικά ερωτήματα σχετικά με τη γνώση των εκπαιδευτικών της Α'βάθμιας και Β'βάθμιας Εκπαίδευσης για το φαινόμενο της Δημόσιας Ιστορίας και για τις παραμέτρους και προεκτάσεις του, αλλά και να διαφανούν οι διαθέσεις των συμμετεχόντων απέναντι στη συνολική αντιμετώπιση του φαινομένου. Οι ερωτήσεις της έρευνας καλούσαν τους συμμετέχοντες να απαντήσουν καταρχάς με την επαγγελματική ιδιότητά τους, αυτή του εκπαιδευτικού, αλλά και με την παράλληλη ιδιότητα του ενεργού πολίτη (τα πλήρη στοιχεία της έρευνας στο:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfi9fwc6MXHuWxay4wl2IajybnPX4IP4AHAqkila7SGTKrpkw/viewform>).

Στην έρευνα συμμετέχουν 79 εκπαιδευτικοί της Α'βάθμιας και της Β'βάθμιας Εκπαίδευσης. Οι 18 (22,8%) από αυτούς ανήκουν στην Α'βάθμια Εκπαίδευση και οι υπόλοιποι 61 (77,2%) εργάζονται στην Β'βάθμια Εκπαίδευση. Από τους συμμετέχοντες 59 (74,7%) είναι γυναίκες και 20 (25,3%) άνδρες. Ηλικιακά οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανήκουν στο φάσμα των 51-60 ετών (31 άτομα, 39,2%), μόλις από 3 άτομα (3,8%) στις κατηγορίες 25-30 και 60 και άνω, ενώ δύο αθροιστικά μεγάλα ποσοστά καταγράφονται στις κατηγορίες 31-40 και 41-50, με 21+21 άτομα στην κάθε κατηγορία και συνολικό ποσοστό 53,2% (26,6%+26,6%). Οι περισσότεροι συμμετέχοντες είναι αρκετά έμπειροι στην Εκπαίδευση (33 άτομα, δηλαδή 41,8%, με χρόνια υπηρεσίας από 11 μέχρι 20), ενώ στην επόμενη κατηγορία, με εμπειρία άνω των 20 ετών, ανήκουν 29 άτομα (36,7%) και στη μικρότερη κατηγορία, με εμπειρία μέχρι 10 έτη 17 άτομα (21,5%). Ως προς τις ειδικότητες οι συμμετέχοντες καλύπτουν ένα επαρκώς ευρύ φάσμα. Οι περισσότεροι είναι φιλόλογοι (ΠΕ02) (56, το 70,9%) της Β'βάθμιας ή δάσκαλοι (ΠΕ70) (15, το 19%) της Α'βάθμιας Εκπαίδευσης, προφανώς επειδή αυτοί κυρίως καλούνται να διδάξουν το μάθημα της Ιστορίας στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Δόθηκαν, ωστόσο, απαντήσεις και από νηπιαγωγούς (ΠΕ60), θεολόγους (ΠΕ01), φυσικών επιστημών (ΠΕ04), αγγλικών (ΠΕ06), γερμανικών (ΠΕ07), μεθοδολογίας της Ιστορίας (ΠΕ33), κοινωνικών επιστημών (ΠΕ78) και θεατρικών

σπουδών (ΠΕ91.01) [από 1 (1,3%) για καθεμία από τις 8 ειδικότητες]. Κάποιοι εκπαιδευτικοί αυτών των ειδικοτήτων είναι πιθανό να κληθούν να διδάξουν το μάθημα ως δεύτερη ή τρίτη ανάθεση, ενώ κάποιοι άλλοι δεν έχουν δικαίωμα να διδάξουν Ιστορία· είναι όμως αυτονόητο ότι μπορούν να έχουν άποψη για τα ζητούμενα της έρευνας, ως πολίτες και ως μέλη της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας. Σημαντικό στοιχείο, τόσο για την έρευνα όσο και για την γενικότερη παρουσία των εκπαιδευτικών στα σχολεία, είναι το γεγονός ότι 61 (77,2%) από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι έχουν ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές, ενώ 18 (22,8%) διαθέτουν μόνο το πτυχίο τους. Τέλος, όσον αφορά τον τόπο διαμονής/εργασίας των συμμετεχόντων, οι απαντήσεις κατανέμονται ως εξής: από την Αθήνα 35 απαντήσεις (44,3%), από τη Θεσσαλονίκη 4 απαντήσεις (5,1%), από την ηπειρωτική Ελλάδα 29 απαντήσεις (36,7%) και από τη νησιωτική Ελλάδα 11 απαντήσεις (13,9%).

2. Τα ευρήματα

Η διαδικασία της ανάλυσης των ποσοτικών δεδομένων με βάση τις απαντήσεις οδηγεί δυνητικά σε πολλαπλούς διαφορετικούς συνδυασμούς και σε διαφορετικά και χρήσιμα συμπεράσματα. Οι δώδεκα από τις δεκαπέντε συνολικά ερωτήσεις της έρευνας ήταν ερωτήσεις κλειστού τύπου και απαιτούσαν απαντήσεις «ναι/όχι», «συμφωνώ/διαφωνώ» κ.λπ. ή/και απαντήσεις πολλαπλής επιλογής με βάση συγκεκριμένα δεδομένα. Οι ερωτήσεις αυτές ήταν ποσοτικά ζητούμενα, αφορούσαν κυρίως τη γνώση των συμμετεχόντων σχετικά με τη Δημόσια Ιστορία και τις διαστάσεις της και αποτέλεσαν τον κύριο κορμό της έρευνας. Ωστόσο, για την παρούσα εργασία επιλέχθηκαν δύο από τα τρία ανοιχτής απάντησης ερωτήματα της έρευνας, τα οποία αφορούν όχι τη γνώση, αλλά τη γνώμη των συμμετεχόντων, και απαιτούν κυρίως ποιοτική ανάλυση/ερμηνεία. Οι απαντήσεις που παραλήφθηκαν στο πρώτο - από τα δυο αυτά - ερώτημα ήταν 66/79, ενώ στο δεύτερο 72/79. Και οι δυο ερωτήσεις περιλάμβαναν μια σύντομη υπόθεση εργασίας, με βάση αναφορές σύγχρονων Ελλήνων ιστορικών (τα ονόματα των οποίων δεν αποκαλύφθηκαν στους συμμετέχοντες, για τη διασφάλιση της αμεροληψίας των απαντήσεων), και κατόπιν ζητήθηκε από αυτούς να διατυπώσουν τη γνώμη τους απέναντι στη συγκεκριμένη υπόθεση εργασίας και μαζί την αναλυτική επιχειρηματολογία τους.

Στο πρώτο ερώτημα η υπόθεση αφορούσε τη σχέση της Δημόσιας με τη Σχολική Ιστορία και διατυπώθηκε ως εξής: «*Η Σχολική Ιστορία μπορεί να θεωρείται κατά μία έννοια Δημόσια Ιστορία, εφόσον απευθύνεται στην οικογένεια. Η Δημόσια Ιστορία ως διδακτικό εργαλείο μπορεί να γίνει ιδιαίτερα χρήσιμη, όχι ως απλή αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο, αλλά ως επεξεργασία των ιστορικών στοιχείων από τους μαθητές και συνεργασία μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό στη σχολική αίθουσα*». Συμφωνείτε ή όχι με την παραπάνω προσέγγιση και γιατί;».

Μετά την επεξεργασία των εξήντα έξι (66) διευρυμένων απαντήσεων που παραλήφθηκαν στο συγκεκριμένο ερώτημα φαίνεται ότι η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων (54/66, 81,8%) συμφωνεί με τη διατυπωμένη άποψη, υποστηρίζοντάς την με διάφορα επιχειρήματα. Υπάρχουν οκτώ (8, 12,1%) αρνητικές τοποθετήσεις, με επίσης συγκεκριμένη επιχειρηματολογία, ενώ τέσσερις (4, 6,1%) συμμετέχοντες δηλώνουν επιφυλακτικοί και δείχνουν εντέλει να συμφωνούν, αλλά μόνο υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις. Δεν εμφανίζονται απαντήσεις ΔΓ/ΔΑ (δεν γνωρίζω/δεν απαντώ), απαντήσεις δηλαδή που δεν παίρνουν θέση στο ζητούμενο.

Όσοι από τους συμμετέχοντες συμφωνούν, επικεντρώνουν την επιχειρηματολογία τους καταρχήν στο γεγονός ότι με τον τρόπο αυτό, δηλαδή με τη δημόσια διάσταση της Σχολικής Ιστορίας, μπορεί δυνητικά η σχολική τάξη να μετατραπεί σε ένα πρωτογενές εργαστήριο Ιστορίας και οι μαθητές να μνηθούν σταδιακά στα μεθοδολογικά εργαλεία της επιστήμης και της ιστορικής έρευνας. Επίσης, με την πρακτική σύνδεση της Δημόσιας με τη Σχολική Ιστορία μπορεί το παρελθόν να ερμηνευτεί πιο εύκολα από τους μαθητές, αλλά και να βοηθηθούν οι ίδιοι να ξεκαθαρίσουν τη γνώση τους για έννοιες και γεγονότα του παρελθόντος, όπως και να αμφισβητήσουν παγιωμένες ιστορικές παραδοχές. Αυτά μπορεί να γίνουν πιο εύκολα με την καθοδήγηση και την ενθάρρυνση του διδάσκοντα, καθώς και με την αξιοποίηση της λογοτεχνίας, του κινηματογράφου και άλλων εργαλείων, τα οποία δυνητικά προσφέρει και αξιοποιεί η Δημόσια Ιστορία, με τελικό σκοπό το μάθημα να ανακτήσει το ενδιαφέρον των μαθητών, να γίνει ξανά ελκυστικό και εντέλει να αποκτήσει νόημα. Σημαντικές είναι οι αναφορές και στη σύνδεση της Δημόσιας Ιστορίας με το (προς το παρόν, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ένα και μοναδικό) διδακτικό εγχειρίδιο: η συνειδητοποίηση ότι η Σχολική Ιστορία επηρεάζεται άμεσα από τη Δημόσια και αλληλεπιδρά με αυτή, είναι μια αφορμή για σταδιακή απεμπλοκή από την αποθέωση/αγιοποίηση του σχολικού εγχειριδίου. Μέσω της σύνδεσης με τη Δημόσια Ιστορία -η οποία μπορεί να συμβαίνει μέσα στο σπίτι του μαθητή, από μια οικογενειακή φωτογραφία, από ένα οικογενειακό κειμήλιο, από μια αφήγηση του παππού- οι μαθητές είναι πιθανό να αντιληφθούν ότι δεν υπάρχει μόνο μία αφήγηση για το παρελθόν, να πάψουν με τον τρόπο αυτό να αναπαράγουν την κυρίαρχη αφήγηση και να προσπαθήσουν να ανακαλύψουν οι ίδιοι τα νήματα της ιστορικής συνέχειας και ασυνέχειας και -ενδεχομένως- τον τρόπο με τον οποίο συχνά η κεντρική εξουσία προβαίνει στην ιδεολογικοποίηση της Ιστορίας και στην κατάχρησή της. Στο πλαίσιο της Δημόσιας Ιστορίας οι μαθητές γίνονται δυνητικά «μικροί ιστορικοί», εφόσον κατ' ανάγκη αρχίζουν να εξοικειώνονται με τα εργαλεία της επιστήμης της Ιστορίας, με τη βιωματική και ανακαλυπτική μάθηση, με τη συνεργατική εκπαιδευτική διαδικασία, με τη σύγκριση ιστορικών μαρτυριών και εντέλει με την προσωπική προσπάθεια του καθενός να αναδομήσει το παρελθόν.

Από την επιχειρηματολογία των αρνητικών απαντήσεων μπορεί κανείς να σταχυολογήσει τα εξής: η Σχολική Ιστορία δεν (μπορεί να) έχει καμία σχέση με τη Δημόσια,

εφόσον τα σχολικά εγχειρίδια είναι γραμμένα από «ειδικούς» (ιστορικούς), με σκοπό να μη διαδίδονται στα παιδιά (στο χώρο του σχολείου) μυθεύματα και εικασίες για το παρελθόν (κάτι το οποίο αφήνεται να εννοηθεί ότι δυνητικά κάνει η Δημόσια Ιστορία). Επίσης, η Δημόσια με τη Σχολική Ιστορία επικαλύπτονται, αλλά δεν συμπίπτουν. Η Σχολική Ιστορία δεν απευθύνεται στην οικογένεια, όπως αναφέρεται στην διατυπωμένη άποψη, αλλά μόνο στα παιδιά, μάλιστα κατά την ευαίσθητη περίοδο που εκείνα διαμορφώνουν τις βασικές προσωπικές πεποιθήσεις τους· η διαδικασία αυτή εντός του ελληνικού σχολείου γίνεται αποκλειστικά μέσω των επίσημων εργαλείων της κεντρικής εξουσίας (Προγράμματα Σπουδών, σχολικά εγχειρίδια κ.λπ.). Μία από τις απαντήσεις που εντάσσονται στη συγκεκριμένη κατηγορία προχωρά και πέρα από τα παραπάνω: η Σχολική Ιστορία όχι μόνο δεν απευθύνεται στην οικογένεια, αλλά προϋποθέτει θεωρητικά την πλήρη ανυπαρξία της (για τη θέση αυτή δεν δίνονται περισσότερες διευκρινίσεις, οπότε ο αναγνώστης μπορεί να την ερμηνεύσει κατά βούληση, αξιοποιώντας τη φαντασία του).

Αρκετό ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι επιφυλάξεις για την αποδοχή της διατυπωμένης άποψης, οι οποίες επικεντρώθηκαν κυρίως στο ότι η Σχολική Ιστορία φαίνεται τελικά πως βρίσκεται (και προσπαθεί να ισορροπήσει) στο όριο ανάμεσα στη Δημόσια και στην Ακαδημαϊκή Ιστορία, ενώ δεν απευθύνεται τόσο στην οικογένεια, όσο στην ευρύτερη κοινωνία. Οι επιφυλάξεις που διατυπώνονται έγκεινται κυρίως στο γεγονός ότι η Δημόσια Ιστορία μπορεί να θεωρηθεί διδακτικό εργαλείο, μόνον εφόσον είναι επιστημονικά έγκυρη και τεκμηριωμένη. Αν αυτό δεν συμβαίνει, είναι αρκετά επικίνδυνο για τους μαθητές να αφεθούν να εργάζονται εκτός συγκεκριμένου πλαισίου, ανασύροντας ο καθένας πρότερες ακατέργαστες ιδέες που διατηρεί στο μυαλό του για συγκεκριμένα γεγονότα, πρόσωπα και φαινόμενα του παρελθόντος. Στην ίδια κατεύθυνση διατυπώνεται και η πρόταση οι εκπαιδευτικοί να έχουν επαρκή επιμόρφωση για το ρόλο και τη σημασία της Δημόσιας Ιστορίας, ώστε να μη γίνονται αμήχανοι και αδέξιοι αποδέκτες των προβλημάτων εθνικής ταυτότητας, αντιλήψεων και συγκρούσεων, ανταγωνισμών, δογματισμού κ.λπ. που ενδεχομένως θα προκύψουν εξαιτίας της στη σχολική αίθουσα.

Το δεύτερο ερώτημα αφορά τη σχέση της Ακαδημαϊκής με τη Δημόσια Ιστορία και ήταν διατυπωμένο ως εξής: «*η ακαδημαϊκή ιστοριογραφία έχει απωλέσει πλέον τη μονοπωλιακή ή προνομιακή θέση της στους μηχανισμούς νοηματοδότησης του παρελθόντος, οπότε το χάσμα μεταξύ Ακαδημαϊκής Ιστορίας, από τη μια πλευρά, και, από την άλλη, προσληπτικών σχημάτων, αναπαραστάσεων ή αντιλήψεων του μαζικού κοινού αναφορικά με το παρελθόν συνεχώς διευρύνεται*». Συμφωνείτε ή όχι με την παραπάνω διαπίστωση; Να δικαιολογήσετε την απάντησή σας».

Η επεξεργασία των εβδομήντα δύο (72) απαντήσεων που παραλήφθηκαν στο ερώτημα αυτό καταδεικνύει καταρχάς ότι πενήντα δύο (52, 72%) από αυτές ήταν θετικές, συμφωνούσαν δηλαδή με την άποψη που διατυπώνεται στο ερώτημα. Οι

δεκαοκτώ (18, 25%) ήταν αρνητικές και μόλις δύο (2, 3%) απαντήσεις εντάσσονται στο ΔΓ/ΔΑ, εφόσον δεν παίρνουν θέση στο ερώτημα.

Όσοι από τους συμμετέχοντες συμφωνούν με την άποψη που τίθεται προς συζήτηση, προβάλλουν ζητήματα όπως το ότι το χάσμα μεταξύ Ακαδημαϊκής και Δημόσιας Ιστορίας υπάρχει και διευρύνεται, επειδή ο κάθε πολίτης μπορεί να δηλώσει ιστορικός και να θεωρεί ιστορικά ορθό ό,τι πρεσβεύει ο ίδιος και ό,τι προβάλλεται από τα ΜΜΕ. Για κάποιους από τους συμμετέχοντες για το χάσμα αυτό ευθύνεται η Δημόσια Ιστορία και μάλιστα, εξαιτίας της ύπαρξής της, το χάσμα αυτό περισσότερο θα διευρύνεται παρά θα συρρικνώνεται. Ένδειξη για την ύπαρξη της απόστασης μεταξύ των δύο θεωρείται από κάποιους συμμετέχοντες η αύξηση στην παραγωγή ιστορικών ντοκιμαντέρ. Άλλοι θεωρούν υπεύθυνη για την απομάκρυνση των δύο την Ακαδημαϊκή Ιστορία, η οποία, εξαιτίας της «ξυλινής γλώσσας» που χρησιμοποιεί, αλλά και της αυστηρής και άκαμπτης προσήλωσής της στους κανόνες της επιστήμης (στοιχεία τα οποία, ωστόσο, την καθορίζουν και την προφυλάσσουν από επιστημονικά ολισθήματα), αποξενώνεται από το ευρύ κοινό και, κατά συνέπεια, έχει την κύρια ευθύνη για τη γεφύρωση του χάσματος. Σημαντική είναι και η τοποθέτηση ότι το χάσμα μεταξύ των δύο εκλαμβάνεται ως στοιχείο εκδημοκρατισμού των κοινωνιών, καθώς είναι φυσικό επακόλουθο μιας διευρυμένης κοινωνικοποίησης της γνώσης, των ραγδαίων εξελίξεων στην τεχνολογία και της ευρύτατης διάδοσης της πληροφορίας. Ένας από τους συμμετέχοντες θέτει το ζήτημα σε μια άλλη, εξίσου ενδιαφέρουσα, βάση: η Ακαδημαϊκή Ιστορία δεν είναι «το ίδιο ελκυστική» με τη δημόσια ενασχόληση με το παρελθόν. Άλλη τοποθέτηση ερμηνεύει το χάσμα αυτό ως φαινόμενο της μετανεωτερικής εποχής μας, όπου ο άνθρωπος αναζητά πλέον την αλήθεια έξω από την κυρίαρχη αφήγηση και τα (επίσημα) προσφερόμενα. Σημαντική είναι και η τοποθέτηση ότι η Ακαδημαϊκή Ιστορία μπορεί και οφείλει να τροφοδοτεί τη Δημόσια, προσδίδοντας εγκυρότητα και αποτρέποντας τις διαδοχικές αναγνώσεις της Ιστορίας, αλλά και τις διαστρεβλώσεις της. Άλλη προσέγγιση θεωρεί τη Δημόσια Ιστορία ως μια νέα μορφή, ένα νέο εργαλείο, πρόσληψης του παρελθόντος, το οποίο αναπόφευκτα ασκεί κριτική στην Ακαδημαϊκή Ιστορία, κάτι το οποίο αξιολογείται από τον συμμετέχοντα ως θετικό. Η Δημόσια Ιστορία ως διαδικασία εντάσσεται στην δημοκρατική ελευθερία που έχουν οι πολίτες να επιλέγουν αυτό που τους εκφράζει και τους καλύπτει («δεν μπορεί κανείς να το απαγορεύσει»), αλλά την ίδια στιγμή αποτελεί κίνητρο για τους επαγγελματίες ιστορικούς να αρχίσουν να γράφουν και να προσφέρουν την Ιστορία με τρόπο περισσότερο εύπεπτο, ώστε να μπορεί να μελετηθεί και από το ευρύτερο κοινό «και όχι μόνο από τους συναδέλφους τους». Μια πρωτότυπη ερμηνεία του περιγραφόμενου χάσματος είναι ότι δεν πρόκειται στην πραγματικότητα για απόκλιση μεταξύ Ακαδημαϊκής και Δημόσιας Ιστορίας, αλλά για δημιουργία/εμφάνιση νέων πεδίων διερεύνησης, νέων ερμηνειών και νέων αντιλήψεων σχετικά με τη μελέτη του παρελθόντος, κάτι το οποίο πρέπει να χαροποιεί τους επαγγελματίες ιστορικούς.

Εξίσου μεγάλο (ίσως μεγαλύτερο) ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη των απαντήσεων όσων διαφωνούν (ακόμη κι αν είναι αισθητά λιγότεροι) με την άποψη που δίνεται. Καταρχήν, θεωρείται ότι η Ακαδημαϊκή Ιστορία «δεν κινδυνεύει» από τη Δημόσια, διότι διατηρεί την προνομιακή θέση της, εφόσον είναι δυναμικά ενταγμένη στον κρατικό μηχανισμό και επωφελείται από τα προνόμια που αυτός της παρέχει. Η Ακαδημαϊκή Ιστορία παραμένει η βασική επιστήμη, ενώ η Δημόσια έρχεται ως μια συμπληρωματική διαδικασία που προσθέτει μόνο πληροφορίες, άλλοτε έγκυρες και τεκμηριωμένες και άλλοτε όχι. Σημαντική είναι και η άποψη ότι στην πραγματικότητα η Ακαδημαϊκή Ιστορία δεν απευθυνόταν ποτέ στο ευρύ κοινό, γιατί δεν είχε τους μηχανισμούς για να πράξει κάτι τέτοιο. Το χάσμα μεταξύ Ακαδημαϊκής και Δημόσιας Ιστορίας υπάρχει και διευρύνεται, επειδή η Ακαδημαϊκή Ιστορία είναι εγκλωβισμένη σε επιλεκτικές χρήσεις της Ιστορίας, προκειμένου αυτή να εξυπηρετεί πολιτικές σκοπιμότητες. Γι' αυτό, η μόνη που πραγματικά μπορεί να σταματήσει τη διεύρυνση αυτού του χάσματος δεν είναι η Ακαδημαϊκή, αλλά η Δημόσια Ιστορία. Τέλος, καταγράφεται η άποψη ότι η Ακαδημαϊκή Ιστορία δεν έχει (ούτε πρόκειται να) χάσει το κύρος της, αλλά απλώς προσαρμόζεται στα νέα δεδομένα με το δικό της ρυθμό και συνεχίζει να δίνει τις κατευθύνσεις και να καθορίζει τις εξελίξεις, όπως και η -συναινετική- άποψη ότι το πάντρεμα ανάμεσα στην Ακαδημαϊκή και τη Δημόσια Ιστορία είναι το ζητούμενο στην εποχή μας, κυρίως για τις νεότερες γενιές, για τους νέους ιστορικούς.

3. Συζήτηση

Μία πρώτη βασική ανάλυση των παραπάνω ευρημάτων θα μπορούσε να οδηγήσει στους εξής συλλογισμούς:

Μέσω της ενασχόλησης με τη Δημόσια Ιστορία οι μαθητές, με την επικουρική συμβολή/καθοδήγηση του δασκάλου (scaffolding), γίνονται δυνάμει «μικροί ιστορικοί» (χωρίς αυτό να σημαίνει ότι γίνονται ιστορικοί ή ότι θα γίνουν στο μέλλον επαγγελματίες του χώρου), με την έννοια ότι αφενός έρχονται σε επαφή με τα εργαλεία και τον τρόπο έρευνας της επιστήμης της Ιστορίας και αφετέρου μπαίνουν στη διαδικασία να αμφισβητήσουν παγιωμένες ιστορικές παραδοχές και την προπαρασκευασμένη παρεχόμενη σε αυτούς γνώση. Όλα αυτά δεν τα προσφέρει -κατά κανόνα και προς το παρόν- το αντίθετο μάλιστα- επίσημα η Σχολική Ιστορία, παρότι αποτελούν ζητούμενα και επιταγές της σύγχρονης Διδακτικής της Ιστορίας (Lee & Ashby, 2001: 21, Bruner, 1978).

Η διαθεματικότητα και η πολυπρισματικότητα, εφόσον γίνουν απόλυτα σαφείς ως έννοιες και ως πρακτικές, αποτελούν πλέον βασικές αρχές στη διδασκαλία της Ιστορίας και συνδέονται άμεσα με πολλές από τις διαστάσεις και τα χαρακτηριστικά της Δημόσιας Ιστορίας (Κάββουρα, 2013, Αγγελάκος & Κόκκινος 2004).

Η προφορική Ιστορία είναι βασικό δομικό συστατικό τόσο της Ακαδημαϊκής όσο και της Δημόσιας Ιστορίας. Ωστόσο, η αξιοποίησή της στο Σχολείο -θεωρητικά και πρακτικά- εμπεριέχει τη διάσταση της «συναισθηματοποίησης» του παρελθόντος, η οποία μπορεί να αποκτήσει θετικό (ως συμβολή στην ιστορική ερμηνεία/κατανόηση) αλλά και αρνητικό (ως στείρα και αναχρονιστική ενσυναίσθηση) πρόσημο (Γκαζή & Νάκου, 2015, Λιάκος, 2015: 39, Βαν Μπούσχοτεν & Μπάδα, 2002: 25, Jordanova, 2006: 12, Haunton & Salzedo, 2020: 12).

Όταν οι άνθρωποι μιλούν για την ανάγκη της «σωστής» (αληθινής, πραγματικής) Ιστορίας, πολλές φορές αναφέρονται σε μια Ιστορία όπως εκείνοι θα ήθελαν να είναι και όπως θα τους άρεσε, θα τους ταίριαζε, θα τους εξυπηρετούσε (Macmillan, 2012: 133). «Μπορούμε να διδαχθούμε από την Ιστορία, αλλά μπορούμε και να εξαπατήσουμε τον ίδιο μας τον εαυτό, όταν επιλέγουμε σκόπιμα από το παρελθόν μαρτυρίες, για να δικαιολογήσουμε αυτό που ήδη έχουμε αποφασίσει να κάνουμε» (ό.π., 194). Παρόμοια συμπτώματα (είτε η σκόπιμα επιλεκτική προσέγγιση των ιστορικών πηγών, στην οποία αναφέρεται η Macmillan, είτε η αφόρητα/προκλητικά υποκειμενικά διαμεσολαβημένη ερμηνεία τους κ.λπ.) εμφανίζονται δυνητικά τόσο στην Ακαδημαϊκή όσο και στη Δημόσια Ιστορία. Η παράμετρος αυτή είναι εμφανές ότι ελλοχεύει σε κάποιες από τις απαντήσεις που παραλήφθηκαν στην έρευνα.

Για μια ομαλή συμβίωση/συνεργασία Ακαδημαϊκής, Δημόσιας και Σχολικής Ιστορίας είναι απαραίτητη η ουσιαστική και επαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αλλά και των μαθητών/φοιτητών, και η εισαγωγή τους στη γνώση των μεθόδων και των εργαλείων της Δημόσιας Ιστορίας (Λιάκος, 2010: 60, Martin, 2018: 92, Mills, 2018: 210).

Η ευθύνη για το χάσμα που παρουσιάζεται μέχρι σήμερα μεταξύ Ακαδημαϊκής, Δημόσιας και Σχολικής Ιστορίας αποδίδεται περισσότερο στην πρώτη, για διάφορους λόγους (είναι «εξασφαλισμένη» επειδή χαίρει της κρατικής εμπιστοσύνης / διαθέτει περισσότερα και ασφαλέστερα επιστημονικά εργαλεία / είναι επαρκώς περιχαρακωμένη από εξωτερικούς κινδύνους, σε σύγκριση με τη Δημόσια κ.λπ.) (Ανδρέου κ.ά. 2015: 11, Αναγνωστόπουλος & Παπαδημητρίου, 2017: 14, Seixas, 1993, Tomassini & Boscioni, 2019: 12, Bandini, 2019: 49, Ferrari, 2019: 84). Η Ακαδημαϊκή Ιστορία καλείται να επινοήσει τρόπους για να συρρικνωθεί αυτό το χάσμα.

Πρόβλημα στη συνεργασία της Σχολικής με τη Δημόσια Ιστορία μπορεί να αποτελέσει η επιδίωξη μιας «ελκυστικότερης Ιστορίας στο σχολείο», όταν αυτή γίνει αυτοσκοπός και αγγίξει τα όρια της τουριστικής/καταναλωτικής ενασχόλησης μαθητών και εκπαιδευτικών με το αντικείμενο. Η διάσταση αυτή εντάσσεται στην ευρύτερη σύγχρονη μαθητική τάση αποφυγής του κόπου και της συστηματικής και λεπτομερούς ενασχόλησης με τη μελέτη του παρελθόντος και -την ίδια στιγμή- της επιλογής απλοϊκών και πιο ανώδυνων/διασκεδαστικών τρόπων (λ.χ. αναζήτηση στο διαδίκτυο αντί για μελέτη βιβλιογραφίας) για τη διαμόρφωση εικόνας της εποχής (περιόδου, φαινομένου, γεγονότος, προσωπικότητας) που εξετάζεται (Σμυρναίος, 2020).

Κλείνοντας την εργασία αυτή, φαίνεται ότι σε κάθε περίπτωση αποτελεί ζητούμενο από τους εκπαιδευτικούς (και από τους πολίτες γενικότερα) το «άνοιγμα» της επιστήμης της Ιστορίας στην κοινωνία· αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της Δημόσιας Ιστορίας και -ακόμη καλύτερα- μέσω της συνεργασίας και των τριών (Ακαδημαϊκή, Δημόσια, Σχολική) προσώπων της. Οι πολίτες αισθάνονται σήμερα μια απόσταση από τους επιστήμονες, από τους «ειδικούς», μια δυσπιστία, μια αδιαφορία για πολλά από τα πορίσματα της τρέχουσας έρευνας, σε πολλά επιστημονικά πεδία (Easterly, 2013). Η δυσaráσκεια αυτή έχει διάφορες αιτίες, αλλά αποδίδεται κυρίως στην απουσία ουσιαστικής και δημιουργικής επαφής ανάμεσα στις δυο πλευρές (επιστημονικό). Στην περίπτωση της Ιστορίας, έχοντας εντοπίσει το πρόβλημα ορισμένοι ερευνητές προσπαθούν να συνδυάσουν την αμιγώς επιστημονική ιστορική έρευνα με μια πιο διευρυμένη, πιο «δημόσια» διάστασή της. Τέτοιου είδους εγχειρήματα προς το παρόν αποτελούν μεμονωμένες απόπειρες και φαίνεται δύσκολο να οδηγήσουν στη σύσταση ενός νέου επιστημολογικού παραδείγματος ή ενός δημόσιου χώρου συζήτησης και συνδιαμόρφωσης απόψεων για ζητήματα του παρελθόντος (Αναγνωστόπουλος & Παπαδημητρίου, 2017: 14, Tomassini & Boscioni, 2019: 10). Η Δημόσια Ιστορία, στην προσπάθειά να ενισχύσει τη θέση της και να αποκτήσει αξιόπιστα ερείσματα, οφείλει να αξιοποιήσει -εκτός των γνωστών και δεδομένων αιτιών για τη δημιουργία και την ύπαρξή της (Σμυρναίος, 2013: 77)- θέσεις όπως ότι η Εκπαίδευση συνιστά το κλειδί για το είδος της Δημοκρατίας που η ίδια οραματίζεται, στο βαθμό που η Δημοκρατία δεν εξαρτάται μόνο από την επέκταση των εκλογικών δικαιωμάτων και δεν αφορά μόνο αυτήν, αλλά θεμελιώνεται και στην πλήρη ανάπτυξη μιας ελεύθερης δημόσιας σφαίρας, που συγκροτείται από την πυκνή και αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ πολιτών, «ειδικών» και πολιτικών και απαιτεί διαρκή λογοδοσία από τους τελευταίους για τις επιλογές τους (Ντιούι, 1916, ελλ. 2016).

Για το ρόλο και τη θέση των τριών «προσώπων» της Ιστορίας και τη σχέση μεταξύ τους, οι απαντήσεις στα συγκεκριμένα ερωτήματα της έρευνας δείχνουν ότι:

- η Δημόσια Ιστορία είναι όχι προ, αλλά ήδη εντός, των πυλών της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Οι εκπαιδευτικοί είναι θετικά διακείμενοι προς αυτήν, εφόσον συμβαδίζει με το μάθημα της Ιστορίας (και με άλλα διδακτικά αντικείμενα, στο πλαίσιο της διαθεματικότητας) στο Σχολείο. Διατηρούν επιφυλάξεις απέναντι στο ρόλο και στη χρήση της, για όσο αμφισβητούνται τα ερείσματά της, και θέτουν ως προϋπόθεση για την αξιοπιστία της την αναφορά σε ιστορικές πηγές/μαρτυρίες και την άμεση σύνδεση με την Ακαδημαϊκή. Φωνές που δυσανασχετούν απέναντι στο φαινόμενο και προσπαθούν να αποφεύγουν τη Δημόσια Ιστορία όσο περισσότερο και ασφαλέστερα γίνεται, υπάρχουν, αλλά φαίνεται ότι μειοψηφούν·
- η Ακαδημαϊκή Ιστορία καλείται όχι μόνο να διευρύνει το περιεχόμενο των ενδιαφερόντων της, αλλά και να διασαφηνίσει πλήρως τις μεθόδους της μετακενώνοντάς

τες με εύληπτο τρόπο στον απλό πολίτη, ώστε να αποκτήσει ευδιάκριτη και αποδεκτή ταυτότητα και να ανακτήσει την αξιοπιστία της·

- είναι δεδομένο ότι σημαντικά ζητήματα του παρελθόντος και οι επιπτώσεις τους στο παρόν έχουν ήδη διεισδύσει, μέσω και της Δημόσιας Ιστορίας, στη ζωή των μαθητών· και η Σχολική Ιστορία δεν επιτρέπεται να είναι παθητική και αμέτοχη απέναντι σ' αυτό, αλλά καλείται να πάρει θέση, αναμορφώνοντας τόσο τη δηλωτική (περιεχόμενο) όσο και τη διαδικαστική (μέθοδος) γνώση που προσφέρει.

Βιβλιογραφία

- Αγγελάκος, Κ., Κόκκινος, Γ. (επιμ.) (2004) *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο Σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αναγνωστόπουλος, Α., Παπαδημητρίου, Ν. (2017), «Πρόλογος», στο Παπαδημητρίου, Ν., Αναγνωστόπουλος, Α. (επιμ.) *Το παρελθόν στο παρόν*, Αθήνα: Καταστανιώτης.
- Ανδρέου, Α., Κακουριώτης, Σ., Κόκκινος, Γ., Λεμονίδου, Ε., Παπανδρέου, Ζ., Πασχαλούδη, Ε. (2015) *Η δημόσια Ιστορία στην Ελλάδα, Χρήσεις και καταχρήσεις της Ιστορίας*, Αθήνα: Επίκεντρο.
- Βαν Μπούσχοτεν, Ρ., Μπάδα, Κ. (2002) «Εισαγωγή», στο Thompson, Ρ., *Φωνές από το παρελθόν*, Αθήνα: Πλέθρον.
- Bandini, G. (2019) "Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricercar accademica, didattica e memoria sociale", in Bandini, G. – Oliviero, S. (eds) (2019), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze: Firenze University Press, 41-53.
- Bruner, J. (1978) "The role of dialogue in language acquisition", in Sinclair, A. Jarvella, R.J. & Levelt, W.J.M. (eds.), *The Child's Concept of Language*, New York: Springer-Verlag.
- Γκαζή, Α., Νάκου, Ε. (επιμ.) (2015) *Η προφορική Ιστορία στα Μουσεία και στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Νήσος.
- Easterly, W. (2013) *The Tyranny of Experts; Economists, Dictators and the forgotten rights of the poor*, New York: Basic Books.
- Ferrari, M. (2019) "Professioni educative di ieri e di oggi: la 'lezione delle cose' come itinerario di ricerca", in Bandini, G., Oliviero, S. (eds) (2019), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze: Firenze University Press, 77-89.

- Haunton, M., Salzedo, G. (2020) "A duty, an opportunity and a pleasure": connecting archives and public history, in *Archives and Records*, vol. 41, iss. 3. pp. 1-19, DOI:10.1080/23257962.2020.1843417.
- Jordanova, L. (2006) *History in Practice*, London: Bloomsbury.
- Lee, P.J., Ashby, R. (2001) "Empathy, perspective taking and rational understanding", in Davis, O.L. Jr., Yeager, E.A., Foster, S.J., *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, Lanham: Rowman and Littlefield.
- Κάββουρα, Θ. (2013) «Η πολυπρισματικότητα στη διδασκαλία της Ιστορίας», στο Φρυδάκη, Ε., Κάββουρα, Θ., Μηλίγκου, Ε.Ε. & Φουντοπούλου, Μ.Ζ. (επιμ.), *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών, διδακτική και διδακτική άσκηση στο τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας*, έκδοση του ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», Αθήνα, 145-155.
- Λιάκος, Α. (2010) «Θα επιβιώσουν οι φιλοσοφικές σχολές;», στο Καλοκαιρινός, Α. (επιμ.), *Ανθρωπιστικές σπουδές, Φιλοσοφικές Σχολές, πρακτικά ομώνυμου σεμιναρίου στο Πανεπιστήμιο Κρήτης*, 5-7 Δεκεμβρίου 2008, Ρέθυμνο, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Κρήτης, 51-61.
- Λιάκος, Α. (2015) «Γιατί η προφορική ιστορία;», στο Γκαζή, Α. – Νάκου, Ειρ. (επιμ.), *Η προφορική Ιστορία στα Μουσεία και στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Νήσος, 35-42.
- Macmillan, M. (2012) *Χρήση και κατάχρηση της Ιστορίας*, Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Martin, D. (2018) "Teaching, Learning and Understanding of Public History in Schools as Challenge for Students and Teachers", in Demantowsky, M. (ed.) (2018), *Public History and School; International Perspectives*, Berlin/Boston: De Gruyter, Oldenburg, 84-94.
- Mills, K. (2018) "The Politics of Public History Education", in Demantowsky, M. (ed.) (2018), *Public History and School; International Perspectives*, Berlin/Boston: De Gruyter, Oldenburg, 207-211.
- Ντιούι, Τζ. (1916, ελλ. 2016) *Δημοκρατία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ηριδανός.
- Seixas, P. (1993) "The Community of Inquiry as a Basis for Knowledge and Learning: The Case of History", in *American Educational Research Journal*, v. 30, no. 2, 305-324.
- Σμυρναίος, Α. (2013) *Ιστορίας μάθησις*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σμυρναίος, Α. (2020) *Η Ιστορία ως επιπτύχωση*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Tomassini, L., Boscioni, R. (2019) "Antecedenti, origini e tratti caratterizzanti della Public History in Italia", in Bandini, G., Oliviero, S. (eds) (2019), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze: Firenze University Press, 3-23.

ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΚΩΝ ΧΑΡΤΩΝ ΣΤΟ ΠΡΟΣΥΓΓΡΑΦΙΚΟ ΣΤΑΔΙΟ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

UTILIZATION OF ARGUMENTATIVE MAPS IN THE PRE-WRITING STAGE OF CREATING CONTINUOUS TEXT

Βασιλική Γρ. Παπαδοπούλου
Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου
5ο Π.Ε.Κ.Ε.Σ Αττικής
vpapad@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Στο πλαίσιο διδακτορικής έρευνας σε μαθητές της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού εφαρμόστηκε Σ «Πρόγραμμα Ανάπτυξης Επιχειρηματολογικού Λόγου σε Συνεργατικά Ηλεκτρονικά Περιβάλλοντα Μάθησης». Στο προσυγγραφικό στάδιο αξιοποιήθηκε το ψηφιακό περιβάλλον του inspiration στη δημιουργία συνεργατικών χαρτών επιχειρηματολογίας. Το θέμα που δόθηκε προς διαπραγμάτευση ήταν: «Αλλοδαπός μαθητής κρατά την ελληνική σημαία στην παρέλαση. Ποια είναι η γνώμη σας; Υποστηρίξτε τη θέση σας με επιχειρήματα». Στους αρχικούς χάρτες οι μαθητές απέδωσαν εμπειρικές απόψεις και παρατηρήσεις αδόμητα. Μετά τη διδακτική παρέμβαση που βασίστηκε στο μοντέλο της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, οι μαθητές εμπλούτισαν και δόμησαν τους χάρτες τους ακολουθώντας το δομικό σχήμα της επιχειρηματολογίας, πριν περάσουν στο κυρίως συγγραφικό στάδιο μετουσίωσης των ιδεών σε συνεχές κείμενο.

Λέξεις κλειδιά

Γραπτός λόγος, Επιχειρηματολογικό κείμενο, Εννοιολογικοί Χάρτες, Συνεργατικά Ηλεκτρονικά Περιβάλλοντα Μάθησης.

Abstract

In the context of doctoral research in students of the 6th grade of elementary school, we implemented a “Program for the Development of Argumentative Speech in Collaborative Electronic Learning Environments”. In the drafting stage, the digital environment of inspiration

was utilized in the creation of collaborative argumentation maps. The topic that was given for negotiation was: “A foreign student holds the Greek flag in the parade. What is your opinion; “Support your position with arguments.” In the initial maps the students rendered empirical views and observations unstructured. After the didactic intervention based on the model of the text-centered approach, the students enriched and structured their maps following the structural form of the argument, before moving on to the main writing stage of transforming ideas into a continuous text.

Key words

Written text, Argumentative writing, Concept Maps, Collaborative Digital Learning Environments.

0. Εισαγωγή - Εννοιολογική χαρτογράφηση

Από τα κύρια ερωτήματα στην εκπαιδευτική έρευνα είναι το πώς ο μαθητής μαθαίνει. Οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης θεωρούν αποτελεσματική τη γνώση που οικοδομείται από τον ίδιο το μαθητή με τρόπο ενεργητικό, μεταβάλλοντας ή εμπλουτίζοντας συνεχώς τις γνωστικές του δομές. Η έννοια της αναπαράστασης της γνώσης (representation) και των αντιλήψεων (conception/belief) των μαθητών είναι πρωταρχική στη συγκρότηση της γνωστικής δομής του εκπαιδευόμενου (Κόμης, 2001, Βασιλοπούλου, 2001). Κατά τη μαθησιακή διαδικασία ο μαθητής οργανώνει την πληροφορία που του παρέχεται σε ένα σύστημα αναπαραστάσεων και αντιλήψεων, βασιζόμενος στις πρότερες γνώσεις και εμπειρίες του διαμορφώνοντας την προσωπική του «εικόνα για το πώς λειτουργεί ο κόσμος» (Κόμης, Β. & Φειδάς, Χ., 2000). Με αυτόν τον τρόπο αφομοιώνει τις νέες γνώσεις στις προϋπάρχουσες και ερμηνεύει τις νέες καταστάσεις και τα προβλήματα που καλείται να επιλύσει στο ευρύτερο κοινωνικό και φυσικό του περιβάλλον. Σύμφωνα με τη Βοσνιάδου η μάθηση βασίζεται σε δυο άξονες: την εννοιολογική αλλαγή και τη μεταγνωστική επήνωση (Vosniadou, S., 1994).

Οι γνωστικές δομές αυτού που μαθαίνει έχει επιχειρηθεί να αποδοθούν με ποικίλους τρόπους, προκειμένου να διερευνηθεί πώς μαθαίνει ο εκπαιδευόμενος (Novak, J. & Gowin, D., 1984). Η εννοιολογική χαρτογράφηση είναι μια προσέγγιση η οποία εφαρμόζεται στην εκπαιδευτική έρευνα για να μελετηθεί η αναπαράσταση της γνώσης και των αντιλήψεων των μαθητών (Novak, J. & Gowin, D., 1984, Novak, J., 1998, Mintzes, J. et al, 2000, Jonassen, D. Et.al., 1997).

Η διδακτική εφαρμογή της χαρτογράφησης βασίζεται στις θεωρίες του εποικοδομισμού που προσδιορίζουν τη μάθηση ως μία διαδικασία συνεχούς οργάνωσης, νοητικής επεξεργασίας και αναδιοργάνωσης των προσωπικών γνωστικών σχημάτων

για την παραγωγή νέας γνώσης (Lipman M., 1991), με τη διαμεσολάβηση αναπαραστασιακών συστημάτων έκφρασης και επικοινωνίας ιδεών με τη χρήση σημάτων, πολιτιστικών εργαλείων και μαθημένων τεχνικών (Lave J., 1998). Τα ανοιχτά λογισμικά, όπως το Inspiration, που επιλέξαμε στη διδακτική μας εφαρμογή, διευκολύνουν την αναθεώρηση και αναδόμηση των γνωστικών αναπαραστάσεων, που είναι προϋπάρχουσες στους μαθητές, σε διαγράμματα αναπαράστασης όχι μόνο της δομής της γνώσης, αλλά και ως σημασιολογικά δίκτυα γνωστικών σχημάτων ή μοντέλων, για να εκφράσουν τόσο ποιοτικές όσο και ποσοτικές σχέσεις ως συμπυκνωμένα σύνολα. Η διαδικασία αυτή, που εξωτερικεύει την εσωτερική αναπαράσταση της γνώσης σε οπτικές αναπαραστάσεις με σχήματα, χρώματα εικόνες, αιτιολογικές σχέσεις κ.ά., ταυτόχρονα ενεργοποιεί σε κάποιο βαθμό και τη γνώση που βρίσκεται σε λανθάνουσα μορφή και αυτό συνεισφέρει στη διαδικασίαιτης μάθησης. (Ράπτης Α. & Ράπτη Α., 2004). Η οπτικοποίηση απελευθερώνει το μαθητή από την ενασχόληση πολύπλοκης γραπτής ή προφορικής γλωσσικής κωδικοποίησης που είναι ιδιαίτερα απαιτητική και έτσι μπορεί να επικεντρωθεί στα νοήματα και τις ιδέες και να επικοινωνήσει αποτελεσματικότερα τα προσωπικά ή γνωστικά του δομήματα (Ράπτης Α & Ράπτη Α, ό.π.).

1. Η Εφαρμογή της διδακτικής πρότασης

Οι χάρτες Επιχειρηματολογίας στην εφαρμογή μας, αναλογικά με τους Εννοιολογικούς χάρτες, που δημιουργήθηκαν στο περιβάλλον του λογισμικού Inspiration, αποτέλεσαν το δομητιστικό πλαίσιο μετασχηματισμού των γνώσεων και ιδεών των μαθητών που συνεισέφερε στην ανάπτυξη και οικοδόμηση της επιχειρηματολογίας στα βασικά της στοιχεία και της διάρθρωσης των επιχειρημάτων με λογική οξύνοντας ταυτόχρονα την κριτική τους ικανότητα. Πρόκειται δηλαδή για ένα γνωστικό εργαλείο που είναι απόλυτα συμβατό με το μοντέλο του εποικοδομισμού, της συνεργατικής μάθησης και της συμμετοχικής έρευνας δράσης.

Οι μαθητές συνεργάστηκαν σε δυάδες για να κατασκευάσουν χάρτες επιχειρημάτων κατά το Προσυγγραφικό στάδιο της παρέμβασής μας για τη δημιουργία γραπτού κειμένου επιχειρηματολογίας. Ανάμεσα στους αρχικούς και τελικούς χάρτες, οι οποίοι διαπραγματεύονταν το ίδιο θέμα, πραγματοποιήθηκε διδακτική παρέμβαση όπου οι μαθητές αναζήτησαν στο Διαδίκτυο και μελέτησαν σχετικά άρθρα, διενεργήθηκαν Αντιλογίες, προσεγγίστηκε κειμενοκεντρικά η υπερδομή του κειμενικού είδους της επιχειρηματολογίας. Έτσι έχουμε συνολικά 42 μαθητές (δύο τμημάτων της Στ΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου, αστικής περιοχής της Ανατολικής Αττικής) που δημιούργησαν σε δυάδες 21 χάρτες πριν και 21 μετά τη διδακτική μας παρέμβαση. Στο παρόν άρθρο με την ποιοτική ανάλυση λόγου εξετάζουμε τις έννοιες, όπως αυτές αναδύονται από τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών για το υπό διερεύνηση θέμα, και την εξελικτική τους πορεία στους τελικούς χάρτες με θέμα «Αλλοδαπός μαθητής κρατά την

ελληνική σημαία στην παρέλαση. Ποια είναι η γνώμη σας; Υποστηρίξτε τη θέση σας με επιχειρήματα».

2. Μεθοδολογία Έρευνας

Οι άξονες στους οποίους στηρίχθηκε «*Η Δραστηριότητα μετασχηματισμού εννοιών και σχημάτων επιχειρηματολογίας μέσω χαρτογράφησης*» είναι δύο:

- Πρώτος άξονας: ως προς τα δομικά στοιχεία της Επιχειρηματολογίας (οριζόντια δόμηση) και
- Δεύτερος άξονας: ως προς την ιεράρχηση και διατύπωση ιδεών στο χάρτη (κάθετη δόμηση).

Ο πρώτος άξονας της επίγνωσης του κειμενικού επιχειρηματολογικού σχήματος περιλαμβάνει: **Διατύπωση Θέσης- Στήριξη της Θέσης- Αναφορά Αντίθετης Άποψης- Ανασκευή επιχειρημάτων και αντίθετης θέσης- Σύνθεση νέας θέσης**. Ο δεύτερος άξονας περιλαμβάνει: **Δόμηση εννοιών σε Ιεραρχική μορφή- Συνδέσεις εννοιών- Σαφήνεια πληροφοριών και εννοιών**. Οι παράμετροι που εξετάσαμε αφορούν στα στοιχεία της δομής της επιχειρηματολογίας και τα στοιχεία της δομής των εννοιολογικών χαρτών και βασίζονται αφ' ενός στο Μοντέλο «Αντιπαράθεση-Διαπραγμάτευση- Σύνθεση» που αναπτύξαμε για την έρευνά μας και αφ' ετέρου στο δομικό μοντέλο αξιολόγησης εννοιολογικών χαρτών των Novak & Gowin(1984) με προσαρμογές.

Για την αποτίμηση των παραμέτρων που θέσαμε χρησιμοποιήσαμε εξαβάθμια κλίμακα, ώστε να αποδώσουμε πιστότερα τις διαβαθμίσεις στην αξιολόγηση που κάναμε. Η αξιολόγηση που παρουσιάζουμε πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια και έναν εκπαιδευτικό, χωρίς να διαπιστώσουμε σημαντικές διαφοροποιήσεις στη βαθμολόγηση. Οι βαθμίδες της κλίμακας είναι: 0= Δεν διατυπώνεται καθόλου, 1= Δεν είναι σαφής στον αναγνώστη, 2= Δεν διατυπώνεται επαρκώς και δεν είναι σαφής στον αναγνώστη, 3= Διατυπώνεται αρκετά καλά, αλλά υπολείπεται σε ακρίβεια, 4= Διατυπώνεται πολύ καλά αλλά υπάρχουν λίγες ελλείψεις, 5= Διατυπώνεται επαρκώς και ξεκάθαρα.

Αναλυτικότερα εξετάσαμε στον πρώτο άξονα:

- τη διατύπωση της προσωπικής Θέσης,
- τα επιχειρήματα που διατυπώνει ο μαθητής Υπέρ της θέσης του,
- τις πληροφορίες και παραδείγματα που χρησιμοποιεί για να στηρίξει λογικά τους ισχυρισμούς του (δεδομένα και εγγυήσεις) (Toulmin,S.,1958),
- την αναφορά στην αντίθετη άποψη,
- την ένσταση στα επιχειρήματα της αντίθετης άποψης,

- την ανασκευή της αντίθετης άποψης,
- τη χρήση πληροφοριών και παραδειγμάτων ανασκευής που στηρίζουν λογικά τους ισχυρισμούς του (δεδομένα και εγγυήσεις) (Toulmin, S., 1958), και
- τη σύνθεση της νέας θέσης.

Στο δεύτερο άξονα εξετάσαμε:

- τη δόμηση των εννοιών που περιελάμβανε ο χάρτης σε ιεραρχική δομή, ώστε οι παράλληλες έννοιες, π.χ. επιχειρήματα- αντεπιχειρήματα, να βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο και να υπάρχει αφαιρετικότητα, δηλαδή η γενικότερη και πιο αφηρημένη έννοια να είναι σε υψηλότερο επίπεδο από την αμέσως επόμενη μερικότερη και πιο συγκεκριμένη έννοια,
- την παρουσίαση των σχέσεων των εννοιών με σωστές συνδέσεις και
- την απόδοση των εννοιών ως προς τη σαφήνεια, ώστε να είναι κατανοητές στον αναγνώστη.

Σύμφωνα με το σκοπό της διδακτικής μας παρέμβασης με τη χρήση διαγραμμάτων για την απόδοση της δομής της επιχειρηματολογίας και σχημάτων για τη δόμηση επιχειρημάτων στην κατασκευή επιχειρηματολογικού χάρτη, οι μαθητές θα έπρεπε να εντάσσουν προοδευτικά μεγαλύτερο αριθμό επιχειρημάτων- αντεπιχειρημάτων, για να στηρίξουν τη θέση τους, αλλά και να τα δομήσουν σε λογικούς συλλογισμούς. Ο χάρτης επιχειρημάτων στόχευε στην απόδοση των βασικών δομικών στοιχείων της επιχειρηματολογίας, αλλά και τη σαφή παρουσίασή τους σε σημασιολογικά σχήματα.

Τα δεδομένα επιβεβαιώνουν ότι οι στόχοι του προγράμματος για τη βελτίωση της επιχειρηματολογίας των μαθητών του Δημοτικού ήταν σε σημαντικό βαθμό επιτυχής, αν λάβουμε υπ' όψιν μας τις δυσκολίες του κειμενικού είδους. Παρακάτω παρουσιάζονται οι πίνακες που αποδίδουν με γραφήματα τα δεδομένα πριν την παρέμβαση και μετά. Η γενική εικόνα των δύο γραφημάτων δείχνει τη βελτίωση που υπήρξε σε όλους τους παραπάνω τομείς.

Εμείς θα εξετάσουμε συγκριτικά χωριστά κάθε παράμετρο, ώστε να είναι ευδιάκριτα και κατανοητά.

Παρακάτω παρουσιάζεται σε γραφική αναπαράσταση η γενική εικόνα των επιχειρηματολογικών χαρτών πριν και μετά την παρέμβαση.

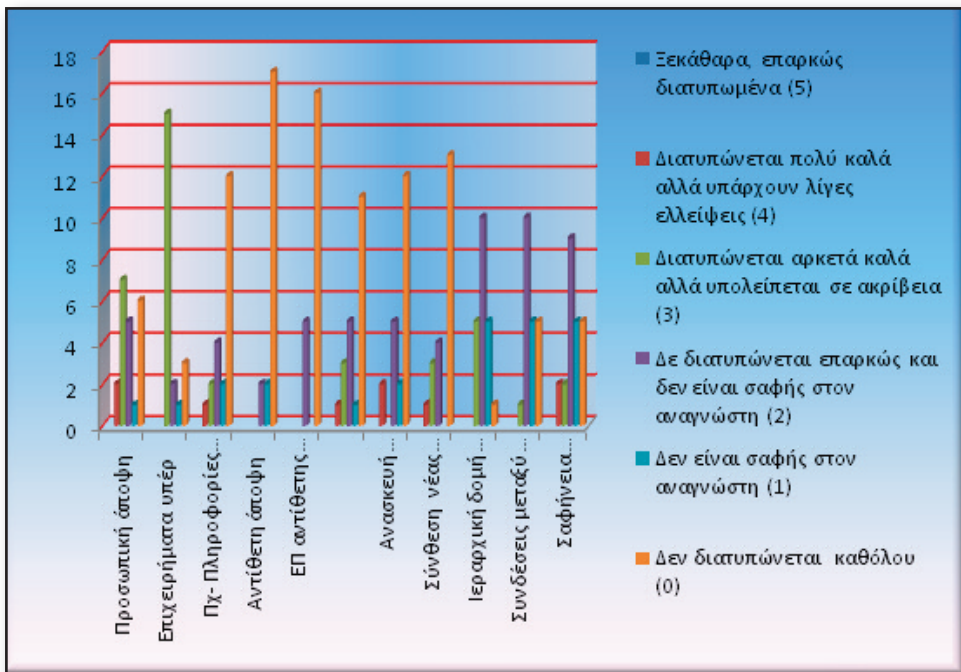
3. Αποτελέσματα

3.1. Γενική εικόνα Επιχειρηματολογικών Χαρτών

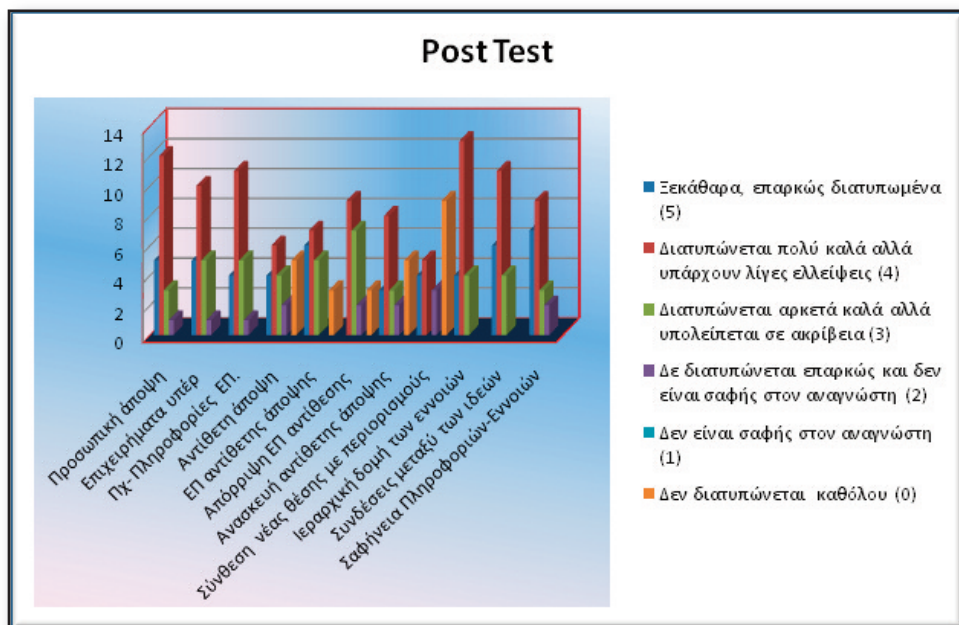
Από τη συγκριτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων σε γραφικές αναπαράστασεις είναι εμφανές ότι υπήρξαν βελτιώσεις σε όλους τους τομείς της επιχειρηματολογίας,

όπως τους ορίσαμε παραπάνω. Η μαθησιακή διαδικασία προέβλεπε εποικοδομητική σύνθεση των χαρτών από ομάδες μαθητών που συνεργάζονταν. Η παρέμβαση προέβλεπε 6 ώρες (6 εβδομάδες) για τη δημιουργία επιχειρηματολογικών χαρτών από τους μαθητές. Χρησιμοποιήσαμε το διπλάσιο χρόνο τελικά. Το γεγονός ότι ήταν περισσότερο χρονοβόρα από αυτή που υπολογίζαμε οφείλεται στο ότι οι μαθητές παράλληλα αναζητούσαν στο διαδίκτυο σχετικά άρθρα, τα μελετούσαμε και τα επεξεργαζόμασταν ως προς την υπερδομή τους. Με αυτό τον τρόπο εμπλούτιζαν τις γνώσεις τους και στη συνέχεια εμπλούτιζαν και βελτίωναν τους χάρτες τους σταδιακά. Κατά τη δημιουργία τους δόθηκε έμφαση στην ανάπτυξη όλων των δομικών στοιχείων των επιχειρημάτων, στη σύνδεση των ιδεών των μαθητών σε λογικούς συλλογισμούς και κυρίως στην ξεκάθαρη διατύπωσή τους. Ως προς το τελευταίο διαπιστώσαμε ότι υπάρχει διαφορά στο τι σκέπτονται οι μαθητές και πόσο δυσκολεύονται να το εκφράσουν με σαφήνεια, ώστε να είναι κατανοητό στον αναγνώστη. Γι' αυτό πολύ συχνά θέταμε την ερώτηση «Τι θέλεις να πεις;», «Τι καταλαβαίνετε οι υπόλοιποι από αυτό που γράφει ο συμμαθητής σας;», «Πώς θα μπορούσαμε να το εκφράσουμε αυτό διαφορετικά;» κ.ά. Επίσης τονίζαμε ότι σε κάθε κόμβο έπρεπε να διατυπώνεται μόνο μια ιδέα ολοκληρωμένη και κατανοητή.

Γράφημα 1: PRE-TEST: Αποτελέσματα συνολικά των Δεικτών Επιχειρηματολογίας των αρχικών χαρτών



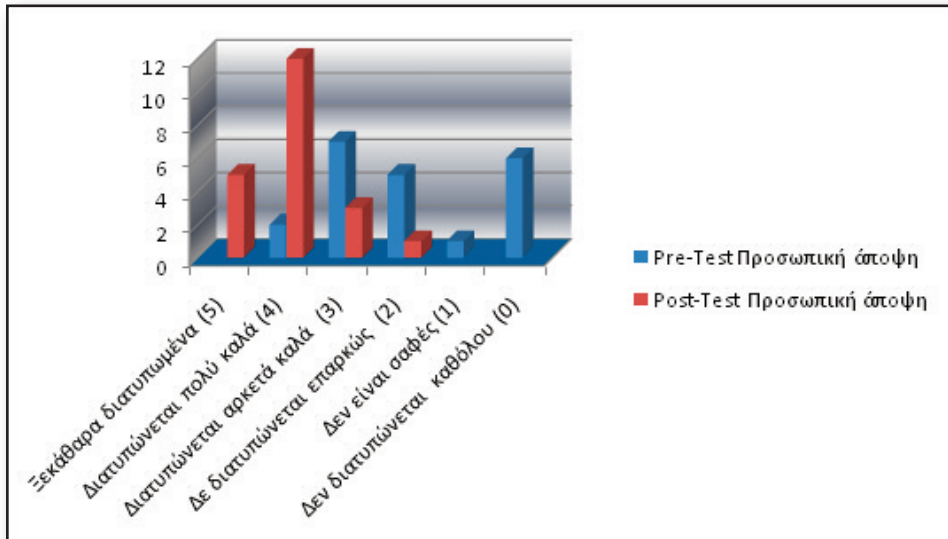
Γράφημα 2: POST-TEST: Αποτελέσματα συνολικά των Δεικτών Επιχειρηματολογίας των τελικών χαρτών



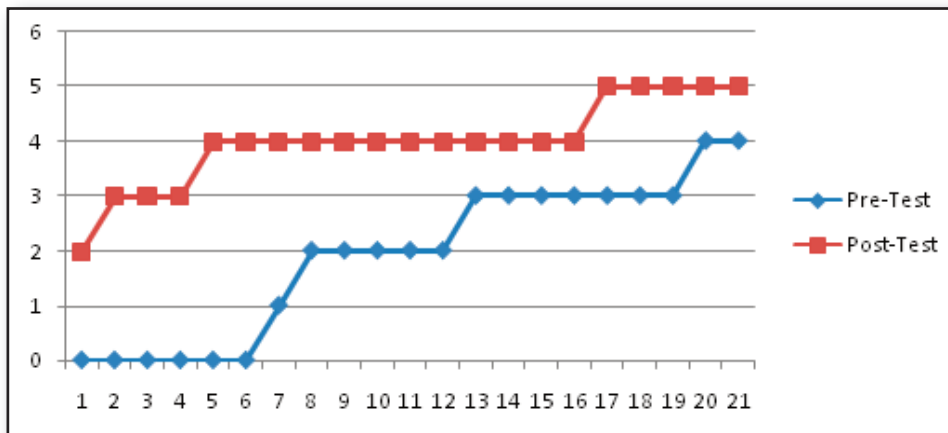
3.2. Προσωπική άποψη

Η σύγκριση μεταξύ των προσωπικών θέσεων που διατυπώνονται στους χάρτες των μαθητών πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση είναι αξιοσημείωτη. Στους τελικούς χάρτες δεν υπάρχει μαθητής που να μην έχει διατυπώσει τη θέση του για το θέμα. Έγινε σε όλους κατανοητό ότι αυτό το στοιχείο της επιχειρηματολογίας είναι «κτ ν νο κ νευ». Ο Μ.Ο. στην κλίμακα αποτίμησης αυξάνεται στατιστικά σε σημαντικό βαθμό από 1,9 στο Pre-Test σε 4 στο Post-Test. Η βαθμολογία στο Post-Test κυμαίνεται κυρίως στις 2 υψηλότερες βαθμολογικές κλίμακες, με συσσώρευση του αριθμού των χαρτών κυρίως στο (4): «Διατυπώνεται πολύ καλά αλλά υπάρχουν λίγες ελλείψεις». Είναι η μεγαλύτερη εξέλιξη που παρατηρούμε στα δομικά στοιχεία της επιχειρηματολογίας.

Γράφημα 3: Σύγκριση των χαρτών Pre-test και Post- test
ως προς την έκφραση Προσωπικής Θέσης



Γράφημα 4: Συγκριτική παρουσίαση της διασποράς βαθμολογίας
Προσωπικής Θέσης στο Pre-Test και Post- Test



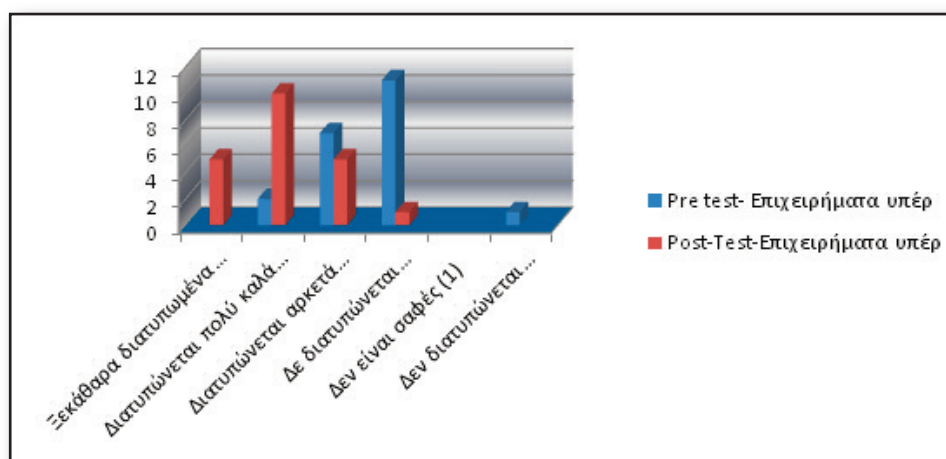
3.3. Επιχειρήματα υπέρ της υποστηριζόμενης θέσης

Στη στήριξη της θέσης- άποψης με επιχειρήματα παρατηρείται εμφανής η τάση των μαθητών να περιλάβουν επιχειρήματα στο λόγο τους, τόσο στον αρχικό όσο και στον τελικό τους χάρτη. Η ποιοτική αύξηση των χρησιμοποιούμενων επιχειρημάτων φαίνεται από τη βαθμολογική αποτίμησή τους και αναπαρίστανται στο παρακάτω

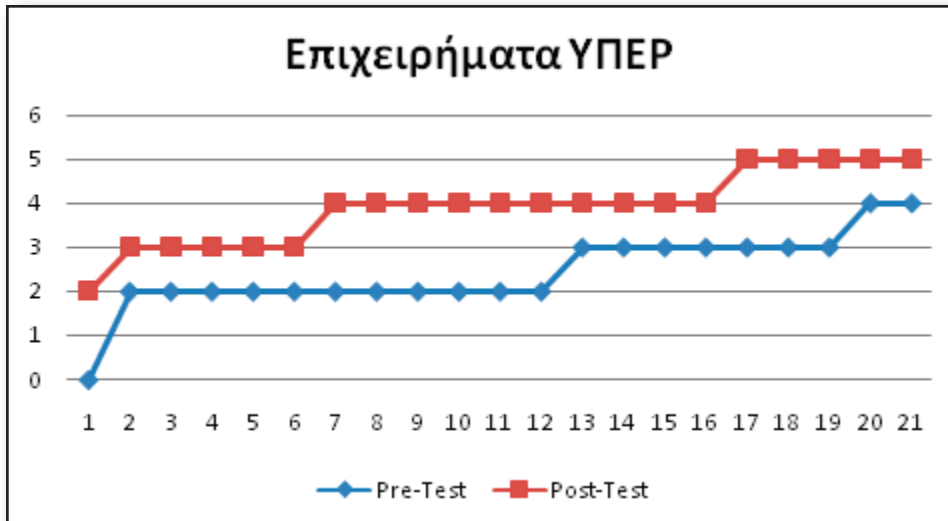
γράφημα. Ο Μ.Ο πριν και μετά είναι 2,3 και 3,9 αντίστοιχα, με διαφορά Μ.Ο 1,6. Σημειώνουμε ότι ο Μ.Ο αφορά στη βαθμολογική αποτίμηση των στοιχείων και όχι στον αριθμό των παραχθέντων δομικών στοιχείων της επιχειρηματολογίας στα οποία κάνουμε την ανάλυσή μας. Στον αρχικό χάρτη η αξιολόγηση περιορίζεται μέχρι τη βαθμολογική κλίμακα (3). Ο κύριος όγκος των τελικών χαρτών ως προς τα επιχειρήματα βρίσκεται στις βαθμολογίες (3)- «Διατυπώνεται αρκετά καλά αλλά υπολείπεται σε ακρίβεια»- και (4)- «Διατυπώνεται πολύ καλά αλλά υπάρχουν λίγες ελλείψεις»-, ενώ υπάρχουν και λίγα επιχειρήματα στην κλίμακα (5)- «Διατυπώνεται επαρκώς και ξεκάθαρα».

Ο αριθμός των επιχειρημάτων, όπως παρουσιάζονταν στους αρχικούς χάρτες, έφτανε τα 93 και ο τελικός τα 86. Στους αρχικούς χάρτες τα επιχειρήματα ήταν αταξινόμητα και γι' αυτό παρατηρούμε μεγαλύτερο αριθμό. Στους τελικούς χάρτες έγινε ομαδοποίηση των στοιχείων σε εννοιολογική βάση. Προκειμένου να κάνουμε σύγκριση του αριθμού των επιχειρημάτων που παρήγαγαν οι μαθητές πριν και μετά την παρέμβαση, κωδικοποιήσαμε τα επιχειρήματα των μαθητών στους αρχικούς χάρτες βάσει των εννοιολογικών ενοτήτων που δημιουργήσαμε στους τελικούς χάρτες. Έτσι, μπορέσαμε να συγκρίνουμε τον αριθμό των παραγόμενων επιχειρημάτων πριν και μετά με μεγαλύτερη αντικειμενικότητα και ασφάλεια. Ο Μ.Ο. βαθμολογίας των επιχειρημάτων που παρήγαγαν οι μαθητές στους αρχικούς χάρτες είναι 2,3, ενώ στους τελικούς 3,9, που φανερώνει ότι υπήρξε εμπλουτισμός του χάρτη σε επιχειρήματα με αύξηση του αριθμού τους, αλλά σαφώς υπήρξε και ποιοτική βελτίωση του λόγου ως προς την επιχειρηματολογία και τα γλωσσικά στοιχεία.

Γράφημα 5: Συγκριτική παρουσίαση των Επιχειρημάτων
Υπέρ της Θέσης στο Pre-Test και Post-Test



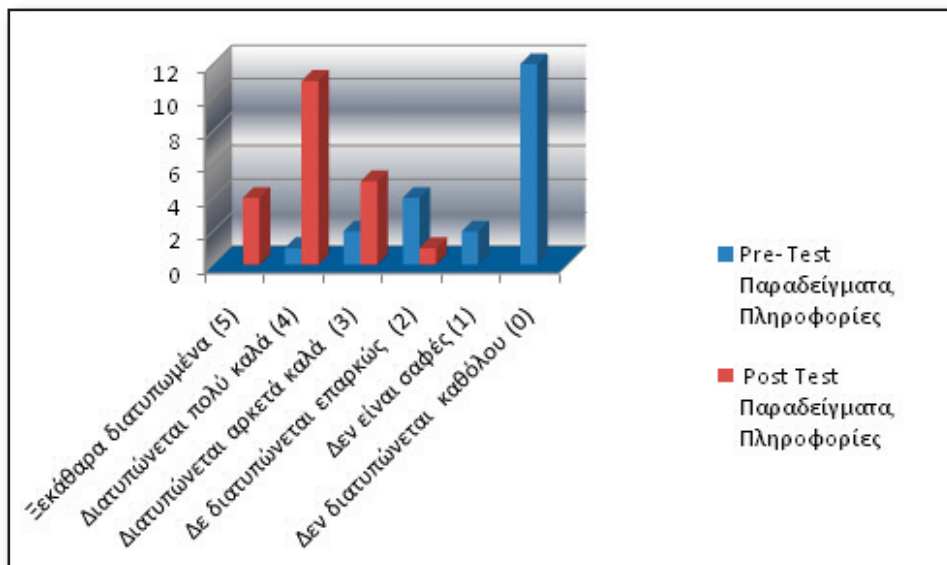
Γράφημα 6: Συγκριτική παρουσίαση της διασποράς βαθμολογίας των Επιχειρημάτων Pre-Test και Post-Test



3.4. Παραδείγματα και πληροφορίες

Εξετάζουμε την παράμετρο στήριξης των επιχειρημάτων με πληροφορίες και παραδείγματα (δεδομένα και εγγυήσεις κατά τον Toulmin [1958]). Στους αρχικούς χάρτες το 57% των μαθητών δεν παρέχει καμία στήριξη στα επιχειρήματά του, ενώ αυτό το ποσοστό μειώνεται στους τελικούς χάρτες σε 14%. Επίσης παρατηρούμε την ποιοτική βελτίωση με μετατόπιση του Μ.Ο. βαθμολογίας από 0,95 σε 3,85. Η διαφορά παρατηρείται εξαιτίας της παρέμβασης που έδινε έμφαση στην αιτιολόγηση και τη στήριξη.

Γράφημα 7: Χρήση Παραδειγμάτων και πληροφοριών στήριξης των επιχειρημάτων

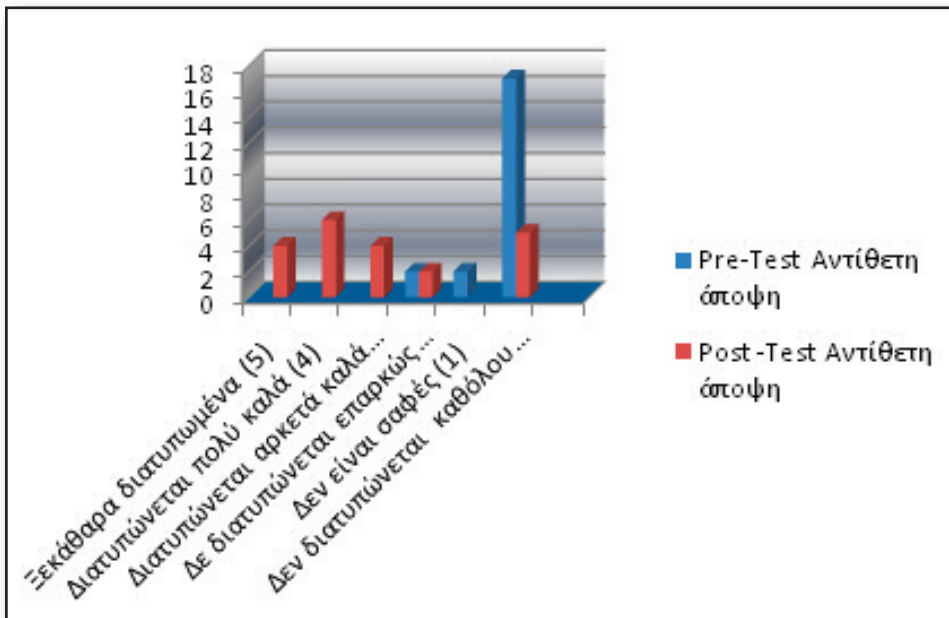


3.5. Αντίθετη θέση

Από την ανάλυση των δεδομένων μερικώς επιβεβαιώθηκε η αρχική μας υπόθεση ότι «οι μαθητές της ηλικίας αυτής παρουσιάζουν σημαντική δυσκολία συνδιαλλαγής με την αντίθετη άποψη». Από την ανάλυση των δεδομένων φαίνεται ότι η δυσκολία στην αναφορά της αντίθετης άποψης και στα επιχειρήματα που είναι αντίθετα προς την προτεινόμενη άποψη καθώς και στην ανασκευή τους είναι υπαρκτή, αλλά όχι ανυπέρβλητη. Ο ημιδομημένος χάρτης επιχειρηματολογίας που δόθηκε στους μαθητές περιλάμβανε κόμβους που είχαν χρωματιστεί διαφορετικά, ανάλογα με το δομικό στοιχείο της επιχειρηματολογίας που εκπροσωπούσαν: Θέση-Κίτρινο χρώμα, Επιχειρήματα-πράσινο χρώμα, αντίθετη άποψη, αντεπιχειρήματα, ανασκευή- κόκκινο χρώμα, συμπέρασμα- κίτρινο χρώμα. Τα δομικά στοιχεία που παρουσιάζονταν στον ημιδομημένο χάρτη προέκυψαν από την κειμενοκεντρική προσέγγιση της υπερδομής του συγκεκριμένου είδους που προηγήθηκε κατά τη μαθησιακή παρέμβαση που σχεδιάσαμε. Έτσι, οι μαθητές γνώριζαν ότι «το νόμισμα έχει δύο όψεις» και η αναφορά της αντίθετης άποψης αποτελούσε μέρος της επιχειρηματολογίας. Οι κόμβοι για την αντίθετη άποψη ήταν κόκκινοι και ενώνονταν με συνδέσμους που είχαν τη φράση «Όμως» ή «Αλλά». Οι μαθητές, καθώς τακτοποιούσαν τις σκέψεις τους βάσει της δομής του χάρτη, καλούνταν να συμπληρώσουν και τους κόκκινους κόμβους της αντίθετης άποψης. Η οπτική αναπαράσταση των επιχειρηματολογικών

χαρτών λειτούργησε καθοδηγητικά στην ανάπτυξη των δομικών στοιχείων της επιχειρηματολογίας που αφορούν στη διατύπωση της αντίθετης θέσης. Σημαντικό ρόλο έπαιξε επίσης και η εξοικείωση των μαθητών μέσα από την ανάλυση πρότυπων κειμένων κατά τη μαθησιακή πορεία της διδακτικής μας παρέμβασης. Ένας ακόμη παράγοντας που έδρασε θετικά ήταν η συνεργατική δημιουργία των χαρτών. Γι' αυτό παρατηρούμε ικανοποιητικότερη απόδοση από αντίστοιχες έρευνες χωρίς τη χρήση ηλεκτρονικών εννοιολογικών χαρτών και συνεργατικής δουλειάς.

Γράφημα 8: Αναφορά Αντίθετης άποψης

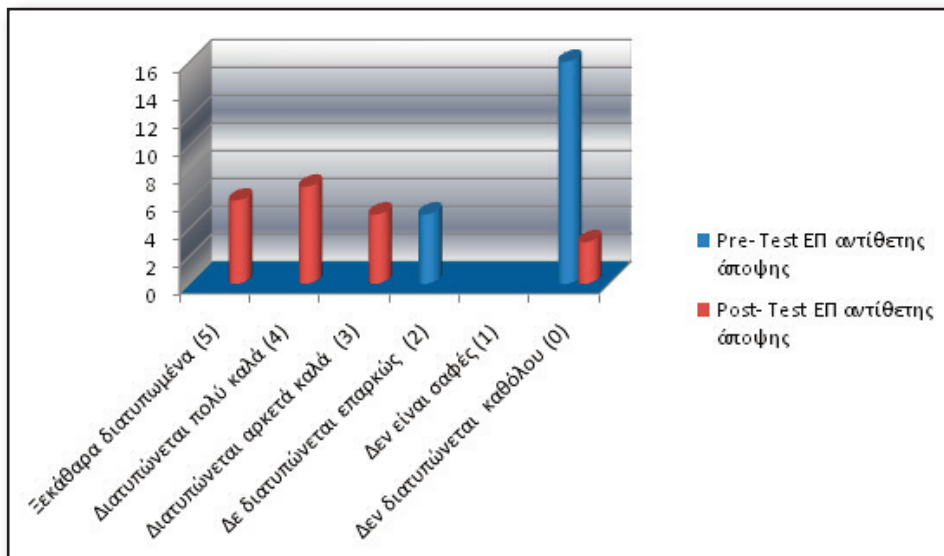


Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι το αρχικό ποσοστό των μαθητών που κάνει απλή αναφορά στην αντίθετη άποψη είναι μόλις 14%, για να γίνει μετά την παρέμβαση του προγράμματος 85% (στους αρχικούς χάρτες έχουμε Μ.Ο. βαθμολογίας 0,95 και στους τελικούς αυξάνεται σε 2,85). Η αύξηση αναφορών στην αντίθετη άποψη ενισχύθηκε, επειδή στη δόμηση του επιχειρηματολογικού χάρτη υπήρξε σταδιακή συμπλήρωση όλων των δομικών στοιχείων της επιχειρηματολογίας και υπήρχε η προτροπή από την ερευνήτρια να συμπληρωθεί. Παρ' όλα αυτά 3 ομάδες (6 μαθητές) δεν ανταποκρίθηκαν και άφησαν κενό τον αντίστοιχο κόμβο, γεγονός που φανερώνει τη δυσκολία τους σε αυτό.

3.6. Επιχειρήματα αντίθετης άποψης

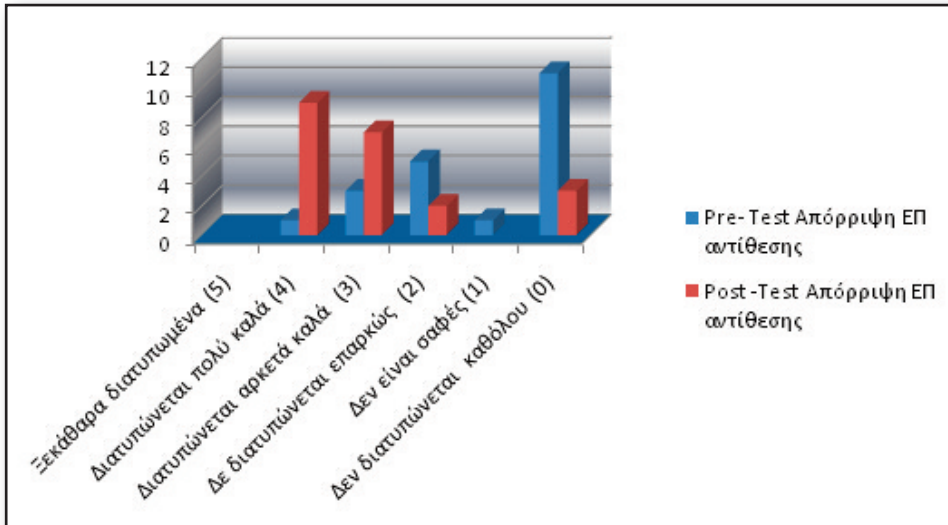
Οι τελικοί χάρτες παρουσιάζουν αύξηση στην αναφορά αντεπιχειρημάτων σε 85% σε σχέση 14% στους αρχικούς. Ως προς την εξαβάθμια αξιολογική κλίμακα αντίστοιχα οι Μ.Ο είναι 0,5 και 3,5, γεγονός που φανερώνει όχι μόνο την ποσοτική αλλά και την ποιοτική αναβάθμιση των αντεπιχειρημάτων στους τελικούς χάρτες.

Γράφημα 9: Συγκριτική παρουσίαση αντεπιχειρημάτων



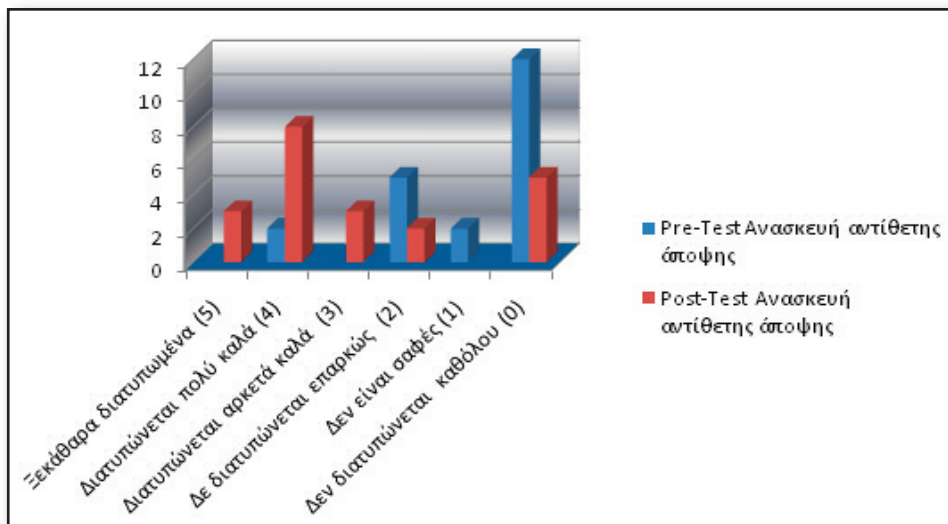
3.7. Ανασκευή επιχειρημάτων αντίθετης άποψης

Παρατηρούμε ότι γίνεται προσπάθεια οι μαθητές να προβάλλουν ένσταση στα επιχειρήματα της αντίθετης άποψης στους τελικούς χάρτες, ενώ η ένσταση αυτή στην αποτύπωση των πρότερων γνώσεων των μαθητών σημειώνεται σε ελάχιστες περιπτώσεις. Ο Μ.Ο αρχικά είναι στο 1,2 και διπλασιάζεται στους τελικούς σε 2,9. Σημειώνουμε ότι ο Μ.Ο., όπως και στις προηγούμενες περιπτώσεις, αφορά στη βαθμολογική αποτίμηση των στοιχείων και όχι στον αριθμό των παραχθέντων ανασκευαστικών επιχειρημάτων. Ο διπλασιασμός φανερώνει την ποσοτική αλλά και την ποιοτική βελτίωση των αντεπιχειρημάτων.

Γράφημα 10: Ανασκευή αντιμεπιχειρημάτων

3.8. Ανασκευή αντίθετης άποψης

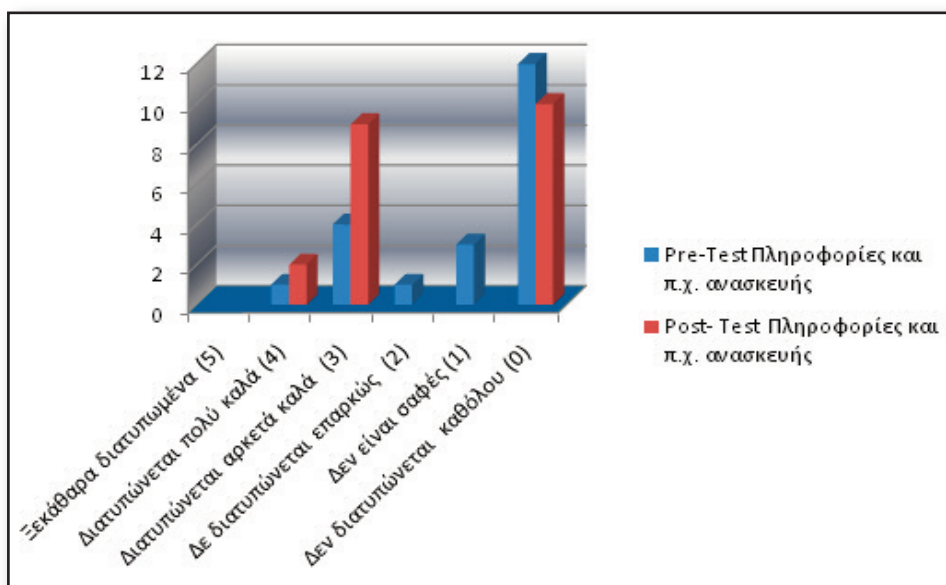
Ως προς την ανασκευή της αντίθετης άποψης παρατηρούμε κι εδώ βελτίωση με το Μ. Ο βαθμολογίας να φτάνει από 0,9 να φτάνει το 2,9. οι μαθητές αρκούνται πολλές φορές να εκφράσουν την ένστασή τους στα επιχειρήματα των αντιπάλων αλλά τους διαφεύγει να ανασκευάσουν τη συνολική άποψη των αντιπάλων τους.

Γράφημα 11: Ανασκευή αντίθετης άποψης

3.9. Πληροφορίες ανασκευής

Διαπιστώνουμε, από την ανάλυση των δεδομένων, αύξηση στη χρήση του αριθμού των παραδειγμάτων και πληροφοριών (δεδομένα και εγγυήσεις κατά Toulmin) για την ανασκευή, που καταγράφηκαν πριν και μετά την παρέμβαση. Οι Μ.Ο. πριν και μετά τη διδασκαλία που πραγματοποιήσαμε είναι 1 και 1,7 αντίστοιχα. Παρά την αύξηση του δείκτη διαπιστώνουμε τη δυσκολία των μαθητών να ανταποκριθούν πληρέστερα με στοιχεία στην ανασκευή των αντεπιχειρημάτων της αντίθετης άποψης προκειμένου να ισχυροποιήσουν τη θέση τους χρησιμοποιώντας πληροφορίες και παραδείγματα.

Γράφημα 12: Πληροφορίες ανασκευής

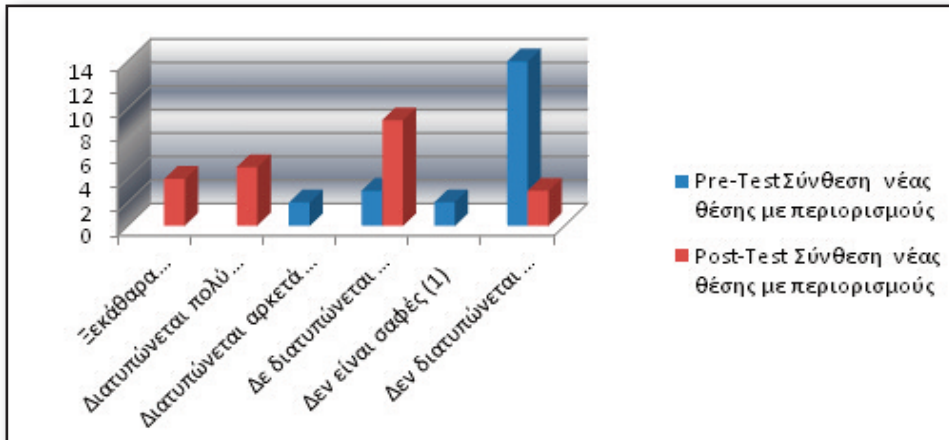


3.10. Συμπέρασμα-Σύνθεση νέας θέσης

Στους αρχικούς χάρτες δε διατυπώνεται το συμπέρασμα ξεκάθαρα, όπως γίνεται στους τελικούς χάρτες, που υπάρχει ειδικός κόμβος γι' αυτό. Όμως σε 8 περιπτώσεις οι μαθητές αναφέρονταν και σε πιο διαλλακτική θέση και αυτό αξιολογήσαμε. Στους αρχικούς χάρτες λοιπόν αξιολογήθηκαν οι απόψεις τους με Μ.Ο. στην κλίμακα βαθμολογίας 1. Στους τελικούς χάρτες αυτό έφτασε το 2,8. Σημειώνουμε ότι, παρ' όλο που δινόταν η λέξη «Συμπέρασμα» στον ημιδομημένο χάρτη, 6 μαθητές (3 χάρτες) δεν το συμπλήρωσαν. Οι μαθητές που κατέληξαν σε συμπέρασμα (δεν αφορά

στην έκφραση νέας άποψης με περιορισμό του βαθμού απολυτότητας) είναι το 85,7% του συνόλου. Παρατηρούμε επίσης ότι δεν διατυπώνουν συμπέρασμα όλοι οι μαθητές ακόμη και μετά την παρέμβαση. Η διατύπωση συμπεράσματος με περιορισμένο βαθμό απολυτότητας μετά την παρέμβαση παρουσιάζει αξιολογική μεταβολή.

Γράφημα 13: Συγκριτική παρουσίαση για τη σύνθεση νέας θέσης στο συμπέρασμα



3.11. Δομή των επιχειρηματολογικών χαρτών

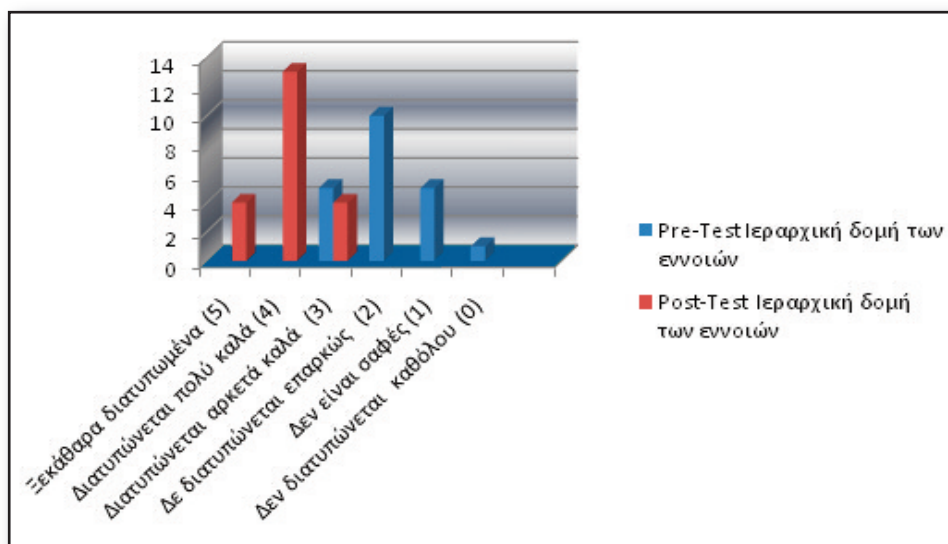
Οι χάρτες εξετάστηκαν στα δομικά τους στοιχεία: κόμβους, συνδέσεις μεταξύ των κόμβων και βάθος των εννοιών (επίπεδα που αναλύονται). Η ποσοτική αξιολόγηση των χαρτών των Επιχειρημάτων έδειξε σχεδόν διπλασιασμό στους κόμβους και τις μεταξύ τους συνδέσεις. Μεγάλη ήταν η αύξηση των κόμβων και των συνδέσεων σε απόλυτους αριθμούς και, αν λάβουμε υπ' όψιν ότι κατά τη διαδικασία της ομαδοποίησης σκόρπιοι κόμβοι των αρχικών χαρτών ταξινομήθηκαν σε εννοιολογικές ενότητες, αυτό φανερώνει ακόμη πιο γλαφυρά την εντυπωσιακή μεταβολή στους τελικούς χάρτες. Συμπεραίνουμε ότι η εκπαιδευτική παρέμβαση ήταν αποτελεσματική και επιτυχής.

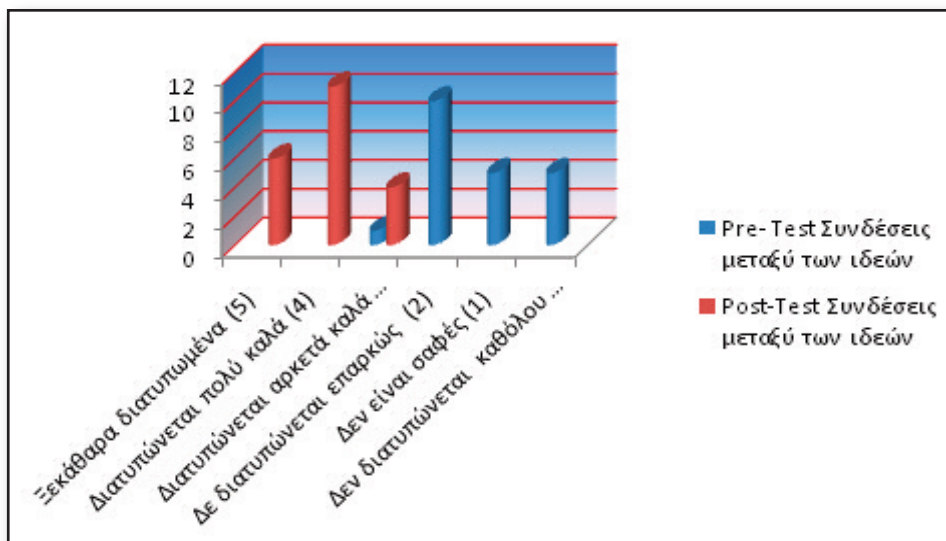
Πίνακας 1: Συγκριτικοί παρουσίαση κόμβων στους Επιχειρηματολογικούς χάρτες

	ΑΡΧΙΚΟΙ	ΤΕΛΙΚΟΙ	ΑΡΧΙΚΟΙ	ΤΕΛΙΚΟΙ
	Μ.Ο	ΣΥΝΟΛΟ		
ΚΟΜΒΟΙ	6,8	13,5	143	284
ΣΥΝΔΕΣΕΙΣ	6,23	12,3	131	259
ΒΑΘΟΣ	1,95	4,9		

Αυτό συνάγεται και από τη σύγκριση των χαρτών ως προς την ιεραρχική τους δομή, όπως βλέπουμε και στον παρακάτω πίνακα, όπου οι Μ.Ο της αξιολόγησης είναι 1,9 και 4 αντίστοιχα.

Οι Μ.Ο. των συνδέσεων βαθμολογούνται από 1,3 στους αρχικούς σε 4 στους τελικούς.

Γράφημα 14: Ιεραρχική δομή χαρτών

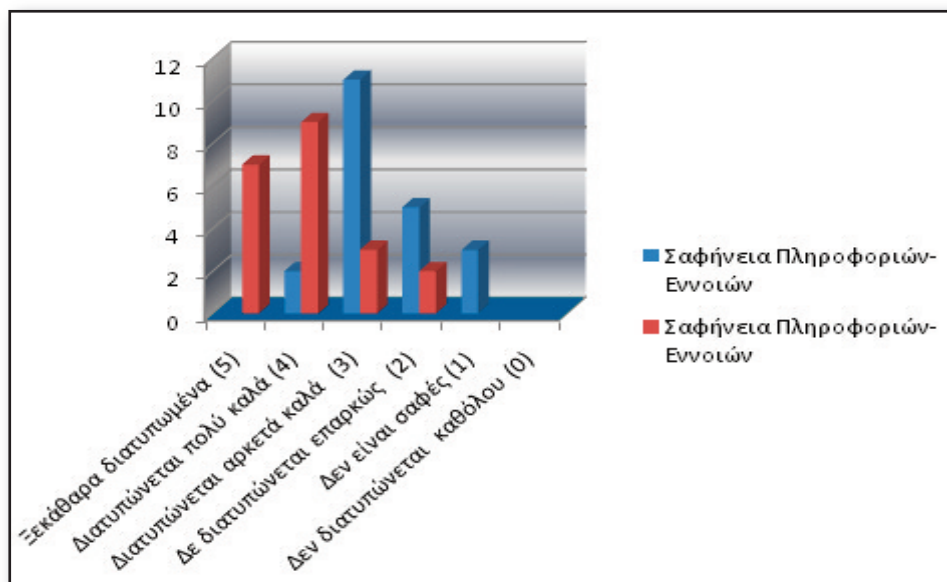
Γράφημα 15: Συγκριτική παρουσίαση χαρτών ως προς τις συνδέσεις

Οι μαθητές ομαδοποίησαν αδόμητες ιδέες σε εννοιολογικά σύνολα στους τελικούς χάρτες και τις συνέδεσαν με λογικές σχέσεις, ώστε να αποδώσουν τη σχέση αίτιο – αιτιατό, αν- τότε, παράδειγμα-εξαίρεση, θέση-αντίθεση κ.ά.

3.12. Ξεκάθαρα διατύπωση

Ένα σημαντικό στοιχείο που εξετάσαμε αφορούσε στη σαφήνεια και καθαρότητα της έκφρασης των μαθητών, ώστε να γίνονται οι ιδέες τους κατανοητές στον αναγνώστη. Προκύπτει ότι βελτιώθηκε η διατύπωση των απόψεων των μαθητών στο δομημένο περιβάλλον του Επιχειρηματολογικού Χάρτη σε σημαντικό βαθμό. Σε αυτό συντέλεσε η επικοινωνιακή προσέγγιση της κατασκευής χαρτών κατά τη διάρκεια της παρέμβασης που έγινε σταδιακά και καθοδηγητικά. Οι Μ.Ο. αξιολόγησης στην κλίμακα είναι για τους αρχικούς 1,8 και 4 στους τελικούς.

Γράφημα 16: Συγκριτική παρουσίαση χαρτών ως προς τη σαφήνεια των πληροφοριών



4. Συμπεράσματα

Η σύγκριση των αρχικών επιχειρηματολογικών χαρτών που στόχευαν στην ανάδειξη των πρότερων γνώσεων και απόψεων των μαθητών με τους τελικούς, που δημιουργήθηκαν μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση κατά το προσυγγραφικό στάδιο, φανερώνει τη βελτίωση των δεξιοτήτων των μαθητών σε όλους τους τομείς και υπογραμμίζει την αξία της συνεργατικής συνοικοδόμησης εννοιών και επιχειρηματολογίας.

Στην ανάλυση των χαρτών που αφορούσε στα δομικά στοιχεία της επιχειρηματολογίας (Προσωπική άποψη- Επιχειρήματα υπέρ την προσωπικής άποψης- Πληροφορίες και Παραδείγματα στήριξης – Αντίθετη άποψη- Απόρριψη επιχειρημάτων αντίθετης άποψης- Πληροφορίες και παραδείγματα ανασκευής- Σύνθεση νέας θέσης με περιορισμούς) φάνηκε οι μαθητές να διευκολύνονται από τη χρήση του επιχειρηματολογικού χάρτη που λειτούργησε καθοδηγητικά. Η χρήση ημιδομημένου χάρτη βοήθησε την κατανόηση του κειμενικού επιχειρηματολογικού κειμένου στα βασικά του χαρακτηριστικά. Επιβεβαιώθηκαν οι υποθέσεις μας ότι οι μαθητές αυτής της ηλικίας μπορούν να επιχειρηματολογήσουν ικανοποιητικά και να βελτιώσουν τις δεξιότητες επιχειρηματολογίας, όταν αυτό γίνεται σκόπιμα μέσα από σχεδιασμένες διδακτικές παρεμβάσεις. Επιβεβαιώθηκε αυτό που αναφέρουν σχετικές έρευνες, ότι οι μαθητές δυσκολεύονται στην ανάπτυξη δομικών στοιχείων της επιχειρηματολογίας που αφορούν στην αντίθετη άποψη, τα αντεπιχειρήματα και την ανασκευή τους. Υπάρχει

επίσης περιορισμός στη δυνατότητα να συνθέσουν νέα θέση, με περιορισμό του βαθμού απολυτότητας και με την οριοθέτηση ισχύος της θέσης τους υπό όρους και προϋποθέσεις. Επαναλαμβάνουμε την ευεργετική επίδραση της διδακτικής παρέμβασης που ακολουθήσαμε σε όλους τους τομείς, ωστόσο σημειώνουμε πως σε ό,τι αφορά στη διαπραγμάτευση της αντίθετης άποψης και την ανασκευή της, παρά την αισθητή βελτίωσή τους στους τελικούς χάρτες, συγκριτικά με τα υπόλοιπα δομικά στοιχεία της επιχειρηματολογίας υπολείπονται.

Από την εξέταση των επιχειρηματολογικών χαρτών, σύμφωνα με τις κατηγορίες που ορίζουν οι Novak, J. D. & Gowin, D.B. (1984), προκύπτει ότι η αναπαράσταση της πολυπλοκότητας των αιτιωδών σχέσεων που συνδέονται με το θέμα προς διαπραγμάτευση φανερώνει ότι οι μαθητές ανταποκρίθηκαν και κατασκεύασαν ιεραρχικά δομημένους χάρτες με ομάδες εννοιών. Λόγω αυτών διαπιστώνουμε την ανάπτυξη υψηλού επιπέδου σκέψης και ανώτερων μορφών νοητικής διεργασίας.

Η εξέλιξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών αποδεικνύεται από την επιτυχή συμπλήρωση των δομικών σχημάτων επιχειρηματολογίας με λογικές αιτιώδεις σχέσεις στους χάρτες. Η πλειονότητα διαπραγματεύτηκε όλα τα στοιχεία, ακόμη και αυτά στα οποία δυσκολεύονται οι μαθητές λόγω των γνωστικών περιορισμών της ηλικίας τους (π.χ. αντεπιχειρήματα, ανασκευή κ.ά.). Οι σκόρπιες αρχικές σκέψεις τους οικοδομήθηκαν σε νοητικά και λογικά σχήματα με κριτική στάση και περίσκεψη.

Η διαδικασία γραφής επιχειρηματολογικού κειμένου απαιτεί σύνθετες νοητικές διεργασίες που πρέπει να λειτουργούν παράλληλα κατά τη συγγραφή, αλλά ο ημιδομημένος χάρτης που τους δόθηκε τους επέτρεψε να απαλλαγούν από το άγχος να συμπεριλάβουν όλα τα δομικά στοιχεία της επιχειρηματολογίας και να ασχοληθούν περισσότερο με το περιεχόμενό τους. Αυτό βοήθησε τους μαθητές να εκφράσουν ιδέες, απόψεις, επιχειρήματα, ενστάσεις, συμπεράσματα με μεγαλύτερη σαφήνεια και καθαρότητα Buchman, A. D & Jitendra, A. K. (2006), ώστε να γίνουν κατανοητοί στους αναγνώστες τους, όπως είναι φανερό από την εξέταση του δείκτη που αφορά στη σαφήνεια της πληροφορίας. Αυξήθηκε σημαντικά ο αριθμός των αντεπιχειρημάτων, γεγονός που μπορεί να αποδοθεί στην εσωτερίκευση του διαλόγου μετά τη διεξαγωγή των Αντιλογιών, όπου προφορικά οι μαθητές ασκήθηκαν στην αντιπαράθεση και ανασκευή επιχειρημάτων. Ο ημιδομημένος χάρτης λειτούργησε επίσης καθοδηγητικά, καθώς περιλάμβανε τους δομικούς κόμβους της αντίθετης θέσης, τους οποίους και έπρεπε να συμπληρώσουν οι μαθητές. Οι λογικοί συλλογισμοί δεν είναι αυτονόητοι σε αυτή την ηλικία και οι αιτιολογήσεις πρέπει να είναι λογικές και αληθείς, για να γίνουν αποδεκτές.

Μέσα από τις αξιολογικές κρίσεις που διατύπωσαν διαμόρφωσαν απόψεις και καλλιέργησαν θετικές στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα. Οι καταληκτικές απόψεις τους έδειξαν τάση διαλλακτικότητας και αποδοχής του άλλου, περιορίζοντας τον εγωκεντρισμό τους και αναπτύσσοντας «εμπάθεια» για τον άλλο.

Μια άλλη διαπίστωση που προέκυψε κατά την εποικοδομητική δημιουργία των χαρτών επιχειρηματολογίας είναι ότι δαπανήθηκε πολύς χρόνος, γιατί η διαδικασία προέβλεπε την πλήρη ανάπτυξη των στοιχείων της επιχειρηματολογίας, τη δόμηση και αποσαφήνιση ιδεών, τη λογική σύνδεση των εννοιών, τη γλωσσική έκφραση. Συχνά οι μαθητές διαμαρτύρονταν ότι δεν έχει ενδιαφέρον γι' αυτούς να προβαίνουν σε αναθεωρήσεις, καθώς ήθελαν να αρκεστούν στις πρώτες φάσεις. Η ποιοτική βελτίωση του λόγου τους, όταν τους δίνονταν οδηγίες από την ερευνήτρια, τους φαινόταν ως βαρετή διαδικασία σε αντίθεση με την αρχική εργασία στο περιβάλλον του Inspiration, που τη θεώρησαν ευχάριστη και δημιουργική.

Βιβλιογραφία

- Buchman, A. D. & Jitendra, A. K. (2006) Enhancing argumentative essay writing of fourth grade students with learning disabilities, *Learning Disabilities Quarterly*, 29, Winter 47.
- Jonassen D., Reeves T., Hong N., Harvey D. & Peters K. (1997). Concept Mapping as Cognitive learning and Assessment Tools. *Journal of Interactive Learning Research*, 8(3/4), pp. 289-308.
- Κόμης, Β. & Φειδάς Σ.-Χ. (2000) Παιδαγωγικές και τεχνολογικές αρχές σχεδίασης ενός λογισμικού συνεργατικής εννοιολογικής χαρτογράφησης βασισμένο στο διαδίκτυο.
- Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση». Πάτρα, 297-308
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University Press
- Lipman, M. (1991) *Thinking in Education*. Cambridge University Press.
- Mintzes J., Wandersee J. & Novak J. (2000) *Assessing Science Understanding: A Human Constructivist View*. Educational Psychology Series. Academic Press.
- Novak, J. & Gowin, B. (1984, 1997) *Learning how to learn*. Cambridge: Cambridge University Press. (<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139173469>).
- Novak, J. (1998) *Learning, Creating and Using knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in schools and Corporations*. Lawrence Erlbaum
- Ράππη, Α. & Ράππη, Α. (2004/2006/2007/2013/2014) *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Ολική προσέγγιση*. Τόμος Α', Αθήνα.
- Toulmin, S. (1958) *The Uses of Argument*. Cambridge University Press.
- Vosniadou S. (1994) From cognitive theory to educational technology. In *Technology-Based Learning Environments: Psychological and Educational Foundations*, Editors: S. Vosniadou, E. De Corte, H. Mandl, NATO ASI Series F137, Springer Verlag.

**ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ, ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ
ΘΕΩΡΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ
ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΚΑΙ
ΤΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ**

**PRACTICES, PERCEPTIONS AND PERSONAL
THEORY OF TEACHERS ABOUT TEACHING OF
READING COMPREHENSION AND TEXT
PRODUCTION**

Μαρία Πετμεζά
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μ. Ed.
Πανεπιστήμιο Κρήτης
mpetmeza@sch.gr

Ιωάννης Σπαντιδάκης
Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Κρήτης
ispantid@edc.uoc.gr

Περίληψη

Σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες για τον γραπτό λόγο στόχος είναι οι μαθητές να γίνουν αυτόνομοι αναγνώστες/συγγραφείς. Η παρούσα μελέτη επιχειρήσε να ελέγξει αν οι εκπαιδευτικοί στο δημοτικό σχολείο έχουν αναπτύξει κάποια προσέγγιση στην οποία στηρίζουν τη συστηματική διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης και της παραγωγής γραπτών κειμένων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν απόψεις σχετικά με τη διδασκαλία των κειμενικών ειδών και χρησιμοποιούν πρακτικές διδασκαλίας. Ωστόσο, οι περισσότεροι δε χρησιμοποιούν στρατηγικές για το στάδιο κατά την ανάγνωση και για τις συγγραφικές διαδικασίες της καταγραφής και της αναθεώρησης-βελτίωσης. Εντοπίζουν συγκεκριμένες δυσκολίες των μαθητών ως προς την παραγωγή. Αναφέρονται σε αξιολόγηση, αλλά ιδίως για την αναγνωστική κατανόηση οι περισσότεροι θεωρούν ότι εξαρτάται μάλλον από άλλους παράγοντες και λιγότερο από την ίδια τη διδασκαλία. Θεωρούν σημαντική την κατάρτιση και τη χρήση στρατηγικών, αλλά δεν αναφέρονται σε ρητή και συστηματική διδασκαλία τους στην τάξη.

Λέξεις κλειδιά

Αναγνωστική κατανόηση, απόψεις, παραγωγή γραπτών κειμένων, προσωπική θεωρία, στρατηγικές, συγγραφικές διαδικασίες.

Abstract

According to contemporary theories, the goal for students is to become independent writers/readers. The present postgraduate research tried to establish whether primary school teachers have developed a theory for the systematic teaching of reading comprehension and text production. The results of the research showed that teachers express their opinions about teaching of text genres and use practices of teaching. Nevertheless, the majority of teachers do not use strategies for the ‘during reading’ stage and for the processes of writing and reviewing. They highlight specific difficulties of their students’ text production. They believe that students’ reading comprehension and text production are testable, but especially regarding reading comprehension the majority of teachers believe that it depends more on other factors than instruction. They emphasize the importance of strategies’ use and learning, but they do not make reference to accurate and systematic teaching of strategies in the context of classroom.

Key words

Perceptions, personal theory, reading comprehension, strategies, text production, writing processes.

0. Εισαγωγή

Σύμφωνα με τις σύγχρονες προσεγγίσεις για το γραμματισμό στόχος της εκπαίδευσης πρέπει να είναι η δημιουργία όχι μόνο ακαδημαϊκά αλλά και κριτικά εγγράμματων πολιτών. Η ανάγνωση, με την έννοια όχι μόνο της αποκωδικοποίησης αλλά και της αναγνωστικής κατανόησης, και η παραγωγή κειμένων είναι βασικές δεξιότητες του γραμματισμού και συνεπώς είναι μεγάλη η αξία τους για τη δημιουργία εγγράμματων πολιτών και σημαντική η διδασκαλία τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, παρατηρείται συχνά ότι οι μαθητές, παρότι διδάσκονται τις βασικές αυτές δεξιότητες, δεν είναι σε θέση να κατανοούν ή να παράγουν ορισμένα κείμενα αυτόνομα.

1. Θεωρητικό μέρος

Τα γραπτά κείμενα ανήκουν σε διαφορετικά κειμενικά είδη (M. Halliday). Ευρύτερες κατηγορίες κειμενικών ειδών είναι τα αφηγηματικά, τα περιγραφικά και τα πληροφοριακά.

Με βάση τις σύγχρονες κοινωνικο-γνωστικές και κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις η ανάγνωση και η παραγωγή κειμένων είναι εμπρόθετες κοινωνικοπολιτισμικές διαδικασίες για την επίλυση ενός προβλήματος και την κατασκευή νοήματος (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015) και πολλοί μαθητές δυσκολεύονται στην κατάκτησή τους. Ιδίως τα πληροφοριακά κείμενα, η κατοχή και η ικανότητα χρήσης των οποίων

παρέχει στα άτομα τη δυνατότητα κοινωνικής και προσωπικής εξέλιξης, είναι πολύπλοκα και απαιτητικά για τους μαθητές ως προς το λεξιλόγιο, την υψηλή πυκνότητα των γεγονότων, το μη-οικείο περιεχόμενο και τις γνωστικά απαιτητικές έννοιες (Roehling et al., 2017, Ματσαγγούρας, 2001).

Οι έμπειροι αναγνώστες και συγγραφείς διαθέτουν γνώσεις, έχουν αναπτύξει δεξιότητες και χρησιμοποιούν γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές. Αντίθετα, οι μαθητές με δυσκολίες έχει διαπιστωθεί ότι δε κατέχουν ή δε χρησιμοποιούν αποτελεσματικά αυτές τις στρατηγικές (Σπαντιδάκης, 2011). Σύμφωνα με έρευνες (Gersten, Fuchs, Williams & Baker, 2001) οι μαθητές που δυσκολεύονται με την αναγνωστική κατανόηση συχνά δε ξέρουν πώς να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά τις στρατηγικές. Η διδασκαλία στρατηγικών μπορεί να φανεί ιδιαίτερα χρήσιμη. Ακόμη και η μάθηση μίας μεταγνωστικής στρατηγικής μπορεί να βελτιώσει την αναγνωστική κατανόηση (Klingner et al., 2011).

Για το λόγο αυτό η σύγχρονη έρευνα εστιάζει το ενδιαφέρον της στη διδασκαλία στρατηγικών τόσο για την ανάγνωση όσο και για την παραγωγή κειμένων (Hebert et al., 2016, Klingner et al., 2011, Roehling et al., 2017). Η προβληματική της έρευνας προκύπτει από το έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά με τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές σε σχέση με αυτόν. Επίσης, η ανάγκη για μεταγνώση στην αναγνωστική κατανόηση υπογραμμίζεται από πολλές σύγχρονες έρευνες. Συγκεκριμένα, απαιτείται η γνώση τόσο του θέματος όσο και του πλαισίου και η γνώση στρατηγικών ανάγνωσης (Ter Beek, Ordenakker, Spijkerboer, Brummer, Ozinga, & Strijbos, 2019). Μάλιστα στην Ελλάδα έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες σχετικά με τις πρακτικές και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία κειμένων κυρίως υπό το πρίσμα του κριτικού γραμματισμού (Μαρκοπούλου, 2013, Χετπάκη, 2015, Χριστιανίδης, 2014). Η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική για τη διδασκαλία καθώς αποτελεί τη θεωρία μέσα από την οποία ερμηνεύουν οι ίδιοι τη διδασκαλία και τις διαθέσιμες θεωρίες για το γραμματισμό και τη μάθηση, ώστε να τις κάνουν πράξη στη σχολική αίθουσα (Ματσαγγούρας, 2000, 2002).

Ωστόσο, παρατηρείται ότι δεν υπάρχει αρκετή έρευνα σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κάποιες πρακτικές διδασκαλίας, βάσει των διαθέσιμων θεωρητικών προσεγγίσεων και διδακτικών προτάσεων, για τη συστηματική ενίσχυση της διαδικασίας της αναγνωστικής κατανόησης και της παραγωγής, ποιες και γιατί. Απώτερος στόχος σύμφωνα με τους ερευνητές είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το θέμα και τις στρατηγικές που επιλέγουν για την ενίσχυση και καθοδήγηση των μαθητών ως προς την παραγωγή κειμένων (Roehling et al., 2017) αλλά και την ανάγνωση με τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων από λεπτομερείς συζητήσεις μαζί τους (Bratsch-Hines et al., 2017).

Η παρούσα μελέτη εστιάζει το ενδιαφέρον της στον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ως βασικό παράγοντα της διδασκαλίας της αναγνωστικής κατανόησης αλλά και της παραγωγής κειμένων. Διερευνώνται οι πρακτικές διδασκαλίας και οι απόψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες συσχετίζονται με τις υπάρχουσες θεωρητικές προσεγγίσεις, σύγχρονες αλλά και παραδοσιακές.

Επίσης, η μελέτη αυτή αφορά τη συστηματική διδασκαλία του γραπτού λόγου και για το λόγο αυτό αναφέρεται σε γραπτά κείμενα, αποδεχόμενη τον ορισμό του γραπτού κειμένου ως «μεγαλύτερο ή μικρότερο κομμάτι συνεχούς... γραπτού λόγου» με «γλωσσική και νοηματική αλληλουχία και που η συγκρότησή του διέπεται από τις συγκεκριμένες επικοινωνιακές προθέσεις του παραγωγού του» (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015:66 Μπαμπινιώτης, 2008), σύμφωνα με τις σύγχρονες κοινωνικο-γνωστικές και κοινωνικο-πολιτισμικές προσεγγίσεις. Αφορά τη διδασκαλία της 'αναγνωστικής κατανόησης', ως μία από τις δύο λειτουργίες της ανάγνωσης, και της 'παραγωγής', με στόχο τη διερεύνηση της διδασκαλίας σε σχέση με όλες τις επιμέρους συγγραφικές διαδικασίες. Διερευνάται ο σχεδιασμός της γλωσσικής διδασκαλίας, οι παράμετροι-αρχές στις οποίες βασίζεται αλλά και η αξιολόγηση της παραγωγής κειμένων και τα επίπεδα αναγνωστικής κατανόησης, όπως αυτά ορίζονται σύμφωνα με τη σύγχρονη βιβλιογραφία (Ματσαγγούρας, 2001 Παντελιάδου, 2000 Χαρίτου, 2007).

Πιο συγκεκριμένα, η διερεύνηση των πρακτικών διδασκαλίας των εκπαιδευτικών για την αναγνωστική κατανόηση γίνεται υπό το πρίσμα της συνδυαστικής πρότασης κοινωνικο-γνωστικού και κοινωνικο-πολιτισμικού χαρακτήρα των Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης (2015:253), κατά την οποία η διδασκαλία της ανάγνωσης υλοποιείται σε τρία στάδια, πριν, κατά και μετά την ανάγνωση, όπου περιλαμβάνεται μία ποικιλία στρατηγικών κοινωνικο-πολιτισμικού χαρακτήρα- η χρησιμότητα των οποίων αναδεικνύεται στη βιβλιογραφία και από άλλους ερευνητές (Χαρίτου, 2007 Klingner, Morrison & Eppolito, 2011).

Τέλος, η διερεύνηση των πρακτικών των εκπαιδευτικών για την παραγωγή γίνεται υπό το πρίσμα της διδασκαλίας των συγγραφικών διαδικασιών/φάσεων (σχεδιασμός, οργάνωση, καταγραφή, αναθεώρηση/βελτίωση, έκδοση), της διδασκαλίας στρατηγικών κοινωνικο-γνωστικού και κοινωνικο-πολιτισμικού χαρακτήρα και βασικών παραμέτρων για τον σχεδιασμό περιβαλλόντων γραπτού λόγου, όπως η ανάπτυξη της μεταγνώσης, η αξιοποίηση της σχέσης ανάγνωσης και γραφής, η αρχή των κοινωνικοδιαδικαστικών διευκολύνσεων, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σύμφωνα με την πρόταση των Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης (2015).

2. Μεθοδολογία

2.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να ελέγξει αν οι εκπαιδευτικοί στο Δημοτικό Σχολείο έχουν αναπτύξει κάποια προσέγγιση στην οποία στηρίζουν τη συστηματική διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης και της παραγωγής γραπτών κειμένων. Για τον σκοπό αυτό θα επιχειρήσει να διερευνήσει α) τις πρακτικές, β) τις απόψεις των εκπαιδευτικών, αλλά και γ) τα στοιχεία θεωρητικών προσεγγίσεων που διαμορφώνουν τις πρακτικές και την προσωπική τους θεωρία σχετικά με τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης και της παραγωγής γραπτών κειμένων στο Δημοτικό Σχολείο.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιούνται κάποιοι όροι, οι οποίοι θα πρέπει να διασαφηνιστούν επιστημονικά αλλά και ως προς τον τρόπο που χρησιμοποιούνται στη συγκεκριμένη έρευνα.

Ο όρος *‘πρακτικές διδασκαλίας’* στην παρούσα εργασία αφορά οποιεσδήποτε ενέργειες αναφερθούν από τους εκπαιδευτικούς με στόχο την πραγματοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας. Μπορεί να περιλαμβάνει τεχνικές, μεθόδους, μορφές διδασκαλίας και στρατηγικές για τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της διδασκαλίας. Σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες, που αναφέρθηκαν στο θεωρητικό μέρος, μπορεί να αφορά και τη διδασκαλία στρατηγικών, δηλαδή εμπρόθετων ενεργειών για την επίλυση ενός προβλήματος.

Ως προς τις *‘απόψεις των εκπαιδευτικών’* και τον ορισμό τους υπάρχει κάποια σύγχυση στη βιβλιογραφία. Επιγραμματικά ως άποψη ορίζεται η θεώρηση ενός ζητήματος από μια πλευρά, από μια οπτική γωνία (Μπαμπινιώτης, 2005). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετίζονται με το διδακτικό τους έργο, τα αντικείμενα διδασκαλίας και μάθησης, τους μαθητές τους, το ρόλο τους κ.ά. (Pajares, 1992).

Ο όρος *‘θεωρητικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου’* αναφέρεται στις υπάρχουσες θεωρητικές προσεγγίσεις και μοντέλα για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου που αξιοποιούνται στις σχολικές τάξεις, από το παραδοσιακό μοντέλο, το οποίο έδινε περισσότερη έμφαση στη μορφή του κειμένου, μέχρι νεότερες προσεγγίσεις και μοντέλα που άρχισαν να εστιάζουν όχι μόνο στο αποτέλεσμα αλλά και στη διαδικασία με την οποία παράγεται ο γραπτός λόγος, μέχρι τη γνωστική προσέγγιση, την κοινωνικογνωστική και τις κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις, με την επικοινωνιακή και την κειμενοκεντρική προσέγγιση.

Ο όρος *‘προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών’* αναφέρεται στην ανάπτυξη κάποιας προσέγγισης για τον καθορισμό των παιδαγωγικών απόψεων των εκπαιδευτικών, για τη φύση της γνώσης, το ρόλο του εκπαιδευτικού και του μαθητή κ.ά. (Pajares, 1992) και στην παρούσα έρευνα η έμφαση δίνεται στις γνώσεις και τις

επιρροές των θεωρητικών προσεγγίσεων, των μοντέλων και των βασικών παραμέτρων για τον σχεδιασμό περιβαλλόντων γραπτού λόγου.

Με βάση το γενικό σκοπό και τους επιμέρους στόχους αλλά και το θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε, προκύπτουν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Ποιες είναι οι πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία
 - α) της αναγνωστικής κατανόησης, β) της παραγωγής γραπτών κειμένων
- 2) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία
 - α) της αναγνωστικής κατανόησης, β) της παραγωγής γραπτών κειμένων.
- 3) Ποια στοιχεία θεωρητικών προσεγγίσεων διαμορφώνουν τις πρακτικές, τις απόψεις και την προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία
 - α) της αναγνωστικής κατανόησης, β) της παραγωγής γραπτών κειμένων

2.2. Πλαίσιο και δείγμα της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό και ακαδημαϊκό έτος 2019-2020 στο Ρέθυμνο και τα δεδομένα συλλέχθηκαν από εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε διαφορετικά δημοτικά σχολεία του νομού Ρεθύμνου.

Το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε με βάση τη «βολική» δειγματοληψία, ή αλλιώς «συμπτωματική ή ευκαιριακή» δειγματοληψία, βάσει της οποίας γίνεται η επιλογή των ατόμων που βρίσκονται πιο κοντά στον/στην ερευνητή/τρια (Cohen, Manion & Morrison, 2007:170). Το δείγμα της έρευνας ανήκει στην κατηγορία των μη πιθανοτήτων, που επιλέγεται για έρευνες μικρής κλίμακας, των οποίων τα αποτελέσματα δεν είναι αντιπροσωπευτικά και δε μπορούν να γενικευτούν (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 149- 174).

Πιο συγκεκριμένα, οι τριάντα εκπαιδευτικοί, είκοσι (20) γυναίκες και δέκα (10) άντρες, (καθώς στο δημοτικό σχολείο υπερτερούν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί) που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν διαφορετική διδακτική εμπειρία, διαφορετική επιμόρφωση, αλλά επιλέχθηκαν ώστε να διδάσκουν κατά το τρέχον σχολικό έτος 5 από αυτούς σε Α΄ Δημοτικού, 5 σε Β΄ Δημοτικού, 5 σε Γ΄ Δημοτικού, 5 σε Δ΄ Δημοτικού, 5 σε Ε΄ Δημοτικού και 5 σε ΣΤ΄ Δημοτικού, σε διάφορα σχολεία του νομού Ρεθύμνου.

2.3. Ερευνητική μέθοδος

Για τη διερεύνηση του θέματος επιλέχθηκε να γίνει ποιοτική έρευνα, διότι η έρευνα αυτή σκοπεύει να μελετήσει μία ειδική ομάδα ατόμων σε βάθος (Παπαναστασίου & Πανααστασίου, 2016), που στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων ενός νομού.

2.4. Εργαλείο της έρευνας και συλλογή δεδομένων

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων είναι η ημιδομημένη συνέντευξη που επιτρέπει την ύπαρξη κλίματος ευελιξίας και ελευθερίας μεταξύ των ερωτώμενων και του ερευνητή και χρησιμοποιείται σε τέτοιου είδους έρευνες (Χριστιανίδης, 2014) και επιτρέπει την άμεση αλληλεπίδραση του ερευνητή με τον/τη συνεντευξιζόμενο/η (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 453). Συγκεκριμένα, η ημιδομημένη συνέντευξη επιτρέπει ερωτήσεις διευκρινιστικού τύπου ή εμβάθυνσης και την προσθαφαίρεση ερωτήσεων ανάλογα με τις ανάγκες της έρευνας και το ενδιαφέρον του/της συνεντευξιζόμενου/ης (Robson, 2010).

Η συνέντευξη περιλάμβανε τρία (3) μέρη και είκοσι εννιά (29) ερωτήσεις. Το πρώτο μέρος περιλάμβανε ερωτήσεις για τη συλλογή δημογραφικών στοιχείων και αποτελούνταν από πέντε (5) ερωτήσεις. Το δεύτερο μέρος αφορούσε τη διδασκαλία της κατανόησης γραπτών κειμένων και αποτελούνταν από δώδεκα (12) ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Το τρίτο μέρος αφορούσε τη διδασκαλία της παραγωγής κειμένων και αποτελούνταν, επίσης, από δώδεκα (12) ερωτήσεις ανοικτού τύπου αντίστοιχες με τις ερωτήσεις του δεύτερου μέρους. Οι ερωτήσεις τόσο του δεύτερου όσο και του τρίτου μέρους αφορούσαν τρεις θεματικούς άξονες οι οποίοι είναι σύμφωνα με τα ερωτήματα της έρευνας:

- τις πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης και παραγωγής γραπτών κειμένων,
- τις απόψεις τους σχετικά με τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης και παραγωγής γραπτών κειμένων και
- τις θεωρητικές προσεγγίσεις που διαμορφώνουν τις πρακτικές, τις απόψεις και την προσωπική θεωρία τους για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης και της παραγωγής γραπτών κειμένων.

Οι ερωτήσεις ήταν διατυπωμένες με τέτοιο τρόπο ώστε να εκμαιεύσουν από τους εκπαιδευτικούς απαντήσεις σχετικά με τις γνώσεις, τις προτιμήσεις, τις πρακτικές και τις αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης και της παραγωγής γραπτών κειμένων. Προκειμένου να διασφαλιστεί η καταλληλότητα του οδηγού της συνέντευξης διενεργήθηκαν δύο πιλοτικές εφαρμογές. Η καταγραφή τους και η μελέτη τους οδήγησε στην ανάγκη αναδιατύπωσης ορισμένων ερωτήσεων ώστε να διασφαλιστεί ότι δεν καθοδηγούν τον/την συνεντευξιζόμενο/η.

2.5. Διεξαγωγή της έρευνας

Για τη συλλογή των δεδομένων τηρήθηκε μία σειρά ενεργειών. Οι συνεντευξιζόμενοι επιλέχθηκαν με κριτήριο το να είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί σε δημοτικά σχολεία του νομού Ρεθύμνου. Ενημερώθηκαν για το θέμα, το πλαίσιο και τον σκοπό της

έρευνας καθώς και για ζητήματα ανωνυμίας και εχεμύθειας από την ερευνήτρια. Υπήρξε η δέσμευση πως τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν μόνο για το συγκεκριμένο σκοπό. Στη συνέχεια ζητήθηκε η συναίνεσή τους. Η συμφωνία συμμετοχής τους ισοδυναμεί με την επίσημη άδειά τους ώστε να προχωρήσει η διαδικασία, εφόσον πρόκειται για ενήλικες.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κατά τους μήνες Ιανουάριο, Φεβρουάριο και Μάρτιο του έτους 2020 και διενεργήθηκαν είτε δια ζώσης είτε με μεθόδους σύγχρονης εξ αποστάσεως επικοινωνίας μέσω διαδικτυακής πλατφόρμας και κατόπιν συμφωνίας για συγκεκριμένη ημέρα και ώρα, επιλογής του/της συνεντευξιζόμενου. Εξασφαλίστηκε καλή ποιότητα ήχου και εικόνας σε όλες τις συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με εξ αποστάσεως επικοινωνία. Επιπλέον, υπήρξε προσπάθεια για δημιουργία άνετου, ήρεμου και φιλικού κλίματος, ώστε οι συνεντευξιζόμενοι να μη νιώθουν ότι απειλούνται ή ότι κατακρίνονται για τα λεγόμενά τους, αλλά να νιώθουν ελεύθεροι να εκφράσουν τις απόψεις τους. Με αυτούς τους τρόπους επιχειρήθηκε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της διαδικασίας και των δεδομένων. Η διάρκεια κάθε συνέντευξης ήταν 25-30'.

2.6. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Αφού τα δεδομένα συλλέχθηκαν, οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και κωδικοποιήθηκαν ως Σ1, Σ2, Σ3.... Σ30. Για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου, η οποία δίνει στον/στην ερευνητή/τρια τη δυνατότητα να ελέγξει θεωρητικά ζητήματα, να ερμηνεύσει τα δεδομένα μιας έρευνας, καθώς και τις αντιλήψεις και τις στάσεις των ατόμων που συμμετέχουν στην έρευνα (Βάμβουκας, 2010).

Για την κωδικοποίηση των δεδομένων εντοπίστηκαν χαρακτηριστικές λέξεις, φράσεις και προτάσεις και αποδόθηκαν οι κατάλληλοι κωδικοί. Αν και η συνέντευξη περιλάμβανε ερωτήσεις από τρεις θεματικές κατηγορίες, η απάντηση σε κάθε ερώτηση μπορούσε να κωδικοποιηθεί και ως απάντηση σε άλλη θεματική κατηγορία, εφόσον ήταν θεματικά συναφής.

Κατά την ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων προέκυψαν τριακόσιοι εβδομήντα (370) κωδικοί, οι οποίοι ομαδοποιήθηκαν σε είκοσι έξι (26) υποκατηγορίες, οι οποίες εντάχθηκαν σε έξι (6) ευρύτερους θεματικούς άξονες.

Με βάση τους θεματικούς άξονες (και τις αντίστοιχες κατηγορίες και τους κωδικούς) δημιουργήθηκαν συγκεντρωτικοί πίνακες έκθεσης δεδομένων τόσο για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης (3 πίνακες) όσο και για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων (3 πίνακες).

2.7. Περιορισμοί της έρευνας

Ένας σημαντικός περιορισμός της έρευνας είναι ότι δεν υπήρχε ο απαραίτητος χρόνος αλλά και οι συνθήκες (καθώς διακόπηκε εκτάκτως η λειτουργία των σχολείων σε πανελλαδικό επίπεδο ως μέτρο πρόληψης της διασποράς του κορωνοϊού), ώστε να διενεργηθεί παρατήρηση των εκπαιδευτικών στις αντίστοιχες τάξεις στις οποίες διδάσκουν και να διασφαλιστεί η εσωτερική αξιοπιστία της έρευνας. Συνεπώς, τα συμπεράσματα αναφέρονται στις απόψεις των εκπαιδευτικών και σε όσες πρακτικές συνειδητά και με ειλικρίνεια εκτιμούν ότι χρησιμοποιούν. Θα είχε ενδιαφέρον η παρατήρηση της διδακτικής εφαρμογής που θα επιβεβαίωνε ή θα απέρριπτε τα υπάρχοντα αποτελέσματα και πιθανώς θα αναδείκνυε επιπλέον διδακτικές επιλογές στις οποίες συνειδητά ή ασυνειδητά προβαίνουν οι εκπαιδευτικοί.

3. Αποτελέσματα

Από την ποιοτική ανάλυση δεδομένων προέκυψαν τριακόσιοι εβδομήντα (370) κωδικοί (δηλαδή κοινές μεταξύ των εκπαιδευτικών θεματικά κωδικοποιημένες απαντήσεις), οι οποίοι ομαδοποιήθηκαν σε είκοσι έξι (26) κατηγορίες για τη διδασκαλία τόσο της αναγνωστικής κατανόησης όσο και της παραγωγής γραπτών κειμένων, οι οποίες είναι 'Πρακτικές διδασκαλίας (ανά στάδιο ανάγνωσης/συγγραφική διαδικασία-φάση)', 'Συχνότητα χρήσης πρακτικών διδασκαλίας', 'Διδακτικά αντικείμενα στα οποία χρησιμοποιούνται οι πρακτικές διδασκαλίας', 'Διαφοροποίηση ή μη των πρακτικών διδασκαλίας', 'Κριτήρια αξιολόγησης', 'Δυσκολίες μαθητών', 'Παρατήρηση βελτίωσης ή μη με βάση τις πρακτικές διδασκαλίας', 'Τομείς βελτίωσης', 'Τάξη όπου είναι δυσκολότερη η διδασκαλία', 'Συναισθήματα εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία', 'Παράγοντες που επηρεάζουν τη διδασκαλία', 'Δήλωση για γνώση πρακτικών', 'Θεωρητικές προσεγγίσεις'.

Οι κατηγορίες αυτές ομαδοποιήθηκαν σε έξι (6) θεματικούς άξονες και αντίστοιχους πίνακες:

- 1.α. Πρακτικές των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης
- 1.β. Πρακτικές των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων
- 2.α. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης
- 2.β. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων
- 3.α. Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης
- 3.β. Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα με βάση τους θεματικούς άξονες-πίνακες:

Ερευνητικό ερώτημα 1.α) Ποιες είναι οι πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης;

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πρακτικές διδασκαλίας και καθοδήγησης για όλα τα στάδια της ανάγνωσης, με την πλειοψηφία να δείχνει μία προτίμηση στα στάδια πριν και μετά την ανάγνωση. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πριν την ανάγνωση ωθούν τους μαθητές να αναγνωρίσουν το είδος του κειμένου, κυρίως όταν πρόκειται για κείμενο που ανήκει στο αφηγηματικό κειμενικό είδος, και να διατυπώσουν προβλέψεις. Λίγοι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε πρακτικές που αφορούν το στάδιο κατά την ανάγνωση και ακόμη λιγότεροι κάνουν αναφορά σε κατανόηση πολυτροπικού κειμένου. Οι περισσότεροι από αυτούς που αναφέρονται στη λειτουργία των εικόνων περιορίζονται στη χρήση τους για τη δημιουργία προβλέψεων κατά το προαναγνωστικό στάδιο, για την έγερση του ενδιαφέροντος των μαθητών ή την ενεργοποίηση της προγενέστερης γνώσης, γεγονός που δεν αξιοποιεί στο έπακρο τη θεωρία για την παιδαγωγική των πολυγραμμatisμών. Μετά την ανάγνωση ενθαρρύνουν τους μαθητές να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούν το περιεχόμενο και τις σχέσεις μεταξύ των πληροφοριών του κειμένου (7 αναφορές), ερωτήσεις που αφορούν τα δομικά στοιχεία (7 αναφορές) και ερωτήσεις για τη σημασία των άγνωστων λέξεων (4 αναφορές). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι ασχολείται με τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης καθημερινά και διαμέσου των περισσότερων διδακτικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος με έμφαση στη γλώσσα και την ιστορία και λιγότερο στα μαθηματικά τη φυσική, τη μελέτη κ.ά. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πρακτικές καθοδήγησης κυρίως για τα αφηγηματικά και περιγραφικά κείμενα και μόνο ορισμένοι για τα διαδικαστικά και τα επιχειρηματολογικά κείμενα. Η καθοδήγησή τους απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών (30 αναφορές) και ατομικά μόνο όταν και αν κρίνουν ότι αυτό χρειάζεται (21 αναφορές). Δεν παρατηρείται κάποια συστηματική διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως προς συγκεκριμένα κριτήρια.

Ερευνητικό ερώτημα 1.β) Ποιες είναι οι πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων;

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πρακτικές διδασκαλίας και καθοδήγησης για όλες τις διαδικασίες που σχετίζονται με την παραγωγή κειμένων. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών καθοδηγεί σχετικά με τη διαδικασία του σχεδιασμού διενεργώντας συζήτηση για το είδος και το θέμα του προς παραγωγή κειμένου και παρέχοντας πληροφορίες για την ενεργοποίηση της προγενέστερης γνώσης. Καθοδηγούν κατά τις διαδικασίες του σχεδιασμού, της παραγωγής ιδεών και, ορισμένοι εκπαιδευτικοί

(15 αναφορές) κατά τη διαδικασία της οργάνωσης. Χρησιμοποιείται ποικιλία οπτικο-χωρικών διευκολυντικών μέσων για τις διαδικασίες της παραγωγής ιδεών και της οργάνωσης, αλλά οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν την παροχή σχεδιαγράμματος ή εννοιολογικού χάρτη για τη διαδικασία της οργάνωσης (12 αναφορές) και σε λίγες περιπτώσεις αναφέρονται σε συννοικοδόμηση αυτού από κοινού με τους μαθητές (5 αναφορές, όπως αναφέρει σχετικά εκπαιδευτικός Σ26: *‘Αρχικά μπορεί να είναι συμπληρωμένοι από τον εκπαιδευτικό, στη συνέχεια θα συμπληρώνονται συνεργατικά, εκπαιδευτικός-μαθητές ή дуάδες μαθητών με διαφορετικό μαθησιακό επίπεδο, και στο τέλος από τους μαθητές σε ατομικό επίπεδο’*). Η διαδικασία της οργάνωσης των ιδεών στα αφηγηματικά κείμενα για τους εκπαιδευτικούς αφορά τη χρονική αλληλουχία γεγονότων και δε γίνεται αναφορά σε άλλες τεχνικές (in medias res κ.ά.). Φανερά λιγότερες είναι οι αναφορές για την καθοδήγηση σχετικά με τη διαδικασία της καταγραφής, όπως η οικοδόμηση του κειμένου βήμα-βήμα (2 αναφορές), αλλά και η παροχή διευκολυντικών μέσων (φύλλα με βοηθητικές/μεταβατικές λέξεις) (3 αναφορές). Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στη διαδικασία της αναθεώρησης-βελτίωσης (8 αναφορές) τονίζοντας κυρίως την αναλυτική διόρθωση από τον/την εκπαιδευτικό ή την ανατροφοδότηση από τους συμμαθητές, με στόχο ο μαθητής να κατανοήσει ποια είναι τα λάθη του ή τα σημεία που επιδέχονται διόρθωση, αλλά όχι τη διδασκαλία κάποιας στρατηγικής ή την παροχή κάποιου διευκολυντικού μέσου γι’ αυτή τη συγγραφική διαδικασία.

Αξιοσημείωτο είναι ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί (30 αναφορές) δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν πρακτικές για τη διδασκαλία της παραγωγής στο διδακτικό αντικείμενο της γλώσσας. Μεγάλος αριθμός αναφορών γίνεται για το μάθημα της ιστορίας (11 αναφορές) και μικρότερος για άλλα διδακτικά αντικείμενα. Οι 10 από τους 30 εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι ασχολούνται με τη διδασκαλία της παραγωγής μία φορά την εβδομάδα. Όλοι οι εκπαιδευτικοί από αυτούς που διδάσκουν σε τμήματα Β΄ τάξης Δημοτικού (5 αναφορές) δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν πρακτικές για τη διδασκαλία της παραγωγής κειμένων 1 φορά στις 2 εβδομάδες. Όλοι οι εκπαιδευτικοί (30 αναφορές) δηλώνουν ότι απευθύνονται κυρίως σε επίπεδο ολομέλειας κατά τη διδασκαλία της παραγωγής και πολλοί (21 αναφορές) δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν πρακτικές διδασκαλίας σε κάθε μαθητή ατομικά παρέχοντας ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια ή στο τέλος, κατά τη διαδικασία της αναθεώρησης/βελτίωσης. Μερικοί εκπαιδευτικοί (6 αναφορές) δηλώνουν ότι μπορεί να ομαδοποιούν τις δυσκολίες και να απευθύνουν κατά αυτό τον τρόπο ορισμένες πρακτικές κατά ομάδα. Τέλος, ορισμένοι αναφέρουν ως ζητούμενο τη σταδιακή αυτονομία στη διαχείριση συγγραφικών διαδικασιών (6 αναφορές), αλλά δε γίνεται ρητή διδασκαλία αντίστοιχων στρατηγικών.

Ερευνητικό ερώτημα 2.α) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης;

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών όλοι θεωρούν ότι η αναγνωστική κατανόηση αξιολογείται χωρίς όμως να γίνεται άμεση αναφορά σε επίπεδα αναγνωστικής κατανόησης. Σε ορισμένες περιπτώσεις γίνεται διάκριση ανάμεσα στην αποκωδικοποίηση και την κατανόηση, αλλά δε γίνεται σαφής αναφορά στην κατανόηση ως διαδικασία, σε αντίθεση με την αποκωδικοποίηση. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (25 αναφορές) θεωρούν ότι η αναγνωστική κατανόηση αξιολογείται με κριτήριο τις απαντήσεις των μαθητών σε ερωτήσεις κατανόησης περιεχομένου, δηλαδή προφορικές ερωτήσεις, ανοικτού τύπου, γραπτές κλειστού τύπου, σωστού λάθους ή πολλαπλών επιλογών, με ορισμένους να αναφέρονται σε κριτικές ερωτήσεις («διερευνητικού τύπου» όπως λέγεται χαρακτηριστικά σε μία περίπτωση). Σε ορισμένες περιπτώσεις τονίζεται ότι γίνονται από τον/την εκπαιδευτικό ερωτήσεις αφορούν τις βασικές πληροφορίες (δομικά στοιχεία) του κειμένου ή ζητείται από τους μαθητές προφορική αναδιήγηση ή απόδοση του νοήματος ή γραπτή περίληψη. Ορισμένοι/ες εκπαιδευτικοί μικρών τάξεων αναφέρουν ως κριτήριο την αποκωδικοποίηση ή αναγνωστική ευχέρεια που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία αποτελεί μία από τις δύο απαραίτητες λειτουργίες της ανάγνωσης.

Όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί (29 από τους 30) θεωρούν ότι οι μαθητές δυσκολεύονται στην αναγνωστική κατανόηση. Οι περισσότεροι δεν εντοπίζουν τις συγκεκριμένες δυσκολίες, αλλά τους παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση, όπως το κείμενο (14 αναφορές όπως έκταση, δυσκολία, διατύπωση, ιδιωματισμοί, διαδικαστικά κείμενα, λεξιλόγιο), τη δραστηριότητα και τον μαθητή. Ορισμένοι θεωρούν ότι οι δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης εντοπίζονται κυρίως σε μαθητές με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες (6 αναφορές).

Ομαδοποιώντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δυσκολίες των μαθητών προκύπτει ότι οι μισοί σχεδόν (13 αναφορές) αναφέρουν συγκεκριμένες στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης. Οι περισσότερες από τις στρατηγικές αυτές σχετίζονται με τα στάδια κατά και μετά την ανάγνωση. Οι δυσκολίες των μαθητών αφορούν τη συγκέντρωση/προσοχή κατά την ανάγνωση (4 αναφορές), τον εντοπισμό της κατάλληλης απάντησης με βάση το κείμενο μετά την ανάγνωση (5 αναφορές), τον εντοπισμό λέξεων-κλειδιών και την τοποθέτηση πλαγιότιτλων παραγράφων (2 αναφορές), την αποκωδικοποίηση (4 αναφορές από δασκάλους Α΄-Β΄ τάξεων). Ορισμένοι (3 αναφορές) αναφέρονται σε έλλειψη στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης χωρίς να κατονομάζουν κάποιες. Σε μία περίπτωση η έλλειψη στρατηγικών συνδέεται με τη διδασκαλία (η Σ26 μιλώντας για τις δυσκολίες των μαθητών: «οι μαθητές δεν έχουν διδαχτεί συγκεκριμένες στρατηγικές που μπορεί να αξιοποιούν για κατανόηση κειμένου»).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι παρατηρούν βελτίωση ως προς την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών τους με βάση τις πρακτικές που χρησιμοποιούν. Ωστόσο, ορισμένοι εκφράζουν έναν προβληματισμό, καθώς αναφέρουν ότι αυτή η βελτίωση εξαρτάται και από άλλους παράγοντες πέραν της διδασκαλίας ή θεωρούν ότι οι μαθητές βελτιώνονται, αλλά μακροπρόθεσμα και σε μία περίπτωση (Σ3) η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι οι μαθητές βελτιώνονται κατά ένα μικρό ποσοστό λόγω έλλειψης χρόνου. Συνολικά αξίζει να τονιστεί ότι από τους εκπαιδευτικούς που αναφέρουν ότι εντοπίζουν κάποια βελτίωση με βάση τις πρακτικές τους (26 εκπαιδευτικοί), οι 6 ανέφεραν βελτίωση στην κατανόηση αδυνατώντας να κατονομάσουν ή να προσδιορίσουν κάποια συγκεκριμένη δεξιότητα/στρατηγική των μαθητών στην οποία παρατηρούν βελτίωση. Ωστόσο, οι 20 από αυτούς ανέφεραν 12 συγκεκριμένες δεξιότητες ή/και στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης από την πλευρά των μαθητών στις οποίες οι ίδιοι παρατηρούν βελτίωση (τον διαχωρισμό κύριων-δευτερευόντων νοημάτων, τον εντοπισμό απάντησης, τον εντοπισμό των δομικών στοιχείων κειμενικού είδους, την υπογράμμιση βασικών σημείων κειμένου, τον χωρισμό παραγράφων-εντοπισμό λέξεων-κλειδιών και την τοποθέτηση πλαγιότιτλων, την προφορική/γραπτή περιληπτική απόδοση, τη διατύπωση προβλέψεων, την αντιληπτική ικανότητα και εστίαση της προσοχής, τη συγκέντρωση, τη σύνδεση εικόνων με βιώματα, τη σύνδεση νέας και προγενέστερης γνώσης και την ομαδοποίηση-οικοδόμηση σχεδιαγράμματος). Η διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης συνδέεται με ευχάριστα συναισθήματα για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, ορισμένοι αναφέρουν ότι αισθάνονται προβληματισμένοι (4 αναφορές: Σ1, 2, 4, 6), περίεργοι για την εξέλιξη (2 αναφορές: Σ23, 29). Άλλοι θεωρούν ότι είναι το πιο κρίσιμο κομμάτι της διδασκαλίας (2 αναφορές: Σ9, 24) ή αισθάνονται άγχος-λιγότερο άνετα (3 αναφορές: Σ8, 19, 26), απογοήτευση όταν οι μαθητές δεν ανταποκρίνονται θετικά (2 αναφορές: Σ7, 22).

Ως δημοφιλέστεροι παράγοντες που επηρεάζουν τη διδασκαλία αναδεικνύονται η δυσκολία συγκέντρωσης (15/30 αναφορές), η έλλειψη ενδιαφέροντος των μαθητών για κάποια θέματα των κειμένων ή έλλειψη κινήτρων των μαθητών για τη διαδικασία της ανάγνωσης. Ως πολύ σημαντικοί παράγοντες αναδεικνύονται ο διαθέσιμος χρόνος για τη διδασκαλία της κατανόησης των κειμένων, η προγενέστερη γνώση των μαθητών, η δυσκολία των κειμένων, η διδασκαλία στρατηγικών ανάγνωσης, αλλά και η ενθαρρυντική στάση και η μεταδοτικότητα του εκπαιδευτικού. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διδασκαλία της κατανόησης σε κάθε τάξη έχει δυσκολίες ανάλογες με το επίπεδο ή την ηλικία των παιδιών ή είναι δυσκολότερη στις μικρές τάξεις, όπου χρειάζεται 'να μπου οι βάσεις' της διδασκαλίας, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν.

Ερευνητικό ερώτημα 2.β) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων;

Οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους και αξιολογούν τα αποτελέσματά της στη μάθηση. Αναπτύσσουν με σχετική σιγουριά κριτήρια αξιολόγησης κυρίως για το κείμενο ως τελικό προϊόν και λιγότερο για την ίδια τη διαδικασία της παραγωγής. Τα κριτήρια που αναφέρουν κατά φθίνουσα σειρά είναι η ορθογραφία (15 αναφορές), η μακροδομή του κειμένου (συγκεκριμένα όπως αναφέρουν 'να έχει (το κείμενο) παραγράφους') (14 αναφορές), το περιεχόμενο ('να είναι μέσα στο θέμα'), (13 αναφορές), το εμπλουτισμένο λεξιλόγιο (13 αναφορές), η δομή της πρότασης/η σύνταξη (9 αναφορές), η συνοχή του κειμένου (8 αναφορές), η συνεκτικότητα του κειμένου (8 αναφορές), η ύπαρξη νοηματικής συνέχειας ('αρχή-μέση-τέλος') (7 αναφορές), η εμφάνιση του κειμένου ('να είναι καθαρογραμμένο') (6 αναφορές), η χρήση κατάλληλων σημείων στίξης (4 αναφορές), η προσπάθεια αναθεώρησης του τελικού κειμένου από τον μαθητή (2 αναφορές) και η μικροδομή (2 αναφορές). Ως προς την αξιολόγηση της διαδικασίας σε ορισμένες περιπτώσεις (2 αναφορές) γίνεται λόγος για αξιολόγηση της προσπάθειας αναθεώρησης του τελικού κειμένου από το μαθητή.

Οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν συγκεκριμένες δυσκολίες των μαθητών, με δημοφιλέστερες την οργάνωση των ιδεών σε λογική σειρά (γραμματική σειρά- χρονική αλληλουχία στα αφηγηματικά) (9 αναφορές) και την τήρηση μακροδομής και δημιουργία κατάλληλων παραγράφων (8 αναφορές), τη σωστή χρήση λέξεων, την έκφραση/σαφήνεια, τη συνοχή και τη συνεκτικότητα.

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διδασκαλία είναι δυσκολότερη στις μικρές τάξεις, αλλά υπάρχει ομοφωνία στο ότι οι μαθητές βελτιώνονται με βάση τις πρακτικές διδασκαλίας που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν ότι οι μαθητές τους βελτιώνονται σε συγκεκριμένες διαδικασίες που σχετίζονται με την παραγωγή, όπως στη δημιουργία κατάλληλης μακροδομής κειμένου (9 αναφορές) και στη σταδιακή αυτονόμηση συγκεκριμένων διαδικασιών/ δεξιοτήτων (6 αναφορές).

Επιπλέον, οι περισσότεροι δηλώνουν ότι νιώθουν ευχάριστα και δημιουργικά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ενώ άλλοι προβληματίζονται και αρκετοί (7 αναφορές) θεωρούν ότι η παραγωγή είναι το πιο δύσκολο κομμάτι της διδασκαλίας για τους ίδιους αλλά και τους μαθητές τους. Μάλιστα, ορισμένοι δηλώνουν ότι νιώθουν άγχος ιδίως κατά την αρχή της διαδικασίας.

Τέλος, θεωρούν τη διδασκαλία πολύ σημαντική και εκφράζουν απόψεις και προτάσεις για τη συστηματικότητά της, θεωρώντας, ωστόσο, την έλλειψη χρόνου ουσιαστικό παράγοντα που επηρεάζει τη διδασκαλία και κυρίως την αναλυτική και από κοινού με τον μαθητή αξιολόγηση.

Ερευνητικό ερώτημα 3.α) Ποιες θεωρητικές προσεγγίσεις διαμορφώνουν τις πρακτικές, τις απόψεις και την προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης;

Η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης συμπεριλαμβάνει στοιχεία επικοινωνιακής και κειμενοκεντρικής προσέγγισης με έμφαση στη διδασκαλία των κειμενικών ειδών, την παροχή οπτικο-χωρικών διευκολύνσεων (16 αναφορές) και πρακτικές κυρίως κοινωνικογνωστικού χαρακτήρα, όπως τη μοντελοποίηση της στρατηγικής των αυτοερωτήσεων με έκφωνη σκέψη (1 αναφορά), τη μοντελοποίηση εκφραστικής ανάγνωσης (6 αναφορές), τη στρατηγική των προβλέψεων βάσει τίτλου (13 αναφορές), βάσει εικόνων (9 αναφορές), βάσει συγγραφέα (1 αναφορά) και τη φθίνουσα καθοδήγηση (2 αναφορές). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι γνωρίζουν πρακτικές διδασκαλίας και ορισμένοι αναδεικνύουν τη γνώση εξειδικευμένων πρακτικών ως έναν από τους παράγοντες για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης. Ωστόσο, θεωρούν ότι η αναγνωστική κατανόηση εξαρτάται στις περισσότερες περιπτώσεις από άλλους παράγοντες και λιγότερο από την ίδια τη διδασκαλία. Θεωρούν σημαντική την κατάκτηση και τη χρήση στρατηγικών, αλλά δεν αναφέρονται σε ρητή και συστηματική διδασκαλία τους στην τάξη. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στην αυτονομία του μαθητή-κριτικού αναγνώστη ως ζητούμενο.

Ερευνητικό ερώτημα 3.β) Ποιες θεωρητικές προσεγγίσεις διαμορφώνουν τις πρακτικές, τις απόψεις και την προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων;

Η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων συντίθεται από στοιχεία κειμενοκεντρικής προσέγγισης, όπως η διδασκαλία των κειμενικών ειδών.

Στις πρακτικές των εκπαιδευτικών δεν ακολουθείται συστηματικά με βάση κάποια κριτήρια η αρχή της διαφοροποίησης στη διδασκαλία και την αξιολόγηση, αλλά οι εκπαιδευτικοί παρέχουν επιπλέον καθοδήγηση όταν ο μαθητής το ζητήσει. Χρησιμοποιούνται πρακτικές με βάση την αρχή των κοινωνικοδιαδικαστικών διευκολύνσεων, αλλά κυρίως για τις διαδικασίες του σχεδιασμού (υπενθύμιση μνημονικού κανόνα δομικών στοιχείων κειμενικού είδους- 1 αναφορά), της παραγωγής ιδεών (φωτογραφίες δομικών στοιχείων/εικονογραφημένες ιστορίες- 7 αναφορές, φύλλα με ερωτήσεις δομικών στοιχείων- 6 αναφορές, προοργανωτής για κάθε κειμενικό είδος- 2 αναφορές), της οργάνωσης των ιδεών (σχεδιάγραμμα-ενοσιολογικός χάρτης- 11 αναφορές, εκ των οποίων στις 3 γίνεται λόγος για συνοικοδόμηση του χάρτη από εκπαιδευτικό και μαθητές από κοινού, φύλλα με ερωτήσεις ανά παράγραφο- 2 αναφορές) και της καταγραφής (κάρτες λέξεων- 4 αναφορές και φύλλα με βοηθητικές/μεταβατικές λέξεις- 3 αναφορές). Οι συγγραφικές διαδικασίες αποτελούν δυναμικές φάσεις, αλλά δε παρουσιάζονται ρητά και ισάξια από τους εκπαιδευτικούς.

4. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Η παρούσα μελέτη επιχείρησε να ελέγξει αν οι εκπαιδευτικοί στο Δημοτικό Σχολείο έχουν αναπτύξει κάποια προσέγγιση στην οποία στηρίζουν τη συστηματική διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης και της παραγωγής γραπτών κειμένων.

Η διερεύνηση των πρακτικών των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της συνδυαστικής πρότασης για διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης σε τρία στάδια με διδασκαλία αντίστοιχων στρατηγικών έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν συγκεκριμένες πρακτικές καθοδήγησης. Οι περισσότεροι καθοδηγούν κατά τα στάδια πριν και μετά και λιγότεροι σε όλα τα στάδια ή στο στάδιο κατά την ανάγνωση παρότι κατά το στάδιο αυτό εντοπίζουν και τις περισσότερες δυσκολίες οι οποίες σχετίζονται με την έλλειψη στρατηγικών.

Πιο συγκεκριμένα, αρκετές πρακτικές αφορούν τη διδασκαλία στρατηγικών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, αλλά αναφέρονται από λίγους εκπαιδευτικούς. Δεν αξιοποιείται η πρόταση συστηματικής διδασκαλίας σε στάδια πριν, κατά και μετά την ανάγνωση και τη χρήση αντίστοιχων στρατηγικών. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για αυτονομία ως ζητούμενο στη χρήση στρατηγικών, αλλά όχι για τον τρόπο με τον οποίο η διδασκαλία μπορεί να οδηγήσει στην κατάρτιση και χρήση των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης. Μόνο σε μία περίπτωση αναφέρεται η μοντελοποίηση της χρήσης κάποιας στρατηγικής αναγνωστικής κατανόησης, η χρήση έκφωνης σκέψης και σε μερικές περιπτώσεις η μοντελοποίηση της εκφραστικής ανάγνωσης.

Ως πολύ σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη διδασκαλία αλλά και ως παράγοντας από τον οποίο προκύπτουν δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση των μαθητών αναδεικνύεται το 'κείμενο'. Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ορισμένα είδη κειμένων, όπως τα διαδικαστικά ή τα κείμενα του μαθήματος της ιστορίας, όπως κείμενα σκόπιμης δράσης ή ανάλυσης κατάστασης, και της φυσικής, δυσκολεύουν ιδιαίτερα τους μαθητές ως προς την αναγνωστική κατανόηση.

Διαπιστώνεται, επίσης, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, λαμβάνοντας υπόψη κυρίως τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερων τάξεων, παρότι βάσει του αναλυτικού προγράμματος σπουδών διδάσκουν συγκεκριμένα κειμενικά είδη (πληροφοριακά κλπ), αναφέρονται κυρίως σε πρακτικές που αφορούν τα αφηγηματικά και λιγότερο άλλα είδη. Σε μεμονωμένες περιπτώσεις αναφέρθηκαν κείμενα διαδικαστικά, κείμενα ιστορίας (σκόπιμης δράσης ή ανάλυσης κατάστασης) και επιχειρηματολογικά.

Από τη διερεύνηση των πρακτικών των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της παραγωγής κειμένων υπό το πρίσμα της διδασκαλίας των συγγραφικών φάσεων και αντίστοιχων στρατηγικών διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ασχολούνται με συγγραφικές διαδικασίες, όπως ο σχεδιασμός (22 αναφορές) και η παραγωγή ιδεών (19 αναφορές), με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών να αποσύρει

την καθοδήγηση στις επόμενες διαδικασίες/φάσεις. Πιο συγκεκριμένα, παρέχονται διευκολύνσεις από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών για συγγραφικές διαδικασίες, όπως ο σχεδιασμός και η παραγωγή των ιδεών και από ορισμένους για τη συγγραφική διαδικασία της οργάνωσης. Οι συγγραφικές διαδικασίες αποτελούν μεν δυναμικές φάσεις, αλλά αντιμετωπίζονται ενιαία στη διδασκαλία. Παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται πιο συστηματικά με τις συγγραφικές διαδικασίες/φάσεις πριν την κυρίως συγγραφή και αυτό επιβεβαιώνει τα ευρήματα της Χετπάκη (2015).

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στη συγγραφική διαδικασία της αναθεώρησης/βελτίωσης (8 αναφορές) ωθώντας τους μαθητές να κατανοήσουν τα λάθη τους. Σε κάποιες περιπτώσεις δηλώνουν ότι οι μαθητές βελτιώνονται, καθώς αναγνωρίζουν οι ίδιοι τα σημεία που χρειάζονται βελτίωση. Δεν αναφέρουν, όμως, αν οι μαθητές διδάσκονται κάποια στρατηγική σχετικά με το πώς να εντοπίζουν οι ίδιοι τα σημεία που επιδέχονται βελτίωση ή αν χρησιμοποιούν κάποιο πρωτόκολλο αναθεώρησης.

Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγνωστική κατανόηση επιβεβαιώνει τη θεωρία σχετικά με τη σύνθετη φύση της κατανόησης. Ενώ ως προς την παραγωγή γραπτών κειμένων παρατηρείται μερική συμφωνία ανάμεσα σε αυτό στο οποίο οι μαθητές δυσκολεύονται και σε αυτό που οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν και αξιολογούν, στην κατανόηση δε συμβαίνει το ίδιο. Μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών εξέφρασε μια διστακτικότητα ως προς την περιγραφή των συγκεκριμένων πρακτικών που χρησιμοποιεί για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης, αλλά και σχετικά με τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών βάσει αυτών των πρακτικών.

Ιδίως ως προς την αναγνωστική κατανόηση υπήρξε έντονη δυσκολία στο να ομαδοποιηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πού εντοπίζουν τις δυσκολίες των μαθητών. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί εντόπιζαν συγκεκριμένα προβλήματα των μαθητών και τα περιέγραφαν, ενώ άλλοι προσπαθούσαν να διερευνήσουν τα αίτια των προβλημάτων, συσχετίζοντάς τα είτε με τον μαθητή, είτε με τη δραστηριότητα ή/και το κείμενο. Κατά την πορεία των συνεντεύξεων κατονόμασαν συγκεκριμένες δυσκολίες που αφορούν επιμέρους τομείς και δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης, αλλά αρκετοί απέδιδαν τις δυσκολίες σε παράγοντες, όπως οι πιθανές μαθησιακές δυσκολίες. Υπήρξαν αναφορές σχετικά με τη μη χρήση στρατηγικών από τους μαθητές, αλλά δεν έγινε σύνδεση με τη διδασκαλία, παρά μόνο σε μία περίπτωση (Σ26). Συνεπώς, δεν είναι σαφές στις απόψεις των εκπαιδευτικών η σχέση της χρήσης στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης και της διδασκαλίας τους. Αντίθετα, σχετικά με την παραγωγή γραπτών κειμένων οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν πολλές συγκεκριμένες δυσκολίες και στις περιπτώσεις που αναφέρονται σε αιτίες, αυτές σχετίζονται περισσότερο με τη διδασκαλία. Συμπεραίνεται ότι η διδασκαλία στρατηγικών αξιοποιείται από τους εκπαιδευτικούς περισσότερο στην αναγνωστική κατανόηση σε σχέση με την παραγωγή κειμένων.

Επίσης, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ή στη χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών από τους μαθητές. Ωστόσο, δεν εντοπίζουν το επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές, παρότι συχνά τα μέσα με τα οποία αξιολογούν παρουσιάζουν μία διαβαθμισμένη δυσκολία (ερωτήσεις περιεχομένου με βάση τις πληροφορίες του κειμένου, κριτικές ερωτήσεις κλπ). Μόνο σε ορισμένες περιπτώσεις γίνεται διάκριση ανάμεσα στην αποκωδικοποίηση και την κατανόηση, χωρίς όμως να δίνεται ξεχωριστή έμφαση στην κατανόηση ως διαδικασία όπως συμβαίνει με την αποκωδικοποίηση. Αξιολογούν περισσότερο αυτό που οι μαθητές είναι σε θέση να παράγουν μετά την ανάγνωση (κείμενο, απαντήσεις κλπ) παρά την ίδια τη διαδικασία της ανάγνωσης και τη χρήση στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης.

Για την αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης χρησιμοποιείται ως κριτήριο από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών η κατάλληλη απάντηση σε ορισμένες ερωτήσεις που θέτει ο/η εκπαιδευτικός και αφορούν κυρίως τα δομικά στοιχεία του κειμένου ή το περιεχόμενο ή είναι κριτικές. Σε ορισμένες μόνο περιπτώσεις, αναφέρεται η χρήση από τους μαθητές στρατηγικών αντίστοιχων με αυτές που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία. Δε δίνεται έμφαση στην αξιολόγηση στρατηγικών (π.χ. αυτό-ερωτήσεων ή ερωτήσεων που διατυπώνουν οι μαθητές σε ομάδες), παρότι πολλοί εκπαιδευτικοί στην πορεία των συνεντεύξεων αναδεικνύουν ως ζητούμενο την αυτονομία στη χρήση στρατηγικών.

Από πολλές απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται η άποψη ότι ο χρόνος για διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης και της παραγωγής γραπτών κειμένων δεν είναι αρκετός για να εφαρμόσουν ορισμένες πρακτικές που θα ήθελαν, στο εύρος και στη συχνότητα που οι ίδιοι/ίδιες θα ήθελαν. Σε μία περίπτωση (Σ8) γίνεται μια ενδιαφέρουσα αναφορά στην έλλειψη χρόνου για σταδιακή αυτονόμηση του μαθητή ως αναγνώστη σύμφωνα με τον ατομικό ρυθμό ανάπτυξής του.

Από τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της παραγωγής κειμένων προέκυψε μερική συμφωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών ως προς τα κριτήρια με βάση τα οποία αξιολογείται ένα κείμενο. Σε ορισμένες περιπτώσεις αξιολογείται και η προσπάθεια του μαθητή ανάλογα με το επίπεδό του. Η αξιολόγηση εστιάζει περισσότερο στο προϊόν και λιγότερο στις συγγραφικές διαδικασίες. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνεί και αναδεικνύει ως κριτήρια αξιολόγησης ενός κειμένου τη συνοχή και τη συνεκτικότητά του, τη μακροδομή και τη μικροδομή του, την πληρότητα του περιεχομένου, τη σαφήνεια, την ορθογραφία, τη γραμματική σε επίπεδο πρότασης και τη σύνταξη. Επιβεβαιώνονται, έτσι, παλαιότερα ευρήματα, καθώς η έμφαση δίνεται στη γραμματική της πρότασης και όχι στη λειτουργική γραμματική (Χεππάκη, 2015).

Επίσης, η φιλαναγνωσία των μαθητών και η ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων αναδεικνύεται ως παράγοντας που επηρεάζει τη διδασκαλία (6 αναφορές). Επιπλέον,

ορισμένοι εκπαιδευτικοί αποδίδουν πολλές από τις δυσκολίες των μαθητών στην έλλειψη φιλιαναγνωσίας (3 αναφορές). Με βάση την αρχή της αξιοποίησης της σχέσης ανάγνωσης και γραφής κάθε συγγραφέας ενός κειμένου σύρει άμεσα πληροφορίες από άλλα κείμενα τα οποία έχει άμεσα διαθέσιμα ή έχει ήδη διαβάσει στο παρελθόν (Spivey & King, 1989). Πολλοί από τους εκπαιδευτικούς τονίζουν την ανάγκη για φιλιαναγνωσία αλλά και πρακτικές που οι ίδιοι χρησιμοποιούν με σκοπό όχι μόνο την προσωπική ευχαρίστηση των μαθητών αλλά και τη βελτίωσή τους στην παραγωγή κειμένων. Θεωρούν ότι έτσι οι μαθητές θα σχηματίζουν μεγαλύτερες και πιο κατάλληλες προτάσεις αλλά και θα είναι σε θέση να εντοπίζουν τα υποδηλούμενα στοιχεία του κειμένου. Ενδεικτικά, η εκπαιδευτικός Σ3 αναφέρει: «Σίγουρα το να διαβάζουν πολλά λογοτεχνικά βιβλία, να βλέπουνε ταινίες επιλεγμένες από τους δασκάλους είτε από τους γονείς και στη συνέχεια να το συζητάν- τους κάνει πολύ καλό να συζητάνε την εξέλιξη του έργου, τους ήρωες, τα συναισθήματα και όλα αυτά σιγά-σιγά θα βοηθάνε στο να παράγουν μόνα τους πιο έτσι τελειοποιημένο κείμενο, βιβλία λογοτεχνίας, συνεχής συζήτηση μέσα στην τάξη». Η Σ6 αναφέρει: «Γενικά παρατηρώ ότι δεν διαβάζουν τα παιδιά βιβλία. Όσα παιδιά είχαν διαβάσει πάρα πολλά βιβλία (...) ο λόγος τους είχε μία ευκολία. Απ' όσα έχω δει τα παιδιά δεν διαβάζουν βιβλία, δεν τους αρέσει και η παραγωγή γραπτού λόγου τους δυσκολεύει;». Η Σ8 αναφέρει: «Ίσως θα έπρεπε να γίνεται πιο συχνά σε συνδυασμό με τις δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας, δηλαδή τα παιδιά να διαβάζουν κείμενα να εκφράζουν τον βασικό τους νόημα ούτως ώστε να συνδυάζει την κατανόηση του κειμένου με την παραγωγή γραπτού λόγου. Ίσως θα έπρεπε να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση και στα βιβλία μας και στο τρόπο που διδάσκεται υπάρχουν μέσα αρκετές δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου». Ο Σ9 αναφέρει: «Η σημασία του εξωσχολικού βιβλίου, η επαφή μας με το κείμενο δεν τελειώνει το σχολείο. Ίσως θα έπρεπε να δώσουμε μία ενθάρρυνση στα παιδιά να αγαπήσουν το βιβλίο. Αν και το θεωρούμε δύσκολο σε μια εποχή που έχουμε πολλά ερεθίσματα μέσω της τεχνολογίας αλλά θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε ακόμα και αυτήν για να αγαπήσουν το διάβασμα και να είναι λίγο αυτή την ικανότητα». Η διαδικασία της ανάγνωσης εξωσχολικών βιβλίων στις περισσότερες περιπτώσεις εστιάζει στα λογοτεχνικά και ορισμένες φορές περιγράφεται στο πλαίσιο της τάξης. Ενδεικτικά, ο Σ9 αναφέρει: «Και μια άλλη δραστηριότητα που έχουμε για την ανάγνωση είναι σε στυλ σκυταλοδρομίας. Παίρνουμε ένα βιβλίο, μια μικρή ομάδα μαθητών στους οποίους αναθέτουμε να διαβάσει ο καθένας δυνατά ένα κομμάτι ανάλογα με τις δυνατότητες και το επίπεδό του. Παίρνει ο ένας τη σκυτάλη, διαβάζει όσο του αναλογεί, τη δίνει στο δεύτερο, διαβάζει, τη δίνει στον επόμενο και ούτω καθεξής. Και ξανά από την αρχή ο κύκλος. Στο τέλος κάνουμε ερωτήσεις σχετικά με το κομμάτι που διάβασαν και το συνδέουμε και με τα προηγούμενα».

Ως σημαντική δυσκολία στην παραγωγή κειμένων αναδεικνύεται η οργάνωση των ιδεών και η τήρηση της κατάλληλης μακροδομής και υπερδομής. Συγκεκριμένα, ως

προς την αναγνωστική κατανόηση το κείμενο αναδείχθηκε ως σημαντικός παράγοντας στις δυσκολίες των μαθητών. Μεγάλο ποσοστό των κειμένων των σχολικών εγχειριδίων ανήκει στα πληροφοριακά κείμενα και σύμφωνα με τους Ματσαγγούρα (2001) και Roehling et al. (2017) οι δομές τους δεν είναι αρκετά οικείες στους μαθητές, συγκριτικά με τα αφηγηματικά κείμενα. Η μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνει τη θέση σύγχρονων ερευνών σχετικά με την πολυπλοκότητα και την απαιτητικότητα των πληροφοριακών ειδών κειμένου ως προς το λεξιλόγιο, την υψηλή πυκνότητα των γεγονότων, το μη-οικείο περιεχόμενο και τις γνωστικά απαιτητικές έννοιες (Roehling et al., 2017).

Ιδίως ως προς τη διδασκαλία της παραγωγής οι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για ανάγκη μίας συστηματικής διδασκαλίας, ενισχύοντας το ενδιαφέρον της έρευνας για αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας των κειμένων. Μάλιστα, σε ορισμένες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας εξέφρασαν την άποψη ότι δεν νιώθουν επαρκώς εξειδικευμένοι και εξοπλισμένοι με κατάλληλες πρακτικές, ενώ η γνώση πρακτικών από τον/την εκπαιδευτικό, η μέθοδος, η μεταδοτικότητα και η στάση του αναδείχθηκαν ως παράγοντες της διδασκαλίας.

5. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Συμπερασματικά, με βάση τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει μία προσέγγιση σχετικά με τη διδασκαλία του γραπτού λόγου, αξιοποιώντας ορισμένες πρακτικές ή/και στρατηγικές, χωρίς όμως να αναφέρονται σε ρητή διδασκαλία στρατηγικών, πλην ελαχίστων περιπτώσεων. Η διδασκαλία μπορεί να χαρακτηριστεί συστηματική ως προς ορισμένες πρακτικές και τη συχνότητα με την οποία αυτές χρησιμοποιούνται, αλλά όχι ως προς τις κυρίως συγγραφικές διαδικασίες, το στάδιο κατά την ανάγνωση, τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας του γραπτού λόγου με βάση συγκεκριμένα κριτήρια και τη διδασκαλία διαφορετικών κειμενικών ειδών.

Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μία πρόταση θα ήταν να συνεχιστεί η διερεύνηση των πρακτικών των εκπαιδευτικών και των απόψεών τους για τη χρήση κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων στη διδασκαλία της παραγωγής. Θα μπορούσαν να διερευνηθούν οι πρακτικές και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγνωστική κατανόηση συγκεκριμένων κειμενικών ειδών, όπως τα διαδικαστικά ή τα κείμενα σκόπιμης δράσης ή ανάλυσης κατάστασης, που υπάρχουν και εκτός του μαθήματος της γλώσσας, στο μάθημα της ιστορίας, των μαθηματικών και των φυσικών, κείμενα στα οποία, όπως διαπιστώθηκε, οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν τις περισσότερες δυσκολίες και παρέχουν περισσότερη καθοδήγηση. Εναλλακτικά, θα μπορούσαν να διερευνηθούν οι πρακτικές και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την παραγωγή διαδικαστικών και επιχειρηματολογικών κειμένων (όπως τα

κείμενα που καλούνται οι μαθητές να παράγουν στο μάθημα της ιστορίας, της φυσικής) ως προς την οργάνωση και καταγραφή των ιδεών, καθώς οι απόψεις των εκπαιδευτικών αλλά και οι πρακτικές που διερευνήθηκαν έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Σε μία ευρύτερη θεματική θα μπορούσε η έρευνα να εστιάσει στις πρακτικές ή/και στρατηγικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών για το στάδιο κατά την ανάγνωση ή για τη φάση/διαδικασία της καταγραφής, για την ανάγνωση ή την παραγωγή, αντίστοιχα, συγκεκριμένων ειδών κειμένων, καθώς διαπιστώθηκε ότι ως προς αυτά τα σημεία ότι οι εκπαιδευτικοί μειώνουν την καθοδήγησή τους. Επίσης, μία άλλη πρόταση θα μπορούσε να είναι η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης. Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε η διερεύνηση των πρακτικών και των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη σχέση ανάγνωσης και παραγωγής κειμένων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βάμβουκας, Μ. (2010) *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρήγορης.
- Βασαρμίδου, Δ & Σπαντιδάκης, Ι. (2015) *Διδασκαλία και Μάθηση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2008) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαρκοπούλου, Μ. (2013) *Η αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης των δασκάλων στην εφαρμογή των αρχών της παιδαγωγικής του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο Δημοτικό Σχολείο*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Π. Τ. Δ. Ε. Πάτρας. Διαθέσιμο: https://nemertes.lis.up-atras.gr/jspui/bitstream/10889/6609/3/Nimertis_Markopoulou%28ptde%29.pdf [16/3/2020]
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000) *Θεωρία της Διδασκαλίας, η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης. Τόμος Α΄*. Αθήνα: Gutenberg (2η έκδ.).
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2001) *Η σχολική τάξη Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου. τομ. Β΄*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002) *Η σχολική τάξη. Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Παπαναστασίου, Ε. & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Κύπρος: Ιδιωτική.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2008) *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. 3^η έκδοση. Κέντρο Λεξικογραφίας.

- Παντελιάδου, Σ. (2000) *Μαθησιακές Δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαναστασίου, Ε. & Παπαναστασίου, Κ. (2016) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Κύπρος: Ιδιωτική.
- Robson, T. (2010) *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (Π. Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού, μεταφρ.-Κ. Μιχαλοπούλου, επιμ.). Αθήνα: Gutenberg (2^η έκδοση).
- Χαρίτου, Ε-Β. (2007) *Ανάπτυξη υλικού για την καλλιέργεια στρατηγικών κατανόησης κειμένου*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Διαθέσιμο: <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/14167/P0014167.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [25/1/2020]
- Χεππάκη, Α. (2015) *Οι πρακτικές των εκπαιδευτικών γύρω από την επεξεργασία των μαθητικών κειμένων. Ιδεολογίες και αντιστάσεις*. Μεταπτυχιακή εργασία. Διαθέσιμο: <http://ikee.lib.auth.gr/record/282158/files/GRI-2016-16134.pdf> [10/2/2020]
- Χριστιανίδης, Ε. (2014) *Χαρτογράφηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα (κριτικού) γραμματισμού*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Φλώρινα. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας- ΑΠΘ. Διαθέσιμο: <http://ikee.lib.auth.gr/record/135331/files/GRI-2014-13317.pdf> [16/3/2020]

Ξενόγλωση

- Bratsch-Hines, M.E., Vernon-Feagans, L., Varghese, C. & Garwood, J. (2017) Child Skills and Teacher Qualifications: Associations with Elementary Classroom Teachers' Reading Instruction for Struggling Readers, *Learning Disabilities Research & Practice*, 32(4), 270–283 © 2017 The Division for Learning Disabilities of the Council for Exceptional Children. DOI: 10.1111/ldrp.12136. Available: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/ldrp.12136?casa_token=SKbAQ_pYrLUAAAAA:mlVUZmjpOvupTK3hSFH7cxYx8xsjlPLt4aStCr7-aTWfvGoTlgCRtSTI-hVjtdvX5eZLrRdEuxvjfP_Yc [6/1/2020]
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001) Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 21, 279–320. Available: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00346543071002279?casa_token=S2gXg1un80YAAAAA:f1bMdJWKLOqieZNiaWqdzpRloCEtaZ9A3dlaiVU9nqKyVt4f0e3kVjydPlwxPma_RhHanvXozKLsHQ [12/1/2020]
- Hebert, M., Bohaty, J. J., Nelson, J. R. & Brown, J. (2016) The effects of text structure instruction on expository reading comprehension: A meta-analysis, *Journal of Educational Psychology* 2016, vol. 108, no. 5, 609-629. American Psychological Association. Available: <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000082> [16/3/2020]

- Klingner, J. K., Morrison, A. & Eppolito, A. (2011) Metacognition to improve reading comprehension in R. E. O'Connor & P. F. Vadasy (Eds.), *Handbook of reading interventions* (220-248). New York: The Guilford Press. Available: <https://epdf.pub/handbook-of-reading-interventions.html> [16/1/2020]
- Pajares, M. F. (1992) Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v62 n3 p307-332. Retrieved January 4, 2020, from: JSTOR <http://www.jstor.org/pss/1170741> [12/3/2020]
- Roehling, J. V., Hebert, M., Nelson J. R., & Bohaty, J. J. (2017) Text Structure Strategies for Improving Expository Reading Comprehension. *The Reading Teacher*, vol 71, n1, pp. 71-82. Available: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/trtr.1590> [14/3/2020]
- Spivey, N, -N. & King, J. R. (1989) Readers as writers composing from sources. *Reading Research Quarterly*, 24(1), (7-26).
- Ter Beek, M., Opdenakker, M. C., Spijkerboer, A. W., Brummer, L., Ozinga, W. H. & Strijbos, J. W. (2019) Scaffolding expository history text reading: Effects on adolescents' comprehension, self-regulation, and motivation in *Learning and Individual Differences*, 74 (2019) 101749. Available: [https://www.rug.nl/research/portal/publications/scaffolding-expository-history-text-reading\(3375917d-3a17-4f86-b93e-8ed8dc44ebe0\).html](https://www.rug.nl/research/portal/publications/scaffolding-expository-history-text-reading(3375917d-3a17-4f86-b93e-8ed8dc44ebe0).html) [26/4/2020]

«ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ»

MULTIMODALITY AND ICT IN THE LANGUAGE COURSE OF THE GREEK PRIMARY SCHOOL

Βασίλειος Μαυραγάνης
Υποψήφιος διδάκτωρ Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.
Πανεπιστήμιο Πατρών
email: std504744@ac.eap.gr ή
vmavragan@gmail.com

Γεώργιος Ποταμιάς
Δρ Παιδαγωγικής
Μέλος ΣΕΠ Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
potamias.georgios@ac.eap.gr

Περίληψη

Με την παρούσα έρευνα, γίνεται ανάλυση των θεωριών του Κριτικού Γραμματισμού στο Δημοτικό σχολείο μέσω των ΤΠΕ και της πολυτροπικότητας των κειμένων διδασκαλίας της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Μέσω της πολυτροπικής ανάλυσης εννοιών του μαθήματος της Γλώσσας της Α' Δημοτικού (9η ενότητα) και της ΣΤ' Δημοτικού (17η ενότητα), με μεθοδολογικό εργαλείο την ΚΑΛ, διαπιστώθηκε ότι η πολυτροπικότητα των σχολικών κειμένων αναδεικνύει και προωθεί τον γλωσσικό γραμματισμό των μαθητών. Μετά την ανάλυση των κειμένων διαπιστώθηκε ότι υπάρχει βελτίωση των κειμένων από το παρελθόν, αλλά υπάρχουν και κάποιες ελλείψεις. Ο ερευνητής κατέληξε στο συμπέρασμα ότι μέσω της κοινωνικοσημειωτικής θεώρησης πολλές νέες δυνατότητες είναι εφικτές μέσα στα πλαίσια της πολυτροπικής διδασκαλίας, ειδικά σε χώρες όπως η Ελλάδα, στην οποία - ως χώρα υποδοχής μεταναστών - πολιτισμικά ή γλωσσικά διαφορετικοί πληθυσμοί φιλοδοξούν στην εκμάθηση γραμματισμού θεωρώντας την μια αναγκαιότητα του 21ου αιώνα και αμφισβητώντας τους καθιερωμένους «κυρίαρχους» ή παραδοσιακούς γραμματισμούς.

Λέξεις κλειδιά

Κριτικός Γραμματισμός, ΤΠΕ πολυτροπικότητα, πολυγραμματισμός, κοινωνικοσημειωτική θεώρηση.

Abstract

In this paper, a research is conducted concerning the application and promotion of Critical Literacy in the Greek Primary school through the teaching of multimodal texts via ICT applications. A very important conclusion of the research was the great importance of the

promotion and integration of students' critical literacy through the analysis of multimodal texts in the Greek Language course of the 6th Grade of the Greek Primary School (9th chapters & 17th textbook chapters). Through the analysis of the texts it was found that there is some improvement from the past, but there are also considerable shortcomings. The researcher concluded that through socio-semiotic consideration many new possibilities arouse within the framework of multimodal teaching, especially in countries such as Greece, where - as a host country for immigrants - culturally or linguistically different populations aspire to learn literacy as a necessity through the challenges of the 21st century, contrary to traditional literacy approaches.

Key words

Critical Literacy, ICT, Multimodality, Multiliteracies, Social Semiotics.

0. Εισαγωγή

Με τον όρο **γραμματισμό** εννοούμε την ικανότητα που έχει ο άνθρωπος να εκφράζει τις απόψεις του σε γραπτό λόγο, με άλλα λόγια την ικανότητα λειτουργικής γραφής και ανάγνωσης που έχει ο κάθε πολίτης σε μια σύγχρονη κοινωνία (Παπαδοπούλου, 2011). Έως τη δεκαετία του 1980 ο γραμματισμός θεωρείτο ως μια ουδέτερη ικανότητα του ανθρώπου, αντίληψη που μετέπειτα αλλάζει. Στην έννοια του γραμματισμού συμπεριλαμβάνονται κοινωνικοί και ιδεολογικοί στόχοι, καθώς σύμφωνα με τον Baynham (2002), ο γραμματισμός είναι ένα σύνολο ιδεολογικών θέσεων όχι όμως για τον γραμματισμό καθαυτό, αλλά και για το σημείο σύνδεσης του με την κοινωνική ζωή, καθώς και για τον ρόλο του στην κατασκευή της κοινωνικής ζωής αλλά και πραγματικότητας. Η έννοια του γραμματισμού διαχωρίζεται σε δύο διαφορετικές κατευθύνσεις, στο γραμματισμό ως κοινωνική πρακτική και στην κριτική προσέγγιση του γραμματισμού, οι οποίες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Baynham, 2002).

Ο όρος πολυτροπικότητα είναι μια έννοια- θεωρία που εξετάζει τους πολλούς διαφορετικούς τρόπους που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να επικοινωνούν και να εκφράζονται. Αυτή η έννοια- θεωρία είναι σχετική με τη σύγχρονη μορφή της πληροφόρησης, καθώς η αύξηση των τεχνολογικών εργαλείων και η σχετική πρόσβαση σε λογισμικό σύνθεσης πολυμέσων, έχει οδηγήσει τους ανθρώπους να μπορούν εύκολα να χρησιμοποιούν πολλαπλούς τρόπους έκφρασης και επικοινωνίας στη τέχνη, τη γραφή, τη μουσική και το χορό και τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους (Kress, 2009).

Έτσι, γεννάται το ζήτημα κατά πόσο η πολυτροπικότητα των σχολικών κειμένων του Δημοτικού σχολείου συνεισφέρει στην αποτελεσματικότερη καλλιέργεια του γραμματισμού μαθητών και τους προετοιμάζει για την καλύτερη κατανόηση των πολυτροπικών μέσων επικοινωνίας που θεωρούνται δεδομένα στη σημερινή κοινωνία του 21ου αιώνα ώστε να είναι κοινωνικά ενεργοί πολίτες.

1. Η έννοια του γραμματισμού

Η έννοια του γραμματισμού αναφέρεται επίσης και στη δυνατότητα του ατόμου να ενεργεί με αποτελεσματικό τρόπο επικοινωνιακά σε διαφορετικά περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, κάνοντας χρήση τόσο του γραπτού όσο και του προφορικού λόγου, όπως επίσης και στην ικανότητα χρήσης μη γλωσσικών κειμένων, όπως είναι για παράδειγμα οι εικόνες και οι χάρτες (Μητσοικοπούλου, 2001). Ανεξάρτητα από το ιδιαίτερο περιεχόμενο που αποδίδει η κάθε κοινωνία στον γραμματισμό, αυτός αποτελεί βασικό κριτήριο κοινωνικής ένταξης με ιδιαίτερα έντονα ιδεολογικά χαρακτηριστικά (Γρόσδος, 2008: 10).

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση παρατηρείται μια προσπάθεια εξειδίκευσης του γραμματισμού και διαχωρισμού του σε επιμέρους κατηγορίες: τον οικογενειακό, τον γλωσσικό, τον σχολικό, τον κοινωνικό, τον πληροφοριακό, τον τεχνολογικό, τον ψηφιακό, τον λειτουργικό, τον πολιτιστικό, τον κριτικό, τον ακαδημαϊκό και τον πολυγραμματισμό. Επιπλέον, η έρευνα στο θεωρητικό πεδίο του γραμματισμού δημιούργησε διαφορετικά ρεύματα σχετικά με τον ιδιαίτερο προσδιορισμό και προσανατολισμό του (Karur, 2019).

Ένα από αυτά αναφέρεται ως «λειτουργικός γραμματισμός» και αφορά κυρίως όλες εκείνες τις απαιτούμενες δεξιότητες για την αποτελεσματική επαγγελματική εξέλιξη και κοινωνική καταξίωση, αλλά και μια ευρύτερη προσαρμογή στο υφιστάμενο κοινωνικό πλαίσιο (Baynham, 2002: 22). Όπως αναφέρει η Μητσοικοπούλου (2001), σκοπός του λειτουργικού γραμματισμού μέσω της εκπαίδευσης είναι η εκπλήρωση κοινωνικών στόχων και η δυνατότητα πρόσβασης σε συγκεκριμένα είδη κειμένων. Επομένως, ένα άτομο είναι εγγράμματο, όταν έχει αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση και τη γραφή και του δίνουν την ικανότητα να εμπλέκεται σε όλες εκείνες τις δραστηριότητες που απαιτούν τις βασικές δεξιότητες γραμματισμού εφόσον πρόκειται να λειτουργήσει αποτελεσματικά στην ομάδα ή στην κοινότητα του, και του οποίου οι επιδόσεις στην ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική τον καθιστούν ικανό να συνεχίσει να χρησιμοποιεί αυτές τις δεξιότητες για την πρόοδο τόσο του ίδιου όσο και της κοινότητάς του (Baynham, 2002: 19-20).

Ο κριτικός γραμματισμός, από την άλλη μεριά, που αποτελεί μία άλλη οπτική και διαφορετικό ρεύμα, το οποίο εστιάζει κυρίως στην ευαισθητοποίηση των πολιτών και στην κριτική διάσταση και αποτίμηση των διαφόρων μορφών γραμματισμού, χωρίς να αρκείται μόνο στις αρχές και βάσεις του λειτουργικού γραμματισμού. Επομένως σύμφωνα και με τον ΟΟΣΑ είναι αναγκαία η υιοθέτηση και χρήση ποικίλων επιθετικών προσδιορισμών που θα συνοδεύουν τον όρο «γραμματισμός» (OECD, 2000).

Σχετικά με την πρακτική διάσταση του γραμματισμού, η εργασία των Scribner and Cole (1981) εισήγαγε πειστικά την έννοια των πρακτικών γραμματισμού. Αντί να βλέπουμε τον γραμματισμό ως ένα σύνολο φορητών και θεωρητικών δεξιοτήτων, οι

οποίες δεν εφαρμόζουν τα δεδομένα, οι Scribner και Cole αναμόρφωσαν το πλαίσιο θεώρησης του γραμματισμού ως ένα σύνολο κοινωνικά οργανωμένων πρακτικών στις οποίες συμμετέχουν τα άτομα, οι πολίτες. Αυτή η αντίληψη του γραμματισμού ως κοινωνικής πρακτικής εξαπλώθηκε ραγδαία μεταξύ των κοινωνικών επιστημόνων και των εκπαιδευτικών στις αρχές της δεκαετίας του 1980, ενώ βοήθησε σημαντικά στην πρόοδό της με τη ταυτόχρονη διάλυση των θεωριών του «Μεγάλου Χάσματος», δηλαδή του διαχωρισμού της προφορικής και της γραπτής γλώσσα (Stiglitz, 2016).

Η αναδυόμενη θεωρία του γραμματισμού ως κοινωνικής πρακτικής βασίστηκε στις καλά αναπτυγμένες θεωρίες και μεθοδολογίες της κοινωνιογλωσσολογίας και της εθνογραφίας της επικοινωνίας. Οι μελετητές της εκπαίδευσης όπως ο Street (2006) και ο Gee (2004) υποστήριξαν ότι ο γραμματισμός λειτουργεί συχνά περιοριστικά και ηγεμονικά στις κοινωνίες με σκοπό την εφαρμογή κοινωνικών ελέγχων και τη διατήρηση των κοινωνικών ιεραρχιών. Τα τελευταία χρόνια, μάλιστα, ο τρόπος που εφαρμόζονται οι πρακτικές του γραμματισμού έχει βρεθεί στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής έρευνας και πολιτικής, ιδίως όσον αφορά την εθνογραφική έρευνα. Οι Νέες Μελέτες Γραμματισμού ιδιαίτερα υπερασπίστηκαν την ιδέα του γραμματισμού ως ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που περιλαμβάνει ετερογενείς πρακτικές, κείμενα και γεγονότα (Blommaert, 2008· Collins & Blot, 2003).

Όσον αφορά τη θεωρία της πολυτροπικότητας και τη σχέση της με τα κείμενα, έννοια στενά συνδεδεμένη με τις πρακτικές του γραμματισμού και η οποία θα αναλυθεί διεξοδικά σε κεφάλαιο που ακολουθεί, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι πολυτροπικό θεωρείται ένα κείμενο που χρησιμοποιεί συνδυασμό σημειωτικών συστημάτων για τη μετάδοση κάποιου μηνύματος. Ως σημειωτικά συστήματα θεωρούνται το λεκτικό, δηλαδή οι λέξεις και οι προτάσεις ενός κειμένου, το οπτικό, δηλαδή οι εικόνες και τα χρώματα που επιλέγονται να χρησιμοποιηθούν, το ηχητικό, που είναι η ένταση και ο ρυθμός, το χειρονομικό, που είναι οι κινήσεις του σώματος και η νοηματική γλώσσα και το χωρικό που είναι η κατεύθυνση και ο τρόπος διάταξης των αντικειμένων στον χώρο. Τα πολυτροπικά κείμενα διακρίνονται σε έντυπα, ψηφιακά και σωματικά. Τέτοια μπορεί να είναι κάποια εικονοβιβλία, εικονογραφημένα παραμύθια, περιοδικά ή εφημερίδες, ταινίες, κόμικς, αφίσες, διαφημίσεις, ακόμη και ηλεκτρονικά παιχνίδια (Ροδοσθένους & Μπαλάφα, 2018).

2. Κριτικός γραμματισμός και παιδαγωγική των πολυγραμματισμών

Τα νέα προγράμματα σπουδών του Δημοτικού προωθούν την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού με τη χρήση και ανάλυση διαφόρων κειμενικών ειδών καθώς και κειμένων μαζικής κουλτούρας με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003, 2011). Η προσέγγιση που υιοθετήθηκε στα σύγχρονα προγράμματα σπουδών για τη δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού και

την υλοποίηση του προγράμματος κριτικού γραμματισμού είναι η δραστηριοκεντρική (task-based learning), η οποία αναφέρεται στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών σε δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων και επινόησης λύσεων, μέσα από τη συνεργασία των μαθητών/τριών σε ομάδες (Willis, 2016: 8). Άλλωστε με την εμφάνιση και τη ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές και πολύγλωσσες κοινωνίες καθίσταται αναγκαίο πια οι μαθητές να αναπτύξουν τη δεξιότητα του πολυγλωσσικού έτσι ώστε να είναι ικανοί να αντιληφθούν τις νέες μορφές που ενδέχεται να έχουν οι σημειωτικοί τρόποι των κειμένων και των πληροφοριών με σκοπό να μπορούν να επεξεργάζονται αποτελεσματικά και κριτικά τις συγκεκριμένες πληροφορίες (Χατζησαββίδης, 2007).

3. Η έννοια της πολυτροπικότητας

3.1. Η πολυτροπικότητα ως επικοινωνιακό φαινόμενο

Η πολυτροπικότητα, βασική έννοια της παρούσης έρευνας, είναι ένα φαινόμενο της σύγχρονης αντίληψης και θεώρησης της επικοινωνίας που ορίζεται από έναν συνδυασμό «επικοινωνιακών πόρων» σε κείμενα και επικοινωνιακά γεγονότα που εστιάζουν στην ανάπτυξη παράλληλων θεωριών, αναλυτικών εργαλείων και περιγραφών της μελέτης της αναπαράστασης της επικοινωνίας που αποτελούν το πεδίο των «Πολυτροπικών Μελετών» (Machin, 2013: 349-352) όπως προτάθηκε από τους O' Halloran and Smith (2011):

Οι βασικές σημειωτικές έννοιες- διαστάσεις της πολυτροπικής θεωρίας είναι οι εξής:

- Ο επικοινωνιακός πόρος (communication resource) αναφέρεται στο δυναμικό του νοήματος των υλικών πόρων, οι οποίοι αναπτύχθηκαν και συσσωρεύτηκαν με την πάροδο του χρόνου μέσω της χρήσης τους σε μια συγκεκριμένη κοινότητα και ως απάντηση σε ορισμένες κοινωνικές της απαιτήσεις.
- Η λειτουργία (function) αναφέρεται σε ένα κοινωνικά οργανωμένο σετ σημειωτικών πόρων για την παραγωγή νοήματος.
- Η τροπική διαφοροποίηση (modal allowance) αναφέρεται στην ιδέα ότι διαφορετικοί τρόποι προσφέρουν διαφορετικές δυνατότητες νοήματος. Οι λειτουργικές αποδόσεις επηρεάζουν τα είδη της σημειωτικής λειτουργίας για την οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένας τρόπος λειτουργίας, όπως επίσης την ευκολία με την οποία μπορεί να γίνει και τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι τρόποι για να επιτευχθεί μια σημειωτική λειτουργία.
- Το υποκινούμενο σήμα (motivated sign) είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για να τονίσει ότι το νόημα «σημαινόμενο» και η μορφή «σημαίνον» συνδυάζονται σε μια σχέση που υποκινείται από την καταλληλότητα προσαρμογής μεταξύ του ενδιαφέροντος του παραγωγού και των πλεονεκτημάτων ενός σημειωτικού πόρου.

- Το ενδιαφέρον (interest) είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για μια στιγμιαία συμπίκνωση όλων των κοινωνικών εμπειριών που έχουν διαμορφώσει την υποκειμενικότητα ενός ατόμου. Πρόκειται για μια συμπίκνωση που προκαλείται σε σχέση και από το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο βρίσκεται ένα σημείο.
- Ο σχεδιασμός (design) χρησιμοποιείται για να επισημαίνει την εντοπισμένη διαδικασία στην οποία ένας κατασκευαστής σηματοδότησης επιλέγει και οργανώνει σημειωτικούς πόρους για να πραγματοποιήσει μια συγκεκριμένη κοινωνική λειτουργία ή σκοπό (Jewitt, Bezemer, & O' Halloran, 2016: 36).

3.2. Η διδακτική λειτουργία της πολυτροπικής εικόνας στην εκπαίδευση

Η ευρεία χρήση της εικόνας ως διδακτικού μέσου οφείλεται σε πολλούς παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα τη διδακτική πράξη. Οι σπουδαιότεροι από αυτούς είναι:

- Η τεχνολογική εξέλιξη, που επιτρέπει τη γρήγορη και σε μεγάλη ποσότητα παραγωγή της εικόνας με χαμηλό σχετικά κόστος.
- Η επίδραση των μέσων μαζικής ενημέρωσης και ψυχαγωγίας, τα οποία, προκειμένου να πετύχουν τους στόχους τους, στηρίζονται κυρίως στην εικόνα.
- Η έλξη που προκαλούν στα παιδιά τα εικονογραφημένα κείμενα.
- Η σημασία της εικόνας για την εποπτεία, στην οποία οφείλει να στηρίζεται η διδασκαλία.
- Η συμβολή της εικόνας στην πρόκληση κινήτρων και διαδικασιών μάθησης και γενικότερα στη στήριξη της μάθησης.
- Ο ρόλος της εικόνας στον σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας (Triacca, 2017: 2).

4.2. Ο ρόλος των ΤΠΕ στα πολυτροπικά κείμενα

4.2.1. Η σημασία της ανάλυσης πολυτροπικών κειμένων ενταγμένων στις ΤΠΕ

Σύμφωνα με τον Kress (1993), στη νέα χιλιετία δεν είναι πλέον δυνατό να σκεφτούμε τον γραμματισμό μεμονωμένα από ένα τεράστιο φάσμα κοινωνικών, τεχνολογικών και οικονομικών παραγόντων. Ο στόχος μιας παιδαγωγικής πολλαπλών κριτηρίων είναι να καλύψει την αυξανόμενη πολλαπλότητα και την ενσωμάτωση σημαντικών τρόπων δημιουργίας νοήματος, όπου το κείμενο σχετίζεται επίσης με την εικόνα, τον ήχο, τη χωρική, τη συμπεριφορά κ.ά. Ουσιαστικά μία από τις κεντρικές ανησυχίες της προσέγγισης πολλαπλών γραμματικών που προτείνει η ομάδα The New London Group είναι η προώθηση μιας πολυφωνικής έννοιας του γραμματισμού και των μορφών εκπροσώπησης και επικοινωνίας για να βοηθήσει τους μαθητές να

διαπραγματευτούν ένα ευρύτερο φάσμα τύπων κειμένων και τρόπων της πειθούς. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει μια παιδαγωγική προσέγγιση, που περιλαμβάνει τη συστηματική και ρητή διδασκαλία ενός αναλυτικού λεξιλογίου για την κατανόηση των σχεδιαστικών διαδικασιών και αποφάσεων που συνεπάγονται συστήματα και δομές νοήματος. Πρόκειται δηλαδή για ένα κρίσιμο πλαίσιο στην ερμηνεία του κοινωνικού πλαισίου και του σκοπού των σχεδίων νοήματος και μια «μεταμορφωμένη πρακτική», η οποία ωθεί τους μαθητές να εφαρμόζουν τις πρόσφατα αποκτηθείσες δεξιότητές τους, καθιστώντας τους σκόπιμους δημιουργούς νοήματος και σχεδιαστές των πολυτροπικών κειμένων (The New London Group, 1996: 64- 65).

Λόγω των αρχών αυτών, οι προσεγγίσεις στις παιδαγωγικές πολλαπλής γραφής έχουν έκτοτε προσαρμοστεί και επεκταθεί για να συμπεριλάβουν τη διάσταση του κριτικού γραμματισμού που αφορά τα μέσα ενημέρωσης και τις προκλήσεις της διδασκαλίας μέσω των ΤΠΕ. Ο Unsworth, για παράδειγμα, προτείνει μια παιδαγωγική προσέγγιση που διακρίνει τρεις διαφορετικές διαστάσεις της γραμματικής πρακτικής: τον αναγνωριστικό γραμματισμό, τον αναπαραγωγικό γραμματισμό και τον προβληματισμό γραφής. Και οι τρεις αναφέρονται επίσης ως κριτικός γραμματισμός (Unsworth, 2001: 14). Σύμφωνα με τον ίδιο, ο ρόλος του αναλυτή κειμένου απαιτεί τη δυνατότητα να αναλύσει κριτικά τους «οπτικούς και λεκτικούς κώδικες για να καταστήσει σαφές πώς οι επιλογές γλώσσας και εικόνες προνοούν συγκεκριμένες απόψεις και πώς άλλες επιλογές οπτικών και λεκτικών πόρων θα μπορούσαν να δημιουργήσουν εναλλακτικές απόψεις». (Unsworth, 2001:15, 2006).

Η Hobbs, στην αναθεώρησή της σχετικά με τις πρωτοβουλίες που βασίζονται στην εκπαίδευση γραμματισμού μέσω των ΤΠΕ στο σχολείο αναφέρει ότι ο στόχος τέτοιων πρωτοβουλιών είναι πρωτίστως η παροχή μαθησιακών εμπειριών όπου οι μαθητές ενισχύουν τις δεξιότητες κριτικής σκέψης. Έτσι, θα είναι σε θέση να στοιχειοθετήσουν τις δικές τους αντιλήψεις για το πώς να συμμετέχουν πλήρως ως πολίτες σε μια κοινωνία κορεσμένη από τα μέσα ενημέρωσης. Επίσης, διαπίστωσε ότι πολλά σχολεία δίνουν μεγάλη έμφαση στην κριτική σκέψη και στις σύνθετες διαδικασίες που εμπλέκονται στην επικοινωνία του νοήματος μέσω συμβολικών μορφών. Επιπλέον, τόνισε ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται επιτέλους να έχουν αναγνωρίσει ότι κάθε όραμα της μάθησης του 21ου αιώνα πρέπει να υπογραμμίζει την εστίαση εξειδικευμένων εργαλείων (Hobbs, 2004: 44, 50-54). Ο Koltay, (2011: 211) με τη σειρά του, σημειώνει ότι οι περισσότεροι ορισμοί του γραμματισμού των μέσων ενημέρωσης, του γραμματισμού πληροφοριών και του ψηφιακού γραμματισμού τείνουν σήμερα να επικεντρώνονται σε κρίσιμες προσεγγίσεις για την ερμηνεία και την εμπλοκή των μαθητών με τα μηνύματα των μέσων.

Από τη σκοπιά της η Scheibe επισημαίνει ότι ο γραμματισμός στις ΤΠΕ περιλαμβάνει την εκμάθηση «ανάγνωσης» τόσο οπτικών και οπτικοακουστικών μηνυμάτων όσο και κειμένων. Τονίζει ότι η βασική «γλώσσα» που χρησιμοποιείται σε κάθε φόρμα

μέσων, είναι ικανή να κρίνει την αξιοπιστία και την ακρίβεια των πληροφοριών που παρουσιάζονται σε διάφορες μορφές, αξιολογώντας την πρόθεση και το νόημα του συγγραφέα. Έτσι, εκτιμώνται οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται για να πείσουν και να μεταφέρουν συναισθήματα, καθώς είναι σε θέση να επικοινωνούν αποτελεσματικά μέσω διαφορετικών μορφών και μέσων. Επίσης, η ίδια αναφέρει ότι ο γραμματισμός των μέσων δημιουργεί δεξιότητες κριτικής σκέψης, επικοινωνίας και τεχνολογίας και είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος αντιμετώπισης διαφορετικών τρόπων μάθησης και εκτίμησης με πολλαπλές προοπτικές (Scheibe, 2004: 61).

4.2.2. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία της πολυτροπικότητας μέσω ΤΠΕ

Οι εκπαιδευτικοί συχνά επιμένουν στον έντυπο λόγο ή στη βασική λειτουργική χρήση προγραμμάτων λογισμικού με αποτέλεσμα την ελλιπή ανάδειξη «του δυναμικού των νέων τεχνολογιών» παρόλο που ο εξοπλισμός υπάρχει (Knobel & Lankshear, 2007: 77). Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην προώθηση του κριτικού γραμματισμού θα πρέπει ιδανικά να αποτελεί μέρος της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα νέα προγράμματα σπουδών συμπεριλαμβάνουν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, αυτό όμως δεν γίνεται με τη δέουσα προετοιμασία από πλευράς των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, χρειάζεται μια νέα προσέγγιση (Jewitt, 2009).

Το επείγον έργο των εκπαιδευτικών μελετών και ερευνών είναι να παράσχει μια σαφή εικόνα και κατάλληλα λειτουργικά πλαίσια, για τη δημιουργία εκπαιδευτικών εργαλείων. Μέσω εκείνων θα καταστεί δυνατό να αναπτυχθούν αξιόπιστα μέσα αναγνώρισης της παιδαγωγικής-σημειωτικής εργασίας των μαθητών και της μάθησης. Αυτά τα εργαλεία αναγνώρισης θα επικεντρωθούν στις κοινωνικές-παιδαγωγικές και σημειωτικές πρακτικές σε ένα θεωρητικό πλαίσιο επικοινωνίας και νοήματος. Το πλαίσιο θα πρέπει να ενσωματώνει κοινωνικές πρακτικές και σημειωτικές πρακτικές εξίσου στα πλαίσια μιας κοινωνικής σημειωτικής πολυτροπικής θεωρίας. Σε μια ιδανική περίπτωση, θα πρέπει να υπάρχει ένα συνεχές αλληλεπίδρασης μεταξύ των δύο συνόλων. Καταρχάς, η αξιολόγηση αναμινύει το σημειωτικό (νόημα /γνώση) με την κοινωνική (δύναμη) για να παράγει παιδαγωγικές κατηγορίες (βαθμούς) και ψυχολογικές κατηγορίες (ικανότητα, ανάπτυξη) πλαισιωμένα από κοινωνικές κατηγορίες μεγαλύτερου επιπέδου (φύλο, εθνικότητα, τάξη). Αυτό το γεγονός μπορεί να προκύψει από το πόσο καλά ένα κομμάτι γραφής ή η πραγματοποίηση ενός πειράματος συμμορφώνεται με τις γενικές συμβάσεις με τα δεδομένα χρονικά και χωρικά πλαίσια (Kress, 2013: 121-122).

5. Μεθοδολογία της έρευνας

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί η συνεισφορά και συμβολή των εξεταζόμενων πολυτροπικών σχολικών κειμένων του Δημοτικού (9η ενότητα του μαθήματος της Γλώσσας Α΄ Δημοτικού καθώς και 17η ενότητα της Γλώσσας Στ΄ Δημοτικού) στην καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού των μαθητών / τριών και στην αποτελεσματική κατανόηση των πολυτροπικών μέσων επικοινωνίας ώστε να είναι κοινωνικά ενεργοί πολίτες. Επίσης σημαντικό διευκρινιστικό, διαφοροποιητικό στοιχείο της παρούσας έρευνας είναι ότι η μελέτη και αξιολόγηση των συγκεκριμένων κειμένων των ενότητων του γλωσσικού μαθήματος ως παράγοντες προώθησης και καλλιέργειας του κριτικού γραμματισμού γίνεται χωρίς να μελετάται ο πολύ σημαντικός διαμεσολαβητικός ρόλος του εκπαιδευτικού δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο αξιοποιείται αυτό το περιεχόμενο από τον εκπαιδευτικό.

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας εργασίας είναι:

- Υπάρχουν αναφορές σχετικά με τα πολυτροπικά κείμενα και τον όρο πολυτροπικότητα γενικότερα στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003 και του 2011 για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και των αντίστοιχων κειμένων στο Δημοτικό σχολείο;
- Τα υπό έρευνα πολυτροπικά σχολικά κείμενα συνεισφέρουν ή όχι στην καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμό των μαθητών;

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας ακολουθήθηκε μια συστηματική βιβλιογραφική έρευνα σε βάθος. Για την εξέταση των ερευνητικών υποθέσεων αξιοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου (content analysis) (Λαμπρίρη-Δημάκη, 1990: 160). Στην ανάλυση περιεχομένου κατά Berelson αναζητούνται επαναλαμβανόμενα μοτίβα λόγου καθώς και παραλλαγές, και μέσω αυτών αποκαλύπτονται τα υπό έρευνα νοούμενα (Berelson, 1992). Στόχος του εν λόγω μεθοδολογικού εργαλείου είναι να οδηγηθεί ο ερευνητής σε συμπεράσματα που προκύπτουν από τα γραπτά κείμενα ή άλλα «κείμενα» όπως εικόνες και αφορούν το συγκεκριμένο μέσα από το οποίο χρησιμοποιούνται. Για το λόγο αυτό η συγκεκριμένη μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για να προσδιορίσει: τα χαρακτηριστικά του ερευνητικού κειμενικού περιεχομένου (Βαμβούκας, 2002).

Επιπλέον, μελετήθηκαν τα κείμενα του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) για τη διδασκαλία της γλώσσας στο Δημοτικό σχολείο με κριτήριο την ύπαρξη αναφορών του όρου *πολυτροπικότητα* σε συνάρτηση και με τους όρους που οριοθετούν τη λειτουργία της στη γλωσσική διδασκαλία ή κάποιες σαφείς αναφορές που προβάλλουν την ικανότητα παραγωγής νοημάτων από μη γλωσσικούς σημειωτικούς τρόπους, οι οποίοι διαπλέκονται με τον γλωσσικό. Το περιεχόμενο των κειμένων διερευνήθηκε με την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (Λαμπρίρη-Δημάκη, 1990: 160).

Τέλος επισημαίνεται ότι τα κείμενα που αναλύονται παρακάτω (9η ενότητα του μαθήματος της Γλώσσας Α΄ Δημοτικού καθώς και 17η ενότητα της Γλώσσας Στ΄ Δημοτικού), πάρθηκαν από την ψηφιακή πλατφόρμα: «Φωτόδεντρο» και έγινε ανάλυση μόνο κειμένου και εικόνας και όχι ήχου διότι οι ψηφιακές πλατφόρμες «Φωτόδεντρο» είναι πολυτροπικές συνδυάζοντας περισσότερο κείμενο και εικόνα. Για το λόγο αυτό η έρευνα επικεντρώθηκε στην ανάλυση κειμένου-εικόνας.

6. Πολυτροπική ανάλυση εκπαιδευτικού υλικού

6.1. Η πολυτροπική εξέταση κειμένων της Γλώσσας Α΄ και Στ΄ Δημοτικού

Τα κείμενα θα αναλυθούν με βάση την κοινωνική σημειωτική προσέγγιση της έννοιας της πολυτροπικότητας. Η κοινωνική σημειωτική προσέγγιση αναλύει τα σημεία για να αποκαλύψει μια πλευρά της κοινωνίας, με την προϋπόθεση ότι η ατομική σημειολογία -τα σημεία/σημειωτικοί πόροι όπως η γλώσσα που χρησιμοποιεί κάποιος -είναι μια κοινωνικά καθοδηγούμενη διαδικασία. Η κοινωνική σημειωτική αντιλαμβάνεται τα γλωσσικά νοήματα ως ρευστά και εξαρτώμενα από το περιβάλλον. Δεν αντιλαμβάνεται τους τρόπους λειτουργίας ως σταθερούς ή προγενέστερους κωδικούς ή συστήματα έτοιμων σημείων και κανόνων για τη χρήση τους. Αντίθετα, τους θεωρεί σημειωτικούς πόρους, οι οποίοι έχουν ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο σύνολο δυναμικής σημασίας που προέρχεται από την υλική μορφή τους και τις προηγούμενες χρήσεις τους, όπως αναπτύχθηκαν από συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες. Οι παραγωγοί σημάτων αντλούν από τους πόρους που έχουν στη διάθεσή τους για να σηματοδοτήσουν κοινωνικά τοποθετημένα πλαίσια, σε σχέση με τα ενδιαφέροντά τους, τους επικοινωνιακούς τους σκοπούς και την αξιολόγηση του κοινού τους (Morgagni, 2012).

6.2. Πολυτροπική ανάλυση σε περιβάλλον διαδραστικού λογισμικού ΤΠΕ

Σε συνέχεια των προηγούμενων διαπιστώσεων η κοινωνική σημειωτική πολυτροπική ανάλυση σε περιβάλλοντα νέων τεχνολογιών επικεντρώνεται συχνά σε περιπτώσεις συνηθισμένης και καθημερινής αναπαράστασης και επικοινωνίας. Οι χώροι παρατήρησης περιλαμβάνουν αλληλεπίδραση πρόσωπο-με-πρόσωπο (συμπεριλαμβανομένων εργασιών και δραστηριοτήτων όπου η γλώσσα έχει ελάχιστο λειτουργικό φορτίο, όπως κοινωνικά δίκτυα, χορευτικές παραστάσεις και αθλητικά παιχνίδια), ψηφιακά περιβάλλοντα, έντυπα έγγραφα, ενσωματωμένα περιβάλλοντα και χωρικές αναπαραστάσεις (λ.χ. εκθέσεις μουσείων). Μέσω της λεπτομερούς ανάλυσης των συνήθως μικρών δειγμάτων δεδομένων σε περιβάλλοντα ΤΠΕ, προσεγγίζονται εξίσου οι κοινωνικές, πολιτιστικές και προσωπικές /ατομικές πτυχές της σημειολογίας, συμπεριλαμβανομένων των σχέσεων ισχύος και της επιρροής της ιδεολογίας, που περιλαμβάνουν αντικείμενα, φως, γραμματοσειρά, γραφή, χρώμα, εικόνα, ρούχα, ήχο και μουσική, καθώς και ομιλία, εκφράσεις του προσώπου, οικείες χειρονομίες, κίνηση

σώματος και συμπεριφορά εκ του σύνεγγυς. Η κοινωνική σημειωτική φαίνεται να εξυπηρετεί σημαντικά την έρευνα της πολυτροπικότητας στα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα λόγω της κοινωνικής της σύλληψης και του ενδιαφέροντός της για τη διασύνδεση μεταξύ των οργανώσεων και των κοινωνικών δομών σε κάθε περιβάλλον. Σε αυτό συμβάλλει και η αντίληψή της για την έννοια του ρευστού νοήματος, επηρεασμένη από την περιρρέουσα ατμόσφαιρα χωρίς να βασίζεται σε κώδικες και ποικιλίες (Vertovec, 2007).

7. Ανάλυση πολυτροπικών κειμένων (εικόνων) εκπαιδευτικού υλικού Α' & Στ' Δημοτικού

Το εξεταζόμενο εκπαιδευτικό υλικό είναι συνδυασμός απεικονιστικού και λεκτικού συστήματος. Το λεκτικό σύστημα βασίζεται στην ανθρώπινη επικοινωνία με βάση την ομιλία, τον λόγο και τις λέξεις. Το οπτικό σύστημα εκφράζεται μέσα από ένα εύρος εικονιστικών στοιχείων όπως η εικόνα, το σκίτσο, ο πίνακας ζωγραφικής, η φωτογραφία και το σχεδιάγραμμα.

Σύμφωνα με την προσέγγιση της Κοινωνικής Σημειωτικής η επικοινωνία δημιουργού-θεατή είναι εμπρόθετη και απαιτεί από τους συμμετέχοντες να καταστήσουν τα μηνύματα τους κατανοητά, διαλέγοντας μια μορφή έκφρασης εύκολα αποκωδικοποιήσιμη στους άλλους. Η μορφή αυτή, δηλαδή ο τρόπος έκφρασης, καθορίζεται από το πολιτισμικό, το κοινωνικό και το ψυχολογικό πλαίσιο του δημιουργού, το οποίο θα πρέπει να αρμόζει με αυτό του θεατή. Το πλαίσιο αυτό καθορίζεται από το περιβάλλον και τις εμπειρίες – οπτικές και μη- των συμμετεχόντων στην επικοινωνία (Kress & Van Leeuwen, 2006).

Για την αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων των εικόνων, οι Kress και Van Leeuwen δημιούργησαν ένα μεθοδολογικό εργαλείο, με την ονομασία «Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού» (Grammar of Visual Design), με το οποίο διακρίνονται δύο μεταλειτουργίες της μη γλωσσικής επικοινωνίας και κατά συνέπεια των οπτικών αναπαραστάσεων:

- Η ιδεολογική-Αναπαραστατική μεταλειτουργία που αναφέρεται στις σχέσεις («Αφηγηματικές αναπαραστάσεις») και στις θέσεις («Εννοιολογικές αναπαραστάσεις») των συμμετεχόντων προσώπων μέσα σε μια εικόνα. Η επικοινωνιακή πολυτροπική ανάλυση εστιάζει στην επικοινωνία μεταξύ των αναπαριστάμενων δρώντων καθώς και των υπολοίπων αντικειμένων που έμμεσα ή άμεσα την επηρεάζουν. Οι αφηγηματικές αναπαραστάσεις απεικονίζουν γεγονότα, διαδικασίες, δράσεις και μεταβολές. Πρόκειται για εικόνες στις οποίες οι συμμετέχοντες κάνουν κάτι, πρόκειται για εικόνες που αναπαριστούν εκτυλισσόμενες πράξεις και γεγονότα. Σε αντίθεση με τις αφηγηματικές, οι εννοιολογικές διαδικασίες απεικονίζουν τους συμμετέχοντες σε σχέση με τη γενική και σταθερή ουσία τους. Αφορούν, δηλαδή, στατικές εικόνες

που αναπαριστούν μια δεδομένη κατάσταση και όχι μία διαδικασία σε εξέλιξη. Επίσης, άλλα τρία είδη διαδικασιών όπως οι συμβολικές, οι αναλυτικές και οι ταξινομικές, ανήκουν στην ευρύτερη κατηγορία, τις «εννοιολογικές διαδικασίες». Οι αναλυτικές διαδικασίες αναπαριστούν στοιχεία μέσα από σχέσεις μέρους-όλου, όπου ένα βασικό εικονιζόμενο στοιχείο αναλύεται στα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα. Οι ταξινομικές διαδικασίες απεικονίζουν τις σχέσεις ιεραρχίας ή ισότητας μεταξύ των εικονιζόμενων στοιχείων προκειμένου να δειχθούν τα κοινά χαρακτηριστικά που τα συνδέουν ή η κλάση-κατηγορία στην οποία ανήκουν. Τέλος, οι συμβολικές που αναπαριστούν συμβολικά στοιχεία των οποίων η συμβολική αξία επικυρώνεται από το πολιτισμικό συγκείμενο της εικόνας (Kress & Van Leeuwen, 2006: 41-42).

- Η Διαπροσωπική Μεταλειτουργία εξετάζει την επαφή των εικονιζόμενων με τον θεατή. Ανάλογα με το αν ο εικονιζόμενος κοιτάζει τον θεατή ή όχι, γίνεται αντίστοιχα λόγος για εικόνα «Απαίτησης» ή «Παροχής». Εξετάζεται, ακόμη, η κοινωνική απόσταση των εικονιζόμενων από τον θεατή, η οποία θεωρείται «άμεση» όταν διακρίνεται μόνο το πρόσωπο, «κοντινή προσωπική» όταν διακρίνονται το κεφάλι και οι ώμοι, «μακρινή προσωπική» όταν το άτομο φαίνεται από τη μέση και πάνω, «κοντινή κοινωνική» όταν μπορεί κανείς να δει ολόκληρο το σώμα, «μακρινή κοινωνική» όταν διακρίνεται και ο γύρω χώρος και «δημόσια» όταν φαίνονται περισσότερα από ένα άτομα. Επίσης, η εμπλοκή του παρατηρητή στα αναπαριστώμενα εξαρτάται από τη γωνία θέασης: η εμπλοκή επιδιώκεται αν ο θεατής βρίσκεται σε οριζόντια μετωπική γωνία. Όσο πιο πλάγια γίνεται η γωνία αυτή, τόσο περισσότερο αμέτοχος ζητείται να είναι ο παρατηρητής. Η κάθετη γωνία, όταν είναι υψηλή, προσδίδει αίσθηση ελέγχου και κυριαρχίας στον θεατή, όταν είναι ίση με τα τεκταινόμενα μαρτυρά σχέση ισοδυναμίας και, όταν είναι χαμηλή, υποβάλλει τον θεατή να δεχτεί αβίαστα όσα βλέπει (Kress & Van Leeuwen, 2006: 42).
- Η κειμενική μεταλειτουργία ασχολείται με τη συσχέτιση των αναπαραστατικών και διαπροσωπικών νοημάτων μεταξύ τους, είναι η καθαρά πολυτροπική διαδικασία των σημειωτικών συστημάτων να συνθέτουν πολυτροπικά κείμενα, η οποία αποτελείται από τρία συσχετιζόμενα συστήματα: την οπτική υπεροχή, την πληροφοριακή αξία και την πλαισίωση. Η πληροφοριακή αξία που σημαίνει ότι η τοποθέτηση των διαφόρων σημείων μιας εικόνας (πάνω, κάτω, δεξιά, αριστερά, κέντρο και περιθώριο) έχει συγκεκριμένη σημασία και αξία. Η οπτική υπεροχή που ερμηνεύεται ως ότι ορισμένα στοιχεία του κειμένου είναι πιο σημαντικά ή αξίζουν περισσότερη προσοχή από τα άλλα. Παράγοντες οι οποίοι μπορεί να προκαλέσουν αυτή την υπεροχή είναι: το μέγεθος ενός στοιχείου, η τοποθέτηση στο προσκήνιο, ο χρωματισμός κ.ά. Το σύστημα της πλαισίωσης, το οποίο μεταλλάζει το νόημα του πολυτροπικού κειμένου, ανάλογα με την ύπαρξη στοιχείων που πλαισιώνουν το κείμενο ή όχι (Kress & Van Leeuwen, 2006).

Τα χρώματα για τους Kress & Van Leeuwen (2006) μπορούν να εκπληρώσουν ταυτόχρονα τις παραπάνω τρεις λειτουργίες στην αναπαράσταση των νοημάτων. Ως προς την αναπαραστατική μεταλειτουργία το χρώμα μπορεί να εκφράσει συγκεκριμένους ανθρώπους, πράγματα, μέρη κ.ά. Ως προς τη διαπροσωπική μεταλειτουργία το χρώμα μπορεί να μεταφέρει διαπροσωπικά μηνύματα. Τέλος, το χρώμα μπορεί να λειτουργήσει σε ευρύτερο κειμενικό επίπεδο.

7.1. Γλώσσα Α' Δημοτικού Ενότητα 9^η «Ο κόσμος των βιβλίων»

Είδος πολυτροπικού κειμένου: Συνδυασμός λεκτικού και οπτικού συστήματος (<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-A110/717/4739,21382/>) [τελευταία πρόσβαση 21/12/2020]

Οπτικό κείμενο

1. Εικόνα «Ο κόσμος των βιβλίων»: σκίτσο (συμπεριλαμβάνει λεκτικό κείμενο).
2. Εικόνα «Στη βιβλιοθήκη»: σκίτσο.
3. Εικόνες (2) «Για να δανειστεί η Μαρίνα το βιβλίο»: φωτογραφίες.
4. Εικόνα «ο κυρ Νικόλας ο Γαρίφαλος»: σκίτσο ένθετο σε λεκτικό κείμενο (περιλαμβάνει λεκτικό κείμενο).
5. Εικόνες (2) «Ο Ρήγας καπετάνιος»: φωτογραφίες ένθετες σε λεκτικό κείμενο.
6. Εικόνα «Θα γράψουμε το δικό μας βιβλίο»: σκίτσο.
7. Εικόνα «Έκθεση βιβλίου»: φωτογραφία κολάζ.
8. Εικόνα «ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ»: φωτογραφία εντύπου.
9. Εικόνες (2) «Προσκλήσεις»: φωτογραφίες εντύπου.
10. Εικόνα «Αντίο, όνειρά μου»: φωτογραφία (περιλαμβάνεται σε λεκτικό κείμενο).

Λεκτικό κείμενο

1. «Ο κόσμος των βιβλίων» συμπεριλαμβάνει οπτικό κείμενο.
2. «Στη βιβλιοθήκη»: αφηγηματικό κείμενο.
3. «Για να δανειστεί η Μαρίνα το βιβλίο»: βιβλιοπαρουσίαση.
4. «Να σας διαβάσω;»: αφηγηματικό κείμενο (περιλαμβάνει οπτικό κείμενο).
5. «Το Αλφαβητάρι με τον Ήλιο»: αφηγηματικό κείμενο (περιλαμβάνει οπτικό κείμενο).
6. «Θα γράψουμε το δικό μας βιβλίο»: αφηγηματικό κείμενο (περιλαμβάνει οπτικό κείμενο).
7. «Ζωγραφιές στη μάντρα»: αφηγηματικό κείμενο.
8. «Έκθεση βιβλίου»: αφηγηματικό κείμενο.

9. «ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ»: ανακοίνωση (ένθετο σε λεκτικό κείμενο, περιλαμβάνεται σε οπτικό κείμενο).
10. «Προσκλήσεις»: πρόσκληση (ένθετο σε λεκτικό κείμενο, περιλαμβάνεται σε οπτικό κείμενο).
11. «Αντίο, όνειρά μου»: αφηγηματικό κείμενο (περιλαμβάνει οπτικό κείμενο).

Η ενότητα αναφέρεται στις έννοιες της βιβλιοφιλίας, της αξίας του βιβλίου και της τέχνης της συγγραφής. Οι εικόνες αναλύονται σύμφωνα με τις αφηγηματικές αναπαραστάσεις: πολλά πρόσωπα δρουν παράλληλα με φόντο ένα εσωτερικό χώρο (τη δημοτική βιβλιοθήκη και την τάξη).

Εικόνα 1



Οι μαθητές όμως μεταφέρονται νοερά στους φανταστικούς χώρους των βιβλίων με αποσπάσματα από τα βιβλία και συναφή οπτικά κείμενα: Εικόνα «ο κυρ Νικόλας ο Γαρίφαλος» από το «Το γαϊτανάκι» και Εικόνα «Ο Ρήγας καπετάνιος» από το «Αλφαβητάρι του Ήλιου». Τα παιδιά παροτρύνονται από το δάσκαλο να γράψουν όλοι μαζί ένα βιβλίο στο «Θα γράψουμε δικό μας βιβλίο» και οργανώνουν μια έκθεση βιβλίου για την οποία δημιουργούν και τις προσκλήσεις.

Εικόνα 3



Εικόνα 2



Ως προς την διαπροσωπική μεταλειτουργία, οι συμμετέχοντες αναπαρίστανται σε κοντινή απόσταση, καθιστώντας τη σχέση συμμετεχόντων – θεατή, και κατά συνέπεια τη σχέση δημιουργού- θεατή, ιδιαιτέρως προσωπική, ενώ η προοπτική συνδυάζει την οριζόντια μετωπική με την κάθετη υψηλή γωνία, συνθέτοντας μια κυριαρχική θέαση του παρατηρητή με άμεση εμπλοκή. Ως προς την κειμενική μεταλειτουργία και την πληροφοριακή αξία των δομικών στοιχείων των εικόνων, στο «Θα γράψουμε δικό μας βιβλίο» ένας νοητός διαγωνίος άξονας με κατεύθυνση από νοτιοδυτικά προς βορειοανατολικά διαιρεί την εικόνα σε δύο τρίγωνα: στο πρώτο, το νότιο τρίγωνο, συμπεριλαμβάνονται όλοι οι μαθητές και μαθήτριες εκτός δύο εξ αυτών γυρισμένοι με την πλάτη προς τον παρατηρητή και όλοι να κοιτάζουν τον δάσκαλο, ενώ στο βόρειο τρίγωνο, απεικονίζεται ο δάσκαλος με ένα βιβλίο στο χέρι γυρισμένος προς τον παρατηρητή. Το μήνυμα που επιδιώκει εδώ να μεταφέρει το κείμενο είναι η παρότρυνση στους μαθητές να εκφραστούν μέσω της συγγραφής και να δημιουργήσουν κάτι δικό τους. Αυτό εντείνεται μέσω της βλεμματικής επαφής δασκάλου- παρατηρητή. Η γενική σημειωτική σήμανση των οπτικών και των λεκτικών κειμένων κρίνεται ιδιαίτερα επιτυχημένη ως προς τη μεταφορά του επιδιωκόμενου μηνύματος (εικόνα 4). Η επιλογή των διαφορετικών χρωμάτων για την απόδοση των λεκτικών πληροφοριών και η τοποθέτηση των στοιχείων καταδεικνύει ότι κατά το σχεδιασμό τους οι δημιουργοί έλαβαν σοβαρά υπόψη τους το κοινό στο οποίο απευθυνόταν, καθώς φρόντισαν το παραγόμενο υλικό να είναι συμβατό με την ηλικία του.

Εικόνα 4



7.2. Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού Ενότητα 17^η «Πόλεμος και ειρήνη»

Είδος πολυτροπικού κειμένου: Συνδυασμός λεκτικού και οπτικού συστήματος (<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-F102/416/2788,16955/>) [τελευταία πρόσβαση 21/12/2020]

Οπτικό κείμενο

1. Εικόνα «Δώστε μια ευκαιρία στην ειρήνη»: αφίσα (συμπεριλαμβάνεται σε λεκτικό κείμενο).
2. Εικόνα «Σκέψεις ενός παιδιού για τον πόλεμο»: φωτογραφία (συμπεριλαμβάνεται στο λεκτικό κείμενο).
3. Εικόνα «Μικροί στρατιώτες»: σκίτσο (συμπεριλαμβάνεται σε λεκτικό κείμενο).
4. Εικόνα «Όση ειρήνης»: φωτογραφίες κολάζ (συμπεριλαμβάνεται σε λεκτικό κείμενο).
5. Εικόνα «ΣΤΑΜΑΤΗΣΤΕ ΤΟΝ ΠΟΛΕΜΟ»: αφίσα.

Λεκτικό κείμενο

1. «Δώστε μια ευκαιρία στην ειρήνη»: ποίηση (συμπεριλαμβάνει οπτικό κείμενο).
2. «Σκέψεις ενός παιδιού για τον πόλεμο»: αφηγηματικό κείμενο (συμπεριλαμβάνει οπτικό κείμενο).
3. Ερωτήσεις γραμματολογικές και κατανόησης (4) για το «Σκέψεις ενός παιδιού για τον πόλεμο».

4. «Μικροί στρατιώτες»: άρθρο και ερωτήσεις κατανόησης (συμπεριλαμβάνει οπτικό κείμενο).
5. «Τα ξύλινα σπαθιά»: άσκηση κατανόησης.
6. «Ο πόλεμος αρχίζει από τα θρανία»: ασκήσεις συμπλήρωσης (2).
7. «Όαση ειρήνης»: άρθρο περιοδικού (συμπεριλαμβάνει οπτικό κείμενο).
8. Ασκήσεις κατανόησης και γραμματικής για το «Όαση ειρήνης».
9. «ΣΤΑΜΑΤΗΣΤΕ ΤΟΝ ΠΟΛΕΜΟ»: αφίσα (περιλαμβάνεται σε οπτικό κείμενο).
10. Ασκήσεις κατανόησης (3) για το «ΣΤΑΜΑΤΗΣΤΕ ΤΟΝ ΠΟΛΕΜΟ».

Η ενότητα αναφέρεται στις έννοιες της φιλίας, της συμπερίληψης, της ειρήνης και της συνειδητοποίησης της όσον αφορά την φρίκη και την ματαιότητα του πολέμου. Η γενική σημειωτική σήμανση των οπτικών και των λεκτικών κειμένων κρίνεται αρκετά ικανοποιητική ως προς το μήνυμα που θέλουν να στείλουν στις περισσότερες περιπτώσεις.

Σύμφωνα με το μεθοδολογικό εργαλείο του «Οπτικού Σχεδιασμού» διαπιστώνεται ότι πρόκειται για αφηγηματικές αναπαραστάσεις στις οποίες ένα ή πολλά πρόσωπα έχουν άμεση βλεμματική επαφή με τον θεατή. Ως προς την διαπροσωπική μεταλειτουργία, οι συμμετέχοντες αναπαρίστανται σε κοντινή απόσταση, καθιστώντας τη σχέση συμμετεχόντων-θεατή ιδιαίτερα προσωπική, ενώ λόγω της μετωπικής προσοπτικής, ο θεατής βρίσκεται σε μια κυριαρχική θέαση που υπονοεί άμεση εμπλοκή καθώς οι αναπαραστάσεις μονοπωλούν το ενδιαφέρον του παρατηρητή και τον εμπλέκουν στα τεκταινόμενα, λόγω της αμεσότητάς τους, ώστε να αναζητήσει το κρυμμένο νόημα.

Ως προς την κειμενική μεταλειτουργία και την πληροφοριακή αξία των δομικών στοιχείων των εικόνων, στο «Δώστε μια ευκαιρία στην ειρήνη» η άμεση εμπλοκή εξασφαλίζεται από την ικεσία του βλέμματος του παιδιού. Στο «Σκέψεις ενός παιδιού για τον πόλεμο» η βλεμματική επαφή είναι και πάλι ισχυρή, χωρίς να υπάρχει ικεσία αλλά απόδοση ευθυνών και απαίτηση για μια απάντηση. Τέλος, στο «Όαση ειρήνης», η βλεμματική επαφή μεταφέρει ένα μήνυμα ελπίδας που με την πειστικότητά του εξασφαλίζει την εμπλοκή του θεατή.

Η επιλογή των χρωμάτων ενισχύει το επιδιωκόμενο μήνυμα. Στην εικόνα «Δώσε μια ευκαιρία στην ειρήνη» επικρατεί το μαύρο (σύμβολο του σκότους), τονίζοντας έτσι την έλλειψη ελπίδας και της προσοπτικής για το μέλλον. Συμβολίζει επίσης την έλλειψη διεξόδου, την αναζήτηση ενός παραθύρου στην ελπίδα, η οποία συμβολίζεται από το φως. Το μόνο φως που υπάρχει παρέχεται από την φλόγα του κεριού που αποκαλύπτει το βλέμμα ικεσίας ενός θλιμμένου παιδιού. Χωρίς το κερί θα ήταν εξολοκλήρου καλυμμένο από το σκοτάδι. Πάνω στο πρόσωπο του παιδιού εμφανίζεται το «κρυμμένο» μήνυμα με τη μορφή συμβόλων. Ο αναγνώστης αυθυποβάλλει-

ται από το βλέμμα του παιδιού αλλά και δέχεται το ισχυρό μήνυμα που είναι γραμμένο με λευκά γράμματα πάνω σε μαύρο φόντο.

Εικόνα 5



Η εικόνα «Σκέψεις ενός παιδιού για τον πόλεμο» είναι πραγματική φωτογραφία και όχι καλλιτεχνικό δημιούργημα ειδικά κατασκευασμένη για το κείμενο. Η Άννα Φρανκ ατενίζει με αφοπλιστικό θάρρος τον αναγνώστη. Τα χαρούμενα μάτια της έχουν μια αισιόδοξη έκφραση. Οι ανεπαίσθητες όμως ρυτίδες δηλώνουν μια μελαγχολία. Με αυτόν τον τρόπο σκιαγραφείται μια έμμεσα επικριτική στάση προς τον αναγνώστη για την απροθυμία του να αλλάξει τα δεδομένα και να σταματήσει τον πόλεμο. Τα μάτια της δεν παρακαλούν όπως στην προηγούμενη εικόνα, αντίθετα απαιτούν την ειρήνη. Ο αναγνώστης ωθείται να αναλάβει τις ευθύνες του και να πράξει ενεργά για να επανορθώσει αυτή την αδικία. Το γεγονός ότι η εικόνα και το κείμενο είναι πραγματικές εκφράσεις του προσώπου της συγγραφέως Άννας Φράνκ μετατρέπει την συνύπαρξη και των δυο ένα συνδυασμό που αποτελεί ένα εκπληκτικής ειλικρίνειας υπόδειγμα εφαρμογής της πολυτροπικότητας.

Εικόνα 6



Στην εικόνα «Όαση στην ειρήνη», τα χρώματα είναι έντονα και τα πρόσωπα από τις διαφορετικές εθνοτικές ομάδες που εικονίζονται μαζί στη φωτογραφία, δίνουν την εντύπωση της συνύπαρξης χωρίς προβλήματα σαν ένα ξεχωριστό μέρος ευτυχίας μέσα στον πόλεμο: μια πλούσια όαση στην μέση της ερήμου. Το συγκεκριμένο κείμενο χωρίς την υποστήριξη της εικόνας θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ένα «ευχολόγιο» ειρήνευσης. Αν αναρωτηθούμε ποιο θα ήταν το αποτέλεσμα του μηνύματος του κειμένου αν οι συνοδευτικές φωτογραφίες απεικόνιζαν πολιτικούς από κράτη που εμπλέκονται στον πόλεμο ή στρατιώτες από εχθρικούς στρατούς να συνυπάρχουν ειρηνικά, θα συνειδητοποιήσουμε ότι το ίδιο ακριβώς κείμενο θα έστελνε ένα μήνυμα πολύ ασθενέστερο, ένα μήνυμα που ο μέσος αναγνώστης / θεατής μπορεί να αγνοούσε πλήρως. Οι συνοδευτικές όμως εικόνες με τα παιδιά είναι ένας καθοριστικός καταλύτης ενίσχυσης του μηνύματος επειδή τα παιδιά έχουν ως παντοδύναμο επικοινωνιακό όπλο το αδιαμφισβήτητο επιχείρημα της ειλικρίνειας. Εδώ έχουμε μια περίπτωση που η εικόνα μέσω της δύναμής της τεκμηριώνει το κείμενο ως αληθινό και όχι το αντίθετο.

Εικόνα 7



8. Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της έρευνας καταλήξαμε ότι η διαχείριση της πληροφορίας στις υπό έρευνα ενότητες, αφορά άμεσα την πολυτροπικότητα καθώς γίνονται αναφορές στην επικοινωνία και την πληροφορία, καθώς και στη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, στην ανάλυση και στη σύνθεση στοιχείων πληροφοριών και έτσι εκφράζεται έμμεσα η στοχοθεσία αξιοποίησης πολυτροπικών κειμένων στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας, με στόχο τον πολυτροπικό γραμματισμό των μαθητών (Χατζησαββίδης, 2003). Από την ανάλυση των κειμένων από τα βιβλίο του μαθητή στο μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό σχολείο (Α΄ Δημοτικού: 9η ενότητα & ΣΤ΄ Δημοτικού: 17η ενότητα) διαπιστώθηκε ότι τα κείμενα που αναλύθηκαν παραπάνω, τα οποία πάρθηκαν από την ψηφιακή πλατφόρμα Φωτόδεντρο, δεν είναι πολύ διαδραστικά. Για το λόγο αυτό αρκεστήκαμε στην ανάλυση εικόνας και όχι στη διάδραση ήχου-κειμένου-εικόνας, η οποία στα συγκεκριμένα κείμενα είναι ελάχιστη. Μέσω της ανάλυσης της διδακτέας ύλης της Γλώσσας της Α΄ Δημοτικού και της ΣΤ΄ Δημοτικού διαπιστώθηκε ότι η πολυτροπικότητα των σχολικών κειμένων συνεισφέρει στον

καλύτερο γραμματισμό των μαθητών καθώς προκαλεί σε δραστηριότητες καλλιέργειας της κριτικής σκέψης (Kress, & Van Leeuwen, 2006).

Μέσω της κοινωνικοσημειωτικής θεώρησης των κειμένων στο μάθημα της Γλώσσας πολλές νέες δυνατότητες είναι εφικτές στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής, στην Ελλάδα (Γρόσδος, 2008). Καθώς πρόκειται για μια χώρα υποδοχής μεταναστών όπου κατοικούν πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικοί πληθυσμοί, η εκμάθηση του γραμματισμού είναι μια αναγκαιότητα του 21ου αιώνα (Μπενέκος, & Μήτση, 2010).

Σχετικά με τον ρόλο των ΤΠΕ στην πολυτροπική ανάδειξη των συγκεκριμένων ενότητων της έρευνας, διαπιστώθηκε ότι αυτός δεν είναι άμεσος αλλά έμμεσος κυρίως μέσω του διαμεσολαβητικού ρόλου του εκπαιδευτικού. Ο κριτικός γραμματισμός μέσω πολυτροπικών κειμένων στις ΤΠΕ περιλαμβάνει την κριτική εκμάθηση «ανάγνωσης» οπτικών και οπτικοακουστικών μηνυμάτων καθώς και κειμένων, αναγνωρίζοντας τη βασική «γλώσσα» που χρησιμοποιείται σε κάθε φόρμα μέσων, ικανή να κρίνει την αξιοπιστία και την ακρίβεια σε πληροφορίες που παρουσιάζονται σε διάφορες μορφές, αξιολογώντας την πρόθεση και το νόημα του συγγραφέα, εκτιμώντας τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται για να πείσουν και να μεταφέρουν συναισθήματα, και να είναι σε θέση να επικοινωνούν αποτελεσματικά μέσω διαφορετικών μορφών μέσων. Τα συμπεράσματα αυτά συμπίπτουν με τις διαπιστώσεις της Scheibe (2004: 61), ότι ο γραμματισμός των μέσων δημιουργεί δεξιότητες κριτικής σκέψης, επικοινωνίας και τεχνολογίας και είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος αντιμετώπισης διαφορετικών τρόπων μάθησης και εκτίμησης για πολλαπλές προοπτικές.

Επιπλέον, μελετήθηκαν τα κείμενα του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) για τη διδασκαλία της γλώσσας στο Δημοτικό σχολείο με κριτήριο την ύπαρξη αναφορών του όρου *πολυτροπικότητα* σε συνάρτηση και με τους όρους που οριοθετούν τη λειτουργία της στη γλωσσική διδασκαλία ή κάποιες σαφείς αναφορές που προβάλλουν την ικανότητα παραγωγής νοημάτων από μη γλωσσικούς σημειωτικούς τρόπους, οι οποίοι διαπλέκονται με τον γλωσσικό. Το περιεχόμενο των κειμένων διερευνήθηκε με την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (Λαμπρίρη-Δημάκη, 1990: 160). Από τη διερεύνηση των κειμένων διαπιστώθηκε ότι δεν εντοπίζεται καθόλου ο όρος *πολυτροπικότητα*, στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003 και του 2011 για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο Δημοτικό σχολείο (Γρόσδος, 2008· Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2011· Φτερνιάτη, 2011· Κουτσογιάννης, 2011).

Γίνεται επομένως αντιληπτό, ότι οι ποικίλες πολιτισμικές, πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες της εποχής μας έχουν ως βασικό χαρακτηριστικό τη ρευστότητα, η οποία ενδυναμώνεται από τη ταχεία επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη και για τον λόγο αυτό είναι αναγκαίο να προωθηθούν (Μπενέκος, & Μήτση, 2010· Παπαδοπούλου, 2011):

- Η καλλιέργεια της ικανότητας κάθε ατόμου για κριτική προσέγγιση των Τεχνολογιών της Πληροφορικής και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ).
- Η ενδυνάμωση της γλωσσικής και πολιτισμικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Η κατάσταση αυτή στηρίζεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και στη συμμετοχή και στη συνεργασία όλων στις σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις (Χατζησαββίδης, 2003). Επιπρόσθετα, με δεδομένη τη ταχεία ανάπτυξη της τεχνολογίας και τη συνεχώς αυξανόμενη αξιοποίησή της στον ιδιωτικό αλλά και στον εργασιακό χώρο, η σχολική κοινότητα έχει την υποχρέωση να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες οι οποίες θα δώσουν τη δυνατότητα σε κάθε μαθητή να αντιληφθεί τον ρόλο των ΤΠΕ στην εκπαίδευση ώστε να μπορεί να τις αξιοποιήσει σε ικανοποιητικό βαθμό μέσω και της πολυτροπικής διδασκαλίας και πράξης με βάση τα πολυτροπικά κείμενα. Έτσι, ο μαθητής θα προσεγγίσει κριτικά τόσο την «κοινωνία της γνώσης» όσο και την «κοινωνία της πληροφορίας» (Χατζησαββίδης, 2007). Για την επίτευξη αυτού του σκοπού, δεν αρκεί μόνο ο άρτιος υλικοτεχνικός εξοπλισμός των σχολείων, αλλά περισσότερο η εφαρμογή μιας νέας παιδαγωγικής στρατηγικής και η ανάπτυξη κατάλληλων προγραμμάτων που θα στηρίζουν όλα τα γνωστικά αντικείμενα (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2003: 2-4).

Επομένως, η μετάβαση στην κατασκευή πολυτροπικών κειμένων με ψηφιακές τεχνολογίες σημαίνει ουσιαστική αλλαγή για την παιδαγωγική και το πρόγραμμα σπουδών για τους εκπαιδευτικούς. Μεταξύ των γνώσεων και δεξιοτήτων του περιεχομένου που πρέπει να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, σημαντικότατο ζητούμενο είναι πώς να επικοινωνούν αποτελεσματικά με διάφορους τρόπους ή σήματα (πολυτροπικά) πέρα από τον μονοτροπικό γραπτό λόγο (Myers & Beach, 2001: 238-242).

Βιβλιογραφία

- Βάμβουκας, Μ. (2002) *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Baynham, M. (2002) *Πρακτικές γραμματισμού*. Μετάφραση: Μ. Αραποπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Berelson, (1952) *Content Analysis in Communication Research*. Michigan: Free Press.
- Blommaert, J. (2008) *Grassroots Literacies: Writing, Identity and Voice in Central Africa*. London: Routledge.

- Collins, J., & Blot, R. (Επιμ.) (2003) *Literacy and literacies: Texts, power, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Γρόσδος, Σ. (2008) *Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα. Ο ρόλος των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία στο βιβλίο γλώσσας της β' δημοτικού*. Μεταπτυχιακή διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003) *Αναλυτικά Προγράμματα Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2011) *Αναλυτικά Προγράμματα Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Hobbs, R. (2004) «A Review of School-Based Initiatives in Media Literacy Education». *American Behavioral Scientist* 48(1), 42-59.
- Jewitt, C. (2009) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.
- Jewitt, C., Bezemer, J. & O' Halloran, K. (2016) Unit 4: Social Semiotics. Στο C. Jewitt, J. Bezemer, & K. O' Halloran (Επιμ.), *Introducing Multimodality*. Routledge.
- Kapur, R. (2019) Media Literacy Education, *Πρόσβαση στις 22/01/2021 στο* https://www.researchgate.net/profile/Radhika_Kapur/publication/337185132_Media_Literacy_Education/links/
- Κουτσογιάννης, Δ. (2011) *Λόγοι, μακροκείμενα και στρατηγικές κατά την αναπλαισίωση της πολυτροπικότητας στα διδακτικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας του Γυμνασίου*. Στο Μ. Πουρκός & Ε. Κατσαρού (Επιμ.), *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Νησίδες.
- Knobel, M. & Lankshear, C. (2007) *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang.
- Koltay, T. (2011) «The Media and the Literacies: Media Literacy, Information Literacy, Digital Literacy». *Media, Culture & Society* 33(2), 211-221.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2006) *Reading images: the grammar of visual design*. 2nd Edition. New York: Routledge.
- Kress, G. (2013) «Recognizing learning: a perspective from a social semiotic theory of multimodality.» Στο *Multilingualism and Multimodality. Current challenges for Educational Studies*, montage: Ingrid de Saint-Georges & Jean-Jacques Weber, 119-132. Rotterdam: Sense Publishers.
- Λαμπήρη-Δημάκη Ι. (1990) *Η Κοινωνιολογία και η Μεθοδολογία της*, εκδ. Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή.
- Machin, D. W. (2013) *Critical Discourse Studies*, 10(4), 347-355 στο <https://sci-hub.se/10.1080/17405904.2013.813770>
- Μητσοκοπούλου, Β. (2001) «Γραμματισμός.» Στο Χρηστίδης Α.Φ. και Θεοδωροπούλου Μ. (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*, Θεσ/κη: ΚΕΓ, σσ. 209-213.

- Morgagni, S. (2012) Affordances as Possible Actions: Elements for a Semiotic Approach. *Proceedings of the 10th World Congress of the International Association for Semiotic Studies (IASS/AIS)* (σσ. 867-878). Corunia Spain: Universidade da Coru a
- Μπενέκος, Δ. & Μήτση, Α. (2010) Η συμβολή των Νέων Τεχνολογιών στον εκσυγχρονισμό του γλωσσικού μαθήματος. Από τον παραδοσιακό γραμματισμό στο σύγχρονο πολυγρμματισμό. Τζαρτζάνεια 2010: Ελληνική γλώσσα και Νέες Τεχνολογίες.
- Myers, J. & Beach, R. (2001) «Hypermedia authoring as critical literacy». *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 44(6), 538-546.
- OECD (2000) *Literacy in the Information Age Definitions of Literacy Performance on Three Scales*. OECD, Program for International Student Assessment. Paris: OECD. Ανάκτηση 2020, από <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529765.pdf>
- Ο'Halloran, K. L. & Smith, B. A. (2011) Introduction. Στο Κ. L. Ο'Halloran, & B. A. Smith (Επιμ.), *Multimodal Studies: Exploring Issues and Domains*. New York, USA: Routledge.
- Παπαδοπούλου, Μ. (2011) *Εισαγωγή στο γραμματισμό* στο <https://docplayer.gr/1811072-Eisagogi-sto-grammatismo-perigramma-mathimatos-maria-papadopoyloy-perigramma-eisigiseon.html>
- Ροδοσθένους & Μπαλάφα, Μ. (2018) *Τι είναι τα πολυτροπικά κείμενα και γιατί είναι χρήσιμα ή μάλλον απαραίτητα στην εκπαίδευση*. Πρόσβαση στις 22/9/2019 στο http://archeia.moec.gov.cy/sm/680/ti_einai_ta_polytropika_keimena.pdf
- Schaeffer, P. (1966) *Traité des objets musicaux. Essai interdisciplines*. Paris: Seuil.
- Scheibe, C. L. (2004) «A Deeper Sense of Literacy: Curriculum-Driven Approaches to Media Literacy in the K-12 Classroom». *American Behavioral Scientist* 48(1), 60-68.
- Stiglitz, J. E. (2016) *The Great Divide Unequal Societies and What We Can Do About Them*. New York: WW Norton & Co.
- The New London Group. (1996) «A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures .» *Harvard Educational Review* 66(10), 60-92.
- Triacca, S. (2017) Teaching and Learning with Pictures The Use of Photography in Primary Schools. *International and Interdisciplinary Conference IMMAGINI? Image and Imagination between Representation, Communication, Education and Psychology*, 27-28 November 2017, (σ. 952)
- Unsworth, L. (2001) *Teaching Multiliteracies across the Curriculum: Changing Contexts of Text and Image in Classroom Practice*. Buckingham: Open University Press.
- Φτερνιάτη, Α. (2011) Τα πολυτροπικά κείμενα και η επεξεργασία τους στο γλωσσικό μάθημα του δημοτικού σχολείου. Στο Μ. Πουρκός & Ε. Κατσαρού (Επιμ.),

Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Νησίδες.

- Χατζησαββίδης, Σ. (2003) Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Στο *Η γλώσσα και η διδασκαλία της (Αφιερωματικός τόμος)*, Φλώρινα: Βιβλιολογεΐον, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, 189-196.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007) *Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη.* Στο Πρακτικά 6 ου συνεδρίου ΟΜΕΡ σελ. 27-34. Πάτρα: Διοικούσα Επιτροπή ΟΜΕΡ
- Willis, J. (2016) *A flexible framework for task-based learning.* στο cloudfront.net: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/57602146/A_flexible_framework_for_task-based_lear.pdf?1540087231=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DA_flexible_framework_for_task-based_lear.pdf&Expires=1592128864&Signature=Qy0BjK4tTxxD-BZA6ayEF23D7j

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟΣ ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

COMMUNICATION LITERACY IN UNDERGRADUATE STUDIES OF TERTIARY EDUCATION IN GREECE

Δρ Ευαγγελία Ράπτου
Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια
Πανεπιστήμιο Αιγαίου,
Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής
και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού
(Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.)
raptou@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Ο επικοινωνιακός εγγραμματισμός των εκπαιδευτικών αποτελεί προϋπόθεση επιτυχίας του διδακτικού και παιδαγωγικού έργου στο σχολείο του 21ου αιώνα. Στόχοι της μεταδιδακτορικής έρευνας ήταν: να διερευνήσει κατά πόσο η επικοινωνία διδάσκεται ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε προπτυχιακό επίπεδο, με σκοπό τη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των φοιτητών/τριών, να προσδιορίσει τις θεματικές ενότητες στις οποίες η επικοινωνία παρουσιάζεται να αποκτά ιδιαίτερη σημασία, να διερευνήσει τα είδη και τις μορφές επικοινωνίας στις οποίες δίνεται έμφαση και να προβεί σε συγκρίσιμες διατυπώσεις μεταξύ θεωρητικής αναγνώρισης και πρακτικής εφαρμογής της στην εκπαίδευση. Απώτερος σκοπός είναι να αποτελέσει τη βάση σύνταξης προτάσεων για καθολική εισαγωγή βασικών μαθημάτων επικοινωνίας στα ελληνικά πανεπιστήμια, στην περίπτωση που διαπιστωθεί ότι υπάρχουν ελλείμματα στη διδασκαλία της παιδαγωγικής και διδακτικής επικοινωνίας σε προπτυχιακό επίπεδο ή αποσπασματικές αναφορές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι απουσιάζει από τα ελληνικά πανεπιστήμια ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα συστηματικής διδασκαλίας της διδακτικής και παιδαγωγικής επικοινωνίας σε προπτυχιακό επίπεδο.

Λέξεις κλειδιά

Επικοινωνιακός εγγραμματισμός, Παιδαγωγική επικοινωνία, Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Abstract

Communication Literacy of teachers set the conditions for successful teaching and pedagogical work in the 21st century school. The post-doc research aimed to: investigate if and to what extent communication is offered as a self-standing subject in tertiary education at undergraduate level, aiming at improving students' communication skills' determine the thematic units in which communication proves to acquire particular importance' investigate the communication types and forms on which focus is placed' make comparable formulations between theoretical recognition of communication and its practical implementation in education. The ultimate goal is to form the basis of proposals for the comprehensive inclusion of basic communication courses in Greek universities, in case it is ascertained there are shortages in teaching communication pedagogy and instructional communication at undergraduate level or fragmented references. The results have shown that a comprehensive programme of systematic teaching of instructional communication and communication pedagogy at undergraduate level is missing.

Key words

Communication Literacy, Communication Pedagogy, Tertiary Education.

0. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση του 21ου αιώνα στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων μείζονος σημασίας, μεταξύ των οποίων η επικοινωνία κατέχει πρωτεύουσα θέση (Binkley et al., 2012). Ο επικοινωνιακός εγγραμματισμός των εκπαιδευτικών αποτελεί προϋπόθεση επιτυχίας του διδακτικού και παιδαγωγικού έργου για το σχολείο του 21ου αιώνα (Khan, et al., 2017, Barida & Muarifah, 2018, Zerraf et al., 2019).

Η Εκπαιδευτική Επικοινωνία (Communication Education) διαφοροποιείται από την επικοινωνία σε διαφορετικά περιβάλλοντα και εμφανίζει τρία επιστημολογικά πεδία (Σταμάτης, 2015 Zerraf, et al., 2019): α) την Παιδαγωγική Επικοινωνία (communication pedagogy), που στοχεύει στη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου της επικοινωνίας και στην εξέταση ζητημάτων επικοινωνίας που έχουν σπουδαίο ρόλο στην ανάπτυξη ή υποβάθμιση της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών/τριών. Ειδικότερα, αφορά τις μεθόδους αποτελεσματικής επικοινωνίας, τη διαχείριση επικοινωνιακού άγχους των μαθητών/τριών και προγράμματα επικοινωνίας για την καλλιέργεια και βελτίωση του λόγου. β) την Αναπτυξιακή Επικοινωνία (developmental communication), που αφορά την πορεία ανάπτυξης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, τη διαχρονική πορεία πρόσκτησης, εξέλιξης και επάρκειας των επικοινωνιακών ικανοτήτων, προϋπόθεση επιτυχίας του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. γ) τη Διδακτική Επικοινωνία (instructional communication), η οποία εξετάζει τους τρόπους

αξιοποίησης αρχών και μεθόδων επικοινωνίας στην πορεία της διδακτικής διαδικασίας, τις επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών και τον ρόλο της επικοινωνίας στη μαθησιακή διαδικασία.

Η Παιδαγωγική Επικοινωνία συντελείται σε τρία επίπεδα: (α) προσωπικό και διαπροσωπικό: κάθε εκπαιδευτική επικοινωνία στο πλαίσιο της σχολικής τάξης συνιστά διαπροσωπική επικοινωνιακή περίπτωση (β) διδακτικό και (γ) κοινωνικό (Σταμάτης, 2015). Οι στρατηγικές που αναπτύσσονται, καθώς θέτουν τις βάσεις για τη δημιουργία υπεύθυνων και δημιουργικών πολιτών, αποσκοπούν στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας και στην ομαλή κοινωνικοποίησή τους.

Πολύ συχνά ο όρος «επικοινωνιακός εγγραμματισμός» (Communication Literacy) σχετίζεται με τα έντυπα μέσα ως ικανότητα ανάγνωσης αυτών, με τα οπτικά μέσα και τον οπτικό εγγραμματισμό (visual literacy), με τον εγγραμματισμό στα μέσα, τον πληροφορικό εγγραμματισμό ή εγγραμματισμό της τεχνολογίας (computer literacy) και τον αναγνωστικό εγγραμματισμό» (reading literacy). Ωστόσο, όλοι αυτοί οι όροι αποτελούν στοιχεία από τα οποία συνίσταται ο επικοινωνιακός εγγραμματισμός, αλλά δεν ταυτίζονται μαζί του (Ghasemi & Rasekh, 2020). Ο «επικοινωνιακός εγγραμματισμός» είναι όρος υπεράνωτος και οι άλλες μορφές εγγραμματισμού όροι υπώνυμοι. Εφόσον αποκτηθούν οι επιμέρους εγγραμματισμοί, τότε μόνο θα μπορεί κάποιος/α να ισχυριστεί ότι κατέχει τον επικοινωνιακό εγγραμματισμό, αλλά και πάλι η διαδικασία δεν είναι τόσο απλή. Αναγνωρίζοντας την πολυπλοκότητα και την περιπλοκότητα του επικοινωνιακού φαινομένου, οι διαστάσεις του επικοινωνιακού εγγραμματισμού είναι ανάλογες των διαστάσεων της επικοινωνίας: μονόδρομη ή αμφίδρομη, σκόπιμη ή απροσδόκητη, ενδοπροσωπική ή διαπροσωπική, ομαδική ή μαζική, λεκτική ή μη λεκτική, προφορική ή γραπτή, συμβολική επικοινωνία. Θα μπορούσε να πει κάποιος/α ότι το εύρος των επικοινωνιακών σπουδών αντιστοιχεί στο εύρος του επικοινωνιακού εγγραμματισμού. Ο επικοινωνιακός εγγραμματισμός σημαίνει ικανότητα επικοινωνίας και αυτή σχετίζεται με την ικανότητα κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης ενός μηνύματος ή εκτεταμένων πληροφοριών, οι οποίες μας κατακλύζουν καθημερινά. Σκοπός του επικοινωνιακού εγγραμματισμού είναι «η συστηματική βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητας του σύγχρονου μελλοντικού ανθρώπου» και η αξιοποίησή της επίσης με τρόπο συστηματικό, μεθοδικό, οργανωμένο και στοχευμένο (Σταμάτης, 2017).

Η επικοινωνία -διαπροσωπική (interpersonal communication), προφορική ή γραπτή (verbal and non verbal communication), και μεσιακή ή ψηφιακή (media - digital communication)- αναγνωρίζεται και προκρίνεται ως βασική δεξιότητα στο πρόγραμμα P21 Framework for 21st Century Learning, το οποίο εφαρμόζεται από χιλιάδες εκπαιδευτικούς και εκατοντάδες σχολεία στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής (Η.Π.Α.) και έξω από αυτές, με στόχο τη δημιουργία ανθρώπων ικανών να σκέφτονται κριτικά και να επικοινωνούν αποτελεσματικά, να λύνουν προβλήματα και να συνεργάζονται.

Η επιτυχία του προγράμματος ορίζεται ως απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων που θα γεφυρώσουν το χάσμα ανάμεσα στις δεξιότητες που αποκτούν οι σπουδαστές/τριες στη διάρκεια της εκπαίδευσής τους και στις δεξιότητες που απαιτεί η κοινωνία και ο χώρος εργασίας τον 21ο αιώνα (GPE, 2020).

Η αναγνώριση της σπουδαιότητας των δεξιοτήτων επικοινωνίας ενός/μιας εκπαιδευτικού στη μετάδοση του εκπαιδευτικού μηνύματος, τη διαχείριση της τάξης και την αλληλεπίδρασή του/της με τους/τις μαθητές/τριες στην τάξη υποχρεώνει τον/την εκπαιδευτικό να υιοθετήσει τέτοιες δεξιότητες επικοινωνίας (Bee, 2012). Η πιο σημαντική ικανότητα του/της δασκάλου/ας είναι να εργάζεται για τη δημιουργία μιας καλής σχέσης μεταξύ αυτού/ής και των μαθητών/τριών (Sharifirad et al., 2012). Καθώς η παγκοσμιοποίηση, η πολυπολιτισμικότητα, η πολυεπιστημονικότητα και η πολυπλοκότητα στον εργασιακό χώρο απαιτούν ποιότητα και αποτελεσματικότητα σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης, η προετοιμασία των νέων, κυρίως, ανθρώπων και η προώθησή τους στην αγορά εργασίας απαιτεί εκπαιδευτικά προγράμματα που θα τους παρέχουν γνώσεις και δεξιότητες, τις οποίες θα εφαρμόσουν με τρόπο ευέλικτο (Frerejean et al., 2019). Η εκπαίδευση πρέπει να είναι σε θέση να αναπτύξει αυτές τις δεξιότητες, για να μπορέσουν οι μαθητές/τριες και φοιτητές/τριες να λύσουν τα προβλήματα που τους περιβάλλουν και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της αυξανόμενης επιστήμης και τεχνολογίας. Η εκπαίδευση έχει αναδειχθεί διαχρονικά ένα από τα πιο σημαντικά πράγματα στη ζωή μας. Είναι το βασικό θεμέλιο για την αντιμετώπιση του ολοένα και πιο έντονου ανταγωνισμού. Σε αυτήν την εποχή της βιομηχανικής επανάστασης, η ανάπτυξη της τεχνολογίας και της πληροφορίας απαιτεί υψηλή νοημοσύνη, μορφές της οποίας είναι η ικανότητα της κριτικής σκέψης, της επίλυσης προβλημάτων, των διαπραγματεύσεων και της συνεργασίας, της αποτελεσματικής επικοινωνίας, με τις οποίες θα μπορέσουν οι νέοι/νέες να αντιμετωπίσουν τις παγκόσμιες προκλήσεις (Kembara et al., 2019 Marlina & Jayanti, 2019). Εφόσον, η ανάπτυξη των μαθητών/τριών και το ακαδημαϊκό τους υπόβαθρο εξαρτώνται πλήρως από την επαγγελματική στάση των εκπαιδευτικών, είναι χρέος κάθε εκπαιδευτικού να διδάξει και να προετοιμάσει τους/τις μαθητές/τριές του να αντιμετωπίζουν κάθε είδους καταστάσεις και να επιτυγχάνουν τους επαγγελματικούς τους στόχους.

Τη σπουδαιότητα των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, άρα και του επικοινωνιακού εγγραμματισμού, πιστοποιούν ερευνητικά συμπεράσματα. Η μελέτη του David Andrade (2015) ανέδειξε την επικοινωνία ως βασικό και κυρίαρχο παράγοντα που επηρεάζει την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών/τριών και οδήγησε στο συμπέρασμα ότι είναι αναγκαίο ο/η δάσκαλος/α να υιοθετήσει επικοινωνιακές δεξιότητες. Η έρευνα των Khan et al. (2017) έδειξε ότι η διδασκαλία θεωρείται γενικά ως 50% γνώση και 50% διαπροσωπικές ή επικοινωνιακές δεξιότητες και ότι για έναν/μία δάσκαλο/α δεν είναι τόσο απαραίτητο να έχει γνώσεις, όσο να έχει δεξιότητες επικοινωνίας. Στα

ίδια συμπεράσματα οδηγήθηκε και η μελέτη που πραγματοποιήθηκε το 2018 σε δημοτικό σχολείο στο Sukoharjo στην Κεντρική Ιάβα, επαρχία της Ινδονησίας (Barida & Muarifah, 2018). Οι μαθητές/τριες αλληλεπιδρούν άνετα με τον/την δάσκαλο/α, εφόσον εκείνος/η διαθέτει αποτελεσματικές επικοινωνιακές δεξιότητες. Τη σπουδαιότητα της αποτελεσματικής επικοινωνίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση κατέδειξε η έρευνα των Duta, Panisoara & Panisoara (2015). Η έρευνα περιελάμβανε συνολικά 245 άτομα από τέσσερα πανεπιστήμια στη Ρουμανία και τα ευρήματά της επιβεβαιώνουν ότι χωρίς επικοινωνία η διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης δεν πραγματοποιείται. Οι εκπαιδευτικοί με δεξιότητες επικοινωνίας δημιουργούν ένα επιτυχημένο περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης για τους/τις φοιτητές/τριες. Οι ερευνήτριες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι καθίσταται προφανής η ανάγκη αναδιάρθρωσης προγραμμάτων για την επικοινωνιακή κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Άλλες έρευνες, επίσης, έδειξαν ότι όσοι/όσες επιλέγονται να διδάξουν την επικοινωνία πρέπει προηγουμένως να την έχουν διδαχθεί από ειδικούς επικοινωνίας, από επιστήμονες της επικοινωνίας. Βέβαια, και όσοι/όσες ασχολούνται επιστημονικά με την επικοινωνία τονίζουν την ανάγκη εκπαίδευσης των σπουδαστών/τριών στην αποτελεσματική και κατάλληλη επικοινωνία μέσω συγκεκριμένων προγραμμάτων σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Morreale et al., 2017).

Επομένως, η πραγματοποίηση της Παιδαγωγικής Επικοινωνίας, η αξιοποίησή της στη σχολική ζωή, την εκπαιδευτική πράξη και τη διδακτική δραστηριότητα απαιτεί οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων να έχουν λάβει ανάλογη κατάρτιση από ειδικούς εκπαιδευτές/τριες σε κατάλληλα εκπαιδευτήρια. Στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα κάθε εκκολαπτόμενος επαγγελματίας -εκπαιδευτικός και παιδαγωγός στην προκειμένη περίπτωση- μαθαίνει να επικοινωνεί, να τελειοποιεί την επικοινωνία, να εκπαιδεύεται διδασκόμενος/η την *καλλιεργημένη* επικοινωνία. Ο/η εκπαιδευτικός-παιδαγωγός πρέπει να είναι επαγγελματίας, εφαρμόζοντας τις επικοινωνιακές αρχές που καθιστούν το πολύπλευρο έργο του αποτελεσματικό.

Προκειμένου για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, δυστυχώς εμφανίζεται το φαινόμενο της γνωστικής αντινομίας. Παρατηρείται από τη μια ένα αυξημένο θεωρητικό ενδιαφέρον -διάχυτο σε βιβλία, άρθρα, πρακτικά συνεδρίων, αλλά και σε διαδικτυακούς επιστημονικούς χώρους- και από την άλλη μια έμπρακτη αδιαφορία για θεσμοθετημένη μεθοδική και οργανωμένη επιστημονική και πολιτειακή προσπάθεια ένταξης της παιδαγωγικής Επικοινωνίας ως ιδιαίτερου γνωστικού αντικείμενου.

1. Σκοπός της έρευνας

Στον αιώνα της επικοινωνίας, όπως χαρακτηριστικά αποκαλείται ο 21ος αιώνας, στα προαναφερόμενα κατέδειξαν τη σπουδαιότητα της συγκεκριμένης μεταδιδασκτορικής έρευνας σε σχέση με την πρωτοτυπία της, τη συμβολή της στην επιστημονική γνώση και τη συνάφειά της με τους ερευνητικούς προσανατολισμούς και τα γνωστικά αντικείμενα του Τμήματός Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου (Department of Sciences of Preschool Education and Educational Design, University of the Aegean). Το ερευνητικό ενδιαφέρον είναι εξαιρετικά σπουδαίο και από παιδαγωγική άποψη, δεδομένου ότι η διδασκαλία μαθημάτων επικοινωνίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση συντελεί στην αντίστοιχη κατάρτιση των ανθρώπων εκείνων που ασκούν σημαντικότερο παιδαγωγικό έργο, στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών-παιδαγωγών, καθώς η επικοινωνία βρίσκεται στην καρδιά κάθε κοινωνικής σχέσης, ιδιαίτερα των σχέσεων που αναπτύσσονται στον σχολικό χώρο. Μάλιστα, ο σχολικός χώρος συνδέεται θεσμικά με περιστάσεις επικοινωνίας και επικοινωνιακούς σκοπούς, απόλυτα εξαρτώμενους από την προσωπικότητα του ατόμου, του/της εκπαιδευτικού στην προκειμένη περίπτωση, του/της οποίου/ας οι επικοινωνιακές επιλογές επηρεάζουν τη σχέση του με τους/τις μαθητές/τριες και, κατά συνέπεια, την ποιότητα του/της εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού του/της έργου (Stamatis & Hatzinikolaou, 2020, McCroskey et al., 2006).

Βάσει των επιστημονικών δεδομένων της Παιδαγωγικής Επιστήμης είναι πλέον παραδεκτό ότι οι θεμελιώδεις σκοποί του σχολείου και της αγωγής είναι η διαμόρφωση της προσωπικότητας του/της μαθητή/τριας και η ένταξή του/της στο κοινωνικό σύστημα. Η Παιδαγωγική Επιστήμη συγκλίνει στην άποψη ότι:

“μία προσωπικότητα θεωρείται άρτια-ολοκληρωμένη, όταν έχει αποκτήσει πληρότητα επικοινωνίας και πράξης, δηλαδή, όταν είναι σε θέση να ρυθμίζει και να επιλύει με ορθολογικό και, επομένως, με αποτελεσματικό τρόπο τα προσωπικά και κοινωνικά ζητήματα, χωρίς να μεταιώνονται οι δικές του προσδοκίες αλλά και των άλλων” και ότι “ο μαθητής χρειάζεται γνώσεις και ικανότητες-δεξιότητες για να μάθει να σκέφτεται και να κρίνει, να ερμηνεύει τον φυσικό και κοινωνικό κόσμο γύρω του, αλλά και να τον διαχειρίζεται με αποτελεσματικό τρόπο και να μπορεί να επικοινωνεί μαζί του” (Κωνσταντίνου, 2017:37).

Επομένως, η οργάνωση της επικοινωνιακής σχέσης και οι αυξημένες επικοινωνιακές προσδοκίες, που συνιστούν βασικές παραμέτρους του αποτελεσματικού σχολείου, αποτελούν έργο και ευθύνη των εκπαιδευτικών, που αναλαμβάνουν έμπρακτα την υλοποίηση των προαναφερθέντων παιδαγωγικών σκοπών, και η εκπαίδευσή τους σε θέματα επικοινωνίας αναδεικνύεται αναπόδραστη ανάγκη.

Η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας έδειξε ένα σημαντικό κενό στην έρευνα της διδασκαλίας μαθημάτων «επικοινωνίας» σε προπτυχιακό επίπεδο σε σχολές που προ-ετοιμάζουν εκπαιδευτικούς για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παιδαγωγούς που προσφέρουν συγχρόνως πολύτιμο εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό έργο. Οι σχετικές βιβλιογραφικές αναφορές περιορίζονταν στη διερεύνηση της επικοινωνιακής σχέσης μεταξύ διδασκόντων-εκπαιδευτών και διδασκομένων-εκπαιδευόμενων, αλλά όχι στη διδακτική της διάσταση (Simonds & Cooper, 2011). Επεκτείνοντας την έρευνα στο επίπεδο των εθνικών διδακτορικών διατριβών διαπιστώθηκε, επίσης, ανάλογο κενό, καθώς όλες όσες περιστρέφονταν γύρω από τον άξονα της «επικοινωνίας» δεν είχαν σχέση με τη διερεύνηση της διδακτικής διάστασης των μαθημάτων «επικοινωνίας» στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε προπτυχιακό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, η πλοήγηση στο Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών στο επιστημονικό πεδίο *Εκπαίδευση με λέξη κλειδί* τον όρο *επικοινωνία* είχε αποτέλεσμα την εύρεση 2002 διδακτορικών διατριβών, από τις οποίες μόνο οι 16 εμπεριείχαν την έννοια της *επικοινωνίας* με παιδαγωγική διάσταση. Η αναζήτηση στο επιστημονικό πεδίο *Άλλες Ανθρωπιστικές Επιστήμες* με ίδιο κριτήριο είχε αποτέλεσμα την εύρεση 353 διδακτορικών διατριβών, από τις οποίες μόνο μία (1) αφορούσε την παιδαγωγική διάσταση του όρου *επικοινωνία*. Όλα τα παραπάνω καταδεικνύουν την πρωτοτυπία της παρούσας μεταδιδακτορικής έρευνας.

Ειδικότερα, η μεταδιδακτορική πρόταση ήταν στοχευμένη στην έρευνα και μελέτη των χαρακτηριστικών της διδασκαλίας της παιδαγωγικής και διδακτικής επικοινωνίας, όπως αυτά αποτυπώνονται σε προγράμματα σπουδών προπτυχιακού επιπέδου. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της μεταδιδακτορικής έρευνας ήταν: α) να διερευνηθεί κατά πόσο η επικοινωνία διδάσκεται ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε προπτυχιακό επίπεδο, με σκοπό τη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των φοιτητών/τριών β) να προσδιοριστούν οι θεματικές ενότητες στις οποίες η επικοινωνία παρουσιάζεται να αποκτά ιδιαίτερη σημασία γ) να διερευνηθούν τα είδη και οι μορφές επικοινωνίας στις οποίες δίνεται έμφαση, προκειμένου να υποστηριχτεί η σημασία του γνωστικού αντικείμενου της παιδαγωγικής και διδακτικής επικοινωνίας και δ) να πραγματοποιηθούν συσχετίσεις και διατυπώσεις μεταξύ της ρητορικής που διατυπώνεται σε θεωρητικό επίπεδο για την αξία της επικοινωνίας και της θέασης της πανεπιστημιακής κατάστασης σε πρακτικό επίπεδο.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

Αντικείμενο έρευνας αποτέλεσαν 60 Οδηγοί Σπουδών από 60 τμήματα 13 σχολών, Απου αντιστοιχούν σε 12 Πανεπιστήμια στην ελληνική επικράτεια. Τα τμήματα χωρίστηκαν σε 9 κατηγορίες: 9 της Προσχολικής Εκπαίδευσης, 10 της Δημοτικής Εκπαίδευσης, 6 της Φιλολογίας, 5 της Φιλοσοφίας, 9 της Ιστορίας και Αρχαιολογίας, 7

των Κοινωνικών και Μεσογειακών Σπουδών, 4 της Ψυχολογίας, 5 της Θεολογίας και 5 της Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού.

Από τους 60 Οδηγούς Σπουδών, οι 48 ήταν του ακαδημαϊκού έτους 2019-2020, οι 6 του 2018-2019, οι 5 του 2017-2018 και 1 συνοπτικός του 2016-2017, που παρέπεμπε για αναλυτική περιγραφή των μαθημάτων σε Οδηγό Σπουδών του 2011.

Η μεθοδολογία περιελάμβανε αναζήτηση και μελέτη του οδηγού σπουδών κάθε Πανεπιστημιακού Τμήματος Σχολών Ανθρωπιστικών Σπουδών. Μέσα από την αναλυτική περιγραφή των μαθημάτων του τρέχοντος οδηγού σπουδών (ανάλυση και ερμηνεία περιεχομένου), εξετάστηκε (α) η αναφορά σε γνωστικά αντικείμενα συναφή με την ανάπτυξη και βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητας των αποφοίτων του Τμήματος και (β) αν αυτή η αναφορά είναι προσδιορισμένη εξ αρχής, δηλαδή αν υπάρχει αυτόνομο μάθημα επικοινωνίας ή ως υποθέμα στο πλαίσιο διδασκαλίας άλλων μαθημάτων.

3. Αποτελέσματα

Η έρευνα των Οδηγών Σπουδών αφορά ένα πολύ μεγάλο όγκο μαθημάτων. Λαμβάνοντας υπόψη ότι ο μέσος όρος των απαιτούμενων για τη λήψη πτυχίου μαθημάτων είναι 45 για κάθε τμήμα, ο συνολικός αριθμός των μαθημάτων που εξετάστηκαν ήταν περίπου 2700 μαθήματα. Τα εξεταζόμενα πεδία ήταν τρία: τίτλοι, στόχοι και μαθησιακά αποτελέσματα, περιεχόμενα. Από το σύνολο των 2.700 μαθημάτων εκείνα που έφεραν τον όρο *επικοινωνία* στα τρία εξεταζόμενα επίπεδα ήταν 706. Στη συνέχεια δίνονται τα αποτελέσματα ανά εξεταζόμενο επίπεδο.

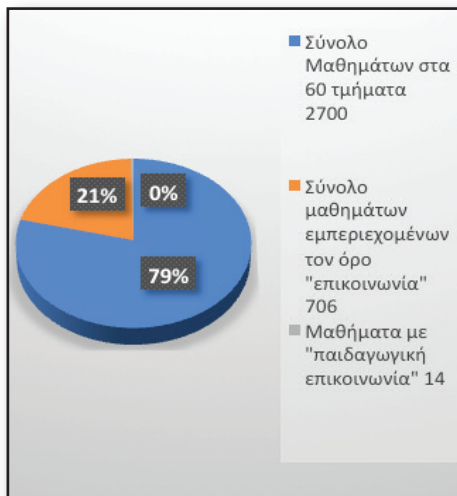
3.1. Ως προς τους τίτλους των μαθημάτων

Η έρευνα έδειξε ότι από ο όρος *επικοινωνία* αναφέρεται σε 75 τίτλους μαθημάτων, από τους οποίους οι 33 ανήκουν σε τμήματα Προσχολικής Εκπαίδευσης, οι 21 σε τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης και οι υπόλοιποι 21 τίτλοι μοιράζονταν στις άλλες 7 κατηγορίες τμημάτων.

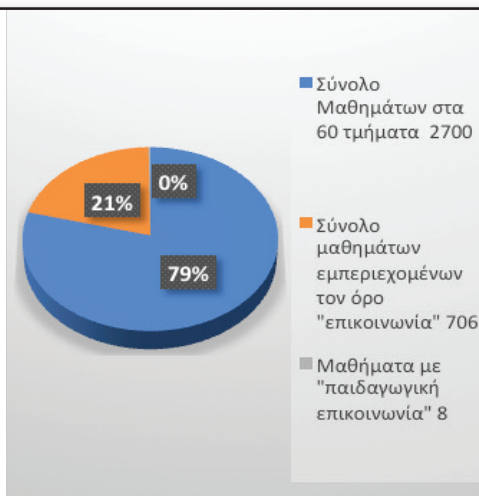
Τα μαθήματα που περιείχαν στον τίτλο τον όρο *επικοινωνία* με παιδαγωγική σημαντικότητα ήταν μόλις 8, ενώ 43 αφορούσαν τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) Αν θεωρήσουμε ότι τα μαθήματα στα οποία ο όρος «επικοινωνία» σχετίστηκε με τα πεδία των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες (Α.Μ.Ε.Α.) (4 συνολικά) και τη διαπολιτισμικότητα (2 συνολικά) έχουν ή ενέχουν παιδαγωγική σημαντικότητα, ο τελικός αριθμός των μαθημάτων που αναφέρεται στην «παιδαγωγική επικοινωνία» ανέρχεται στα 14 συνολικά. Στο Διάγραμμα 1 τα 14 μαθήματα ισοδυναμούν με το 0% των μαθημάτων. Το ίδιο ισχύει στο Διάγραμμα 2, όπου τα 8 μαθήματα ισοδυναμούν, επίσης, με το 0% των μαθημάτων. Επομένως, η κλασματική μορφή της συσχέτισης του αριθμού των μαθημάτων που στον τίτλο τους αναφέρονται στην «παιδαγωγική

επικοινωνία» με τον συνολικό αριθμό απαιτούμενων για τη λήψη πτυχίου μαθημάτων στα 60 τμήματα εκφράζεται με τη μορφή 8 προς 2.700 μαθήματα ή 14 προς 2.700.

Διάγραμμα 1



Διάγραμμα 2



Τα 8 μαθήματα αντιστοιχούν σε τρεις διαφορετικές κατηγορίες τμημάτων: Προσχολικής Εκπαίδευσης, Δημοτικής Εκπαίδευσης και Φιλοσοφίας και, ως προς τον τύπο μαθήματος, το ένα μόνο είναι Υποχρεωτικό.

Από τα 8 αυτά μαθήματα γίνεται ταυτόχρονη αναφορά της «παιδαγωγικής επικοινωνίας» στους στόχους, τα μαθησιακά αποτελέσματα και το περιεχόμενο σε 6 μαθήματα.

3.2. Ως προς τους στόχους και τα μαθησιακά αποτελέσματα

Η έρευνα έδειξε ότι ο όρος «επικοινωνία» με παιδαγωγική σημαντικότητα αναφέρεται στους στόχους και τα μαθησιακά αποτελέσματα σε 402 μαθήματα, από τα οποία 115 στα τμήματα της Προσχολικής Εκπαίδευσης, 116 στα τμήματα της Δημοτικής, 68 στα τμήματα Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού και ακολουθούν τα τμήματα Κοινωνικών & Μεσογειακών Σπουδών με 27 μαθήματα, Ιστορίας-Αρχαιολογίας με 25, Θεολογίας με 19, Ψυχολογίας με 15, Φιλολογίας με 13 και Φιλοσοφίας με 4. Από το σύνολο των 402 μαθημάτων, η «παιδαγωγική επικοινωνία» αναφέρεται μόλις σε 49 μαθήματα, που αντιστοιχούν σε 7 διαφορετικές κατηγορίες τμημάτων: κυρίως Προσχολικής Αγωγής, Δημοτικής Αγωγής, και 17 στα υπόλοιπα, ενώ στα τμήματα Φιλοσοφίας και Θεολογίας δεν υπάρχει καμιά αναφορά. (Πέρα από το πεδίο της Παιδαγωγικής, η έννοια της «επικοινωνίας» συσχετίζεται με άλλους 54 τομείς, αρκετοί από τους οποίους θα μπορούσαν να αποτελέσουν ένα γενικότερο πεδίο).

Ως προς τον τύπο μαθήματος, τα 49 αυτά μαθήματα επιμερίζονται ως εξής: Υποχρεωτικά μαθήματα 12, Υποχρεωτικά Επιλογής 17, Ελεύθερης Επιλογής 19 και 1 Σεμινάριο. Η κλασματική μορφή της συσχέτισης του αριθμού των μαθημάτων αυτών με τον συνολικό αριθμό απαιτούμενων για τη λήψη πτυχίου μαθημάτων εκφράζεται με τη μορφή 38 προς 2700 μαθήματα.

3.3. Ως προς το περιεχόμενο

Η έρευνα έδειξε ότι ο όρος «επικοινωνία» με παιδαγωγική σημαντικότητα αναφέρεται στα περιεχόμενα 425 μαθημάτων, από τα οποία τα 129 αναφέρονται στα τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης, τα 103 στα τμήματα Προσχολικής Εκπαίδευσης και ακολουθούν, με πολύ μεγάλη διαφορά, τα άλλα τμήματα: Ψυχολογίας με 43 μαθήματα, Ιστορίας-Αρχαιολογίας με 37, Φιλολογίας και Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού με 28 μαθήματα, Κοινωνικών & Μεσογειακών Σπουδών με 26, Θεολογίας με 17 και Φιλοσοφίας με 14.

Από το σύνολο των 425 μαθημάτων, εκείνα που τα περιεχόμενά τους αναφέρονται στο όρο «επικοινωνία» με παιδαγωγική σημαντικότητα είναι 70. Από αυτά, τα περιεχόμενα των 48 μαθημάτων διακρίνονται από περισσότερες πληροφορίες και προσφέρουν ένα άλλοτε μικρό και άλλοτε πιο αναλυτικό περίγραμμα, ενώ στα περιεχόμενα 20 μαθημάτων η έννοια της «επικοινωνίας» έχει γενικό και αόριστο χαρακτήρα. Δύο από τα 70 μαθήματα αφορούν τα Α.Μ.Ε.Α.

Και πάλι τα τμήματα που διεκδικούν την πρωτιά στην αναφορά του όρου «επικοινωνία» με παιδαγωγική σημαντικότητα είναι τα τμήματα Προσχολικής Εκπαίδευσης με 22 μαθήματα, Δημοτικής με 26 και ακολουθούν τα υπόλοιπα: 12 τα τμήματα Ψυχολογίας, 3 τα Ιστορίας-Αρχαιολογίας, 2 τα Φιλολογίας, Φιλοσοφίας και Φυσικής Αγωγής και 1 το τμήμα Θεολογίας.

Επίσης, ως προς τα περιεχόμενα παρατηρούνται τα εξής:

- Σε πολλά μαθήματα το κείμενο των περιεχομένων ταυτίζεται με τους στόχους και τα μαθησιακά αποτελέσματα
- Σε κάποια το κείμενο των περιεχομένων είναι ακριβώς ίδιο
- Δύο έχουν βιωματικό χαρακτήρα

Από το σύνολο των 70 μαθημάτων, τα 28 ανήκουν στον τύπο της Ελεύθερης Επιλογής, τα 25 είναι Υποχρεωτικά, τα 14 Υποχρεωτικά Επιλογής, τα 2 σεμινάρια και το 1 φροντιστηριακό.

Ωστόσο, στην ενότητα των περιεχομένων έγινε έρευνα για να διαπιστωθεί σε πόσα άλλα μαθήματα –πέραν εκείνων που εμπεριέχουν τον όρο «επικοινωνία» με παιδαγωγική σημαντικότητα περιγράφουν όψεις του επικοινωνιακού φαινομένου. Η έρευνα κατέδειξε 125 μαθήματα, στα οποία ανήκουν και τα προαναφερόμενα 48 μαθήματα που αφορούν στην «παιδαγωγική επικοινωνία». Διαπιστώθηκε ότι όψεις

του φαινομένου της επικοινωνίας παρουσιάζονται και στα υπόλοιπα 77 μαθήματα που δεν αφορούν στην «παιδαγωγική επικοινωνία».

Τα επιμέρους θέματα που αφορούν τη «διδασκαλία» της επικοινωνίας αριθμούνται στα 33, με τη μεγαλύτερη συχνότητα να κερδίζει η αναφορά στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία με 23 μαθήματα, η Επικοινωνία σχολείου – οικογένειας – κοινότητας με 11 μαθήματα, η ανάλυση της έννοιας «επικοινωνία» με 10 μαθήματα, οι Θεωρίες επικοινωνίας με 8 μαθήματα, η διαμεσολαβημένη, η διαπολιτισμική και διαπροσωπική επικοινωνία στη σχολική τάξη με 7 μαθήματα, η διαχείριση συγκρούσεων και τα προβλήματα-διαταραχές επικοινωνίας με 6 μαθήματα, οι στρατηγικές και τεχνικές επικοινωνίας με 5, η γλωσσική επικοινωνία, οι δημόσιες σχέσεις, η διαπροσωπική επικοινωνία-διαπροσωπικές σχέσεις και τα μοντέλα επικοινωνίας με 4 μαθήματα και ακολουθούν τα υπόλοιπα θέματα με πολύ λίγες αναφορές.

Στα μαθήματα αυτά, το φαινόμενο της «επικοινωνίας» σπάνια εξετάζεται από πολλές όψεις στο ίδιο το μάθημα. Το πλεονέκτημα αυτό διεκδικούν τα εξής 11 μαθήματα: 1) Παιδαγωγικές Σχέσεις και Αλληλεπίδράσεις 2) Παιδαγωγική Επικοινωνία στην Προσχολική και Πρωτοσχολική εκπαίδευση 3) Επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας 4) Διοίκηση της Εκπαίδευσης και λειτουργία σχολικών μονάδων 5) Αγωγή του λόγου και της ομιλίας 6) Οργανωσιακή Συμπεριφορά 7) Σχολική Παιδαγωγική Ι 8) Εφαρμογές κοινωνικής ψυχολογίας στην εκπαίδευση 9) Διαπολιτισμική Εκπαίδευση 10) Κοινωνιολογία της Επικοινωνίας 11) Επικοινωνία και δημόσιες σχέσεις. Από αυτά τα 8 πρώτα εμπεριέχουν τον όρο «επικοινωνία» με παιδαγωγική σημαντικότητα.

4. Συμπεράσματα

4.1. Συμπεράσματα στη βάση των ερευνητικών στόχων

Ως προς τον 1^ο στόχο: «να διερευνηθεί κατά πόσο η επικοινωνία διδάσκεται ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε προπτυχιακό επίπεδο, με σκοπό τη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των φοιτητών/τριών», η έρευνα έδειξε ότι το φαινόμενο της επικοινωνίας δεν διδάσκεται στα πανεπιστήμια. Όπως αναφέρθηκε, μόνο 8 ή, στην καλύτερη περίπτωση, 14 μαθήματα φέρουν στον τίτλο τους την έννοια της «επικοινωνίας» με παιδαγωγική σημαντικότητα. Το προσδοκώμενο αποτέλεσμα θα ήταν να διδάσκονται 60 υποχρεωτικά μαθήματα, ένα σε κάθε τμήμα, με ολοκληρωμένο και μεθοδευμένο πρόγραμμα, με πλήρη αναφορά σε κάθε επικοινωνιακή συνισταμένη και να ακολουθούν μαθήματα πρακτικής άσκησης. Το σύνολο των 8 ή 14 μαθημάτων δεν αποτελεί ικανοποιητική αναλογία.

Η διδασκαλία των μαθημάτων των Τ.Π.Ε., που κερδίζουν όλο και περισσότερο το ενδιαφέρον των τμημάτων, καθώς αυτά που στον τίτλο τους φέρουν τις Τ.Π.Ε. ανέρχονται στα 43, δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι καλύπτουν το κενό ως μορφή διαμεσολαβημένης επικοινωνίας.

Ως προς τον 2^ο στόχο: «να προσδιοριστούν οι θεματικές ενότητες στις οποίες η επικοινωνία παρουσιάζεται να αποκτά ιδιαίτερη σημασία», η έρευνα έδειξε ότι οι θεματικές ενότητες δεν είναι πάντοτε ίδιες στους τρεις άξονες: τίτλοι, στόχοι-μαθησιακά αποτελέσματα και περιεχόμενα. Έτσι, μπορούμε να διακρίνουμε ότι:

- **Στους τίτλους:** ο όρος «επικοινωνία» αποκτά ιδιαίτερη σημασία στη θεματική που σχετίζεται με τις Τ.Π.Ε. (43 μαθήματα)
- **Στους στόχους και τα μαθησιακά αποτελέσματα:** η επικοινωνία αποκτά ιδιαίτερη σημασία στη θεματική που σχετίζεται με: την παιδαγωγική: 19 μαθήματα, την Τέχνη (θέατρο, χορός, κινηματογράφος, λογοτεχνία): 17 μαθήματα, τις Τ.Π.Ε.: 16 μαθήματα, τις ξένες γλώσσες: 8 μαθήματα, τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας (Μ.Μ.Ε.): 6 μαθήματα, την Οργάνωση και τη Διοίκηση: 4 μαθήματα.
- **Στα περιεχόμενα:** ο όρος «επικοινωνία» αποκτά ιδιαίτερη σημασία στη θεματική που σχετίζεται με: την Παιδαγωγική: 70 μαθήματα, τις Τ.Π.Ε.: 45 μαθήματα, την Τέχνη (θέατρο, χορός, κινηματογράφος, λογοτεχνία): 25 μαθήματα, την Ψυχολογία: 24 μαθήματα, τη Διδακτική Γλώσσας: 19 μαθήματα, τη Γλωσσολογία: 19 μαθήματα, τα Εργαστήρια-Πρακτική Άσκηση: 17 μαθήματα, τις ξένες γλώσσες: 15 μαθήματα, τα Μ.Μ.Ε.: 13 μαθήματα, τα Α.Μ.Ε.Α.: 12 μαθήματα, τα Μουσεία: 11 μαθήματα, την Κοινωνιολογία (Πολιτισμού, γνώσης, επικοινωνίας, εργασίας, Υγείας, του σύγχρονου φαντασιακού, Μ.Μ.Ε.): 11 μαθήματα και την Οργάνωση και Διοίκηση: 7 μαθήματα. Ακολουθούν οι άλλες θεματικές με πολύ λίγες αναφορές.

Ως προς τον 3^ο στόχο: «να διερευνηθούν τα είδη και οι μορφές επικοινωνίας στις οποίες δίνεται έμφαση, προκειμένου να υποστηριχτεί η σημασία του γνωστικού αντικείμενου της παιδαγωγικής και διδακτικής επικοινωνίας», η έρευνα έδειξε ότι παρουσιάζονται με ιδιαίτερη έμφαση η λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία (23 κοινές αναφορές από ισόποσα μαθήματα) με αισθητό το προβάδισμα της μη λεκτικής επικοινωνίας. Ακολουθούν η επικοινωνία σχολείου – οικογένειας – κοινότητας σε 11 μαθήματα, ο ορισμός και ανάλυση της έννοιας «επικοινωνία» σε 10 μαθήματα, οι θεωρίες επικοινωνίας σε 8, η διαμεσολαβημένη επικοινωνία σε 7, η διαπολιτισμική επικοινωνία σε 7, η διαπροσωπική επικοινωνία στη σχολική τάξη σε 7, ο αθλητισμός και επικοινωνία σε 6, η διαχείριση συγκρούσεων σε 6, τα προβλήματα και οι διαταραχές επικοινωνίας σε 6, οι στρατηγικές και τεχνικές επικοινωνίας σε 5 και ακολουθούν με 4 μαθήματα η γλωσσική επικοινωνία, οι δημόσιες σχέσεις, η διαπροσωπική επικοινωνία-διαπροσωπικές σχέσεις και τα μοντέλα επικοινωνίας, η Εθνογραφία της επικοινωνίας, η επικοινωνία στον χώρο της υγείας, η ηθική της επικοινωνίας, οι Θεωρίες μάθησης με χρήση Τ.Π.Ε., η Οργάνωση και Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων και η Οργανωσιακή επικοινωνία, καθώς και οι τρόποι αντιμετώπισης των προβλημάτων επικοινωνίας με αναφορές σε 3 μαθήματα.

Υπενθυμίζεται ότι εκτός των 125 μαθημάτων που κάνουν ρητή αναφορά στα περιεχόμενα για κάποια μορφή ή όψη της επικοινωνίας, στα υπόλοιπα μέχρι τον αριθμό 425 μαθήματα η αναφορά στον όρο «επικοινωνία» είναι γενική και αόριστη.

Ως προς τον 4^ο στόχο: «να πραγματοποιηθούν συσχετίσεις και διατυπώσεις μεταξύ της ρητορικής που διατυπώνεται σε θεωρητικό επίπεδο για την αξία της επικοινωνίας και της θέασης της πανεπιστημιακής κατάστασης σε πρακτικό επίπεδο», μπορούμε να διατυπώσουμε, επιφυλακτικά, κάποιες εκτιμήσεις. Μία εξήγηση για το έλλειμα που διαπιστώνεται στη διδασκαλία των δεξιοτήτων επικοινωνίας θα μπορούσε να είναι ότι η συμπερίληψη του περιεχομένου επικοινωνίας στα μαθήματα επιστημών επαφίεται κυρίως στη διακριτική ευχέρεια των επιστημόνων που είναι υπεύθυνοι και ως εκ τούτου αντικατοπτρίζει την εστίασή τους στην παραδοσιακή έρευνα και τη συμβατική επικοινωνία σε άλλους επιστήμονες (Dietz, 2013).

Μια άλλη εξήγηση είναι ότι ακαδημαϊκοί των επιστημών έχουν ήδη μεγάλο φόρτο εργασίας στο πλαίσιο του ισχύοντος συστήματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ένα συγκεκριμένο εμπόδιο που αντιμετωπίζουν οι ακαδημαϊκοί διδάσκοντες στη διδασκαλία δεξιοτήτων επικοινωνίας είναι ότι ειδικεύονται σε έναν συγκεκριμένο επιστημονικό τομέα και δεν μπορεί να αναμένεται να είναι υπεύθυνοι και για την εκπαίδευση των προπτυχιακών φοιτητών σχετικά με την επικοινωνία (Brownell et al., 2013). Οι ακαδημαϊκοί των επιστημών σπάνια έχουν το χρόνο, τους πόρους ή την επίσημη εκπαίδευση για να επικοινωνήσουν τη δική τους έρευνα σε μη επιστημονικά ακροατήρια (Metcalfe & Gascoigne, 1995), πόσο μάλλον να αναπτύξουν τις δεξιότητες, τους πόρους και τα μαθήματα που απαιτούνται για να διδάξουν μια τέτοια επικοινωνία διεξοδικά. Για τον λόγο αυτό είναι ανάγκη να παραδεχτούμε ότι ένα θεμελιώδες «αναγνωρισμένο πλαίσιο» είναι απαραίτητο για την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών ανάπτυξης επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Mercer et al., 2017).

Στην περίπτωση της Ελλάδας, μπορεί να ειπωθεί ότι αυτή υπήρξε ανέκαθεν χώρος αργοπορημένης εφαρμογής των νέων παιδαγωγικών αρχών. Στην Ελλάδα μόλις τη δεκαετία του 1990 άρχισαν να ιδρύονται πανεπιστημιακά τμήματα με σκοπό την επικοινωνία και να εξελίσσονται οι σπουδές επικοινωνίας (Curran & Gurevitch, 2007:12). Δεν θα ήταν υπερβολή να πούμε ότι τα πανεπιστήμια «βρίσκονται σε μια εποχή αναζήτησης και προσπάθειας αντιμετώπισης προβλημάτων που έχουν δημιουργηθεί εξαιτίας της μαζικότητας και αναντιστοιχίας πολλές φορές των σπουδών που προσφέρουν με τις ανάγκες που υπάρχουν στην κοινωνία» (Πέτρου, 2016:409), ένα φαινόμενο που στην Ελλάδα παρουσιάζεται με πιο έντονη μορφή.

4.2. Γενικό συμπέρασμα

Γενικό συμπέρασμα έρευνας είναι ότι απουσιάζει ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα συστηματικής και υπεύθυνης πανεπιστημιακής διδασκαλίας της «Παιδαγωγικής Επικοινωνίας» σε προπτυχιακό επίπεδο, που θα επέτρεπε τους φοιτητές, τους μελλοντικούς

παιδαγωγούς, να διαθέτουν επιστημονική επικοινωνιακή γνώση, να κατανοούν τις τεχνικές-στρατηγικές αρχές βελτίωσης της επικοινωνιακής ικανότητας του εαυτού τους και των μαθητών/τριών τους και να συμπορεύονται με τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες μάθησης.

Η παρούσα εργασία μπορεί είτε να αποτελέσει έναυσμα ενασχόλησης με τον επικοινωνιακό εγγραμματισμό στον χώρο της εκπαίδευσης είτε να προσφέρει πτυχές εμπάθυνας και να συντελέσει στη δημιουργία καινοτόμων προγραμμάτων, τόσο για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία όσο και για την αποτελεσματικότερη διευθέτηση πολυποίκιλων συγκρούσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Χρέος της επίσημης πολιτείας είναι η «επικοινωνιακή προετοιμασία» των εκπαιδευτικών, συμπαραστεκόμενη το δύσκολο παιδαγωγικό και διδακτικό έργο τους. Ο χώρος της έρευνας θα μπορέσει να πείσει πανεπιστημιακά τμήματα να ιδρύσουν Τομείς Κατεύθυνσης σχετικούς με τη διδασκαλία της αποτελεσματικής επικοινωνίας ως μεθόδου διδασκαλίας και ως μεθόδου διευθέτησης συγκρούσεων.

Εξάλλου, σύμφωνα με ερευνητικό πόρισμα, όσοι/ες επιλέγονται να διδάξουν την επικοινωνία πρέπει προηγουμένως να την έχουν διδαχθεί από ειδικούς επικοινωνίας, από επιστήμονες της επικοινωνίας και ότι όσοι/ες ασχολούνται επιστημονικά με την επικοινωνία τονίζουν την ανάγκη εκπαίδευσης των σπουδαστών/τριών στην αποτελεσματική και κατάλληλη επικοινωνία, στην ανάγκη επικοινωνιακού εγγραμματισμού, μέσω συγκεκριμένων προγραμμάτων σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Morreale, Valenzano, & Bauer, 2017)

5. Ευχαριστίες

Η συγγραφέας θα ήθελε να ευχαριστήσει τον επιβλέποντα της μεταδιδακτορικής Έρευνας Παναγιώτη Ι. Σταμάτη, Αναπληρωτή Καθηγητή του Πανεπιστημίου Αιγαίου, Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, για την καθοδήγηση και τη συμβουλή του.

Σημείωση

Το αγγλικό κείμενο δημοσιεύτηκε ως εξής:

Raptou, E. (2020) Communication Literacy in Undergraduate Studies of *Tertiary Education* in Greece. *European Journal of Education and Pedagogy*, Vol 1, Issue 1, December 2020. <http://dx.doi.org/10.24018/ejedu.2020.1.1.9>.

Βιβλιογραφία

- Andrade, D. (2015) The Importance of Communication in Education. Retrieve from Online on 24/10/2020 <https://www.techlearning.com/tl-advisor-blog/8716>.
- Barida, M., & Muarifah, A. (2018) The Role of Teachers' Communication Skills On Children'Well-Being In School. The 2nd International Conference On Child-Friendly Education (ICCE). Muhammadiyah Surakarta University, April 21st-22nd, 2018.
- Bee, S.B. (2012) The Impact of Teachers' Communication Skills on Teaching: Reflections of Pre-service Teachers on their Communication Strengths and Weaknesses. *Humanising Language Teaching*, 14 (1).
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M. & Rumble, M. (2010) *Defining 21st century skills*. Διαθέσιμο on line http://www.ericlondait.com.ar/oei_ibertic/sites/default/files/biblioteca/24_defining-21st-century-skills.pdf.
- Brownell, S. E., Price, J. V. & Steinman, L. (2013) Science communication to the general public: why we need to teach undergraduate and graduate students this skill as part of their formal scientific training. *Journal of undergraduate neuroscience education*, 12(1), E6.
- Curran, J. & Gurevitch, M. (μετ. Δ. Κίικζας) (2007) *Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας και Κοινωνία*. Αθήνα: Πατάκη.
- Dietz, T. (2013) Bringing values and deliberation to science communication. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(Supplement 3), 14081-14087.
- Duta, N., Panisoara, G. & Panisoara, I. O. (2015) The Effective Communication in Teaching. Diagnostic study regarding the academic learning motivation to students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 1007-1012.
- Frerejean, J., van Merriënboer, J. J., Kirschner, P. A., Roex, A., Aertgeerts, B. & Marcellis, M. (2019) Designing instruction for complex learning: 4C/ID in higher education. *European Journal of Education*, 54(4), 513-524.
- Ghasemi, H. & Rasekh, N. (2020) Identifying Dimensions of Communication Literacy: Thematic Analysis Approach. *Journal of Health Literacy*, 4(4), 18-29.
- GPE (Global Partnership for Education). (2020) *21st-Century Skills: What potential role for the Global Partnership for Education? A Landscape Review*. Retrieved from <https://www.globalpartnership.org/content/21st-century-skills-what-potential-role-global-partnership-education>.
- Kembara, M. D., Rozak, R. W. A. & Hadian, V. A. (2019, March). Research-based Lectures to Improve Students' 4C (Communication, Collaboration, Critical Thinking, and Creativity) Skills. In *International Symposium on Social Sciences, Education, and Humanities (ISSEH 2018)*. Atlantis Press.

- Khan, A., Khan, S., Zia-Ul-Islam, S. & Khan, M. (2017) Communication Skills of a Teacher and Its Role in the Development of the Students' Academic Success. *Journal of Education and Practice*, 8(1), 18-21.
- Marlina, W. & Jayanti, D. (2019). 4C dalam pembelajaran matematika untuk menghadapi era revolusi industri 4.0. *Prosiding Sendika*, 5(1).
- McCroskey, J. C, Richmond, V. P. & McCroskey, L. L. (2006) *An introduction to communication in the classroom. The role of communication in teaching and training*. Pearson, Allyn & Bacon.
- Mercer-Mapstone, L. & Kuchel, L. (2017) Core skills for effective science communication: A teaching resource for undergraduate science education. *International Journal of Science Education, Part B*, 7(2), 181-201.
- Metcalfe, J. & Gascoigne, T. (1995) Science journalism in Australia. *Public Understanding of Science*, 4(4), 411-428.
- Morreale, S. P., Osborn, M. M. & Pearson, J. C. (2000) Why communication is important: A rationale for the centrality of the study of communication. *JACA-ANNANDALE*, 1, 1-25.
- Morreale, S. P., Valenzano, J. M. & Bauer, J. A. (2017) Why communication education is important: A third study on the centrality of the discipline's content and pedagogy. *Communication Education*, 66(4), 402-422.
- Sharifirad, G. R., Rezaeian, M., Jazini, A. & Etemadi, Z. S. (2012) Knowledge, attitude and performance of academic members regarding effective communication skills in education. *Journal of Education and Health Promotion*, 42(1).
- Simonds, C. J. & Cooper, P. J. (2011) *Communication for the classroom teacher*. Boston: Allyn & Bacon (9th Edition).
- Stamatis, P. J. & Hatzinikolaou, A. M. (2020) Practices of Greek school principals for improving school climate as communication strategy. *European Journal of Human Resource Management Studies*, 4(2), 93-107.
- Zerraf, S., Zain, S., Khyati, A., Tridane, M. & Belaouad, S. (2019) A pedagogical approach to educational communication in the educational context. *International Journal of Advanced Education and Research*, 4(1), 01-14.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2017) Το Σχολείο που Βιώνουμε και το Σχολείο που Διεκδικούμε. *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: θεωρία και πράξη. Αναζητώντας το ελκυστικό και αποτελεσματικό σχολείο. Τόμος Α΄*. Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, IBBY Ο Κύκλος του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου, Ελληνογαλλική Σχολή Jeanne d' Arc.

- Πέτρου, Ι. (2016) *Κοινωνιολογία*. Θεσσαλονίκη: Μπαρμπουνάκη.
- Σταμάτης, Π. (2015) *Προσχολική και Πρωτοσχολική Παιδαγωγική. Επικοινωνιακές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Σταμάτης, Π. Ι. (2017) Επικοινωνιακός εγγραμματισμός και προσχολική εκπαίδευση στον 21ο αιώνα. Στο Κοντάκος, Α. Θ. & Σταμάτης, Π. Ι. (Επ. Επιμ.). *Θεωρίες και Μοντέλα επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*. Επικοινωνία και Εκπαίδευση, τ.2, 347-368. Αθήνα. Διάδραση.

ΜΕΣΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΚΤΥΩΣΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΛΚΥΣΗ ΤΟΥ ΝΕΑΝΙΚΟΥ ΚΟΙΝΟΥ ΣΤΟΥΣ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟΥΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ

SOCIAL MEDIA AND ENGAGING YOUNG AUDIENCES IN CULTURAL ORGANISATIONS

Ειρήνη Σηφάκη
Διδάσκουσα
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
sifaki.eirini@ac.eap.gr

Ευθυμία Κυπραίου
MsC Διοίκηση Πολιτισμικών μονάδων

Περίληψη

Το άρθρο αυτό αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους τα μουσεία και οι πολιτιστικοί οργανισμοί χρησιμοποιούν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης για να απευθυνθούν και να προσελκύσουν το νεανικό κοινό (18-39 ετών). Η εμπειρική έρευνα επικεντρώθηκε στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης που χρησιμοποιούν το Εθνικό Μουσείο Αμερικανικής Ιστορίας και το Μουσείο Μπενάκη Ελληνικού Πολιτισμού. Βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων που έχουν διατυπωθεί στη βιβλιογραφία σχετικά με τη διαχείριση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και την απήχυσή τους στο νεανικό κοινό πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου των αναρτήσεων των εξεταζόμενων μουσείων στο Instagram προκειμένου να μελετηθεί αν η χρήση των ψηφιακών μέσων επικοινωνίας είναι προσανατολισμένη στους νέους. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως και τα δύο μουσεία έχουν αφομοιώσει την ανάγκη αναβάθμισης της ψηφιακής τους επικοινωνίας, διατηρώντας σταθερούς δίαυλους επικοινωνίας με το νεανικό κοινό. Ωστόσο, η προσέλκυση του κοινού καθώς και η ενίσχυση της αξίας και του εκπαιδευτικού ρόλου των πολιτιστικών οργανισμών θα μπορούσε να υποστηριχθεί περαιτέρω μέσα από την ενδυνάμωση της ψηφιακής αφήγησης και την ενθάρρυνση του διαλόγου και ανατροφοδότησης από τους χρήστες.

Λέξεις κλειδιά

Μέσα κοινωνικής δικτύωσης, νεανικό κοινό, Millennials, ανάλυση περιεχομένου αναρτήσεων, Instagram.

Abstract

This article addresses the ways in which museums and cultural organizations use social media to attract young audiences (18-39 years old). The empirical research focused on the social media used by the National Museum of American History and the Benaki Museum of Greek Culture. Based on specific criteria formulated in the literature on the management of social media and their appeal on young audiences, a content analysis was performed on the posts of the examined museums on Instagram in order to study whether the use of social media is aimed at young people. The results show that both museums have embraced the need to upgrade their digital communication, maintaining stable channels of communication with the young public. However, audience development and enhancement of the value and educational role of cultural organizations could be further supported through the empowerment of digital storytelling and the encouragement of dialogue and feedback from users.

Key words

Social media, Millennials, content analysis of posts, Instagram.

0. Εισαγωγή

Σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο ψηφιακό περιβάλλον τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αποτελούν πρόκληση για τους πολιτιστικούς οργανισμούς αλλά και τους φορείς που δραστηριοποιούνται στην άτυπη εκπαίδευση, καθώς μεταβάλλουν τον τρόπο με τον οποίο το πολιτιστικό περιεχόμενο γίνεται αντιληπτό και τα πολιτισμικά αγαθά καταναλώνονται. Είναι γεγονός ότι οι πολιτιστικοί οργανισμοί στη σύγχρονη κοινωνία οφείλουν να είναι ανοιχτοί και προσβάσιμοι προς όλους και η συμβολή του διαδικτύου είναι ουσιαστική στο διαμοιρασμό πληροφοριών και στην ανταλλαγή απόψεων και σκέψεων. Συνάμα, εδώ και αρκετές δεκαετίες, οι σύγχρονες τάσεις στον τομέα της πολιτιστικής διαχείρισης, επαναπροσδιορίζουν τους κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς ρόλους των μουσείων. Τα μουσεία αλλάζουν και δεν «είναι σχετικά με κάτι αλλά για κάποιον» (Weil, 1999).

Η ψηφιακή τεχνολογία μπορεί να μεσολαβήσει με τα σύγχρονα κανάλια της, για να μεταφερθούν τα μηνύματα της μουσειακής αυθεντίας στο κοινό, άμεσα και με τρόπο ελκυστικό. Σύμφωνα με τον Giaccardi (2012), τα κοινωνικά δίκτυα αναδιαμορφώνουν την κατανόηση και την εμπειρία της κληρονομιάς μας ως νέες, «συμμετοχικές κουλτούρες». Από τη μία, υπάρχουν τα αντικείμενα κληρονομιάς τα οποία προβάλλονται μέσω των κοινωνικών δικτύων και παράλληλα οι έννοιες και οι αξίες που τους αποδίδονται από την κοινωνία. Στις μέρες μας, ο μουσειακός επισκέπτης λαμβάνεται υπόψιν όσο ποτέ άλλοτε και συνεισφέρει, συμμετέχοντας ενεργά στις μουσειακές πρακτικές και στην πολιτιστική κληρονομιά.

Το ψηφιακό περιβάλλον επηρεάζει πολυδιάστατα τους πολιτιστικούς οργανισμούς και ιδιαίτερα τις στρατηγικές επικοινωνίας που επιλέγουν, προσφέροντας νέες ευκαιρίες (Richani et al., 2016) με σκοπό την προσέλκυση και την απήχηση σε περισσότερες ομάδες κοινού. Ιδιαίτερα το διαδίκτυο και οι ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης παρέχουν πλέον προσωποποιημένη πληροφόρηση και επικοινωνία σε διασκεδαστικά και διαδραστικά περιβάλλοντα στοχεύοντας στην αύξηση της φυσικής επισκεψιμότητας (Marakos, 2014, Theocharidis et al., 2014, Sylaiou & Kavoura, 2018).

Επιπρόσθετα, όσον αφορά την προσέλκυση του νεανικού κοινού, ανοίγεται για τους πολιτιστικούς οργανισμούς ένα νέο πεδίο αλληλεπίδρασης, συνδημιουργίας και εκπαίδευσης στο οποίο οι πολιτιστικοί οργανισμοί καλούνται να εναρμονιστούν με τις σύγχρονες τάσεις να επεκτείνουν τη δράση τους και να ενισχύσουν τη φήμη τους. Προκύπτει, λοιπόν, η ανάγκη για σχεδιασμό και εφαρμογή ψηφιακής επικοινωνιακής στρατηγικής, ως απαραίτητη στρατηγική επιβίωσης για τα μουσεία και τους πολιτιστικούς οργανισμούς που εξαρτώνται από την ικανότητά τους να προσελκύσουν τη συμμετοχή των γενεών, που έχουν ανατραφεί με τις νέες, συμμετοχικές μορφές ψηφιακής επικοινωνίας (Drotner & Schröder, 2014).

Στη μελέτη αυτή εστιάζουμε την προσοχή μας στη δημογραφική ομάδα που στην αγγλοσαξονική βιβλιογραφία αναφέρεται ως *millennials*. Πρόκειται για μια ομάδα κοινού που περιλαμβάνει άτομα ηλικίας 18-39 ετών, η οποία θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για το μέλλον των πολιτιστικών οργανισμών. Στο πλαίσιο αυτό επιλέξαμε να συγκρίνουμε δύο μουσεία που δραστηριοποιούνται σε διαφορετικές χώρες και απευθύνονται σε διαφορετικά είδη κοινού, αλλά έχουν ως κύριο αντικείμενο, τη διαφύλαξη και προβολή της πρόσφατης ιστορίας των χωρών τους. Τόσο το Μουσείο Μπενάκη Ελληνικού Πολιτισμού όσο και το Εθνικό Μουσείο Αμερικανικής Ιστορίας, είναι νομικά πρόσωπα ιδιωτικού δικαίου, και άρα απολαμβάνουν ένα βαθμό ελευθερίας ως προς τους τρόπους που επιλέγουν να επικοινωνήσουν με το κοινό τους. Επίσης, και τα δύο ιδρύματα ανήκουν σε εκπαιδευτικές-μουσειακές ομάδες (Μουσείο Μπενάκη και *Smithsonian*, αντίστοιχα) γεγονός που ενισχύει την ύπαρξη κατευθυντήριων στρατηγικών επικοινωνίας τους αλλά και παρουσιάζει σημαντικές διαφορές ως προς την διαχείριση των ψηφιακών μέσων επικοινωνίας.

Παρόλες τις σημαντικές διαφορές που έχουν οι οργανισμοί αυτοί εκ πρώτης όψεως, χρησιμοποιούν τα μέσα επικοινωνίας τόσο για να προβάλλουν τις δράσεις και τις συλλογές τους, όσο και για να προσελκύσουν το κοινό τους. Προκειμένου να διαπιστώσουμε αν η χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης είναι προσανατολισμένη στους νέους και αξιοποιώντας μεθόδους όπως η ανάλυση περιεχομένου, αναλύσαμε και συγκρίναμε τα μηνύματα που παράγουν και δημοσιεύουν στο Instagram τα δύο αυτά μουσεία το διάστημα 01/01/2019 έως τις 31/03/2020. Συγκεκριμένα επιλέξαμε να αναλύσουμε τις αναρτήσεις στο Instagram καθώς το μέσο αυτό είναι ιδιαίτερα δημοφιλές

στους millennials και παρέχει την δυνατότητα δημοσίευσης μηνυμάτων που περιλαμβάνουν κείμενο, εικόνα και ήχο.

Στη βάση αυτή, διατυπώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Με ποιους τρόπους χρησιμοποιούν τα μουσεία τα ψηφιακά μέσα επικοινωνίας για την προσέλκυση των νέων;
- Επιδιώκουν παράλληλα την δια-δραστικότητα και την αμφίδρομη επικοινωνία;

1. Η επίδραση της ψηφιακής τεχνολογίας στην επικοινωνία των πολιτιστικών οργανισμών

Τα ψηφιακά μέσα, ως μέρος της καθημερινότητας, έχουν τη δυνατότητα να λειτουργήσουν ως ενδιάμεσος συνδετικός κρίκος ανάμεσα στα μουσεία και την κοινωνία. Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ορίζονται ως μια ομάδα εφαρμογών που λειτουργούν στο διαδίκτυο και βασίζονται στις τεχνικές και ιδεολογικές αρχές τους στο WEB 2.0. Θεωρούνται δημοκρατικά εργαλεία επικοινωνίας και διαμοιρασμού πληροφοριών καθώς μέσα από ιδανική θεώρηση, αποτελούν δημόσιο χώρο που ενθαρρύνει την ελεύθερη έκφραση και το δημόσιο διάλογο. Τα μέσα αυτά χρησιμοποιούνται από τα μουσεία κυρίως για λόγους: (α) προβολής -μάρκετινγκ, (β) συμμετοχικότητας και (γ) συνεργασίας (Padilla, 2013).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη των Camarero et al. (2018) η οποία είχε ως στόχο να εκτιμήσει την αποτελεσματικότητα της μουσειακής επικοινωνιακής στρατηγικής στο facebook. Μελετώντας στοιχεία από 240 μουσεία από όλο τον κόσμο (μεταξύ των οποίων και τέσσερα ελληνικά), κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ένα μουσείο για να επιτύχει την ενεργή ενασχόληση του κοινού θα πρέπει να αναπτύξει μία στρατηγική βασισμένη όχι μόνο στο περιεχόμενο αλλά και στην ανάπτυξη της σχέσης του με το κοινό, μέσω διαλόγου. Πρόσφατη έρευνα των Booth et al (2019) μελέτησε τον τρόπο με τον οποίο ηγετικά μουσειακά στελέχη, αντιμετωπίζουν τα κοινωνικά δίκτυα ως φορέα αλλαγής στα ιδρύματά τους. Ο οργανισμός καλείται να αποδομήσει το παραδοσιακό ιεραρχικό μοντέλο της διοίκησης για ένα πιο δημοκρατικό, συμμετοχικό, «από κάτω προς τα πάνω» τύπο. Άλλες αλλαγές αφορούν την τεχνολογική προσαρμογή, εξέλιξη και εκπαίδευση (Booth et al, 2019).

Στο πεδίο αυτό, η έρευνα των Μποϊλέ και Σηφάκη (2018) που διεξήχθη σε 43 ελληνικά μουσεία προκειμένου να διερευνηθεί η στρατηγική καινοτομίας τους, κατέδειξε ότι σε επίπεδο μουσειακής διαχείρισης η ανάπτυξη καινοτομικού προφίλ φαίνεται να απασχολεί και να ενδιαφέρει τα στελέχη των πολιτιστικών οργανισμών. Από τις απαντήσεις τους διαφαίνεται ότι υιοθετούν ήδη μια διαχειριστική λογική προσανατολισμένη στην αγορά εφόσον σε συντριπτική πλειοψηφία δηλώνουν ότι η υιοθέτηση καινοτόμων λύσεων είναι προσαρμοσμένη στις απαιτήσεις του κοινού και

της εποχής ενώ παράλληλα το βλέμμα τους είναι στραμμένο στις πρακτικές άλλων μουσείων προκειμένου να αντλήσουν ιδέες και πρακτικές. Αντίστοιχα η έρευνα των Booth et al, (2019) επισημαίνει ότι οι προσωπικότητες στην ηγεσία και ο τύπος του μουσείου, αποτελούν σπουδαίους παράγοντες για την πορεία του στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

1.1. Κατηγορίες και χαρακτηριστικά των μέσων κοινωνικής δικτύωσης

Τα όρια μεταξύ δημιουργίας και διάδοσης ψηφιακού περιεχομένου διακυβεύονται ολοένα και περισσότερο, καθώς οι οργανισμοί προσαρμόζουν τόσο το περιεχόμενο όσο και τις υπηρεσίες στις μεταβαλλόμενες ανάγκες του κοινού τους. Κύριο χαρακτηριστικό τους είναι η εξατομικευμένη επικοινωνία που καθοδηγείται από τον χρήστη αλλά και η επικοινωνία πολλών με πολλούς χρήστες, σε αντιδιαστολή με την μίας κατεύθυνσης μαζική επικοινωνία από έναν οργανισμό σε ευρύ κοινό (Drotner & Schröder, 2014). Έχουν επίσης τη δυνατότητα να προωθήσουν και να επικοινωνήσουν τους στόχους ενός οργανισμού καθώς διαχέουν τις πληροφορίες και αναμεταδίδουν τα μηνύματα γρήγορα και αποτελεσματικά. Πρώτον γιατί επιτρέπουν την κατάργηση των γεωγραφικών και χρονικών περιορισμών και δεύτερον γιατί έχουν τη δυνατότητα να φτάνουν στο κοινό στόχο πολύ πιο οικονομικά, σε σύγκριση με άλλες μεθόδους προβολής (Hausmann & Poellmann, 2013).

Ενδεικτικά μπορούμε να αναφέρουμε τέσσερις βασικές κατηγορίες μέσων κοινωνικής δικτύωσης:

- Τα Blog και τα micro blog (Twitter)
- Τα media sharing sites (YouTube)
- Τα social bookmarking sites, και,
- Τα social network sites, που είναι και τα πιο δημοφιλή και επιτρέπουν την δημιουργία δημόσιων ή ημι-δημόσιων προφίλ, την συγκρότηση ομάδων φίλων κλπ.(Facebook).

Κάθε ένα από αυτά τα μέσα έχει τον δικό του τρόπο λειτουργίας αλλά και διαφορετικά αποτελέσματα όσον αφορά στην επικοινωνιακή διαδικασία.

Ιδιαίτερα δημοφιλές μέσο θεωρείται το Instagram το οποίο αποτελεί μία δωρεάν εφαρμογή κοινωνικής δικτύωσης στην οποία οι χρήστες δημοσιεύουν περιεχόμενο με φωτογραφίες ή βίντεο. Το κοινωνικό αυτό δίκτυο παρέχει τη δυνατότητα της εύκολης και άμεσης επεξεργασίας των εικόνων με τα διάφορα φίλτρα που διαθέτει, την προσθήκη πληροφοριών τοποθεσίας και ετικετών ονομάτων άλλων ατόμων-χρηστών. Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό της εφαρμογής ονομάζεται «Stories» και επιτρέπει στους χρήστες να δημοσιεύουν φωτογραφίες και βίντεο σε μια διαδοχική ροή, με κάθε ανάρτηση να είναι προσβάσιμη από άλλους για 24 ώρες. Μια ακόμη

ενδιαφέρουσα διάσταση που αποκαλύπτει ο Chen (2019) είναι ότι το Instagram είναι κυρίαρχο στη χρήση ατόμων με επιρροή (influencers) στο μάρκετινγκ. Είναι πιθανόν ότι στο δίκτυο αυτό όπου κυριαρχούν οι εικόνες, το κοινό επηρεάζεται περισσότερο όταν βλέπει άτομα, στων οποίων τις απόψεις προσδίδει βαρύνουσα σημασία, να κάνουν κάτι και ωθούνται πιο δυνατά στη μίμηση.

Τα μουσεία ενσωματώνουν το Instagram στις στρατηγικές επικοινωνίας και μάρκετινγκ που εφαρμόζουν ώστε να παρέχουν πληροφορίες, να προσελκύουν την προσοχή του κοινού και να συνδέονται με άλλα Μουσεία. Τα οπτικά κοινωνικά δίκτυα, όπως το Instagram, είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιηθούν από μουσεία τέχνης σε μεγαλύτερο βαθμό από άλλους τύπους μουσείων, ενώ το στιγμιαίο και εφήμερο του οπτικού περιεχομένου μειώνει τους φραγμούς για τη διασπορά της πληροφορίας (Booth et al, 2019). Ένας μουσειακός λογαριασμός στο Instagram ενδεχομένως να επωφελούνται σημαντικά ακολουθώντας άλλα μουσεία που έχουν ήδη μεγάλο κοινό, σύμφωνα με τους Vrana et al. (2019) και μεταξύ τους μπορεί «να επιτευχθεί επίδραση υψηλότερης εμβέλειας, με μεγαλύτερο εύρος και ταχύτερο ρυθμό δημιουργίας γνώσης» (Vrana et al, 2019, p. 37).

Παρόμοιες εφαρμογές όπως το Flickr ή το Pinterest παρέχουν την δυνατότητα στα μουσεία να προσελκύσουν ψηφιακές κοινότητες που τους ενδιέφεραν, εκμεταλλευόμενα την αυξανόμενη δημοτικότητα της ερασιτεχνικής φωτογραφίας ή αλλιώς Photography 2.0. Επιπρόσθετα, χρησιμοποιούνται και για την συμπλήρωση και συν-δημιουργία φωτογραφικού ιστορικού περιεχομένου και βοηθούν στην βελτίωση της ποιότητας των ψηφιακών λογαριασμών των μουσείων (Stuedahl, & Lowe, 2014).

1.2. Οι millennials και το περιεχόμενο των ψηφιακών μέσων που τους προσελκύει

Στην έρευνά μας επιλέξαμε να επικεντρώσουμε την προσοχή μας στην γενιά των millennials και στους τρόπους με τους οποίους οι πολιτιστικοί οργανισμοί θα μπορούσαν να τους προσελκύσουν και να τους εμπλέξουν στις δράσεις τους μέσα από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Οι millennials είναι οι νέοι ενήλικες που γεννήθηκαν από τις αρχές της δεκαετίας του 1980, και παρουσιάζουν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, καθώς: (α) έχουν πολύ στενή σχέση με το internet και το κοινωνικά μέσα δικτύωσης, (β) παρατηρείται, μία ανομοιομορφία ως προς την εθνική καταγωγή, ακόμα και στην χώρα μας (γ) αποφασίζουν συχνά να αλλάξουν επαγγελματικό προσανατολισμό, (δ) καθυστερούν την δημιουργία οικογένειας, κ.ά. (Barto et al., 2012:2-3). Η γενιά αυτή είναι η μεγαλύτερη αριθμητικά. έχει πολύ στενή σχέση με αυτό που ονομάζουμε διάχυση της πληροφορίας (information sharing).

Σύμφωνα με στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής για τις ηλικίες 18-39 που υπολογίζονται οι millennials, για το έτος 2019 ο υπολογιζόμενος πληθυσμός της Ελλάδας κατά την 1η Ιανουαρίου 2019 εκτιμάται σε 10.724.599 άτομα, με τα άτομα

ηλικίας 18-39 να είναι 2.718.651. Επίσης από έρευνα στην ΕΛΣΤΑΤ σε πρόσφατη έρευνα που αφορά στους νέους (ΕΛΣΤΑΤ 2019), εξαιρετικά υψηλή είναι η συμμετοχή των νέων στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

Οι περισσότεροι φορείς των μουσείων βλέπουν την προσέλκυση αυτής της ηλικιακής ομάδας ως ένα μέρος της στρατηγικής τους που θα τους επιτρέψει να χτίσουν μία δια βίου σχέση ως επισκέπτες τους. Μακροπρόθεσμα δε, επιθυμούν να κατανοήσουν καλύτερα τους millennials και να τους δείξουν πως ο χώρος του πολιτισμού μπορεί να ενταχθεί στη σφαίρα των ενδιαφερόντων τους. Η προσέλκυση των νέων δεν αποτελεί μόνο θέμα μάρκετινγκ αλλά και θέμα δημιουργίας ενός σημείου αναφοράς στον πολιτισμό. Για να έχουν λοιπόν απήχηση στους νέους, που κατά κύριο λόγο δεν αποτελούν μέλη των κέντρων αποφάσεων των οργανισμών, τα μουσεία και οι πολιτιστικοί οργανισμοί οφείλουν να αλλάξουν τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούν. Οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των νέων αλλάζουν γρήγορα και οι πολιτιστικοί οργανισμοί έχουν τη δυνατότητα να συλλέξουν πληροφορίες και δεδομένα μέσω της ιστοσελίδας τους αλλά και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης ώστε να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά και με «νόημα» την αξιολόγηση των δράσεών τους (Stamataki & Sifaki, 2020). Ο σκοπός είναι να κρατήσουν το χρήστη συνδεδεμένο για όσο μεγαλύτερο χρόνο είναι δυνατόν (Nelson-Field, 2020).

Χάρη στα ψηφιακά μέσα επικοινωνίας τα μουσεία έχουν την δυνατότητα να παραχωρήσουν τον έλεγχο του επικοινωνιακού τους περιεχομένου στο κοινό. Με αυτόν τον τρόπο το κοινό μπορεί να συνεισφέρει στην δημιουργία περιεχομένου αλλά και να το χρησιμοποιεί ανάλογα με τις ανάγκες του (Schweibenz, 2010). Μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης το κοινό έχει την ευκαιρία να δημιουργεί τις δικές του «ψηφιακές ιστορίες» ή σύντομες αφηγήσεις με την χρήση πολυμέσων που κατασκευάζονται από προσωπικές φωτογραφίες και αναμνήσεις (Russo & Watkins, 2008). Οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να επιτευχθεί η συν-δημιουργία είναι δύο. Είτε ζητώντας από το κοινό να μοιραστεί τις ιστορίες του γύρω από ένα αντικείμενο (story making), είτε ζητώντας την συνδρομή του κοινού για την οργάνωση μίας έκθεσης (crowd sourcing) (Kidd, 2011). Παράλληλα, οι διαχειριστές των ψηφιακών μέσων επικοινωνίας των μουσείων οφείλουν να ερευνούν και να συνεργάζονται συνεχώς με το κοινό τους χρησιμοποιώντας όλοι την γκάμα των σύγχρονων εργαλείων ώστε να ξεχωρίσουν από τον ανταγωνισμό και να συνδεθούν με το κοινό (Drotner & Schröder, 2014). Παράδειγμα τέτοιων μεθόδων αποτελεί η χρήση κατάλληλων hashtags που επιτρέπουν την συσχέτιση των αναρτήσεων με την καθημερινότητα των χρηστών (Stuedahl & Lowe, 2014).

Επιπλέον τα ψηφιακά μέσα επικοινωνίας παρέχουν στα μουσεία την δυνατότητα δημιουργίας βίντεο, επιτρέποντας να οπτικοποιηθούν οι άυλες υπηρεσίες που παρέχουν. Μικρά βίντεο ή και μουσικά clips οπτικοποιούν την πολιτιστική εμπειρία και

ενεργοποιούν συναισθηματικά τους χρήστες ώστε να προβούν και σε επίσκεψη στον φυσικό χώρο του μουσείου. Οι εικόνες ή οι ψηφιακές ιστορίες οφείλουν να είναι επίκαιρες, αυθόρμητες και διαδραστικές ώστε να έχουν θετικό αντίκτυπο στο κοινό. Ένα συναρπαστικό και ενημερωμένο περιεχόμενο έχει την δυνατότητα να μεταδίδεται γρήγορα και σε περισσότερους χρήστες (Hausmann, 2012). Το οπτικό περιεχόμενο αποτελεί στην ουσία μία σύγχρονη τάση παρακινώντας περισσότερες απαντήσεις από το μεμονωμένο κείμενο, προσελκύοντας τους νέους συμμετέχοντες. Ακόμα και το Facebook άλλαξε τον σχεδιασμό του για να εστιάσει στην κοινή χρήση φωτογραφιών και βίντεο, απαντώντας σε δεδομένα που δείχνουν ότι το περιεχόμενο αυτό «μοιράζεται» πιο συχνά από το κείμενο και τους συνδέσμους (Simon, 2013).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω όπως προκύπτει από σύγχρονες έρευνες (Camarero, et al 2018, Stuedahl & Lowe, 2014, Vrana et al, 2019), τα μουσεία, όταν επιθυμούν να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά τα ψηφιακά μέσα επικοινωνίας, οφείλουν α) να εστιάζουν στην δυνατότητα συν-δημιουργίας περιεχομένου με το κοινό και β) να χρησιμοποιούν σύγχρονες και ενδιαφέρουσες τάσεις, όπως οι συλλογικές σημάνσεις ή το πλούσιο και ενημερωμένο οπτικό περιεχόμενο.

2. Μεθοδολογικό πλαίσιο

Για την έρευνά μας επιλέξαμε να προχωρήσουμε σε μία συγκριτική μελέτη περίπτωσης αναφορικά με την ψηφιακή επικοινωνιακή στρατηγική των δύο μουσείων. Προκειμένου, λοιπόν, να μελετήσουμε αν τα μηνύματα που μεταδίδουν τα δύο εξεταζόμενα μουσεία απευθύνονται στους νέους χρησιμοποιήσαμε την μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου.

Βασική αρχή της ανάλυσης περιεχομένου είναι ο προσδιορισμός διαφορετικών κατηγοριών περιεχομένου που συνθέτουν ένα μήνυμα. Κύριο χαρακτηριστικό της είναι η ομαδοποίηση των στοιχείων που συνθέτουν ένα μήνυμα ανάλογα με την σημασία τους με στόχο την ταξινόμηση, την καταμέτρηση και την ανάλυση τους ανάλογα με τις ανάγκες της έρευνας (Ψύλλα, 2004). Καθώς παρέχει την δυνατότητα να ομαδοποιείται το περιεχόμενο σε κατηγορίες είναι ιδιαίτερα χρήσιμη μέθοδος όταν το υλικό που επιθυμούμε να αναλύσουμε έχει μεγάλο όγκο (Ψύλλα, 2007). Χάρη στην ανάλυση περιεχομένου παρέχεται η δυνατότητα να μελετηθούν όλα τα στοιχεία της επικοινωνίας δηλαδή: μπορούμε να προσδιορίσουμε τόσο τα χαρακτηριστικά του πομπού και των αποδεκτών, όσο και τους σκοπούς και τα μέσα του μηνύματος, με τα οποία επιχειρείται η πρόκληση προσοχής και ενδιαφέροντος. Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται λοιπόν για τον προσδιορισμό: α) των χαρακτηριστικών του περιεχομένου, β) των χαρακτηριστικών του πομπού της επικοινωνίας, γ) των χαρακτηριστικών των αποδεκτών της επικοινωνίας και των επιπτώσεων της σε αυτούς, με σκοπό την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων» (Τζάνη & Κεχαγιάς, 2005).

2.1. Κριτήρια για την δημιουργία κατηγοριών ανάλυσης περιεχομένου.

Όταν ένα μουσείο θέλει να στείλει ένα μήνυμα στο κοινό του η σημαντικότερη παράμετρος που οφείλει να λάβει υπόψη του είναι η φύση του κοινού αυτού. Κάθε αποτελεσματική επικοινωνία οφείλει να γίνεται στην γλώσσα του κοινού όχι τόσο ως προς τα λεκτικά στοιχεία αλλά κυρίως ως προς τον τρόπο μετάδοσης (Hill, et al, 2018). Προκειμένου να απαντήσουμε στα ερευνητικά μας ερωτήματα χρειάστηκε να εντοπίσουμε τις τάσεις που χρησιμοποιούνται για τις αναρτήσεις, που προσελκύουν περισσότερο τους millennials. Η εταιρεία ψηφιακού μάρκετινγκ DMN (Direct Marketing Network) δημοσίευσε το 2019 ένα κατάλογο 11 τάσεων που είναι δημοφιλείς στους νέους. Από αυτές 8 είναι δυνατόν να εφαρμοστούν από τα μουσεία, καθώς το άρθρο αφορούσε, και, σε εμπορικές επιχειρήσεις. Παράλληλα, στα κριτήρια συμπεριλήφθησαν επιπλέον τρεις ακόμη κατηγορίες περιεχομένου που προκύπτουν από σχετική δημοσιευμένη μελέτη μιας εταιρίας που δραστηριοποιείται στον χώρο του πολιτιστικού μάρκετινγκ (βλ. Mc Garry 2019).

Τα έντεκα αυτά κριτήρια χωρίστηκαν σε κατηγορίες ανάλογα με την συν-δημιουργία περιεχομένου, το δημιουργικό περιεχόμενο που περιλαμβάνει εικόνα-βίντεο και ιστορίες, και τέλος τα επιθυμητά κριτήρια στα οποία εστίασε η έρευνα του Ινστιτούτου Smithsonian.

Ξεχωρίσαμε λοιπόν δύο βασικές κατηγορίες κριτηρίων:

Κριτήρια ανάλυσης περιεχομένου με επίκεντρο την συν-δημιουργία.

- Δυνατότητα δημιουργίας περιεχομένου από τον χρήστη.

Τα μουσεία μπορούν να διοργανώσουν διαγωνισμούς στο Pinterest ή το Instagram ως αρχή. Αυτό όχι μόνο ενθαρρύνει τους φίλους να προωθήσουν τον οργανισμό αλλά δημιουργεί μια προσωπική σχέση μεταξύ του μουσείου και του κοινού του (Rivas, 2019)

- Ενθάρρυνση του διαλόγου και τις ανατροφοδότησης από τους χρήστες (Mc Garry, 2019).

2) Κριτήρια ανάλυσης περιεχομένου με γνώμονα την χρήση βίντεο και πολυμέσων.

- Περιεχόμενο που περιλαμβάνει βίντεο

Οι τάσεις μάρκετινγκ των μέσων κοινωνικής δικτύωσης δηλώνουν ότι τα βίντεο είναι αυτά που οι νέοι προτιμούν περισσότερο. Ένα από τα οφέλη των πλατφορμών κοινωνικών μέσων είναι ότι επιτρέπουν την εύκολη μεταφόρτωση βίντεο. Δεν είναι μόνο μια οπτική μορφή παροχής πληροφοριών, αλλά μπορείτε επίσης να περιλαμβάνει και ήχο ή ηχητικά εφέ.

Βίντεο, είναι και οι live (ζωντανές) ιστορίες που μπορούν να ανεβάσουν τα μουσεία και είναι μια από τις μεγαλύτερες τάσεις στο μάρκετινγκ κοινωνικών μέσων.

Οι millennials προτιμούν αυτή την κατηγορία περιεχομένου καθώς ταιριάζει με την ανάγκη τους για ταχεία ενημέρωση και δια-δραστικότητα. Κάνοντας ζωντανή μετάδοση τα μουσεία μπορούν να δείξουν πως δεν είναι αυθεντικά και ανοικτά στο κοινό χτίζοντας παράλληλα μία σχέση εμπιστοσύνης (Rivas, 2019). Επιλέξαμε να συγκρίνουμε τη χρήση των ψηφιακών μέσων επικοινωνίας δύο μουσείων που δραστηριοποιούνται σε διαφορετικές χώρες και απευθύνονται σε ομάδες κοινού με διαφορετικά εθνικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά, αλλά έχουν ως αντικείμενο την προβολή της πρόσφατης ιστορίας των χωρών τους.

Τόσο το Μουσείο Μπενάκη Ελληνικού Πολιτισμού όσο και το Εθνικό Μουσείο Αμερικανικής Ιστορίας, είναι νομικά πρόσωπα ιδιωτικού δικαίου, και άρα απολαμβάνουν ένα βαθμό ελευθερίας ως προς τους τρόπους που επιλέγουν να επικοινωνήσουν με το κοινό τους. Επίσης, και τα δύο ιδρύματα ανήκουν σε εκπαιδευτικούς-μουσειακούς οργανισμούς (Smithsonian και Μουσείο Μπενάκη, αντίστοιχα) γεγονός που ενισχύει τον τρόπο επικοινωνίας τους καθώς έχουν στην διάθεσή τους πληθώρα επικοινωνιακών μέσων που παρέχουν οι δύο αναγνωρισμένοι οργανισμοί. Τα συγκεκριμένα ιδρύματα εκ πρώτης όψεως, φαίνεται να έχουν σημαντικές διαφορές τόσο ως προς το κοινό τους, τον τρόπο που διοικούνται και το περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιούνται αλλά και κάποια κοινά χαρακτηριστικά, όσον αφορά στην χρήση των σύγχρονων ψηφιακών μέσων για την προβολή τους. Τέλος ανήκουν στην κατηγορία των Ιστορικών μουσείων που σύμφωνα με έρευνα του Ινστιτούτου Smithsonian είναι το δεύτερο πιο δημοφιλές είδος μουσείων στο διαδίκτυο (μετά τα μουσεία τέχνης) (De Gottardo, 2014).

2.2. Περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας

Προκειμένου να απαντήσουμε στα ερευνητικά μας ερωτήματα, συλλέξαμε δεδομένα και προχωρήσαμε στην διαδικασία της ανάλυσης περιεχομένου βάσει των παρακάτω φάσεων:

- (Α) Ορισμός και επιλογή της ενότητας ανάλυσης: η ενότητα μπορεί να είναι μία λέξη ή ένα θέμα, στην περίπτωση μας επιλέξαμε το σύνολο του διαθέσιμου υλικού κάθε ανάρτησης σε συγκεκριμένο ψηφιακό μέσο επικοινωνίας (Instagram) των μουσείων, προχωρήσαμε δηλαδή σε ανάλυση κατά τεκμήριο. Αναλυτικότερα, επιλέξαμε το σύνολο των αναρτήσεων των δύο οργανισμών στο Instagram κατά τους τελευταίους 15 μήνες. Το χρονικό διάστημα αυτό θεωρήθηκε επαρκές, καθώς και τα δύο μουσεία αναρτούν τακτικότερα στο μέσο αυτό. Επίσης επεκταθήκαμε και πέραν του ενός έτους καθώς κάποιες αναρτήσεις επετειακού χαρακτήρα συνήθως επαναλαμβάνονται, είτε αυτούσιες είτε βελτιωμένες. Ως προς την ενότητα ανάλυσης αποφασίσαμε για την ανάλυση περιεχομένου να χρησιμοποιήσουμε την θεματική ή σημασιολογική ανάλυση. Στην περίπτωση αυτή ως ενότητα θεωρείται η σημασία της ομάδας των λέξεων και των εικόνων και βασιζέται στην ιδέα

πως «ο λόγος είναι μία συμπεριφορά δηλωτική και αποκαλυπτική των κέντρων ενδιαφέροντος, γνωμών, πεποιθήσεων» (Uhrug, 1974 στο Τζάνη, κ.ά. 2005).

(B) Ορισμός και επιλογή της μονάδας μέτρησης: η μονάδα μέτρησης αφορά στον τρόπο μέτρησης των στοιχείων του περιεχομένου. Ο καθορισμός της μονάδας μέτρησης σχετίζεται με τον τύπο της έρευνας, αν δηλαδή είναι ποιοτική ή ποσοτική (Τζάνη, κ.ά., 2005). Στην περίπτωση μας θα διεξαγάγουμε ποσοτική έρευνα περιεχομένου αναζητώντας πόσες φορές εμφανίζονται τα επιλεγμένα θέματα στις αναρτήσεις που επιλέξαμε για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Η ποσοτική ανάλυση εστιάζει στην συχνότητα με την οποία εμφανίζεται ένα προεπιλεγμένο θέμα σε αντίθεση με την ποιοτική που αναζητά την παρουσία ή την απουσία ενός χαρακτηριστικού δεδομένου. Στην ποσοτική ανάλυση κριτήριο για την σπουδαιότητα είναι το πόσες φορές εμφανίζεται το χαρακτηριστικό δεδομένο όμως παράλληλα *«εμπλέκεται η ιδέα της σπουδαιότητας με την καινοτομία, τον νεωτερισμό, την αξία ενός θέματος»* (Τζάνη & Κεχαγιάς, 2005). Έτσι, αποφασίσαμε να μετρήσουμε πόσες φορές εμφανίζονται οι κατηγορίες περιεχομένου που είναι δημοφιλείς στους millennials κατά το χρονικό διάστημα των 15 μηνών.

(Γ) Δημιουργία ενός συστήματος κατηγοριών: είναι η τρίτη φάση και είναι απαραίτητη για την αυστηρή παρατήρηση του περιεχομένου και την ποσοτικοποίησή του. Ως κατηγορία νοείται *«η ομάδα αντικειμένων, πραγμάτων, καταστάσεων, που έχουν έναν ορισμένο αριθμό κοινών χαρακτηριστικών ή ιδιοτήτων και τα οποία διαφοροποιούνται από άλλες ομάδες με κριτήρια ποιοτικά»* (Τζάνη & Κεχαγιάς, 2005). Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, και προκειμένου να ορίσουμε κατηγορίες για την ανάλυση περιεχομένου, ανατρέξαμε αρχικά στην διεθνή αρθρογραφία (ενδεικτικά αναφέρουμε δημοσιεύσεις των Hausmann 2012 και Russo & Watkins, 2008) αλλά και σε σχετικά έρευνα του Ινστιτούτου Smithsonian. Παράλληλα χρησιμοποιήσαμε στοιχεία από έρευνες εταιρειών ψηφιακού μάρκετινγκ που όριζαν το είδος του περιεχομένου που αναζητούν οι millennials. Με τον τρόπο αυτό προέκυψαν 11 κατηγορίες-κριτήρια ανάλυσης περιεχομένου, ως προς τα οποία αξιολογήσαμε ποσοτικά την ψηφιακή επικοινωνία των δύο μουσείων με τους νέους. Οι κατηγορίες αυτές ονομάζονται και κατηγορίες ως προς τον προορισμό, και χρησιμοποιούνται όταν θέλουμε να προσδιορίσουμε τον σκοπό για τον οποίο προορίζεται το αναλυόμενο τεκμήριο (Τζάνη & Κεχαγιάς, 2005).

Στη συνέχεια, και αφού προσδιορίστηκαν οι κατηγορίες περιεχομένου μετρήσαμε: (α) το σύνολο των αναρτήσεων των δύο μουσείων στο συγκεκριμένο μέσο κοινωνικής δικτύωσης (Instagram), και (β) τον αριθμό των εμφανίσεων των επιλεγμένων κριτηρίων στις αναρτήσεις αυτές. Τέλος, πολλαπλασιάσαμε το αποτέλεσμα με το 100 ώστε να ανάγουμε το αποτέλεσμα σε μία κατανοητή κλίμακα. Τα ποσοστά λοιπόν υπολογίστηκαν με βάση την παρακάτω εξίσωση:

$$A = \beta / \alpha \cdot 100$$

A: ποσοστό αναρτήσεων στο Instagram στις οποίες εμφανίζεται το περιεχόμενο
 α: το σύνολο των αναρτήσεων του κάθε οργανισμού, και,
 β: φορές που εμφανίζεται η επιθυμητή κατηγορία περιεχομένου.

Με αυτόν τον τρόπο ολοκληρώσαμε την καθαρά στατιστική ποσοτική ανάλυση του περιεχομένου, έχοντας παράλληλα την δυνατότητα να διερευνήσουμε την απουσία μίας ή και περισσότερων κατηγοριών περιεχομένου. Η απουσία ορισμένων κατηγοριών από τις αναρτήσεις των δύο μουσείων μπορεί να είναι πράγματι δηλωτική ως προς τον τρόπο που χρησιμοποιούνται για την προσέλκυση των νέων (Ψύλλα, 2004).

3. Αποτελέσματα βάσει της ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου

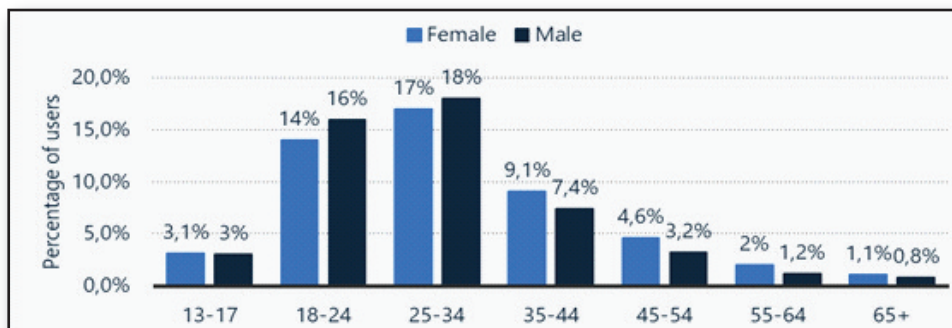
Η ανάλυση περιεχομένου αφορά στις δημοσιεύσεις των δύο μουσείων στους λογαριασμούς τους στο Instagram από την 01/01/2019 έως την 31/03/2020. Κατά τη άποψη μας το χρονικό διάστημα των 15 μηνών παρέχει ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα των αναρτήσεων. Επιπρόσθετα, και καθώς συχνά οι αναρτήσεις αφορούν σε επίκαιρα θέματα, θελήσαμε να διαπιστώσουμε αν και κατά πόσο επαναλαμβάνονται αυτούσιες κάποιες επικοινωνιακές τάσεις. Επιλέξαμε να αναλύσουμε αναρτήσεις στο Instagram καθώς είναι ιδιαίτερα δημοφιλές στους millennials και παράλληλα επιτρέπει την προβολή εικόνων, βίντεο και κειμένου.

Η παρακάτω ποσοτική ανάλυση περιεχομένου μας επιτρέπει να εντοπίσουμε την συχνότητα με την οποία εμφανίζεται μια κατηγορία περιεχομένου, είναι δηλαδή κριτήριο σπουδαιότητας. Για την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου επιλέξαμε ορισμένες αντιπροσωπευτικές αναρτήσεις των δύο μουσείων, που ήταν ανάμεσα στο σύνολο αυτών που αναλύσαμε ποσοτικά, και είχαν παρόμοιο περιεχόμενο και για τα δύο μουσεία. Ιδανική μέθοδος για να αναλυθεί πολυμεσικό περιεχόμενο θεωρήθηκε η σημειωτική. Για να είναι μία ανάρτηση αποτελεσματική σε επικοινωνιακό επίπεδο θα πρέπει να συνάδει με την ιστορία του οργανισμού αλλά και να αντικατοπτρίζει τόσο σε κοινωνικό όσο και σε σημειωτικό επίπεδο τους κανόνες της δημοσίευσης και παρακολούθησης στο συγκεκριμένο ψηφιακό μέσο επικοινωνίας. Ο διαχειριστής των μέσων θα πρέπει να βρει τρόπο να συνδέσει τις αναρτήσεις με τον στόχο του οργανισμού, που στην προκειμένη περίπτωση είναι η επικοινωνιακή προσέλκυση των νέων. Προκειμένου λοιπόν μία δημοσίευση να παράγει τα βέλτιστα αποτελέσματα, το μουσείο οφείλει να κάνει σωστή επιλογή φωτογραφιών, να δημιουργηθούν τα κατάλληλα κείμενα που θα συνδέσουν το περιεχόμενο με τον σύγχρονο τρόπο ζωής

(τεχνολογικές εξελίξεις, κοινωνικές αλλαγές κλπ.) και τέλος να προσθέσουν τα κατάλληλα hash tags που επιτρέπουν την συσχέτιση των αναρτήσεων με την καθημερινότητα των χρηστών (Stuedahl & Lowe, 2014).

Όταν λοιπόν θέλουμε να μελετήσουμε και να αναλύσουμε μία ανάρτηση στο Instagram, δεν εστιάζουμε μόνο στα γλωσσικά της στοιχεία αλλά εξίσου και στα μη-γλωσσικά. Σε αυτού του τύπου τα μηνύματα μας είναι χρήσιμη η έννοια της πολυτροπικότητας. Ο όρος χρησιμοποιείται όταν αναγνωρίσουμε ότι τα μηνύματα ενός κειμένου (λ.χ. μίας ψηφιακής ανάρτησης), τα οποία μπορούν να κατανοηθούν από τους φυσικούς του αποδέκτες, δομούνται με τη γλώσσα (γραπτή και προφορική), την εικόνα κλπ. Σύμφωνα λοιπόν με την θεωρία της πολυτροπικότητας κάθε ανάρτηση είναι ένα πολλαπλό σύστημα τρόπων. Σε κάθε ανάρτηση (για το μέσο που επιλέξαμε να αναλύσουμε) η εικόνα φαίνεται να υπερισχύει αλλά μια πιο προσεκτική ματιά μας δείχνει πως και οι άλλοι τρόποι είναι σημαντικοί. Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δίνεται λόγου χάρη και στην μορφή του μεταδιδόμενου μηνύματος. Η μορφή είναι ο τρόπος που ο αποστολέας επιλέγει να μεταβιβάσει ένα μήνυμα, και είναι ιδιαίτερα σημαντική σε μέσα όπως τα κοινωνικά μέσα δικτύωσης, όπου η ταυτόχρονη χρήση ποικίλων κωδικών (γλώσσα, εικόνα, γραφικά) είναι δημοφιλής. Τα κριτήρια με βάση τα οποία ο πομπός θα επιλέξει την μορφή μίας ανάρτησης πρέπει να σέβονται την ιδιομορφία του καναλιού (κύριο χαρακτηριστικό των αναρτήσεων στο Instagram είναι οι φωτογραφίες) αλλά η τελική απόφαση για την μορφή ανήκει σαφώς στο μουσείο (Ψύλλα, 2004). Μία ανάρτηση που στοχεύει στην προσέλκυση του ενδιαφέροντος των νέων πρέπει λοιπόν να συνδυάζει τόσο το γλωσσικό όσο και το μη γλωσσικό περιεχόμενο. Ο τύπος των φωτογραφιών που θα επιλεγούν, η ύπαρξη των σωστών σημείων στίξης ή των κατάλληλων εικονιδίων (emojis) και τα χρώματα είναι μερικά από τα μη γλωσσικά σημειωτικά συστήματα που νοημοδοτούν το ψηφιακό μήνυμα.

Διάγραμμα 1: Οι χρήστες του Instagram σε παγκόσμιο επίπεδο τον 01/2020, ανά ηλικία και φύλο



Πηγή: We Are Social; Hootsuite; DataReportal; Instagram; ID 248769

Βάσει του παραπάνω πλαισίου, μετρήθηκαν και αναλύθηκαν όλες οι δημοσιεύσεις των δύο μουσείων και διαχωρίστηκε το περιεχόμενό τους. Ο διαχωρισμός έγινε με βάση τις 11 κατηγορίες περιεχομένου των αναρτήσεων στο Instagram που προσελκύουν τους millennials όπως αυτές παρουσιάστηκαν παραπάνω. Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να αναφέρουμε πως το Μουσείο Μπενάκη Ελληνικού Πολιτισμού διατηρεί κοινό λογαριασμό στο Instagram με τα υπόλοιπα μουσεία του Benaki.org και έτσι χρειάστηκε να γίνει από εμάς ένας διαχωρισμός των δημοσιεύσεων, ώστε η ανάλυση να αφορά αποκλειστικά στο συγκεκριμένο μουσείο. Αφού μετρήθηκε λοιπόν το σύνολο των δημοσιεύσεων για το προκαθορισμένο χρονικό διάστημα και η εμφάνιση των διάφορων κατηγοριών περιεχομένου σε αυτές, ποσοτικοποιήθηκαν τα δεδομένα έτσι ώστε το αποτέλεσμα να είναι μετρήσιμο και να μπορεί να αξιολογηθεί σε σχέση με τις προτιμήσεις των millennials. Τέλος οφείλουμε να αναφέρουμε πως αναρτήσεις που επαναλαμβάνονται προσμετρήθηκαν μόνο μία φορά. Επίσης πολλές δημοσιεύσεις περιείχαν πάνω από μία κατηγορία περιεχομένου. Παρακάτω παραθέτουμε παραδείγματα του τρόπου υπολογισμού αλλά και πως ακριβώς εντοπίσαμε τις κατηγορίες περιεχομένου:

Αναρτήσεις με χιουμοριστικό περιεχόμενο του NMAH: $A = 51/211 * 100$ $A = 24,17\%$

Όπου 51 οι αναρτήσεις εμφάνισαν κάποια μορφή χιουμοριστικού περιεχομένου, είτε στην εικόνα είτε στο συνοδευτικό κείμενο και 211 το σύνολο των αναρτήσεων στο προκαθορισμένο χρονικό διάστημα για το NMAH.

Αναρτήσεις που παρέχουν την δυνατότητα δημιουργίας περιεχομένου από τον χρήστη του Μουσείου Μπενάκη Ελληνικού Πολιτισμού: $A = 43/188 * 100$ $A = 22\%$.

Όπου 43 οι αναρτήσεις που προέτρεπαν τους χρήστες να συμμετέχουν σε συγκεκριμένες δραστηριότητες και να ανεβάσουν δικό τους περιεχόμενο και 188 το σύνολο των αναρτήσεων στο προκαθορισμένο χρονικό διάστημα για το Μουσείο Μπενάκη.

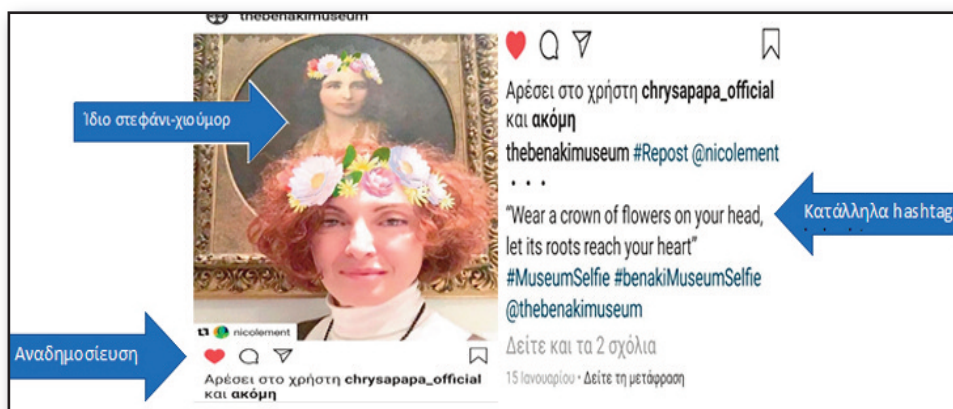
Ενδεικτικά οι παρακάτω αναρτήσεις περιλαμβάνουν διάφορες κατηγορίες περιεχομένου όπως διαφαίνεται στην παρακάτω εικόνα (1)

Εικόνα 1: Instagram Story με την χρήση influencer



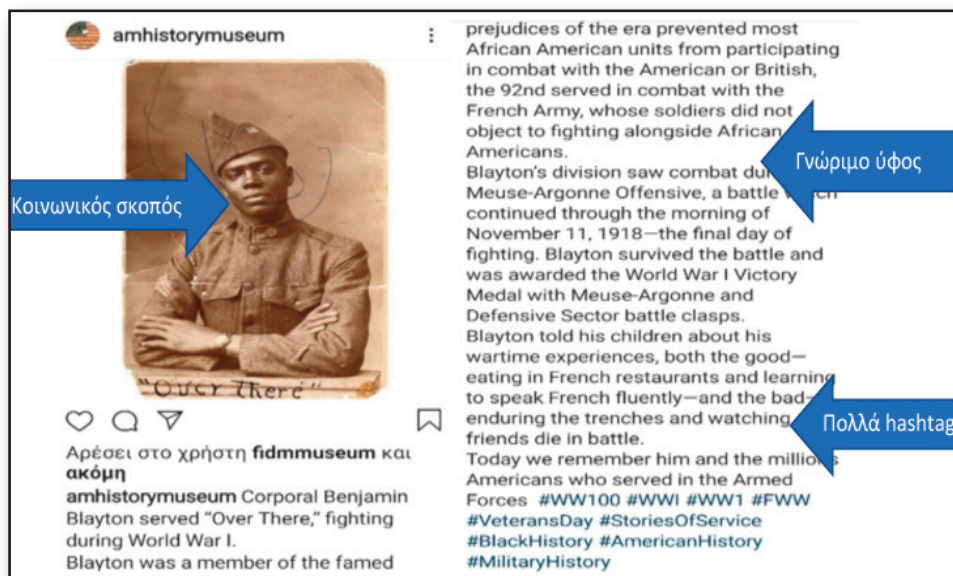
Πηγή: Instagram

Η παραπάνω ανάρτηση περιείχε περιεχόμενο που αλλάζει γρήγορα (instastorie) και παράλληλα το μουσείο χρησιμοποίησε γνωστές προσωπικότητες που επηρεάζουν την καθημερινή συμπεριφορά των χρηστών (influencers) Δηλαδή 2 κατηγορίες περιεχομένου.

Εικόνα 2: Αναδημοσίευση φωτογραφίας χρήστη (Μουσείο Μπενάκη)

Πηγή: Instagram

Η ανάρτηση αυτή (εικόνα 2) είναι αναδημοσίευση φωτογραφίας χρήστη (δημιουργία περιεχομένου από τους χρήστες), περιλαμβάνει χιουμοριστικά στοιχεία (το όμοιο στεφάνι με τα λουλούδια) και την κατάλληλα συλλογική σήμανση (#MuseumSelfie #benakiMuseumSelfie) Αυτό συνεπάγεται τρεις κατηγορίες περιεχομένου.

Εικόνα 3: Παράδειγμα ανάρτησης NMAH

Πηγή: Instagram

Η παραπάνω ανάρτηση (εικόνα 3) προβάλλει την συμβολή των Αφρο-αμερικανών στον Ά Παγκόσμιο Πόλεμο (περιεχόμενο που εξυπηρετεί έναν κοινωνικό σκοπό, σε μία χώρα που ακόμα μαστίζεται από τον ρατσισμό), παράλληλα υιοθετεί το γνώριμο αφηγηματικό -ιστορικό ύφος του μουσείου στο λεκτικό κομμάτι (υιοθέτηση ενός συγκεκριμένου ύφους γραφής), και χρησιμοποιεί μία πληθώρα συλλογικών σημάνσεων (hash tag cluster) που προσελκύει χρήστες με διαφορετικά σημεία ενδιαφέροντος. Άρα 3 κατηγορίες περιεχομένου.

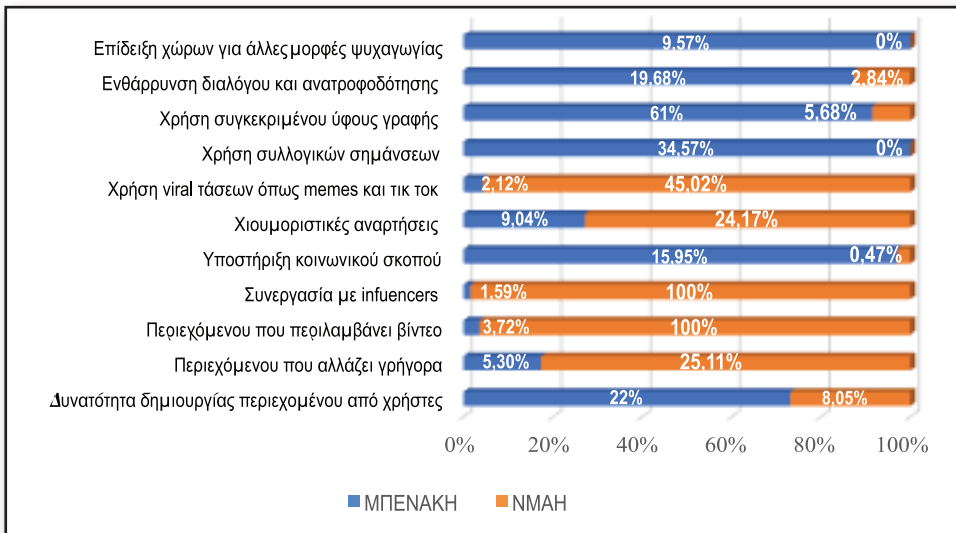
Με το ίδιο τρόπο αναλύθηκε το περιεχόμενο όλων των αναρτήσεων των δύο μουσείων κατά την διάρκεια της περιόδου που επιλέχθηκε η οποία απέδωσε τα αποτελέσματα τα οποία παρατίθενται στον παρακάτω συγκριτικό πίνακα.

Πίνακας 1: Ποσοτική ανάλυση περιεχομένου αναρτήσεων του NMAH και του Μουσείου Μπενάκη στο Instagram

Κατηγορία - Κριτήριο	Περιγραφή	NMAH: ποσοστό αναρτήσεων στο Instagram στις οποίες εμφανίζεται το περιεχόμενο	Μουσείο Μπενάκη: ποσοστό αναρτήσεων στο Instagram στις οποίες εμφανίζεται το περιεχόμενο
Δυνατότητα δημιουργίας περιεχομένου από τον χρήστη	Αφορά σε προτροπή προς τους χρήστες να ανεβάσουν δικό τους περιεχόμενο, στην προτροπή να συμμετάσχουν σε διαγωνισμούς (challenge), και, στην αναδημοσίευση αναρτήσεων χρηστών.	0%	22%
Περιεχόμενο που αλλάζει γρήγορα	Χρήση της δυνατότητας για δημιουργία σύντομων ιστοριών (insta stories) που παύουν να εμφανίζονται μετά από 24 ώρες	2,84%	5,3%
Περιεχόμενο που περιλαμβάνει βίντεο	Βίντεο με ή χωρίς ήχο για γρήγορη ενημέρωση	5,68%	3,72%
Συνεργασία με influencers	Αφορά στην συνεργασία του μουσείου με μέλη των ψηφιακών κοινοτήτων που επηρεάζουν την γνώμη των ψηφιακών τους φίλων.	0%	1,59%
Υποστήριξη ενός κοινωνικού σκοπού	Στήριξη σκοπών όπως ο αγώνας ενάντια στο ρατσισμό, κοινωνικές διακρίσεις	45,02%	15,95%
Χιουμοριστικές αναρτήσεις	Αναρτήσεις με αστείο κείμενο Αναρτήσεις με αστείο βίντεο ή εικόνα	24,17%	9,04%
Χρήση viral τάσεων memes -tik tok	Αφορά στην χρήση εφαρμογών για την παραγωγή βίντεο ή φωτογραφιών (συχνά χιουμοριστικών)	0,47%	2,12%

Χρήση συλλογικών σημάνσεων (hashtags)	Χρήση συλλογικών σημάνσεων ή συνόλου συλλογικών σημάνσεων	100%	34,57%
Χρήση συγκεκριμένου ύφους γραφής	Το κείμενο που συνοδεύει τις αναρτήσεις έχει το ίδιο οικείο για τους χρήστες ύφος	100%	61%
Ενθάρρυνση διαλόγου και ανατροφοδότησης	Προτροπή στους χρήστες να απαντήσουν σε μία ανάρτηση, συνήθως μέσω ερωτήσεων Απάντηση στα σχόλια των χρηστών	25,11%	19,68%
Επίδειξη χώρων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για άλλες μορφές αναψυχής (καφέ-εξωτερικοί χώροι)	Προβολή του καφέ Προβολή του καταστήματος του μουσείου. Προβολή των εξωτερικών χώρων. Προβολή χώρων που διατίθεται προς ενοικίαση	8,05%	9,57%

Διάγραμμα 2: Γραφική αναπαράσταση των αποτελεσμάτων της ανάλυσης περιεχομένου των αναρτήσεων των δύο μουσείων στο Instagram



3.1. Οι αναρτήσεις του ΝΜΑΗ στο Instagram: μια σταθερή παρουσία με έμφαση σε χιουμοριστικές αναρτήσεις και υποστήριξη κοινωνικού σκοπού

Για το χρονικό διάστημα από 01/01/2019 έως 31/03/2020, το ΝΜΑΗ ανάρτησε στο Instagram 211 δημοσιεύσεις. Εντυπωσιακό είναι το ποσοστό αυτών που περιλαμβάνουν hashtag cluster με δημοφιλή θέματα (100%) καθώς και το σταθερό ύφος γραφής

που διατηρείται σε όλες ανεξαιρέτως τις δημοσιεύσεις. Είναι χαρακτηριστικό ότι στην ίδια ανάρτηση (εικόνα 3) βλέπουμε συλλογικές σημάνσεις που αφορούν τόσο στους Αфро-Αμερικανούς (#BlackHistory) όσο και στον αμερικανικό στρατό (#MilitaryHistory) αλλά και στην αμερικανική ιστορία (#AmericanHistory). Επίσης σημαντικό είναι το σταθερό αφηγηματικό ύφος που, όπως προαναφέραμε, χρησιμοποιείται καθολικά και διευκολύνει σαφώς την ανάγνωση των δημοσιεύσεων από τους χρήστες.

Στον αντίποδα βρίσκονται οι κατηγορίες που αφορούν την δυνατότητα δημιουργίας περιεχομένου από τους χρήστες καθώς και η συνεργασία με Influencer (0%). Η απουσία των δύο αυτών κατηγοριών είναι αξιοπρόσεκτη καθώς το μουσείο εδρεύει στην χώρα- γενέτειρα των σύγχρονων μορφών επικοινωνίας. Σημαντική συχνότητα εμφάνισης παρουσιάζουν και οι αναρτήσεις που συνδέονται με κάποιον κοινωνικό σκοπό (45,02%), γεγονός που υπογραμμίζει τόσο την ευαισθησία του Μουσείου όσο και τα ενδεχόμενα προβλήματα που ελλοχεύουν στην Αμερικανική κοινωνία. Ιδιαίτερα χαμηλά είναι και τα ποσοστά για το περιεχόμενο που εναλλάσσεται γρήγορα και τα βίντεο (2,84 % και 5,68% αντίστοιχα). Καθώς με τα σύγχρονα μέσα δεν είναι ιδιαίτερα δύσκολη η δημιουργία τέτοιου περιεχομένου, θεωρούμε πως το μουσείο απλά δεν έχει αξιολογήσει την σημασία αυτών των κατηγοριών περιεχομένου. Συχνά επίσης χρησιμοποιείται το χιούμορ (24,17% των δημοσιεύσεων) και ενθαρρύνεται ο διάλογος (25,11% των δημοσιεύσεων) μέσα από ερωτήσεις προς το κοινό.

Τέλος οι δημοσιεύσεις που προωθούν τους λοιπούς χώρους ψυχαγωγίας είναι ελάχιστες (μόλις 8,05%), κάτι που αποτελεί επίσης μη αναμενόμενο εύρημα καθώς η παραχώρηση χώρων των μουσείων αλλά και τα καταστήματα που στεγάζονται σε αυτά αποτελούν μία επιπλέον πηγή χρηματοδότησης.

3.2. Οι αναρτήσεις του Μουσείου Μπενάκη Ελληνικού Πολιτισμού: συνεπές περιεχόμενο σε οικείο ύφος και έμφαση στην ενθάρρυνση διαλόγου και δυνατότητα δημιουργίας περιεχομένου από τον χρήστη

Για το χρονικό διάστημα από 01/01/2019 έως 31/03/2020, το Μουσείο Μπενάκη Ελληνικού Πολιτισμού, ανάρτησε στο Instagram 188 δημοσιεύσεις. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως κάθε κατηγορία εμφανίζεται περισσότερες από μία φορές. Επίσης αξιοσημείωτο είναι πως οι κατηγορίες που συνδέονται περισσότερο με την διαδραστική επικοινωνία (δημιουργία περιεχομένου από τον χρήστη και ενθάρρυνση διαλόγου και ανατροφοδότησης) παρουσιάζουν αρκετά υψηλά ποσοστά. Αντίθετα η κατηγορία που αφορά στην χρήση hashtags παρουσιάζει μία ασυνέπεια. Παρά το γεγονός πως το μουσείο χρησιμοποιεί συχνά τις συλλογικές σημάνσεις (34,57% των αναρτήσεων περιλαμβάνουν hashtags), σπάνια αυτές συνδέονται με κάποιον σκοπό ή ομάδα σημάνσεων. Έτσι το ποσοστό που εμφανίζεται αφορά κυρίως σε σημάνσεις όπως #BenakiSummer ή #BenakiChristmas που δεν είναι δημοφιλείς. Εξάιρεση

αποτελεί η χρήση των #Μένουμε Σπίτι και #MuseumFromHome, που χρησιμοποιήθηκαν κατά την περίοδο της πανδημίας του Covid-19.

Τα υψηλότερα ποσοστά εμφανίζονται στις κατηγορίες του σταθερού ύφους (61%), ακολουθούμενο από την δυνατότητα δημιουργίας περιεχομένου από τον χρήστη (22%) και την ενθάρρυνση του διαλόγου (19,68%), γεγονός που καταδεικνύει πως οι διαχειριστές των ψηφιακών μέσων επικοινωνίας έχουν κατανοήσει τον τρόπο λειτουργίας των πλατφορμών του WEB 2.0. Τάσεις όπως τα memes, τα insta stories και τα βίντεο χρησιμοποιούνται σε μικρότερη συχνότητα αλλά είναι παρούσες. Η χρήση Influencers πραγματοποιήθηκε κατά την ψηφιακή προβολή της δράσης «Στολές με πρόσωπα». Τέλος σημαντικό είναι το ποσοστό (9,57%) των δημοσιεύσεων που προωθούν τους λοιπούς χώρους ψυχαγωγίας του μουσείου (καφέ, Benakishop, χώροι εκδηλώσεων).

Συμπερασματικά, από την ποσοτική ανάλυση του περιεχομένου των αναρτήσεων διαφαίνεται ότι και τα δύο μουσεία φαίνεται να γνωρίζουν το είδος του περιεχομένου που θα προκαλέσει την προσοχή και ενδέχεται να προσελκύσει τους millennials. Το NMAH, παρά το γεγονός ότι απευθύνεται μέσω της ιστοσελίδας του, στο κοινό για να δράσει για την δημιουργία του μουσείου του μέλλοντος, δεν προωθεί την συμμετοχή των ψηφιακών του φίλων στην δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου. Αντιθέτως το μουσείο Μπενάκη επιδιώκει την συμμετοχή του κοινού στην ψηφιακή επικοινωνία χρησιμοποιώντας κάθε διαθέσιμη κατηγορία περιεχομένου που είναι ελκυστική για τους νέους. Το NMAH, ενώ διαφαίνεται ότι έχει εντοπίσει την σημασία της προσέλκυσης των millennials, επικεντρώνει περισσότερο τις προσπάθειές του στην προσωποποιημένη ενημέρωση (e-newsletter), παρά στην χρήση τεχνικών που προσελκύουν το ενδιαφέρον.

4. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Στο κείμενό μας έγινε σαφές ότι οι τεχνολογίες επικοινωνίας και πληροφορίας εμφανίζουν ραγδαία ανάπτυξη και η χρήση τους ενέχει ευκαιρίες για τους πολιτιστικούς οργανισμούς (Effing & Spil, 2016). Τα μουσεία όμως, χρειάζονται ως βάση οργανωτικές αλλαγές και ανάπτυξη σχετικών δεξιοτήτων για να προχωρήσουν σε επιτυχημένες ψηφιακές τεχνολογικές εφαρμογές (Navarrete, 2014). Είναι γεγονός ότι τα μουσεία και οι πολιτιστικοί οργανισμοί στην πλειοψηφία τους δυσκολεύονται να υιοθετήσουν αλλαγές, να αφήσουν την εξουσία τους και να αλλάξουν τη «φωνή» τους. Ωστόσο, οι τεχνολογικές εξελίξεις κινούνται με μεγάλη ταχύτητα. Σ' αυτό το πλαίσιο, τα μουσεία χρειάζονται στρατηγικό σχεδιασμό και μεθοδικότητα ώστε να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα και η επίδραση της ψηφιακής επικοινωνίας τους στην κοινωνία.

Αρχικά σε οργανωτικό επίπεδο κρίνεται απαραίτητο από τους πολιτιστικούς οργανισμούς να συμπεριλάβουν στο οργανόγραμμά τους ένα ξεχωριστό τμήμα ψηφιακής επικοινωνίας. Το τμήμα αυτό όχι μόνο θα ενημερώνει το περιεχόμενο των μέσων αλλά και θα αξιολογεί την ανατροφοδότηση από τους χρήστες ενεργά ώστε να βελτιώνει το επίπεδο της δια-δραστικής επικοινωνίας. Είναι σημαντικό δε να διαφοροποιείται από το τμήμα δημοσίων σχέσεων, καθώς όπως διαπιστώσαμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ψηφιακής επικοινωνίας απαιτούν εξειδικευμένες γνώσεις και πρακτικές.

Ως προς το περιεχόμενο των αναρτήσεων ιδιαίτερη βαρύτητα θα πρέπει να δοθεί στην αφήγηση (storytelling). Ένα σταθερό αφηγηματικό ύφος γραφής μπορεί να υποστηρίξει σημαντικά την εκπαιδευτική διαδικασία ενός πολιτιστικού οργανισμού και να ενισχύσει την εμπλοκή του νεανικού κοινού. Στην μελέτη περίπτωσης διαπιστώσαμε πως το ΝΜΑΗ χρησιμοποιεί συστηματικά την αφήγηση στις αναρτήσεις του, ενώ αντίθετα το Μουσείο Μπενάκη Ελληνικού Πολιτισμού χρειάζεται να καταβάλλει ακόμα κάποιες προσπάθειες αν και περιστασιακά υιοθετεί αφηγηματικό ύφος στις αναρτήσεις του. Μιλώντας στη γλώσσα των νέων τα μουσεία έχουν την ευκαιρία να διαφοροποιηθούν από τον ανταγωνισμό αλλά και να συνδεθούν με το κοινό τους. Η σύνδεση αυτή είναι που τελικά δημιουργεί έναν ισχυρό δεσμό προσφέροντας στους πολιτιστικούς οργανισμούς καινοτομία στη δημιουργία αξίας.

Η αφήγηση (narrative) και η διήγηση ιστοριών (storytelling) αποτελούν οικείες μορφές επικοινωνίας και κοινής εμπειρίας στην καθημερινή ζωή ήδη από την αρχαιότητα. Τα μουσεία λένε ιστορίες μέσω των συλλογών τους οι οποίες αποτελούν μέρος μιας διαδικασίας ερμηνείας (Pujol et al, 2012). Οι ιστορίες αυτές μπορεί να είναι προσωπικές ή κοινωνικές, σύντομες ή λεπτομερείς και να εμπεριέχουν μεγάλο βαθμό δημιουργικότητας τόσο για τον δημιουργό όσο και για τον χρήστη. Αποτελούν την επέκταση της παραδοσιακής αφήγησης αλλά παράλληλα παρέχουν στους χρήστες την δυνατότητα να συμπεριλάβουν τις δικές τους εμπειρίες και να επηρεάσουν το αποτέλεσμα της αφήγησης. Ιδιαίτερα στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να συνδυάσουν το κείμενο με την εικόνα, το βίντεο και τον ήχο, ενισχύοντας την διαδραστικότητα και να προσεγγίσουν το νεανικό κοινό.

Υπάρχουν πολλές ιστορίες που συνδέονται με κάθε χώρο κληρονομιάς ή συγκεκριμένη έκθεση και υπάρχουν διάφοροι τρόποι να τις αφηγηθεί ένας πολιτιστικός οργανισμός είτε επίσημα με αφηγήσεις ιστορικών, αρχαιολόγων, ιστορικών τέχνης, αρχιτεκτόνων και καλλιτεχνών (Staiff, 2014) είτε ανεπίσημα μέσα από το λόγο ανθρώπων που μπορεί να σχετίζονται ή να εμπλέκονται με την ιστορία αυτή. Συγχρόνως εξέχουσα θέση έχει, όπως προέκυψε από τη μελέτη μας, η ενθάρρυνση του συστηματικού διαλόγου με το κοινό μέσα από τους ψηφιακούς δίαυλους επικοινωνίας. Ο διάλογος και η ανατροφοδότηση είναι τα χαρακτηριστικά εκείνα που θα κάνουν τους ψηφιακούς φίλους μέρος της πολιτιστικής διαδικασίας, αλλά και

πρεσβευτές της εταιρικής επωνυμίας των πολιτιστικών οργανισμών. Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί με ενέργειες όπως η διοργάνωση ψηφιακών διαγωνισμών ή την ενισχυμένη χρήση των blog. Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά που σήμερα είναι ιδιαίτερα δημοφιλή στο νεανικό κοινό πρέπει να υιοθετούνται παράλληλα, αλλά και να εξελίσσονται παράλληλα με τις όταν οι επικοινωνιακές προτιμήσεις και συνήθειες των νέων. Κατ' αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται μια αμφίδρομη επαφή μεταξύ του κοινού και της κοινωνίας ενώ η διάδοση της πολιτιστικής κληρονομιάς γίνεται μέσω από ένα πρίσμα πολυδιάστατο, πολυεπιστημονικό, ολιστικό και χωρίς περιορισμούς.

Βιβλιογραφία

- Booth, P., Ogundipe, A. & Ryseng, S. (2020) Museum leaders' perspectives on social media. *Museum Management and Curatorship*, 35(4), 373-391.
- Camarero, C., Garrido, M. J. & San Jose, R. (2018) What works in facebook content versus relational communication: a study of their effectiveness in the context of museums. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 34(12), 1119-1134.
- Chen, J. (2019) Important Instagram stats you need to know for 2020. *Sprout Social*. Available: <https://sproutsocial.com/insights/instagram-stat> [09/04/2020]
- De Gottardo, F. (2014) *Social media in the museum field* (Research report). Smithsonian Institution Traveling Exhibition Service. Available: http://www.svegliamuseo.com/wp-content/uploads/2014/09/SocialMedia-in-the-Museum-Field_FrancescaDeGottardo.pdf [09/04/2020]
- Drotner, K. & Schröder, K. C. (2014) *Museum communication and social media: The connected museum*. Routledge: London, New York.
- Ειδική Έκδοση της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής. (2019). *Οι Νέοι στην Ελλάδα*, Διαθέσιμη στην https://www.statistics.gr/documents/20181/16786229/PUBLICATION_YOUNG+GR_2019.pdf/deb1900d-8ed9-0773-ce8b-a6c2973c4774?t=1567515428556 [20/08/2020]
- Giaccardi, E. (Ed.) (2012) *Heritage and social media: Understanding heritage in a participatory culture*. Routledge: London, New York.
- Hausmann, A. (2012) Creating 'buzz': Opportunities and limitations of social media for arts institutions and their viral marketing. *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*, 17(3), 173-182.
- Hausmann, A. & Poellmann, L. (2013) Using social media for arts marketing: Theoretical analysis and empirical insights for performing arts organizations. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 10(2), 143-161.

- Hill, L., O'Sullivan C., O'Sullivan, T. & Whitehead B. (2018) *Creative Arts Marketing*. Routledge: New York.
- Kavoura, A. & Sylaiou, S. (2018) Effective cultural communication via information and communication technologies and social media use. In M. Khosrow-Pour (Επιμ.), *Encyclopedia of information science and technology* (4th Ed., pp. 7002–7013) Hershey PA: IGI Global.
- Kidd, J. (2011) Enacting engagement online: Framing social media use for the museum. *Information Technology & People*, 24(1), 64-77.
- Kyprianos, K., Sifaki, E. & Bantimaroudis, Ph. (2020) Digital Gatekeepers and Website Visitors of the Acropolis Museum: Revisiting Gatekeeping Theory in the Digital Cultural Domain, *Museum Management and Curatorship*, 35(4), 409-423.
- Marakos, P. (2014) Museums and social media: Modern methods of reaching a wider audience. *Mediterranean Archaeology & Archaeometry*, 14(4), 75-81.
- McClure, E. S. (19/04/2016) *The Mythical Millennial in Museums*. [video file] Available: <https://www.museumnext.com/article/the-mythical-millennial-in-museums/> [10/11/2019]
- Mc Garry, L. (2019) *Attracting Millennials to Museums*. Available: <https://venues.tiqets.com/blog/how-to-attract-millennials-to-your-museum-the-complete-marketing-guide/> [31/03/2020]
- Μποϊλέ, Μ. & Σηφάκη, Ε. (2018) Διάχυση και υιοθέτηση τεχνολογικών καινοτομιών από τα ελληνικά μουσεία: αποτελέσματα έρευνας. *Hellenic Journal of Music, Education and Culture*, 7(1).
- Nelson-Field, K. (2020) *The attention economy and how media works. Simple truths for marketers*. Palgrave - Macmillan, Adelaide, Australia.
- Padilla-Meléndez, A. & del guila-Obra, A. (2013) *Web and social media usage by museums: Online value creation*. *International Journal of Information Management*, 33(5), 892–898.
- Pujol, L., Roussou, M., Poulou, S., Balet, O., Vayanou, M. & Ioannidis, Y. (2012) Personalizing interactive digital storytelling in archaeological museums: the CHES project. In *40th annual conference of computer applications and quantitative methods in archaeology*. (pp. 93-100), Amsterdam University Press.
- Rivas, D. (2019) 11 Social Media Marketing Trends with Millennials. Available: <https://digitalmedianinja.com/11-social-media-marketing-trends-with-millennials/> [31/03/2020]
- Richani, E., Papaioannou, G. & Banou, C. (2016) Emerging opportunities: the internet, marketing and museums. In *20th International Conference on circuits, systems, communications and computers (CSCC 2016)* (Vol. 76, pp. Art-no). EDP Sciences.

- Russo, A. & Watkins, J. (2008) New literacy new audiences: Social media and cultural institutions. Στο S. Keane, J. Bowman, & S. Dunn (Επιμ.), *Electronic Information and Visual Arts Conference*, (σσ. 54-66). London. Available: <https://pdfs.semanticscholar.org/e2b4/a2ba9f1488393d87a6745be5330983c7b21c.pdf> [10/04/2020]
- Schweibenz, W. (2010) Museums and Web 2.0: Some thoughts about authority, communication, participation and trust. Στο G. Styliaras, D. Koukopoulos, & F. Lazarinis (Eds.), *Handbook of research on technologies and cultural heritage: Applications and environments* (pp. 1-15). USA-PA: IGI Global.
- Stamataki, V. & Sifaki, E. (2020) Quality Evaluation and Quality Metrics in the Cultural Sector. *International Journal of Teaching and Case Studies*, 11(4), 317-343
- Simon, N. (2013) *Image Beats Text: Good for Museums, Tough for Me*. Available: [https://museumtwo.blogspot.com/search/label/Museums%20Engaging%20in%2020%20Projects\(15/11/2019\)](https://museumtwo.blogspot.com/search/label/Museums%20Engaging%20in%2020%20Projects(15/11/2019)) [20/12/2019]
- Stuedahl, D. & Lowe, S. (2014) Social media as resource for involving young people in museum innovation: A cultural studies approach to co-design. *International Journal of Sociotechnology and Knowledge Development (IJSKD)*, 6(3), 60-80.
- Theocharidis, A. I., Nerantzaki, D. M., Vrana, V. & Paschaloudis, D. (2014) Use of the web and social media by Greek museums. *International Journal of Cultural and Digital Tourism*, 1(2), 8-22.
- Τζάνη, Μ. & Κεχαγιάς, Χ. (2005) *Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών*. Σημειώσεις μαθήματος. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε από <http://benl.primeu.uoa.gr/database1/method.pdf> [02/04/2020]
- Ψύλλα, Μ. (2004) Το μήνυμα ως αντικείμενο ερμηνείας και ανάλυσης στο πλαίσιο της επικοινωνιακής πράξης. Στο Γ. Παπαγεωργίου (Επιμ.), *Μέθοδοι στην κοινωνιολογική έρευνα* (σσ. 73-118). Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.
- Ψύλλα, Μ. (2007) Ολυμπιακοί αγώνες και εφημερίδες . Η παρουσίαση ενός γεγονότος από τον έντυπο λόγο. Στο Τ. Δουλκέρη (Επιμ.), *Αθλητισμός, κοινωνία και ΜΜΕ: Η περίπτωση των Ολυμπιακών Αγώνων Αθήνα 2004*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Weil, S. (1999) From being about something to being for somebody: the ongoing transformation of the American museum. *Daedalus*, 128(3), 229-258.
- Vrana, V. G., Kydros, D. A., Kehris, E. C., Theocharidis, A. I. T. & Kavavasilis, G. I. (2019) Top museums on Instagram: A network analysis. *International Journal of Computational Methods in Heritage Science (IJCMHS)*, 3(2), 18-42.

ΟΨΕΙΣ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΤΗΛΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΥΠΟ ΤΗ ΣΚΙΑ ΤΟΥ ΔΕΥΤΕΡΟΥ ΚΥΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ COVID-19

ASPECTS OF THE APPLICATION OF SYNCHRONOUS DISTANCE EDUCATION DURING THE SECOND WAVE OF THE COVID-19 PANDEMIC

Δρ Χαράλαμπος Σταχτέας
Διδάσκων ΑΣΠΑΙΤΕ - Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ
sxpra@uth.gr

Φώτης Σταχτέας
Εκπαιδευτικός Χημικός
fotistac@chem.auth.gr

Περίληψη

Κατά τη διάρκεια του δεύτερου κύματος πανδημίας, οι εκπαιδευτικοί αναγκάστηκαν να προσφέρουν μαθήματα σύγχρονης τηλεδιδασκαλίας, δίχως την απαιτούμενη πολυδιάστατη ενίσχυση. Στη βάση της εμπειρίας που αποκτήθηκε από το πρώτο κύμα πανδημίας, ξεκίνησαν το νέο εγχείρημα με ικανοποιητική ετοιμότητα, καταβάλλοντας ιδιαίτερες προσπάθειες για να εξασφαλίσουν την αναγκαία ψηφιακή υποστήριξη και για να προσαρμόσουν καταλλήλως το διδακτικό υλικό. Δεν συνάντησαν σημαντικά προβλήματα από τη χρήση της συγκεκριμένης πλατφόρμας, εκφράζοντας, ωστόσο, αξιοπρόσεκτες επιφυλάξεις για την απουσία παιδαγωγικής ατμόσφαιρας. Η βεβαιωμένη ενασχόληση των εκπαιδευτικών με την παροχή σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης, φαίνεται ότι βελτίωσε την ψηφιακή ωριμότητά τους, αν και δεν τους έπεισε σε μεγάλο βαθμό ότι ωφελεί να την ενσωματώσουν στην καθιερωμένη διδακτική πράξη. Τα περισσότερα από τα προηγούμενα προκύπτει να εξαρτώνται από παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία και η προϋπηρεσία. Τα αποτελέσματα της έρευνας δικαιολογούν την πεποίθηση ότι εξαιτίας της πανδημίας εδραιώθηκε μία τάση ενίσχυσης της ψηφιακής διάστασης του ελληνικού δημόσιου σχολείου. Το υπόβαθρο δεξιοτήτων που αναπτύχθηκε, επιβάλλεται να αξιοποιηθεί από τις επιτελικές δομές της πολιτείας στο πλαίσιο της παροχής επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς.

Λέξεις κλειδιά

Σύγχρονη Τηλεκπαίδευση, Πανδημία, Εκπαιδευτικοί.

Abstract

During the second wave of the pandemic, teachers were forced to offer synchronous distance learning courses without the required multidimensional reinforcement. Based on the experience gained from the first wave of the pandemic, teachers started the new project with satisfactory readiness, making special efforts to provide the necessary digital support and to adapt the teaching material accordingly. Teachers did not face significant problems with the use of this platform, however, they express remarkable reservations about the absence of the proper pedagogical atmosphere. Teachers' hasty involvement in providing synchronous distance learning, seems to contribute to the improvement of their digital maturity, although it did not convince them that it is beneficial to be incorporated into the conventional teaching practice. Many factors such as gender, age and job experience play a crucial role on the findings as it was showed by the statistical analysis. The results of the study justify the belief that due to the pandemic, a tendency of strengthening the digital dimension of the Greek public school was established. The digital skills background that has been developed, must be utilized by the stateholders in the context of the continuing training of teachers.

Key words

Synchronous distance learning/education, Pandemic, Teachers.

0. Εισαγωγή

Η τηλεεκπαίδευση προσέφερε σωτήρια λύση στη σχολική πράξη κατά την περίοδο του πρώτου κύματος της πανδημίας. Η οικτρή κατάσταση που οδήγησε την οικουμένη ο νέος κορονοϊός, δυστυχώς ή ευτυχώς, συνδέεται και με τη βεβιασμένη, λόγω των συνθηκών, ώθηση μεγάλης μερίδας εργαζομένων -και οπωσδήποτε των εκπαιδευτικών- στην ενίσχυση των ψηφιακών τους δεξιοτήτων. Η τηλεεκπαίδευση φαίνεται να παγιώνεται στην ελληνική εκπαίδευση, τουλάχιστον ως λύση ανάγκης, υπό ιδιαίτερες συνθήκες. Οι ειδικοί υποστηρίζουν ότι μέχρι η πανδημία να λάβει ενδημική μορφή, θα διανυθεί αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα, οπότε η τηλεεκπαίδευση θα εξακολουθεί να εξυπηρετεί την εκπαιδευτική διαδικασία. Κατά το δεύτερο κύμα πανδημίας, διακρίνουμε, μεταξύ των άλλων, δύο επιπλέον χαρακτηριστικά της εφαρμογής της τηλεεκπαίδευσης. Έχει μεγαλύτερη διάρκεια και κυριαρχεί η σύγχρονη εκδοχή της, η οποία είναι και πιο απαιτητική.

Συνεπώς, κρίνεται αδιαμφισβήτητης αξίας η αναγκαιότητα μελέτης των χαρακτηριστικών ανταπόκρισης/προσαρμογής των εκπαιδευτικών σε μία ιδιόζουσα διδακτική πράξη, που επικρατεί κατά το δεύτερο κύμα της πανδημίας, όπου ανάμεσα στον δασκαλο και τον μαθητή θα επιδιώκεται ταυτόχρονη διάδραση με την απαραίτητη διαμεσολάβηση της ψηφιακής τεχνολογίας. Η εργασία καλύπτει εύλογο κενό και

σκοπεύει να οδηγήσει σε συμπεράσματα που θα διευκολύνουν στη διαμόρφωση πολιτικών περαιτέρω ψηφιοποίησης του ελληνικού σχολείου και άσκησης επιτυχών επιμορφωτικών παρεμβάσεων προς την κατεύθυνση δημιουργικής ενσωμάτωσης ενός υβριδικού μοντέλου διδασκαλίας στη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία.

1. Θεωρητική πλαισίωση

Η απρόσμενη επικυριαρχία της πανδημίας COVID-19, αναμφισβήτητα άφησε το αποτύπωμά της και στον εκπαιδευτικό χώρο, από το πρώτο κύμα της. Ήταν η ανάγκη του εφικτού που ενεργοποίησε έγκαιρα τα αντανάκλαστικά του Υπουργείου Παιδείας αλλά και των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα σχετικά σύντομα να ενισχυθεί και να επεκταθεί η ψηφιοποίηση της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας (Σταχτέας & Σταχτέας, 2020). Με το δεύτερο κύμα πανδημίας, προέκυψε εκ νέου αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων κι έτσι οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν¹ και πάλι εσπευσμένα να προσφέρουν υποχρεωτικά, στην συγκεκριμένη φάση, σύγχρονη τηλεεκπαίδευση. Κυρίως λόγω των έκτακτων συνθηκών που διαμόρφωσε η επέλαση της πανδημίας, το εγχείρημα ξεκίνησε χωρίς την αναγκαία υποστήριξη στο βαθμό και το εύρος που θα έπρεπε (KEMETE, 2021). Η συγκεκριμένη πρωτόγνωρη προσαρμογή του εκπαιδευτικού έργου ενέχει εγγενείς αδυναμίες, καθώς δεν προσφέρεται εντός του απαραίτητου παιδαγωγικού πλαισίου (Reezigt et al., 2003, Γκότοβος, 1997, Ματσαγγούρας, 2006), αφού, συν τοις άλλοις, απουσιάζει η δημιουργική χωροχρονική συνύπαρξη των ατόμων που συνδιαμορφώνουν τη διδακτική πράξη (Παπαντώνης, 2020, Χαράλαμπος, 2000). Εντούτοις, κανείς δεν μπορεί να αναιρέσει το διδακτικό ψηφιακό άλμα² και τη μετάβαση που εξαιτίας της πανδημίας και με συντονιστή³ τις αρμόδιες επιτελικές δομές του ΥΠΑΙΘ, έχει συντελεστεί από την εκπαιδευτική κοινότητα. Αναμφισβήτητα, το καθολικό και πανελλαδικό αυτό επίτευγμα της επιχειρησιακής λειτουργίας της σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης πιστώνεται οπωσδήποτε στους ακάματους λειτουργούς της σχολικής πράξης, αλλά και στους μαθητές και στις οικογένειές τους, που ενστερνίστηκαν την τιτάνια προσπάθεια, η οποία έλαβε χώρα κάτω από τις αντίξοες συνθήκες του δεύτερου κύματος της πανδημίας.

Έχει ιδιαίτερη σημασία να τονιστεί ότι το σχολείο δραστηριοποιείται προς την κατεύθυνση της διατήρησης και μεταβίβασης στις νέες γενιές της εμπειρίας και των πολιτιστικών αγαθών των προηγούμενων γενεών, σε συνδυασμό με την απόκτηση προσόντων για τις μελλοντικές καταστάσεις της ζωής (Σταυρογιαννόπουλος, 2020). Επιπλέον, κανείς δεν αμφιβάλλει ότι παράλληλα το σχολείο ενδιαφέρεται να καλλιεργήσει την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Ξωχέλλης, 1986, Παπάς, 2000, Τσουρέκης, 1981). Ωστόσο, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι ακόμα και κάτω από τις ευνοϊκότερες συνθήκες εφαρμογής της σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης, καθίσταται αδύνατο να εκπληρωθούν ικανοποιητικά οι προαναφερόμενες θεμελιώδεις παιδευτικές αρχές, οπότε βάσιμα μπορεί να υποστηριχτεί ότι σχεδόν ναρκοθετούνται οι

πολυδιάστατοι στόχοι της αγωγής των μαθητών. Εξάλλου, η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα περιβάλλοντα τηλεκπαίδευσης καθορίζεται από το παιδαγωγικό πλαίσιο εντός του οποίου διαδραματίζεται (Brown & Mack, 1999, Collis, 1996, Ehrman, 1997, Illinois Faculty Seminar, 1999, White, 1999). Επίσης, κατά την παροχή τηλεκπαίδευσης, ακόμα και στην ομόχρονη (σύγχρονη) εκδοχή της, οι μαθητές επιδίδονται στη διδακτικομαθησιακή⁴ διαδικασία με επιπρόσθετο άγχος λόγω της περιρρέουσας ατμόσφαιρας από την επέλαση του κορονοϊού (Adnan & Anwar, 2020) και βέβαια στερούνται την αναγκαία αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους και τον εκπαιδευτικό (Clark, 2020, Hassenburg, 2009). Επιπλέον, καθώς παρεμβάλλονται επιπρόσθετα τεχνικά προβλήματα⁵ που δυσχεραίνουν την οικοδόμηση της γνώσης (ADEC, 1999), εύκολα διαπιστώνουμε ότι διαμορφώνονται συνθήκες που τροφοδοτούν την υποεκπαίδευση⁶, με την έννοια της προσφοράς χαμηλού επιπέδου εκπαιδευτικών υπηρεσιών που δεν μπορούν να διασφαλίσουν μια ικανοποιητική σχολική αποτελεσματικότητα όσον αφορά στην πραγματική μόρφωση των μαθητών (Βεργίδης & Σταμέλος, 2007).

Ωστόσο, οι καθηγητές και οι καθηγήτριες, παρά την αυξημένη ανησυχία τους για την ψηφιακή μεταμόρφωση της σχολικής τάξης, διακρίνονται από ικανοποιητικού βαθμού ψυχική ανθεκτικότητα (Stachteas & Stachteas, 2020), οπότε αναμένεται να επιχειρήσουν ένα νέο εγχείρημα με κύριο όπλο τον επαγγελματισμό τους που υπεύθυνα και με δική τους προσπάθεια συνεχώς κατακτούν και βελτιώνουν, αξιοποιώντας και την εμπειρία από την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης κατά τη διάρκεια του πρώτου κύματος της πανδημίας στην οποία ανταποκρίθηκαν επαξίως (Σταχτέας & Σταχτέας, 2020). Στη βάση των προηγούμενων σκέψεων, αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον να διερευνηθεί πόσο έτοιμοι εισέρχονται οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη νέα προσπάθεια που τους καλεί το καθήκον, ποια κύρια προβλήματα αντιμετωπίζουν και τι σκέπτονται για την χρήση της τηλεκπαίδευσης σ' ένα σχολείο που, ούτως ή άλλως, θα επιστρέψει σε μία κανονικότητα υβριδικής⁷ μορφής. Το ενδιαφέρον επαυξάνεται καθώς θα δοθεί η ευκαιρία να ανιχνευθεί σε αδρές γραμμές, εάν η συγκεκριμένη προσπάθεια θα λειτουργήσει προς την κατεύθυνση ικανοποίησης του στόχου για την επίτευξη του «εξ ορισμού ψηφιακού χαρακτήρα» (digital by default) μέσα από έργα «άμεσου οφέλους» (quick-win) που τέθηκε από την Ελλάδα στο πλαίσιο της δράσης για ταχύ ψηφιακό μετασχηματισμό⁸ που επιδιώκει η ενωμένη Ευρώπη (European Commission, 2020).

2. Μεθοδολογία

2.1. Σκοπός και είδος της έρευνας

Κύριος σκοπός της έρευνας είναι να ανιχνεύσει την ετοιμότητα και ορισμένα χαρακτηριστικά ανταπόκρισης των καθηγητών και των καθηγητριών να προσφέρουν μαθήματα σύγχρονης τηλεκπαίδευσης ως έκτακτη λύση ανάγκης, λόγω του δεύτερου

κύματος της πανδημίας COVID-19. Συμπληρωματικά, η εργασία σκοπεύει να αποτυπώσει κάποια βασικά στοιχεία που σχετίζονται με την υλοποίησή της σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης στο αρχικό χρονικό διάστημα της υποχρεωτικής εφαρμογής της στα σχολεία. Απώτερος σκοπός είναι να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα ώστε να αξιοποιηθούν προκειμένου να συμβάλουν στην εδραίωση και περαιτέρω ενίσχυση της ψηφιακής διάστασης του ελληνικού δημόσιου σχολείου.

Η έρευνα ήταν απογραφική και αφορούσε καθηγητές/τριες Γυμνασίων και Γενικών Λυκείων της Διεύθυνσης Β/βάθμιας Εκπαίδευσης Μαγνησίας. Το χρονικό διάστημα διεξαγωγής της έρευνας περιορίστηκε στην έκτη εβδομάδα (10-18/12/2020) αναστολής λειτουργίας των σχολείων με σκοπό η εφαρμογή της σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης να σταθεροποιηθεί προσλαμβάνοντας ρέοντα χαρακτηριστικά.

2.2. Χαρακτηριστικά του δείγματος

Η επιδίωξη ύπαρξης ομοιογένειας στη διδακτική πράξη, περιόρισε τον υπό διερεύνηση πληθυσμό, οπότε εξαιρέθηκαν από την έρευνα το προσωπικό του Μουσικού Σχολείου και των Ειδικών Σχολείων, καθώς επίσης και οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑΛ και των τμημάτων ένταξης και παράλληλης στήριξης. Σημειώνεται ότι στην περίπτωση που κάποιος/α καθηγητής/τρια υπηρετεί σε πολλά σχολεία, λήφθηκε πρόνοια ώστε να συμπεριληφθεί στο σχολείο που διδάσκει τις περισσότερες ώρες.

Η έρευνα διεξήχθη με ανώνυμο διαδικτυακό ερωτηματολόγιο, το οποίο ζητήθηκε με αποστολή μηνύματος να συμπληρωθεί από 621 εκπαιδευτικούς Γυμνασίων και 358 εκπαιδευτικούς Λυκείων. Στον παρακάτω πίνακα 1 αποτυπώνονται, ανά βαθμίδα και συνολικά, το μέγεθος του πληθυσμού (N), το μέγεθος του δείγματος που προέκυψε (n), καθώς επίσης και η ανταποκρισιμότητα. Σημειώνεται ότι η ανταποκρισιμότητα στο συνολικό δείγμα ανήλθε στο 43%, η οποία αν και δεν είναι μεγάλη, δεν θεωρείται αποθαρρυντική για την συνέχιση της έρευνας (Javeau, 1996).

Πίνακας 1: Το δείγμα της έρευνας

	Πλήθος Εκπαιδευτικών (N)	Ερωτηματολόγια (n)	Ανταποκρισιμότητα (%)
Γυμνάσιο	621	247	40%
Γενικό Λύκειο	358	173	48%
Σύνολο	979	420	43%

Από τους καθηγητές που ανταποκρίθηκαν στην έρευνα, σχεδόν τα δύο τρίτα (65%) ήταν γυναίκες. Η συντριπτική πλειονότητα (90,5%) είχε ηλικία 40 ετών και πάνω. Αξίζει να σημειωθεί ότι το 70,2% είχαν διδακτική υπηρεσία πάνω από 15 έτη. Λίγο παραπάνω από τους μισούς (59%) εργάζονταν τις περισσότερες ώρες σε Γυμνάσιο. Στο δείγμα, το 38,3% των εκπαιδευτικών καταγράφηκε με θετική ειδικότητα, ενώ το υπόλοιπο 61,7% καταγράφηκε με θεωρητική ειδικότητα. Χαρακτηριστικά, αναφέρεται ότι στη θεωρητική ειδικότητα υπερτερούν οι φιλόλογοι με ποσοστό 28,3%, ενώ στη θετική ειδικότητα υπερτερούν οι εκπαιδευτικοί φυσικών επιστημών με ποσοστό 15,7%.

2.3. Χαρακτηριστικά του ερωτηματολογίου και επεξεργασία

Από τις 21 συνολικά ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (παρουσιάζεται στο παράρτημα), οι 5 ήταν δημογραφικού περιεχομένου. Οι άλλες 16 ερωτήσεις (κύριο μέρος ερωτηματολογίου), αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε έλεγχος εγκυρότητας περιεχομένου για το σύνολο των ερωτήσεων του κύριου μέρους του ερωτηματολογίου. Αφού προσδιορίστηκε το υπό διερεύνηση αντικείμενο, έγινε προσπάθεια εντοπισμού των πτυχών που το συνθέτουν, ώστε να περιλαμβάνονται στις προτάσεις του εργαλείου έρευνας, πριν αυτό λάβει την τελική μορφή του (Berk, 1990). Όταν ολοκληρώθηκε η προαναφερόμενη διαδικασία, το ερωτηματολόγιο υποβλήθηκε για αξιολόγηση σε έναν πρώην σχολικό σύμβουλο και σε δύο έμπειρους εκπαιδευτικούς. Η συγκεκριμένη ομάδα εξέτασε κατά πόσο το σύνολο και το περιεχόμενο των προτάσεων του ερωτηματολογίου σχετίζεται άμεσα με το υπό διερεύνηση αντικείμενο. Συγκεκριμένα, το κάθε άτομο της ομάδας βαθμολόγησε την κάθε πρόταση σε μια 5/βαθμη κλίμακα (1:άσχετη έως 5:απόλυτα σχετική) και στο ερωτηματολόγιο διατηρήθηκαν εκείνες οι ερωτήσεις που συγκέντρωσαν μέσο όρο βαθμολογίας μεγαλύτερο ή ίσο του 3. Στη συνέχεια ακολούθησε έλεγχος φαινομενικής εγκυρότητας (Babbie, 2000) στο πλαίσιο πιλοτικής εφαρμογής από ομάδα δέκα εκπαιδευτικών που επιλέχτηκαν τυχαία, οπότε προέκυψαν ελάχιστες λεκτικές διορθώσεις.

Στο ερωτηματολόγιο υιοθετήθηκε η εξάβαθμη κλίμακα Likert (1:“καθόλου” έως 6:“πάρα πολύ”) με στόχο να αποτραπεί η συγκέντρωση των επιλογών στη μεσαία θέση, κάτι που αναφέρεται (Βάμβουκας, 2007) ότι παρατηρείται ορισμένες φορές όταν χρησιμοποιείται κλίμακα με περιττό αριθμό επιλογών. Η στατιστική επεξεργασία έγινε με χρήση του λογισμικού SPSS (v.21). Για τον προσδιορισμό της αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής ολόκληρου του κυρίως μέρους του ερωτηματολογίου (16 ερωτήσεις) υπολογίστηκε ο συντελεστής Cronbach α (Houser, 2008, Saris & Gallhofer, 2007), ο οποίος βρέθηκε ίσος με 0,901.

Πρακτικοί λόγοι επέβαλαν τον επιμερισμό των ειδικοτήτων των καθηγητών σε δύο κατηγορίες. Κατά την κωδικοποίηση των δεδομένων, η απάντηση «ΝΑΙ», αντιστοιχήθηκε στην τιμή 1 και η απάντηση «ΟΧΙ», αντιστοιχήθηκε στην τιμή 0. Επίσης, η μεταβλητή «Φύλο» κωδικοποιήθηκε με τιμή «1» για άντρα και τιμή «2» για γυναίκα. Οι

πιθανές απαντήσεις στις ερωτήσεις, κωδικοποιήθηκαν αριθμητικά σύμφωνα με τον αυξοντα αριθμό θέσης στο ερωτηματολόγιο.

Έμφαση δόθηκε στη διαμόρφωση πινάκων συνάφειας με σκοπό την ανάδειξη εξαρτήσεων μεταξύ των μεταβλητών που είναι όλες τύπου nominal ή ordinal. Προς τούτο χρησιμοποιήθηκε το χ^2 τεστ (απαραμετρική συμπερασματολογία) σε επίπεδο σημαντικότητας 5% (Everitt, 1989, Ζαχαροπούλου, 2015, Κατσιλής, 2000, Μακράκης, 2001, Συμεωνάκη, 2015, Τσάντας κ.ά., 1999, Χάλκος, 2007). Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε έλεγχος ύπαρξης συσχετίσεων (διαδικασία crosstabulation με κριτήρια στατιστικής σημαντικότητας του χ^2 τεστ τις τιμές p-value του Pearson ή για την περίπτωση τετραγωνικού πίνακα συνάφειας, τις τιμές p-value του Fisher) μεταξύ των εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές προσδιορίστηκαν από τις δημογραφικές ερωτήσεις, ενώ οι εξαρτημένες μεταβλητές προσδιορίστηκαν από τις υπόλοιπες ερωτήσεις που συνιστούν, όπως προαναφέρθηκε, και τα ερευνητικά ερωτήματα. Στα αποτελέσματα εμφανίζονται και σχολιάζονται μόνο οι συσχετίσεις που οδηγούν μετά βεβαιότητας (δηλαδή όταν $p < 0,05$) στην ανάδειξη εξαρτήσεων (Αποστολάκης & Καστανιά, 1994, Χάλκος, 2007, Ψωινός, 1989).

3. Αποτελέσματα Περιγραφικής Ανάλυσης

Όταν από το ΥΠΑΙΘ, με την έναρξη αναστολής λειτουργίας των σχολείων, δόθηκε η εντολή για παροχή σύγχρονης τηλεκπαίδευσης στους μαθητές, όπως δείχνει και το παρακάτω γράφημα 1, το 25,4% των εκπαιδευτικών δήλωσε ανέτοιμο να ξεκινήσει τέτοιου είδους διδασκαλία, το 45% δήλωσε μέτρια ετοιμότητα, ενώ μόνο το 29,6% εξέφρασε υψηλή ετοιμότητα.

Γράφημα 1: Κατανομή του αισθήματος ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για παροχή σύγχρονης τηλεκπαίδευσης



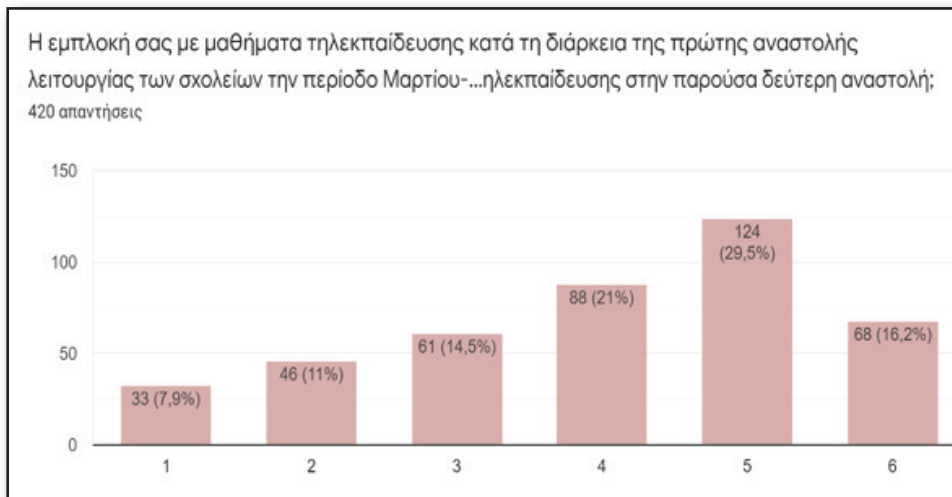
Από το γράφημα 2, διαπιστώνουμε ότι πριν ξεκινήσουν οι καθηγητές/τριες τηλεμαθήματα σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, 10,5% αυτών αναζήτησε το πληροφοριακό υλικό που έφτασε στη σχολική μονάδα κατά τη διάρκεια της περυσινής αναστολής λειτουργίας των σχολείων, ενώ 13,1% αυτών έλαβε την ίδια ενημέρωση με πρωτοβουλία των διευθυντών. Σημαντικό είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών (61%) που έλαβαν γνώση των σχετικών οδηγιών ύστερα από κινητοποίηση τόσο των ιδίων, όσο και της διεύθυνσης του σχολείου. Ωστόσο, δεν μπορεί να χαρακτηριστεί αμελητέο το ποσοστό των εκπαιδευτικών (15,5%) που ξεκίνησαν μαθήματα δίχως να ανατρέξουν στο πληροφοριακό υλικό που στάλθηκε στα σχολεία προς διευκόλυνση της προσαρμογής στη συγκεκριμένη ιδιότυπη παροχή εκπαιδευτικού έργου.

Γράφημα 2: Κατανομή των περιπτώσεων ενημέρωσης των εκπαιδευτικών από το πληροφοριακό υλικό που υπήρχε στα σχολεία



Η εμπλοκή των καθηγητών με μαθήματα τηλεεκπαίδευσης (σύγχρονης ή ασύγχρονης μορφής) κατά τη διάρκεια της πρώτης αναστολής λειτουργίας των σχολείων την περίοδο Μαρτίου-Μαΐου 2020, συνετέλεσε, όπως φανερώνει το γράφημα 3, ώστε το 45,7% αυτών να αισθανθεί υψηλού βαθμού ασφάλεια στην υλοποίηση της υποχρεωτικής σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης κατά την δεύτερη αναστολή. Σχεδόν καθόλου ασφάλεια δεν προσέφερε η περυσινή εμπλοκή των καθηγητών με τηλεμαθήματα σε ποσοστό 18,9%, ενώ η ασφάλεια τονώθηκε λίγο σε ποσοστό 35,5%.

Γράφημα 3: Κατανομή του βαθμού ασφαλείας που αισθάνθηκαν οι εκπαιδευτικοί για έναρξη σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης, εξαιτίας της εμπλοκής τους με την εξ αποστάσεως διδασκαλία κατά το πρώτο κύμα πανδημίας



Ενόψει του γεγονότος ότι ήταν πιθανό να επαναληφθεί διακοπή της συμβατικής διδασκαλίας εξαιτίας ενός νέου αναμενόμενου κύματος έξαρσης της πανδημίας, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (80,5%) επιδίωξε να αναβαθμίσει και να επικαιροποιήσει τις γνώσεις του ώστε να ανταποκριθεί στην υποχρεωτική εφαρμογή μαθημάτων σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης. Οι περισσότεροι καθηγητές (57,6%) διαπιστώθηκε ότι δεν προτιμούν να επιλέξουν οι ίδιοι την πλατφόρμα (λογισμικό) της επιθυμίας τους για την υλοποίηση μαθημάτων σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης στους μαθητές. Το 75,2% των συμμετεχόντων, ανέφερε ότι η πλατφόρμα webex που εξασφάλισε το ΥΠΑΙΘ για την υποστήριξη της σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης στα δημόσια σχολεία, διέθετε ικανοποιητικό περιβάλλον διεπαφής και χαρακτηρίζονταν από μεγάλου βαθμού ευχρηστία. Σημειώνεται ότι το 55,2% των καθηγητών δήλωσε ότι η πλατφόρμα webex ήταν η πρώτη πλατφόρμα σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης που έμαθε να χρησιμοποιεί. Έχει τη σημασία του να τονιστεί ότι οι νέες οδηγίες του ΥΠΑΙΘ που στάλθηκαν στα σχολεία για τη διευκόλυνση στη χρήση της προαναφερόμενης πλατφόρμας, χαρακτηρίστηκαν σαφείς από τα τρία τέταρτα των εκπαιδευτικών (74,8%).

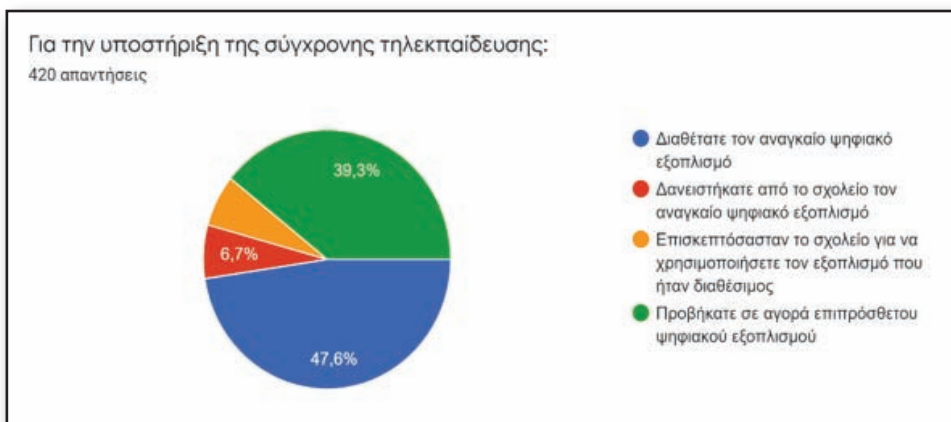
Για να ενισχυθούν οι καθηγητές στην προσπάθεια προσαρμογής στο νέο εκπαιδευτικό έργο που κλήθηκαν έκτακτα να επιτελέσουν, υλοποιήθηκε η εγκύκλιος του ΥΠΑΙΘ και συστάθηκε σε κάθε σχολείο ομάδα τεχνικής υποστήριξης. Από το γράφημα 4, προκύπτει ότι τη συγκεκριμένη τεχνική ομάδα, το 44% των καθηγητών τη χαρακτήρισε διαθέσιμη, το 43,6% την εξέλαβε ως επαρκή και το 33,3% θεώρησε ότι η προσφορά ήταν συνεχής. Μόνο το 12,4% έκρινε ότι η ομάδα τεχνικής υποστήριξης δεν προσέφερε ουσιαστική βοήθεια.

Γράφημα 4: Κατανομή των χαρακτηριστικών που απένειμαν οι εκπαιδευτικοί στην σχολική ομάδα τεχνικής υποστήριξης της τηλεκπαίδευσης



Προκειμένου οι καθηγητές να ανταποκριθούν στη διοργάνωση μαθημάτων σύγχρονης τηλεκπαίδευσης, κατά δήλωσή τους, 47,6% διέθεταν τον αναγκαίο ψηφιακό εξοπλισμό, 39,3% προβήκαν σε αγορά επιπρόσθετου ψηφιακού εξοπλισμού, 6,7% δανείστηκαν από το σχολείο τα απαραίτητα ψηφιακά μέσα και μόνο το 6,4% επισκέπτονταν το σχολείο για να χρησιμοποιήσουν τις συσκευές νέας τεχνολογίας που ήταν διαθέσιμες. Τα προηγούμενα παρουσιάζονται στο γράφημα 5 που ακολουθεί.

Γράφημα 5: Κατανομή της διαθεσιμότητας του ψηφιακού εξοπλισμού των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη της σύγχρονης τηλεκπαίδευσης

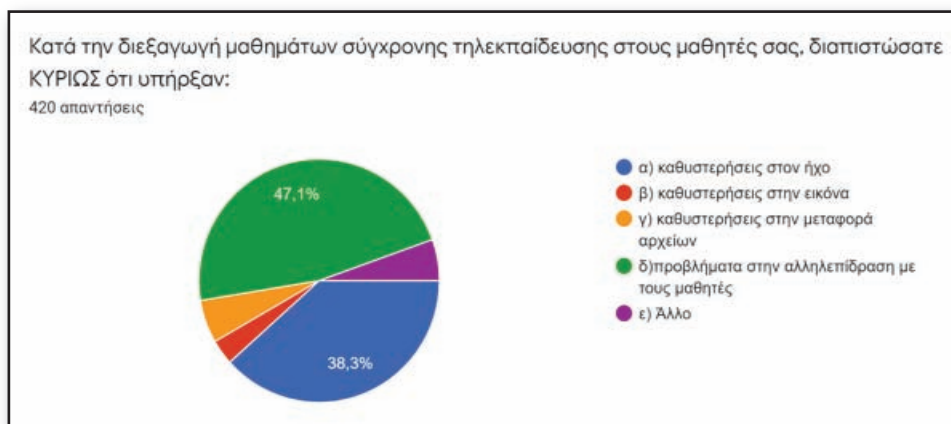


Από το παρακάτω γράφημα 6, διαπιστώνουμε ότι περίπου το 1/3 των εκπαιδευτικών δεν ζήτησε βοήθεια από κανέναν για να ανταποκριθεί στη παροχή νέας μορφής εκπαιδευτικού έργου που προέκυψε ως ανάγκη εξαιτίας της πανδημίας. Ωστόσο, όπως προκύπτει από το γράφημα 7, κατά την διεξαγωγή μαθημάτων σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης, οι καθηγητές/τριες συνάντησαν διάφορα προβλήματα. Το μεγαλύτερο πρόβλημα που καταγράφηκε αφορά την πλημμελή αλληλεπίδραση των καθηγητών με τους μαθητές (47,1%), ενώ ως σημαντικό πρόβλημα αναδείχθηκε και η συχνή καθυστέρηση στον ήχο που παρατηρήθηκε (38,3%).

Γράφημα 6: Κατανομή της βοήθειας που ζήτησαν οι εκπαιδευτικοί για να ανταποκριθούν στην παροχή σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης

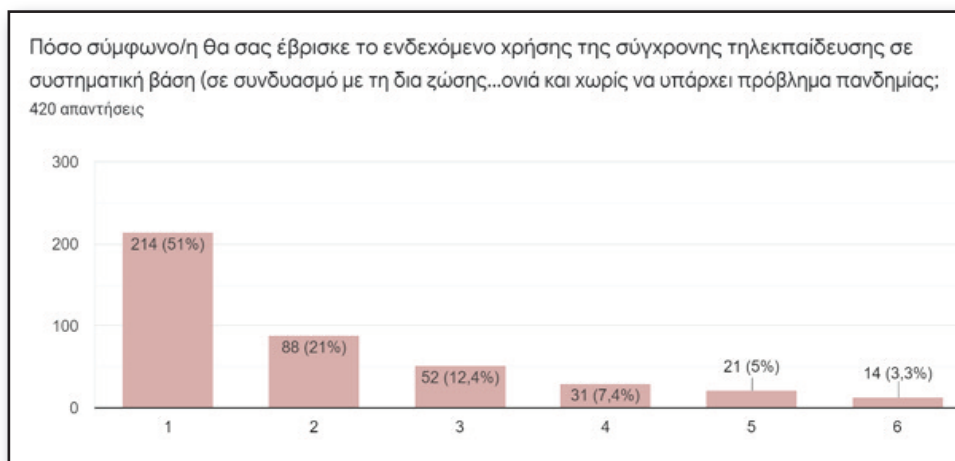


Γράφημα 7: Κατανομή των βασικών προβλημάτων που συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διεξαγωγή της σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης



Μπορούμε να θεωρήσουμε ότι η συντριπτική πλειονότητα των καθηγητών δεν συμφωνεί με το ενδεχόμενο χρήσης της σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης σε συστηματική βάση (σε συνδυασμό με τη δια ζώσης και εκ του σύνεγγυς διδασκαλία) στα σχολεία από τη νέα σχολική χρονιά και χωρίς να υπάρχει πρόβλημα πανδημίας, αφού η συγκεκριμένη επιλογή σε αντίστοιχο ερώτημα εμφανίζεται, όπως φαίνεται στο γράφημα 8, με συχνότητα 72%.

Γράφημα 8: Κατανομή του βαθμού συμφωνίας των εκπαιδευτικών για να εφαρμόσουν σύγχρονη τηλεεκπαίδευση με συστηματικό τρόπο και στην περίπτωση που θα επανέλθει η κανονικότητα στη λειτουργία των σχολείων



Πάντως οι καθηγητές θεωρούν ότι θα ανταποκρινόταν αποτελεσματικότερα στις ανάγκες τηλεδιδασκαλίας σύγχρονης μορφής, περισσότερο εάν κατείχαν ειδικές γνώσεις διαμόρφωσης εκπαιδευτικού υλικού για εξ αποστάσεως εκπαίδευση (61%), παρά εάν κατείχαν πιο πολλές γνώσεις τεχνικού/πρακτικού περιεχομένου. Αξιοσημείωτο είναι ότι μετά την πέμπτη εβδομάδα υλοποίησης μαθημάτων σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης, το 65,5% των καθηγητών αναθεώρησε (έστω και λίγο) προς το ευνοϊκότερο/καλύτερο την άποψη που είχε για την αξία και τις δυνατότητες της σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης. Από το γράφημα 9, προκύπτει ότι ύστερα και από την σχετική εμπειρία που έκτακτα και μάλλον βεβιασμένα απέκτησαν οι εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 43,8% θεωρούν ότι η τηλεεκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά προς την συμβατική εκπαίδευση, σε ποσοστό 34,3% κρίνουν ότι η τηλεεκπαίδευση αποτελεί ατελής μορφή εκπαίδευσης, σε ποσοστό 18,1% πιστεύουν ότι η τηλεεκπαίδευση δεν είναι εκπαίδευση και σε ένα μικρό ποσοστό (3,8%) νομίζουν ότι η τηλεεκπαίδευση, υπό προϋποθέσεις (όχι απαραίτητα κάτω από ιδιαίζουσες συνθήκες), μπορεί να αντικαταστήσει σε σημαντικό βαθμό την καθιερωμένη συμβατική εκπαίδευση.

Γράφημα 9: Κατανομή των επιλογών των εκπαιδευτικών για το «πώς βλέπουν την τηλεκπαίδευση»



4. Αναζήτηση Εξαρτήσεων

4.1. Ως προς το φύλο

Η ετοιμότητα των καθηγητών να ξεκινήσουν τη διδασκαλία με μαθήματα σύγχρονης τηλεκπαίδευσης, ευθύς μόλις δόθηκε η συγκεκριμένη οδηγία από το ΥΠΑΙΘ, προκύπτει να εξαρτάται από το φύλο, καθότι $p=0,014$. Γενικά, όπως φαίνεται και από τον πίνακα 2 που ακολουθεί, στη χαμηλή ετοιμότητα υπερισχύουν οι γυναίκες (53,3%), ενώ στην υψηλή υπερισχύουν οι άντρες (59,4%)

Πίνακας 2: Πίνακας Συνάφειας της ερώτησης 7 με το φύλο

Φύλο * ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ Crosstabulation									
			ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ						Total
			1,0	2,0	3,0	4,0	5,0	6,0	
Φύλο	1	Count	11	19	30	29	36	23	148
		% within Φύλο	7,4%	12,8%	20,3%	19,6%	24,3%	15,5%	100,0%
	2	Count	32	45	68	62	47	18	272
		% within Φύλο	11,8%	16,5%	25,0%	22,8%	17,3%	6,6%	100,0%
Total	Count		43	64	98	91	83	41	420
	% within Φύλο		10,2%	15,2%	23,3%	21,7%	19,8%	9,8%	100,0%

Επίσης, εξάρτηση με το φύλο καταγράφεται και ως προς την εξασφάλιση του απαραίτητου ψηφιακού εξοπλισμού ώστε να ανταποκριθούν οι καθηγητές στη νέα αναγκαιότητα παροχής σύγχρονης τηλεκπαίδευσης στους μαθητές τους, αφού $p=0,02$. Ο παρακάτω πίνακας 3 δείχνει ότι η σημαντικότερη διαφορά που αναδείχθηκε εστιάζεται στο ότι σχεδόν τριπλάσιο ποσοστό αντρών (11,5%) από το αντίστοιχο των γυναικών (3,7%) επισκέπτονταν το χώρο του σχολείου για να χρησιμοποιήσουν τον διαθέσιμο εξοπλισμό και να κάνουν μάθημα.

Πίνακας 3: Πίνακας Συνάφειας της ερώτησης 15 με το φύλο

Φύλο * EKSOPISMOS Crosstabulation							
			EKSOPISMOS				Total
			1	2	3	4	
Φύλο	1	Count	67	10	17	54	148
		% within Φύλο	45,3%	6,8%	11,5%	36,5%	100,0%
	2	Count	133	18	10	111	272
		% within Φύλο	48,9%	6,6%	3,7%	40,8%	100,0%
Total		Count	200	28	27	165	420
		% within Φύλο	47,6%	6,7%	6,4%	39,3%	100,0%

Αλλά και η βοήθεια που αναζήτησαν οι καθηγητές, προκειμένου να ανταποκριθούν στην παροχή σύγχρονης τηλεκπαίδευσης, προκύπτει να εξαρτάται από το φύλο, αφού $p \approx 0$. Ο πίνακας 4 που ακολουθεί είναι ιδιαίτερα αποκαλυπτικός. Έχει ιδιαίτερη σημασία να αναφερθεί ότι οι γυναίκες που αρκούνται στις δικές τους γνώσεις και δεξιότητες για να ανταποκριθούν στις ανάγκες της τηλεκπαίδευσης αποτελούν το 76,7% των αντρών. Σημειώνεται, επίσης, ότι οι γυναίκες που κατά την διεξαγωγή μαθημάτων σύγχρονης τηλεκπαίδευσης, τις περισσότερες φορές ζήτησαν βοήθεια από κάποιο συνάδελφο, αποτελούν το 67% των αντρών. Ακόμα, διαπιστώνουμε ότι διπλάσιο ποσοστό γυναικών απ' το αντίστοιχο των ανδρών κατέφυγε, ως επί το πλείστον, στη συζυγική βοήθεια. Επίσης, σχεδόν τριπλάσιο ποσοστό γυναικών απ' το αντίστοιχο των ανδρών, προσέφυγε πολλές φορές στη συνδρομή των τέκνων ή σε ειδικό επαγγελματία πληροφορικής. Φιλική ή συγγενική στήριξη στη ψηφιακή προσαρμογή της διδασκαλίας επιδίωξε ένα μικρό ποσοστό ($\approx 5\%$) εκπαιδευτικών, ίδιο για άντρες και γυναίκες.

Πίνακας 4: Πίνακας Συνάφειας της ερώτησης 16 με το φύλο

Φύλο * ΒΟΗΘΕΙΑ Crosstabulation									
			ΒΟΗΘΕΙΑ						Total
			1	2	3	4	5	6	
Φύλο	1	Count	56	6	8	65	7	6	148
		% within Φύλο	37,8%	4,1%	5,4%	43,9%	4,7%	4,1%	100,0%
	2	Count	79	26	41	80	15	31	272
		% within Φύλο	29,0%	9,6%	15,1%	29,4%	5,5%	11,4%	100,0%
Total		Count	135	32	49	145	22	37	420
		% within Φύλο	32,1%	7,6%	11,7%	34,5%	5,2%	8,8%	100,0%

Δεδομένου ότι $p=0,024$, το φύλο φαίνεται να επηρεάζει τη γνώμη των καθηγητών για το εάν μετά τα πρώτα μαθήματα υλοποίησης σύγχρονης τηλεκπαίδευσης, αναθεώρησαν, έστω και λίγο, προς το ευνοϊκότερο/καλύτερο την άποψή τους για την αξία και τις δυνατότητές της. Ο πίνακας 5 που φαίνεται στη συνέχεια, δείχνει ότι μεγαλύτερο ποσοστό γυναικών (69,5%) σε σχέση με το αντίστοιχο των αντρών (58,1%), βελτίωσαν τη στάση τους απέναντι στη σύγχρονη τηλεκπαίδευση.

Πίνακας 5: Πίνακας Συνάφειας της ερώτησης 20 με το φύλο

Φύλο * ΑΝΑΘΕΩΡΗΣΗ_ΓΝΩΜΗΣ Crosstabulation					
			ΑΝΑΘΕΩΡΗΣΗ_ΓΝΩΜΗΣ		Total
			0	1	
Φύλο	1	Count	62	86	148
		% within Φύλο	41,9%	58,1%	100,0%
	2	Count	83	189	272
		% within Φύλο	30,5%	69,5%	100,0%
Total	Count		145	275	420
	% within Φύλο		34,5%	65,5%	100,0%

Το πώς εκλαμβάνουν οι καθηγητές την έννοια της τηλεκπαίδευσης, εξαρτάται από το φύλο, καθότι $p=0,029$. Ο ακόλουθος πίνακας 6, δείχνει ότι η πλέον ενδιαφέρουσα διαφορά καταγράφεται στην επιλογή «η τηλεκπαίδευση, υπό προϋποθέσεις (όχι απαραίτητα κάτω από ορισμένες συνθήκες), μπορεί να αντικαταστήσει σε σημαντικό βαθμό την καθιερωμένη συμβατική εκπαίδευση», με την οποία συμφωνεί το 6,8% των ανδρών, αλλά μόνο το 2,2% των γυναικών.

Πίνακας 6: Πίνακας Συνάφειας της ερώτησης 21 με το φύλο

Φύλο * ΤΗΛΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ Crosstabulation							
			ΤΗΛΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ				Total
			1	2	3	4	
Φύλο	1	Count	33	45	60	10	148
		% within Φύλο	22,3%	30,4%	40,5%	6,8%	100,0%
	2	Count	43	99	124	6	272
		% within Φύλο	15,8%	36,4%	45,6%	2,2%	100,0%
Total		Count	76	144	184	16	420
		% within Φύλο	18,1%	34,3%	43,8%	3,8%	100,0%

4.2. Ως προς την ηλικία

Η επιδίωξη των καθηγητών να αναβαθμίσουν και να επικαιροποιήσουν τις γνώσεις τους για να ανταποκριθούν στις ανάγκες υλοποίησης σύγχρονης τηλεκαπαίδευσης, ενόψει του γεγονότος ότι ήταν πιθανό να επαναληφθεί αναστολή λειτουργίας των σχολείων, προκύπτει να εξαρτάται από την ηλικία ($p=0,001$). Ένα αξιοσημείωτο στοιχείο που αναδεικνύει ο πίνακας 7 είναι ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας άνω των 40 ετών ενδιαφέρθηκαν πολύ περισσότερο (82,6%), σε σχέση με εκείνους που δεν ξεπέρασαν τα 40 έτη ζωής (60%), να αποκτήσουν το κατάλληλο υπόβαθρο.

Πίνακας 7: Πίνακας Συνάφειας της ερώτησης 9 με την ηλικία

Ηλικία * EPIDIOKSI_ANABAΘMISHS Crosstabulation					
			EPIDIOKSI_ANABAΘMISHS		Total
			0	1	
Ηλικία	1	Count	16	24	40
		% within Ηλικία	40,0%	60,0%	100,0%
	2	Count	66	314	380
		% within Ηλικία	17,4%	82,6%	100,0%
Total	Count		82	338	420
	% within Ηλικία		19,5%	80,5%	100,0%

Η τεχνική υποστήριξη από πλευράς της ομάδας που συστάθηκε σε κάθε σχολείο, στην αρχή της προσπάθειας των καθηγητών να οργανώσουν μαθήματα σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης, χαρακτηρίζεται διαθέσιμη από λίγο πιο κάτω από το 50% των εκπαιδευτικών, το οποίο επηρεάζεται από την ηλικία, καθώς $p=0,007$. Από τον πίνακα 8 που παρουσιάζεται παρακάτω, διαπιστώνουμε ότι το ποσοστό των νεότερων (μέχρι και 40 ετών) εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι η τεχνική ομάδα του σχολείου είναι διαθέσιμη προς υποστήριξη των λειτουργιών της σχολικής πράξης, καταγράφεται αυξημένο κατά 23,4 μονάδες, σε σχέση με το ποσοστό των γεροντότερων (άνω των 40 ετών).

Πίνακας 8: Πίνακας Συνάφειας της ερώτησης 14 (1η επιλογή) με την ηλικία

Ηλικία * ΔΙΑΘΕΣΙΜΗ Crosstabulation					
			ΔΙΑΘΕΣΙΜΗ		Total
			0	1	
Ηλικία	1	Count	14	26	40
		% within Ηλικία	35,0%	65,0%	100,0%
	2	Count	222	158	380
		% within Ηλικία	58,4%	41,6%	100,0%
Total		Count	236	184	420
		% within Ηλικία	56,2%	43,8%	100,0%

4.3. Ως προς την ειδικότητα

Η αναζήτηση του ψηφιακού εξοπλισμού που χρειάζονται οι καθηγητές για να προσφέρουν μαθήματα σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης επηρεάζεται από την ειδικότητα, αφού $p=0,016$. Σημειώνεται ότι, όπως φαίνεται και στον πίνακα 9, περισσότεροι από τους καθηγητές θεωρητικών ειδικοτήτων (53,2%), σε σχέση με τους καθηγητές θετικών ειδικοτήτων (39,3%), κατά δήλωσή τους, διαθέτουν τον απαραίτητο ψηφιακό εξοπλισμό. Τούτο, όμως τελεί υπό διερεύνηση, καθώς οι εκπαιδευτικοί θεωρητικών ειδικοτήτων, είναι πιθανό να μην κατέχουν την σχετική τεχνογνωσία ώστε να κρίνουν ορθώς τα χαρακτηριστικά της αναγκαίας ψηφιακής υποδομής. Εξάλλου, από τον ίδιο πίνακα προκύπτει ότι 10% παραπάνω από τους καθηγητές θεωρητικών ειδικοτήτων (35,7%), είναι οι καθηγητές θετικών ειδικοτήτων (44,6%) που προέβησαν σε αγορά επιπρόσθετου ψηφιακού εξοπλισμού για να ανταποκριθούν στη σύγχρονη σχολική τηλεεκπαίδευση.

Πίνακας 9: Πίνακας Συνάφειας της ερώτησης 15 με την ειδικότητα

EIDIKOTHTA * EKSOPLISMOS Crosstabulation							
			EKSOPLISMOS				Total
			1	2	3	4	
EIDIKOTHTA	1	Count	66	11	16	75	168
		% within EIDIKOTHTA	39,3%	6,5%	9,5%	44,6%	100,0%
	2	Count	134	17	11	90	252
		% within EIDIKOTHTA	53,2%	6,7%	4,4%	35,7%	100,0%
Total	Count		200	28	27	165	420
	% within EIDIKOTHTA		47,6%	6,7%	6,4%	39,3%	100,0%

Από το που ζητούν οι καθηγητές συχνά βοήθεια για να ανταπεξέλθουν ικανοποιητικά κατά την διεξαγωγή μαθημάτων σύγχρονης τηλεκπαίδευσης, εξαρτάται από την ειδικότητα ($p \approx 0$). Ο πίνακας 10 δείχνει ότι στους καθηγητές θετικών ειδικοτήτων καταγράφεται σημαντικού βαθμού αυτονομία. Επίσης από τον προαναφερόμενο πίνακα, διαπιστώνουμε ότι δεν διαφέρουν τα ποσοστά των δύο κατηγοριών ειδικοτήτων των καθηγητών που ζητούν βοήθεια από τα τέκνα τους ($\approx 11\%$) ή που αναζητούν τη στήριξη κάποιου συναδέλφου (γύρω στο 35%).

Πίνακας 10: Πίνακας Συνάφειας της ερώτησης 16 με την ειδικότητα

EIDIKOTHTA * BOHΘEIA Crosstabulation								
			BOHΘEIA					
			1	2	3	4	5	6
EIDIKOTHTA	1	Count	70	4	19	63	3	9
		% within EIDIKOTHTA	41,7 %	2,4%	11,3 %	37,5 %	1,8%	5,4%
	2	Count	65	28	30	82	19	28
		% within EIDIKOTHTA	25,8 %	11,1 %	11,9 %	32,5 %	7,5%	11,1 %
Total	Count		135	32	49	145	22	37
	% within EIDIKOTHTA		32,1 %	7,6%	11,7 %	34,5 %	5,2%	8,8%

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα ανταποκρίνονταν αποτελεσματικότερα στις ανάγκες τηλεδιδασκαλίας με εφαρμογή σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης, είτε εάν κατείχαν περισσότερες γνώσεις τεχνικού/πρακτικού χαρακτήρα (λογισμικού περιεχομένου), είτε εάν κατείχαν ειδικές γνώσεις διαμόρφωσης εκπαιδευτικού υλικού για εξ αποστάσεως διδασκαλία. Αυτό, όμως, εξαρτάται από την ειδικότητα, διότι $p = 0,032$. Από τον πίνακα 11 προκύπτει, όπως ίσως ήταν αναμενόμενο, ότι οι καθηγητές θεωρητικών ειδικοτήτων σε μεγαλύτερο ποσοστό (43,3%) σε σχέση με τους καθηγητές θετικών ειδικοτήτων (32,7%), κρίνουν ότι θα ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα στα ομόχρονα τηλεμαθήματα εάν αποκτήσουν ειδικές χρηστικές γνώσεις. Αντιθέτως, οι καθηγητές θετικών ειδικοτήτων σε μεγαλύτερο ποσοστό (67,3%), σε σχέση με τους καθηγητές θεωρητικών ειδικοτήτων (56,7%), κρίνουν ότι θα ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα στη σύγχρονη τηλεεκπαίδευση εάν αποκτήσουν ειδικές γνώσεις διαμόρφωσης εκπαιδευτικού υλικού για εξ αποστάσεως διδασκαλία.

Πίνακας 11: Πίνακας Συνάφειας της ερώτησης 19 με την ειδικότητα

EIDIKOTHTA * KALYTERH_ANTAPOKRISEH Crosstabulation					
			ΚΑΛΥΤΕΡΗ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ		Total
			1	2	
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	1	Count	55	113	168
		% within ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	32,7%	67,3%	100,0%
	2	Count	109	143	252
		% within ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	43,3%	56,7%	100,0%
Total	Count		164	256	420
	% within ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ		39,0%	61,0%	100,0%

Το πώς αντιλαμβάνονται οι καθηγητές την τηλεεκπαίδευση, εξαρτάται από την ειδικότητά τους, αφού $p \approx 0$. Όπως διαφαίνεται και από τον πίνακα 12 που ακολουθεί, η μεγαλύτερη και σημαντικότερη διαφορά (14,5%) εντοπίζεται στην άποψη ότι η τηλεεκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά προς την συμβατική εκπαίδευση, την οποία υποστηρίζει το 35,1% των καθηγητών θετικών ειδικοτήτων, έναντι 49,6% των καθηγητών θεωρητικών ειδικοτήτων.

Πίνακας 12: Πίνακας Συνάφειας της ερώτησης 21 με την ειδικότητα

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ * ΤΗΛΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ Crosstabulation							
			ΤΗΛΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ				Total
			1	2	3	4	
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	1	Count	29	67	59	13	168
		% within ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	17,3%	39,9%	35,1%	7,7%	100,0%
	2	Count	47	77	125	3	252
		% within ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	18,7%	30,6%	49,6%	1,2%	100,0%
Total		Count	76	144	184	16	420
		% within ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	18,1%	34,3%	43,8%	3,8%	100,0%

4.4. Ως προς τη βαθμίδα του σχολείου υπηρεσίας

Εξάρτηση τεκμαίρεται ($p=0,036$) μεταξύ της τοποθέτησης των εκπαιδευτικών για το εάν θεωρούν αρκούντως διαθέσιμη την τεχνική ομάδα που συστάθηκε σε κάθε σχολείο για την υποστήριξή τους στην υλοποίηση σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης και της βαθμίδας (Γυμνάσιο-Λύκειο) στην οποία προσφέρουν διδακτικό έργο οι καθηγητές και οι καθηγήτριες. Από τον πίνακα 13 προκύπτει ότι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου (48,2%) κρίνουν διαθέσιμη την τεχνική ομάδα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς του Λυκείου (37,6%).

Πίνακας 13: Πίνακας Συνάφειας της ερώτησης 14 (1η επιλογή) με τη βαθμίδα σχολείου

SXOLEIO * ΔΙΑΘΕΣΙΜΗ Crosstabulation					
			ΔΙΑΘΕΣΙΜΗ		Total
			0	1	
SXOLEIO	1	Count	128	119	247
		% within SXOLEIO	51,8%	48,2%	100,0%
	2	Count	108	65	173
		% within SXOLEIO	62,4%	37,6%	100,0%
Total		Count	236	184	420
		% within SXOLEIO	56,2%	43,8%	100,0%

4.5. Ως προς την προϋπηρεσία

Επειδή $p=0,028$, διαπιστώνουμε ότι τεκμαίρεται εξάρτηση της πρόσβασης των καθηγητών στο κατάλληλο πληροφοριακό υλικό τηλεκπαίδευσης που έστειλε το ΥΠΑΙΘ στα σχολεία, από την προϋπηρεσία. Όπως προκύπτει και από τον πίνακα 14, σημαντική διαφορά, γύρω στις 11 ποσοστιαίες μονάδες υπέρ των καθηγητών με προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 15 ετών (64,4% έναντι 52,8%), καταγράφεται στην κυρίαρχη περίπτωση ενημέρωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού, η οποία αφορά ενημέρωση που έγινε με ταυτόχρονη δραστηριοποίηση τόσο από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τη διεύθυνση του σχολείου.

Πίνακας 14: Πίνακας Συνάφειας της ερώτησης 6 με την προϋπηρεσία

ΠΡΟΨΠΗΡΕΣΙΑ * ΕΝΗΜΕΡΟΣΙ Crosstabulation							
			ΕΝΗΜΕΡΟΣΙ				Total
			1	2	3	4	
ΠΡΟΨΠΗΡΕΣΙΑ	1	Count	11	20	66	28	125
		% within ΠΡΟΨΠΗΡΕΣΙΑ	8,8%	16,0%	52,8%	22,4%	100,0 %
	2	Count	33	35	190	37	295
		% within ΠΡΟΨΠΗΡΕΣΙΑ	11,2%	11,9%	64,4%	12,5%	100,0 %
Total		Count	44	55	256	65	420
		% within ΠΡΟΨΠΗΡΕΣΙΑ	10,5%	13,1%	61,0%	15,5%	100,0 %

Η επιδίωξη των καθηγητών για αναβάθμιση και επικαιροποίηση των γνώσεων ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες υλοποίησης σύγχρονης τηλεκπαίδευσης, εξαρτάται από την προϋπηρεσία, καθώς $p=0,015$. Όπως, εξάλλου φαίνεται και από τον πίνακα 15, οι καθηγητές με μικρή προϋπηρεσία (κάτω των 15 ετών), υστερούν κατά 11% περίπου από τους καθηγητές με μεγαλύτερη προϋπηρεσία (άνω των 15 ετών), ως προς την εκδήλωση ενδιαφέροντος με στόχο την βελτίωση των γνώσεων που θα τους επιτρέψουν να προσφέρουν ομόχρονα τηλεμαθήματα στους μαθητές τους.

Πίνακας 15: Πίνακας Συνάφειας της ερώτησης 9 με την προϋπηρεσία

ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ * EPIDIOKSI_ANABAΘMISHS Crosstabulation					
			EPIDIOKSI_ANABAΘMISHS		Total
			0	1	
ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ	1	Count	34	91	125
		% within ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ	27,2%	72,8%	100,0 %
	2	Count	48	247	295
		% within ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ	16,3%	83,7%	100,0 %
Total	Count		82	338	420
	% within ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ		19,5%	80,5%	100,0 %

Ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών για τη χρήση σύγχρονης τηλεκπαίδευσης σε συνθήκες κανονικής λειτουργίας των σχολείων, εξαρτάται από την προϋπηρεσία, καθότι $p=0,03$. Όπως προκύπτει και από τον παρακάτω πίνακα 16, έχει ιδιαίτερη σημασία να τονιστεί ότι σε ίσο περίπου ποσοστό (50%), νεότεροι και γεροντότεροι καθηγητές δεν συμφωνούν καθόλου με την ένταξη της τηλεκπαίδευσης με συστηματικό τρόπο στην συμβατική διδακτική πράξη. Επίσης από τον ίδιο πίνακα προκύπτει ότι είναι πολύ μικρό το ποσοστό των καθηγητών και των δύο κατηγοριών που συμφωνεί με την αξιοποίηση της σύγχρονης τηλεκπαίδευσης σε συνδυασμό με τη γνώριμη δια ζώσης και εκ του σύνεγγυς εκπαίδευση.

Πίνακας 16: Πίνακας Συνάφειας της ερώτησης 18 με την προϋπηρεσία

ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ * ΣΥΜΦΩΝΙΑ_ΣΥΝΕΧΙΣΗ Crosstabulation								
		ΣΥΜΦΩΝΙΑ_ΣΥΝΕΧΙΣΗ						Total
		1,0	2,0	3,0	4,0	5,0	6,0	
ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ	1	Count	62	21	17	16	3	125
		% within ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ	49,6 %	16,8 %	13,6 %	12,8 %	2,4 %	100,0 %
	2	Count	152	67	35	15	18	295
		% within ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ	51,5 %	22,7 %	11,9 %	5,1 %	6,1 %	100,0 %
Total	Count		214	88	52	31	21	420
	% within ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ		51,0 %	21,0 %	12,4 %	7,4 %	5,0 %	100,0 %

Κρίνεται σκόπιμο να τονιστεί, όπως εξάλλου φαίνεται και στον πίνακα 17, ότι τόσο οι καθηγητές με προϋπηρεσία άνω των 15 ετών, όσο και εκείνοι με προϋπηρεσία κάτω των 15 ετών, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, θεωρούν ότι θα ανταποκρίνονταν αποτελεσματικότερα στις ανάγκες τηλεδιδασκαλίας με εφαρμογή σύγχρονης τηλεκπαίδευσης, εάν κατείχαν ειδικές γνώσεις διαμόρφωσης εκπαιδευτικού υλικού για εξ αποστάσεως διδασκαλία. Ωστόσο, είναι χρήσιμο να διευκρινιστεί ότι η απόδοση της αποτελεσματικότητας της τηλεδιδασκαλίας από πλευράς καθηγητών στο τεχνικό ή παιδαγωγικό γνωστικό υπόβαθρο, εξαρτάται από την προϋπηρεσία, καθώς $p=0,049$.

Πίνακας 17: Πίνακας Συνάφειας της ερώτησης 19 με την προϋπηρεσία

ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ * ΚΑΛΥΤΕΡΗ_ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ Crosstabulation					
			ΚΑΛΥΤΕΡΗ_ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ		Total
			1	2	
ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ	1	Count	58	67	125
		% within ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ	46,4%	53,6%	100,0%
	2	Count	106	189	295
		% within ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ	35,9%	64,1%	100,0%
Total	Count		164	256	420
	% within ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ		39,0%	61,0%	100,0%

5. Συμπεράσματα και Προτάσεις

Τα συμπεράσματα της έρευνας περιορίζονται σε ένα δείγμα που αντιστοιχεί, οπωσδήποτε όχι απολύτως αντιπροσωπευτικά, σχεδόν στο μισό πληθυσμό των εκπαιδευτικών των Γυμνασίων και των Γενικών Λυκείων της Μαγνησίας. Πρόκειται για εκπαιδευτικούς σχετικά μεγάλης ηλικίας με αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας, όπου κυριαρχεί το θηλυκό φύλο και υπερισχύουν οι θεωρητικές ειδικότητες.

Αξίζει να αναφερθεί ότι σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί, αξιοποιώντας και την εμπειρία ενασχόλησής τους με την τηλεκπαίδευση, κατά το πρώτο κύμα της πανδημίας, όπως εξάλλου κατέγραψε σε άλλο σημείο ή έρευνα, χαρακτηρίζονται από ικανού βαθμού ετοιμότητα να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες της σύγχρονης τηλεκπαίδευσης, κατά το δεύτερο κύμα της πανδημίας. Μπορούμε να πούμε ότι σε αυτό βοήθησε σημαντικά και το γεγονός ότι, όπως αναδείχτηκε και από την έρευνα, σχεδόν όλοι ανέτρεξαν από μόνοι τους ή με την υποκίνηση της διεύθυνσης του σχολείου

στο σχετικό πληροφοριακό υλικό που από πέρυσι τους εφοδίασε το Υπουργείο Παιδείας, το οποίο οι ίδιοι, σε πάρα πολύ μεγάλο ποσοστό, επαινούν για τη σαφήνειά του. Βάσιμες ενδείξεις επιτυχούς ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών στις υποχρεώσεις που απορρέουν από την εφαρμογή της σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης, τεκμαίρονται και από το σχετικά υψηλό αίσθημα ασφάλειας που -από τα εξαγόμενα της έρευνας- φαίνεται ότι επιτεύχθηκε, εξαιτίας της εμπλοκής τους, έστω και με τη μορφή της ασύγχρονης, κυρίως, τηλεεκπαίδευσης, στην αρχή της πανδημίας. Δεν φάνηκε να επιδιώκουν μετ' επιτάσεως χρήση κάποιας συγκεκριμένης πλατφόρμας της δικής τους επιλογής, δηλώνοντας στη συντριπτική τους πλειονότητα ότι η διαθέσιμη από το Υπουργείο Παιδείας είχε ικανοποιητικό περιβάλλον διεπαφής και μεγάλου βαθμού ευχρηστία, αν και για τους μισούς εκπαιδευτικούς ήταν η πρώτη πλατφόρμα που χρησιμοποίησαν παρέχοντας στους μαθητές ομόχρονα τηλεμαθήματα.

Τα ευρήματα της έρευνας πιστοποιούν την ευσυνειδησία των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών, καθότι αναμένοντας την εκδήλωση του δεύτερου κύματος της πανδημίας, πάνω από τα τέσσερα πέμπτα αυτών επιδίωξαν να αναβαθμίσουν, να επικαιροποιήσουν και να επεκτείνουν τις σχετικές γνώσεις τους, ώστε να καλύπτουν και ανάγκες της σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης. Η ευσυνειδησία των εκπαιδευτικών επαληθεύεται και από το γεγονός ότι παρότι η τεχνική ομάδα που συστάθηκε με σκοπό να ενισχυθούν οι καθηγητές στην προσπάθεια προσαρμογής στο νέο εκπαιδευτικό έργο που κλήθηκαν έκτακτα να επιτελέσουν, δεν ανταποκρίθηκε στον αναμενόμενο βαθμό, οι λειτουργοί της σχολικής πράξης κατόρθωσαν να επιδείξουν αξιοπρεπή προσαρμογή στα νέα τους καθήκοντα. Τούτο το κατόρθωσαν, διότι μεταξύ των άλλων: α) τα δύο τρίτα αυτών που εντόπισαν αδυναμίες ζήτησαν βοήθεια από οικείο πρόσωπο εμπιστοσύνης και κυρίως από συνάδελφο εκπαιδευτικό, β) οι μισοί απ' αυτούς που δε διέθεταν τον αναγκαίο ψηφιακό εξοπλισμό, εξαιρουμένων ελαχίστων που δανείστηκαν από το σχολείο τα απαραίτητα ψηφιακά μέσα ή επισκέπτονταν το σχολείο για να χρησιμοποιήσουν τις συσκευές νέας τεχνολογίας που ήταν διαθέσιμες, προβήκαν σε μέρος που ξεπερνά το ένα τρίτο του συνόλου, σε αγορά επιπρόσθετου ψηφιακού εξοπλισμού με δικά τους έξοδα.

Ως κυρίαρχο εύρημα της έρευνας μπορεί να θεωρηθεί το γεγονός ότι πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς κατατάσσουν στην πρώτη θέση των προβλημάτων που προκύπτουν κατά τη διεξαγωγή ομόχρονων μαθημάτων, την πλημμελή αλληλεπίδραση των δύο μερών της διδακτικομαθησιακής διαδικασίας, στοιχείο το οποίο παραπέμπει σε ουσιώδη παιδαγωγική ανεπάρκεια που σίγουρα τροφοδοτεί και την υποεκπαίδευση. Δεν αποκλείεται εξ αυτού του λόγου, η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών να αρνείται να χρησιμοποιήσει τη σύγχρονη τηλεεκπαίδευση σε συστηματική βάση όταν τα σχολεία θα επιστρέψουν στη λεγόμενη κανονικότητα. Εξάλλου πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς είναι εκείνοι που δήλωσαν ότι θα ανταποκρινόταν αποτελεσματικότερα στις ανάγκες τηλεδιδασκαλίας σύγχρονης

μορφής, εάν κατείχαν ειδικές γνώσεις διαμόρφωσης εκπαιδευτικού υλικού για εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Όλα τα προηγούμενα συνηγορούν υπέρ της αναγκαιότητας για άμεση και απολύτως στοχευμένη σχετική επιμόρφωση. Μια τέτοια επιμόρφωση διαφαίνεται ότι όχι μόνο θα γίνει αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς, αλλά θα συμβάλλει καθοριστικά στην αποτελεσματική αξιοποίηση της τηλεεκπαίδευσης ως ένα επιπλέον επικουρικό διδακτικό μέσο της σχολικής πράξης.

Αναμφισβήτητα, η πανδημία, και κυρίως το δεύτερο κύμα της, ώθησε βεβιασμένα και εν πολλοίς ασυντόνιστα, τόσο στην ψηφιοποίηση του ελληνικού δημόσιου σχολείου, όσο και στην αναβάθμιση της ψηφιακής κουλτούρας των εκπαιδευτικών. Το τελευταίο αποδεικνύεται και από το αξιοσημείωτο γεγονός ότι με το που πέρασαν οι πρώτες κρίσιμες εβδομάδες προσαρμογής στη σύγχρονη τηλεεκπαίδευση, το 65,5% των καθηγητών και καθηγητριών αναθεώρησε προς το ευνοϊκότερο την άποψη που είχε για την αξία και τις δυνατότητες που έχει αυτή η ιδιάζουσας μορφής εκπαίδευση. Ενισχυτικό του προηγούμενου είναι και το εύρημα που προέκυψε από την έρευνα, σύμφωνα με το οποίο οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η τηλεεκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά/επικουρικά, υπό όρους και υπό συνθήκες, προς την συμβατική εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα της έρευνας δικαιολογούν την πεποίθηση ότι εξαιτίας της πανδημίας και μέσα από όχι και τόσο συντονισμένα κρατικά έργα «άμεσου οφέλους» (quick-win), εδραιώθηκε μία τάση ενίσχυσης της ψηφιακής διάστασης του ελληνικού δημόσιου σχολείου, η οποία αναμένεται να επιδράσει θετικά στην προσπάθεια ψηφιακού μετασχηματισμού της χώρας.

Η έρευνα ανέδειξε μία ποικιλία εξαρτήσεων των εξαγομένων αποτελεσμάτων ως προς το φύλο, την ηλικία, την προϋπηρεσία και τη βαθμίδα υπηρεσίας των καθηγητών και καθηγητριών, γεγονός που σε συνδυασμό με το επιτευχθέν υπόβαθρο δεξιοτήτων που αναπτύχθηκε, επιβάλλεται να αξιοποιηθεί από τις επιτελικές δομές της πολιτείας στο πλαίσιο του ενδιαφέροντος που συστηματικά πρέπει να επιδεικνύει για την συνεχιζόμενη κατάρτιση των εκπαιδευτικών στον τομέα της τηλεεκπαίδευσης. Με δεδομένο ότι η δια ζώσης και εκ του σύνεγγυς διδασκαλία παραμένει αναντικατάστατη, στο εξής, χρειάζεται να ληφθεί μέριμνα ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να εντάσσουν αποτελεσματικά και αποδοτικά κάποιες πτυχές της τηλεεκπαίδευσης στην υποστήριξη του συμβατικού διδακτικού έργου.

Η πανδημία προκάλεσε απροσδόκητους κραδασμούς και δεν άφησε στο απυρόβλητο το χώρο της εκπαίδευσης. Χρήσιμο κρίνεται να σχεδιαστεί λεπτομερής έρευνα για την αποτύπωση των συνολικών επιπτώσεων της αναστολής λειτουργίας των σχολείων σε συνδυασμό με την καθήλωση των μαθητών για πολλές ώρες μπροστά στην οθόνη του Η/Υ, προκειμένου να παρακολουθήσουν κυρίως μαθήματα που προσφέρονται δια ζώσης και εκ του μακρόθεν (σύγχρονη τηλεεκπαίδευση). Αναγκαία κρίνεται επίσης, η πραγματοποίηση έρευνας που θα προσδιορίσει τις νέου τύπου

μαθησιακές ελλείψεις που ανέκυψαν εξαιτίας των συνοδών προβλημάτων της τηλεκπαίδευσης, τα οποία στέρησαν τη διδακτικομαθησιακή διαδικασία από το απαραίτητο παιδαγωγικό περιβάλλον που την ευνοεί και πιθανότατα οδήγησαν σε κάποιου είδους υποεκπαίδευση. Επιπρόσθετα, στην περίπτωση που αναδειχθούν στοιχεία υποεκπαίδευσης του μαθητικού πληθυσμού, χρειάζεται άλλου είδους εμπειροστατωμένη έρευνα, προκειμένου να παρθούν ασφαλείς αποφάσεις για τον σχεδιασμό και την αποδοτική εφαρμογή μέτρων αναπλήρωσης των μαθησιακών κενών που προέκυψαν στην περίοδο της πανδημίας.

Σημειώσεις

1. Το ΥΠΑΙΘ ανακοίνωσε ότι 1,6 εκατομμύρια άτομα άγγιξε την 19/11/2020 ο αριθμός των μελών της σχολικής κοινότητας Νηπιαγωγείων, Δημοτικών, Γυμνασίων και Λυκείων που έκαναν σύγχρονη τηλεκπαίδευση, δίχως να αναφερθεί κάποιο σοβαρό πρόβλημα.
2. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι η παγκοσμίως γνωστή Βρετανική εφημερίδα «Economist», σε εκτενές ρεπορτάζ της στην έκδοση της 9/1/2021 με τίτλο: “Laptops at the ready - The lockdown has helped Greece to digitize - It used to be a laggard”, κάνει λόγο για «απροσδόκητο ελληνικό άλμα στην τηλεκπαίδευση» (προσπελάστηκε από <https://www.economist.com/europe/2021/01/09/the-lockdown-has-helped-greece-to-digitize?fsrc=scn%2Ftw%2Fte%2Frd%2Fpe>).
3. Από την αρχή της πανδημίας μέχρι τις πρώτες εβδομάδες του δεύτερου κύματος, το ΥΠΑΙΘ προέβη στις ακόλουθες δράσεις: Αναβάθμιση του ΠΣΔ και ενίσχυση των δυνατοτήτων στις πλατφόρμες e-class και e-me, εξασφάλιση δωρεάν χρήσης της εμπορικής εφαρμογής webex, μηδενική χρέωση δεδομένων σε όλες τις πλατφόρμες που χρησιμοποιεί το ΥΠΑΙΘ για την τηλεκπαίδευση, μηδενική χρέωση και για πρόσβαση στην πλατφόρμα σύγχρονης τηλεκπαίδευσης μέσω σταθερού ή κινητού τηλεφώνου, ενίσχυση του εξοπλισμού σχολείων με σχεδόν 90.000 φορητές συσκευές (65.000 από ΕΣΠΑ και 25.000 από δωρεές), δημιουργία πάνω από 220 μαθήματα εκπαιδευτικής τηλεόρασης για μαθητές Δημοτικού με καθημερινή προβολή από τη δημόσια τηλεόραση, σύνταξη και αποστολή στα σχολεία οδηγιών του ΙΕΠ για εκπόνηση προγραμμάτων εκπαίδευσης εξ αποστάσεως.
4. Ενιαίος όρος που δίνει έμφαση στις αλληλένδετες ενέργειες διδασκαλίας (από την πλευρά των εκπαιδευτικών) και μάθησης (από την πλευρά των μαθητών), οι οποίες δεν έχουν νόημα να υπάρχουν ανεξάρτητα η μία από την άλλη.
5. Όσο πιο εξελιγμένες είναι οι υπηρεσίες τηλεδιάσκεψης, τόσο πιο αναβαθμισμένη είναι η επικοινωνία των συμμετεχόντων, προσεγγίζοντας ολοένα και περισσότερο την παιδαγωγική ατμόσφαιρα της παραδοσιακής διδασκαλίας στην τάξη.
6. Η υποεκπαίδευση έχει διάφορες διαστάσεις και αναφέρεται σε μια δυναμική τάση διεύρυνσης των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων, δηλώνοντας ταυτόχρονα ένα οριακό επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων, κάτω από το οποίο βρίσκονται οι υποεκπαιδευμένοι, ανεξαρτήτως του τίτλου σπουδών που κατέχουν.
7. Η τηλεκπαίδευση θα είναι μέρος της κανονικότητας πλέον, όταν για οποιοδήποτε λόγο δεν θα είναι δυνατό να γίνονται μαθήματα με φυσική παρουσία μαθητών, π.χ. χιονοπτώσεις.
8. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή παρακολουθεί την ψηφιακή πρόοδο των κρατών μελών μέσω των εκθέσεων για τον δείκτη ψηφιακής οικονομίας και κοινωνίας (DESI) από το 2014. Η Ελλάδα, το 2020, σύμφωνα με τον δείκτη DESI συγκεντρώνει 37,3 μονάδες, έναντι του ευρωπαϊκού μέσου όρου που ανέρχεται στις 52,6 μονάδες και κατατάσσεται στην 27η θέση. Προφανώς, η τρέχουσα κρίση

της πανδημίας COVID-19 έχει σημαντικό αντίκτυπο στον δείκτη DESI, ο οποίος αναμένεται να βελτιωθεί εφόσον έχουν αναληφθεί αξιολογες ψηφιακές πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση των προκλήσεων και των φραγμών που προέκυψαν στην προσπάθεια αποτροπής της διάδοσης του νέου κορονοϊού SARS-CoV-2, γεγονός που επηρέασε αισθητά και την σχολική εκπαιδευτική διαδικασία.

Βιβλιογραφία

- ADEC (1999) *Guiding Principles for Distance Learning and Teaching*. American Distance Education Consortium, Available at: http://www.adec.edu/admin/papers/distance-teaching_principles.html, Assessed: 3/3/21
- Adnan, M. & Anwar, K. (2020) Online Learning amid the COVID-19 Pandemic: Students' Perspectives, *Online Submission*, 2(1), 45-51.
- Babbie, E. (2000) *The practice of social research*, USA: Wadsworth.
- Berk, RA. (1990) Importance of expert judgment in content-related validity evidence, *Western Journal of Nursing Research*, 12(5), 659 671.
- Brown, G. & Wack, M. (1999) The Difference Frenzy and Matching Buckshot with Buckshot, *The Technology Source*, May/June 1999, Available at: https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1006&context=academicexcellence_pub, Assessed: 3/3/21
- Clark, J. T. (2020) *Clinical Engineering Handbook*, 410–415.
- Collis, B. (1996) *Tele-learning in a Digital World, The Future of Distance Learning*, London: International Thompson Computer Press.
- Ehrman, S.C. (1997) *Asking the Right Question: What Does Research Tell Us about Technology and Higher Learning?*, Available at: <http://www.learner.org/edtech/rscheval/rightquestion.html>, Assessed: 23/3/21
- European Commission (2020) *Digital Economy and Society Index (DESI) 2020*, Available at: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/desi-greece>, Assessed: 3/3/21
- Everitt, J. (1989) *Analysis of Contingency Tables*, New York: Chapman & Hall.
- Hassenburg, A. (2009) Distance Education Versus The Traditional Classroom, *Berkeley Scientific Journal*, 13(1), 7-10.
- Houser, J. (2008) Precision, reliability, and validity: Essential elements of measurement in nursing research, *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 13(4), 297 299.
- Javeau, C. (1996) *Η Έρευνα με Ερωτηματολόγιο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Illinois Faculty Seminar (1999) *Teaching at an Internet Distance: The Pedagogy of Online Teaching and Learning. The report of a 1998-1999*, University of Illinois Faculty

- Seminar, Available at: http://www.upoa.uillinois.edu/tid/report/tid_report.html, Assessed: 23/3/21
- Reezigt, G. J., Creemers, B. P. M., & de Jong, R. (2003) Teacher Evaluation in The Netherlands and its Relationship to Educational Effectiveness Research, *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1), 67–81.
- Saris, W. & Gallhofer, I. (2007) Design, evaluation and analysis of questionnaires for survey research, *John Wiley & Sons*, New Jersey.
- Stachteas, P. & Stachteas, C. (2020) The psychological impact of the COVID-19 pandemic on secondary school teachers, *Psychiatriki*, 31(4), 293–301.
- White, F. (1999) Digital Diploma Mills: A Dissenting Voice, *First Monday*, 4(7), Available at: <https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/681/591>, Assessed: 27/12/18
- Αποστολάκης Ι., & Καστανιά Α. (1994) Λήψη Αποφάσεων με το SPSS, Πειραιάς: Σταμούλης.
- Βάμβουκας, Μ. (2007) Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βεργίδης, Δ., Σταμέλος, Γ., Βεργίδης, Δ. & Σταμέλος, Γ. (2007) Υποεκπαίδευση: Η περίπτωση της Ελλάδας, Διαθέσιμο από: https://www.researchgate.net/publication/285927239_E_ypoeypaideuse_sten_Ellada, Ανάκτηση: 10/02/21
- Γκότοβος, Α. (1997) Το Σύγχρονο Σχολείο, Αθήνα: Πατάκης.
- Ζαχαροπούλου, Χ. (2015) Στατιστική - Μέθοδοι και Εφαρμογές, Θεσσαλονίκη: Σοφία
- Κατσιλλής Ι. (2000) Περιγραφική Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαίδευση, Αθήνα: Gutenberg.
- KEMETE (2021) Όψεις της τηλεεκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας: Μορφωτικές ανισότητες και Συνέπειες στα εργασιακά δικαιώματα, Αθήνα: ΟΛΜΕ.
- Μακράκης Β. (2001) Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS, Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006) Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, Η σχολική τάξη, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ξωχέλλης, Π. (1986) Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης – Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπαντώνης, Μ. (2020) Σκέψεις για τη σύγχρονη, από απόσταση εκπαίδευση - Παιδαγωγικά και άλλα ζητήματα, Διαθέσιμο από: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/317789_skepseis-gia-ti-syghroni-apo-apostasi-ekpaideysi-paidagogika-kai-alla-zitimata, Ανάκτηση: 21/7/20
- Παπάς, Α. (2000) Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας, Αθήνα: Εκδόσεις Δελφοί.

- Σταυρογιαννόπουλος, Α. (2020) *Τιτάνιος ο αγώνας των εκπαιδευτικών σε αυτή τη δύσκολη συγκυρία*, Διαθέσιμο από: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/317573_titanios-o-agonas-ton-ekpaideytikon-se-ayti-ti-dyskoli-sygkyria, Ανάκτηση: 21/07/20
- Σταχτέας, Χ. & Σταχτέας Φ. (2020) Ιχνηλάτηση των Απόψεων των Καθηγητών για την Τηλεκπαίδευση στην Αρχή της Πανδημίας, *Επιστήμες Αγωγής*, 2/2020, 173-194.
- Συμεωνάκη, Μ. (2015) *Στατιστική για όλους με το SPSS*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σοφία
- Τσάντας Ν, Μωυσιάδης Χ., Μπαγιάτης Ντ., Χατζηπαντελής Θ. (1999) *Ανάλυση δεδομένων με τη βοήθεια στατιστικών πακέτων*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.
- Τσουρέκης, Δ. (1981) *Σύγχρονη Παιδαγωγική*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Χάλκος, Γ. (2007) *Στατιστική - Θεωρία, Εφαρμογές και χρήση στατιστικών προγραμμάτων σε Η/Υ*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χαραλάμπους, Ν. (2000) *Συνεργατική μάθηση: από τη θεωρία στην πράξη*. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://users.sch.gr/kliapis/NeofytF.pdf>, Ανάκτηση: 4/4/2020.
- Ψωινός, Δ. (1989) *Εφαρμοσμένη Στατιστική*, Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Το Ερωτηματολόγιο της Έρευνας

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. ΦΥΛΟ: ☐ ΑΡΡΕΝ ☐ ΘΗΛΥ
2. ΗΛΙΚΙΑ ΣΕ ΕΤΗ: ☐ ΕΩΣ ΚΑΙ 40 ΕΤΩΝ ☐ ΑΝΩ ΤΩΝ 40 ΕΤΩΝ
3. ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΩ ΤΙΣ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΩΡΕΣ:
☐ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ☐ ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ
4. ΚΥΡΙΑ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ:
 Φυσικός-Χημικός-Βιολόγος-Γεωλόγος ή Μαθηματικός ή Πληροφορικός ή Τεχνολόγος
☐ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

 Οικιακής Οικονομίας-Κοινωνιολόγων-Οικονομικών-Πολιτικών-Νομικών Επιστημών
 ή Φιλολόγος ή Θεολόγος ή Ξένων Γλωσσών ή Μουσικός ή Καλλιτεχνικών ή Φυσικής Αγωγής
☐ ΘΕΩΡΗΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
☐ ΑΛΛΗ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ
5. ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ: ☐ ΜΕΧΡΙ ΚΑΙ 15 ΕΤΗ ☐ ΠΑΝΩ ΑΠΟ 15 ΕΤΗ

Τηλεκπαίδευση και Πανδημία

6. Πριν ξεκινήσετε τη διδασκαλία οργανώνοντας μαθήματα σύγχρονης τηλεκπαίδευσης:
 - ☐ Αναζητήσατε το πληροφοριακό υλικό που έφτασε στη σχολική μονάδα κατά τη διάρκεια του πρώτου αποκλεισμού.
 - ☐ Σας γνωστοποίησε ο Διευθυντής του σχολείου την ύπαρξη του πληροφοριακού υλικού που έφτασε στη σχολική μονάδα κατά τη διάρκεια του πρώτου αποκλεισμού.
 - ☐ Και τα δύο προηγούμενα.
 - ☐ Τίποτα από τα παραπάνω.

7. Πόσο έτοιμοι αισθανθήκατε να ξεκινήσετε τη διδασκαλία με μαθήματα σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης, όταν δόθηκε η συγκεκριμένη οδηγία από το ΥΠΑΙΘ;

Καθόλου ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 Πάρα πολύ

8. Η εμπλοκή σας με μαθήματα τηλεεκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πρώτης αναστολής λειτουργίας των σχολείων την περίοδο Μαρτίου-Μαΐου 2020, πόσο πολύ συνετέλεσε ώστε να αισθανθείτε περισσότερο ασφαλείς στην υλοποίηση της σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης στην παρούσα δεύτερη αναστολή;

Καθόλου ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 Πάρα πολύ

9. Ενόψει του γεγονότος ότι ήταν πιθανό να επαναληφθεί αναστολή λειτουργίας των σχολείων, επιδιώξατε να αναβαθμίσετε και να επικαιροποιήσετε τις γνώσεις σας για να ανταποκριθείτε στις ανάγκες υλοποίησης σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης;

☐ ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ

10. Προτιμούσατε να επιλέξετε εσείς την πλατφόρμα (λογισμικό) της επιθυμίας σας για την υλοποίηση μαθημάτων σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης στους μαθητές σας;

☐ ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ

11. Η πλατφόρμα webex που εξασφάλισε το ΥΠΑΙΘ για την υποστήριξη της σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης στα δημόσια σχολεία, διέθετε περιβάλλον διεπαφής (εικονίδια/σύμβολα, λέξεις/φράσεις, επιλογές) που μετά την αρχική εξοικείωση έδινε τη δυνατότητα για εύκολο εντοπισμό των λειτουργιών στην οθόνη και «πρό-έτρεπε» για περεταίρω διερεύνηση προς αναζήτηση νέων δυνατοτήτων;

☐ ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ

12. Η πλατφόρμα webex που εξασφάλισε το ΥΠΑΙΘ για την υποστήριξη της τηλεεκπαίδευσης στα δημόσια σχολεία, ήταν η πρώτη πλατφόρμα σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης που μάθατε να χρησιμοποιείτε;

☐ ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ

13. Οι νέες οδηγίες του ΥΠΑΙΘ για τη χρήση της προτεινόμενης πλατφόρμας τηλεεκπαίδευσης webex ήταν σαφείς;

☐ ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ

14. Η τεχνική υποστήριξη από πλευράς της ομάδας τεχνικής υποστήριξης που συστήθηκε σε κάθε σχολείο, στην αρχή της προσπάθειάς σας να οργανώσετε μαθήματα τηλεκπαίδευσης ήταν: (πολλές επιλογές)

- ☐ Διαθέσιμη
- ☐ Επαρκής
- ☐ Συνεχής
- ☐ Τίποτα από τα προηγούμενα

15. Για την υποστήριξη της σύγχρονης τηλεκπαίδευσης:

- ☐ Διαθέτατε τον αναγκαίο ψηφιακό εξοπλισμό.
- ☐ Δανειστήκατε από το σχολείο τον αναγκαίο ψηφιακό εξοπλισμό.
- ☐ Επισκεπτόσασταν το σχολείο για να χρησιμοποιήσετε τον εξοπλισμό που ήταν διαθέσιμος.
- ☐ Προβήκατε σε αγορά επιπρόσθετου ψηφιακού εξοπλισμού.

16. Για την υλοποίηση μαθημάτων σύγχρονης τηλεκπαίδευσης, τις ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΦΟΡΕΣ ζητήσατε βοήθεια από:

- ☐ Κανέναν
- ☐ Σύζυγο
- ☐ Τέκνο
- ☐ Συνάδελφο
- ☐ Φίλο ή συγγενή που κατέχει γνώσεις/εμπειρία
- ☐ Ειδικό επαγγελματία πληροφορικής

17. Κατά την διεξαγωγή μαθημάτων σύγχρονης τηλεκπαίδευσης διαπιστώσατε ΚΥΡΙΩΣ ότι υπήρξαν:

- ☐ καθυστερήσεις στον ήχο
- ☐ καθυστερήσεις στην εικόνα
- ☐ καθυστερήσεις στην μεταφορά αρχείων
- ☐ προβλήματα στην αλληλεπίδραση με τους μαθητές
- ☐ Άλλο

18. Πόσο σύμφωνο/η θα σας εύρισκε το ενδεχόμενο χρήσης της σύγχρονης τηλεκπαίδευσης σε συστηματική βάση (σε συνδυασμό με τη δια ζώσης και εκ του σύ-νεγγυς εκπαίδευση) στα σχολεία, από τη νέα σχολική χρονιά και χωρίς να υπάρχει πρόβλημα πανδημίας;

Καθόλου ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 Πάρα πολύ

19. Θεωρείτε ότι θα ανταποκρινόσασταν αποτελεσματικότερα στις ανάγκες τηλε-διδασκαλίας με εφαρμογή σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εάν:

☐ Κατείχατε περισσότερες γνώσεις τεχνικού/πρακτικού χαρακτήρα (λογισμικού περιεχομένου)

☐ Κατείχατε ειδικές γνώσεις διαμόρφωσης εκπαιδευτικού υλικού για εξ αποστά-σεως διδασκαλία

20. Μετά την πρώτη εβδομάδα υλοποίησης από εσάς μαθημάτων σύγχρονης τη-λεκπαίδευσης, αναθεωρήσατε (έστω και λίγο) προς το ευνοϊκότερο/καλύτερο την άποψή σας για την αξία και τις δυνατότητές της.

☐ ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ

21. Επιλέξτε την πρόταση με την οποία συμφωνείτε περισσότερο

☐ Α) Η τηλεκπαίδευση δεν είναι εκπαίδευση.

☐ Β) Η τηλεκπαίδευση είναι ατελής μορφή εκπαίδευσης.

☐ Γ) Η τηλεκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά προς την συμ-βατική εκπαίδευση.

☐ Δ) Η τηλεκπαίδευση, υπό προϋποθέσεις (προσοχή: όχι απαραίτητα κάτω από ορισμένες συνθήκες), μπορεί να αντικαταστήσει σε σημαντικό βαθμό την καθι-ερωμένη συμβατική εκπαίδευση.

ΓΡΑΦΕΙΟΚΡΑΤΙΚΑ ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ERASMUS+ BUREAUCRACY OBSTACLES TO ERASMUS + PROGRAMS

Μιχαήλ Θεοδώρου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Διευθυντής 1^ο Δ.Σ. Φιλιατών
«Κωνσταντίνος Ζάππας»
Διδασκαλείο ΕΑΕ
Msc ΕΑΕ
mtheodor@sch.gr

Δήμητρα Γκιοκά
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70
Δασκάλα στο Δ.Σ.
Αγίου Βλασίου-Καστρίου
Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής
gkiokadim@gmail.com

Μαρία Ιακωβάκη
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Υποδιευθύντρια 2^{ου} Δ.Σ.
Φιλιπιάδας Πρέβεζας
Med, Msc ΕΑΕ
mimariak@gmail.com

Ιωάννης Μαγγίνας
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Τμήμα ένταξης 1^{ου} Δ.Σ.
Φιλιπιάδας Πρέβεζας
Διδασκαλείο ΕΑΕ
Msc, Msc ΕΑΕ, cphd
johnmagginas@yahoo.gr

Περίληψη

Σκοπός αυτής της έρευνας είναι η διερεύνηση των παραγόντων, που λειτουργούν αποτρεπτικά στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης σε ευρωπαϊκά προγράμματα Erasmus+ (KA1, KA2), παρά το ενδιαφέρον τους για αυτά και τα αναμφισβήτητα οφέλη που προκύπτουν από μια τέτοια συμμετοχή. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν η χορήγηση ερωτηματολογίου που φτιάχτηκε με το Google Form και διαμοιράστηκε διαδικτυακά. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από 110 εκπαιδευτικούς και η επεξεργασία τους έγινε με υπολογιστικά φύλλα Google. Τα αποτελέσματα φανερώνουν ότι η γραφειοκρατία, ειδικά στη σύνταξη της αίτησης, είναι ο πλέον αποτρεπτικός παράγοντας για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Την ίδια άποψη έχουν και μάλιστα πιο έντονα, οι δυο υποομάδες εκπαιδευτικών του δείγματος που είτε κατά το παρελθόν είχαν λάβει μέρος σε τέτοια προγράμματα, είτε είχαν ρόλο συντονιστή στο σχολείο τους. Στο τέλος γίνονται προτάσεις για την υπέρβαση του προβλήματος.

Λέξεις κλειδιά

Erasmus+, σχολική εκπαίδευση, γραφειοκρατία, αίτηση.

Abstract

The aim of this research is to investigate the factors that act as a deterrent to the participation of primary and secondary school teachers in European Erasmus+ programmes (KA1, KA2), regardless of their own interest in them and the undoubted benefits arising from their participation. The method followed was the submission of an online questionnaire created with Google Forms. The questionnaire was completed by 110 teachers and edited with Google spreadsheets. The results indicated that bureaucracy, especially when drafting the application, was the strongest deterrent to teacher involvement. The same aspect/view was even more strongly expressed by the two sub-groups of teachers (included in the survey sample) who had previously participated in similar programmes or had the coordinating role in their school. Finally, suggestions were made about ways to deal with the problem.

Key words

Erasmus+, school education, bureaucracy, application form.

1. Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαιδευτική πολιτική

Η Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) είναι φορέας σημαντικών εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών και η εξέλιξη της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, αν και ιστορικά περνάει από διαφορετικά στάδια έχει, μεταξύ άλλων, πάντα ως στόχο την παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης (Γκόβαρης και Ρουσσάκης, 2008).

Επειδή ακριβώς η εκπαίδευση παίζει κεντρικό ρόλο στην οικοδόμηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Zevgitis & Emvalotis, 2015), τις τελευταίες δεκαετίες γίνεται προσπάθεια προώθησης μιας *Ευρωπαϊκής Διάστασης* στο εκπαιδευτικό σύστημα των χωρών – μελών. Σκοπός αυτής της πολιτικής είναι η ανάδειξη της ευρωπαϊκής ταυτότητας και του ευρωπαϊκού πολιτισμού (Μόνιου, 2019), η εμπέδωση κοινών αρχών και αξιών, η προώθηση της δημοκρατίας και η ισότιμη πρόσβαση των πολιτών στα οφέλη της εκπαίδευσης (Χατζηπέτρου, 2019).

Κυρίως από τη δεκαετία του 1990, η πολιτική αυτή οδήγησε σε αυξημένο ενδιαφέρον της Ε.Ε. για *κινητικότητες* (ανταλλαγές) μεταξύ του εκπαιδευτικού πληθυσμού, με σκοπό την ενίσχυση της αίσθησης του ευρωπαίου πολίτη και την εδραίωση της *Ευρωπαϊκής Διάστασης* στην εκπαίδευση (Osler, 2012). Η θεσμοθέτηση λοιπόν όλων αυτών των ευρωπαϊκών προγραμμάτων, που περιλαμβάνουν κινητικότητες εκπαιδευτικού πληθυσμού, γνωστά σήμερα με τον ευρύ όρο *Erasmus+*, είναι ένα εργαλείο ‘εξευρωπαϊσμού’, που υπηρετεί και ενισχύει τον σκοπό της *Ευρωπαϊκής Διάστασης* στην εκπαίδευση (Λιάπη, 2015, Μόνιου, 2019, Χατζηπέτρου, 2019).

Σε αυτό το πλαίσιο, ο ευρωπαϊκός οδηγός αυτών των προγραμμάτων αναφέρεται στην παροχή ίσων ευκαιριών, ιδίως προς τις μη προνομιούχες ομάδες. Δηλαδή άτομα

που λόγω οικονομικών, κοινωνικών, γεωγραφικών, φυλετικών ή κάθε είδους εμποδίων, δυσκολεύονται να έχουν μια ανοιχτή και εύκολη πρόσβαση συμμετοχής στα προγράμματα κινητικότητας, ώστε μέσω των κινητικοτήτων να επιτευχθεί η εμπέδωση των ευρωπαϊκών αξιών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020).

2. Ιστορική αναδρομή των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων

Τα ευρωπαϊκά προγράμματα στην πορεία του χρόνου, αν και άλλαξαν το όνομά τους ή τις προϋποθέσεις συμμετοχής, δεν έπαψαν ποτέ να έχουν στον πυρήνα τους την προώθηση της *Ευρωπαϊκής Διάστασης* στην εκπαίδευση. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται ξεχωριστά και με χρονολογική σειρά όλα τα ευρωπαϊκά προγράμματα, που έχουν πλέον ολοκληρώσει την ιστορική τους διαδρομή, καλύπτοντας το διάστημα από το 1987 μέχρι και το 2013.

Erasmus, 1987: Τα ευρωπαϊκά προγράμματα ξεκίνησαν το 1987 με το όνομα Erasmus, από το όνομα του γνωστού Ολλανδού ουμανιστή φιλόσοφου και θεολόγου. Σκοπός του προγράμματος ήταν η κινητικότητα των φοιτητών και του προσωπικού της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, μεταξύ διαφορετικών κρατών μελών της ευρωπαϊκής κοινότητας, με ανταλλαγές επισκέψεων (Χατζηπέτρου, 2019).

Socrates I, 1994 - 1999: Το πρόγραμμα Socrates I ξεκίνησε το 1994. Ήταν ένα πρόγραμμα ευρύτερο του Erasmus, γιατί απευθύνθηκε σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (Δαββέτα, 2020). Η επέκταση του προγράμματος και στην υποχρεωτική εκπαίδευση ήταν η σημαντική διαφορά, σε σχέση με το Erasmus. Το πρόγραμμα περιλάμβανε τρεις βασικούς άξονες, το Erasmus (για την τριτοβάθμια εκπαίδευση), το Comenius (για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση) και το Lingua (για τις ξένες γλώσσες, την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την εκπαίδευση ενηλίκων).

Socrates II, 2000 – 2006: Η Ευρωπαϊκή Ένωση αποφάσισε μετά την ολοκλήρωση του Socrates I να συνεχίσει τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα, θεσμοθετώντας το Socrates II (Diamantopoulou, 2006). Αξιοποιήθηκε η εμπειρία από τα προηγούμενα προγράμματα και εμπλουτίστηκε με την εισαγωγή νέων δράσεων. Κεντρικός σκοπός υπήρξε η εμπέδωση της *Ευρωπαϊκής Διάστασης* στην εκπαίδευση. Δικαίωμα συμμετοχής είχε όλη η εκπαιδευτική κοινότητα, δηλαδή όσοι είχαν την ιδιότητα του μαθητή – φοιτητή ή ανήκαν σε εκπαιδευτικό προσωπικό, ακόμα και ιδρύματα, φορείς και οργανισμοί, που σχετίζονταν με την εκπαίδευση, όπως παράδειγμα ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων Τον γενικό συντονισμό και την επίβλεψη ανέλαβε το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (Ι.Κ.Υ.).

Το πρόγραμμα περιλάμβανε πλέον 8 δράσεις. Το Comenius για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αφορούσε κινητικότητες εκπαιδευτικών για επιμόρφωση, αλλά και μαθητών που έκαναν σχολικές συμπράξεις με άλλα σχολεία και στόχευαν στην υλοποίηση ενός project. Το Erasmus για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, το

Grundtvig για την εκπαίδευση ενηλίκων στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση, τη δράση Lingua για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών, το Minerva για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τη χρήση τεχνολογίας πληροφοριών και επικοινωνίας (ΤΠΕ) και άλλες τρεις δράσεις για τον καλύτερο συντονισμό του όλου προγράμματος (Χατζηπέτρου, 2019).

Lifelong Learning Program (LLP), 2007 – 2013: Το Comenius έδωσε τη θέση του στο Life Long Program, το οποίο περιλάμβανε έξι προγράμματα. Τα πιο γνωστά ήταν το Erasmus, το Leonardo da Vinci (για την επαγγελματική εκπαίδευση), το Comenius και το Grundtvig. Η βασική διαφορά, τουλάχιστον σε επίπεδο εξαγγελιών και προθέσεων, ήταν η απλοποίηση των διαδικασιών που απαιτούνταν για την υλοποίηση των προγραμμάτων (Πασιάς, 2006).

2.1. Ισχύον Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα

Ολοκληρώνοντας την ιστορική αναδρομή, θα γίνει ιδιαίτερη παρουσίαση του ισχύοντος ευρωπαϊκού προγράμματος. Το ισχύον πρόγραμμα αποτυπώνει την ωριμότερη φάση μιας πορείας και εμπειρίας σχεδόν δυόμισι δεκαετιών, επιχειρώντας να αντιμετωπίσει εμπόδια και δυσκολίες, που έχουν ήδη επιστημανθεί σε προηγούμενα στάδια.

Erasmus+, 2014 - 2020: Είναι το πρόγραμμα που ισχύει ακόμα σήμερα εν αναμονή των ανακοινώσεων για το επόμενο. Σύμφωνα με τον επικαιροποιημένο οδηγό προγράμματος του Erasmus+ (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020), το ισχύον ευρωπαϊκό πρόγραμμα για την εκπαίδευση είναι μια τεράστια ομπρέλα, που ενσωματώνει όλα τα προηγούμενα. Αφορά φυσικά όλους τους τομείς εκπαίδευσης, την κατάρτιση και τον αθλητισμό, έχοντας ως βασικό σκοπό την προώθηση των ευρωπαϊκών αξιών.

Εισάγει καινοτομίες, όπως ένα κοινό σύστημα πιστοποίησης και αναγνώρισης δεξιοτήτων και προσόντων εντός των χωρών της ευρωπαϊκής ένωσης (πχ Europass, ECTS). Δίνει μεγάλη έμφαση στη διάδοση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων που παράγονται και στην ανοιχτή και δωρεάν πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό που προκύπτει στα πλαίσια της υλοποίησης των προγραμμάτων. Η διατήρηση της γλωσσικής πολυμορφίας και της εκμάθησης ξένων γλωσσών αποτελεί βασική επιδίωξη του Erasmus+. Όλες οι δράσεις πρέπει να γίνονται σε ένα ασφαλές περιβάλλον, με την υποχρέωση των φορέων αποστολής να εκδίδουν ασφάλεια ταξιδιού, αστικής ευθύνης και ευρωπαϊκή κάρτα ασφάλισης για τα άτομα που μετακινούνται. Ο συνολικός προϋπολογισμός του προγράμματος είναι περίπου 15 δις ευρώ (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020).

Πλαισιώνεται από φορείς που υποστηρίζουν την υλοποίηση των προγραμμάτων του. Οι σημαντικότεροι είναι: Η *Εθνική Μονάδα* της κάθε χώρας (για την Ελλάδα είναι το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών – Ι.Κ.Υ.), που παρέχει πληροφορίες, συντονίζει, ελέγχει και εποπτεύει. Το *Δίκτυο Ευρυδίκη*, που παρέχει συγκριτικές αναλύσεις για εκπαιδευτικά ζητήματα των χωρών μελών. Επιπλέον η πλατφόρμα *eTwinning*

(<https://www.etwinning.net/el/pub/index.htm>), που είναι μια τεράστια ηλεκτρονική κοινότητα εκπαιδευτικών με μέλη πάνω από 800.000 εκπαιδευτικούς και 200.000 σχολεία πανευρωπαϊκά. Και τέλος η *Πύλη για τη Σχολική Εκπαίδευση* (School Education Gateway – SEG), μια τεράστια εκπαιδευτική πλατφόρμα που αποδεικνύεται ιδιαίτερα χρήσιμη για την αναζήτηση εταίρων και παρόχων για τα σχολικά προγράμματα (<https://www.etwinning.net/el/pub/index.htm>).

Η διάρθρωση του προγράμματος Erasmus+ περιέχει τις δράσεις: Βασική Δράση 1, Βασική Δράση 2, Βασική Δράση 3, Δραστηριότητες Jean Monnet, Δραστηριότητες για τον Αθλητισμό. Παρακάτω θα αναλυθούν μόνο οι δυο πρώτες δράσεις, γιατί σχετίζονται με τη σχολική εκπαίδευση.

Η Βασική Δράση 1 (Key Action 1 – KA1), σχετίζεται με την κινητικότητα των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης και των φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για απόκτηση εκπαιδευτικής ή και επαγγελματικής εμπειρίας σε ξένη χώρα. Επίσης προσφέρει κοινά μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών *Erasmus Mundus* από κοινοπραξίες πανεπιστημίων με πλήρη υποτροφία σε επιλεγμένους φοιτητές και χορηγεί σπουδαστικά δάνεια για μεταπτυχιακές σπουδές στο εξωτερικό (Δαββέτα, 2020).

Σε ότι αφορά τη σχολική εκπαίδευση, η Βασική Δράση 1 (KA1) περιλαμβάνει σχέδια κινητικότητας εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα σχέδια αυτά μπορεί να είναι ανάθεση καθηκόντων διδασκαλίας σε σχολεία του εξωτερικού, παρακολούθηση διارθρωμένων προγραμμάτων μαθημάτων (δομημένα σεμινάρια) στο εξωτερικό ή παρακολούθηση εργασίας σε σχολείο του εξωτερικού (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020).

Αντίθετα, η Βασική Δράση 2 (Key Action 2 – KA2) απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στηρίζει συνολικά 5 τομείς. Ο πρώτος τομέας αφορά τις *Διακρατικές Στρατηγικές Συμπράξεις* και τις κινητικότητες για τη σχολική εκπαίδευση. Ο γενικός σκοπός των δράσεων KA2 είναι η αναβάθμιση των οργανισμών συμμετοχής, των προσώπων που συμμετέχουν και η ενίσχυση συνολικά των εκπαιδευτικών συστημάτων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020).

Στις *Σχολικές Συμπράξεις* δίνεται η δυνατότητα κινητικότητας σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, σε συνδυασμό με την εικονική συνεργασία μέσω της πλατφόρμας eTwinning. Στην πράξη η διαδικασία έχει ως εξής: Το σχολείο-συντονιστής μιας σύμπραξης (ομάδας) σχολείων υποβάλλει την αίτηση χρηματοδότησης στην εθνική του μονάδα. Η αίτηση αφορά την κοινή υλοποίηση ενός project (πχ ισότητα φύλων). Αν η εθνική μονάδα της χώρας (πχ ΙΚΥ) του σχολείου - συντονιστή εγκρίνει το πρόγραμμα, αυτό σημαίνει ότι όλα τα σχολεία (και των άλλων χωρών) που συμμετέχουν στο πρόγραμμα, θα χρηματοδοτηθούν για την υλοποίησή του και για τις μεταξύ τους κινητικότητες. Συνήθως η κάθε κινητικότητα (μαθητές και συνοδοί εκπαιδευτικοί) έχει διάρκεια μιας εβδομάδας και το πρόγραμμα ολοκληρώνεται εντός δυο ετών.

3. Γραφειοκρατία και Ευρωπαϊκά Προγράμματα

Η γραφειοκρατία υπάρχει γενικότερα στις δομές της ευρωπαϊκής ένωσης (Ε.Ε.) και διαδραματίζει έναν ρόλο με όλο και πιο αυξανόμενη ισχύ. Δρα ως εμπόδιο της κατανόησης των ιδεωδών και των πλεονεκτημάτων που η Ε.Ε. προσφέρει στους πολίτες της, δίνοντας ταυτόχρονα επιχειρήματα στους ευρωσκεπτικιστές που την εχθρεύονται. Η αυστηρή τεχνοκρατική γλώσσα της και το περίπλοκο και δυσνόητο σύστημά της με τις τεχνικές ορολογίες, αποτελεί συχνά εμπόδιο ακόμα και για τα ίδια τα συλλογικά της όργανα, πόσο μάλλον για έναν ευρωπαίο πολίτη. Τελικά, μήπως η γραφειοκρατία των Βρυξελλών αποξενώνει τους πολίτες της (Μαρίνος, 2016);

Πολλές δημοσιεύσεις αναφέρουν αυτή τη θεσμική πολυπλοκότητα της Ε.Ε. και το *δημοκρατικό της έλλειμμα*, ως εμπόδια στο να κατανοήσουν οι πολίτες το πώς οι ευρωπαϊκές πολιτικές επηρεάζουν τις ζωές τους. Η ύπαρξη προγραμμάτων όπως το Erasmus+, δεν αρκεί για την επίτευξη των σκοπών της Ε.Ε., όταν τα γραφειοκρατικά εμπόδια τους αντιμάχονται (Φραγκονικολόπουλος, 2016).

Η γραφειοκρατία αυτή, όπως είναι αναμενόμενο, αντανακλάται και στη σύνταξη των αιτήσεων για χρηματοδότηση ενός ευρωπαϊκού προγράμματος σχολικής εκπαίδευσης Erasmus+ KA1 ή KA2. Λέγοντας γραφειοκρατία στη σύνταξη της αίτησης, πρέπει να διευκρινιστεί ότι δεν περιλαμβάνει την περίπτωση της εγχώριας γραφειοκρατίας (δυστυχώς υπαρκτή και αυτή), που δυσκολεύει κάποιες φορές επιπλέον την κατάσταση (Lakasas, 2018), αλλά στην εγγενή γραφειοκρατία που απορρέει από τις απαιτήσεις των ιδίων των ευρωπαϊκών προγραμμάτων, κοινή για όλες τις χώρες μέλη. Αν και οι δημοσιεύσεις αποκλειστικά για τη σύνταξη μιας αίτησης στην ελληνική βιβλιογραφία είναι ακόμα ελάχιστες (Αμανατίδης, 2019), η ορθή σύνταξη μιας αίτησης είναι κομβικό σημείο για την έγκριση συμμετοχής ενός σχολείου σε πρόγραμμα KA1 ή KA2 και τη χρηματοδότησή του.

Το να απαντήσει κάποιος στο ερώτημα «πώς γίνεται τελικά η σύνταξη μιας αίτησης» για συμμετοχή ενός σχολικού οργανισμού σε ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα KA1 ή KA2, δεν είναι καθόλου απλή υπόθεση. Ακόμα και τα στάδια πριν την σύνταξη και την υποβολή της αίτησης, είναι πολλά και περίπλοκα. Σύμφωνα με τις οδηγίες του εθνικού μας φορέα (<https://www.iky.gr/el/erasmusplus>), αρχικά το ενδιαφερόμενο σχολείο θα πρέπει να διαβάσει την ανακοίνωση της εθνικής μονάδας της χώρας του. Στη συνέχεια να μελετήσει τον οδηγό 'Erasmus+ Οδηγός Προγράμματος' (370 σελίδες). Να ελέγξει τα κριτήρια επιλεξιμότητας, γιατί η αίτηση δεν μπορεί να υποβληθεί από μαθητή ή εκπαιδευτικό, αλλά μόνο από φορέα με νομική υπόσταση (όπως πχ το σχολείο). Επιπλέον πρέπει να παρακολουθεί τις προθεσμίες υποβολής, οι οποίες μπορεί να αλλάξουν. Πρέπει να εγγραφεί το σχολείο σε ένα σύστημα διαπίστευσης οργανισμών, το EU Login (πρώην ECAS). Στη συνέχεια το σχολείο θα πρέπει μέσω ενός συστήματος εγγραφής (organization registration system) να ανεβάσει τα νομιμοποιητικά του έγγραφα (όπως ΑΦΜ, ΦΕΚ ίδρυσης σχολείου) και να λάβει έναν μοναδικό αριθμό

(number ID). Επειδή η φόρμα της αίτησης είναι σε ηλεκτρονική μορφή (WEB), το σχολείο που μπαίνει για πρώτη φορά στο σύστημα πρέπει να φτιάξει έναν λογαριασμό **EU Login account**, πριν από την πρόσβαση στις φόρμες Ηλεκτρονικής Αίτησης και μόνο για την πρώτη φορά. Επίσης πρέπει να μελετηθεί ο «Οδηγός για τους αξιολογητές», (67 σελίδες) και να μετρηθούν οι χιλιομετρικές αποστάσεις των ταξιδιών με τον Μετρητή Απόστασης (Distance Calculator), προκειμένου να υπολογιστούν σωστά οι ταξιδιωτικές δαπάνες.

Η ίδια η αίτηση, αποτελείται από αρκετά κεφάλαια. Ενδεικτικά αναφέρονται ορισμένα κεφάλαια μιας αίτησης ΚΑ1, που είναι πιο απλή από την αίτηση για ΚΑ2: *Περιεχόμενο, Συμμετέχοντες Οργανισμοί, Αιτών Οργανισμός, Ιστορικό και Εμπειρία, Ευρωπαϊκό Σχέδιο Ανάπτυξης, Διαχείριση Σχεδίου, Δραστηριότητες, Προϋπολογισμός, Συμμετέχοντες, Προετοιμασία, Μαθησιακά Αποτελέσματα, Ειδικές Δαπάνες, Παρακολούθηση, Περίληψη Σχεδίου, Παράρτημα.*

Το κάθε κεφάλαιο με τη σειρά του, αποτελείται από υποενότητες. Για παράδειγμα, το *Ευρωπαϊκό Σχέδιο Ανάπτυξης*, που είναι ένα πολύ σημαντικό κεφάλαιο της αίτησης, αποτελείται από τις ακόλουθες υποενότητες (η παράθεση που ακολουθεί, γίνεται αυτολεξεί από την ηλεκτρονική φόρμα της αίτησης):

- Ποιες είναι οι βασικές ανάγκες και οι στόχοι του οργανισμού σας στον τομέα της ευρωπαϊκής κινητικότητας και συνεργασίας; (ανάπτυξη ως 5000 λέξεις).
- Καθορίστε τους βασικούς τομείς της δραστηριότητας του οργανισμού σας που θα θέλετε να βελτιώσετε και να εξηγήσετε πώς. Για παράδειγμα, σκεφτείτε τα σχέδιά σας για τη βελτίωση των ικανοτήτων του προσωπικού και της διαχείρισης, του περιεχομένου της διδασκαλίας και της κατάρτισης, μεθόδων και εργαλείων, ανάπτυξης βασικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων του προσωπικού και των εκπαιδευομένων, ανάπτυξης βιώσιμης διασυννοριακής συνεργασίας κλπ. (ανάπτυξη ως 5000 λέξεις).
- Παρακαλούμε να ορίσετε τους στόχους αυτού του σχεδίου: ποια από τις προσδιορισμένες ανάγκες, τους στόχους και τους βασικούς τομείς βελτίωσης σχεδιάζετε να στοχεύσετε μέσω των δραστηριοτήτων που περιγράφονται στην παρούσα πρόταση σχεδίου; (ανάπτυξη ως 3000 λέξεις).
- Εάν χρειάζεται, παρακαλούμε να παρουσιάσετε εν συντομία τις άλλες δραστηριότητες του οργανισμού σας στον τομέα της ευρωπαϊκής και διεθνούς κινητικότητας και συνεργασίας, πέραν αυτής της αίτησης. (ανάπτυξη ως 3000 λέξεις).
- Ποια είναι τα πιο συναφή θέματα που αντιμετωπίζει το σχέδιό σας; (Πολλαπλών επιλογών).

Έτσι μια αίτηση για να τύχει μιας καλής βαθμολογίας και να εξασφαλίσει έγκριση και χρηματοδότηση, απαιτεί σε πρώτη φάση μια πολύ καλή προετοιμασία και στη

συνέχεια ένα απαιτητικό στάδιο σύνταξης. Στη παρούσα δημοσίευση εξαιτίας των περιορισμών, δεν θα αναλυθεί η γραφειοκρατία που υπάρχει και σε άλλες φάσεις ενός ευρωπαϊκού προγράμματος, όπως στην υλοποίηση του προγράμματος ή στη σύνταξη της ενδιάμεσης και της τελικής έκθεσης.

4. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Πλήθος ερευνών στο εξωτερικό τονίζουν τη θετική συνεισφορά των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Καταγράφεται βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων, της επίδοσης των εκπαιδευτικών και των μαθητών στη σχολική εκπαίδευση (Χατζηπέτρου, 2019), αλλά και συνεισφορά στην αναθεώρηση στερεοτύπων, στην εμπέδωση της αίσθησης του Ευρωπαίου Πολίτη και τη δικτύωση μεταξύ των σχολείων (Zevgitis & Emvalotis, 2015).

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει και στην ελληνική βιβλιογραφία μεγάλος αριθμός αντίστοιχων ευρημάτων. Πιο συγκεκριμένα η Δαββέτα (2020) αναφέρει την θετική συμβολή των προγραμμάτων στην επαγγελματική πρόοδο των εκπαιδευτικών, στα μαθησιακά αποτελέσματα και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων. Η Τερζούδη (2017) τονίζει τον καινοτόμο χαρακτήρα τους και τη συνεισφορά τους στην επίτευξη των στόχων της ευρωπαϊκής πολιτικής για την εκπαίδευση. Η Μπρούτσου (2018) σημειώνει ότι μέσα από τη συμμετοχή σε αυτά τα προγράμματα ενισχύεται η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η καλλιέργεια εννοιών όπως η δημοκρατία, η ισότητα καθώς και κίνητρα και ευκαιρίες για απόκτηση νέων δεξιοτήτων. Η Βέτσικα (2020) καταγράφει τη θετική επίδραση στην εξωστρέφεια και στην εκμάθηση ΤΠΕ και ξένων γλωσσών. Ο Κωστής (2017) συμπεριλαμβάνει στα οφέλη την ενίσχυση της κουλτούρας αλληλεγγύης και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών καθώς και τη δικτύωση των σχολείων σε μεγάλες εκπαιδευτικές πλατφόρμες. Η Διαμαντοπούλου (2010) επίσης αναδεικνύει αντίστοιχο πλήθος θετικών ευρημάτων για τους συμμετέχοντες, όπως και οι Μανούσου και Εκίζογλου (2017). Πολλοί ερευνητές τονίζουν συχνά το θετικό αντίκτυπο που έχει η συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα στην ενσωμάτωση καινοτομιών και στις πολλές και ποικίλες ευκαιρίες που προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς (Maragkos & Gyftoula, 2015, Λιάπη, 2015, Τσούτσια, 2017).

Όμως οι έρευνες κάνουν λόγο και για ανασταλτικούς παράγοντες, πέρα από τη γενική πολυπλοκότητα των χρηματοδοτούμενων έργων (J nsd ttir, 2016), που εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς να λάβουν μέρος σε ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα ΚΑ1 ή ΚΑ2. Πιο συγκεκριμένα, συχνά αναφέρεται η πολυπλοκότητα και η γραφειοκρατία στη συγγραφή της αίτησης (Τερζούδη, 2017), η γενικότερη γραφειοκρατία σε διάφορα στάδια της υλοποίησης του προγράμματος (Διαμαντοπούλου, 2010, Βέτσικα, 2020), η γνώση ξένης γλώσσας και ο φόρτος εργασίας εκτός ωραρίου (Βέτσικα, 2020), ο αρνητικός ρόλος του διευθυντή, η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η ελλιπής τους στήριξη από το ΙΚΥ (Διαμαντοπούλου, 2010).

5. Μεθοδολογία

5.1. Σκοπός

Αφετηρία της έρευνας αποτέλεσε η εμπειρία που αποκτήθηκε από την έγκριση, τη συμμετοχή και την υλοποίηση τριών ευρωπαϊκών προγραμμάτων με το 1ο Δημοτικό Σχολείο Φιλιατών «Κωνσταντίνος Ζάππας», στο νομό Θεσπρωτίας. Μέσα από αυτή την εμπειρία, διαμορφώθηκε η ερευνητική υπόθεση ότι η γραφειοκρατία κατά τη σύνταξη της αίτησης αποτελεί τον πλέον αποτρεπτικό παράγοντα συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ευρωπαϊκά προγράμματα σχολικής εκπαίδευσης. Και τα τρία προγράμματα υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο του ισχύοντος Erasmus+ 2014 - 2020 και χρηματοδοτήθηκαν από την Εθνική Μονάδα της χώρας μας, δηλαδή το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ). Πιο συγκεκριμένα τα προγράμματα που υλοποιήθηκαν ήταν:

- Βασική Δράση 1 (KA1) με κωδικό 2015-1-EL01-KA101-013170 και τίτλο 'Ansprüche und Praxis der Förderung an finnischen Schulen', που υλοποιήθηκε τον Οκτώβριο του 2015, στο Ελσίνκι,
- Βασική Δράση 2 (KA2) με κωδικό 2015-1-ES01-KA219-015783_2 και τίτλο 'S/He is equal in Europe', που ολοκληρώθηκε το 2016 με τη συμμετοχή εννιά χωρών και πολλές μετακινήσεις στο εξωτερικό (Ρουμανία, Ισπανία, Βουλγαρία, Φινλανδία, Τουρκία),
- Βασική Δράση 1 (KA1), με κωδικό 2019-1-EL01-KA101-061779 και τίτλο 'Διαχείριση τάξης σε σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης', που υλοποιήθηκε τον Οκτώβριο του 2020, στο Δουβλίνο.

Ο σκοπός αυτής της έρευνας είναι η διερεύνηση εκείνων των παραγόντων, που λειτουργούν αποτρεπτικά στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης σε ευρωπαϊκά προγράμματα Erasmus+ (KA1, KA2), παρά το ενδιαφέρον τους να λάβουν μέρος σε αυτά. Από τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ευρωπαϊκά προγράμματα, θα διερευνηθεί τέλος αν υπάρχει κάποιος που κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών ξεχωρίζει, αποδίδοντάς του μεγαλύτερη βαρύτητα.

5.2. Δείγμα

Το δείγμα αποτελούν 110 εκπαιδευτικοί των δυο πρώτων βαθμίδων εκπαίδευσης. Στο σύνολο του δείγματος υπάρχουν 51 άντρες (46,4%) και 59 γυναίκες (53,6%). Από το σύνολο του δείγματος (110) οι 23 εκπαιδευτικοί (20,9%) έχουν λάβει μέρος τουλάχιστον σε ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα (KA1 ή KA2). Επίσης από το σύνολο του δείγματος (110) οι 18 εκπαιδευτικοί (16,4%) έχουν αναλάβει ρόλο συντονιστή στη σχολική τους μονάδα κατά τη διεκδίκηση ή υλοποίηση προγράμματος (KA1 ή KA2).

5.3. Ερευνητικά Εργαλεία

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν οι φόρμες της Google (Google Form), ένα δωρεάν λογισμικό που παρέχει η Google. Πρόκειται για ένα λογισμικό δημιουργίας ερωτηματολογίων, που κάνει εύκολο το διαμοιρασμό τους. Επίσης επιτρέπει τη δημιουργία, την επεξεργασία και γενικότερα τη διαχείριση μιας έρευνας, αφού οι συλλεγόμενες πληροφορίες μπορούν να εισαχθούν αυτόματα σε ένα υπολογιστικό φύλλο (spreadsheet). Ο ερευνητής μπορεί επίσης να δει τις απαντήσεις συνολικά ή μεμονωμένα, καθώς και να τις εκτυπώσει, ενώ εξασφαλίζει την ανωνυμία των συμμετεχόντων.

Μελετώντας τη βιβλιογραφία δεν βρέθηκε κάποιο έτοιμο ερωτηματολόγιο. Όμως από τη μελέτη της βιβλιογραφίας βρέθηκαν και συγκεντρώθηκαν αναφορές σε παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ευρωπαϊκά προγράμματα σχολικής εκπαίδευσης και κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο από την αρχή. Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου εξακριβώθηκε με τη μέθοδο των επαναληπτικών μετρήσεων, αλλά και με τη σαφή διατύπωση των ερωτημάτων. Αρχικά δόθηκε πιλοτικά σε 10 εκπαιδευτικούς. Αφού συμπληρώθηκε, μετά από μικρό διάστημα χορηγήθηκε ξανά στα ίδια άτομα και προέκυψε ικανοποιητική συσχέτιση των βαθμολογιών των δυο μετρήσεων.

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν (εκτός από τα δημογραφικά τους στοιχεία) σε μία μόνο ερώτηση: 'Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες κατά τη γνώμη σας, δυσχεραίνουν τη συμμετοχή εκπαιδευτικών σε ευρωπαϊκά προγράμματα Erasmus+ KA1 ή KA2;' Στην απάντηση διάλεξαν μέχρι τρεις (χωρίς αξιολογική σειρά) παράγοντες που θεωρούσαν σημαντικότερους.

Στην ερώτηση αυτή συγκεντρώθηκαν οι σημαντικότεροι παράγοντες σύμφωνα με τη βιβλιογραφία. Πιο συγκεκριμένα, οι παράγοντες ήταν:

- Έλλειψη ενδιαφέροντος από το σύλλογο διδασκόντων.
- Γραφειοκρατία αίτησης (εγγραφή στο σύστημα, εύρεση εταίρων ή παρόχων, πολλές σελίδες συγγραφής της αίτησης).
- Γραφειοκρατία στην υλοποίηση του προγράμματος (πρακτικά αποδοχής, μετακινήσεων, εκθέσεις, παραδοτέα).
- Δυσκολίες οικονομικής διαχείρισης.
- Φόρτος εργασίας (εργασία εκτός ωραρίου).
- Γνώση ξένης γλώσσας.
- Γνώση ΤΠΕ.

5.4. Στατιστική Επεξεργασία

Για την ανάλυση των ποιοτικών μεταβλητών κατηγορίας (nominal) χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της περιγραφικής στατιστικής (Κάτσης, Σιδερίδης και Εμβλωτής, 2011) με τη βοήθεια υπολογιστικού φύλλου spreadsheet. Καταμετρήθηκαν οι τιμές όλων των ποιοτικών μεταβλητών, δηλαδή υπολογίστηκε η συχνότητα εμφάνισης και παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα (Πίνακες 1, 2, 3). Δεν έγινε επιπλέον διερεύνηση ανεξαρτησίας δυο κατηγορικών μεταβλητών με τον έλεγχο χ^2 , λόγω περιορισμών της δημοσίευσης.

6. Αποτελέσματα

Από τις απαντήσεις προκύπτει ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών (110 εκπαιδευτικοί) θεωρεί ως αποτρεπτικότερο παράγοντα τη 'Γραφειοκρατία αίτησης (εγγραφή στο σύστημα, εύρεση εταίρων ή παρόχων, πολλές σελίδες συγγραφής της αίτησης)', δίνοντάς του τη μεγαλύτερη βαρύτητα (78 ψήφοι). Στη δεύτερη θέση βαρύτητας (68 ψήφοι) τοποθετεί τον παράγοντα 'Γραφειοκρατία στην υλοποίηση του προγράμματος (πρακτικά αποδοχής, μετακινήσεων, εκθέσεις, παραδοτέα)', στην τρίτη θέση (46 ψήφοι) τον παράγοντα 'Έλλειψη ενδιαφέροντος από το σύλλογο διδασκόντων', στην τέταρτη θέση (38 ψήφοι) τον παράγοντα 'Γνώση ξένης γλώσσας', στην πέμπτη θέση (35 ψήφοι) τον παράγοντα 'Φόρτος εργασίας (εργασία εκτός ωραρίου)', στην έκτη θέση (16 ψήφοι) τον παράγοντα 'Δυσκολίες οικονομικής διαχείρισης', στην έβδομη θέση (5 ψήφοι) τον παράγοντα 'Γνώση ΤΠΕ' και στην όγδοη θέση (1 ψήφος) τον παράγοντα 'Άλλο: δεν υπάρχει ενημέρωση από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας' (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Σύνολο εκπαιδευτικών (110)

Παράγοντες	Συχνότητα	Ποσοστό
Έλλειψη ενδιαφέροντος από το σύλλογο διδασκόντων	46	16,00%
Γραφειοκρατία αίτησης (εγγραφή στο σύστημα, εύρεση εταίρων ή παρόχων, πολλές σελίδες συγγραφής της αίτησης)	78	27,20%
Γραφειοκρατία στην υλοποίηση του προγράμματος (πρακτικά αποδοχής, μετακινήσεων, εκθέσεις, παραδοτέα)	68	23,70%
Δυσκολίες οικονομικής διαχείρισης	16	5,60%
Φόρτος εργασίας (εργασία εκτός ωραρίου)	35	12,20%
Γνώση ξένης γλώσσας	38	13,20%
Γνώση ΤΠΕ	5	1,80%
Άλλο	1	0,30%

Για τις επόμενες δυο υπο-ομάδες εκπαιδευτικών θα αναφερθούν λόγω περιορισμού χώρου μόνο οι τρεις πρώτες επιλογές παραγόντων, δηλαδή αυτοί που εμφανίζονται με τη μεγαλύτερη συχνότητα. Πιο συγκεκριμένα η υπο-ομάδα των εκπαιδευτικών (23 εκπαιδευτικοί) που έχει λάβει μέρος έστω και σε ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα KA1 ή KA2 επιλέγει στην πρώτη θέση βαρύτητας (18 ψήφοι) τον παράγοντα 'Γραφειοκρατία αίτησης (εγγραφή στο σύστημα, εύρεση εταίρων ή παρόχων, πολλές σελίδες συγγραφής της αίτησης)', στη δεύτερη θέση (11 ψήφοι) τον παράγοντα 'Γραφειοκρατία στην υλοποίηση του προγράμματος (πρακτικά αποδοχής, μετακινήσεων, εκθέσεις, παραδοτέα)' και στην τρίτη θέση (9 ψήφοι) τον παράγοντα 'Έλλειψη ενδιαφέροντος από το σύλλογο διδασκόντων' και τον παράγοντα 'Γνώση ξένης γλώσσας' (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Εκπαιδευτικοί (23) που έχουν λάβει μέρος σε πρόγραμμα KA1 ή KA2

Παράγοντες	Συχνότητα	Ποσοστό
Έλλειψη ενδιαφέροντος από το σύλλογο διδασκόντων	9	16,70
Γραφειοκρατία αίτησης (εγγραφή στο σύστημα, εύρεση εταίρων ή παρόχων, πολλές σελίδες συγγραφής της αίτησης)	18	33,30
Γραφειοκρατία στην υλοποίηση του προγράμματος (πρακτικά αποδοχής, μετακινήσεων, εκθέσεις, παραδοτέα)	11	20,40
Δυσκολίες οικονομικής διαχείρισης	1	1,80
Φόρτος εργασίας (εργασία εκτός ωραρίου)	5	9,30
Γνώση ξένης γλώσσας	9	16,70
Γνώση ΤΠΕ	1	1,80
Άλλο	0	0,00

Η υπο-ομάδα των εκπαιδευτικών που έχει αναλάβει ρόλο συντονιστή (18 εκπαιδευτικοί) στη σχολική τους μονάδα κατά τη διεκδίκηση ή υλοποίηση προγράμματος επιλέγει στην πρώτη θέση βαρύτητας (13 ψήφοι) τον παράγοντα 'Γραφειοκρατία αίτησης (εγγραφή στο σύστημα, εύρεση εταίρων ή παρόχων, πολλές σελίδες συγγραφής της αίτησης)', στη δεύτερη θέση (10 ψήφοι) τον παράγοντα 'Γραφειοκρατία στην υλοποίηση του προγράμματος (πρακτικά αποδοχής, μετακινήσεων, εκθέσεις, παραδοτέα)' και στην τρίτη θέση (6 ψήφοι) τον παράγοντα 'Έλλειψη ενδιαφέροντος από το σύλλογο διδασκόντων' και τον παράγοντα 'Γνώση ξένης γλώσσας' (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Εκπαιδευτικοί (18) που είχαν ρόλο συντονιστή σε KA1 ή KA2

Παράγοντες	Συχνότητα	Ποσοστό
Έλλειψη ενδιαφέροντος από το σύλλογο διδασκόντων	6	14,30
Γραφειοκρατία αίτησης (εγγραφή στο σύστημα, εύρεση εταίρων ή παρόχων, πολλές σελίδες συγγραφής της αίτησης)	13	31,00
Γραφειοκρατία στην υλοποίηση του προγράμματος (πρακτικά αποδοχής, μετακινήσεων, εκθέσεις, παραδοτέα)	10	23,80
Δυσκολίες οικονομικής διαχείρισης	2	4,80
Φόρτος εργασίας (εργασία εκτός ωραρίου)	4	9,50
Γνώση ξένης γλώσσας	6	14,30
Γνώση ΤΠΕ	1	2,30
Άλλο	0	0,00

7. Συμπεράσματα

Από τις απαντήσεις του δείγματος προκύπτει ότι η γραφειοκρατία, σε όλα τα στάδια (αίτηση και υλοποίηση) ενός ευρωπαϊκού προγράμματος σχολικής εκπαίδευσης, αναδεικνύεται ως ο πλέον αποτρεπτικός παράγοντας για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παρά την επιθυμία τους, να διεκδικήσουν τη συμμετοχή τους και να λάβουν μέρος σε ένα πρόγραμμα Erasmus+ KA1 ή KA2. Ειδικότερα, η γραφειοκρατία κατά τη σύνταξη της αίτησης ξεχωρίζει ως ο αποτρεπτικός παράγοντας που οι εκπαιδευτικοί του αποδίδουν τη μεγαλύτερη βαρύτητα από όλους τους άλλους. Άρα τα αποτελέσματα συμφωνούν με τα πορίσματα της βιβλιογραφίας σε Ελλάδα και εξωτερικό, τα οποία παρουσιάζουν την γραφειοκρατία ως έναν από τους πλέον ανασταλτικούς παράγοντες.

Με τις απόψεις αυτές συμφωνούν και οι δυο πιο έμπειρες υπο-ομάδες του δείγματος, οι εκπαιδευτικοί δηλαδή που έχουν κατά το παρελθόν λάβει μέρος σε τέτοια προγράμματα ή είχαν ρόλο συντονιστή αντίστοιχων προγραμμάτων στο σχολείο τους. Επιπλέον παρατηρείται ότι η άποψη των εκπαιδευτικών, ειδικά για τον παράγοντα 'Γραφειοκρατία αίτησης (εγγραφή στο σύστημα, εύρεση εταίρων ή παρόχων, πολλές σελίδες συγγραφής της αίτησης)', εξαρτάται από την υπο-ομάδα του δείγματος που ανήκουν, αφού όσοι εκπαιδευτικοί έχουν εμπειρία σε ευρωπαϊκά προγράμματα φαίνεται ότι ψηφίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό από το γενικό δείγμα, τον παράγοντα αυτό.

Βέβαια η έρευνα υπόκειται σε περιορισμούς. Οι σημαντικότεροι εξ αυτών είναι ο σχετικά μικρός αριθμός δείγματος και η περιορισμένη χρήση στατιστικών εργαλείων για διερεύνηση συσχετισμών. Ακόμα και έτσι όμως, η ουσία των συμπερασμάτων δεν απομειώνεται.

Αναμφισβήτητα τα οφέλη από τη συμμετοχή ενός σχολείου σε τέτοια προγράμματα είναι αποδεδειγμένα. Όμως, κύριος στόχος των προγραμμάτων αυτών (όπως αναφέρεται και στον οδηγό τους), παραμένει η άμβλυνση των ανισοτήτων εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ο εκδημοκρατισμός και η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους, προωθώντας μια *Ευρωπαϊκή Διάσταση* στο εκπαιδευτικό σύστημα των χωρών – μελών. Στην πράξη αυτός ο στόχος γίνεται πιο δύσκολος, αν ληφθεί υπόψη η απαιτούμενη τεχνοκρατική γλώσσα και μια γραφειοκρατία, που κάθε άλλο παρά μειώνουν τελικά το *δημοκρατικό έλλειμμα* της Ε.Ε.

Αυτό παρατηρείται και στο Erasmus+ σε ό,τι αφορά τουλάχιστον τη σχολική εκπαίδευση. Η φόρμα της αίτησης απαιτεί χρήση συγκεκριμένης τεχνικής ορολογίας και την υιοθέτηση τελικά μιας συγκεκριμένης «μανιέρας» από τους εκάστοτε συντάκτες της. Αυτό προφανώς και οδηγεί σε αποκλεισμούς σχολείων, που δεν έχουν πρόσβαση, για πολλούς λόγους, στη γνώση τεχνοκρατικών πληροφοριών. Από τα στατιστικά που παρέχει η εθνική μας μονάδα (IKY), προκύπτει ότι τα εγκεκριμένα σχέδια KA1 για το 2019 των μεγάλων αστικών περιοχών (πχ Αθήνα, Θεσσαλονίκη) υπερτερούν σημαντικά έναντι άλλων περιοχών (<https://www.iky.gr/el/statistika-stoi-xeia-ka1/erasmus-ka1-sxoliki-ekpaidefsi/2019>).

Αυτό γεννά προβληματισμό, εκτός αν δεχτούμε ότι τα περιφερειακά σχολεία δεν ενδιαφέρονται να συμμετέχουν. Αυτός ο προβληματισμός αν υιοθετηθεί, μπορεί να καταλήξει σε μια ολοκληρωμένη πρόταση αντιμετώπισης. Μια τέτοια πρόταση θα ήταν η θέσπιση κάποιων απλών και ουσιαστικών κριτηρίων επιλογής εκπαιδευτικών και σχολείων, που θα συμβάλλουν στη μείωση της γραφειοκρατίας και σε ένα πιο δημοκρατικό σύστημα επιλογών όσων κάνουν αίτηση συμμετοχής. Πιο συγκεκριμένα:

- Η πιστοποιημένη γνώση ξένης γλώσσας, έστω σε επίπεδο B1 ή B2, για τους συμμετέχοντες.
- Η αξιολόγηση της αίτησης όσων σχολείων δεν έχουν λάβει μέρος ποτέ σε ευρωπαϊκό πρόγραμμα, να πριμοδοτείται στη βαθμολόγησή της συγκριτικά με τις αιτήσεις σχολείων που έχουν λάβει μέρος σε τρία και άνω προγράμματα.
- Η εγγραφή των σχολείων στο σύστημα διαπίστευσης EU Login και οι διαδικασίες απόκτησης μοναδικού κωδικού ID να γίνονται από την Περιφέρεια Εκπαίδευσης με το αντίστοιχο τμήμα ευρωπαϊκών προγραμμάτων που διαθέτει, μετά από αίτημα του σχολείου.
- Η τελική επιλογή να γίνεται με κλήρωση μεταξύ των αιτήσεων που συγκεντρώνουν μια ικανοποιητική βαθμολογία (πάνω από μια ορισμένη βάση).

Έτσι θα περιοριστεί το φαινόμενο να υπάρχουν σχολεία με δυο, τρεις ή και περισσότερες συμμετοχές και από την άλλη σχολεία που ενώ καταθέτουν συνεχώς αιτήσεις δεν γίνονται δεκτά. Το νέο Erasmus+ για το 2021 – 2027 αναμένεται να έχει σχεδόν διπλάσια χρηματοδότηση (από 15 σε 26 δις ευρώ) και απλουστευμένες διαδικασίες. Περισσότερα θα γίνουν γνωστά με τη δημοσίευση του νέου οδηγού, που αναμένεται στις αρχές του 2021.

Βιβλιογραφία

- Diamantopoulou, A. (2006) The European Dimension in Greek education in the context of the European Union. *Comparative Education*, 42, 131-151.
- Jónsdóttir, I. (2016) *Hard or soft skills?: how the Erasmus plus project leaders view the relative importance of skills when it comes to conducting their projects* (Doctoral dissertation). Reykjavik University, Reykjavik.
- Lakasas, A. (2018, July 10) Erasmus program students upset by Greek bureaucracy. *Ekathimerini*. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου, 2021, από <https://www.ekathimerini.com/230499/article/ekathimerini/news/erasmus-program-students-upset-by-greek-bureaucracy>
- Maragos, D. & Gyftoula, G. (2015) Erasmus+ Key Action 1: the European project experience of the 3rd Primary School of Zografou aiming at teachers training and professional development. *1st Conference of the Department of Methodologies, Policies and Training practices*, 20-22 February 2015. Korinthos.
- Osler, A. (2012) Citizenship Education in Europe. In Banks J.A. (Ed.) *Encyclopedia of Diversity in Education* (1, 375-378). London and Los Angeles (CA): Sage.
- Zevgitis, T. & Emvalotis, A. (2015) The impact of European programmes dealing with mobility in secondary education. *Journal of international Mobility*, 3, 61-80.
- Αμανατίδης, Ν. (2019) Η πορεία από την συγγραφή της αίτησης ως τον συντονισμό και τη διαχείριση ενός Ευρωπαϊκού Προγράμματος Erasmus Plus ΚΑ2. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 2, 403-410.
- Βέτσικα, Α. (2020) *Εφαρμογή ευρωπαϊκών προγραμμάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του νομού Μαγνησίας: Η περίπτωση του Erasmus (Διπλωματική Εργασία)*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Γκόβαρης, Χ. και Ρουσάκης, Ι. (2008) *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Δαββέτα, Ε. (2020) *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπ/σης για τη συμβολή των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων Erasmus+ KA2 στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου* (Διπλωματική Εργασία). ΕΑΠ, Πάτρα.
- Διαμαντοπούλου, Α. (2010) *Διερεύνηση των καινοτόμων στοιχείων των εταιρικών σχολικών συμπράξεων: σύγκριση δύο προγραμμάτων Comenius 1* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2020) *Erasmus+ Οδηγός Προγράμματος*.
- Κάτσης, Α., Σιδερίδης, Γ. & Εμβαλωτής, Α. (2010) *Στατιστικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τόπος.
- Κωστής, Ν. (2017) *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Μελέτη των απόψεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για τα δίκτυα σχολείων του Προγράμματος eTwinning στην Περιφέρεια Ηπείρου* (Διπλωματική Εργασία). ΕΑΠ, Πάτρα.
- Λιάπη, Π. (2015) *Η Συμβολή του Προγράμματος Comenius στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών: Η περίπτωση της περιφέρειας της Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης* (Διπλωματική Εργασία). ΕΑΠ, Πάτρα.
- Μανούσου, Ε. & Εκίζογλου, Μ. (2017) Γιατί Erasmus+; Σκέψεις και προβληματισμοί από τη συμμετοχή σε πρόγραμμα KA1, ERASMUS+: Ένταξη και διαφοροποιημένη διδασκαλία στην Ευρώπη. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9(6B), 178-184.
- Μαρίνος, Γ. (2016, Ιούλιος 2) Ο αποξενωτικός ρόλος της κοινοτικής γραφειοκρατίας. *Το Βήμα*. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου, 2021, από <https://www.tovima.gr/2016/07/02/opinions/o-apoksenwtikos-rolis-tis-koinotikis-grafeiokratias/>
- Μόνιου, Ζ. (2019) *Η Ευρώπη στο σχολείο: οι Σχολικές Συμπράξεις Erasmus+ ως εργαλεία εξευρωπαϊσμού* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιά, Πειραιάς.
- Μπρούτσου, Φ. (2018) *Η επιμόρφωση μέσω του ευρωπαϊκού προγράμματος «Βασική Δράση 1/KA1 του Erasmus+» ως μοχλός επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών - Μια ποιοτική προσέγγιση* (Διπλωματική Εργασία). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.
- Πασιάς, Γ. (2006) *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση, Τόμος I & II*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τερζούδη, Τ. (2017) *Διερεύνηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων και των αποτελεσμάτων τους στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση Σερρών* (Διπλωματική Εργασία). ΕΑΠ, Πάτρα.
- Τσούτσια, Φ. (2017) *Η διερεύνηση της μαθησιακής κινητικότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Δράσης 1/ KA1 του Erasmus+* (Διπλωματική Εργασία). ΕΑΠ, Πάτρα.

- Φραγκονικολόπουλος, Χ. (2016) Το ζήτημα της δημοκρατίας στην ευρωπαϊκή ένωση. Στο Ν. Μαραβέγιας (Επιμ.), *Ευρωπαϊκή Ένωση: Δημιουργία, Εξέλιξη, Προοπτικές* (σσ. 219 – 234). Αθήνα: Κριτική.
- Χατζηπέτρου, Ε. (2019) *Η ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης και το πρόγραμμα Erasmus+: Επιδράσεις και μετασχηματισμοί στο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς* (Διπλωματική Εργασία). ΕΚΠΑ, Αθήνα.

Η ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΤΩΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΑ: ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΑΠΟΨΕΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

TEACHING PRACTICES FOR FIRST LANGUAGE AND MULTILINGUALISM: MAPPING TEACHERS' VIEWS IN EUROPEAN SCHOOLS

Αρετή Τσακαλούδη
Φιλόλογος, *M.A. in Education*
Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων
reatsak@gmail.com

Νεκταρία Παλαιολόγου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
nekpalaiologou@uowm.gr

Περίληψη

Οι ευρύτερες κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές μεταβολές και ανακατατάξεις κατά τις τελευταίες δεκαετίες έχουν διαμορφώσει νέες ανάγκες στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι θεσμοί της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν αντιληφθεί τις ιδιαιτερότητες μιας τέτοιας κατάστασης και τις προκλήσεις από τη συνύπαρξη αλλόγλωσσων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον και έχουν διαμορφώσει ένα ευρύτερο πλαίσιο για το σχεδιασμό των επιμέρους πολιτικών τους. Στην παρούσα εργασία, παρουσιάζουμε μέρος των αποτελεσμάτων από έρευνα που διενεργήθηκε στο πλαίσιο μεταπτυχιακού προγράμματος του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Στόχος ήταν να διερευνηθεί ο 'λόγος' των επίσημων κοινοτικών κειμένων για τη μητρική γλώσσα και την πολυγλωσσία και να εξεταστεί σε ποιο βαθμό και με ποιους τρόπους εφαρμόζεται στην 'πράξη' η γλωσσική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην περίπτωση των Ευρωπαϊκών Σχολείων. Θεωρείται ένα τέτοιο μοντέλο αποτελεσματικό ώστε να εφαρμοστεί σε ευρύτερη κλίμακα στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες;

Λέξεις κλειδιά

Ευρωπαϊκά Σχολεία, γλώσσα, διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Summary

The socio-economic and political changes in recent decades have created new needs in the field of education. The E.U. institutions have realized this situation and the challenges of the coexistence of foreign language pupils in schools and formed a broader framework for their

individual policies. In this paper, we present some of the results of a postgraduate study at the University of Western Macedonia. The aim of the research was to investigate the “discourse” of the official documents on mother tongue and multilingualism and to examine to what extent and in what ways the European Union language policy is applied in “praxis” in the case of European Schools. Could such a model be applied on a larger scale in modern multicultural societies?

Key words

European Schools, language, intercultural education.

0. Εισαγωγή

Οι οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές που έχουν σημειωθεί σε παγκόσμιο επίπεδο έχουν διαμορφώσει με τη σειρά τους νέες συνθήκες στο χώρο της εκπαίδευσης στα περισσότερα κράτη. Οι αυξημένες προσφυγικές ροές έχουν εντείνει τον προβληματισμό σε σχέση με τις ιδιαίτερες διδακτικές, γλωσσικές και πολιτισμικές ανάγκες που καλούνται να καλύψουν τα επιμέρους εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών υποδοχής (Νικολάου 2000, Δαμανάκης 2001, Palaiologou 2007, Bravo-Moreno 2009, Darvin & Norton 2014, Χατζηδάκη 2014). Παρά τις διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις και τους τρόπους εφαρμογής των επίσημων αποφάσεων, φαίνεται να υπάρχει συμφωνία ως προς το ότι απώτερος στόχος είναι η χάραξη πολιτικών για την παροχή εκπαίδευσης μέσω κατάλληλα διαμορφωμένων προγραμμάτων, ώστε οι μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες και διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα να είναι σε θέση να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες και να γίνουν στο μέλλον ενεργοί πολίτες.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η ανάγκη εκμάθησης πολλών και διαφορετικών γλωσσών φαίνεται να αναγνωρίζεται από όλες τις πλευρές, ωστόσο, «δε θεωρείται πλέον στόχος απλώς η επίτευξη ‘επαρκούς γνώσης’ μίας ή δύο, ή ακόμα και τριών γλωσσών, θεωρώντας την καθεμιά απομονωμένη, με τον ‘ιδεατό φυσικό ομιλητή’ ως θεμελιώδες πρότυπο. Αντίθετα, ο στόχος είναι η ανάπτυξη ενός γλωσσικού ρεπερτορίου, στο οποίο να έχουν θέση όλες οι γλωσσικές ικανότητες. Αυτό συνεπάγεται, ασφαλώς, ότι θα πρέπει να διευρυνθεί το φάσμα των γλωσσών που προσφέρονται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και να δοθεί στους μαθητές η δυνατότητα να αναπτύξουν μια πολλαπλογλωσσική ικανότητα» (Συμβούλιο της Ευρώπης 2001: 5). Προς αυτή την κατεύθυνση, έχει υποστηριχθεί εξάλλου ότι «η εναλλαγή κωδίκων και η ‘διαγλωσσικότητα’ [...] αποτελούν μηχανισμούς και γλωσσικές πρακτικές που μπορούν να φέρουν στο προσκήνιο τόσο τις γλώσσες αυτές καθεαυτές, όσο και τη σημασία της συνάντησης των γλωσσών και των πολιτισμών για τα δίγλωσσα άτομα, με άλλα λόγια, τις άλλες φωνές πίσω από τις διαφορετικές γλώσσες που συναντιούνται στην τάξη» (Τσοκαλίδου 2015: 7). Αντιθέτως, οι πολιτικές που περιορίζονται

στη διδασκαλία της κυρίαρχης εθνικής γλώσσας ή σε μια παθητική εκμάθηση διαφορετικών γλωσσών, χωρίς καμία αλληλεπίδραση μεταξύ τους, λειτουργούν τελικά εις βάρος των ιδίων αυτών γλωσσών, ιδίως όταν πρόκειται για μειονοτικές γλώσσες, και οδηγούν στη γλωσσική αφομοίωση και στην πολιτισμική ηγεμονία, σε μια νέου τύπου 'αποικιοποίηση' στους τομείς της γλώσσας, της εκπαίδευσης και της κοινωνίας γενικότερα (Dillon 2016).

Παράλληλα, εφόσον η γλώσσα συνδέεται άμεσα με την ταυτότητα και τον πολιτισμό που φέρει το άτομο, εξίσου σημαντική θεωρείται και η ανάδειξη του 'πολυπολιτισμού', χαρακτηριστικό που επίσης παρατηρείται στις σύγχρονες κοινωνίες (Καγκά 2001). Όπως σημειώνει ο Apple (2020: 13), η «επιστροφή στην επιβαλλόμενη αίσθηση του έθνους και της παράδοσης, που βασίζεται στον φόβο 'ρύπανσης' από τον πολιτισμό και το σώμα εκείνων που θεωρούνται ως 'οι Άλλοι'» αποτελεί τάση που διαφαίνεται στις νεο-συντηρητικές, όπως ο ίδιος επισημαίνει, πολιτικές, που αγνοούν, ωστόσο, τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των διαφορετικών λαών και πολιτισμών που συνυπάρχουν στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Ένα σημαντικό ζήτημα που προκύπτει, επομένως, αφορά στον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα στη νέα αυτή πολυπολιτισμική πραγματικότητα (UNESCO 2006). Και πράγματι, η ανάδειξη των πολλών και διαφορετικών πολιτισμών που συνυπάρχουν και συνδιαλέγονται μεταξύ τους κάτω από τις παρούσες συνθήκες, θα μπορούσε να καταστήσει δυνατή την αλληλεπίδρασή τους (Cummins 2000) και να αποτρέψει την περιχαράκωση και την απομόνωσή τους. Ακόμη και από σημειολογική άποψη, η χρήση των όρων 'διαπολιτισμικότητα' και 'πολυπολιτισμικότητα' που παρατηρείται στη βιβλιογραφία (Palaiologou & Faas 2012), φαίνεται πως δίνει προβάδισμα στον πρώτο όρο. Κι αυτό γιατί η 'πολυπολιτισμικότητα' υπονοεί αυτομάτως την ύπαρξη μιας αντίθετης έννοιας, της μονοπολιτισμικότητας, ενώ με τον όρο 'διαπολιτισμικότητα' δε συμβαίνει κάτι αντίστοιχο, καθώς δεν υπάρχει αντίθετό του, κι έτσι δεν έχει «κανέναν εχθρό» (Coulby 2006: 255). Ως προς το περιεχόμενο των δύο εννοιών, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι στις σύγχρονες κοινωνίες η πολυπολιτισμικότητα είναι κάτι δεδομένο, ενώ η διαπολιτισμικότητα αποτελεί πλέον το ζητούμενο (Gundara 2001, 2015).

Οι πολιτικές που εφαρμόστηκαν στο χώρο της εκπαίδευσης σε διεθνές επίπεδο παρουσάζουν διαφοροποιήσεις που σχετίζονται με τις επιμέρους συνθήκες, τον τόπο και το χρόνο που εφαρμόστηκαν. Οι θεωρητικές προσεγγίσεις που συναντάμε στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρονται σε πέντε κυρίαρχα μοντέλα: το αφομοιωτικό μοντέλο και το μοντέλο της ενσωμάτωσης, το αντιρατσιστικό μοντέλο, το μοντέλο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και αυτό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Νικολάου 2000, Coulby 2006, Κεσίδου 2008, Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, Βαλιαντή κ.ά. 2020). Παρόλο που για τα περισσότερα από αυτά έχουν διατυπωθεί ενστάσεις είτε

ως προς τη θεωρητική τους τεκμηρίωση είτε ως προς τις προτεινόμενες διδακτικές πρακτικές και τις εσωτερικές τους αντιφάσεις, το διαπολιτισμικό μοντέλο θεωρείται ως μια ικανοποιητική απάντηση στις σύγχρονες προκλήσεις υπό το πρίσμα της πολυπολιτισμικότητας, καθώς επιτρέπει τη μετάβαση από την 'υπόθεση του ελλείμματος' στην 'υπόθεση της διαφοράς' (Δαμανάκης 2000) κι έτσι διευκολύνει τη «συμμετρική αλληλεπίδραση των 'διαφορετικών' πολιτισμών» (Γκόβαρης 2007: 29). Ο σχεδιασμός προς αυτή την κατεύθυνση κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός, ώστε να διαμορφωθούν οι κατάλληλες συνθήκες και να ληφθεί μέριμνα από τους εμπλεκόμενους φορείς, ώστε με τη συνδρομή κριτικών παιδαγωγών να παρέχεται αποτελεσματική εκπαίδευση με όρους κοινωνικής δικαιοσύνης τόσο για τους μη προνομιούχους γηγενείς μαθητές όσο και για εκείνους που προέρχονται από άλλες πολιτισμικές, γλωσσικές και θρησκευτικές ομάδες (Tsimouris 2012, Darwin & Norton 2014, Apple 2020). Σύμφωνα με τον Portera (2008), μάλιστα, το πρωτοποριακό στοιχείο του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης είναι ότι στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και της συνύπαρξης πολλών και διαφορετικών γλωσσών, πολιτισμών και νοοτροπιών, η λύση που προτείνεται είναι όχι πλέον η εξάλειψη των διαφορών, αλλά ο μεταξύ τους διάλογος, όχι η αντιμετώπισή τους ως παραγόντων πιθανού κινδύνου για τις τοπικές κοινωνίες, αλλά η θεώρησή τους ως γλωσσικών και πολιτισμικών πόρων για συνεργασία και αλληλεγγύη. Στα θετικά στοιχεία του μοντέλου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συγκαταλέγονται, επίσης, ο δυναμικός και μετασχηματιστικός της χαρακτήρας, η προσπάθεια να καλυφθούν οι ανάγκες όλων των μαθητών, ανάλογα με το γνωστικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο, η ανάληψη κατάλληλων δράσεων εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος, ο επαναπροσδιορισμός των προτεραιοτήτων και η αναπροσαρμογή των πρακτικών που εφαρμόζονται, ώστε να καλύπτονται οι στόχοι που τίθενται (Maniatis 2012).

Επομένως, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής προσέγγισης κρίνεται εξίσου απαραίτητη η αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών και στην πράξη (Βαλιαντή κ.ά.2020), με την παράλληλη ή επιπρόσθετη διδασκαλία της στο σχολείο είτε ως μέρος του σχολικού προγράμματος είτε μέσω αντίστοιχων υποστηρικτικών δομών. Εξάλλου, η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας έχει κριθεί σε θεωρητικό επίπεδο ως αναγκαία και επείγουσα συνθήκη στο πλαίσιο μιας δίγλωσσης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ως πολύτιμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών αλλά και του συνολικού εκπαιδευτικού συστήματος (Palaiologou 2007, Gropas & Triantafyllidou 2011). Σημαντική μπορεί, επίσης, να είναι η αξιοποίηση εργαλείων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης «επιχειρώντας την μέγιστη δυνατή ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις μικτής ικανότητας και την άμβλυνση χρόνιων κοινωνικών και εκπαιδευτικών ζητημάτων» (Βαλιαντή κ.ά. 2020: 142).

1. Η Ευρωπαϊκή πολιτική για τη μητρική γλώσσα και την πολυγλωσσία

Η διαμόρφωση κοινών πολιτικών στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης και της εκπαίδευσης μεταξύ των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (στο εξής Ε.Ε.) είναι ένας διακηρυγμένος στόχος ήδη από την ίδρυσή της με τη Συνθήκη της Ρώμης το 1957, που εξειδικεύθηκε αργότερα με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ το 1992 και άλλες συνθήκες που ακολούθησαν φτάνοντας στο στρατηγικό πλαίσιο του 2020 («ΕΚ 2020»). Κυρίαρχοι στόχοι, βάσει των κοινοτικών κειμένων, ήταν εξ αρχής η ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, η συνεργασία μεταξύ των κρατών μελών και η υποστήριξή τους σε επίπεδο σχεδιασμού και εφαρμογής με σεβασμό απέναντι στις αρμοδιότητες των κρατών μελών για επιμέρους ζητήματα και απέναντι στην πολιτιστική και γλωσσική τους πολυμορφία. Επρόκειτο για ένα δύσκολο εγχείρημα, λαμβάνοντας μάλιστα υπόψη το γεγονός ότι οι εκάστοτε διαμορφωτές των επιμέρους πολιτικών έχουν διαφορετικό πολιτικό και θεωρητικό υπόβαθρο, διαφορετικές πολιτικές και ιδεολογικές αφετηρίες (Cram 1994), ενώ δυσδιάκριτα είναι και τα όρια ως προς τον βαθμό και το είδος συμμετοχής των επιμέρους κρατών μελών στη διαμόρφωση των κοινών εκπαιδευτικών πολιτικών της Ε.Ε. (Καζαμιάς 1993, Diamantopoulou 2006). Φαίνεται, ωστόσο, ότι κοινός στόχος, που κατευθύνει τις περισσότερες επιμέρους εκπαιδευτικές πολιτικές, είναι η επίτευξη της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης μέσω μιας όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικής 'ποιοτικής' εκπαίδευσης (Lowe 1992, Karlsen 2002).

Όσον αφορά στην επίσημη πολιτική της Ε.Ε., λαμβάνοντας ως δεδομένη την πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία που χαρακτηρίζει το εσωτερικό των κρατών-μελών της, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην προώθηση της πολυγλωσσίας και της διαπολιτισμικότητας μέσω αντίστοιχων πολιτικών που να διαφυλάττουν την πολιτιστική κληρονομιά και τη γλωσσική ποικιλομορφία, προάγοντας παράλληλα τη διαμόρφωση μιας κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας και την προώθηση του γλωσσικού πλουραλισμού (Council of Europe 2007). Το σύνθημα 'ενωμένοι στην πολυμορφία' χρησιμοποιείται επίσημα από το 2000, κάνοντας λόγο για τις αξίες της συνεργασίας, της ειρήνης και της ευημερίας και επενδύοντας στον πολιτιστικό πλούτο, στις παραδόσεις και στις διαφορετικές γλώσσες που συνθέτουν τον ευρωπαϊκό πολιτισμό. Στα επίσημα κοινοτικά έγγραφα, η κοινωνική συνοχή και η ευημερία φαίνεται να συνδέονται με το σεβασμό της διαφορετικότητας, την αναγνώριση της αξίας της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας στο εσωτερικό της Ε.Ε. και την ένταξη της γλωσσικής και πολιτιστικής ποικιλομορφίας στα σχολικά προγράμματα (European Commission 2008). Η ρητορική αυτή, σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής, ενισχύεται με την αναγνώριση ως επίσημων γλωσσών της Ε.Ε. όλων των επίσημων γλωσσών των κρατών-μελών της και την αποτροπή της υιοθέτησης και χρήσης μιας κοινής γλώσσας εργασίας έστω και για πρακτικούς λόγους (Bandon 2013). Μάλιστα,

το θέμα της προώθησης της πολυγλωσσίας επανέρχεται συχνά ως διακριτή πλέον πολιτική της Ε.Ε. και συνδέεται άλλοτε με την ανταγωνιστικότητα της ευρωπαϊκής οικονομίας και άλλοτε με την πολιτισμική πολυμορφία και τον διαπολιτισμικό διάλογο. Η έμφαση δίνεται, επομένως, είτε στις προτεραιότητες που θέτει η Ε.Ε. στον τομέα της οικονομίας (Ertl 2006) είτε στις πολιτισμικές αξίες και στην ποικιλομορφία γλωσσών και πολιτισμών, που κρίνεται ότι οφείλουν να αποτελούν μέρος της παιδείας των Ευρωπαίων πολιτών προς την κατεύθυνση της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης (Lowe 1992, Alexiadou 2005, Krzyzanowski & Wodak 2011).

2. Η περίπτωση των Ευρωπαϊκών σχολείων

Τα Ευρωπαϊκά Σχολεία (στο εξής Ε.Σ.) ιδρύθηκαν επίσημα το 1957 και βάσει του καταστατικού λειτουργίας τους έχουν ως στόχο την κοινή εκπαίδευση των παιδιών των εργαζομένων στους Οργανισμούς και τις υπηρεσίες της Ε.Ε. (Σύμβαση 1994). Αποστολή τους είναι να προσφέρουν πολλαπλόγλωσση και πολυπολιτισμική εκπαίδευση σε μαθητές σχολικής ηλικίας, από το νηπιαγωγείο μέχρι την ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εκτός από τα παιδιά των εργαζομένων στις υπηρεσίες και τους φορείς της Ε.Ε., προβλέπεται η φοίτηση σε αυτά και άλλων παιδιών που πληρούν συγκεκριμένες προϋποθέσεις. Σήμερα λειτουργούν 13 σχολεία Τύπου I σε έξι ευρωπαϊκές χώρες, ενώ έχουν ιδρυθεί άλλα 20 Ευρωπαϊκά Σχολεία Τύπου II και III τα τελευταία χρόνια και εκκρεμεί η διαδικασία αναγνώρισης κάποιων ακόμη.

Ως προς τη δομή τους, τα Ε.Σ. είναι οργανωμένα βάσει των γλωσσικών τους τμημάτων και διακρίνονται από άλλα διεθνή εκπαιδευτικά ιδρύματα κυρίως ως προς το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό τους: ότι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα από μικρή ηλικία από διδάσκοντες που είναι φυσικοί ομιλητές της ίδιας γλώσσας. Σε όσες περιπτώσεις δεν λειτουργεί στο σχολείο το αντίστοιχο γλωσσικό τμήμα, οι μαθητές προβλέπεται να διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα εντός του ωρολογίου σχολικού προγράμματος, για συγκεκριμένες ώρες την εβδομάδα, ενώ παρακολουθούν τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα σε μια από τις προσφερόμενες γλώσσες εργασίας (συνήθως αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά). Από την 1η τάξη του πρωτοβάθμιου κύκλου, όλοι οι μαθητές επιλέγουν μια δεύτερη γλώσσα από τις προσφερόμενες στο σχολείο, η οποία, από την 3η τάξη και μετά, αποτελεί τη γλώσσα εργασίας στο πλαίσιο του μαθήματος των Ευρωπαϊκών Ωρών. Βάσει του αναλυτικού προγράμματος για το μάθημα αυτό, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα μέσα από ποικίλες δραστηριότητες να επικοινωνούν μεταξύ τους και με τον διδάσκοντα στη δεύτερη γλώσσα, με στόχο όχι πλέον αυτή καθαυτή την εκμάθησή της, αλλά τη συνεργασία, την επικοινωνία, την αποδοχή του άλλου και την αμοιβαία κατανόηση για την επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων. Από την 1η τάξη του δευτεροβάθμιου κύκλου, κάποια από τα μαθήματα του σχολικού προγράμματος διδάσκονται στη δεύτερη αυτή γλώσσα, η εκμάθηση της οποίας συνεχίζεται και ως

αυτόνομο μάθημα, ενώ εισάγεται και η διδασκαλία μιας τρίτης γλώσσας. Στην 4η τάξη του δευτεροβάθμιου κύκλου δίνεται η δυνατότητα επιλογής και τέταρτης γλώσσας και στην 6η τάξη η δυνατότητα επιλογής πέμπτης γλώσσας, δίνοντας έτσι στους μαθητές τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με αρκετές γλώσσες πέρα από τη μητρική τους μέχρι την αποφοίτησή τους. Το επίπεδο εκμάθησης της κάθε γλώσσας και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα περιγράφονται στα αντίστοιχα αναλυτικά προγράμματα σπουδών (European Schools 2011, 2013, 2014, 2015, 2016).

Στα σχολεία αυτά, έτσι όπως είναι οργανωμένα, παρέχεται εκπαίδευση που στηρίζεται στη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση πολλών και διαφορετικών γλωσσών σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, καθώς οι μαθητές προέρχονται από διαφορετικές χώρες της Ε.Ε. και βάσει του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος συνυπάρχουν και συνεκπαιδεύονται άλλοτε στη μητρική τους γλώσσα και άλλοτε σε μια δεύτερη γλώσσα εργασίας. Πρόκειται, όπως έχει ειπωθεί, για μια διαδικασία ‘κοινωνικής μηχανικής’ (Vez 2009: 10), που αναμειγνύει μαθητές από διαφορετικές γλωσσικές κοινότητες για διδασκαλία από κοινού διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, με στόχο την αποφυγή του διαχωρισμού βάσει εθνικότητας ή γλώσσας, κάτι που ως κίνδυνος ενυπάρχει στο σύστημα, δίνοντας παράλληλα τη δυνατότητα για ευκολότερη κατάκτηση των ξένων γλωσσών.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

Το υλικό που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία αποτελεί μέρος έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο μεταπτυχιακού προγράμματος της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Στόχοι της συγκεκριμένης ερευνητικής δουλειάς ήταν: α) να εξετάσει και να αναλύσει την επίσημη πολιτική της Ε.Ε. για τη γλώσσα και την πολυγλωσσία, όπως αυτή αποτυπώνεται στα επίσημα κοινοτικά κείμενα, β) να συσχετίσει τον λόγο των επίσημων κειμένων της Ε.Ε. με την πρακτική που ακολουθείται στα θεσμοθετημένα Ε.Σ. στον τομέα των γλωσσών, γ) να διερευνήσει τις αντιλήψεις εν ενεργεία εκπαιδευτικών ως προς την αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου μοντέλου σε σχέση με τη γλώσσα και την πολυγλωσσία και την προοπτική επέκτασης της εφαρμογής του.

Με βάση τα παραπάνω, προέκυψαν τα εξής βασικά ερευνητικά ερωτήματα: Με ποιους τρόπους εφαρμόζεται στην πράξη η πολιτική της Ε.Ε. για τη γλώσσα και την πολυγλωσσία στην περίπτωση των Ευρωπαϊκών Σχολείων; Θα μπορούσε να θεωρηθεί αποτελεσματικό το συγκεκριμένο μοντέλο δίγλωσσης/πολύγλωσσης εκπαίδευσης, ώστε να εφαρμοστεί και σε άλλα πολύγλωσσα/πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα;

Ως ερευνητικό υλικό χρησιμοποιήθηκαν:

- α) Επίσημα κείμενα της Ε.Ε. για τη μητρική γλώσσα και την πολυγλωσσία.
- β) Θεσμικά κείμενα και κοινοτικές οδηγίες για την οργάνωση και λειτουργία των Ε.Σ. με έμφαση στη διδασκαλία των γλωσσών και τα αναλυτικά τους προγράμματα,
- γ) Απόψεις εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε σχέση με την αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου μοντέλου.

Τα κείμενα της α' και β' κατηγορίας συγκεντρώθηκαν έπειτα από αναζήτηση στο διαδίκτυο, στους επίσημους ιστότοπους της Ε.Ε. και των Ε.Σ., όπου διατίθενται σε ηλεκτρονική μορφή. Για την ανάλυση και κατηγοριοποίησή τους χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, ενώ το υλικό κατηγοριοποιήθηκε και συστηματοποιήθηκε με μονάδα ανάλυσης τη λέξη, ώστε να προκύψουν αντίστοιχες κατηγορίες ανάλυσης ανά περίπτωση. Από την κατηγοριοποίηση των επίσημων κοινοτικών κειμένων, προέκυψαν δύο βασικοί θεματικοί άξονες: η γλώσσα και η πολυγλωσσία, γύρω από τους οποίους αναπτύχθηκαν επιμέρους κατηγορίες ανάλυσης αναδεικνύοντας πτυχές που παρουσίαζαν ενδιαφέρον στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας.

Έτσι, ως προς τη γλώσσα, τα επίσημα κείμενα της Ε.Ε. που επιλέχθηκαν και αναλύθηκαν εστίαζαν στις εξής παραμέτρους:

- Η διαφύλαξη της κάθε γλώσσας ως θεμελιώδης αρχή της Ε.Ε.
- Γλώσσα και ταυτότητα
- Αξία και ισοτιμία των γλωσσών
- Αλληλεπίδραση των γλωσσών

Ως προς την πολυγλωσσία, εξετάστηκαν:

- Η πολυγλωσσία ως στόχος της Ε.Ε.

Τα οφέλη της πολυγλωσσίας σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο:

... ως προϋπόθεση κινητικότητας

... ως προϋπόθεση ένταξης στην κοινωνία

... ως προϋπόθεση συνοχής του κοινωνικού σώματος

... ως μέσο διατήρησης της πολιτιστικής πολυμορφίας και προώθησης του διαπολιτισμικού διαλόγου

... ως προϋπόθεση δημιουργικότητας και έρευνας

- Η σύνδεση της πολυγλωσσίας με πολιτικές της Ε.Ε. στους τομείς της εξωτερικής πολιτικής, της οικονομίας και της ανταγωνιστικότητας
- Η αναγκαιότητα εκμάθησης ξένων γλωσσών από μικρή ηλικία

- Η πρόσβαση σε ένα ευρύτερο φάσμα γλωσσών/ γλωσσών μικρότερης διάδοσης/ εξωευρωπαϊκών γλωσσών
- Η διά βίου εκμάθηση γλωσσών
- Η αναγκαιότητα αλλαγών προς επίτευξη της πολυγλωσσίας
- Η προσαρμογή στα νέα δεδομένα
- Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και η αναγκαιότητα κατάλληλης κατάρτισης και διαρκούς επιμόρφωσής τους

Κατά την κατηγοριοποίηση του υλικού για το σύστημα και τον τρόπο λειτουργίας των Ευρωπαϊκών Σχολείων σε σχέση με τη διδασκαλία των γλωσσών, κινηθήκαμε γύρω από τους ίδιους θεματικούς άξονες, δηλ. τη γλώσσα και την πολυγλωσσία καταλήγοντας στην εξής κατηγοριοποίηση:

- Η διαφύλαξη της μητρικής γλώσσας ως θεμελιώδης αρχή των Ε.Σ.
- Γλώσσα και ταυτότητα των μαθητών των Ε.Σ.
- Αξία και ισοτιμία των γλωσσών στα Ε.Σ.
- Αλληλεπίδραση των γλωσσών στα Ε.Σ.
- Τα οφέλη της πολυγλωσσίας για τους μαθητές των Ε.Σ.
- Η διδασκαλία των γλωσσών στο πρόγραμμα των Ε.Σ.
- Μέθοδοι διδασκαλίας, διδακτικά μέσα και υποδομές στα Ε.Σ.
- Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στα Ε.Σ.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών (γ' κατηγορία ερευνητικού υλικού), που εν μέρει παρουσιάζονται στο παρόν άρθρο, καταγράφηκαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων που διεξήχθησαν στο Ευρωπαϊκό Σχολείο Μονάχου, κατόπιν ειδικής άδειας από τη Διεύθυνση του σχολείου, εκτός διδακτικού ωραρίου, κατά το χρονικό διάστημα από 31 Μαΐου έως 13 Ιουνίου 2018. Το δείγμα αυτού του μέρους της έρευνας αποτέλεσαν οκτώ εκπαιδευτικοί, ηλικίας από 38 έως 54 ετών, που κατά το σχολικό έτος 2017-2018 υπηρετούσαν στο Ευρωπαϊκό Σχολείο Μονάχου σε αναλογία ανδρών-γυναικών 1:1. Όλοι τους δίδασκαν το μάθημα της μητρικής γλώσσας σε μαθητές πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που προέρχονταν από κάποια άλλη χώρα της Ε.Ε. εκτός της Γερμανίας, όπου εδρεύει το σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί ήταν φυσικοί ομιλητές της γλώσσας διδασκαλίας, καθώς προέρχονταν και οι ίδιοι από τις αντίστοιχες ευρωπαϊκές χώρες και η προϋπηρεσία τους στο Ε.Σ. κατά τον χρόνο διεξαγωγής της έρευνας κυμαίνονταν από 2 έως 13 χρόνια. Όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μιλούσαν τουλάχιστον μία δεύτερη γλώσσα πέραν της μητρικής τους και όλοι είχαν κάποια εξειδίκευση στον τομέα τους. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στην ελληνική, αγγλική ή γερμανική γλώσσα, αναλόγως με τον συνεντευξαζόμενο, και

χρησιμοποιήθηκε ερευνητικό πρωτόκολλο με ενδεικτικές ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου, ώστε να επικεντρωθεί η συζήτηση στα υπό διερεύνηση θέματα.

Στο υλικό που συλλέχθηκε από τις συνεντεύξεις έγινε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου με μονάδα ανάλυσης τη λέξη και στη συνέχεια διαμορφώθηκαν και συστηματοποιήθηκαν οι κατηγορίες ανάλυσης και μετρήθηκε η συχνότητά τους. Σε αυτό το μέρος της έρευνας μας ενδιέφερε να εστιάσουμε, κυρίως, στην εμπειρία που αποκομίζει ένας εκπαιδευτικός κατά τη θητεία του σε ένα Ε.Σ. και στην άποψη που τελικά διαμορφώνει ως προς την αποτελεσματικότητα αυτού καθαυτού του συστήματος των Ε.Σ. αλλά και ως προς την προοπτική για εφαρμογή ενός αντίστοιχου μοντέλου πολύγλωσσης εκπαίδευσης σε εθνικό επίπεδο. Για τον λόγο αυτό, οι ερωτήσεις προς τους συνεντευξιζόμενους κινήθηκαν προς αυτήν την κατεύθυνση με αποτέλεσμα οι κατηγορίες ανάλυσης στις οποίες καταλήξαμε να είναι οι εξής:

- Προϋπάρχουσα εμπειρία σε πολύγλωσσα πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα.
- Βασικοί άξονες των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης για τους αλλόγλωσσους μαθητές
- Διαφορές των εθνικών συστημάτων σε σύγκριση με το Ε.Σ.
- Επίγνωση της επίσημης ευρωπαϊκής πολιτικής για τη μητρική γλώσσα και την πολυγλωσσία.
- Αποτελεσματικότητα του τρόπου διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στο Ε.Σ.
- Βαθμός κατάρκτησης της μητρικής γλώσσας από τους μαθητές του Ε.Σ.
- Διαφοροποίηση αναλυτικών προγραμμάτων του γλωσσικού μαθήματος
- Γλωσσικές πρακτικές που εφαρμόζονται στο Ε.Σ. για την υποστήριξη της μητρικής γλώσσας και την προώθηση της πολυγλωσσίας
- Εναλλακτικές γλωσσικές πρακτικές για την υποστήριξη της μητρικής γλώσσας και για την προώθηση της πολυγλωσσίας
- Τα οφέλη και οι δυσκολίες των μαθητών των Ε.Σ. σε σύγκριση με τα συμβατικά σχολεία
- Τα θετικά σημεία των Ε.Σ. σε σχέση με τη διδασκαλία των διαφορετικών γλωσσών και την υποστήριξη της μητρικής γλώσσας των μαθητών
- Οι πρακτικές των Ε.Σ. που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν σε εθνικό επίπεδο για την προώθηση της πολυγλωσσίας και για την υποστήριξη της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών
- Αναγκαίες προϋποθέσεις για την εφαρμογή μιας αποτελεσματικής δίγλωσσης/πολύγλωσσης εκπαίδευσης σε ένα συμβατικό σχολείο σε διεθνές και εθνικό επίπεδο

- Απαραίτητες υποστηρικτικές δομές για την προώθηση της πολυγλωσσίας και για την υποστήριξη της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών.

4. Αποτελέσματα της έρευνας ως προς τη λειτουργία και αποτελεσματικότητα των Ε.Σ. στην πράξη

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που αποτέλεσαν το ερευνητικό μας δείγμα στο Σ γ' μέρος της έρευνάς μας, το σύστημα των Ε.Σ., παρά τις όποιες αδυναμίες του, κρίνεται στην πράξη αρκετά αποτελεσματικό τόσο ως προς τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών όσο και ως προς την προώθηση της εκμάθησης ξένων γλωσσών. Οι διδάσκοντες εκτιμούν πως οι μαθητές των Ε.Σ. ολοκληρώνοντας τη φοίτησή τους σε αυτά έχουν κατακτήσει σε καλό βαθμό τη μητρική τους γλώσσα και σε ικανοποιητικό βαθμό άλλες γλώσσες της Ε.Ε., αν και σημειώνουν ότι σημαντικό ρόλο παίζουν και τα εξωσχολικά γλωσσικά ερεθίσματα που δέχονται.

Αναλυτικότερα, όταν οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν είχαν την εμπειρία ενός πολύγλωσσου πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος, 7 στους 8 απάντησαν ότι είχαν διδάξει στις χώρες τους σε σχολεία όπου οι μαθητές είχαν ως μητρική κάποια γλώσσα διαφορετική από την επίσημη γλώσσα διδασκαλίας, επιβεβαιώνοντας έτσι τον πολύγλωσσο και πολυπολιτισμικό χαρακτήρα των χωρών της Ε.Ε.. Περιγράφοντας την κατάσταση που επικρατεί στις χώρες τους ως προς την εκπαίδευση των αλλόγλωσσων μαθητών, η τάση που φάνηκε να κυριαρχεί ήταν η πρόβλεψη για διεξαγωγή ειδικών προγραμμάτων ανά σχολική μονάδα με στόχο την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής και όχι η προσέγγιση των αλλόγλωσσων μαθητών μέσω διαπολιτισμικών προγραμμάτων, εκτός από τις περιπτώσεις που επισήμως προβλέπεται η λειτουργία διαπολιτισμικών σχολείων. Πάντως σε καμία περίπτωση δεν αναφέρθηκε η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών εντός του τυπικού σχολικού προγράμματος. Μόνο ένας εκπαιδευτικός σημείωσε: «Υπήρχε παλιότερα ένας θεσμός, ένας δάσκαλος για παιδιά από άλλες χώρες, που μετά σταμάτησε καθώς θεωρήθηκε από την κυβέρνηση ότι δεν ήταν καλό να συνεχιστεί. Εκείνος έπαιρνε τα παιδιά από την τάξη την ώρα του μαθήματος και τους μιλούσε αραβικά. Τώρα πια, τα παιδιά δεν διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα, αλλά μαθαίνουν την επίσημη γλώσσα... Θεωρήθηκε ότι βγαίνοντας από την τάξη για να μάθουν τη δική τους γλώσσα έμεναν πίσω στην επίσημη γλώσσα διδασκαλίας, δεν γίνονταν καλύτερα, δεν βελτιωνόταν η επίδοσή τους. Κι έτσι σταμάτησε αυτό το μέτρο» (Σ5)¹.

Ως προς τις ομοιότητες και τις διαφορές που παρατηρούν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων και του Ε.Σ. σε σχέση με τη γλωσσική εκπαίδευση των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι μόνο διαφορές μπορούν να εντοπιστούν συγκρίνοντας τα δυο συστήματα μεταξύ τους. Ζητώντας τους να πάρουν θέση για την αποτελεσματικότητα του συστήματος που εφαρμόζεται στα Ε.Σ. σε σχέση με τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, οι ερωτώμενοι στην πλειοψηφία

τους απάντησαν θετικά (Πίνακας 1). Δυο από αυτούς εξέφρασαν επιφυλάξεις, χωρίς όμως να δίνουν ξεκάθαρα αρνητική απάντηση.

Πίνακας 1: Αποτελεσματικότητα διδασκαλίας μητρικής γλώσσας

Είναι αποτελεσματικός ο τρόπος διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας;	Απόλυτη συχνότητα (f₁)
Ναι / Αρκετά	6
Δεν είμαι σίγουρος/η	2

Η βασική ένσταση που διατυπώθηκε αφορούσε τις μεθόδους διδασκαλίας που ακολουθούνται για το γλωσσικό μάθημα, καθώς και το γεγονός ότι το υλικό που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας δε διαφέρει σε σχέση αυτό της χώρας προέλευσης των μαθητών, παρόλο που οι συνθήκες διαβίωσής τους και το γλωσσικό περιβάλλον στο οποίο ζουν διαφέρει κατά πολύ, ενώ αρκετές είναι και οι περιπτώσεις παιδιών από μικτούς γάμους: «Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προσπαθούν να διδάξουν το μάθημα της γλώσσας όπως και στη χώρα προέλευσης των μαθητών. Αλλά θεωρώ πως αυτό δεν είναι καλή επιλογή, γιατί η εκμάθηση μιας γλώσσας δεν είναι απλώς η γραφή και η ανάγνωση. Είναι η ιστορία, ο πολιτισμός της χώρας που πρέπει να έχουν οι μαθητές υπόψιν τους ώστε να μάθουν καλά και τη γλώσσα. Επίσης, χρησιμοποιούμε τα ίδια βιβλία όπως και στη χώρα μας, κάτι που επίσης δε θεωρώ καλό γιατί εδώ χρειάζεται περισσότερο μια κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση της μητρικής γλώσσας και όχι μόνο να την βλέπουμε από τη γλωσσολογική της πλευρά. [...] Θεωρώ πως εδώ η L1 θα έπρεπε να προσεγγίζεται ως L2 περισσότερο και όχι όπως στη χώρα προέλευσης» (Σ 7).

Ωστόσο, ο βαθμός κατάκτησης της μητρικής γλώσσας από τους μαθητές, όταν αυτοί τελειώνουν το σχολείο, θεωρείται από όλους τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ως ικανοποιητικός. Όπως σημειώθηκε: «...ίσως κάνουν κάποια λάθη σε σχέση με τους συνομηλίκους τους στη χώρα τους, αλλά σε γενικές γραμμές μιλούν πολύ καλά, γράφουν καλά και σε κάποιες περιπτώσεις τα πάνε και καλύτερα, ίσως γιατί η ατμόσφαιρα στο Ε.Σ. είναι πολύ καλή, τα παιδιά δεν έχουν στρες, οι γονείς είναι πολύ υποστηρικτικοί στο σπίτι, οπότε και τα παιδιά έχουν θετική στάση απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση» (Σ6). Επιπλέον, σημαντικός κρίνεται ο ρόλος των διαθεματικών πρότζεκτ που υλοποιούνται στη μητρική γλώσσα, η έμφαση που δίνεται στην λογοτεχνία και σε δραστηριότητες, όπως η φιλαναγνωσία, η συζήτηση με προσκεκλημένους συγγραφείς, καθώς και η ενισχυτική διδασκαλία σε όσους έχουν ανάγκη μεγαλύτερης υποστήριξης.

Όσον αφορά στην υποστήριξη της πολυγλωσσίας, οι απαντήσεις που πήραμε αφορούσαν κυρίως τη δυνατότητα των μαθητών να διδάσκονται τη δεύτερη γλώσσα (L2) από μικρή ηλικία ως γνωστικό αντικείμενο, αλλά και να την χρησιμοποιούν ως γλώσσα εργασίας και επικοινωνίας σε άλλα μαθήματα και σε κοινές δραστηριότητες.

Πίνακας 2: Γλωσσικές πρακτικές για τη στήριξη της πολυγλωσσίας

Γλωσσικές πρακτικές για την υποστήριξη της πολυγλωσσίας στα Ε.Σ.	Απόλυτη συχνότητα (f₁)
Διδασκαλία της L2	4
Διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων στην L2 σε μικτά τμήματα	5
Διατμηματικά σχέδια εργασίας (πρότζεκτ)	4
Κοινές εκδηλώσεις/εκδρομές μεταξύ διαφορετικών γλ. τμημάτων	2
Κοινά διαλείμματα	4

Ιδιαίτερη αναφορά, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 2, έγινε στα πρότζεκτ που σχεδιάζονται και υλοποιούνται διατμηματικά, με τους μαθητές διαφορετικών γλωσσικών τμημάτων να συνεργάζονται μεταξύ τους σε κοινά θέματα και να παρουσιάζουν τις εργασίες τους σε μια κοινή γλώσσα εργασίας. Αρκετοί εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν ακόμη και στο συγχρωτισμό των μαθητών των διαφορετικών γλωσσικών τμημάτων στα διαλείμματα, την ώρα του φαγητού, σε κοινές εκδηλώσεις, εκδρομές κλπ. Παρόλο που σε αυτές τις περιπτώσεις δεν πρόκειται για γλωσσικές πρακτικές του τυπικού σχολικού προγράμματος, θεωρείται ότι οι άτυπες αυτές μορφές χρήσης της γλώσσας συμβάλλουν στην προώθηση της πολυγλωσσίας στα Ε.Σ.: «Αυτό γίνεται από μόνο του, στο διάλειμμα, αν δείτε... αλλάζουν άνετα από τη μια γλώσσα στην άλλη μιλώντας μεταξύ τους, γι' αυτό θεωρώ ότι δε χρειάζονται κάτι περισσότερο» (Σ4). Για την περαιτέρω προώθηση της μητρικής γλώσσας και της πολυγλωσσίας, οι προτάσεις που κατατέθηκαν αφορούσαν τη μεγαλύτερη έκθεση των μαθητών στις γλώσσες που μαθαίνουν, ώστε να έχουν περισσότερα ερεθίσματα και ίσως περισσότερα κίνητρα για την κατάκτησή τους σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο βαθμό.

Πίνακας 3: Προτάσεις για την υποστήριξη της μητρικής γλώσσας

Προτάσεις για την υποστήριξη της μητρικής γλώσσας	Απόλυτη συχνότητα (f_i)
Διαφοροποίηση Α.Π. μητρικής γλώσσας ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών	1
Ενίσχυση της εμβάθυνσης στη μητρική γλώσσα-περισσότερα ερεθίσματα (βιβλία, ταινίες κλπ)	4
Πιο ευέλικτο Ω.Π.	2
Περισσότερες ώρες διδασκαλίας της μητρικής για τους SWALS	2
Συνεργασία με σχολεία της χώρας προέλευσης	2
Συνεργασία εντός σχ. κοινότητας και με γονείς για κοινές εκδηλώσεις και δραστηριότητες στη μητρική γλώσσα	3
Δε χρειάζεται κάτι περισσότερο	2

Εξάλλου, η συνύπαρξη πολλών γλωσσών στο σχολικό περιβάλλον των Ε.Σ. εκτιμάται ως ένα από τα βασικά τους πλεονεκτήματα, καθώς οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αξία που έχει η καθημερινή επαφή των μαθητών με φυσικούς ομιλητές της ίδιας τους της μητρικής γλώσσας και των άλλων γλωσσών της Ε.Ε.: «Υπάρχουν πολλά οφέλη για τους μαθητές. Περνούν χρόνο μαζί, παίζουν μαζί, θεωρούν φυσιολογικό το να μιλούν πολλές γλώσσες, η ιδέα του να επικοινωνούν σε διαφορετικές γλώσσες είναι μια καθημερινότητα γι' αυτούς. [...] Τους δίνει δύναμη αυτή η γνώση... είναι ένα προτέρημα για το μέλλον τους» (Σ8). Σύμφωνα με έναν άλλο εκπαιδευτικό, «τα παιδιά του Ε.Σ. γίνονται πραγματικά Ευρωπαίοι πολίτες [...] ακόμη κι όταν προέρχονται από διαφορετικές χώρες [...], αυτό δε σημαίνει κάτι γι' αυτά, ίσως για τους γονείς αλλά όχι για τα παιδιά. Κάνουν παρέα όλα μαζί. Και είναι πολύ πιο εύκολο να σπουδάσουν μετά κάπου αλλού στην Ευρώπη, είναι πιο ανοιχτόμυαλα, πιο εξοικειωμένα σε σύγκριση με τα παιδιά που πάνε σε συμβατικά σχολεία στη χώρα τους» (Σ5). Βέβαια, εκείνο που επισημάνθηκε είναι ότι πρόκειται για μαθητές που στην πλειοψηφία τους «προέρχονται από προνομιούχα περιβάλλοντα» (Σ5), που οι γονείς τους έχουν «υψηλό πολιτιστικό κεφάλαιο» (Σ7), που ίσως να είχαν παρόμοια εξέλιξη «ακόμη κι αν δεν έρχονταν σε αυτό το σχολείο» (Σ8).

Στο ερώτημα για το αν και κάτω από ποιους όρους θα μπορούσε να λειτουργήσει το μοντέλο της πολλαπλόγλωσσης εκπαίδευσης σε εθνικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους δήλωσαν ότι θα πρέπει να λαμβάνεται μέριμνα, ώστε να υπάρχουν οι αντίστοιχες υποστηρικτικές δομές και οι απαιτούμενοι οικονομικοί πόροι. Συνεκτιμώντας την εμπειρία τους από τη θητεία τους στο Ε.Σ. και λαμβάνοντας υπόψη τους τις συνθήκες και τους περιορισμούς που ισχύουν στα εθνικά τους εκπαιδευτικά συστήματα, αναφέρθηκαν στη δυνατότητα που θα πρέπει να δίνεται σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία επί ίσοις όροις ανεξαρτήτως της μητρικής τους γλώσσας και κουλτούρας και να συγχρωτίζονται με μαθητές που φέρουν τη δική τους γλώσσα και τον δικό τους πολιτισμό στο σχολείο: «Αν δίπλα στην τάξη μου υπάρχει μια τάξη Κινέζων ή Ελλήνων μαθητών, τους ακούω που μιλάνε, βλέπω τον τρόπο που συμπεριφέρονται... κι όταν δημιουργούνται κοινές παρέες ξέρω γι' αυτούς ασυναίσθητα κάποια πράγματα» (Σ8). Επισημάνθηκε μάλιστα από κάποιους ότι ενδεχομένως θα πρέπει να ληφθεί μέριμνα για εξάλειψη υφιστάμενων προκαταλήψεων: «Οι γονείς και οι οικογένειες πρέπει να συνειδητοποιήσουν το πόσο χρήσιμο είναι να μαθαίνει κανείς πολλές γλώσσες ήδη από μικρή ηλικία, πριν το πανεπιστήμιο. Αυτό στη χώρα μου δεν είναι αυτονόητο. Δεν είμαστε νησί ή κάποιο απομονωμένο μέρος αλλά η νοοτροπία μας είναι τέτοια μερικές φορές... Γιατί χρειαζόμαστε τις γλώσσες; Γιατί να πάμε να σπουδάσουμε ή να ζήσουμε αλλού; Αφού εδώ τα έχουμε όλα...» (Σ7).

Τέλος, προτάθηκε να υπάρχει ευελιξία στα προγράμματα σπουδών και να δίνεται η δυνατότητα για διαφοροποιημένη διδασκαλία ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών. Σημαντική κρίθηκε από πολλούς η ευρύτερη και πιο στοχευμένη χρήση των νέων τεχνολογιών, η διοργάνωση προγραμμάτων εξειδικευμένης κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς και η πρόσβαση σε ειδικά σχεδιασμένο οπτικοακουστικό υλικό και κατάλληλες υποδομές, συνθήκες που προϋποθέτουν την επένδυση των διαθέσιμων οικονομικών πόρων βάσει συγκεκριμένου εκπαιδευτικού σχεδιασμού που να προάγει την πολλαπλόγλωσσία και τη διαπολιτισμικότητα (Πίνακες 4 και 5).

Πίνακας 4: Προϋποθέσεις για αποτελεσματική δίγλωσση/πολύγλωσση εκπαίδευση σε εθνικό επίπεδο

Προϋποθέσεις για αποτελεσματική δίγλωσση/πολύγλωσση εκπαίδευση σε εθνικό επίπεδο	Απόλυτη συχνότητα (f ₁)
Συνύπαρξη μαθητών με διαφορετικές μητρικές γλώσσες και κουλτούρες	2
Προσαρμογή προγραμμάτων σπουδών – ευελιξία	2
Διαφοροποιημένη διδασκαλία	2
Χρήση νέων τεχνολογιών	2
Διδασκαλία κάποιων γνωστικών αντικειμένων σε άλλη γλώσσα εργασίας - πρότζεκτ	4
Καλά καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί -φυσικοί ομιλητές	6
Λειτουργία παράλληλων τμημάτων μητρικής γλώσσας	2

Πίνακας 5: Απαραίτητες υποστηρικτικές δομές για την υποστήριξη της πολυγλωσσίας

Απαραίτητες υποστηρικτικές δομές για την υποστήριξη της πολυγλωσσίας	Απόλυτη συχνότητα (f ₁)
Δυνατότητα διδασκαλίας πολλών γλωσσών και πιστοποίησής τους	1
Επιμόρφωση – υποστήριξη εκπαιδευτικών	3
Ενημερωμένες βιβλιοθήκες	3
Κατάλληλο οπτικοακουστικό υλικό – χρήση νέων τεχνολογιών	4
Υποτροφίες, διαγωνισμοί κλπ. για προώθηση πολυγλωσσίας	1

5. Εκτιμήσεις και συμπεράσματα

Κρίνοντας από τις απόψεις που διατυπώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς του Ερευνητικού μας δείγματος, φαίνεται να επιβεβαιώνεται η άποψη ότι το σύστημα των Ε.Σ. προσφέρει ένα υψηλό επίπεδο σπουδών τόσο σε γλωσσικό όσο και σε ακαδημαϊκό επίπεδο (Hamers and Blanc 1989, Baker 2001). Η εκμάθηση των γλωσσών με το σύστημα που ακολουθείται στα Ε.Σ. είναι το βασικότερο ίσως πλεονέκτημά τους, εκτίμηση που γίνεται και από τους ίδιους τους εμπλεκόμενους φορείς (Hetterschijt 2012, Martinez et al. 2015).

Ως προς τη μητρική γλώσσα, δίνεται η δυνατότητα εκμάθησής της σε ομοιογενή τμήματα, διδασκόμενη από δασκάλους-φυσικούς ομιλητές, με αποτέλεσμα οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να την διατηρήσουν και να την εξελίσουν, ενώ ταυτόχρονα κατακτούν και μια δεύτερη γλώσσα σε συνθήκες προσθετικής διγλωσσίας (Housen & Baetens 1987, Baetens 1993), καθώς από την πρώτη τάξη του πρωτοβάθμιου κύκλου την διδάσκονται υποχρεωτικά. Η δεύτερη αυτή γλώσσα στη συνέχεια αποτελεί τη γλώσσα εργασίας για κάποια γνωστικά αντικείμενα, με αποτέλεσμα οι μαθητές να την μαθαίνουν αποτελεσματικότερα, καθώς την χρησιμοποιούν σε πραγματικές περιστάσεις και όχι απλώς ως μια ξένη γλώσσα (Baetens 1991, Housen 2002). Μάλιστα, το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους και μέχρι το τέλος του δευτεροβάθμιου κύκλου συνεχίζουν να διδάσκονται τη δεύτερη γλώσσα ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο, έχει αποδειχθεί ότι τους παρέχει βαθύτερη γνώση και τους οδηγεί σε ακριβέστερη χρήση της τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο (Baetens 1991). Επιπλέον, στο χώρο του σχολείου, εκτός του τυπικού προγράμματος, οι μαθητές εκτίθενται εκ των πραγμάτων και σε άλλες γλώσσες, με τις οποίες εξοικειώνονται και τις κατακτούν γρηγορότερα εφόσον τις επιλέξουν ως ξένες γλώσσες (Housen & Baetens 1987), ενώ αξιοσημείωτη κρίνεται και η ικανότητά τους στην εναλλαγή κωδίκων (*code switching*), όταν επικοινωνούν με τους άλλους γύρω τους (Muller & Baetens 2004, Hetterschijt 2012).

Ως προς την προώθηση της διαπολιτισμικότητας, ο συγκεκριμένος στόχος φαίνεται να επιτυγχάνεται κυρίως μέσω του μαθήματος των Ευρωπαϊκών Ωρών στον πρωτοβάθμιο κύκλο και μέσω κοινών εκδηλώσεων, προγραμμάτων συνεργασίας και δραστηριοτήτων που διοργανώνονται από το σχολείο τόσο στον πρωτοβάθμιο όσο και στον δευτεροβάθμιο κύκλο, όπως επισημάνθηκε και από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Έτσι, εκτός από την προβολή και ανάδειξη διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων εκ μέρους των διαφορετικών γλωσσικών τμημάτων, προωθείται παράλληλα η διαμόρφωση μιας κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας. Στην πράξη, φαίνεται ότι αυτή η διαδικασία επιτυγχάνεται και 'άτυπα', λόγω της συναναστροφής των μαθητών στο ίδιο σχολικό περιβάλλον με άτομα από διαφορετικές χώρες και με διαφορετικές γλώσσες (Savvides 2006a/b).

Θα καταλήγαμε, επομένως, στο συμπέρασμα ότι η εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθείται στα Ε.Σ. προσφέρεται για την προαγωγή της πολλαπογλωσσίας και της διαπολιτισμικότητας. Προκειμένου να εφαρμοστεί κάτι αντίστοιχο σε εθνικό επίπεδο, πέρα από τον ενδελεχή σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος και τη εξεύρεση των απαιτούμενων οικονομικών πόρων, χρειάζεται τόσο κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών που θα συμμετάσχουν στο εγχείρημα – μέσω ειδικών προγραμμάτων κατάρτισης και επιμόρφωσης – όσο και διαμόρφωση του κατάλληλου κλίματος στην ευρύτερη κοινωνία. Είναι σαφές πως τα προηγούμενα χρόνια στόχος των περισσότερων εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων ήταν η αφομοίωση ή η ενσωμάτωση όσων μαθητών μιλούσαν διαφορετική γλώσσα ή έφεραν διαφορετικό πολιτισμό. Αν το ζητούμενο πλέον είναι η ανάδειξη και η αξιοποίηση των διαφορετικών γλωσσών και πολιτισμών στο πλαίσιο των σύγχρονων πολύγλωσσων και πολυπολιτισμικών κοινωνιών προς όφελος των ίδιων των μαθητών αλλά και της κοινωνίας γενικότερα, τότε θα πρέπει οι αντίστοιχες εκπαιδευτικές πολιτικές να στραφούν σε πιο ευέλικτα σχήματα και πιο ευφάνταστες γλωσσικές και διδακτικές στρατηγικές.

Σημείωση

1. Για τις χώρες όπου λειτουργούν Ευρωπαϊκά Σχολεία, καθώς και πληροφορίες σε σχέση με τη διαδικασία και τις προϋποθέσεις αναγνώρισής τους βλ. <https://www.eursc.eu/en/European-Schools/mission> καθώς και <https://www.eursc.eu/Documents/2020-11-D-43-en-1.pdf> [12.06.2021]

Πηγές

Σύμβαση σχετικά με το καταστατικό των ευρωπαϊκών σχολείων (21994A0817(01)), Επίσημη Εφημερίδα αριθ. L 212 της 17/08/1994 σ. 0003 – 0014

Συμβούλιο της Ευρώπης (2001) Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση. Συμβούλιο για την Πολιτιστική Συνεργασία Επιτροπή Παιδείας Τμήμα Σύγχρονων Γλωσσών, Στρασβούργο.

Διαθέσιμο: http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf [28-07-2020].

European Schools/Schola Europaea, Office of the Secretary-General: Revision of the Decisions of the Board of Governors concerning the organisation of studies and courses in the European Schools (Ref.: 2011-01-D-33-en-9)

European Schools/Schola Europaea, Office of the Secretary-General: Structure for all syllabuses in the system of the European schools (Ref.: 2011-09-D-47-en-7)

European Schools/Schola Europaea, Office of the Secretary-General: Basic proficiency level (Ref.: 2013-08-D-11-en-1)

European Schools/Schola Europaea, Office of the Secretary-General: General Rules of the European Schools (Ref.: 2014-03-D-14-en-5)

European Schools/Schola Europaea, Office of the Secretary-General: Quality Teaching in the European Schools – Booklet (Ref.: 2015-09-D-3-en-2)

European Schools/Schola Europaea, Office of the Secretary-General: Syllabus European hours in the primary cycle (Ref.: 2016-08-D-17-en-3)

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Apple, M. (2020) Μπορεί η εκπαίδευση να αλλάξει την κοινωνία; Εκπαιδευτική πραγματικότητα και ο ρόλος του κριτικού παιδαγωγού/μελετητή, *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό τεύχος 2020: 9-25. Διαθέσιμο: <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/778/687> [25.11.2020]
- Βαλιαντή, Σ., Λ. Νεοφύτου & Χ. Χατζησωτηρίου (2020) Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Παράλληλοι Δρόμοι προς την Κοινωνική Συνοχή και Κοινωνική Δικαιοσύνη, *Επιστήμες Αγωγής*, 1: 129-148. Διαθέσιμο: <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/773> [25.11.2020]
- Γκόβαρης, Χ. (2007) Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Στο: Μήτσης, Ν. & Δ. Μπενέκος (επιμ.), *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων*. Βόλος: Υπουργείο Παιδείας, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: 23-37.
- Δαμανάκης, Μ. (2000) Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα., *Επιστήμες Αγωγής* (πρώην *Σχολείο και Ζωή*), τ. 1-3: 3-23. Διαθέσιμο: <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=44,122,0,0,1,0> [10. 05.2021]
- Δαμανάκης, Μ. (2001), Γλώσσα και Μετανάστευση, *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός*, Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, Διαθέσιμο: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_b6/index.html [12.05.2021]
- Καγκά, Ε. (2001) Το άνοιγμα του σχολείου στην πολυγλωσσία και τον πολυπολιτισμό: Περίπτωση διαθεματικής προσέγγισης, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5: 37-48. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καζαμίας, Α. (1993), Ευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και ελληνική εκπαίδευση. Το θέατρο του παραλόγου, στο: *Ευρωπαϊκή ενοποίηση και ελληνική εκπαίδευση*, Αθήνα: Ο.Λ.Μ.Ε.

- Κεσίδου, Α. (2008) Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή, στο: Παπαναούμ, Ζ & Δ. Μαυροσκοφής (επιμ.) *Οδηγός επιμόρφωσης- Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή, Έργο: «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο)»*, Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία: 21-36.
- Νικολάου, Γ. (2000) *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ο. Ευαγγέλου (2011) *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μεταναστών*, Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2015). *Διγλωσσία και Εκπαίδευση: από τη θεωρία στην πράξη και στην κοινωνική δράση*. Διαθέσιμο: <http://C:/Users/reats/Downloads/GIAMITSI10.05.14newFINAL.pdf> [13.5.2021].
- Χατζηδάκη, Α. (2014) Η ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα στις συμβατικές σχολικές τάξεις. Στο Πρόγραμμα «Διαδρομές» του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας στο πεδίο «Διδακτική» της ενότητας «Άρθρα για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας». Διαθέσιμο: <http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=473> [12.05.2021].

Αγγλική

- Alexiadou, N. (2005) Europeanisation and Education Policy, in Coulby, D., C. Jones & E. Zambeta (Eds.) *World Yearbook of Education 2005: Globalisation and nationalism in education*: 128-146. London: Routledge Falmer.
- Baker, C. (2001) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Bandov, G. (2013) Language Policy of the European Union – Realization of the Multilingual Policy of the EU, *Me unarodne studije*, 13 (1), 65-83. Available: <https://hrcak.srce.hr/file/181705> [14/3/2018].
- Bravo-Moreno, A. (2009) Transnational mobilities: migrants and education, *Comparative Education*, 45:3, 419-433. Available: <https://doi.org/10.1080/03050060903184981> [14/5/2021].
- Coulby, D. (2006) Intercultural education: theory and practice, *Intercultural Education*, 17 (3): 245-257.
- Council of Europe (2007) *Final Declaration: Building a More Humane and Inclusive Europe: Role of Education Policies*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cram, L. (1994) The European commission as a multi organization: Social policy and IT policy in the EU, *Journal of European Public Policy*, 1 (2): 195-217.

- Cummins, J. (2000) *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Darvin, R & N. Norton (2014) Social Class, Identity, and Migrant Students, *Journal of Language, Identity & Education*, 13 (2): 111-117.
- Diamantopoulou, A. (2006) The European Dimension in Greek education in the context of the European Union, *Comparative Education*, 42:1, 131-151.
- Dillon, A. (2016) An exploration of linguistic neo-colonialism through educational language policy – an Irish perspective. Available: https://www.researchgate.net/publication/313402170_An_exploration_of_linguistic_Neo-Colonialism_through_educational_language_Policy-An_Irish_perspective [26-7-2020].
- Ertl, H. (2006) European Union policies in education and training: the Lisbon agenda as a turning point? *Comparative Education*, 42 (1): 5-27.
- European Commission (2008) *Migration and Mobility: Challenges and Opportunities for EU Education Systems*. Available: <http://ec.europa.eu/education/school21/com423en.pdf> [28-03-2018]
- Gropas, R & A. Triandafyllidou (2011) Greek education policy and the challenge of migration: an 'intercultural' view of assimilation, *Race Ethnicity and Education*, 14 (3) Available: <https://doi.org/10.1080/13613324.2010.543394> [26-07-2020]
- Gundara, J. (2015) *The Case for Intercultural Education in a Multicultural World*. Mosaic Press Publishers, Canada.
- Gundara, J. (2001) *Interculturalism, Education and Inclusion*. Publisher: SAGE Publications Ltd (First edition).
- Hamers, J & M. Blanc (1989) *Bilinguality and bilingualism*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Hetterschijt, C. (2012) *The European school system in the eyes of its stakeholders*, Unpublished Doctoral Thesis, Universidad de Alicante.
- Karlsen, G. (2002) Educational Policy and Educational Programmes in the European Union. A Tool for Political Integration and Economic Competition? In: Ibanez J.A. & G. Jover (eds.), *Education in Europe: Policies and Politics*, Springer: 23-49.
- Krzyzanowski, M. & R. Wodak (2011) Political strategies and language policies: The European Union, Lisbon strategy and its implication for the EU's language and multilingualism policy, *Language Policy*, 10: 115-136.
- Lowe, J. (1992) Education and European Integration, *International Review of Education - International Zeitschrift für Erziehungswissenschaft - Revue Internationale de Pédagogie*, 38 (6): 579-590.

- Maniatis, P. (2012) Critical Intercultural Education: Necessities and Prerequisites for its Development in Greece, *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10 (1): 156-167.
- Martinez, M., C. Hetterschijt & M. Inglesias (2015) The European Schools: Perspectives of parents as participants in a learning community, *Journal of Research in International Education*, 14 (1): 44-60.
- Muller, A. & H. Baetens Beardsmore, (2004) Multilingual Interaction in Plurilingual Classes – European School Practice, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7 (1): 24-42.
- Palaiologou, N. & D. Faas (2012) How ‘intercultural’ is education in Greece? Insights from policymakers and educators, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42 (4): 563-584.
- Palaiologou, N. (2007) School adjustment difficulties of immigrant children in Greece, *Intercultural Education*, 18 (2): 99-110.
- Portera, A. (2008) Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects, *Intercultural Education*, 19 (6): 481-491.
- Savvides, N. (2006a) Comparing the Promotion of European Identity at Three ‘European Schools’: an analysis of teachers’ perceptions’, *Research in Comparative and International Education*, 1 (4): 393-402.
- Savvides, N. (2006b) Developing a European identity: a case study of the European School at Culham, *Comparative Education*, 42 (1): 113-129.
- Tsimouris, G. (2012) The task of critical educators in the era of globalized immigration: a view from the European periphery, *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10 (1). Available: <http://www.jceps.com/archives/688> [26-07-2020].
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2006) *Guidelines on intercultural education*. Paris: UNESCO.
- Vez, H.M. (2009) Multilingual Education in Europe: Policy Developments, *Porta Linguarum*, 12: 7-24.

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 αρίθμησή 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 δημοσίευσιμη 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 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 **υποσέλιδες** και όχι 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.α. 1992) ή (Bimmel et al., 2000). Εάν οι πηγές σε μία παραπομπή είναι περισσότερες από μία, μπορούν να μπουν 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 επωνύμων τους. Περισσότερα του ενός αρχικά ονομάτων χωρίζονται με τελείες χωρίς διάστημα μεταξύ τους. Ενδεικτικά ακολουθούν παραδείγματα.

Α) 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 (2η έκδοση, βελτιωμένη).

Αν το βιβλίο έχει πραγματοποιήσει πολλές εκδόσεις, τότε μνημονεύεται η έκδοση που είχε υπόψη ο συγγραφέας (π.χ. 3η 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.).

Β) Αναφορές σε άρθρα σε περιοδικά

Ματσαγγούρας, Η. & Α. Κουλουμπαρίτση (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 [on line]. 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 'προν' 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, which 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.

