



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΤΕΥΧΟΣ 2/2022

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

Περιοδικό ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

**Τεύχος
2/2022**



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,

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

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

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

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

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

Καρράς Κων/νος, Παν. Κρήτης, **Κοντογιάννη Διονυσία**, Παν. Κρήτης, **Κουρκούτας Ηλίας**,

Παν. Κρήτης, **Κωστούλα Νέλλη**, Παν. Κρήτης, **Μανωλίτσης Γεώργιος**, Παν. Κρήτης,

Μιγελακάκη 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 Uni-
versity, 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**, Uni-
versity 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, **Pa-
padopoulou 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. **Θετικές Ψυχοκοινωνικές Δυνάμεις: Ένα Δυνητικό Πλαίσιο Παρέμβασης για την Επαγγελματική Ανάπτυξη Εφήβων**
Positive Psychosocial Strengths: a Potential Intervention Framework for Adolescents' Career Development
 Κατερίνα Αργυροπούλου, Αργυρώ Χαροκοπάκη, Παναγιώτης Νανόπουλος, Μαρία Τερζάκη7
2. **Η Σχολική Μετάβαση των Μαθητών από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: μία Συστηματική Βιβλιογραφική Ανασκόπηση του Όρου**
The Pupils' School Transition from Mainstream Primary to Mainstream Secondary Schools: a Systematic Literature Review
 Κλεοπάτρα-Μαρία Γκανούδη27
3. **Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον Ρόλο του Διευθυντή στην Ανάπτυξη των Παραγόντων Υποκίνησης, Επαγγελματικής Ενδυνάμωσης και Ικανοποίησής τους**
Primary School Teacher's Perceptions of the Principal's Role in the Development of their Motivation, Professional Empowerment and Satisfaction
 Χρυσούλα Καράμπελα, Γεώργιος Αλεξανδρόπουλος55
4. **Λάθη των Μαθητών του Δημοτικού Σχολείου: από την Καθαρεύουσα στη Δημοτική**
Mistakes of Primary School Students: from the Purist Greek to the Native Language
 Παναγιώτα Κολιούση, Σμαράγδα Παπαδοπούλου77
5. **Η Γραμματική Κατηγορία της Έγκλισης στα Εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου: Περιγραφή, Αξιολόγηση και Διδακτικές Προτάσεις**
The Grammatical Category of Mood in School Books of Greek Primary Education: Description, Evaluation and Teaching Suggestions
 Δέσποινα Κουρέτση 103
6. **Ο Εκπαιδευτής Ενηλίκων και η Αυτοαποτελεσματικότητά του**
The Adult Educator and his Self-Efficacy
 Γιώργος Μαγγόπουλος, Χρήστος Μουρατίδης 127

7. Ενίσχυση Σχολικής Φοίτησης Μαθητών/Μαθητριών με Ανομοιογενές Πολιτισμικό Υπόβαθρο	
Strengthening School Attendance for Students with Different Cultural Background	
Χρήστος Παρθένης, Παρασκευή Ελευθερίου	146
8. Ποιοτική Ανάλυση Λαθών Ανάγνωσης στην Ελληνική και την Αγγλική Γλώσσα Μαθητών Δημοτικού	
Qualitative Reading Error Analysis in Greek and English in Primary School Children	
Χρυσή Βεργαδή, Φωτεινή Πολυχρόνη, Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου, Κυριακή Ρόθου	165
9. Η «Βιώσιμη Συμπεριληπτική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» ως Μέσο Υποστήριξης της Διαφορετικότητας: Το Θεωρητικό Πλαίσιο μιας Παιδαγωγικής Πρότασης	
"Sustainable Inclusive and Intercultural Education" as a Means of Supporting Diversity: The Theoretical Framework of a Pedagogical Proposal	
Χριστίνα Χατζησωτηρίου, Γεώργιος Σόρκος	183
10. Οι Απόψεις των Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων για την Τηλεκπαίδευση κατά την Περίοδο του Covid-19	
The Views of Primary School Principals on Distance Learning During the Covid-19 Period	
Σπυρίδων Τζημύρης, Χριστιάνα Καρούσιου	203
11. Παιχνιδοποίηση στην Εκπαίδευση: Μια βιβλιογραφική έρευνα	
Gamification in Education: A Literature Review	
Κρυσταλία Φελεκίδου, Αντώνης Λενακάκης	225
12. Η Ενσωμάτωση της Τεχνολογίας στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία Στρατηγικών Γραπτού Λόγου. Από την Θεωρία στην Πράξη με τη Πολυμεσική Εφαρμογή READ WRITE THINKER	
The Integration of Technology in the Differentiated Writing Instruction. From Theory to Practice with the Multimedia Environment READ WRITE THINKER	
Ιωάννης Σπαντιδάκης, Μαρία Ράλλη	251
Βιβλιοπαρουσίαση	280
Οδηγίες της Συντακτικής Επιτροπής για τα αποστέλλόμενα προς δημοσίευση κείμενα	286
Guide for Authors	290

ΘΕΤΙΚΕΣ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΝΑΜΕΙΣ: ΕΝΑ ΔΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΦΗΒΩΝ

POSITIVE PSYCHOSOCIAL STRENGTHS: A POTENTIAL INTERVENTION FRAMEWORK FOR ADOLESCENTS' CAREER DEVELOPMENT

Κατερίνα Αργυροπούλου
Επίκουρη Καθηγήτρια
Επαγγελματικού Προσανατολισμού και
Λήψης Επαγγελματικών Αποφάσεων
Π.Τ. Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Φιλοσοφική Σχολή, ΕΚΠΑ
kargirop@eds.uoa.gr

Αργυρώ Χαροκοπάκη
Δρ. Συμβουλευτικής – Ε.Π.
Σύμβουλος Β' Σ.Ε.Π. / Ι.Ε.Π.
(Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής)
Επιστημονική Συνεργάτης
ΕΚΠΑ - Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. - Ε.Π.Κ.
acharokop@gmail.com

Παναγιώτης Νανόπουλος
Μεταπτ. Τίτλος Σπουδών
στην Εφαρμοσμένη Στατιστική
Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών
pnanop@gmail.com

Μαρία Τερζάκη
Εκπαιδευτικός ΠΕ02
Κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών
στη Συμβουλευτική και τον
Επαγγελματικό Προσανατολισμό, ΕΚΠΑ
Εκπαιδύτρια Ενηλίκων
mterzaki@sch.gr

Περίληψη

Οι επαγγελματικές διαδρομές των εφήβων δεν είναι πλέον γραμμικές. Στη σύγχρονη εποχή η επιτυχία στη σταδιοδρομία στηρίζεται –πέρα από την τεχνική γνώση– σε επιπρόσθετα θετικά χαρακτηριστικά ή δυνάμεις, τα οποία οι έφηβοι/ες καλούνται να αναπτύξουν, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες που διαμορφώνονται στην αγορά εργασίας. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται η σχέση των θετικών ψυχοκοινωνικών δυνάμεων (μελλοντικός οραματισμός, ψυχική ανθεκτικότητα, ευγνωμοσύνη και ψυχολογική ευεξία) με τη διερεύνηση σταδιοδρομίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι θετικές ψυχοκοινωνικές δυνάμεις αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα στην υποκειμενική άποψη των εφήβων σχετικά με το μέλλον και την υποκειμενική αίσθηση ευεξίας τους. Τα αποτελέσματα συζητούνται στο πλαίσιο του επαγγελματικού προσανατολισμού και της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας.

Λέξεις κλειδιά

Ψυχοκοινωνικές δυνάμεις, επαγγελματική ανάπτυξη, διερεύνηση σταδιοδρομίας, σχολικό περιβάλλον, επαγγελματικός προσανατολισμός.

Abstract

Adolescents' careers are no longer linear. In modern times, career success is based, besides technical knowledge on additional positive characteristics or strengths that adolescents should develop in order to meet the needs of the labor market. This article presents the relationship between positive psychosocial strengths (future orientation, resilience, gratitude and psychological well-being) and career research. The results showed that positive psychosocial strengths are a predictor of adolescents' subjective view of their future and their subjective sense of well-being. The results are discussed in the context of career counseling. Implications for counseling interventions are also discussed.

Key words

Psychosocial strengths, career development, career investigation, school environment, career guidance, counseling.

0. Εισαγωγή

Η θετική ψυχολογία ορίζεται ως η επιστημονική μελέτη των δυνατοτήτων και των θετικών χαρακτηριστικών που εστιάζει όχι μόνο στην αποκατάσταση των «αδυναμιών», αλλά στην ενίσχυση των θετικών γνωρισμάτων του ατόμου (Csikszentmihalyi, 2013). Η ανάπτυξη των θετικών χαρακτηριστικών ή ψυχοκοινωνικών δυνάμεων¹ αντανακλά σκέψεις, συναισθήματα και συμπεριφορές που αναδεικνύουν τα χαρακτηριστικά του ατόμου και το ενεργοποιούν για να επιτύχει τη βέλτιστη λειτουργία, την ανάπτυξη και την απόδοση των δυνατοτήτων του (Peterson & Seligman, 2004, όπως αναφ. στο Τσεχελίδου, 2019). Για τον λόγο αυτό ουσιαστικά λειτουργούν ως ψυχολογικοί πόροι. Όλοι οι άνθρωποι διαθέτουν θετικές δυνάμεις σε κάποιο βαθμό, αλλά ο καθένας μας κατά έναν μοναδικό συνδυασμό που τον διαφοροποιεί από τους άλλους. Μια σημαντική δεξαμενή, λοιπόν, ψυχολογικών δυνάμεων διευκολύνει την ανάπτυξη, τον εμπλουτισμό και την ενεργοποίηση και άλλων πόρων, που με τη σειρά τους, επηρεάζουν θετικά την ψυχολογική και την επαγγελματική ανάπτυξη ενός ατόμου (Coetsee, 2008).

Από τα παραπάνω, χρειάζεται να γνωρίζουμε και να προσδιορίζουμε τις θετικές ψυχοκοινωνικές μας δυνάμεις και χαρακτηριστικά, ώστε να τα αξιοποιούμε ως βοηθητικά εργαλεία στις διάφορες προκλήσεις της ζωής και να οδηγούμαστε σε ψυχική και συναισθηματική ευημερία (Fredrickson, 2001). Και ενώ στο παρελθόν οι ακαδημαϊκοί τίτλοι ήταν αρκετοί για να εξασφαλίσουν την επαγγελματική αποκατάσταση των ανθρώπων και την καταξίωσή τους, οι σημερινές τάσεις στην αγορά εργασίας δείχνουν ότι η επιτυχία στηρίζεται –πέρα από την τεχνική γνώση– σε επιπρόσθετα θετικά χαρακτηριστικά ή δυνάμεις, τα οποία οι νέοι καλούνται να αναπτύξουν,

προκειμένου να ανταποκριθούν λειτουργικά στις ανάγκες που διαμορφώνονται στην αγορά εργασίας (Αργυροπούλου & Αντωνίου, 2020). Ιδιαίτερα στην τρέχουσα εποχή, όπου οι επαγγελματικές σταδιοδρομίες παύουν να είναι γραμμικές, η ενεργοποίηση, διατήρηση και ενδυνάμωση θετικών χαρακτηριστικών και ψυχοκοινωνικών πόρων μπορεί να σηματοδοτήσει ένα πρωτοποριακό πλαίσιο παρέμβασης πρωτογενούς πρόληψης, που ενδυναμώνει την επαγγελματική ανάπτυξη των εφήβων.

1. Οραματισμός μέλλοντος και σχεδιασμός σταδιοδρομίας

Ο μελλοντικός προσανατολισμός αναφέρεται στην υποκειμενική άποψη ενός ατόμου (δηλαδή στις ιδέες, τα συναισθήματα και τις σκέψεις του) σχετικά με το μέλλον (Stoddard, Zimmerman & Bauermeister, 2011, όπ. αναφ. στο Αργυροπούλου & Τερζάκη, 2019). Οι μελλοντικές δεξιότητες προσανατολισμού αναπτύσσονται σε όλη την εφηβεία από την ηλικία των 11 έως 12 ετών, καθώς αυτή την περίοδο της ζωής οι μελλοντικοί στόχοι γίνονται πιο λεπτομερείς και αρχίζουν να μεταφράζονται σε εκπαιδευτικούς και επαγγελματικούς στόχους. Υπό το πρίσμα αυτό, οι έφηβοι που προσανατολίζονται προς το μέλλον είναι ικανοί να αναπτύξουν μια αισιόδοξη συμπεριφορά στη διερεύνηση της σταδιοδρομίας τους (Argyropoulou, Kaliris, Charokopaki & Katsioulas, 2021, Charokopaki & Argyropoulou, 2019), να αποδίδουν σημασία στα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα και στο επίπεδο της προσπάθειας τους γι' αυτά (Αργυροπούλου, Τερζάκη & Χαροκοπάκη, 2021) και να υιοθετούν στρατηγικές επαγγελματικής διερεύνησης στην προσέγγιση των επιλογών τους (Τερζάκη, 2020). Για τον λόγο αυτό, οι λειτουργοί συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού οφείλουν να ενδυναμώνουν το μελλοντικό προσανατολισμό στη διερεύνηση και τη διαχείριση της επαγγελματικής διαδρομής των εφήβων (Argyropoulou, Tsikoura & Kaliris, 2017).

2. Ανθεκτικότητα και λειτουργική διαχείριση προκλήσεων στη σταδιοδρομία

Ως ψυχική ανθεκτικότητα ορίζεται η ικανότητα αντιμετώπισης και ψυχικής ανασυγκρότησης (επανάκαμψης) του ατόμου στις αντιξοότητες του περιβάλλοντος. Ο όρος δεν αναφέρεται στην έλλειψη ή την αποφυγή των δύσκολων καταστάσεων, αλλά στη λειτουργική αντιμετώπισή τους (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000). Υπό το πρίσμα αυτό, σε ένα πρώτο στάδιο, η ψυχική ανθεκτικότητα φαίνεται να εκδηλώνεται με τη μορφή προσωπικών χαρακτηριστικών, ενώ σε δεύτερο στάδιο, η έννοια χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη δυναμική διαδικασία, η οποία δείχνει τον τρόπο που το άτομο διαχειρίζεται αντιξοότητες, απότομες αλλαγές και επικίνδυνες καταστάσεις (Rutter, 2012). Αυτό σημαίνει ότι ο μηχανισμός συμπεριφοράς και εν προκειμένω το στοιχείο της ανθεκτικότητας είναι πολυπαραγοντικό, με σημαντικό

προσδιοριστικό στοιχείο δύο σημαντικές διαστάσεις: α) την έκθεση σε δύσκολες συνθήκες είτε στο παρελθόν είτε στο παρόν (πώς πιστεύει το άτομο ότι θα ανταποκρινόταν σε συγκεκριμένες δυσκολίες) και β) την ύπαρξη θετικής - ομαλής προσαρμογής και ηλικιακά αντίστοιχων αναπτυξιακών επιτευγμάτων (ο βαθμός δυσκολιών/ προβλημάτων που ήδη έχει αντιμετωπίσει/ή αντιμετωπίζει το άτομο στη ζωή του και πώς έχει καταφέρει να τα ξεπεράσει) (Χαροκοπάκη, 2020).

Πρόσφατες έρευνες στο πεδίο της επαγγελματικής ανάπτυξης, υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη της ανθεκτικότητας ενδυναμώνει τη διάθεση του εφήβου να αποκτήσει περισσότερη επαγγελματική γνώση για να διερευνήσει το μέλλον του (Χαροκοπάκη & Καλίρης, 2018), ενώ ενισχύει την ικανότητα προσαρμογής του προκειμένου να διαχειριστεί τις δυσκολίες ή τα τραυματικά γεγονότα στα μελλοντικά επαγγελματικά του σχέδια (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αργυροπούλου & Δρόσος, 2013). Ως εκ τούτου, οι λειτουργοί συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού καλούνται να οργανώνουν και να αναπτύσσουν ενέργειες και προγράμματα συμβουλευτικής παρέμβασης για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εφήβων εντός ή εκτός του σχολικού περιβάλλοντος (Χαροκοπάκη, 2018) προκειμένου να διευκολύνουν την κοινωνική τους προσαρμογή και την αποτελεσματική διαχείριση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

3. Ευγνωμοσύνη και αυξημένη προσωπική και κοινωνική ευθύνη

Η λέξη ευγνωμοσύνη προέρχεται από τη λατινική λέξη «gratita» και σημαίνει κάτι που έχει να κάνει με την καλοσύνη, τη γενναιοδωρία, την προσφορά στο συνάνθρωπο, την ομορφιά του να είσαι καλοκάγαθος και να δέχεσαι κάτι ως αντάλλαγμα ή και χωρίς αντάλλαγμα (Pruyser, 1976, p. 69). Παράλληλα, θεωρείται ότι προκύπτει εξαιτίας των θετικών αποτελεσμάτων των ενεργειών άλλων ατόμων και όχι απαραίτητα του ίδιου (Emmons & McCullough, 2003). Η ευγνωμοσύνη αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές πτυχές της κοινωνικής και συναισθηματικής ζωής των ανθρώπων, καθώς συντελεί ώστε οι άνθρωποι να είναι πιο πρόθυμοι στην παροχή βοήθειας προς τους συνανθρώπους τους και το κοινωνικό σύνολο, να αναπτύσσουν κίνητρα για την επίτευξη στόχων και να διαχειρίζονται τη ζωή τους με αισιόδοξη προοπτική (Bartlett & DeSteno, 2006).

Συνεπώς, ο επαγγελματικός προσανατολισμός θα πρέπει, μεταξύ άλλων, να ενθαρρύνει την ανάπτυξη μιας «κουλτούρας» ενδυνάμωσης της ευγνωμοσύνης στο σχολικό πλαίσιο προκειμένου οι έφηβοι να καταφέρουν να συνειδητοποιήσουν την αξία της τόσο στην κοινωνία που διαβιώνουν όσο και στα κοινωνικά πλαίσια με τα οποία αλληλεπιδρούν.

4. Ψυχολογική ευεξία και θετικές ψυχοκοινωνικές δυνάμεις

Η ψυχολογική ευεξία είναι μια κατάσταση που επιτρέπει στα άτομα να επιτύχουν διάφορα αποτελέσματα σε ότι αφορά την επαγγελματική τους εξέλιξη καθώς ως θετική ψυχολογική λειτουργία συμβάλλει ώστε να λειτουργούν με αποτελεσματικό τρόπο στα επαγγελματικά αναπτυξιακά τους καθήκοντα (Ryff, 2014). Η υποκειμενική αίσθηση ευεξίας είναι μια πολύπλευρη έννοια που αναφέρεται στην αυτονομία, στην αίσθηση της ανεξαρτησίας στη σκέψη και στη δράση, τη συνεχή προσωπική ανάπτυξη και την αποδοχή του εαυτού (Τερζάκη, 2019). Τα παραπάνω χαρακτηριστικά μεγιστοποιούν το δυναμικό των εφήβων στη διαδικασία διερεύνησης της σταδιοδρομίας τους ώστε να επιδεικνύουν προδιάθεση για θετική στάση απέναντι στις αλλαγές και τις προκλήσεις της ζωής (Diener et al., 2009). Θεωρείται, λοιπόν, σημαντικό να δημιουργηθούν παρεμβάσεις που θα βοηθήσουν τους νέους να αξιοποιούν τις ψυχοκοινωνικές τους δυνάμεις στα ζητήματα της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και πορείας παρά τους φόβους τους για το μέλλον (Αηδόνη & Αργυροπούλου, 2021).

4.1. Σκοπός και υποθέσεις της παρούσας έρευνας

Με βάση τη σημασία των ανωτέρω παρατηρήσεων για το επιστημονικό πεδίο του επαγγελματικού προσανατολισμού, κρίθηκε αναγκαίο να αξιολογηθούν στην παρούσα έρευνα οι ψυχοκοινωνικές δυνάμεις του μελλοντικού οραματισμού, της ψυχικής ανθεκτικότητας, της ευγνωμοσύνης και της ψυχολογικής ευεξίας για τη διερεύνηση σταδιοδρομίας των εφήβων. Το θέμα της έρευνας επιλέχθηκε λόγω της πρωτοτυπίας του αλλά και για να καλύψει το σχετικό κενό στην υπάρχουσα ελληνική βιβλιογραφία.

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη των θετικών ψυχοκοινωνικών δυνάμεων (μελλοντικός οραματισμός, ψυχική ανθεκτικότητα, ευγνωμοσύνη και ψυχολογική ευεξία) σε σχέση με την διερεύνηση σταδιοδρομίας των εφήβων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Τα κύρια διερευνητικά ερωτήματα και οι βασικές υποθέσεις της εν λόγω έρευνας είναι τα εξής:

1. Ποιοι είναι οι βασικοί παράγοντες που συνθέτουν τις ψυχοκοινωνικές δυνάμεις των εφήβων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση; Αναμένεται ότι θα προκύψουν διαφορές στα θετικά γνωρίσματα των μαθητών όσον αφορά στην διερεύνηση της σταδιοδρομίας τους.
2. Πως οι δημογραφικές μεταβλητές επιδρούν στο μελλοντικό οραματισμό, τη ψυχική ανθεκτικότητα, τη ευγνωμοσύνη και τη ψυχολογική ευεξία; Η επίδραση αυτή εξειδικεύεται, ανάλογα με την υπό μελέτη ανεξάρτητη μεταβλητή;

3. Υπάρχει συνάφεια μεταξύ των ψυχοκοινωνικών δυνάμεων για την διερεύνηση σταδιοδρομίας των εφήβων; Αναμένεται ότι, όσο υψηλότερος είναι ο βαθμός ψυχοκοινωνικών δυνάμεων των μαθητών/-τριών, τόσο αυτοί/ές τείνουν να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα ψυχολογικής ευεξίας.
4. Κατά πόσο η ευγνωμοσύνη και η ψυχική ανθεκτικότητα (ανεξάρτητες μεταβλητές) μπορεί να επηρεάσουν το βαθμό οραματισμού μέλλοντος και ψυχολογικής ευεξίας (εξαρτημένες μεταβλητές); Αναμένεται ότι οι θετικές ψυχοκοινωνικές δυνάμεις της ευγνωμοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας μπορεί να προβλέψουν την υποκειμενική άποψη των εφήβων σχετικά με το μέλλον και την υποκειμενική αίσθηση ευεξίας τους.

4.2. Μεθοδολογία της έρευνας

4.2.1. Δείγμα – διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 203 μαθητών/τριών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που φοιτούν σε σχολεία της Αττικής. Ως προς το φύλο, συμμετείχαν 105 (51,7%) κορίτσια και 98 (48,3%) αγόρια. Όσον αφορά στην τάξη φοίτησης 90 μαθητές (44,3%) φοιτούν στη β' γυμνασίου, 69 (34%) στην γ' γυμνασίου και 44 (21,7%) στην α' λυκείου. Οι τάξεις αυτές επιλέχθηκαν καθώς την περίοδο αυτή οι έφηβοι εκτός από τα δύσκολα θέματα της ταυτότητας με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι, κατακλύζονται καθημερινά με ερωτήσεις που αφορούν την επιλογή σπουδών και επαγγέλματος.

Η έρευνα διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 2020-2021. Κατόπιν ενημέρωσης και γραπτής συγκατάθεσης των γονέων, έγινε ομαδική χορήγηση των ερωτηματολογίων μέσα στη σχολική τάξη ενώ οι μαθητές/-τριες ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας, την προαιρετική συμμετοχή τους και την τήρηση της ανωνυμίας. Όπου οι μαθητές/-τριες αντιμετώπιζαν προβλήματα στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δίνονταν οι απαραίτητες διευκρινήσεις. Η διάρκεια χορήγησης των ερωτηματολογίων ήταν περίπου 10'.

4.3. Μέσα συλλογής δεδομένων

4.3.1. Οραματισμός Μέλλοντος και Ψυχική Ανθεκτικότητα. Για τη μέτρηση του οραματισμού για το μέλλον και την αξιολόγηση της ψυχικής ανθεκτικότητας χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Σχεδιάζω το Μέλλον μου (Design My Future - DMF, Santilli et al., 2015) η οποία μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα από τις συγγραφείς τους άρθρου. Η κλίμακα αποτελείται από 19 προτάσεις που βαθμολογούνται σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert που εκτείνεται από το 1 («Δε με περιγράφει καθόλου») έως το 5 («Με περιγράφει πολύ καλά»). Η κλίμακα αποτελείται

από δύο διαστάσεις: η πρώτη αξιολογεί τον οραματισμό για το μέλλον (11 προτάσεις, όπως “Το να σκέφτομαι το μέλλον με ενθουσιάζει”) και η δεύτερη την ανθεκτικότητα (8 προτάσεις, όπως “Ακόμη και υπό πίεση, μπορώ να συγκεντρωθώ, να σκεφτώ αποτελεσματικά και προσεκτικά”). Προηγούμενες αναλύσεις μέσω διερευνητικής και επιβεβαιωτικής ανάλυσης παραγόντων (Αργυροπούλου, Τερζάκη & Χαροκοπάκη, 2021, Santilli et al., 2015) κατέδειξαν καλή αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας, και εγκυρότητα εννοιολογικής δομής της εν λόγω κλίμακας. Στην παρούσα έρευνα ο συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας (Cronbach’s α) ήταν 0,89 συνολικά, 0,83 για τη διάσταση *Οραματισμός για το Μέλλον* και 0,78 για τη διάσταση *Ψυχική Ανθεκτικότητα*. Κατά τη βαθμολόγηση της κλίμακας υπολογίστηκε το άθροισμα των επιμέρους απαντήσεων. Η ελάχιστη τιμή και η μέγιστη τιμή για τον Οραματισμό Μέλλοντος ήταν 11 και 55 αντίστοιχα. Η ελάχιστη τιμή και η μέγιστη τιμή για την Ψυχική Ανθεκτικότητα ήταν 8 και 40 αντίστοιχα.

4.3.2. Ευγνωμοσύνη. Για τη μέτρηση της ευγνωμοσύνης χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Ευγνωμοσύνης (The Gratitude Questionnaire-SixItem Form (GQ-6), McCullough, Emmons & Tsang, 2002), το οποίο μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα από τις συγγραφείς τους άρθρου. Η κλίμακα αποτελείται από έξι προτάσεις που βαθμολογούνται σε επτάβαθμη κλίμακα τύπου Likert που εκτείνεται από το 1 («Διαφωνώ απόλυτα») έως το 7 («Συμφωνώ απόλυτα»). Η κλίμακα είναι μονοδιάστατη («Εάν έπρεπε να αναφέρω όλα αυτά για τα οποία νιώθω ευγνωμοσύνη, θα προέκυπτε μία πολύ μεγάλη λίστα», «Καθώς μεγαλώνω, γίνομαι ικανότερος/η στο να εκτιμώ τους ανθρώπους, τα γεγονότα και τις καταστάσεις που αποτελούν μέρος της ιστορίας της ζωής μου»). Κατά τη βαθμολόγηση της κλίμακας υπολογίζεται το άθροισμα των επιμέρους απαντήσεων. Αν και προηγούμενες αναλύσεις έδειξαν καλή αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (Kashdan & Breen, 2007, McCullough, Emmons & Tsang, 2002), στη παρούσα έρευνα ο δείκτης Cronbach’s α ήταν 0,56, τιμή η οποία είναι κάτω του ορίου 0,7. Συνεπώς αφαιρέθηκαν δύο ερωτήσεις, η 3η και η 6η, οι οποίες επηρέαζαν τη παραπάνω χαμηλή τιμή με αποτέλεσμα ο συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας (Cronbach’s α) να αυξηθεί στο 0,85. Η ελάχιστη και μέγιστη τιμή της κλίμακας διαμορφώθηκαν πλέον σε 4 και 28 αντίστοιχα.

4.3.3. Ψυχολογική ευεξία. Για τη μέτρηση της ψυχολογικής ευεξίας χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Ψυχολογικής Ευεξίας (Psychological Well-Being Scale (PWB), Diener et al., 2009) το οποίο μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα από τον Διδάκτορα του Τμήματος Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών Ανδρόνικο Καλίρη. Η κλίμακα αποτελείται από οκτώ προτάσεις που βαθμολογούνται σε επτάβαθμη κλίμακα τύπου Likert που εκτείνεται από το 1 («Διαφωνώ απόλυτα») έως το 7 («Συμφωνώ απόλυτα»). Η κλίμακα

είναι μονοδιάστατη («Είμαι αισιόδοξος /-η σχετικά με το μέλλον μου», «Έχω μια ζωή με σκοπό και νόημα»). Κατά τη βαθμολόγηση της κλίμακας υπολογίζεται το άθροισμα των επιμέρους απαντήσεων. Η ελάχιστη τιμή και η μέγιστη τιμή για την Ψυχολογική Ευεξία ήταν 8 και 56 αντίστοιχα. Μια υψηλή βαθμολογία αντιπροσωπεύει ένα άτομο με ένα εύρος ψυχολογικών δυνάμεων και πόρων. Στην παρούσα έρευνα ο συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας (Cronbach's α) ήταν 0,84.

4.3.4. Διερεύνηση σταδιοδρομίας. Πέντε ερωτήσεις αξιολογούσαν τη διερεύνηση σταδιοδρομίας των εφήβων: (α) απόφαση επαγγέλματος, (β) αισιοδοξία για τις επαγγελματικές αποφάσεις παρά τις δύσκολες συνθήκες στην αγορά εργασίας, (γ) επιθυμία οι σπουδές να εξυπηρετούν ένα σκοπό και να βοηθούν την κοινωνία, (δ) επιθυμία συμβολής του επαγγέλματος σε έναν ανθρώπινο, ασφαλή και δίκαιο πλανήτη, (ε) ανάγκη κοινωνικής υποστήριξης (οικογένεια, φίλοι, σημαντικοί άλλοι) για τη διερεύνηση επαγγελματικών αναζητήσεων και τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων. Οι εν λόγω ερωτήσεις επιδέχονταν διχοτομική απάντηση (ΝΑΙ/ ΟΧΙ).

4.3.5. Δημογραφικά-ατομικά στοιχεία. Κατασκευάστηκε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο ατομικών-δημογραφικών στοιχείων που περιλάμβανε ερωτήσεις για το φύλο, την τάξη φοίτησης και το εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων.

5. Αποτελέσματα

Αρχικά υπολογίστηκαν οι δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς για τους παράγοντες των ψυχοκοινωνικών δυνάμεων των εφήβων στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δηλαδή για τις μεταβλητές *Μελλοντικός Οραματισμός*, *Ψυχική Ανθεκτικότητα*, *Ευγνωμοσύνη* και *Ψυχολογική Ευεξία*. Από τα αποτελέσματα παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές/-τριες στο σύνολο τους εξέφρασαν υψηλά σκορ στον παράγοντα «*Ευγνωμοσύνη*» (Μ.Ο. = 20,63, Τ.Α. = 4,63, ΕΛ.Τ. = 7, Μ.Τ. = 28). Επιπλέον, οι μαθητές/-τριες σημείωσαν μέτρια προς υψηλά σκορ στον παράγοντα «*Μελλοντικός Οραματισμός*» (Μ.Ο. = 40,15, Τ.Α. = 6,22, ΕΛ.Τ. = 24, Μ.Τ. = 55), στον παράγοντα «*Ψυχική Ανθεκτικότητα*» (Μ.Ο. = 29,48, Τ.Α. = 4,83, ΕΛ.Τ. = 17, Μ.Τ. = 40) και στον παράγοντα «*Ψυχολογική Ευεξία*» (Μ.Ο. = 43,05, Τ.Α. = 6,40, ΕΛ.Τ. = 22, Μ.Τ. = 56). Στο σημείο αυτό, να τονίσουμε ότι καμία μεταβλητή δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή (βλ. Πίνακα 1) οπότε θα χρησιμοποιηθούν μη παραμετρικοί έλεγχοι καθώς και η μέθοδος bootstrapping στις περιπτώσεις χρήσης μοντέλου γραμμικής παλινδρόμησης.

Πίνακας 1: Έλεγχος κανονικότητας Shapiro – Wilk για τους παράγοντες ψυχοκοινωνικών δυνάμεων των εφήβων στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Μεταβλητή	W	df	p
Ευγνωμοσύνη	0,969	201	0,000
Μελλοντικός οραματισμός	0,972	201	0,001
Ψυχική Ανθεκτικότητα	0,983	201	0,015
Ψυχολογική Ευεξία	0,981	201	0,008

5.1. Ψυχοκοινωνικές Δυνάμεις και Διερεύνηση Σταδιοδρομίας

Ο έλεγχος Mann-WhitneyU έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε όσους έχουν λάβει επαγγελματική απόφαση και σε όσους όχι, για τις μεταβλητές *Μελλοντικός Οραματισμός* ($U = 4.263,50$, $z = -1,98$, $p < 0,05$) και *Ψυχική Ανθεκτικότητα* ($U = 3.642,00$, $z = -3,49$, $p < 0,001$). Αντιθέτως, δεν ισχύει το ίδιο για τις μεταβλητές *Ευγνωμοσύνη* ($U = 4.636,00$, $z = -1,20$, $p > 0,05$) και *Ψυχολογική Ευεξία* ($U = 4.336,00$, $z = -1,92$, $p > 0,05$). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/-τριες, οι οποίοι/ες έχουν λάβει επαγγελματική απόφαση (Μ.Τ. = 110,12, Μ.Ο. = 41,12), εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα *Μελλοντικού Οραματισμού* σε σχέση με όσους/ες δεν έχουν λάβει την εν λόγω απόφαση (Μ.Τ. = 93,85, Μ.Ο. = 39,34). Επίσης, οι μαθητές/-τριες, οι οποίοι/ες έχουν λάβει επαγγελματική απόφαση (Μ.Τ. = 116,56, Μ.Ο. = 30,73), εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα *Ψυχικής Ανθεκτικότητας* σε σχέση με όσους/ες δεν έχουν λάβει την εν λόγω απόφαση (Μ.Τ. = 87,86, Μ.Ο. = 28,40).

Επιπλέον, ο έλεγχος Mann-WhitneyU έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εφήβους που αισθάνονται αισιοδοξία για τις επαγγελματικές αποφάσεις σε σχέση με όσους δεν αισθάνονται αντίστοιχα αισιόδοξοι, για όλες τις υπό εξέταση μεταβλητές ήτοι για τον *Μελλοντικό Οραματισμό* ($U = 1.885,00$, $z = -3.95$, $p < 0,001$), την *Ψυχική Ανθεκτικότητα* ($U = 1.666,50$, $z = -4,62$, $p < 0,001$), την *Ευγνωμοσύνη* ($U = 2.003,50$, $z = -3,63$, $p < 0,001$) και την *Ψυχολογική Ευεξία* ($U = 1.967,50$, $z = -3,74$, $p < 0,001$). Πιο συγκεκριμένα, οι αισιόδοξοι/ες μαθητές/-τριες (Μ.Τ. = 109,44, Μ.Ο. = 41,22), εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα *Μελλοντικού Οραματισμού* σε σχέση με όσους/ες δεν αισθάνονται αντίστοιχα αισιόδοξοι/ες (Μ.Τ. = 68,33, Μ.Ο. = 35,79). Επίσης, οι αισιόδοξοι/ες μαθητές/-τριες εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα *Ψυχικής Ανθεκτικότητας* (Μ.Τ. = 110,78, Μ.Ο. = 30,42), *Ευγνωμοσύνης* (Μ.Τ. = 109,28, Μ.Ο. = 21,27) και *Ψυχολογικής Ευεξίας* (Μ.Τ. = 109,50, Μ.Ο. = 44,06) σε σχέση με τους/τις μαθητές/-τριες που δεν εκφράζουν αισιοδοξία [(Μ.Τ. = 62,73, Μ.Ο. = 25,69), (Μ.Τ. = 71,37, Μ.Ο. = 18,10) και (Μ.Τ. = 70,45, Μ.Ο. = 39,05) αντίστοιχα].

Περαιτέρω, ο έλεγχος Mann-WhitneyU έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες εκφράζουν την επιθυμία οι σπουδές να

εξυπηρετούν ένα σκοπό και να βοηθούν την κοινωνία σε σχέση με όσους/ες δεν εκφράζουν την ίδια επιθυμία, για τις μεταβλητές *Ευγνωμοσύνη* ($U = 1.816,50$, $z = -3,39$, $p < 0,01$) και *Ψυχολογική Ευεξία* ($U = 2.099,00$, $z = -2,48$, $p < 0,05$). Αντιθέτως, δεν ισχύει το ίδιο για τις μεταβλητές *Μελλοντικός Οραματισμός* ($U = 2,476,00$, $z = -1,23$, $p > 0,05$) και *Ψυχική Ανθεκτικότητα* ($U = 2.389,50$, $z = -1,51$, $p > 0,05$). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/-τριες, οι οποίοι/ες εκφράζουν την επιθυμία οι σπουδές να εξυπηρετούν ένα σκοπό και να βοηθούν την κοινωνία (Μ.Τ. = 108,25, Μ.Ο. = 21,21), εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα *Ευγνωμοσύνης* σε σχέση με όσους/ες δεν εκφράζουν την ίδια επιθυμία (Μ.Τ. = 70,91, Μ.Ο. = 17,94). Ομοίως, οι μαθητές/-τριες με την ανωτέρω επιθυμία (Μ.Τ. = 106,58, Μ.Ο. = 43,59), εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα *Ψυχολογικής Ευεξίας* σε σχέση με όσους/ες δεν εκφράζουν την ίδια επιθυμία (Μ.Τ. = 79,24, Μ.Ο. = 40,65).

Ακόμα, ο έλεγχος Mann-WhitneyU έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε όσους/ες μαθητές/-τριες εκφράζουν την επιθυμία συμβολής του επαγγέλματος τους σε έναν ανθρώπινο, ασφαλή και δίκαιο πλανήτη σε σχέση με όσους/ες δεν εκφράζουν την ίδια επιθυμία, για όλες τις υπό εξέταση μεταβλητές ήτοι για τον *Μελλοντικό Οραματισμό* ($U = 2.438,00$, $z = -3,17$, $p < 0,01$), την *Ψυχική Ανθεκτικότητα* ($U = 2.453,50$, $z = -3,13$, $p < 0,01$), την *Ευγνωμοσύνη* ($U = 2.373,00$, $z = -3,41$, $p < 0,01$) και την *Ψυχολογική Ευεξία* ($U = 2.537,50$, $z = -2,93$, $p < 0,01$). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/-τριες, οι οποίοι/ες εκφράζουν την παραπάνω επιθυμία (Μ.Τ. = 108,47, Μ.Ο. = 40,86), εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα *Μελλοντικού Οραματισμού* σε σχέση με όσους/ες δεν εκφράζουν την ίδια επιθυμία (Μ.Τ. = 77,18, Μ.Ο. = 37,80). Ομοίως, οι εν λόγω μαθητές/-τριες εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα *Ψυχικής Ανθεκτικότητας* (Μ.Τ. = 108,37, Μ.Ο. = 30,04), *Ευγνωμοσύνης* (Μ.Τ. = 109,48, Μ.Ο. = 21,23) και *Ψυχολογικής Ευεξίας* (Μ.Τ. = 108,44, Μ.Ο. = 43,81) σε σχέση με τους/τις μαθητές/-τριες που δεν εκφράζουν την ίδια επιθυμία [Μ.Τ. = 77,52, Μ.Ο. = 27,67), (Μ.Τ. = 75,73, Μ.Ο. = 18,64) και (Μ.Τ. = 79,39, Μ.Ο. = 40,60) αντίστοιχα].

Τέλος, ο έλεγχος Mann-WhitneyU έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εφήβους του δείγματος που εκφράζουν την ανάγκη κοινωνικής υποστήριξης (οικογένεια, φίλοι, σημαντικοί άλλοι) για τη διερεύνηση επαγγελματικών αναζητήσεων και τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων σε σχέση με όσους δεν εκφράζουν την ίδια ανάγκη, για όλες τις υπό εξέταση μεταβλητές ήτοι για τον *Μελλοντικό Οραματισμό* ($U = 4.434,50$, $z = -0,69$, $p > 0,05$), την *Ψυχική Ανθεκτικότητα* ($U = 4.301,50$, $z = -1,02$, $p > 0,05$), την *Ευγνωμοσύνη* ($U = 4.276,50$, $z = -1,17$, $p > 0,05$) και την *Ψυχολογική Ευεξία* ($U = 4.097,50$, $z = -1,62$, $p > 0,05$).

5.2. Ψυχοκοινωνικές Δυνάμεις και Δημογραφικές Μεταβλητές

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, ο έλεγχος Mann-WhitneyU έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα για κανέναν από τους

παράγοντες των ψυχοκοινωνικών δυνάμεων των εφήβων στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δηλαδή για τις μεταβλητές *Μελλοντικός Οραματισμός* ($U = 4.669,50$, $z = -1,03$, $p > 0,05$), *Ψυχική Ανθεκτικότητα* ($U = 4.789,00$, $z = -0,74$, $p > 0,05$), *Ευγνωμοσύνη* ($U = 5.508,00$, $z = 0,87$, $p > 0,05$) και *Ψυχολογική Ευεξία* ($U = 4.888,50$, $z = -0,61$, $p > 0,05$). Επιπλέον, ο έλεγχος KruskalWallis έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των μεταβλητών *Ευγνωμοσύνη* ($\chi^2(2) = 55,34$, $p < 0,001$), *Ψυχική Ανθεκτικότητα* ($\chi^2(2) = 10,57$, $p < 0,01$), και *Ψυχολογική Ευεξία* ($\chi^2(2) = 6,20$, $p < 0,05$), ανάλογα με την τάξη φοίτησης. Αντιθέτως, δεν ισχύει το ίδιο για τη μεταβλητή *Μελλοντικός Οραματισμός* ($\chi^2(2) = 5,23$, $p > 0,05$). Πιο συγκεκριμένα, οι post-hoc έλεγχοι, με τη χρήση της διόρθωσης Bonferroni, έδειξαν τα ακόλουθα: οι μαθητές/-τριες της α' Λυκείου (Μ.Τ. = 142,16, Μ.Ο. = 23,73) εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα *Ευγνωμοσύνης* σε σχέση τόσο με τους/τις μαθητές/-τριες της β' Γυμνασίου (Μ.Τ. = 112,79, Μ.Ο. = 21,57) ($p < 0,05$) όσο και με τους/τις μαθητές/-τριες της γ' Γυμνασίου (Μ.Τ. = 62,32, Μ.Ο. = 17,52) ($p < 0,001$). Επίσης, οι μαθητές/-τριες της β' Γυμνασίου (Μ.Τ. = 112,79, Μ.Ο. = 21,57) εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα *Ευγνωμοσύνης* σε σχέση με τους μαθητές/-τριες της γ' Γυμνασίου (Μ.Τ. = 62,32, Μ.Ο. = 17,52) ($p < 0,001$). Επιπροσθέτως, οι μαθητές/-τριες της α' Λυκείου (Μ.Τ. = 119,83, Μ.Ο. = 30,86) εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα *Ψυχικής Ανθεκτικότητας* σε σχέση με τους/τις μαθητές/-τριες της β' Γυμνασίου (Μ.Τ. = 87,25, Μ.Ο. = 28,29) ($p < 0,01$), ενώ οι μαθητές/-τριες της α' Λυκείου (Μ.Τ. = 121,11, Μ.Ο. = 44,63) εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα *Ψυχολογικής Ευεξίας* σε σχέση με τους/τις μαθητές/-τριες της β' Γυμνασίου (Μ.Τ. = 94,74, Μ.Ο. = 42,41) ($p < 0,05$).

Ακόμα, ο έλεγχος Mann-Whitney U έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο της μεταβλητής *Ευγνωμοσύνη* ($\chi^2(2) = 11,40$, $p < 0,01$), ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα. Αντιθέτως, δεν ισχύει το ίδιο για τις μεταβλητές *Μελλοντικός Οραματισμός* ($\chi^2(2) = 1,31$, $p > 0,05$), *Ψυχική Ανθεκτικότητα* ($\chi^2(2) = 0,48$, $p > 0,05$), και *Ψυχολογική Ευεξία* ($\chi^2(2) = 5,69$, $p > 0,05$). Πιο συγκεκριμένα, οι post-hoc έλεγχοι, με τη χρήση της διόρθωσης Bonferroni, έδειξαν τα ακόλουθα: οι μαθητές/-τριες, που έχουν πατέρα απόφοιτο Πανεπιστημίου (Μ.Τ. = 115,49, Μ.Ο. = 21,66), εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα *Ευγνωμοσύνης* σε σχέση τόσο με τους/τις μαθητές/-τριες οι οποίοι/ες έχουν πατέρα απόφοιτο Ανωτέρας Σχολής (Μ.Τ. = 86,13, Μ.Ο. = 19,60) ($p < 0,01$) όσο και με τους/τις μαθητές/-τριες οι οποίοι/ες έχουν πατέρα με απολυτήριο Γυμνασίου ή Λυκείου (Μ.Τ. = 89,78, Μ.Ο. = 19,61) ($p < 0,05$). Τέλος, ο έλεγχος KruskalWallis έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά για κανέναν από τους παράγοντες των ψυχοκοινωνικών δυνάμεων των εφήβων στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δηλαδή για τις μεταβλητές *Μελλοντικός Οραματισμός* ($\chi^2(2) = 1,25$, $p > 0,05$), *Ψυχική Ανθεκτικότητα* ($\chi^2(2) = 1,37$, $p > 0,05$), *Ευγνωμοσύνη* ($\chi^2(2) = 5,48$, $p > 0,05$) και *Ψυχολογική Ευεξία* ($\chi^2(2) = 1,16$, $p > 0,05$), ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας.

Πίνακας 2: Ψυχοκοινωνικές Δυνάμεις και Δημογραφικές Μεταβλητές

Μεταβλητές		Μελλοντικός Οραματισμός		Ψυχική Ανθεκτικότητα		Ευγνωμοσύνη		Ψυχολογική Ευεξία	
		Μ.Ο. Τ.Α.	U	Μ.Ο. Τ.Α.	U	Μ.Ο. Τ.Α.	U	Μ.Ο. Τ.Α.	U
Φύλο	Αγόρι	40,39 6,94	4.669,50	29,59 5,42	4.789,00	20,39 4,69	5.508,00	43,11 7,14	4.888,50
	Κορίτσι	39,98 5,49		29,43 4,27		20,91 4,55		43,08 5,64	
Μεταβλητές		Μελλοντικός Οραματισμός		Ψυχική Ανθεκτικότητα		Ευγνωμοσύνη		Ψυχολογική Ευεξία	
		Μ.Ο. Τ.Α.	χ ²	Μ.Ο. Τ.Α.	χ ²	Μ.Ο. Τ.Α.	χ ²	Μ.Ο. Τ.Α.	χ ²
Τάξη Φοίτησης	Β΄ Γυμνασίου	39,11 6,50	5,23	28,29 4,67	10,57**	21,57 3,85	55,34***	42,41 6,41	6,20*
	Γ΄ Γυμνασίου	40,38 5,65		30,22 4,97		17,52 4,20		43,01 4,88	
		Α΄ Λυκείου	42,02 6,19		30,86 4,52		23,73 3,77		44,63 8,11
Επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα	Γυμνάσιο Λύκειο	39,17 6,81	1,31	29,74 4,97	0,48	19,61 4,85	11,40**	42,30 5,51	5,69
	Ανώτερη Σχολή	40,28 5,25		29,55 4,76		19,60 4,08		42,07 5,47	
	Πανεπιστήμιο	40,57 6,42		29,39 4,88		21,66 4,58		43,97 7,08	
Επίπεδοεκπαίδευσης μητέρας	Γυμνάσιο Λύκειο	40,05 5,25	1,25	30,30 4,74	1,37	20,80 4,76	5,48		1,16
	Ανώτερη Σχολή	39,57 6,67		29,05 4,75		19,41 4,59			
	Πανεπιστήμιο	40,53 6,36		29,44 4,95		21,23 4,49			

Σημείωση. *Η συνάφεια είναι στατιστικώς σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05.

**Η συνάφεια είναι στατιστικώς σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01.

***Η συνάφεια είναι στατιστικώς σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,001.

Εν συνεχεία, διερευνήθηκε η συσχέτιση μεταξύ των ψυχοκοινωνικών δυνάμεων για την επαγγελματική ανάπτυξη των εφήβων. Όλοι οι παράγοντες μεταξύ τους ανά δύο, βρέθηκε ότι έχουν στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση, κατά τον έλεγχο Spearman. Πιο συγκεκριμένα: η *Ψυχολογική Ευεξία* παρουσίασε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση τόσο με την *Ευγνωμοσύνη* ($\rho = 0,48, p < 0,001$), όσο και με τον *Μελλοντικό Οραματισμό* ($\rho = 0,57, p < 0,001$), καθώς και με την *Ψυχική Ανθεκτικότητα* ($\rho = 0,58, p < 0,001$). Επιπλέον, ο *Μελλοντικός Οραματισμός* παρουσίασε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση τόσο με την *Ψυχική Ανθεκτικότητα* ($\rho = 0,70, p < 0,001$) όσο και με την *Ευγνωμοσύνη* ($\rho = 0,20, p < 0,01$), και η *Ψυχική Ανθεκτικότητα* παρουσίασε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με την *Ευγνωμοσύνη* ($\rho = 0,24, p < 0,01$) (βλ. Πίνακα 3).

Πίνακας 3: Έλεγχος συσχέτισης Spearman για τους παράγοντες ψυχοκοινωνικών δυνάμεων των εφήβων στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Μεταβλητή	Ευγνωμοσύνη	Μελλοντικός οραματισμός	Ψυχική Ανθεκτικότητα	Ψυχολογική Ευεξία
Ευγνωμοσύνη	1			
Μελλοντικός οραματισμός	.20**	1		
Ψυχική Ανθεκτικότητα	.24**	0,70***	1	
Ψυχολογική Ευεξία	.48***	0,57***	0,58***	1

Σημείωση. *Η συνάφεια είναι στατιστικώς σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05.

**Η συνάφεια είναι στατιστικώς σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01.

***Η συνάφεια είναι στατιστικώς σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,001.

Τέλος, δύο μοντέλα γραμμικής παλινδρόμησης εξετάζονται παρακάτω: Το 1^ο μοντέλο αφορά την επίδραση της *Ευγνωμοσύνης* και της *Ψυχικής Ανθεκτικότητας* πάνω στον *Μελλοντικό Οραματισμό*. Ο διορθωμένος συντελεστής R^2 είναι ίσος με 0,59, γεγονός που σημαίνει ότι το 59% της μεταβλητότητας του *Μελλοντικού Οραματισμού* εξηγείται από την μεταβλητότητα των ανεξάρτητων μεταβλητών *Ευγνωμοσύνη* και *Ψυχική Ανθεκτικότητα*. Ο έλεγχος ANOVA επιβεβαιώνει ότι το μοντέλο είναι κατάλληλο ($F = 142,87, p < 0,001$). Ο έλεγχος t-test έδειξε ότι η *Ψυχική Ανθεκτικότητα* επιδρά στατιστικά σημαντικά θετικά στον *Μελλοντικό Οραματισμό* ($t = 16,10, p < 0,01$). Αύξηση (μείωση) κατά 1 μονάδα της τιμής της *Ψυχικής Ανθεκτικότητας* επιφέρει αύξηση (μείωση) της αναμενόμενης τιμής του *Μελλοντικού Οραματισμού* κατά 0,97 μονάδες. Αντιθέτως, η *Ευγνωμοσύνη* δεν επιδρά στατιστικά σημαντικά στον *Μελλοντικό Οραματισμό* ($t = 1,54, p > 0,05$).

Το 2ο μοντέλο αφορά την επίδραση της *Ευγνωμοσύνης* και της *Ψυχικής Ανθεκτικότητας* πάνω στην *Ψυχολογική Ευεξία*. Ο διορθωμένος συντελεστής R^2 είναι ίσος με 0,46, γεγονός που σημαίνει ότι το 46,00% της μεταβλητότητας της *Ψυχολογικής Ευεξίας* εξηγείται από την μεταβλητότητα των ανεξάρτητων μεταβλητών *Ευγνωμοσύνης* και *Ψυχικής Ανθεκτικότητας*. Ο έλεγχος ANOVA επιβεβαιώνει ότι το μοντέλο είναι κατάλληλο ($F = 86,73, p < 0,001$). Ο έλεγχος t-test έδειξε ότι η *Ψυχική Ανθεκτικότητα* επιδρά στατιστικά σημαντικά θετικά στην *Ψυχολογική Ευεξία* ($t = 9,60, p < 0,01$). Αύξηση (μείωση) κατά 1 μονάδα της τιμής της *Ψυχικής Ανθεκτικότητας* επιφέρει αύξηση (μείωση) της αναμενόμενης τιμής του *Ψυχολογικής Ευεξίας* κατά 0,67 μονάδες. Επίσης, η *Ευγνωμοσύνη* επιδρά στατιστικά σημαντικά θετικά στην *Ψυχολογική Ευεξία* ($t = 6,67, p < 0,01$). Αύξηση (μείωση) κατά 1 μονάδα της τιμής της *Ευγνωμοσύνης* επιφέρει αύξηση (μείωση) της αναμενόμενης τιμής της *Ψυχολογικής Ευεξίας* κατά 0,49 μονάδες.

6. Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα θελήσαμε να διερευνήσουμε τη σχέση μεταξύ εννοιολογικών κατασκευών (ψυχοκοινωνικές δυνάμεις του οραματισμού μέλλοντος, της ψυχικής ανθεκτικότητας, της ευγνωμοσύνης και της υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας) που είναι δυνατόν να προβλέψουν το βαθμό εμπλοκής και το επίπεδο διερεύνησης σταδιοδρομίας εφήβων μαθητών/-τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προκειμένου να αναδειχθούν οι ανάγκες αυτών που μπορούν να θεραπευτούν με κατάλληλα προγράμματα παρέμβασης.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές/-τριες στο σύνολο τους εκφράζουν υψηλή βαθμολογία στον παράγοντα «Ευγνωμοσύνη», ενώ μέτρια προς υψηλή βαθμολογία δηλώνουν στον παράγοντα «Μελλοντικός Οραματισμός», «Ψυχική Ανθεκτικότητα» και «Ψυχολογική Ευεξία». Η υψηλή σημασία που αποδίδουν οι μαθητές/-τριες στην ανάπτυξη συμπεριφοράς που αναδεικνύει ευγνωμοσύνη ενδέχεται να σχετίζεται με τη παρούσα κατάσταση λόγω της πανδημίας, καθώς έρευνες επιβεβαιώνουν ότι το αίσθημα αυτό είναι δυνατό να αντισταθμίσει και να μετριάσει τυχόν αρνητικές επιπτώσεις στη ζωή των ανθρώπων από εντάσεις και πιέσεις στην προσωπική και την επαγγελματική τους ζωή (Randolph, 2017). Ως συνέπεια, η έκφραση ευγνωμοσύνης έχει εξαιρετικά ευεργετικά αποτελέσματα, καθώς εξισορροπεί τις αρνητικές συνέπειες του καθημερινού άγχους και οδηγεί σε θετική κοινωνική συμπεριφορά, υπό την έννοια ότι το άτομο είναι διατεθειμένο να προσφέρει τη βοήθειά του στους άλλους εναρμονίζοντας το «εγώ» με το «εμείς» (DeSteno, et al., 2010). Η τάση αυτή γενικεύεται ωστόσο και στην επιδείξη επιθυμίας του ατόμου να συμβάλει με τέτοιο τρόπο μέσα από τη δράση του στην προσωπική και επαγγελματική του ζωή, ώστε να συνεισφέρει σε έναν «καλύτερο κόσμο» (Di Fabio & Kenny, 2019). Επιπλέον, η μέτρια προς υψηλή βαθμολογία στον οραματισμό μέλλοντος, την ψυχική ανθεκτικότητα και την υποκειμενική αίσθηση ευεξίας φαίνεται ότι ενισχύει τη δημιουργία μιας δεξαμενής

ψυχολογικών πόρων που λειτουργούν ως κινητήριοι μηχανισμοί στην προσωπική ανάπτυξη των εφήβων και τη διαμόρφωση της σταδιοδρομίας τους κατά έναν προ-ενεργητικό τρόπο (Αργυροπούλου, Μουράτογλου, Μικεδάκη & Χαροκοπάκη, 2020).

Υπό το ίδιο πρίσμα ερμηνείας και εξήγησης μπορεί να ειπωθεί και το αποτέλεσμα ότι οι μαθητές/-τριες, που εκφράζουν την επιθυμία οι σπουδές να εξυπηρετούν ένα σκοπό και να βοηθούν την κοινωνία εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα «Ευγνωμοσύνης» και «Ψυχολογικής Ευεξίας». Με άλλα λόγια, οι έφηβοι που εκφράζουν την επιθυμία συμβολής του επαγγέλματος τους σε έναν ανθρώπινο, ασφαλή και δίκαιο πλανήτη, εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό «Μελλοντικού Οραματισμού», «Ευγνωμοσύνης», «Ψυχικής Ανθεκτικότητας», και «Ψυχολογικής Ευεξίας». Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι η διαμόρφωση στόχων με κοινωνικό περιεχόμενο ή «υπό τους όρους» της κοινωνικής δικαιοσύνης φαίνεται να ενισχύει την αντίληψη και την κατανόηση της σύνδεσης των εφήβων με το περιβάλλον και να ενδυναμώνει τα επίπεδα των ψυχοκοινωνικών τους δυνάμεων αναπτύσσοντας ενεργητικές συμπεριφορές που προάγουν την επαγγελματική διερεύνηση και τις θετικές εμπειρίες της προσωπικής τους ζωής, απαραίτητων συστατικών στοιχείων για το σχεδιασμό επαγγελματικών επιλογών. Οι αντιλήψεις αυτές μπορεί να συνδεθούν με την προώθηση της ισορροπίας μεταξύ ατομικών προσδοκιών και κοινωνικών ή και παγκόσμιων αναγκών (Plant, 2007) επιτρέποντας στους εφήβους να προσαρμόζονται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες και να επιλέγουν περιβάλλοντα για την επιτέλεση αρμοδιοτήτων εργασίας με υψηλό βαθμό δέσμευσης σε αυτά (Randolph, 2017).

Επιπροσθέτως, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές/-τριες που βιώνουν αισιοδοξία για τις επαγγελματικές τους αποφάσεις παρά τις δύσκολες συνθήκες στην αγορά εργασίας εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα «Μελλοντικού Οραματισμού», «Ψυχικής Ανθεκτικότητας», «Ευγνωμοσύνης» και «Ψυχολογικής Ευεξίας». Ερευνητικά αποτελέσματα όπως τα παραπάνω ίσως συνδέονται με την αντίληψη ότι οι ψυχοκοινωνικές δυνάμεις συνιστούν προσαρμοστικές συμπεριφορές, οι οποίες ενισχύουν την ικανότητα των εφήβων να αντιμετωπίζουν τα αναπτυξιακά καθήκοντα της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (π.χ. τη διαδικασία λήψης αποφάσεων) (Sovet et al., 2018).

Ακόμη, βρέθηκε ότι οι ψυχοκοινωνικές δυνάμεις διαφοροποιούνται ως προς την τάξη φοίτησης και ενισχύονται με την πάροδο του χρόνου γεγονός που αναδεικνύει την αντίληψη ότι τα θετικά γνωρίσματα φαίνεται να μπορούν να κατακτηθούν (να εκμαθηθούν και να αναπτυχθούν) αναπτυξιακά, όπως ακριβώς ποικίλες άλλες δεξιότητες που αφορούν και σχετίζονται με τις σχολικές δραστηριότητες (γνωστικές διαδικασίες, διαχείριση μεταβάσεων της σχολικής ζωής κ.ά.). Ένα ακόμα σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας αφορά στο ρόλο των δημογραφικών στοιχείων της οικογένειας στην επαγγελματική ανάπτυξη του εφήβου. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τη διάσταση της «Ευγνωμοσύνης». Όπως δείχνουν και άλλες έρευνες το μορφωτικό επίπεδο των γονέων έχει φανεί ότι είναι ένας καλός δείκτης για τα κριτήρια επαγγελματικών επιλογών

των παιδιών (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Μυλωνάς & Αργυροπούλου, 2003). Ως εκ τούτου, φαίνεται ότι τα δημογραφικά στοιχεία επηρεάζουν την ανάπτυξη ψυχοκοινωνικών δυνάμεων και αυτές με τη σειρά τους την επαγγελματική ανάπτυξη των εφήβων.

Τέλος, βρέθηκε ότι οι θετικές ψυχοκοινωνικές δυνάμεις αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα στην υποκειμενική άποψη των εφήβων σχετικά με το μέλλον και την υποκειμενική αίσθηση ευεξίας τους. Αυτό δείχνει ότι οι μαθητές/-τριες που διέπονται από ψυχική ανθεκτικότητα έχουν πιο ενεργό ρόλο στο σχεδιασμό της επαγγελματικής τους πορείας, ενώ οι μαθητές/-τριες που διακρίνονται από ψυχική ανθεκτικότητα και ευγνωμοσύνη εμπλέκονται στη συνεχή προσωπική τους ανάπτυξη και στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης ταυτότητας. Τα ευρήματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με αυτά διεθνούς βιβλιογραφίας ότι θετικές ψυχοκοινωνικές δυνάμεις όπως η ευγνωμοσύνη αυξάνουν τα επίπεδα ψυχολογικής ευεξίας (Zhangetal., 2019). Από πρακτικής άποψης αυτό σημαίνει ότι οι θετικές ψυχοκοινωνικές δυνάμεις επηρεάζουν τις επαγγελματικές εμπειρίες των εφήβων και την ικανότητα σχεδιασμού του προσωπικού και επαγγελματικού τους μέλλοντος, ενώ ενεργοποιούν συμπεριφορές συνεχούς προσωπικής ανάπτυξης και θετικής στάσης απέναντι στον εαυτό τους ενθαρρύνοντας την ψυχική επεξεργασία για την αντιμετώπιση των προκλήσεων και ενισχύοντας τον σχεδιασμό του επαγγελματικού μέλλοντος τους, με περισσότερη ευελιξία.

Κλείνοντας την εργασία αυτή χρειάζεται να γίνει και μια αναφορά στους περιορισμούς και σε θέματα μελλοντικής έρευνας. Ένας σημαντικός περιορισμός της έρευνας είναι ότι το επιλεγθέν δείγμα αντιπροσωπεύει μαθητές/-τριες μόνο από το νομό Αττικής. Μελλοντικές έρευνες χρειάζεται να περιλαμβάνουν διευρυμένο δείγμα μαθητών/-τριών από διάφορους νομούς της χώρας. Επίσης, στην έρευνα δεν συμμετείχαν ειδικές ομάδες. Τέλος, είναι ανάγκη να αναφερθεί ότι όλα τα δεδομένα προέκυψαν από ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, στοιχείο που, ως ένα βαθμό, ενδέχεται να επηρεάζει τις μετρήσεις. Πέρα από τους περιορισμούς που αναφέρθηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ένα πρωτογενές υλικό με σκοπό στο μέλλον να διεξαχθούν έρευνες στις οποίες θα αξιολογηθούν οι θετικές δυνάμεις σε συνάρτηση με την επαγγελματική ανάπτυξη ειδικών ομάδων.

7. Συνδέοντας τη θεωρία και την έρευνα με την πρακτική εφαρμογή

Η συμβουλευτική σταδιοδρομίας μπορεί προς όφελος των εφήβων να αναγνωρίσει αλλά και να διερευνήσει περαιτέρω την αξία των θετικών ψυχοκοινωνικών δυνάμεων στις παρεμβάσεις της. Σε σύγκριση με τις παραδοσιακές μεθόδους, μια νέα παρέμβαση θα μπορούσε να υποστηρίξει την αξιοποίηση των θετικών ψυχοκοινωνικών δυνάμεων των εφήβων αποδίδοντας ταυτόχρονα, έμφαση στην ενίσχυση της αίσθησης ελέγχου μέσω της χρήσης των τεχνικών βελτίωσης της αυτο-αποτελεσματικότητας και του μοντέλου της κοινωνικογνωστικής προσέγγισης για το πώς οι φιλοδοξίες,

οι στόχοι και οι τωρινές πράξεις διαμορφώνουν τον προσανατολισμό στο μέλλον στην επαγγελματική ανάπτυξη (Argyropoulou & Kaliris, 2018 Χαροκοπάκη, 2019). Κατά ανάλογο τρόπο, οι παρεμβάσεις σχεδιασμού ζωής (Savickas et al., 2009) που αποδίδουν έμφαση στον αναστοχασμό και την αναστοχαστικότητα διαμορφώνουν μία διαφορετική προοπτική, μέσα από την οποία το άτομο οραματίζεται τη δράση του και «χτίζει» το επόμενο κεφάλαιο της προσωπικής του ιστορίας ενισχύοντας τον σχεδιασμό μέλλοντος, την εναρμόνιση με το περιβάλλον και την προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη.

Τέλος, η ανάπτυξη προγραμμάτων αγωγής σταδιοδρομίας, τα εργαστήρια δεξιοτήτων και η εθελοντική εργασία αποτελούν δράσεις που σχετίζονται άμεσα με τις προσωπικές και κοινωνικές εμπειρίες των μαθητών/-τριών και μπορεί να συμβάλλουν με αποτελεσματικό τρόπο στην ανάπτυξη των ψυχοκοινωνικών πηγών για την πρόωθηση και εξέλιξη της σταδιοδρομίας τους.

Σημείωση

1. Στο πλαίσιο του επαγγελματικού προσανατολισμού και της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας, οι προσωπικές δυνάμεις και τα θετικά χαρακτηριστικά αποδίδονται πολλές φορές με τον όρο «θετικές ψυχοκοινωνικές δυνάμεις», ως βασικές μεταβατικές πηγές, δηλαδή, μεταξύ του εσωτερικού (ψυχολογικού) και του εξωτερικού (κοινωνικού) κόσμου ενός ατόμου (Savickas & Porfeli 2012).

Βιβλιογραφία

- Αργυροπούλου, Κ., Τερζάκη, Μ. & Χαροκοπάκη, Α. (2021) Μεταδεξιότητες σταδιοδρομίας και λήψη επαγγελματικών αποφάσεων στην εφηβική ηλικία: αίσθηση χρονικής προοπτικής, σχεδιασμός μέλλοντος και ανθεκτικότητα. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, 126-127: 24-41.
- Αηδόνη, Μ., & Αργυροπούλου, Κ. (2021) Η αξιοποίηση των θετικών ψυχοκοινωνικών δυνάμεων στην επαγγελματική ανάπτυξη των εφήβων κατά τη μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Επιστήμες Αγωγής*, 1: 162-180.
- Αργυροπούλου, Κ. & Αντωνίου, Α.-Σ. (2020) Σταδιοδρομία και δεξιότητες διαχείρισης σταδιοδρομίας στις μεταμοντέρνες προσεγγίσεις επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο Κ. Αργυροπούλου & Α.-Σ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διαχείριση Σταδιοδρομίας και Ανάπτυξη Δεξιοτήτων στο Σύγχρονο Εκπαιδευτικό και Εργασιακό Περιβάλλον. Προ(σ)λήψεις του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Γρηγόρη, 15-33.
- Argyropoulou, K., Kaliris, A., Charokopaki, A. & Katsioulas P. (2021) Coping with career indecision: the role of courage and future orientation in secondary education students from Greek provincial cities. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. Advance Online Publication. DOI 10.1007/s10775-021-09465-4.

- Argyropoulou, K. & Kaliris, A. (2018) From career decision-making to career decision-management: New trends and prospects for career counseling. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 5(10): 483-502.
- Argyropoulou, K., Mouratoglou, N., Antoniou, A.S., Mikedaki, K. & Charokopaki, A. (2020) Promoting career counselors' sustainable career development through the Group-based Life Construction Dialogue Intervention: "Constructing My Future Purposeful Life". *Sustainability*, 12: 3645.
- Αργυροπούλου, Κ., Μουράτογλου, Ν., Μικεδάκη, Κ. & Χαροκοπάκη, Α. (2020) Στο Κ. Αργυροπούλου & Α.-Σ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διαχείριση Σταδιοδρομίας και Ανάπτυξη Δεξιοτήτων στο Σύγχρονο Εκπαιδευτικό και Εργασιακό Περιβάλλον. Προ(σ)κλησεις του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Γρηγόρη, 345-359.
- Αργυροπούλου, Κ. & Τερζάκη, Μ. (2019) Υποκειμενική αίσθηση χρονικής προοπτικής και στρατηγικές λήψης επαγγελματικών αποφάσεων: Πεπτοιθήσεις και συμπεριφορές διαχείρισης σταδιοδρομίας στο σχολικό περιβάλλον. *Νέα Παιδεία*, 169: 13-28.
- Argyropoulou, K., Tsikoura, I. & Kaliris, A. (2017) Career management skills of students in general and vocational upper-secondary schools in Greece: Career adaptability and self-efficacy in career planning. *Baltic Journal of Career Education and Management*, 5(1): 7-21.
- Bartlett, L. & DeSteno, D. (2006) Gratitude and prosocial behavior: Helping when it costs you. *Psychological Science*, 17: 319-325.
- Csikszentmihalyi, M. (2013) *Flow: The Psychology of Happiness*. New York: Random House.
- Charokopaki, A., & Argyropoulou, K. (2019) Optimism, career decision self-efficacy and career indecision among Greek adolescents. *Education Quarterly Reviews*, 2(1): 185-197.
- Coetzee, M. (2008) Psychological career resources of working adults: A South African survey. *South African Journal of Industrial Psychology*, 34(2): 10-20.
- DeSteno, D., Bartlett, M. Y., Baumann, J., Williams, L. A. & Dickens, L. (2010) Gratitude as moral sentiment: Emotion-guided cooperation in economic exchange. *Emotion*, 10(2): 289-293.
- Diener, E., Wirtz, D., Biswas-Diener, R., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., et al. (2009) *New measures of well-being*. The Netherlands: Springer. The collected works of Ed Diener.
- Di Fabio, A. & Kenny, M. E. (2019) Claremont Purpose Scale: Psychometric properties of the Italian validation for workers. *Counseling*, 12(3).
- Emmons, R. A. & McCullough, M. E. (2003) Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2): 377-389.

- Fredrickson, B. L. & Branigan, C. (2001) Positive emotions. In T. J. Mayne & G. A. Bonanno (Eds.), *Emotions: Current issues and future directions*. Guilford Press, 123-151.
- Kashdan, T. B. & Breen, W. E. (2007) Materialism and diminished well-being: Experiential avoidance as a mediating mechanism. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(5): 521-539.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2000) The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future research. *Child Development*, 71(3): 543-562.
- McCullough, M. E., Emmons, R. A. & Tsang, J. (2002) The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82: 112-127.
- Plant, P. (2007) An inconvenient truth: Green Guidance. IAEVG Newsletter, 58/2007, pp.1-3. Ανάκτηση από: <http://www.iaevg.org/crc/files/newsletters/Newlet58en.doc>
- Pruyser, P. W. (1976) Lessons from art theory for the psychology of religion. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 15(1): 1-14.
- Randolph, S. (2017) The Power of Gratitude. *Workplace Health & Safety*, 65(3): 144-144.
- Ryff, C. D. (2014) Psychological well-being revisited Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83: 10–28.
- Rutter, M. (2012) Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24:335-344
- Santilli, S., Ginevra, M. C., Sgaramella, T. M., Nota, L., Ferrari, L. & Soresi, S. (2015) Design my future: An instrument to assess future orientation and resilience. *Journal of Career Assessment*, 25(2): 281-295.
- Savickas, M.L., Nota, L. Rossier, J., Dauwalder, J.P., Duarte, M.E. & Van Vianen, A.E.M. (2009) Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75: 239-250.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αργυροπούλου, Αικ. & Δρόσος, Ν. (2013) *Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Διά Βίου Διαχείρισης Σταδιοδρομίας: Θεωρητικό Πλαίσιο*. Αθήνα: ΕΟΠΠΕΠ.
- Σιδηροπούλου – Δημακάκου, Δ., Μυλωνάς, Κ. & Αργυροπούλου, Α. (2003) Οι απόψεις των εφήβων για την επίδραση των γονέων τους στις επαγγελματικές τους επιλογές. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 64-65: 95-108.
- Sovet, L., Annovazzi, C., Ginevra, M. C., Kaliris, A. & Lodi, E. (2018) Life design in adolescence: The role of positive psychological resources. In V. Cohen-Scali, L. Nota & J. Rossier (Eds.), *New perspectives on career counseling and guidance in Europe. Building careers in changing and diverse societies*. Cham, Switzerland: Springer International Publishing, 23-37.

- Τερζάκη, Μ. (2020) Αίσθηση χρονικής προοπτικής και οραματισμός μέλλοντος: η αξιοποίηση της φαντασίας στον σχεδιασμό της σταδιοδρομίας. Στο Κ. Αργυροπούλου & Α.-Σ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διαχείριση Σταδιοδρομίας και Ανάπτυξη Δεξιοτήτων στο Σύγχρονο Εκπαιδευτικό και Εργασιακό Περιβάλλον. Προ(σ)κλήσεις του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Γρηγόρη, 229-245.
- Τερζάκη, Μ. (2019) Αξιοποιώντας δραστηριότητες της σχολικής ζωής για τον επαγγελματικό προσανατολισμό των εφήβων: ανάγκες και προσδοκίες εφήβων στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων. Στο Κ. Αργυροπούλου (Επιμ.), *Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Λήψη Επαγγελματικών Αποφάσεων: Πρακτικές Εφαρμογές για Συμβούλους Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Σταδιοδρομίας*. Αθήνα: Γρηγόρη, 13-39.
- Τσεχελίδου, Κ. (2019) Σκέψου θετικά διερευνώντας τις επαγγελματικές επιλογές σου: η αξιοποίηση των θετικών ψυχοκοινωνικών δυνάμεων στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων. Στο Κ. Αργυροπούλου (Επιστημονική Επιμέλεια), *Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Λήψη Επαγγελματικών Αποφάσεων*. Αθήνα: Γρηγόρη, 197-225.
- Χαροκοπάκη, Α. (2020) Ψυχική ανθεκτικότητα: η δυνατότητα ανασυγκρότησης δυσκολιών και αλλαγών στη διερεύνηση της επαγγελματικής πορείας. Στο Κ. Αργυροπούλου & Α.-Σ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διαχείριση Σταδιοδρομίας και Ανάπτυξη Δεξιοτήτων στο Σύγχρονο Εκπαιδευτικό και Εργασιακό Περιβάλλον. Προ(σ)κλήσεις του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Γρηγόρη, 211-329.
- Χαροκοπάκη, Α. (2019) «Πιστεύω ότι μπορώ να διαχειριστώ επαγγελματικές επιλογές». Η αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων: θεωρία και συμβουλευτική αξιοποίηση. Στο Κ. Αργυροπούλου (Επιμ.), *Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Λήψη Επαγγελματικών Αποφάσεων: Πρακτικές Εφαρμογές για Συμβούλους Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Σταδιοδρομίας*. Αθήνα: Γρηγόρη, 161-197.
- Χαροκοπάκη Α. (2018) Μαθαίνω να αναζητώ πληροφορίες για τα επαγγέλματα. Διδακτικό σενάριο με τη χρήση Τ.Π.Ε. στο πλαίσιο της Ερευνητικής Εργασίας (Project) για την Α' τάξη ΕΠΑ.Λ. και ΓΕ.Λ. *Πρακτικά 6^{ου} Συνεδρίου Νέος Παιδαγωγός*. Ανακτήθηκε από: <http://users.sch.gr/synedrio/praktika.html>
- Χαροκοπάκη, Α. & Καλίρης, Α. (2018) Θετικοί Ψυχολογικοί Παράγοντες στις αποφάσεις σταδιοδρομίας: θεωρητική τεκμηρίωση, ερευνητικές τάσεις και διερεύνηση της σχέσης της ψυχικής ανθεκτικότητας με την αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Ανακοίνωση στο 7^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Συμβουλευτικής, Βόλος.
- Zhang, Y., Chen, Z.J. & NiSh., (2019) The security of being grateful: Gratitude promotes risk aversion in decision-making. *The Journal of Positive Psychology*, 15(2):1-7.

Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΜΙΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ THE PUPILS' SCHOOL TRANSITION FROM MAINSTREAM PRIMARY TO MAINSTREAM SECONDARY SCHOOLS: A SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW

Κλεοπάτρα-Μαρία Γκανούδη
ΠΕ02 Φιλόλογος
Υποψήφια Διδάκτορας ΠΤΕΑ
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
kleogkanoudi@uth.gr

Περίληψη

Η σχολική μετάβαση στη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί μία συνεχή και σημαντική διαδικασία για το σύνολο των μαθητών. Ο αντίκτυπός της εκτείνεται τόσο στη ακαδημαϊκή όσο και στην ψυχολογική προσαρμογή τους στο νέο σχολικό περιβάλλον. Η διαδικασία αυτή κρίνεται ακόμη πιο δύσκολη για τους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (στο εξής: Ε.Ε.Α.) , με την πλειονότητά τους να αποκτούν αρνητικές εμπειρίες κατά την πρώτη χρονιά φοίτησής τους στη δεύτερη εκπαιδευτική βαθμίδα εκπαίδευσης. Η παρούσα μελέτη αποτελεί μία συστηματική ανασκόπηση της πρόσφατης βιβλιογραφίας σχετικής με τη σχολική μετάβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (2011-2021). Ένας μεγάλος αριθμός μελετών επικεντρώνεται στη σχολική μετάβαση του συνόλου των μαθητών, ενώ οι αντίστοιχες έρευνες για τις μεταβατικές εμπειρίες των μαθητών με Ε.Ε.Α. είναι αρκετά περιορισμένες. Η διαθέσιμη βιβλιογραφία εστιάζει ως επί το πλείστον στη συμβολή των ομηλίκων και των εκπαιδευτικών στο εγχείρημα προσαρμογής τους στη δευτεροβάθμια. Ένας μικρός αριθμός βιβλιογραφικών αναφορών ερευνά το ρόλο του γονεϊκού περιβάλλοντος σε αυτό. Σημαντικό ερευνητικό ενδιαφέρον παρατηρείται για την καταγραφή των προστατευτικών και των παραγόντων κινδύνου για την επίτευξη επιτυχούς ένταξης και κατ' επέκταση ομαλής σχολικής μετάβασης.

Λέξεις κλειδιά

Σχολική μετάβαση, ένταξη, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Abstract

The school transition in the mainstream secondary schools is a continuous and very consequential period for most students. It had been observed that the transition impact on students academic and psychological adjustment in the new school environment. The students with Special Educational Needs (SEN) are confronted with more difficulties. Most of them have negative experiences all through the first year of their studies in mainstream secondary schools. This thesis is a systematic literature review of the recent international empirical research in school transition in mainstream secondary schools. This systematic literature review covered the period 2011-2021. A large number of studies examined the impact of school transition of the majority of students without SEN. By contrast the studies that are focused on impact of school transition on students with SEN are very limited. A lower number of studies reported the parental involvement with academic and psychological adjustment of students with or without SEN. Also, some studies presented protective and risk factors that relate on successful inclusion and successful school transition.

Key words

School transition, inclusion, special educational needs, mainstream secondary schools, systematic literature review .

0. Εισαγωγή

Ο όρος “μετάβαση” (*transition*) περιλαμβάνει τους όρους “*transfer*” και “*move*”, αποκαλύπτοντας τα δύο κύρια χαρακτηριστικά της, αυτά της “μεταφοράς” και της “κίνησης προς κάτι καινούριο” (Uvaas & McKeivitt, 2013:70-76). Οι επιστήμονες που ερευνήσαν την διαδικασία μετάβασης από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια κατά τη δεκαετία του 1960 κ.ε. εστίασαν στις εμπειρίες των μαθητών (Galton & McLellan, 2017:1-21) και τα αποτελέσματα της μετάβασης στην ακαδημαϊκή προσαρμογή τους (Symonds & Galton, 2014:1-27). Σύμφωνα με τον Galton (2000:340-363), στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα, ο όρος “μεταφορά” χρησιμοποιήθηκε για να προσδιορίσει “την μετακίνηση των παιδιών από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη”, ενώ ο “μετάβαση” αναφέρεται “στην προαγωγή των μαθητών από τη μία τάξη στην άλλη εντός του ίδιου εκπαιδευτικού επιπέδου”. Στα υπόλοιπα εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο, οι ερευνητές χρησιμοποιούν τον όρο “μετάβαση” και στις δύο περιπτώσεις, χωρίς να προχωρούν σε διαχωρισμό της από τον όρο “μεταφορά” (Jindal-Snape et al., 2021:2-13). Η διαχρονική ανάγκη αποσαφήνισης της παραπάνω έννοιας και των πολλαπλών επιδράσεών της σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς, καθιστά απαραίτητη την πραγματοποίηση της παρούσας συστηματικής ανασκόπησης της διεθνούς βιβλιογραφίας του χρονικού διαστήματος 2011-2021.

0.1. Η χρησιμότητα μίας συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης

Οι συστηματικές βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις χαρακτηρίζονται από αυστηρή δομή και συνέχεια, και ως εκ τούτου αποτελούν σημαντικές πηγές καταγραφής ακριβέστερων ευρημάτων, έγκυρων και συνεπών συμπερασμάτων μεταξύ των μελετών, οι οποίες ερευνούν το ίδιο θεματικό πεδίο. Επιπλέον, αποτελούν σημαντικό εργαλείο για τον εντοπισμό των ερευνητικών κενών και την επικαιροποίηση των υπάρχουσών γνώσεων σχετικά με συγκεκριμένα επιστημονικά ερωτήματα (Booth et al., 2016). Η παρούσα μελέτη περιλαμβάνει μία συστηματική καταγραφή βιβλιογραφικών αναφορών, οι οποίες δημοσιεύτηκαν τη χρονική περίοδο 2011-2021 και ερευνούν τη διαδικασία μετάβασης των μαθητών με ή χωρίς Ε.Ε.Α. στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Την τελευταία εικοσαετία, έχουν δημοσιευτεί 16 βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις σχετικές με τη διαδικασία μετάβασης από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Hanewald, 2013, Hughes et al., 2013, Pearson et al., 2017, vanRens et al., 2018, Cantali, 2019, Jindal-Snape, Cantali et al., 2019, Richter et al., 2019, Jindal-Snape et al., 2020, Metzner et al., 2020, Mumford et al., 2020, Jindal-Snape, Symonds et al., 2021). Μέχρι το 2018, δημοσιεύτηκαν μόνο τρεις συστηματικές βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις (Hanewald, 2013, Hughes et al., 2013, Pearson et al., 2017). Τη χρονική περίοδο 2018-2021 παρατηρείται αύξηση δημοσιεύσεων συστηματικών βιβλιογραφικών ανασκοπήσεων σχετικά με τη μεταβατική διαδικασία από το δημοτικό μέχρι το Λύκειο (Nuske et al., 2018, vanRens et al., 2018, Cantali, 2019, Jindal-Snape, Cantali et al., 2019, Richter et al., 2019, Chong et al., 2020, Jindal-Snape et al., 2020, Metzner et al., 2020, Mumford et al., 2020, Jindal-Snape et al., 2020, Jindal-Snape, Symonds et al., 2021), οι οποίες πληρούν τα κριτήρια συγγραφής των συστηματικών βιβλιογραφικών ανασκοπήσεων, όπως αυτά έχουν οριστεί από τον Garrard (2016).

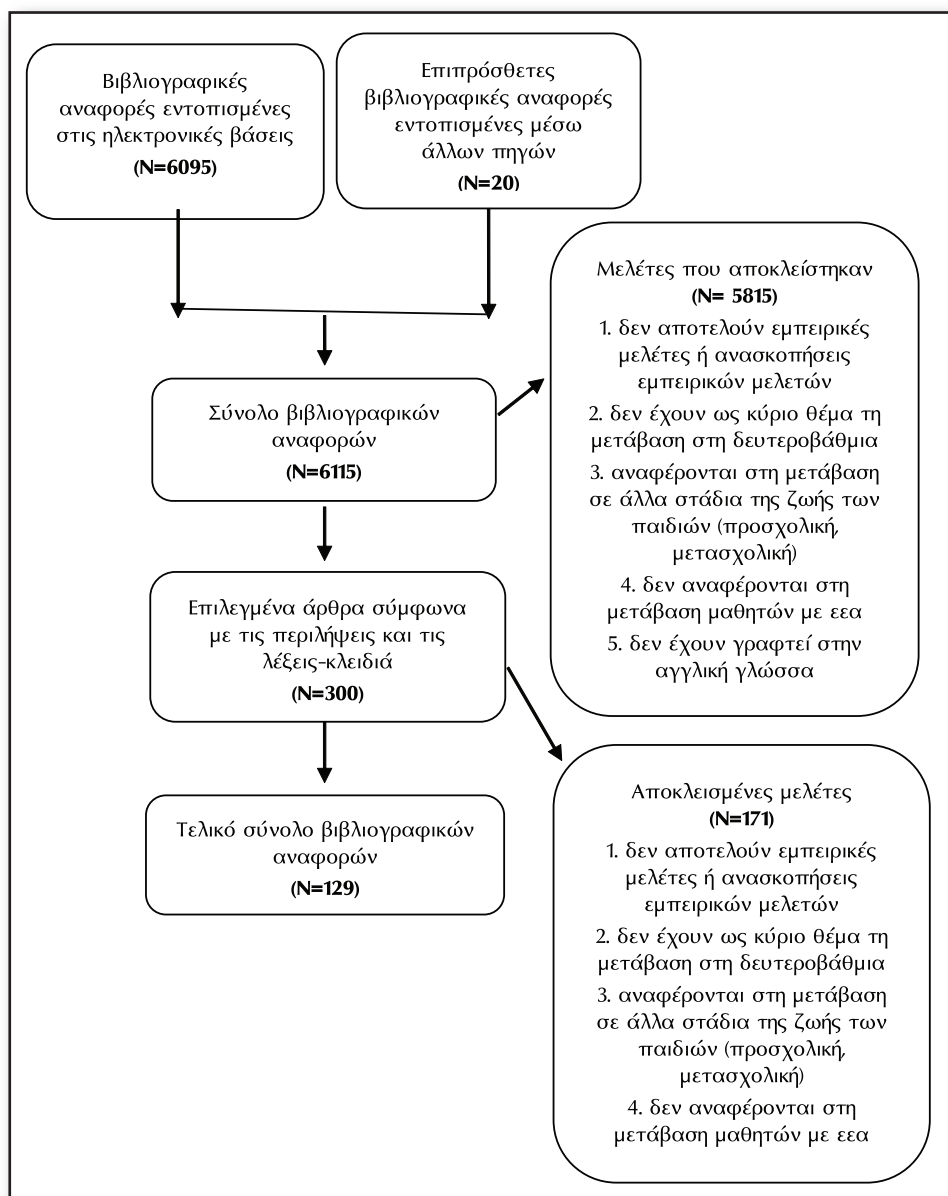
Σχετικά με το εύρος του ηλικιακού επιπέδου των παιδιών που συμμετέχουν στις μελέτες της προαναφερθείσας χρονικής περιόδου, αυτό κυμαίνεται μεταξύ 10-25 ετών. Κάποιοι συγγραφείς ανέφεραν το ανώτατο και το κατώτατο ηλικιακό επίπεδο (Ng-Knight et al., 2015, Ng-Knight et al., 2016, Ackerley, 2017, Bagnall, 2020, Cantali, 2019, Metzner et al., 2020), ενώ άλλοι όρισαν την ακριβή ηλικία των μαθητών (Curson et al., 2019, Strand, 2019). Αρκετοί ερευνητές αναφέρονται στους μέσους όρους ηλικίας του ερευνητικού δείγματος (Bruggink, et al., 2014, Bruggink, 2015, Chouinard, 2017, Mandy et al., 2016), ενώ υπήρξαν και εκείνοι που δεν κάνουν σαφή αναφορά στην ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα παιδιών (Guo, 2015, Christopoulou, 2016, Mays et al., 2020, Huang, 2020).

Σκοπό της παρούσας συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης αποτελεί η καταγραφή της διαθέσιμης διεθνούς βιβλιογραφίας της περιόδου 2011-2021, σχετικής με τις εμπειρίες μετάβασης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τόσο του συνόλου των μαθητών όσο και αυτών με Ε.Ε.Α. Ως ερευνητικά ερωτήματα ορίστηκαν τα εξής:

1. Ποιες είναι οι διαφορετικές έννοιες που έχουν αποδοθεί στη μεταβατική διαδικασία; 2. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εμπλεκομένων σε αυτήν (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς); 3. Ποιες είναι οι εμπειρίες μετάβασης των μαθητών με Ε.Ε.Α. από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (θετικές, αρνητικές ή μεικτές); 4. Ποιοι παράγοντες δρουν ως προστατευτικοί και ποιοι ως ανασταλτικοί; και 5. Πώς μπορεί να επιτευχθεί η ομαλή μετάβαση (παράγοντες επιτυχούς μετάβασης, συνεργατικά προγράμματα κ.ά.);.

0.2. Μέθοδος

Η παρούσα συστηματική ανασκόπηση περιλαμβάνει εμπειρικές έρευνες σχετικές με τη μετάβαση μαθητών με ή χωρίς Ε.Ε.Α. από τη γενική πρωτοβάθμια στη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η αναζήτηση και η συλλογή τους πραγματοποιήθηκε μέσω των ηλεκτρονικών βάσεων δεδομένων, Eric (Institute of Education Sciences), Google Scholar και ResearchGate. Οι όροι *“transition”*, *“transfer”*, σε συνδυασμό με τους *“special educational needs-SEN”*, *“mainstream secondary education”* χρησιμοποιήθηκαν για την εύρεση της σχετικής διεθνούς βιβλιογραφίας, της περιόδου 2011-2021 (N=6095). Επίσης, παρουσιάζονται έρευνες, οι οποίες εντοπίστηκαν στη λίστα των βιβλιογραφικών αναφορών σχετικών άρθρων (N=20). Το τελικό σύνολο των άρθρων που αποτέλεσαν αντικείμενο επεξεργασίας και ανάλυσης και παρουσιάζονται στην παρούσα μελέτη ανέρχονται σε 129 (Σχήμα 1).

Σχήμα 1: Μέθοδος επιλογής βιβλιογραφικών αναφορών

0.3. Επιλογή

Έχοντας ως βάση τους τίτλους, τις περιλήψεις και τις λέξεις-κλειδιά των άρθρων, αποκλείστηκαν: α) αυτά που δεν ήταν εμπειρικές μελέτες, β) αυτά που δεν είχαν ως κύριο θέμα τη μετάβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, γ) αυτά που αναφέρονται εκτός από τη μετάβαση στη δευτεροβάθμια και σε εκείνη στην προσχολική και στην μετασχολική ζωή, δ) αυτά που δεν αναφέρονταν στη μετάβαση μαθητών με Ε.Ε.Α. και ε) αυτά που έχουν γραφτεί σε διαφορετική γλώσσα από την αγγλική και την ελληνική.

Οι μελέτες που συλλέχθηκαν πληρούσαν τα εξής κριτήρια: α) αναφέρουν ως κύριο θέμα τη μετάβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, β) αναφέρονται σε μαθητές 10-18 ετών, στα στάδια πριν και μετά τη μετάβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση γ) περιλαμβάνουν ως κύρια θεματική τη μετάβαση μαθητών με Ε.Ε.Α. στη δευτεροβάθμια και δ) αποτελούν εμπειρικές μελέτες ή ανασκοπήσεις εμπειρικών μελετών (Σχ. 1).

0.4. Ανάλυση

Με το πέρας της συλλογής των άρθρων από τις προαναφερόμενες ηλεκτρονικές βάσεις, τα 129 επιλεγμένα άρθρα εντάχθηκαν σε ένα υπολογιστικό φύλλο Microsoft Excel, με απώτερο σκοπό την κατηγοριοποίησή τους με βάση οκτώ κριτήρια (συγγραφέας/-είς, έτος, είδος έρευνας, χώρα, ηλικιακό επίπεδο, μεταβλητές, αποτελέσματα). Η κατηγοριοποίησή τους συνέβαλε στην ανάδειξη των μελετών που πληρούν τα παραπάνω κριτήρια επιλογής. Ειδικότερα, εντοπίστηκαν με ακρίβεια οι εμπειρικές μελέτες και οι ανασκοπήσεις εμπειρικών μελετών που δημοσιεύθηκαν τη χρονική περίοδο 2011-2021. Κατόπιν, εντοπίστηκαν οι μελέτες των οποίων ερευνητικό δείγμα αποτέλεσαν οι μαθητές ηλικίας 10-18 ετών. Επίσης, το κριτήριο των μεταβλητών προσέφερε στην ομαδοποίηση των συλλεχθέντων μελετών με βάση τις κύριες και τις δευτερεύουσες ερευνητικές τους θεματικές.

0.5. Αποτελέσματα

Συνολικά, αναλύθηκαν 129 εμπειρικές μελέτες και βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις εμπειρικών μελετών, οι οποίες δημοσιεύθηκαν τη χρονική περίοδο 2011-2021. Οι χώρες πραγματοποίησης των ερευνών ποικίλλουν, με το Ηνωμένο Βασίλειο (N=66), τις ΗΠΑ (N=10) και την Αυστραλία (N=20) να προηγούνται στην υλοποίηση σχετικών με τη σχολική μετάβαση μελετών. Ακολουθούν η Ιρλανδία (N=6), οι Κάτω Χώρες (N=5) και η Ελλάδα (N=3). Η Φιλανδία, η Νορβηγία, ο Καναδάς, η Νότια Αφρική και η Ισπανία έχουν υλοποιήσει μόνο 2 σχετικές έρευνες. Μόνο μία έρευνα έχουν υλοποιήσει η Ιταλία, η Αλβανία, η Γαλλία, η Γερμανία, η Ελβετία, η Ουρουγουάη, το Ισραήλ και η Ινδονησία.

Όσον αφορά τα χορηγούμενα ψυχομετρικά εργαλεία, οι περισσότερες μελέτες χρησιμοποίησαν μόνο ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς (πχ. *ITCT*, *PBSi*, *PSSM*, *SDQ*,

WASI, LLRV). Άλλες χρησιμοποίησαν τις συνεντεύξεις και τις ομάδες εστίασης, την ανασκόπηση βιβλιογραφίας, τη μεικτή μεθοδολογία (ποιοτική και ποσοτική έρευνα, visual diaries), και άλλες την παρατήρηση του σχολικού περιβάλλοντος ή τα προγράμματα υποστήριξης της διαδικασίας μετάβασης (πχ. *“TaST programme”*, *“MA3 (ITE) programme”*). Δύο από τις επιλεγμένες μελέτες αποτύπωσαν τις *“φωνές”* των μαθητών μέσω της αξιοποίησης της ποιοτικής μεθόδου, *“Student Voice”* (Pitt, 2012: 57-58 Pitt et al., 2019:5-6).

Τέλος, εξετάστηκε αν τα επιλεγθέντα άρθρα απαντούν στα ορισθέντα ερευνητικά ερωτήματα. Με το πέρας του σταδίου της ανάλυσης, χωρίστηκαν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες ανάλογα με τα θεματικά πεδία που ερευνούν: 1. τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών για τη μετάβαση, 2. τις εμπειρίες των μαθητών με Ε.Ε.Α. και 3. την επίτευξη ομαλής μετάβασης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Πίνακες 1-3 αντίστοιχα). Στη συνέχεια του άρθρου παρουσιάζονται διεξοδικότερα σε ξεχωριστές υποενότητες τα σχετικά ευρήματα.

1. Οι διαφορετικές έννοιες του όρου *“σχολική μετάβαση”*

Στις αναλυθείσες βιβλιογραφικές αναφορές, παρουσιάζονται διαφορετικές έννοιες του όρου *“σχολική μετάβαση”* αποδίδοντάς του διαφορετικά χαρακτηριστικά. Η σχολική μετάβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κάποιες φορές καθίσταται μία μικρή ή ασήμαντη αλλαγή, ενώ άλλες φορές αποτελεί μία μείζονος σημασίας μεταβολή στη σχολική ζωή των μαθητών. Η πρόκληση αυτή σχετίζεται άρρηκτα με τις *“παράλληλες αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον”* (Waters et al., 2014:153-166, Strnadova et al., 2016:141-156), *“τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις”* (Mackenzie et al., 2012:298-302, Makin et al., 2017:1-4) και *“τις ακαδημαϊκές προσδοκίες”* (Rainer & Cropley, 2015:445-461, Kingdon et al., 2017:265-274), με τον αντίκτυπό της να εκτείνεται στους τομείς της ακαδημαϊκής και της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών (Rice et al, 2011:244-263, Arens et al., 2013:1-11, Vasquez-Salgado et Chavira, 2014:79-94, Andreas & Jackson, 2015:1034-1041). Επιπλέον, από κάποιους ερευνητές (πχ. Neal et al., 2016b:355-373) αντιμετωπίζεται *“ως μία φυσιολογική διαδικασία μετάβασης από το ένα εκπαιδευτικό στάδιο στο επόμενο”*, ενώ από άλλους *“ως μία από τις φάσεις της σχολικής ζωής των μαθητών”* (πχ. Brewin & Statham, 2011:35-381). Άλλοι μίλησαν για πολλαπλές μεταβάσεις (Serbin et al., 2013:1331-1347, Lofgran et al., 2015:366-376, Jindal-Snape et al., 2020:1-34, Jindal-Snape et al., 2021:1-4), ενώ υπήρξαν και εκείνοι που αντιμετώπισαν τη σχολική μετάβαση *“ως μία σημαντική πρόκληση ή απειλή για τη σχολική ρουτίνα των μαθητών”* (Mackenzie et al., 2012:298-302, Keay et al., 2015:279-292, Botsas et al., 2018:50-52). Επίσης, η σχολική μετάβαση εκλήφθηκε *“ως μία εξέλιξη της σχολικής σταδιοδρομίας των μαθητών”* (Fortuna, 2014:177-191, Witherspoon & Ennett, 2011:1077-1090), *“ως μία ιεροτελεστία”* (Bailey

& Baines, 2012:47-61, Rainer & Cropley, 2015:445-461) και “ως χρονική στιγμή μεγάλων αλλαγών” (Andreas & Jackson, 2015:1034-1041, Scanlon et al., 2016:44-58, Peters & Brooks, 2016:75-77, Galton & McLellan, 2017:1-22).

2. Η σχολική μετάβαση των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Με το πέρας της φοίτησής τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι μαθητές καλούνται να μεταβούν στη δευτεροβάθμια, γεγονός που επιφέρει σημαντικές αλλαγές, πρωτίστως στη σχολική τους ρουτίνα. Αποτελεί μία δυναμική διαδικασία, η οποία μπορεί να εκτείνεται μέχρι το τέλος των τριών τάξεων του Γυμνασίου (Jindal-Snape et al., 2020).

Η ηλικία πραγματοποίησής της διαφέρει στα διεθνή εκπαιδευτικά συστήματα, όπως στο αμερικανικό και σε αυτά κάποιων κομητειών της Αγγλίας, στα οποία πραγματοποιείται μέχρι την ηλικία των 14 ετών (Symonds & Galton, 2014). Στα εκπαιδευτικά συστήματα των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών, όπως και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η μετάβαση των παιδιών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση πραγματοποιείται μεταξύ 11-12 ετών, κατά τη διάρκεια της εφηβείας (Ng-Knight et al, 2016, Eskelä-Haapanen et al., 2020). Μίας περιόδου με θεμελιώδεις αλλαγές για το άτομο, τόσο σε βιολογικό όσο και σε ψυχολογικό επίπεδο (Symonds, 2015).

Παρόλο που η σχολική μετάβαση στη δευτεροβάθμια συντελείται σε διαφορετικά ηλικιακά επίπεδα, παραμένει μία διαδικασία μετακίνησης των μαθητών σε νέο σχολικό περιβάλλον (Eurydice, 2018). Η περίοδος αναμονής των παιδιών για την μετάβασή τους από την πρωτοβάθμια στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα ανυπομονησίας, αλλά και άγχους (Galton & McLellan, 2017). Στην αρχή της φοίτησής τους στη δευτεροβάθμια βιώνουν θετικές εμπειρίες, οι οποίες κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς μεταβάλλονται σε αρνητικές (Hargreaves, 1984). Η αλλαγή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος συνοδεύεται από μικρές ή μεγαλύτερες αλλαγές στις συνθήκες εκπαίδευσης, τους σχολικούς κανονισμούς και τον τρόπο οργάνωσης (Goldstein & Blumenkrantz, 2019). Ως εκ τούτου, οι μαθητές αποκτούν καινούριες εμπειρίες, άλλοτε θετικές και άλλοτε αρνητικές. Επιπλέον, τα ποσοστά “ευημερίας (well-being)” των μαθητών μεταβάλλονται σημαντικά μετά τη μετάβασή τους στη δευτεροβάθμια, σχετιζόμενα άμεσα με την ψυχολογική κατάσταση, την ικανότητα προσαρμογής και τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Symonds & Galton, 2014:1-27, Jindal-Snape & Cantali, 2019:8-12, Jindal-Snape, et al., 2020:2-6 & 19-33).

Εν συνεχεία, παρουσιάζονται οι βιβλιογραφικές αναφορές, οι οποίες εξετάζουν τις αντιλήψεις των εμπλεκομένων στη σχολική μετάβαση (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί) και τις επιδράσεις της μετάβασης (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Η σχολική μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Αντικείμενο έρευνας	Συγγραφείς(είς) / έτος	Χώρα	Ηλικιακό επίπεδο
Αντιλήψεις του προσωπικού της σχολικής κοινότητας (N=4) εκπαιδευτική υποστήριξη, συμπεριφορά μαθητών, θετικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών, συνεργασία μεταξύ των σχολείων	Bruggink et al. (2014)	Ολλανδία	πρωτοβάθμια
	Bruggink et al. (2015)	Ολλανδία	πρωτοβάθμια
	Prenergast et al (2019)	Ιρλανδία	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Strand (2020)	Νορβηγία	δευτεροβάθμια
Αντιλήψεις γονέων (N=2) ανησυχίες καριέρας, εκπαιδευτικές προσδοκίες	Ahern (2017)	Ιρλανδία	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Tso et al. (2017)	Αυστραλία	δευτεροβάθμια
Αντιλήψεις μαθητών (N=20) φιλία, ευημερία, άγχος, σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών, σχέσεις με ομηλίκους	Chong et al. (2020)	Αυστραλία	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια (systematic review)
	Chouinard et al. (2017)	Καναδάς	δευτεροβάθμια
	Curson et al. (2019)	Ηνωμένο Βασίλειο	11 ετών
	Dean (2014)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Eskelδ-Haapenen et al. (2020)	Φιλανδία	12-13 ετών
	Gibbons et al. (2018)	Αυστραλία	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Gilbert et al. (2021)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια (review)
	Guo (2015)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Hanewald (2013)	Αυστραλία	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια (systematic review)
	Hodgkin (2018)	Ηνωμένο Βασίλειο	10-12 ετών
	Jindal-Snape et al. (2020)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια (systematic review)
	Mackenzie et al. (2012)	Αυστραλία	11-12 ετών
	Mumford & Birchwood (2020)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια (systematic review)
	Rodrigues et al. (2018)	Ολλανδία	12 ετών

Αντικείμενο έρευνας	Συγγραφέας(είς) / έτος	Χώρα	Ηλικιακό επίπεδο
Αντιλήψεις μαθητών (N=20) φιλία, ευημερία, άγχος, σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών, σχέσεις με ομηλίκους	Σιδηρόπουλος (2016)	Ελλάδα	πρωτοβάθμια
	Sigei (2013)	Κένυα	δευτεροβάθμια
	Tobell (2014)	Ηνωμένο Βασίλειο	10-12 ετών
	Topping (2011)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια (review)
	Uka & Uka (2020)	Αλβανία	12-14 ετών
	Waters et al. (2014a)	Αυστραλία	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση
	Andreas et al. (2015)	Νορβηγία	δευτεροβάθμια
Επιδράσεις μετάβασης (N=38) ακαδημαϊκή προσαρμογή, αυτό-αποτελεσματικότητα, αυτό-έλεγχος, αυτό-αντίληψη, μαθησιακά κίνητρα, ψυχοκοινωνική προσαρμογή, αναγνωστική ικανότητα, ευημερία, αίσθημα του «ανήκειν», ανησυχίες, αδράνεια,	Booth et al. (2014)	Ηνωμένο Βασίλειο	11- 12 ετών
	Botsas et al. (2018)	Ελλάδα	πρωτοβάθμια
	Davis et al. (2015)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Dean (2014)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Ellerbrock et al. (2013)	ΗΠΑ	δευτεροβάθμια
	Evans et al. (2018)	Ελβετία	10-14 ετών (review)
	Farmer et al. (2011)	ΗΠΑ	δευτεροβάθμια
	Garcia et al. (2016)	Ισπανία	πρωτοβάθμια
	Hammond (2016)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Harris & Nowland (2020)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια (review)
	Hopwood et al (2014)	Αυστραλία	11-13 ετών
	Keay (2015)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια
	Kingdon et al. (2017)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια
	Kourmoulaki (2013)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια

Αντικείμενο έρευνας	Συγγραφέας(είς) / έτος	Χώρα	Ηλικιακό επίπεδο
Επιδράσεις μετάβασης (N=38) ακαδημαϊκή προσαρμογή, αυτό- αποτελεσματικότητα, αυτό-έλεγχος, αυτό- αντίληψη, μαθησιακά κίνητρα, ψυχοκοινωνική προσαρμογή, αναγνωστική ικανότητα, ευημερία, αίσθημα του «ανήκειν», ανησυχίες, αδράνεια,	Lester et al. (2013)	Αυστραλία	δευτεροβάθμια
	Lofgran (2015)	ΗΠΑ	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Mackenzie et al. (2012)	Αυστραλία	11-12 ετών
	Madjar et al. (2017)	Ισραήλ	δευτεροβάθμια
	Martinez et al. (2011)	ΗΠΑ	δευτεροβάθμια
	Mudaly et al. (2015)	Νότια Αφρική	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Pearson et al. (2017)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια (systematic review)
	Poorthuis et al. (2014)	Ολλανδία	δευτεροβάθμια
	Rainer et al. (2015)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια
	Rice et al. (2011)	Ηνωμένο Βασίλειο	11-12 ετών
	Riglin et al. (2013)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια
	Schwerdt et al. (2011)	ΗΠΑ	δευτεροβάθμια
	Serbin et al. (2013)	Καναδάς	δευτεροβάθμια
	Strnadova et al. (2014)	Αυστραλία	δευτεροβάθμια
	Symonds & Galton (2014)	Ηνωμένο Βασίλειο	10-14 ετών (review)
	Symonds & Hargreaves (2016)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια
	Tuomo et al. (2019)	Φιλανδία	12-13 ετών
	Vasquez et al. (2014)	Ισπανία	δευτεροβάθμια
	Vaz et al. (2014a)	Αυστραλία	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	West et al. (2010)	Ηνωμένο Βασίλειο	11-18 ετών
	Witherspoon et al. (2011)	ΗΠΑ	δευτεροβάθμια
	Bailey et al. (2012)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Duineveld et al. (2017)	Αυστραλία	δευτεροβάθμια

Αντικείμενο έρευνας	Συγγραφέας(είς) / έτος	Χώρα	Ηλικιακό επίπεδο
<i>Προστατευτικοί παράγοντες και παράγοντες κινδύνου (N=8)</i> θετικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών, οικογενειακή υποστήριξη, θετικές σχέσεις με ομηλίκους	Kingery et al. (2011)	ΗΠΑ	δευτεροβάθμια
	Longobardi et al.(2016)	Ιταλία	δευτεροβάθμια
	Ng-Knight et al (2015)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια
	Scanlon et al. (2016)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	St Clair –Thompson (2017)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια
	Waters et al. (2014b)	Αυστραλία	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση

2.1. Αντιλήψεις μαθητών

Οι άμεσα εμπλεκόμενοι στη διαδικασία της μετάβασης είναι οι μαθητές, οι οποίοι κατά την εφηβική τους ηλικία (11-12 ετών) καλούνται να προσαρμοστούν στο νέο σχολικό περιβάλλον. Ως εκ τούτου, η καταγραφή των αντιλήψεών τους για αυτή την περίοδο αποτελεί το πιο πολυσυζητημένο θέμα στη διεθνή βιβλιογραφία.

Οι μαθητές που μεταβαίνουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση υποστηρίζουν ότι η δημιουργία των θετικών σχέσεων με συνομηλίκους τους (Rodrigues et al., 2018, Mumford & Birchwood, 2020) επηρεάζει σημαντικά την ομαλή προσαρμογή τους στο νέο σχολείο. Επίσης, αποδίδουν σημαντική αξία στη βίωση του αισθήματος του “ανήκειν”, καθώς ανδιαμφισβήτητα αποτελούν “ισότιμα μέλη της σχολικής κοινότητας” (Topping, 2011:268-285, Tobbell, 2014:1-6, Hanewald, 2013:62-74, Chouinard et al., 2017:189-219, Uka & Uka, 2020:1-7). Επιπλέον, σημαντικός καθίσταται ο ρόλος των σχολικών ψυχολόγων για την υποστήριξη των μαθητών κατά τη διάρκεια της μεταβατικής περιόδου (Gibbons et al., 2018, Gilbert et al., 2021). Η πλειονότητα των παιδιών ανέφεραν θετικές προσδοκίες για τη μετάβαση στο Γυμνάσιο και τις συσχέτισαν με την ευημερία, τη φιλία, τις θετικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς τους (Sigei, 2013, Curson, 2019, Eskelä -Haapenen, 2020). Σε αντίθεση, οι Jindal-Snape et al. (2020), επισημαίνουν ότι το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών εκδήλωσε αρνητικές προσδοκίες για την επικείμενη μετάβασή τους στη δευτεροβάθμια. Στο ίδιο εύρημα καταλήγει και ο Δ.Α. Σιδηρόπουλος (2016), διαπιστώνοντας ότι οι περισσότεροι μαθητές εξέφρασαν αρνητικές προσδοκίες για την ικανότητα απόκτησης νέων γνώσεων και την βελτίωση των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων.

Όπως επισημαίνει ο Dean (2014), οι αντιλήψεις των μαθητών επηρεάζονται σημαντικά από διάφορους παράγοντες, όπως: το φύλο, οι Ε.Ε.Α., το πολιτισμικό πλαίσιο. Ειδικότερα, τα κορίτσια αντιμετωπίζουν διαφορετικά τη σχολική μετάβαση, καθώς δύσκολα δημιουργούν νέες φιλίες συγκριτικά με τα αγόρια και επιθυμούν να ξεχωρίζουν, γεγονός που τούς δημιουργεί επιπρόσθετο άγχος και πίεση. Επιπλέον, τα κορίτσια στην ηλικία των 12 ετών αισθάνονται φόβο για τη σχολική μετάβαση, υποστηρίζοντας ότι δεν θα καταφέρουν να αποκτήσουν νέους φίλους και θα αισθανθούν έντονη μοναξιά (Chong et al., 2020). Ο Guo (2015), στην έρευνά του σε ένα μεγάλο δείγμα Κινέζων μαθητριών, κατέγραψε τις μεγάλες αλλαγές στις σχέσεις τους με τους γονείς τους και τους ομηλίκους τους κατά τη διαδικασία της μετάβασης. Οι μαθήτριες εξέφρασαν ανησυχίες για πιθανές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, γεγονός όμως που δεν επαληθεύτηκε, καθώς τα προβλήματα μετάβασης ήταν μικρότερα από τα αναμενόμενα. Από την άλλη, οι μαθητές με Ε.Ε.Α. αντιμετωπίζουν περισσότερες και μεγαλύτερες δυσκολίες μετάβασης συγκριτικά με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά (Mackenzie, 2012). Η θεματική αυτή αναλύεται στην 4^η Ενότητα.

2.2. Αντιλήψεις γονέων

Οι αντιλήψεις των γονέων των μαθητών που μεταβαίνουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν έχουν ερευνηθεί επαρκώς από τη διεθνή βιβλιογραφία, δημιουργώντας ένα ερευνητικό κενό και στερώνοντας την κατανόηση της σχολικής μετάβασης από τη δική τους οπτική γωνία (Huang, 2020).

Όσοι ερευνητές εξέτασαν τις απόψεις του γονεϊκού περιβάλλοντος διαπίστωσαν τις μεγάλες ανησυχίες τους για τα πιθανά προβλήματα, τα οποία θα αντιμετώπιζον τα παιδιά τους στο Γυμνάσιο. Υποστηρίζουν ότι σημαντικοί προστατευτικοί παράγοντες για την επίτευξη ομαλής μετάβασης αποτελούν η μαθησιακή και η ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών τις πρώτες χρονιές φοίτησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η συμβουλευτική καθοδήγηση και η εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών στρατηγικών, με απώτερο στόχο την αποφυγή περιστατικών εκφοβισμού (Tso et al., 2017, Ahern, 2017).

2.3. Αντιλήψεις προσωπικού σχολικής κοινότητας

Το εκπαιδευτικό προσωπικό στη δευτεροβάθμια επηρεάζει σημαντικά τους μαθητές τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο. Όπως δηλώνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, αισθάνονται επαρκείς για την αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών τους, αναγνωρίζοντας ως σημαντικά τα οφέλη της εφαρμογής της συνεργατικής εργασίας μεταξύ των μαθητών (Bruggink, 2014, Horwood, 2014). Επίσης, αντιλαμβάνονται ότι οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς, καταθλιπτικά συμπτώματα και χαμηλές επιδόσεις χρειάζονται περισσότερη και συστηματική μαθησιακή και συναισθηματική υποστήριξη (Hanewald, 2013, Prenergast et al., 2019). Σημαντικό εύρημα είναι ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών δεν επηρεάστηκαν από τα χρόνια εμπειρίας, το επίπεδο μόρφωσης και την ηλικία (Bruggink, 2015). Τέλος, το διοικητικό προσωπικό αναγνωρίζει την ανάγκη συνεργασίας μεταξύ των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας και παροχής επιπρόσθετου χρόνου για την ομαλή προσαρμογή των μαθητών στο νέο σχολείο (Tobbell, 2014, Strand, 2020).

2.4. Επιδράσεις μετάβασης

Η πρωτοβάθμια και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση διαφοροποιούνται σημαντικά τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε περιβαλλοντικό επίπεδο. Οι επιδράσεις της σχολικής μετάβασης επεκτείνονται και στα δύο προαναφερόμενα επίπεδα. Εν συνεχεία, παρουσιάζονται τα ευρήματα των επιλεχθέντων άρθρων σχετικά με τον αντίκτυπο της σχολικής μετάβασης στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και την ευημερία των μαθητών.

Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση (primary school) εστιάζει ως επί το πλείστον στη φροντίδα των μαθητών, προσφέροντάς τους παράλληλα τη δυνατότητα βίωσης της “αίσθησης του ανήκειν (sense of school belonging-SOSB)” εντός της σχολικής κοινότητας (Mays et al., 2020: 1-8). Από την άλλη, η δευτεροβάθμια εκπαίδευση (secondary school)

χαρακτηρίζεται από τον προσανατολισμό της στη διδασκαλία διαφορετικών μαθημάτων, την απαίτηση ανάληψης περισσότερων ευθυνών από τους μαθητές (Rice et al., 2011, Garcia et al., 2016), τη διαδικασία της αξιολόγησης (Mackenzie et al., 2012) και το διαχωρισμό των μαθητών, με κριτήριο τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα (Kingdon et al., 2017).

Οι συνθήκες αυτές δύνανται να οδηγήσουν στη βίωση αρνητικών εμπειριών από μέρους των μαθητών κατά τη μετάβαση μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων, με επακόλουθα τη διατάραξη της ψυχικής ευεξίας (Poorthuis et al., 2014, Andreas & Jackson, 2015), τις χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Schwerdt & West, 2011, Riglin et al., 2013, Serbin et al., 2013, Vasquez-Salgado & Chavira, 2014, Lofgran et al., 2015, Mudaly & Sukhdeo, 2015, Benner et al., 2017), τη μείωση κινήτρων (Madjar et al., 2017), την έλλειψη σταθερών σχέσεων (Hammond, 2016, Mudaly & Sukhdeo, 2015), την αύξηση του άγχους (Waters et al., 2012, Lester et al., 2013, Peters & Brooks, 2016), την αίσθηση αποξένωσης (Witherspoon & Ennett, 2011, Davis et al., 2015, Keay et al., 2015) και εν τέλει την απομόνωσή τους από τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας (Martinez et al., 2011, Schwerdt & West, 2011, Jindal-Snape et al., 2019). Επιπλέον, οι μαθητές εξέφρασαν αρνητικές εμπειρίες, εξαιτίας της θυματοποίησής τους και των συχνών περιστατικών εκφοβισμού (Keay et al., 2015). Μάλιστα, ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών καταφεύγουν στην υπερβολική κατανάλωση αλκοόλ, στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες μετάβασής τους στο Γυμνάσιο (Andreas & Jackson, 2015).

Εν αντιθέσει, υπήρξαν μελέτες, οι οποίες επικεντρώθηκαν στις θετικές εμπειρίες των μαθητών κατά τη σχολική μετάβαση. Όπως επισημαίνεται, οι μαθητές αποκτούν νέους φίλους (Farmer et al., 2011, Fortuna, 2014, Vaz et al., 2014a, Davis et al., 2015), διατηρώντας φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους από το δημοτικό σχολείο (Symonds & Hargreaves, 2016). Ακόμη, δημιουργούν σχέσεις εμπιστοσύνης με τους εκπαιδευτικούς (Ellerbrock & Kiefer, 2013), ενισχύοντας την αυτοεκτίμησή τους (Poorthuis et al., 2014). Αντιλαμβάνονται ότι το μέγεθος της νέας σχολικής κοινότητας τους προσφέρει τη δυνατότητα να συναναστραφούν μεγαλύτερο μαθητικό πληθυσμό (Booth & Gerard, 2014, Neal & Frederickson, 2016a), να αποκτήσουν νέες γνώσεις (Mackenzie et al., 2012, Symonds & Hargreaves, 2016), να αναλάβουν περισσότερες ευθύνες (Booth & Gerard, 2014, Symonds & Hargreaves, 2016) και να αισθανθούν περισσότερη ασφάλεια και ευημερία (Kourmoulaki, 2013). Οι Madjar & Chohat (2017: 680-694) ερεύνησαν τις επιδράσεις της διαδικασίας μετάβασής των μαθητών στο Γυμνάσιο στην *“αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy)”* τους, κατασκευάζοντας μία κλίμακα μέτρησής της στην 6^η και 7^η τάξη του ισραηλινού εκπαιδευτικού συστήματος.

Στον αντίποδα, η διαχρονική μελέτη των Jindal-Snape & Cantali (2019), επισημάνει ότι οι θετικές εμπειρίες των μαθητών κατά τη μεταβατική περίοδο διατηρούνται, με τις αρνητικές εμπειρίες να υποχωρούν στις επόμενες τάξεις του Γυμνασίου. Ακόμη, αν και οι σχολικοί δεσμοί διαταράσσονται μετά τη μετάβαση στη δευτεροβάθμια

εκπαίδευση, αποκαθίστανται στο τέλος της πρώτης χρονιάς στο νέο σχολείο (Hebron, 2017, Benner et al., 2017).

Άλλες μελέτες, αναφέρονται και θετικές αλλά και αρνητικές εμπειρίες των μαθητών κατά την εισαγωγή τους στη δευτεροβάθμια, και άλλες υιοθετούν έναν ουδέτερο λόγο, καθώς εστιάζουν σε άλλες θεματικές, όπως η επιρροή της γονεϊκής εμπλοκής στην επίδειξη αρνητικών συμπεριφορών κατά την εφηβεία (Rainer & Cropsey, 2015) και τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού για τους μαθητές που έχουν διαγνωστεί από νοητικές ή αναπτυξιακές αναπηρίες (Strnadova & Cumming, 2014).

Τέλος, ορισμένοι ερευνητές εντοπίζουν ως κύριες αιτίες της μείωσης των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων και της διατάραξης της ψυχικής ευημερίας των μαθητών κατά τη μεταβατική περίοδο από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και το φύλο τους (Serbin et al., 2013, Benner et al., 2017).

3. Παράγοντες που επιδρούν θετικά και αρνητικά στη σχολική μετάβαση

Καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του το άτομο αλληλοεπιδρά συνεχώς με τα διάφορα περιβάλλοντα, εντός των οποίων κινείται και όσους ανήκουν σε αυτά. Από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, τα παιδιά αποκτά μία συνεχή αλληλεπιδραστική σχέση με τους γονείς του και όσους εντάσσονται στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Με την είσοδό τους στο σχολείο, αποκτούν την ιδιότητα του μαθητή, συναναστρέφόμενα εκπαιδευτικούς, ομηλικούς και συνομηλικούς. Εντός αυτών των πλαισίων, υφίστανται προστατευτικοί παράγοντες και παράγοντες κινδύνου, οι οποίοι συμβάλλουν ή παρεμποδίζουν την ομαλή μετάβαση αντίστοιχα (Jindal-Snape et al., 2020). Στη συνέχεια, παρουσιάζονται ξεχωριστά οι δύο κατηγορίες.

Ως θετικοί παράγοντες για την επίτευξη ομαλής σχολικής μετάβασης ορίζονται παράγοντες που σχετίζονται με το ίδιο το άτομο, τις σχέσεις του με τα οικοσυστήματά του και τα μέλη τους. Όσον αφορά το άτομο, προωθητικοί παράγοντες της ομαλής μετάβασης θεωρούνται οι δεξιότητες αυτό-ελέγχου, επίλυσης πιθανών προβλημάτων (Bailey & Baines, 2012), ένταξη σε νέες κοινωνικές ομάδες (Scanlon et al., 2016), δημιουργίας και διατήρησης θετικών σχέσεων με τους ομηλικούς τους (Kingerly et al., 2011, Hammond, 2016, Benner et al., 2017, Σιδηρόπουλος, 2018). Επίσης, η *ψυχική ανθεκτικότητα* επιδρά σημαντικά στην επιτυχή προσαρμογή των μαθητών στο νέο τους σχολικό περιβάλλον (Tso & Strnadova, 2017:389-403, StClair- Thompson, 2017:792-809).

Οι υψηλής ποιότητας σχέσεις των μαθητών με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς συμβάλλουν στη βελτίωση της ακαδημαϊκής προσαρμογής, την ενδυνάμωση των σχολικών δεσμών και την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων (Waters et al., 2014, Strand, 2020). Ειδικότερα, η συνεχής υποστήριξη των μαθητών από το στενό

και ευρύτερο οικογενειακό τους πλαίσιο (Davis et al., 2015), το γονεϊκό στυλ φροντίδας (Duineveld et al., 2017, Hammond, 2016) και η συνύπαρξή τους με συγγενικά μέλη της οικογένειάς τους εντός της σχολικής κοινότητας αποτελούν σημαντικούς προστατευτικούς παράγοντες για την αντιμετώπιση της στρεσογόνου διαδικασίας της μετάβασης (Mackenzie, 2012).

Παράλληλα, οι αρνητικές εμπειρίες μετάβασης μπορούν να αντιμετωπιστούν ή ακόμη και να αποφευχθούν μέσω της συνεχούς και επαρκούς εκπαιδευτικής στήριξης, στοχεύοντας παράλληλα στην ενδυνάμωση της αίσθησης του ανήκειν (Davis et al., 2015, Longobardi et al., 2016). Όπως επισημαίνουν οι Hughes, Banks & Terras (2013:24-34) και η D.Cantali (2019:9-12), ο *“βαθμός ευημερίας (well-being)”* των μαθητών, τόσο σε ενδο-προσωπικό όσο και σε διαπροσωπικό επίπεδο, βρίσκεται σε απόλυτη συνάρτηση με την έκβαση της μετάβασής τους από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η ενίσχυση της αίσθησης ότι αποτελούν ισότιμα μέλη της σχολικής κοινότητας συμβάλλει στη βίωση θετικών εμπειριών, ως επακόλουθου της αύξησης της κοινωνικής τους συμμετοχής και της βελτίωσης της ακαδημαϊκής επίδοσής τους (Mays et al., 2018).

Στον αντίποδα των προστατευτικών παραγόντων, εντοπίζονται οι παράγοντες κινδύνου, σχετιζόμενοι με την ιδιοσυγκρασία του ατόμου και τις σχέσεις του με τα μέλη του οικογενειακού και του σχολικού του περιβάλλοντος.

Αναφορικά με το άτομο, οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι αναπηρίες και οι δυσκολίες στη γλώσσα διδασκαλίας λειτουργούν παρεμποδιστικά στη βίωση θετικών εμπειριών κατά τη σχολική του μετάβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Hannah & Topping, 2012, 2013, Hammond, 2016), καθώς απαιτείται επιπρόσθετη εκπαιδευτική υποστήριξη. Επίσης, η δύσκολη σχολική μετάβαση σχετίζεται με την διακοπή επαφής με φίλους από την πρωτοβάθμια, τη θυματοποίηση, την αδυναμία δημιουργίας νέας φιλίας και αυτονομίας εντός του οικογενειακού πλαισίου (Hammond, 2016). Τέλος, η έλλειψη θετικών σχέσεων μαθητών-εκπαιδευτικών και η ύπαρξη υπερβολικών προσδοκιών από το εκπαιδευτικό προσωπικό οδηγούν αναπόφευκτα σε μία δύσκολη μεταβατική περίοδο για τους μαθητές (Tobbell et al., 2013).

4. Οι εμπειρίες μαθητών με Ε.Ε.Α. κατά τη μετάβασή τους στη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Αν και η σχολική μετάβαση αποτελεί μία διαρκή διαδικασία, στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν καταγραφεί περιορισμένες εμπειρικές μελέτες (ποιοτικές, ποσοτικές ή μεικτές μέθοδοι), που ερευνούν τη διαδικασία μετάβασης των παιδιών με Ε.Ε.Α. στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Jindal-Snape et al., 2020). Τα σχετικά ευρήματα των αναλυθέντων αναφορών στην παρούσα έρευνα παρουσιάζονται παρακάτω (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Οι εμπειρίες σχολικής μετάβασης των μαθητών με ΕΕΑ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Αντικείμενο έρευνας	Συγγραφέας(είς) / έτος	Χώρα	Ηλικιακό επίπεδο
Εμπειρίες μετάβασης μαθητών με εεα (N=44) χαμηλή ακαδημαϊκή προσαρμογή, πολυπλοκότητα μαθημάτων, άγχος, δυσκολία προσωπικής οργάνωσης, αδικαιολόγητη απουσία, εκφοβισμός, θυματοποίηση	Ackerley (2017)	Ηνωμένο Βασίλειο	11-12 ετών
	Benner et al. (2014)	ΗΠΑ	δευτεροβάθμια
	Benner et al. (2017)	ΗΠΑ	δευτεροβάθμια
	Cantali (2017)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια
	Cantali (2019)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια (systematic review)
	Dann (2011)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια
	Deiseo et al. (2018)	Αυστραλία	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Dillon et al. (2012)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Ellender (2014)	ΗΠΑ	δευτεροβάθμια
	Foley et al. (2016)	Ιρλανδία	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Fortuna (2014)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Grant (2020)	Ηνωμένο Βασίλειο	12-13 ετών
	Gumaste (2011)	Ηνωμένο Βασίλειο	10-11 ετών (review)
	Hannah & Topping (2013)	Ηνωμένο Βασίλειο	11-12 ετών
	Hebron (2017)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Hebron (2018)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Holmes et al. (2013)	Ιρλανδία	11-12 ετών
	Hughes et al. (2014)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια (systematic review)
	Jindal, Cantali, McGillivray et al. (2019)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια (systematic review)
	Jindal-Snape (2019)	Ηνωμένο Βασίλειο	10-14 ετών (review)
	Jindal-Snape et Cantali (2019)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια (systematic review)

Αντικείμενο έρευνας	Συγγραφέας(είς) / έτος	Χώρα	Ηλικιακό επίπεδο
Εμπειρίες μετάβασης μαθητών με εεα (N=44) χαμηλή ακαδημαϊκή προσαρμογή, πολυπλοκότητα μαθημάτων, άγχος, δυσκολία προσωπικής οργάνωσης, αδικαιολόγητη απουσία, εκφοβισμός, θυματοποίηση	Kingdon et al. (2017)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια
	Lightfoot et al. (2013)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια
	Makin et al. (2017)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Mandy et al. (2016)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Mardiyati (2016)	Ινδονησία	πρωτοβάθμια
	Mays et al. (2018)	Γερμανία	9-11 ετών
	Mays et al. (2020)	Ηνωμένο Βασίλειο	6-18 ετών
	McCoy et al. (2020)	Ιρλανδία	δευτεροβάθμια
	Metzner et al. (2020)	Ηνωμένο Βασίλειο	8-25 ετών (systematic review)
	Mowat (2018)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Mowat (2019)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Neal et al (2016)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια
	Nuske et al. (2018)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια (systematic review)
	Peters et al (2016)	Ηνωμένο Βασίλειο	11-13 ετών
	Pitt (2012)	Αυστραλία	δευτεροβάθμια
	Pitt et al. (2019)	Αυστραλία	11-13 ετών
	Richter (2019)	Γαλλία	δευτεροβάθμια (systematic review)
	Stack et al (2020)	Ιρλανδία	δευτεροβάθμια
	Tobin et al. (2012)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια
	Tso et al. (2017)	Αυστραλία	δευτεροβάθμια
	Vaz et al. (2014b)	Αυστραλία	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Warne (2015)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια
	Webster et al. (2017)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Ενώ κάποιοι μαθητές αδημονούν για τη μετάβασή τους από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Jindal-Snape, 2018), κάποιοι άλλοι, όπως αυτοί με Ε.Ε.Α., την αντιλαμβάνονται όχι μόνο ως “πρόκληση ζωής”, αλλά ως “απειλή” (*threat*) της σχολικής τους ρουτίνας (Mackenzie et al., 2012: 298-302, Botsas et al., 2018:50-52). Ειδικότερα, σε περίπτωση που αντιμετωπίζουν επιπρόσθετες εκπαιδευτικές ανάγκες, εκδηλώνουν πιο έντονες ανησυχίες (*concerns*) για την αποφοίτησή τους από το δημοτικό σχολείο και την εγγραφή τους στο Γυμνάσιο, οι οποίες μπορούν να αντιμετωπιστούν μέσω των κατάλληλων εκπαιδευτικών στρατηγικών (Neal & Frederickson, 2016a).

Οι Mays et al. (2020:1-8) υποστηρίζουν ότι οι αρνητικές μεταβατικές εμπειρίες των μαθητών με Ε.Ε.Α. δύνανται να επηρεάσουν σημαντικά την “αυτό-αντίληψη (*self-concept*)” και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών. Όπως επισημαίνουν, οι μαθητές αυτοί εκδηλώνουν πολύ χαμηλά ποσοστά *αυτό-αντίληψης* και περιορισμένα “*μαθησιακά κίνητρα (achievement motivation)*” σε σύγκριση με τους ομηλικούς τους χωρίς Ε.Ε.Α. (Foley et al., 2016:1-4). Επιπλέον, χαρακτηρίζονται από σημαντικά ποσοστά μείωσης των “*ακαδημαϊκών επιτευγμάτων- academic achievements*” (Pitt, 2012:26-39, 57, Garcia et al., 2016:25-31, Serbin et al., 2013:1331-1347, Benner et al., 2017: 2129–2142, Kingdon et al., 2017:265-274, Pitt et al., 2019:1-7), “*άρνησης κοινωνικής συμμετοχής- social participation*” (Lofgran, 2015:366-376), “*αποστροφής*” και “*αποφυγής εκπλήρωσης των σχολικών υποχρεώσεων τους*” (Mudaly & Sukhdeo, 2015:244-252, Rainer & Corpley, 2015:445-461, Deiseo & Fraser, 2018:133-152, Cantali, 2019:1255-1278). Ως εκ τούτου, το αίσθημα του “*ανήκειν*” στη σχολική κοινότητα μειώνεται σημαντικά, έχοντας ως φυσικό επακόλουθο τα υψηλά ποσοστά “*αδικαιολόγητης απουσίας-truancy*” (Benner, 2011:5-8, Vaz et al., 2014b:1-3).

Οι μαθητές με *Διαταραχή Φάσματος του Αυτισμού* (στο εξής: ΔΦΑ) (DSM-V, 2013), αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες κατά τη μεταβατική περίοδο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Mandy et al., 2016, Makin et al., 2017, Tso et al., 2017, Nuske et al., 2018, McCoy et al., 2020). Το μέγεθος του νέου περιβάλλοντος δημιουργεί αισθήματα φόβου και ανασφάλειας στους μαθητές αυτούς (Hannah & Topping, 2012, Dillon & Underwood, 2012, Neal et al., 2016a), ενώ οι μαθητές με Ε.Ε.Α. αισθάνονται δυσάρεστα λόγω των ποικίλων ήχων εντός της σχολικής κοινότητας (Lightfoot & Bond, 2013).

5. Επίτευξη ομαλής μετάβασης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Όπως προαναφέρθηκε, η σχολική μετάβαση αποτελεί μία σημαντική αλλαγή στην καθημερινότητα των μαθητών, η οποία έχει αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή και στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή τους. Ως εκ τούτου, η προώθηση των παραγόντων, οι οποίοι βοηθούν την ομαλή μετάβαση θα πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα όλων των εμπλεκόμενων σε αυτήν. Οι παράγοντες αυτοί θα παρουσιαστούν παρακάτω σε ξεχωριστές ενότητες (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Επίτευξη ομαλής μετάβασης των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Αντικείμενο έρευνας	Συγγραφέας(-είς)/έτος	Χώρα	Ηλικιακό επίπεδο
Οικογενειακή υποστήριξη (N=3) θετικό οικογενειακό περιβάλλον, συναισθηματική, ηθική και μαθησιακή υποστήριξη	Coffey (2013)	Αυστραλία	δευτεροβάθμια
	Huang (2020)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια (review)
	Ng-Knight et al. (2016)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια
Υποστήριξη συνομηλίκων (N=1) νέες παρέες, αξία της φιλίας, εμπιστοσύνη, ακρόαση των ανησυχιών από ομηλίκους	Glencross et al. (2020)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια (review)
Υποστήριξη εκπαιδευτικών (N=4) κατάρτιση, ορότιμη μάθηση, αυτό- αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών, μαθητοκεντρικές στρατηγικές, διαχείριση συμπεριφορές, θερμές σχέσεις μαθητών- εκπαιδευτικών, αίσθημα του «ανήκειν»	Bagnall et al. (2021)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια
	Christopoulou (2016)	Ελλάδα	πρωτοβάθμια
	Dey (2017)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια
	White (2020)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια (review)
Συνεργατικά προγράμματα (N=5) συνεργασία μεταξύ σχολικών δομών, συνεργατικές σχολικές προσεγγίσεις, συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας	Forcade et al. (2019)	Ουρουγουάη	δευτεροβάθμια
	Forlin et al.(2013)	Αυστραλία	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Henderson (2018)	Ηνωμένο Βασίλειο	10-12 ετών
	Rae (2014)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια εκπαίδευση
	vanRens et al. (2018)	Ολλανδία	12-13 ετών (systematic review)

5.1. Οικογενειακή υποστήριξη

Ως πρώτος παράγων, που συμβάλλει στην επίτευξη ομαλής μετάβασης των μαθητών, εντοπίζεται ο ρόλος των σχέσεων τους με το οικογενειακό τους περιβάλλον (Coffee, 2013). Επιπλέον, σημαντική κρίνεται η επίδραση της οικογενειακής υποστήριξης, όπως και των χαρακτηριστικών της εφηβείας στον αυτό-έλεγχο και κατ' επέκταση στη μετάβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ng-Knight et al., 2016, Huang, 2020).

5.2. Υποστήριξη συνομηλίκων

Ζωτικής σημασίας κρίνονται η δημιουργία και η διατήρηση θετικών σχέσεων με τους ομηλίκους, οι οποίοι μαζί με το εκπαιδευτικό προσωπικό αποτελούν τους σημαντικούς άλλους εντός της σχολικής κοινότητας (Huang, 2020). Οι θετικές αλληλεπιδράσεις με τους ομηλίκους συμβάλλουν σημαντικά στην ενίσχυση της ευημερίας των μαθητών και παράλληλα του αισθήματος του “ανήκειν”. Τέλος, η επικράτηση ενός θετικού και φιλικού κλίματος εντός των σχολικών δομών δύναται να βοηθήσει στην επίτευξη της ομαλής μετάβασης, και κατ' επέκταση ομαλής ένταξης (Glencross et al., 2020).

5.3. Υποστήριξη εκπαιδευτικών

Η ομαλή μετάβαση των μαθητών από το δημοτικό στη δευτεροβάθμια θα πρέπει να τοποθετείται μεταξύ των πρωτευόντων στόχων και των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων. Επίσης, εντοπίζεται η ανάγκη υλοποίησης παρεμβάσεων εστιασμένων στη “συναισθηματική ευημερία (*emotional well-being*)” των μαθητών πριν και μετά την μεταβατική περίοδο, όπως το “*TaST programme*” (Bagnall, 2021: 114-115). Ακόμη, προτείνεται η δυνατότητα έκφρασης των εμπειριών των παιδιών μέσω των τεχνών, των προσδοκιών τους και των φιλοδοξιών τους (Christopoulou, 2016). Ο Dey (2017:115-117) προτείνει την εφαρμογή εκπαιδευτικών στρατηγικών, όπως το “*MA3(ITE) programme*”, το οποίο παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν τις ικανότητες τους στο Γυμνάσιο. Τέλος, μείζονος σημασίας είναι η πλήρης ενημέρωση του εκπαιδευτικού προσωπικού της δευτεροβάθμιας σχετικά με τις εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες των μαθητών πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς, με σκοπό τον σχεδιασμό κατάλληλων εκπαιδευτικών στρατηγικών (Mays et al., 2018).

5.4. Συνεργατικά προγράμματα

Η ομαλή μετάβαση απειλείται από διάφορους παράγοντες, όπως οι ακατάλληλοι σχολικοί χώροι, οι περιορισμένες επιλογές, η εφαρμογή αντιφατικών παρεμβάσεων, οι οποίες καθιστούν άνιση την αποδοχή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Henderson, 2018). Προς αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών και βίωση θετικών εμπειριών μετάβασης, έχει προταθεί η συνεργασία μεταξύ των δομών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με απώτερο στόχο την υλοποίηση σχετικών ενημερωτικών

δράσεων, επωφελών τόσο για τους ίδιους τους μαθητές όσο και για το οικογενειακό τους περιβάλλον (Forlin et al., 2013).

Εν συνεχεία, οι Forcade et al. (2019) στη διαχρονική τους έρευνα υποστηρίζουν ότι οι έξτρα δραστηριότητες εκτός του προγράμματος σπουδών δύνανται να συμβάλλουν σημαντικά στην ομαλή μετάβαση και ως εκ τούτου να υποβοηθήσουν στην αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής. Συν τοις άλλοις, προτείνεται η υλοποίηση προγραμμάτων για την ενίσχυση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών, έχοντας ως απώτερο στόχο την προαγωγή της ομαλής ακαδημαϊκής και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής τους στο νέο σχολικό περιβάλλον (Rae, 2014). Τέλος, οι vanRens (2018) προχώρησαν στην εξέταση των αποτελεσμάτων 30 εμπειρικών παρεμβάσεων, οι οποίες υλοποιήθηκαν, ώστε να διευκολύνουν τη μετάβαση των μαθητών από το Δημοτικό σχολείο στο Γυμνάσιο. Διαπίστωσαν τη σημαντικότητα του ρόλου όλων των ενδιαφερομένων, καθώς και επιδράσεις του φύλου και του διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου στη σχολική μετάβαση.

6. Η σύλληψη της μετάβασης μέσω των σχετικών θεωριών και μοντέλων

Στη διεθνή βιβλιογραφία, έχουν διατυπωθεί διαφορετικές θεωρίες και μοντέλα, με απώτερο σκοπό τη βέλτιστη κατανόηση του τρόπου λειτουργίας της μετάβασης (Jindal-Snape et al., 2021). Ο Overton (2015:9-62) κατασκεύασε ένα πολυεπίπεδο πλαίσιο, αποτελούμενο από επιστημονικά παραδείγματα, επιχειρώντας να ερμηνεύσει το φαινόμενο της σχολικής μετάβασης. Το πρώτο επίπεδο καλύπτει τη βάση του πλαισίου, στην οποία τοποθετεί τις “αντιλήψεις (*perceptions*)” των εμπλεκόμενων σε αυτήν (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί), όπως και τις “προσδοκίες (*expectations*)” και τις σχετικές “εμπειρίες (*experiences*)” των παιδιών.

Εν συνεχεία, στο δεύτερο επίπεδο περιλαμβάνονται τα οργανωτικά πλαίσια, όπως το “*Five Bridges*” (Galton, 2017:1-23, Symonds, 2015:1-5). Ειδικότερα, σύμφωνα με το οργανωτικό πλαίσιο “*Five Bridges*” υφίσταται “*ασυνέχεια (discontinuity)*” από την πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης στη δεύτερη, η οποία σχετίζεται με τη διαφορετική παιδαγωγική και τις διαφορετικές εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στην καθεμία. Επίσης, ερευνά τη δυνατότητα “*συνέχειας (continuity)*” μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων που εκτείνονται από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Jindal-Snape, 2016:34-36). Για τις προαναφερθείσες έννοιες, οι Eccles et al. (1993:90-101) διατύπωσαν τη δική τους δοκιμασμένη θεωρία, την “*Stage-Environment Fit*”, σύμφωνα με την οποία η μεταβατική περίοδος επιδρά καθοριστικά στη “*γενική ευημερία (well-being)*” των μαθητών, τις “*ακαδημαϊκές επιδόσεις (academic achievements)*” και την “*κοινωνική τους συμμετοχή (social participation)*”. Αντίθετα, άλλοι ερευνητές (Jindal-Snape et Cantali, 2019: 11-18 & 33-40) διαφωνούν και επισημαίνουν ότι αυτό δεν τεκμηριώνεται ερευνητικά.

Το επόμενο επίπεδο περιλαμβάνει τις θεωρίες και τα μοντέλα που έχουν τύχει διαχρονικής αξιολόγησης. Ειδικότερα, τη “*Θεωρία Πολλαπλών Πολυδιάστατων Μεταβάσεων* (στο εξής: *MMT*)” και τη “*Θεωρία Εκπαιδευτικών και Μεταβάσεων Ζωής* (στο εξής: *E<*)”, σύμφωνα με τις οποίες η “*μετάβαση* (transition) αποτελεί μία συνεχή και δυναμική διαδικασία” (Jindal-Snape, 2016:165-166 Jindal-Snape, 2021:3-4). Αυτή μπορεί να συντελείται καθ’ όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, σε πολλούς τομείς και σε πολλαπλά περιβάλλοντα (Jindal-Snape et al., 2020:1-4).

Σε αντίθεση με τη “*Θεωρία των οικολογικών συστημάτων*” του Bronfenbrenner (1989:187-249), η “*MMT*” και η “*E<*” δεν θέτουν στο κέντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος το παιδί, αλλά εστιάζουν στα διαφορετικά οικοσυστήματά του, όπως και στη διαχρονική αλληλεπίδραση και επιρροή αυτών στο άτομο. Επιπλέον, η θεωρία “*MMT*” αντιλαμβάνεται τη μετάβαση ως “*πολυδιάστατη διαδικασία*”, της οποίας κρίνεται σημαντικό να ερευνηθούν οι διαφορετικές πτυχές. Κοινό της σημείο με τη “*Θεωρία Πολυπλοκότητας* (Complexity Theory)” αποτελεί η αντιμετώπιση της μετάβασης ως “*μίας δυναμικής και συνεχώς εξελισσόμενης διαδικασίας*” (Erpel, 2017: 845-861).

Μεταξύ αυτών, συγκαταλέγεται και ο “*Κύκλος των Μεταβάσεων* (Transitions Cycle)” του Nicholson (1984:43-62), ο οποίος αποτυπώνει τα τέσσερα επίπεδα της μεταβατικής περιόδου, 1. την κατάλληλη προετοιμασία πριν την έναρξη της μετάβασης, 2. παρακολούθηση σχετικών ενημερώσεων από τις σχολικές δομές δευτεροβάθμιας, 3. μετάβαση και περίοδος ενσωμάτωσης στο νέο σχολικό περιβάλλον και 4. υιοθέτηση σταθερής συμπεριφοράς, με σκοπό την επίτευξη της ομαλής μετάβασης (Galton & McLellan, 2017). Στο αμέσως επόμενο επίπεδο, τοποθετούνται οι μετα-θεωρίες μεσαίου εύρους, όπως οι βιοψυχοκοινωνικές θεωρίες και τα δυναμικά συστήματα, οι οποίες προσδιορίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά του φαινομένου αυτού.

Τέλος, στην κορυφή του πολυεπίπεδου πλαισίου, βρίσκονται οι μετα-θεωρίες/οντολογικές κοσμοθεωρίες, όπως η “*μηχανιστική προϋπόθεση του καρτεσιανού δυϊσμού* (mechanistic premise of Cartesian dualism)”, η οποία ερευνά τη συσχέτιση μεταξύ των διαφορετικών σταδίων της μετάβασης και τη δυναμικότητά της (Jindal-Snape et al., 2021:3-5).

7. Συμπεράσματα

Η σχολική μετάβαση αποτελεί μία δυναμική και διαχρονική διαδικασία, η οποία πιθανόν να εκτείνεται σε όλη τη διάρκεια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η σχολική ρουτίνα των μαθητών μεταβάλλεται σημαντικά, έχοντας αντίκτυπο στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, την ευημερία, και την κοινωνική τους συμμετοχή. Οι υπάρχουσες βιβλιογραφικές αναφορές ερεύνησαν τις αντιλήψεις των εμπλεκόμενων σε αυτή τη διαδικασία, με άνισο τρόπο. Οι απόψεις των μαθητών αποτέλεσαν το πιο συχνό θέμα διερεύνησης, αποτυπώνοντας τις αρνητικές προσδοκίες και κατόπιν αρνητικές εμπειρίες κατά την είσοδο και φοίτηση στη δευτεροβάθμια. Οι αντιλήψεις

των γονέων αποτελούν το πιο σπάνια διερευνηθέν ζήτημα, με τις έρευνες που καταγράφουν τις απόψεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών να είναι πολυάριθμες (Jindal-Snape et al., 2020). Όσες βιβλιογραφικές αναφορές διερεύνησαν τις αντιλήψεις των γονέων, κατέγραψαν τις ανησυχίες τους για την ομαλή προσαρμογή των παιδιών τους μετά την ολοκλήρωση του σταδίου της μετάβασης. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τη βεβαιότητά τους για την επάρκεια των γνώσεων και των ικανοτήτων τους να υποστηρίξουν κατάλληλα τους μαθητές τους, εφαρμόζοντας αποτελεσματικές εκπαιδευτικές στρατηγικές (Strand, 2020).

Μεταξύ των μαθητών που περνούν στη δεύτερη βαθμίδα της εκπαίδευσης περιλαμβάνονται και αυτοί που έχουν διαγνωστεί με Ε.Ε.Α.. Οι ερευνητές εξέτασαν τις εμπειρίες μετάβασης αυτών των παιδιών, εντοπίζοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της. Οι μαθητές αυτοί εξέφρασαν συχνότερους και μεγαλύτερους φόβους για αντιμετώπιση δυσκολίας προσαρμογής τους στο νέο σχολικό περιβάλλον, λόγω των αναπηριών ή των αναγκών επιπρόσθετης υποστήριξης (Mays et al., 2020). Αντιμετωπίζουν περισσότερες πιθανότητες εκφοβισμού, θυματοποίησης και περιθωριοποίησης από τους συνομηλίκους τους. Επιπρόσθετα, είναι πιο αυξημένος ο κίνδυνος απομόνωσης, απόσυρσης και οριστικής εγκατάλειψης της σχολικής τους φοίτησης (Cantali, 2019).

Η αντιμετώπιση των δυσκολιών όλων των μαθητών κατά τη σχολική μετάβαση κρίνεται ως πρωταρχικός στόχος των εκπαιδευτικών δομών. Οι αναλυθείσες βιβλιογραφικές αναφορές κάλυψαν αυτό το ερευνητικό πεδίο, καταγράφοντας τις κατάλληλες πρακτικές για την επίτευξη της ομαλής σχολικής μετάβασης. Μεταξύ των πρακτικών αυτών τοποθετούνται αρχικά η υποστήριξη των μαθητών από τους γονείς (Huang, 2020) και κατόπιν από τους ομηλίκους και το εκπαιδευτικό προσωπικό (Bagnall, 2021). Ακόμη, ουσιώδους σημασίας κρίνεται η υλοποίηση συνεργατικών προγραμμάτων μεταξύ των διαφορετικών οικοσυστημάτων των παιδιών, αλλά και μεταξύ των σχολικών δομών και των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων (Henderson, 2018).

8. Συστάσεις για μελλοντική έρευνα

Η πραγματοποίηση της παρούσας συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης αποκάλυψε σημαντικά ερευνητικά κενά στη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με τη σχολική μετάβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αρχικά, τα επιλεχθέντα άρθρα στην παρούσα έρευνα αποτελούν εμπειρικές μελέτες και βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις εμπειρικών μελετών. Οι περισσότερες περιορίζονται στη διερεύνηση της σχολικής μετάβασης αμέσως πριν και μετά τη μεταβατική περίοδο, γεγονός που τους στερεί τη διαχρονικότητα των αποτελεσμάτων τους (Jindal-Snape et al., 2021). Ως εκ τούτου, προτείνεται η εξέταση της διαδικασίας μετάβασης των μαθητών όχι μόνο στην πρώτη χρονιά του Γυμνασίου, αλλά και η πραγματοποίηση επαναληπτικών μετρήσεων στις επόμενες τάξεις του, όπως και στις τάξεις του Λυκείου.

Ακόμη ένα ερευνητικό κενό που εντόπισε η παρούσα συστηματική ανασκόπηση είναι η έλλειψη καταγραφής των αντιλήψεων και των εμπειριών της σχολικής μετάβασης από την πλευρά του γονεϊκού περιβάλλοντος των μαθητών (Mays et al., 2020). Αντίθετα, στη διεθνή βιβλιογραφία επικρατεί η συχνή μελέτη των εμπειριών μετάβασης των μαθητών και των αντιλήψεων του προσωπικού της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, διοικητικοί υπάλληλοι). Καταληκτικά, πρόταση για μελλοντικές έρευνες αποτελεί η εστίαση των επιστημόνων στην επίδραση της οικογένειας στη διευκόλυνση ή μη της σχολικής μετάβασης.

9. Περιορισμοί

Αν και η παρούσα έρευνα αποτελεί μία συστηματική ανασκόπηση της σχετικής με τη μετάβαση διεθνούς βιβλιογραφίας, υπάρχει πιθανότητα να έχουν παραλειφθεί σημαντικές πληροφορίες από σχετικές μελέτες, γραμμένες σε διαφορετική γλώσσα από την αγγλική και την ελληνική. Για να προβλεφθούν πιθανές παραλείψεις, η παρούσα μελέτη εστίασε σε εμπειρικές μελέτες, αλλά και σε συστηματικές ανασκοπήσεις εμπειρικών μελετών, με απώτερο σκοπό την καταγραφή και την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων για το διερευνηθέν θέμα.

Βιβλιογραφία

- Ackerley, S. (2017) *The views of young people with an autism spectrum disorder on their experience of transition to secondary school*. Doctor of Philosophy thesis in Educational and Child Psychology. London: University of East London.
- Ahern, R. (2017) *A case study exploring the transition from primary to post-primary school from the prospective of parents and the Implications for the Guidance Counselling Profession*. Master of Arts in Guidance Counselling and Lifespan Development. Ireland: University of Limerick.
- Andreas, J. B. & Jackson, K. M. (2015) Adolescent alcohol use before and after the high school transition. *Alcohol. Clin. Exp. Res.* 39 (6): 1034-1041. doi:10.1111/acer.12730.
- Arens, A. K., Yeung, A. S., Craven, R. G., Watermann, R., and Hasselhorn, M. (2013) Does the timing of transition matter? Comparison of German students' self-perceptions before and after transition to secondary school. *Int. J. Educ. Res.* 57: 1-11. doi:10.1016/j.ijer.2012.11.001.
- Bagnall, C.L. (2020) *How can we improve children's emotional well-being over primary-secondary school transition?*. Doctor of Philosophy thesis in Faculty of Education. London: Manchester Metropolitan University.

- Benner, A. D., Boyle, A.E. & Bakhtiari, F. (2017) Understanding students' transition to high school: Demographic variation and the role of supportive relationships. *J. Youth Adolesc.* 46 (10): 2129–2142. doi:10.1007/s10964-017-0716-2.
- Benner, A. & Wang, Y. (2017) Racial/ethnic discrimination and adolescents' well-being: The role of cross-ethnic friendships and friends' experiences of discrimination. *Child Development*, 88(2): 493–504. <https://doi.org/10.1111/cdev.12606>
- Booth, M. Z. & Gerard, J. M. (2014) Adolescents' stage-environment fit in middle and high school: The relationship between students' perceptions of their schools and themselves, *Youth & Society*, 46(6): 735-755.
- Bruggink, M., Meijer, W., Goei, S. L. & Koot, H. M. (2014) Teachers' perceptions of additional support needs of students in mainstream primary education. *Learning and Individual Differences*, 30: 163–169. doi:10.1016/j.lindif.2013.11.005.
- Chong, K., Parrish, A. Cliff, D. Kemp, B. Zhang, Z. & Okely, A. (2020) Changes in psychical activity, sedentary behaviour and sleep across the transition from primary to secondary school: A systematic review. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 23(5): 498-505.
- Chouinard, R., Roy, N., Archambault, I. & Smith, J. (2017) Relationships with Teachers and Achievement Motivation in the Context of the Transition to Secondary School. *Interdisciplinary Education and Psychology*, 2(1): 1-15.
- Dann, R. (2011) Secondary transition experiences for pupils with Autistic Spectrum Conditions (ASCs), *Educational Psychology in Practice: theory, research and practice in educational psychology*, 27(3): 293-312.
- Ellerbrock, C. R. & Kiefer, S. M. (2013) The interplay between adolescent needs and secondary school structures: Fostering developmentally responsive middle and high school environments across the transition, *The High School Journal*, 96(3): 170–194. <https://doi.org/10.1353/hsj.2013.0007>.
- Eppel, E. (2017) Complexity thinking in public administration's theories-in-use, *Public Management Review*, 19(6): 845-861. <https://doi.org/10.1080/14719037.2016.1235721>.
- Eurydice (2018) Organization of the education system and of its structure. Available: https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/organisationeducation-system-and-its-structure-115_en Ανακτήθηκε στις 15/3/2021.
- Eskelä-Haapanen, S., Vasalampi, K. & Lerkkanen, M.K. (2020) Students' Positive Expectations and Concerns Prior to the School Transition to Lower Secondary School, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65 (7): 1-14. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1791248>.

- Henderson, L. (2018) *Transition to secondary education: children's aspirations, assessment practices and admissions processes. Doctor of Philosophy thesis in Social Sciences, Education and Social Work*. United Kingdom: University of Belfast.
- Hopwood, B., Hay, I. & Dymont, J. (2016) The transition from primary to secondary school: Teachers' perspectives, *The Australian Educational Researcher*, 43(3): 289-307. <https://doi.org/10.1007/s13384-016-0200-0>.
- Huang, S. (2020) Facilitating a successful primary secondary transition, *People Know How*, 1-8. Scotland: University of Edinburgh.
- Hughes, L., Banks, P. & Terras, M. (2013) Secondary school transition for children with special educational needs: a literature review. *Support for Learning*, 28 (1): 24-34. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12012>.
- Jindal-Snape, D. (2018) Transitions from Early Years to Primary and Primary to Secondary Schools in Scotland. In T. Bryce, W. Humes, D. Gillies & A. Kennedy (Eds.), *Scottish Education* (5th ed.). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jindal-Snape, D. & Cantali, D. (2019) A four-stage longitudinal study exploring pupils' experiences, preparation and support systems during primary-secondary school transitions. *British Educational Research Journal*, 45(6): 1255-1278. <https://doi.org/10.1002/berj.3561>.
- Jindal-Snape, D., Cantali, D., MacGillivray, S. & Hannah, E. (2019) *Primary-Secondary Transitions: A Systematic Literature Review*. (Social Research Series). Scottish Government. Available: <https://www.gov.scot/publications/primary-secondary-transitions-systematic-literature-review/>. Ανακτήθηκε στις 12/4/2021.
- Jindal-Snape, D., Johnston, B., Pringle, J., Kelly, T.B., Scott, R., Gold, L. & Dempsey, R. (2019) Multiple and multidimensional life transitions in the context of life-limiting health conditions: longitudinal study focusing on perspectives of young adults, families and professionals. *BMC Palliative Care*, 18: 1-12. doi:10.1186/s12904-019-0414-9.
- Jindal-Snape, D., Hannah, E. F. S., Cantali, D., Barlow, W. & MacGillivray, S. (2020) Systematic literature review of primary-secondary transitions: International research. *Review of Education*, 8 (2): 526-566. <https://doi.org/10.1002/rev3.3197>.
- Jindal-Snape, D., Symonds, J. E., Hannah, E. F. S. & Barlow, W. (2021) Conceptualizing Primary-Secondary School Transitions: A Systematic Mapping Review of Worldviews, Theories and Frameworks. *Frontiers in Education: Educational Psychology*, 6 [540027]: 1-15. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.540027>.

**ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ
ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ
ΥΠΟΚΙΝΗΣΗΣ, ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗΣ
ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥΣ**

**PRIMARY SCHOOL TEACHER'S PERCEPTIONS
OF THE PRINCIPAL'S ROLE IN THE DEVELOPMENT
OF THEIR MOTIVATION, PROFESSIONAL
EMPOWERMENT AND SATISFACTION**

Χρυσούλα Καράμπελα
Δασκάλα (ΠΕ 70), Med
karampelaxr@gmail.com

Γεώργιος Αλεξανδρόπουλος
Μέλος ΣΕΠ, ΕΑΠ
galexand72@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει τις απόψεις 164 εκπαιδευτικών, που υπηρετούσαν σε δημοτικά σχολεία της περιφερειακής ενότητας Λακωνίας, σχετικά με τον ρόλο του διευθυντή στην ανάπτυξη παραγόντων υποκίνησης, επαγγελματικής ικανοποίησης και ενδυνάμωσής τους. Παράλληλα, να διερευνήσει την επίδραση που ασκούν τα δημογραφικά / εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στις απόψεις αυτές. Τα ευρήματά μας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί, σε γενικές γραμμές, είναι ικανοποιημένοι από τις ενέργειες και τις στάσεις του διευθυντή τους, οι οποίες συμβάλλουν στην παρακίνηση, στην επαγγελματική ικανοποίηση και την ενδυνάμωση τους. Όσον αφορά τις διαστάσεις της ενδυνάμωσης, κυρίαρχες αναδείχτηκαν η αυτονομία (ως προς τη διδασκαλία και θέματα της τάξης τους), το επαγγελματικό κύρος και η αυτο-αποτελεσματικότητα. Ακολουθούν η επαγγελματική ανάπτυξη και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. Το φύλο και τα ακαδημαϊκά προσόντα δε διαφοροποιούν καμία από τις μελετώμενες μεταβλητές. Αντίθετα, η ηλικία αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ενέργειες του διευθυντή για την παρακίνηση και την ικανοποίηση τους, ενώ η σχέση εργασίας, η ηλικία και τα έτη υπηρεσίας επιδρούν στην ενδυνάμωση τους γενικά, καθώς και στις επιμέρους διαστάσεις της.

Λέξεις κλειδιά

Επαγγελματική ικανοποίηση, παρακίνηση, ενδυνάμωση, διευθυντής, εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Abstract

The purpose of this research is to investigate views of 164 primary school teachers, who served in Laconia regional unity primary schools on the principal's role in the development of motivating factors, professional satisfaction and empowerment. At the same time, investigate the effect of the demographic - professional characteristics of the educators on these perceptions. The results indicated that the teachers are generally satisfied with the actions and attitudes of the principal that contribute to motivation, professional satisfaction and empowerment. As for the dimensions of empowerment, dominant was autonomy, for teaching and classroom issues, professional growth and self-effectiveness. Next come professional development and participation in decision making. The gender and the academic qualifications of the educators do not differentiate any of the variables studied. On the contrary, the age is an important factor in differentiating teacher's perceptions of the principal's actions to motivate and job satisfaction, while working relationship, age and previous experience affect all the variables of empowerment and its individual dimensions.

Key words

Job satisfaction, motivation, empowerment, principal, primary school teacher.

1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

1.1. Υποκίνηση και επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Το σύγχρονο σχολείο οφείλει να βελτιώνεται συνεχώς, προκειμένου να καταστεί αποτελεσματικό και να αναβαθμίσει την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Θεοδοσίου, 2015). Επιπλέον, ως οργανισμός πρέπει να θέτει σαφείς στόχους και να έχει όραμα, που προσανατολίζονται από τις ανάγκες / τις προσδοκίες των μαθητών, αλλά και της κοινωνίας (Κουτούζης, 2008). Για να επιτευχθούν τα παραπάνω απαραίτητη είναι η παρακίνηση των εκπαιδευτικών, η οποία οδηγεί στην προσωπική τους ικανοποίηση, αλλά και στην κινητοποίησή τους για εκπαιδευτικές αλλαγές που θα οδηγήσουν στην ανάπτυξη κάθε σχολικής μονάδας (Neves de Jesus & Conboy, 2001).

Η υποκίνηση, παρακίνηση ή παρώθηση αποτελεί μια περίπλοκη και πολυδιάστατη έννοια. Χαρακτηριστικά, οι Latham και Pinder (2005) αναφέρουν ότι είναι ένα σύνολο δυνάμεων, που ξεκινούν είτε από το ίδιο το άτομο είτε από το ευρύτερο περιβάλλον του, και το ωθούν να κρατήσει συγκεκριμένη στάση σε ό,τι αφορά την εργασία του, αλλά και να καθορίσει τη μορφή, την κατεύθυνση, την ένταση και τη διάρκειά της. Σκοπός της παρακίνησης είναι η δημιουργία και η καλλιέργεια μιας εσωτερικής ανάγκης στο άτομο, ώστε να εκδηλώσει συγκεκριμένες συμπεριφορές και να επιτύχει τη

μέγιστη απόδοση. Για αρκετούς ερευνητές τα κίνητρα αποτελούν συνθήκη - κλειδί του όρου υποκίνηση (Maehr & Braskamp, 1986, Liu, 2015).

Επομένως, ο ηγέτης, προκειμένου να κατευθύνει αποτελεσματικά και να επηρεάσει θετικά τη συμπεριφορά των εργαζομένων της μονάδας που διοικεί, οφείλει να πα-
ράσχει κίνητρα σύμφωνα με τις προσωπικές τους ανάγκες και επιθυμίες. Άλλωστε τα κίνητρα, είτε εξωτερικά (χρήματα, προνόμια, αύξηση, προαγωγή, κύρος, κοινωνική θέση κτλ.) είτε εσωτερικά (το συναίσθημα της ολοκλήρωσης ή ικανοποίησης του ατόμου) διεγείρουν και καθοδηγούν την ανθρώπινη συμπεριφορά (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005). Υπάρχουν διάφορες θεωρίες, οι οποίες επιχειρούν να ερμηνεύσουν την υποκίνηση και την ενδυνάμωση των εργαζομένων σε έναν οργανισμό, κατά συνέ-
πεια, στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. Αυτές χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: α) στις θεωρίες «περιεχομένου», που εστιάζουν στη φύση της υποκίνησης, στις ανάγκες και στα κίνητρα των εργαζομένων και β) στις θεωρίες «διαδικασιών», που εστιάζουν στους παράγοντες και στους τρόπους που τα διοικητικά στελέχη επηρε-
άζουν την υποκίνηση (Mullins, 2007). Ωστόσο, οι διαφορές στην προσωπικότητα των ατόμων, καθώς και τα διαφορετικά κίνητρα, δεν μπορούν να εξασφαλίσουν την απόλυτη εφαρμογή μιας θεωρίας (Γραμματικόπουλος κ.ά., 2012).

Άμεσα συνυφασμένη με την υποκίνηση είναι η επαγγελματική ικανοποίηση (Tsigilis et al., 2011). Αποτελεί καθοριστική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφε-
νός γιατί μπορεί να επηρεάσει την επαγγελματική συμπεριφορά του εργαζόμενου, αφετέρου επειδή συνδέεται με τη δέσμευση και την αποδοτικότητα στο επάγγελμά του (Γεμέλου, 2010, Gkolia et al., 2014), καθώς και με πλήθος κοινωνικών, ατομικών, πολιτισμικών, περιβαλλοντικών και οργανωτικών παραγόντων (Γραμματικού, 2017). Ο πιο δημοφιλής ορισμός της προέρχεται από τον Locke (1976, όπ. αναφ. στους Judge & Klinger, 2015), σύμφωνα με τον οποίο αποτελεί μια θετική ή ευχάριστη συ-
ναισθηματική κατάσταση, η οποία προκύπτει από την αποτίμηση της εργασίας ή της εργασιακής εμπειρίας ενός ατόμου. Σχετίζεται με την ψυχική υγεία των εργαζο-
μένων, αλλά και με τις ενέργειες των ηγετικών στελεχών ενός οργανισμού να επιτύ-
χουν υψηλή αποτελεσματικότητα. Διαιρείται: α) στην εσωτερική ικανοποίηση, που σχετίζεται με τη φύση των καθηκόντων και τα αισθήματα των ανθρώπων για την εργασία τους (όπως το γενικό περιεχόμενο του επαγγέλματος, τη διδακτική και παι-
δαγωγική αποτελεσματικότητα, τη σχολική διεύθυνση, τους συναδέλφους, τους γο-
νείς, τους μαθητές, την κτηριακή και υλικοτεχνική υποδομή) και β) στην εξωτερική ικανοποίηση, που έχει σχέση με τις παροχές (όπως τις αμοιβές, το σύστημα προ-
αγωγών κλπ.) (Spector, 2008, Γραμματικού, 2017). Αναφέρεται σε ολόκληρη την εκ-
παιδευτική πραγματικότητα, αλλά και στη γενικότερη αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ συνδέεται σε υψηλό βαθμό με τον επαγγελματισμό και την ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού (Pearson & Moomaw, 2005), καθώς και με το στυλ ηγεσίας που ακολουθεί ο διευθυντής.

1.2. Η έννοια και η αξία της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών

Μια άλλη σημαντική παράμετρος για την αντιμετώπιση των προκλήσεων και την ανάδειξη του σχολείου σε κοινότητα μάθησης αποτελεί η επαγγελματική ενδυνάμωση. Η ενδυνάμωση συνιστά μια διαδικασία κατά την οποία παραχωρείται (η) εξουσία στους εργαζόμενους ενός οργανισμού, ώστε να λαμβάνουν αποφάσεις και να διαμορφώνουν σχέδια σε ένα πλαίσιο δυναμικό και αναπτυξιακό για την προσωπικότητά τους (Rappaport, 1987). Επιπλέον, είναι ένα σύνολο παραγόντων υποκίνησης που καθορίζει τα κίνητρα των εργαζομένων και συνδέεται με την ενεργοποίησή τους για αυτονομία, αυτο-αποτελεσματικότητα, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, αλλά και επίδραση στους στόχους και την εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου τους (Conger & Kanungo, 1988, όπ. αναφ. στην Μενον, 2001). Όταν οι εκπαιδευτικοί ενδυναμώνονται μέσα από συλλογικές και καινοτόμες πρακτικές, μπορούν να επιτύχουν εκπαιδευτικά αποτελέσματα πνευματικής και ηθικής υπεροχής, αλλά και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις κάθε είδους αλλαγών (Hargreaves, 2001).

Ειδικότερα, η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών αυξάνει την αυτοπεποίθησή τους, προάγει τη συνεργασία, βελτιώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις, ενισχύει τα κίνητρά τους και την ανάληψη πρωτοβουλιών, βελτιώνει τις παιδαγωγικές τους μεθόδους και οδηγεί σε ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Επιπλέον, αποτελεί παράγοντα βελτίωσης και αναδιάρθρωσης των σκοπών ενός εκπαιδευτικού οργανισμού (Keiser & Shen, 2000), αφού ενισχύει τη δέσμευση των εκπαιδευτικών σε στόχους που έχουν τεθεί από κοινού και την καλλιέργεια συνεργατικών σχέσεων (Somech, 2005). Οι εκπαιδευτικοί αυτών των σχολείων δουλεύουν «εξυπνότερα κι όχι σκληρότερα» (Hargreaves, 2001:489-490). Η ενδυνάμωση, αυξάνει την εργασιακή ασφάλεια, ενώ μειώνει τη δυσареσκεια και την αποχή από την εργασία (Keiser & Shen, 2000). Γι' αυτό ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δίνεται στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος, όπου οι εκπαιδευτικοί θα ενεργούν, αλλά και θα αντιμετωπίζονται ως επαγγελματίες. Οι Short και Rinehart (1992:951-961), σε έρευνά τους, διέκριναν έξι διαστάσεις της. Αυτές είναι οι ακόλουθες: *Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων* (Decision making), *Επαγγελματική ανάπτυξη* (Professional growth), *Επαγγελματικό Κύρος* (Status), *Αυτο-αποτελεσματικότητα* (Self-efficacy), *Επαγγελματική Αυτονομία* (Autonomy), *Αντίκτυπος στη σχολική ζωή* (Impact).

1.3. Ο ρόλος του διευθυντή στην παρακίνηση και επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών

Καθοριστικό ρόλο στη βελτίωση της απόδοσης, αλλά και στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών διαδραματίζει η σχολική ηγεσία (Κατσαρός, 2008). Άλλωστε βασικές επιδιώξεις ενός διευθυντή (πρέπει να) είναι η δημιουργία κλίματος συνεργασίας και δέσμευσης, η επιτυχία και η μέριμνα για το προσωπικό του (Day, 2004). Επίσης, η

δημιουργία, ανάπτυξη και διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος, όπου οι επαγγελματικές ευθύνες γίνονται αποδεκτές και μοιράζονται από κοινού μεταξύ των μελών του προσωπικού. Οι εκπαιδευτικοί που δεν παρακινούνται, δεν μπορούν να προωθήσουν εκπαιδευτικές αλλαγές, κατά συνέπεια, δεν συμβάλλουν στην εκπαιδευτική πρόοδο. Αντιθέτως, με την κατάλληλη παρακίνηση και κινητοποίηση μπορούν να ασκήσουν το επάγγελμά τους με ικανοποίηση, να αναπτυχθούν προσωπικά και διαπροσωπικά (Neves de Jesus & Conboy, 2001, Ahmad et al., 2014).

Ακόμη και σε περιπτώσεις συγκεντρωτικών εκπαιδευτικών συστημάτων, όπως αυτό της Ελλάδας, όπου οι εκπαιδευτικοί δεν αναλαμβάνουν διαχειριστικούς ρόλους και υπάρχει σχετική αυτονομία που επιβάλλεται έξωθεν, είναι σημαντικό ο διευθυντής να προωθεί την ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών μέσα από ένα αποκεντρωμένο είδος ηγεσίας, ώστε να μη δέχονται παθητικά αποφάσεις και ενέργειες (Reezigt & Creemers, 2005 Bogler & Nir, 2012). Οφείλει να γνωρίζει ότι δεν θα πρέπει να έχει απλά τυπική εξουσία, αλλά να ασκεί επιρροή και να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς του προς όφελος του σχολικού οργανισμού (Jackson & Marriott, 2012:235, Κατσαρού, κ.ά., 2016).

Για να επιτευχθούν τα προαναφερόμενα, πρέπει να υιοθετήσει ένα συμμετοχικό-δημοκρατικό μοντέλο διοίκησης (Καστανίδου & Τσικαντέρη, 2015). Οι Blasé και Blasé (1996) και ο Κατσαρός (2008) επισημαίνουν ότι η υιοθέτηση ενός συνεργατικού μοντέλου ηγεσίας που στηρίζεται στη δημοκρατική και από κοινού λήψη αποφάσεων, στις κοινές αξίες μεταξύ των μελών και στο «ενδυναμωμένο» προσωπικό¹ επιτρέπει την αλληλεπίδραση όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και επιδρά σημαντικά στη βελτίωση του σχολείου. Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται κι από τους San Antonio και Gamage (2007), οι οποίοι τονίζουν ότι οι διευθυντές που υιοθετούν ένα συμμετοχικό μοντέλο ηγεσίας ενισχύουν τα επίπεδα ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, ενώ οι αποφάσεις λαμβάνονται από κοινού. Επιπλέον, με την παραχώρηση από μέρους τους εξουσιών, ελευθεριών αλλά και της αυτονομίας να λαμβάνουν οι τελευταίοι αποφάσεις που επηρεάζουν τη δουλειά τους, τους κάνει να νιώθουν ότι συνεισφέρουν προσωπικά στη βελτίωση του σχολείου.

Επιπρόσθετα, ακολουθώντας και το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας, επιδρούν θετικά όχι μόνο στις μεταξύ τους σχέσεις, αλλά και στις εργασιακές συνθήκες, αφού επιτυγχάνεται η καλλιέργεια κατάλληλου εργασιακού περιβάλλοντος και η ανάπτυξη υψηλών προσδοκιών. Συγκεκριμένα, με τη διαμόρφωση και διάδοση ενός κοινού οράματος, τη βελτίωση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, την αναγνώριση νέων και καινοτόμων ιδεών και την παρακίνησή τους να εργαστούν για την επίτευξη στόχων που υπερβαίνουν το προσωπικό τους συμφέρον, θα συμβάλει ο διευθυντής στην επαγγελματική ανάπτυξη και ικανοποίησή τους (Bogler, 2001, Γκόλια, κ.ά., 2013, Καλλιοντζή & Ιορδανίδης, 2019). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης δείχνει στο προσωπικό του νέους τρόπους σκέψης ή λύσης ενός προβλήματος, αυξάνοντας τη δημιουργικότητά

του, αλλά και την κριτική του ικανότητα. Η συγκεκριμένη διαδικασία, εμπεριέχει τη διάσταση της «διανοητικής υποκίνησης» (intellectual stimulation) (Ahmad et al., 2014:15). Για να συμμετέχουν, όμως, άμεσα και ουσιαστικά στην επίτευξη των στόχων, θα πρέπει να παρέχει εξατομικευμένη υποστήριξη και ενθάρρυνση σε κάθε εργαζόμενο (Hoy & Miskel, 2008, Ahmad et al., 2014). Επίσης, οι στόχοι που τίθενται να είναι ξεκάθαροι, κατανοητοί και αποδεκτοί. Γι' αυτό εργάζεται, αποτελώντας πρότυπο, και επιβεβαιώνει την ανάγκη για την υλοποίηση του οράματος μέσα από καθημερινές πρακτικές (Κατσαρός, 2008).

2. Μεθοδολογία

2.1. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όλων των ειδικοτήτων, σχετικά με την επαγγελματική ενδυνάμωση, ικανοποίηση και υποκίνησή τους στο χώρο του σχολείου. Ειδικότερα, να καταγραφούν οι παράγοντες που -σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς- συμβάλλουν στην εργασιακή ικανοποίηση και υποκίνησή τους, καθώς και στη συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση των παραπάνω συνθηκών, με τελικό στόχο την αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

2.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά μας ερωτήματα είναι τα ακόλουθα:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις ενέργειες και τις συμπεριφορές που οφείλει να επιδεικνύει ο διευθυντής, ώστε να επιτύχει την εργασιακή ικανοποίηση-υποκίνηση τους;
2. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των ιδίων για την επαγγελματική τους ενδυνάμωση, σε σχέση με τις επιμέρους διαστάσεις της;
3. Ποιες ενέργειες του διευθυντή θεωρούν ότι συντελούν στην επαγγελματική τους ενδυνάμωση;
4. Διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις τους με βάση τα δημογραφικά / τα εργασιακά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, έτη προϋπηρεσίας, πρόσθετες σπουδές);

2.3. Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 164 εκπαιδευτικοί, μόνιμοι και αναπληρωτές, όλων των ειδικοτήτων, που υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Λακωνίας. Επιλέχθηκε με «βολική» δειγματοληψία, καθώς λόγω της ιδιότητάς μας ως εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είχαμε εύκολη πρόσβαση σε αυτό (Creswell, 2016). Από τους ερωτώμενους, οι 31 (18,9%) ήταν άνδρες και οι

133 (81,1%) γυναίκες. Ως προς την ηλικία, η πολυπληθέστερη ομάδα είναι από 31-40 έτη (38,4%), ενώ η ομάδα που συγκεντρώνει τη μειονότητα των συμμετεχόντων είναι από 51 έτη και άνω (12,2%). Όσον αφορά το εργασιακό καθεστώς των ερωτώμενων, το 62,8% ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί (103 συμμετέχοντες), ενώ το 36,0% αναπληρωτές (59 συμμετέχοντες). Η πλειονότητα (55,5%) έχει προϋπηρεσία 10-19 έτη, ενώ μόλις 8 εκπαιδευτικοί (8%) εργάζονταν από 30 έτη και άνω. Επιπλέον, οι μισοί περίπου (91 εκπαιδευτικοί) έχουν μόνο το βασικό πτυχίο, το 1,8% (3 εκπαιδευτικοί) διέθεταν δεύτερο πτυχίο, ενώ το 42,7 % (70 εκπαιδευτικοί) είχαν και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.

2.4. Ερευνητικό εργαλείο

Ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων επιλέχθηκε το δομημένο ανώνυμο ερωτηματολόγιο, με το οποίο οι συμμετέχοντες μπορούν να απαντήσουν στις ίδιες ερωτήσεις με την ίδια ακριβώς σειρά (Cohen, et al., 2008: 417). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο περιέχει ερωτήσεις αναφορικά με τα δημογραφικά - επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, όπως το φύλο, την ηλικία, τη σχέση εργασίας, τα έτη υπηρεσίας και τα ακαδημαϊκά προσόντα τους. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει τα κυρίως ερωτήματα.

Ειδικότερα, στην πρώτη ενότητα περιλαμβάνονται 19 ερωτήσεις που αφορούν τις στάσεις και τις συμπεριφορές του/της διευθυντή/ντριας και τον βαθμό που αυτές συνδέονται με την παρακίνηση και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Οι ερωτήσεις προέρχονται από το School Leadership Questionnaire, των Pashiaridis και Brauckmann (2009). Η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει 22 ερωτήσεις, που εξετάζουν την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις επιμέρους διαστάσεις της. Σε αυτό το σημείο αξιοποιήθηκε η κλίμακα School Participant Empowerment Scale, των Short & Rinehart (1992). Η τρίτη ενότητα είχε ως σκοπό να καταγράψει τον βαθμό της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή/ντριά τους. Αξιοποιήθηκε η κλίμακα School Leadership Empowering Behavior (SLEB), των Lee και Nie (2013), η οποία περιλαμβάνει 18 ερωτήσεις.

Προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου και να ελεγχθεί η καταλληλότητα των ερωτημάτων, χορηγήθηκε πιλοτικά σε δείγμα 14 ατόμων. Η εσωτερική συνέπεια ελέγχθηκε με τον συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's Alpha (Creswell, 2016). Για κάθε ενότητα του ερωτηματολογίου, καθώς και για το σύνολό του, ο προαναφερόμενος συντελεστής ήταν μεγαλύτερος του 0,90. Η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου διασφαλίστηκε μέσα απ' τη συσχέτιση των στόχων της έρευνας και των ερευνητικών ερωτημάτων με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, την προσεκτική δειγματοληψία, την επιλογή του ερευνητικού εργαλείου και την κατάλληλη στατιστική διαχείριση των δεδομένων (Cohen, et al., 2008).

2.5. Μεθοδολογία ανάλυσης δεδομένων

Η κωδικοποίηση και η επεξεργασία των ερωτηματολογίων έγινε με τη βοήθεια του λογισμικού SPSS v. 24. Αρχικά, ελέγχθηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των τιμών των μεταβλητών, προκειμένου να δοθεί μια συγκεντρωτική εικόνα των απόψεων των συμμετεχόντων σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί (Creswell, 2016). Για να ελέγξουμε κατά πόσο διαφοροποιούνται οι τιμές της εξαρτημένων μεταβλητών με βάση τα δημογραφικά / επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιήσαμε παραμετρικά τεστ ανεξαρτήτων δειγμάτων, όπως t-test και One Way Anova, καθώς και τη διόρθωση Bonferroni. Το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε στο 0.05 (Field, 2005, Εμβάλωτης, Κατσή & Σιδερίδης, 2006).

Για τον έλεγχο της κανονικότητας πραγματοποιήθηκε το Kolmogorov - Smirnov test, όπου διαπιστώθηκε ότι υπάρχει. Επίσης, από το αποτέλεσμα του Levene's test ($p > 0.05$) διαφαίνεται η ισότητα στις διακυμάνσεις των τιμών των μεταβλητών. Για να ελέγξουμε τις γραμμικές σχέσεις μεταξύ των κύριων δομών του ερωτηματολογίου, αξιοποιήσαμε τον (παραμετρικό) στατιστικό δείκτη Pearson r (Εμβάλωτης, Κατσή & Σιδερίδης, 2006). Όπως προκύπτει από τους Πίνακες 1 και 2, υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στα τρία μέρη του ερωτηματολογίου, καθώς και στις υποκλίμακες της ενδυνάμωσης, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,01.

Πίνακας 1: Συσχετίσεις στα 3 μέρη του ερωτηματολογίου

		Επαγγελματική ενδυνάμωση	Ενέργειες διευθυντή	Ενδυνάμωση από διευθυντή
Επαγγελματική ενδυνάμωση	Pearson correlation	1	,308**	,379**
	Sig.(1-tailed)		,000	,000
	N	164	164	164
Ενέργειες διευθυντή	Pearson correlation	,308**	1	,452**
	Sig.(1-tailed)	,000		,000
	N	164	164	164
Ενδυνάμωση από διευθυντή	Pearson correlation	,379,**	,452**	1
	Sig.(1-tailed)	,000	,000	
	N	164	164	164

** Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

Πίνακας 2: Συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων
της επαγγελματικής ενδυνάμωσης

		Επαγγελμα- τική ανάπτυξη	Επαγγελμα- τικό κύρος	Αντίκτυπος στη σχολική ζωή	Συμμετοχή και λήψη αποφάσεων	Αυτονομία	Αυτο- αποτελεσμα- τικότητα
Επαγγελμα- τική ανάπτυξη	Pearson correlation	1	,421**	,570**	,796**	,689**	,299**
	Sig.(1-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	164	164	164	164	164	164
Επαγγελμα- τικό κύρος	Pearson correlation	,421**	1	,437**	,519**	,484**	,799**
	Sig.(1-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	164	164	164	164	164	164
Αντίκτυπος σχολικής ζωής	Pearson correlation	,570**	,437**	1	,644**	,556**	,420**
	Sig.(1-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	164	164	164	164	164	164
Συμμετοχή και λήψη αποφάσεων	Pearson correlation	,796**	,519**	,644**	1	,932**	,433**
	Sig.(1-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	164	164	164	164	164	164
Αυτονομία	Pearson correlation	,689**	,484**	,556**	,932**	1	,435**
	Sig.(1-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	164	164	164	164	164	164
Αυτο- αποτελε- σματικότητα	Pearson correlation	,299**	,799**	,420**	,433**	,435**	1
	Sig.(1-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	164	164	164	164	164	164

** Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

3. Ευρήματα

3.1. Ενέργειες του διευθυντή για την επαγγελματική ικανοποίηση / παρακίνηση των εκπαιδευτικών

Από την αρχική επεξεργασία των δεδομένων μας (t-test) δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, με βάση το φύλο τους, για το πώς αντιλαμβάνονται τις ενέργειες του διευθυντή για την

ικανοποίηση / υποκίνησή τους. Ομοίως, από τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA) δεν προκύπτει διαφοροποίηση όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας [$F(3, 160) = 0.99, p = 0.40 > 0.05$] και τα ακαδημαϊκά προσόντα [$F(2, 161) = 2.95, p = 0.06 > 0.05$].

Αντιθέτως προκύπτουν σημαντικές, στατιστικά, διαφορές ανάμεσα στην ηλικιακή ομάδα 51 και άνω με τις μικρότερες ηλικίες [$F(3, 160) = 6.82, p = 0.00 < 0.05$]. Όπως έδειξαν στη συνέχεια οι έλεγχοι πολλαπλών συγκρίσεων με το κριτήριο Bonferroni, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία (51 και άνω) αντιλαμβάνονται λιγότερο τις ενέργειες του διευθυντή για την εργασιακή ικανοποίηση / υποκίνηση σε σχέση με τους νεότερους [με αυτούς που έχουν ηλικία έως 30 ετών ($p = 0.001 < 0.05$), με αυτούς που είναι μεταξύ 31-40 ($p = 0.007 < 0.05$) και με τους 41-50 ($p = 0.000 < 0.05$)].

Πίνακας 3: Ανάλυση διακύμανσης για τη διερεύνηση διαφορών για τις ενέργειες του διευθυντή ως προς την ηλικία

Ηλικία						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Ενέργειες Διευθυντή	Between Groups	18,48	3	6,16	6,82	0,00
	Within Groups	144,52	160	0,903		
	Total	163,00	163			

3.2. Επαγγελματική ενδυνάμωση - Επιμέρους διαστάσεις

Δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των δυο φύλων ($p = 0.08 > 0.05$) όσον αφορά τη γενική επαγγελματική ενδυνάμωσή τους. Το ίδιο ισχύει και για τις επιμέρους διαστάσεις τής τελευταίας: συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων ($p = 0.26 > 0.05$), αυτονομία ($p = 0.15 > 0.05$), επαγγελματική ανάπτυξη ($p = 0.74 > 0.05$), επαγγελματικό κύρος ($p = 0.28 > 0.05$), αυτο-αποτελεσματικότητα ($p = 0.27 > 0.05$) και αντίκτυπος στη σχολική ζωή ($p = 0.27 > 0.05$). Αντίθετα, διαφάνηκε, με βάση το εργασιακό καθεστώς ($p = 0.002 < 0.05$), ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί νιώθουν λιγότερο ενδυναμωμένοι σε σχέση με τους μόνιμους.

Εστιάζοντας στις επιμέρους διαστάσεις της ενδυνάμωσης, στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε ως προς την αυτονομία ($p = 0.009 < 0.05$), το επαγγελματικό κύρος ($p = 0.007 < 0.05$), την αυτο-αποτελεσματικότητα ($p = 0.007 < 0.05$) και τον αντίκτυπο στη σχολική ζωή ($p = 0.007 < 0.05$), με τους αναπληρωτές να νιώθουν λιγότερο ενδυναμωμένοι στα παραπάνω. Καμία στατιστικά σημαντική διαφορά δεν βρέθηκε ως προς τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης ($p = 0.267 > 0.05$).

Πίνακας 4: Αποτελέσματα t- test για τις επιμέρους διαστάσεις της ενδυνάμωσης ως προς τη σχέση εργασίας

Σχέση εργασίας										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	Equal variances assumed	0,27	0,60	1,11	160	0,27	0,18	0,16	-0,14	0,51
Αυτονομία	Equal variances assumed	3,544	0,062	2,656	160	0,009	0,043	0,16	0,11	0,75
Επαγγελματική ανάπτυξη	Equal variances assumed	,272	0,603	1,114	160	0,267	0,18	0,16	-0,14	0,51
Επαγγελματικό κύρος	Equal variances assumed	2,025	0,16	2,73	160	0,007	0,44	0,16	0,12	0,76
Αυτο-αποτελεσματικότητα	Equal variances assumed	2,481	0,12	2,71	160	0,007	0,44	0,16	0,12	0,75
Αντίκτυπο στη σχολική ζωή	Equal variances assumed	2,481	0,12	2,71	160	0,007	0,44	0,16	0,12	0,75

Μέσω της ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA) εξετάστηκαν οι απαντήσεις στις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης μεταξύ των ομάδων διαφορετικής ηλικίας [$F(3, 160) = 4.54, p = 0.004 < 0.05$]. Από τον έλεγχο Bonferroni προέκυψαν διαφορές ανάμεσα στις μικρότερες ηλικιακές ομάδες (έως 30 έτη) και τις ηλικίες 31-40 και 41-50. Πιο συγκεκριμένα, ως προς τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων [$F(3, 160) = 7.14, p = 0.00 < 0.05$] και την αυτονομία [$F(3, 160) = 6.60, p = 0.00 < 0.05$]. Ειδικότερα, η ηλικιακή κατηγορία έως 30 ετών νιώθει ότι συμμετέχει στη λήψη των αποφάσεων κι έχει αυτονομία λιγότερο από τις κατηγορίες 31-40 και 41-50. Το ίδιο και η κατηγορία 51 και άνω σε σχέση με την κατηγορία 41-50.

Σχετικά με την αυτο-αποτελεσματικότητα [$F(3, 160) = 3.83, p = 0.01 < 0.05$] και τον αντίκτυπο στη σχολική ζωή [$F(3, 160) = 3.83, p = 0.01 < 0.05$], υπάρχουν διαφορές κυρίως των μικρότερων σε ηλικία (έως 30) σε σχέση με τους μεγαλύτερους, με τους

πρώτους να νιώθουν λιγότερο ενδυναμωμένοι στις διαστάσεις αυτές. Τέλος, παρατηρείται οριακή στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση όσον αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη [$F(3, 160)=3.00$, $p=0.03<0.05$] και το κύρος [$F(3, 160)=6.33$, $p=0.05=0.05$] μεταξύ των ηλικιακών ομάδων.

Πίνακας 5: Ανάλυση διακύμανσης για τη διερεύνηση διαφορών στις επιμέρους διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης ως προς την ηλικία

Ηλικία						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Συμμέτοχη στη λήψη αποφάσεων	Between Groups	19,24	3	6,41	7,14	0,00
	Within Groups	143,76	160	0,90		
	Total	163,00	163			
Αυτονομία	Between Groups	17,95	3	5,98	6,60	0,00
	Within Groups	145,05	160	0,91		
	Total	163,00	163			
Επαγγελματική ανάπτυξη	Between Groups	8,68	3	2,89	3,00	0,03
	Within Groups	154,32	160	0,97		
	Total	163,00	163			
Επαγγελματικό κύρος	Between Groups	7,95	3	2,65	2,73	0,05
	Within Groups	155,06	160	0,97		
	Total	163,00	163			
Αυτο-αποτελεσματικότητα	Between Groups	10,921	3	3,64	3,83	0,01
	Within Groups	152,08	160	0,95		
	Total	163,00	163			
Αντίκτυπο στη σχολική ζωή	Between Groups	10,92	3	3,64	3,83	0,01
	Within Groups	152,08	160	0,95		
	Total	163,00	163			

Στατιστικά σημαντική διαφορά, επίσης, αναδείχθηκε στην επαγγελματική ενδυνάμωση [$F(3, 160) = 7.11$, $p=0,00<0.05$] ως προς τα έτη υπηρεσίας. Αυτή, όπως έδειξαν οι έλεγχοι πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni, εντοπίζεται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με υπηρεσία έως 9 έτη και σε αυτούς που είχαν προϋπηρεσία 10-19 και 20-29 έτη, με τους πρώτους να εκτιμούν ότι ενδυναμώνονται λιγότερο σε σχέση με τους δεύτερους.

Πίνακας 6: Ανάλυση διακύμανσης για τη διερεύνηση διαφορών στην επαγγελματική ενδυνάμωση ως προς τα έτη υπηρεσίας

Έτη υπηρεσίας						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Επαγγελματική ενδυνάμωση	Between Groups	38,39	3	19,17	7,11	0,00
	Within Groups	450,61	160	2,70		
	Total	489,00	163			

Στη συνέχεια εξετάστηκε αν οι εκπαιδευτικοί, ανάλογα με τα χρόνια προϋπηρεσίας τους, έχουν διαφορετικές αντιλήψεις σχετικά με τις έξι διαστάσεις της ενδυνάμωσης. Διαπιστώθηκε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη [$F(3, 160) = 1.93, p = 0.13 > 0.05$]. Αντιθέτως, υπάρχει διαφοροποίηση ως προς τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων [$F(3, 160) = 8.30, p = 0.00 < 0.05$] και την αυτονομία [$F(3, 160) = 7.80, p = 0.00 < 0.05$], το επαγγελματικό κύρος [$F(3, 160) = 6.34, p = 0.00 < 0.05$], την αυτο-αποτελεσματικότητα και τον αντίκτυπο στη σχολική ζωή [$F(3, 160) = 3.47, p = 0.02 < 0.05$]. Οι προαναφερόμενες διαφορές, όπως έδειξαν οι έλεγχοι πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni, εντοπίζονται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με λίγα έτη προϋπηρεσίας (έως 9 έτη) και τους εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία 10-19 και 20-29 έτη, με τους πρώτους να εκτιμούν ότι έχουν μικρότερη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, λιγότερη αυτονομία καθώς και λιγότερο επαγγελματικό κύρος. Για τις υπόλοιπες διαστάσεις της ενδυνάμωσης (αυτο-αποτελεσματικότητα και αντίκτυπο στη σχολική ζωή) λιγότερο ενδυναμωμένοι ένιωθαν, επίσης, αυτοί που είχαν προϋπηρεσία έως 9 έτη συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία 10-19 έτη. Δεν εντοπίστηκαν διαφορές στην ομάδα με 30 έτη και άνω σε σχέση με όλες τις υπόλοιπες.

Τέλος, δεν παρατηρούνται διαφορές ως προς την επαγγελματική ενδυνάμωση, και στις έξι επιμέρους διαστάσεις, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακό και σε αυτούς που έχουν δεύτερο πτυχίο ή πτυχίο ΑΕΙ.

4. Συζήτηση - Συμπεράσματα

4.1. Ενέργειες του διευθυντή για την παρακίνηση και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα διαπιστώθηκε ότι οι ενέργειες και οι στάσεις του διευθυντή συμβάλλουν σε ικανοποιητικό βαθμό στην υποκίνηση και την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Ειδικότερα, ο τελευταίος τους παρέχει την αναγκαία αυτονομία, ώστε να οργανώνουν και να προγραμματίζουν τη διδασκαλία τους. Επιπλέον, ακολουθεί συμμετοχικές διαδικασίες,

επιλύοντας τα προβλήματα με συνεργατικό τρόπο, διευκολύνοντας την ομοφωνία ανάμεσα στο προσωπικό και προωθώντας την ανοικτή επικοινωνία και ευελιξία στις μεταξύ τους σχέσεις. Ταυτόχρονα, συζητά μαζί τους για θέματα που αφορούν το σχολείο και ακούει προσεχτικά τις εισηγήσεις και τις ιδέες τους. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με προγενέστερες έρευνες, με βάση τις οποίες η διεύθυνση μιας σχολικής μονάδας, ακολουθώντας ένα συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης, μπορεί να επηρεάσει και να υποκινήσει τους υφιστάμενούς της, αλλά και να αυξήσει τη δέσμευση και τη αφοσίωση τους στους στόχους του σχολείου (San Antonio & Gamage, 2007, Κασταλίδου & Τσικαντέρη, 2015).

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας υποστηρίζουν ότι παρακινούνται ικανοποιητικά, μια διαδικασία η οποία κινητοποιεί το άτομο να ενεργήσει με τέτοιο τρόπο, ώστε να αυξήσει την απόδοση του (Μπουραντάς, 2002). Λιγότερο ικανοποιημένοι και παρακινημένοι δήλωσαν, από τις ενέργειες του διευθυντή, ως προς την ενθάρρυνση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και την προσφορά εκπαιδευτικού υλικού και πόρων. Αξίζει εδώ να επισημάνουμε ότι η στενή σχέση εργασιακής ικανοποίησης, παρακίνησης και επαγγελματικής εξέλιξης έχει καταγραφεί σε αρκετές έρευνες (Πλαταΐδου & Ταρασιάδου, 2009, Γραμματικού, 2017). Μικρότερος βαθμός ικανοποίησης διαπιστώθηκε σχετικά με την ικανότητα του διευθυντή να διασφαλίζει την εναρμόνιση της εργασίας τους με τους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου, εφαρμόζοντας πρακτικές και μεθόδους που διευκολύνουν την υψηλού επιπέδου μάθηση και συνδέονται με πρακτικές που λαμβάνουν χώρα εκτός σχολείου. Η αιτιολόγηση των παραπάνω μπορεί να αναζητηθεί, εν μέρει, στον συγκεντρωτισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που δεν αφήνει περιθώρια αυτονομίας, δημιουργικότητας και διαμόρφωσης της διδασκαλίας, περιορίζοντας τους διευθυντές στην απλή εκτέλεση των καθηκόντων τους (Κουτούζης, 2008, Μαυρογιώργος, 2008).

4.2. Επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και επιμέρους διαστάσεις της

Όσο αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την επαγγελματική τους ενδυνάμωση σε σχέση με τις επιμέρους διαστάσεις της (όπως αυτές καταγράφονται στο μοντέλο των Short & Rinehart, 1992), τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας συμπίπτουν με ευρήματα προηγούμενων ερευνών. Ειδικότερα:

Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων - Αυτονομία. Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα θεωρούν ότι είναι αρκετά ενδυναμωμένοι ως προς τα περιθώρια αυτονομίας, αφού έχουν τη δυνατότητα να σχεδιάζουν / να διαμορφώνουν τη διδασκαλία τους, σύμφωνα με τις ανάγκες της τάξης τους, αλλά και να υλοποιούν καινοτόμα προγράμματα. Παρόλα αυτά, η αυτονομία τους δεν είναι ουσιαστική, όπως και η συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, αφού δεν εμπλέκονται ενεργά σε θέματα του σχολείου και δεν έχουν την αρμοδιότητα να ελέγχουν την πρόοδο και την ποιότητα

των προγραμμάτων που υλοποιούνται σε αυτό. Επιπλέον, οι ερωτώμενοι δήλωσαν πως τόσο ο διευθυντής όσο και οι άλλοι εκπαιδευτικοί του σχολείου δε ζητούν συχνά τη συμβουλή τους.

Επαγγελματική ανάπτυξη. Όσον αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη και τη διαβίου μάθηση, ως διάσταση της ενδυνάμωσής τους, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι δεν είναι αρκετά ικανοποιημένοι. Αν και θεωρούν ότι εργάζονται σε ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από επαγγελματισμό, όπου οι ίδιοι αντιμετωπίζονται ως επαγγελματίες και τους δίνεται η ευκαιρία να συνεργαστούν με τους συναδέλφους τους, οι ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης² είναι περιορισμένες. Ωστόσο, οι ευκαιρίες των εκπαιδευτικών για επαγγελματική εξέλιξη ενισχύουν την ενδυνάμωση και την αποτελεσματικότητά τους (Short & Rinehart, 1992, Zembylas & Papanastasiou, 2005). Επιπλέον, για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σημαντική είναι η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και η αυτονομία, αφού τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τον στατιστικό έλεγχο Pearson *r* έδειξαν πολύ υψηλό βαθμό θετικής γραμμικής συσχέτισης ανάμεσα στις συγκεκριμένες μεταβλητές.

Επαγγελματικό κύρος και αυτο-αποτελεσματικότητα. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν την υποστήριξη των συναδέλφων τους σε πολύ μεγάλο βαθμό, ενώ νιώθουν πολύ αποτελεσματικοί στην δουλειά τους, με άριστη γνώση του αντικειμένου που διδάσκουν. Η αλληλοϋποστήριξη των εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό παράγοντα ενδυνάμωσης, αλλά και ανάπτυξης του κύρους τους (Berry, et al., 2010). Ομοίως, παρόλο που δε θεωρούν ότι στα σχολεία τους κάνουν τη διαφορά, δείχνουν να έχουν ισχυρή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας, αφού υποστηρίζουν ότι ανταπεξέρχονται ικανοποιητικά στις εργασίες που τους ανατίθενται και στα καθήκοντά τους. Επιπλέον, είναι πολύ ικανοποιημένοι από την πρόοδο των μαθητών τους. Τα ευρήματα αυτά επαληθεύουν την έρευνα των Moye, Henkin και Egley (2004), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοί να διεκπεραιώσουν το εκπαιδευτικό τους έργο. Τα παραπάνω ενισχύονται κι από την υψηλή θετική συσχέτιση που προέκυψε μεταξύ επαγγελματικού κύρους και αυτο-αποτελεσματικότητας (Pearson *r*).

Αντίκτυπος στη σχολική ζωή. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας εμφανίζουν μέτρια ποσοστά ως προς την επιρροή των συμμετεχόντων στους συναδέλφους τους, καθώς και σε αυτά που συμβαίνουν στο σχολείο. Τα παραπάνω αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες στην ενδυνάμωσή τους. Οι εκπαιδευτικοί ενδυναμώνονται, όταν έχουν την αίσθηση ότι μπορούν να ασκήσουν επιρροή μέσω της εργασίας και της προσπάθειάς τους (Μπουραντάς, 2002), ενώ αναπτύσσονται προσωπικά και επαγγελματικά όταν λαμβάνουν την απαραίτητη αναγνώριση (Short, 1992). Επιπλέον, αυξάνεται η αυτοεκτίμησή τους, αφού νιώθουν ότι ασκούν σημαντική επιρροή τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στο σχολικό περιβάλλον γενικότερα (Hirsch et al., 2006, Berry et al., 2010). Διαφορετικά, απομακρύνονται από τον κύριο στόχο της διδασκαλίας, που είναι οι μαθητές και η μάθηση.

4.3. Ενέργειες του διευθυντή με σκοπό την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, εξάγεται η διαπίστωση ότι ο διευθυντής, με τις ενέργειές του, συμβάλει στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, αφού τους εκχωρεί εξουσίες, καθώς και το δικαίωμα να παίρνουν αποφάσεις και να κάνουν τις απαραίτητες αλλαγές που θα βελτιώσουν τις διδακτικές τους μεθόδους και την εργασία τους. Τα παραπάνω αποτελούν ορισμένα από τα χαρακτηριστικά της ενδυναμωτικής ηγεσίας (Lee & Nie, 2013). Σε μέτριο βαθμό αξιολογήθηκαν οι ενέργειες του τελευταίου όσον αφορά την κινητοποίησή τους, ώστε να σκεφτούν, καθώς και να επανεξετάσουν βασικές παραδοχές που αφορούν την εργασία τους ή τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν τις καταστάσεις που προκύπτουν στο σχολείο. Επομένως, οι διευθυντές των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας δεν συμβάλλουν σε ικανοποιητικό βαθμό στη διανοητική υποκίνησή τους, που αποτελεί ένα ακόμη χαρακτηριστικό ενδυναμωτικής ηγετικής συμπεριφοράς (Lee & Nie, 2013), αλλά και (της) μετασχηματιστικής ηγεσίας (Ahmad et al., 2014).

Από την άλλη, η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι ο διευθυντής αναζητά νέες ευκαιρίες για το σχολείο κι εκφράζει το όραμά του σε ικανοποιητικό βαθμό, αν κι εμπνέει τους υφισταμένους του, ώστε να εμπλακούν ενεργά στην πραγματοποίησή του, σε μέτριο βαθμό. Η επιδίωξη ενός κοινού οράματος μπορεί να επηρεάσει την επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων και την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Sweetland & Hoy, 2000, Muijs & Harris, 2006). Επίσης, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι ο διευθυντής τους συμπεριφέρεται ισότιμα. Βρίσκεται σε επαφή μαζί τους και διαθέτει χρόνο να συζητά υπομονετικά για τα θέματα που τους απασχολούν. Το συγκεκριμένο εύρημα συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες, οι οποίες υπογραμμίζουν ότι το εξατομικευμένο ενδιαφέρον και η μέριμνα για τις ανάγκες των υφισταμένων, καθώς και η ισότιμη μεταχείρισή τους (πρέπει να) αποτελούν βασική επιδίωξη του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας (Blasé & Blasé, 1999, Sweetland & Hoy, 2000, Day, 2004, San Antonio & Gamage, 2007, Hoy & Miskel, 2008, Lee & Nie, 2013, Ahmad et al., 2014).

4.4. Διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών με βάση τα δημογραφικά / εργασιακά τους χαρακτηριστικά

4.4.1. Ενέργειες διευθυντή για την παρακίνηση και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Αναφορικά με τη συμβολή του διευθυντή στην παρακίνηση και ικανοποίηση των συμμετεχόντων, το φύλο δεν φαίνεται ότι αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης. Επίσης, δεν υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα σε αυτούς με πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα, καθώς και με βάση τα έτη υπηρεσίας. Η απουσία στατιστικών διαφορών αναδεικνύει ότι η παρακίνηση και η ικανοποίηση ενδεχομένως εξαρτώνται περισ-

σότερο από τα εσωτερικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου (αυτοεκτίμηση, αυτο-αποτελεσματικότητα) παρά από τα προαναφερόμενα δημογραφικά στοιχεία.

Αντιθέτως, διαφοροποίηση υπάρχει ως προς την ηλικία, αφού οι μεγαλύτεροι (άνω των 51) είναι λιγότερο ικανοποιημένοι, από τις ενέργειες του διευθυντή που προκαλούν εργασιακή ικανοποίηση / υποκίνηση, σε σχέση με τους νεότερους. Τα συγκεκριμένα ευρήματα μπορούμε να τα αιτιολογήσουμε ως αποτέλεσμα της κόπωσης και της έλλειψης κινήτρων των μεγαλύτερων εκπαιδευτικών λόγω των πολλών ετών διδακτικής υπηρεσίας, με αποτέλεσμα να μη δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον για την προσπάθεια του διευθυντή για παρακίνηση. Επιπλέον, όπως επισημαίνει ο Kirkpatrick (2007, όπ. αναφ. στη Γεμέλου, 2010:107), οι νεότεροι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερες προσδοκίες και κίνητρα, επομένως και υψηλότερες δυνατότητες παρώθησης.

4.4.2. Επαγγελματική ενδυνάμωση και διαστάσεις ενδυνάμωσης

Για τη γενική επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, καθώς και τις επιμέρους διαστάσεις της, δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις απαντήσεις των δυο φύλων, γεγονός που επαληθεύει τα συμπεράσματα προηγούμενων ερευνών (San Antonio & Gamage, 2007, Cypert, 2009). Απεναντίας, ως προς τη σχέση εργασίας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι αναπληρωτές νιώθουν λιγότερο ενδυναμωμένοι σε σχέση με τους μόνιμους. Το ίδιο ισχύει και ως προς τις διαστάσεις της ενδυνάμωσης. Πιο συγκεκριμένα, ως προς την αυτονομία, το επαγγελματικό κύρος, την αυτο-αποτελεσματικότητα και τον αντίκτυπο στη σχολική ζωή. Μια πιθανή εξήγηση αποτελεί το γεγονός ότι η αβέβαιη εργασιακή σχέση κι η ασθενής αίσθηση του ανήκειν σε ένα σχολείο (εξαιτίας της διαφορετικής τοποθέτησης κάθε σχολική χρονιά), οδηγεί σε χαμηλά επίπεδα ομαδικότητας και συνεργασίας, ενώ δεν δημιουργεί θετικό κλίμα στο οποίο οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί (να) ενδυναμώνονται (Hoy & Miskel, 2008).

Όσον αφορά την επαγγελματική ενδυνάμωση ως προς την ηλικία, φαίνεται ότι οι μικρότεροι νιώθουν λιγότερο ενδυναμωμένοι συγκριτικά με τους μεγαλύτερους, ενώ παρατηρούνται διαφοροποιήσεις σε όλες τις ηλικιακές ομάδες ως προς τις διαστάσεις: συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και αυτονομία. Μία πιθανή ερμηνεία είναι ότι το συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν αφήνει περιθώρια και δεν εκχωρεί αρμοδιότητες για τη χάραξη εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς και την ανάπτυξη ενός προγράμματος σπουδών (Κουτούζης, 2008, Μαυρογιώργος, 2008). Σε αυτό το πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί περιορίζονται σε λειτουργίες και αρμοδιότητες που ρυθμίζονται σε κεντρικό επίπεδο, αποτρέποντας, έτσι, την ενδυνάμωσή τους. Επιπλέον, οι μικρότεροι σε ηλικία (έως 30 έτη) νιώθουν λιγότερο ενδυναμωμένοι συγκριτικά με τους μεγαλύτερους (31-40 και 41-50) κι ως προς την αυτο-αποτελεσματικότητα και τον αντίκτυπο στη σχολική ζωή. Τα παραπάνω συμφωνούν

με τα δεδομένα προηγούμενων ερευνών (San Antonio & Gamage, 2007), τα οποία έδειξαν ότι όσο μεγαλύτερη είναι η ηλικία των εκπαιδευτικών τόσο υψηλότερη είναι κι η ενδυνάμωσή τους.

Ως προς τα έτη υπηρεσίας, οι εκπαιδευτικοί με 10-19 και 20-29 έτη ένωσαν περισσότερο ενδυναμωμένοι ως προς επαγγελματικό κύρος, την αυτο-αποτελεσματικότητα, τον αντίκτυπο στη σχολική ζωή, τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και την αυτονομία σε σχέση με αυτούς με μικρότερη προϋπηρεσία (έως 9 έτη), κάτι που αποδεικνύει ότι η επαγγελματική εμπειρία αποτελεί πλεονέκτημα (San Antonio & Gamage, 2007). Αξιοσημείωτη είναι η απουσία διαφοροποίησης με βάση τα ακαδημαϊκά προσόντα, αφού θα αναμέναμε να αποτελούν ενισχυτικό παράγοντα της ενδυνάμωσης.

5. Προτάσεις και περιορισμοί της έρευνας

Στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκαν οι απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας ΣΕΚπαίδευσης αναφορικά με τον ρόλο του διευθυντή στην ανάπτυξη παραγόντων υποκίνησης, επαγγελματικής ικανοποίησης και ενδυνάμωσής τους. Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι το (βολικό) δείγμα της έρευνας είναι μικρό και προέρχεται από τα δημοτικά σχολεία της περιφερειακής ενότητας Λακωνίας. Συνεπώς, περιορίζεται η εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων και η γενίκευση των αποτελεσμάτων στο σύνολο του πληθυσμού - στόχου. Μια πρόταση θα ήταν οι μελλοντικές έρευνες να επικεντρωθούν στη μελέτη ενός διευρυμένου δείγματος εκπαιδευτικών και σε μεγαλύτερο γεωγραφικό εύρος. Επιπλέον, ενδιαφέρουσα θα ήταν μία έρευνα, η οποία θα κατέγραφε τις απόψεις και των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και των ίδιων των διευθυντών, σχετικά με τις τεχνικές παρακίνησης και ενδυνάμωσης που αξιοποιούν στις σχολικές τους μονάδες.

Σημειώσεις

1. που αντλεί εξουσία από την επαγγελματική εξειδίκευσή του, χωρίς να παραβιάζονται τα όρια εξουσίας.
2. Ειδικότερα, όσον αφορά τις δυνατότητες ανάδειξης καινοτομιών ή τις ευκαιρίες κάλυψης των επαγγελματικών τους αναγκών και αναζητήσεων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γεμέλου, Δ. (2010) Τα Κίνητρα των Εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 1(1), 101-116.

- Γκόλια, Α., Τσιώλη, Σ., Μπελιάς, Δ.Α. & Κουστέλιος, Α. (2013) Οργανωσιακή κουλτούρα και ηγεσία στην εκπαίδευση. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1-2, 15-32.
- Γραμματικόπουλος, Η.Α, Κουπιδης, Σ.Α., Μόραλης, Δ., Σαδραζάμης, Α., Αθηναίου, Δ. & Γκιουζέπας Ι. (2012) Παράγοντες παρακίνησης εργαζομένων και κίνητρα απόδοσης ως εργαλεία αποτελεσματικής διαχείρισης. Μελέτη σε επαγγελματίες ψυχικής υγείας. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 30(1) 46-58.
- Γραμματικού, Κ.Σ. (2017) Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Α/Θμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 1, 152-162.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, L. (2008) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, W.J. (2016) *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ.: Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.
- Εμβλωτής, Α., Κατοής Α. & Σιδερίδης, Γ. (2006) *Στατιστική μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Θεοδοσίου, Β. (2015) Πρακτικές προώθησης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε σχολική βάση: μια μελέτη περίπτωσης. *Επιστήμες της Αγωγής*, 3, 129-152.
- Καλλιοντζή, Β. & Ιορδανίδης, Γ. (2019) Η μετασχηματιστική ηγεσία στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα: διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1), 112-128.
- Κατσαρός, Ι. (2008) *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσαρού, Ε., Πιτσιάβας, Δ. & Κάκκος, Γ. (2016) Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας και ο καταλυτικός ρόλος του διευθυντή. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 4 (3), 169-207.
- Καστανίδου, Σ. & Τσικαντέρη, Ρ. (2015) Ο συμμετοχικός τρόπος λήψης αποφάσεων ως παράγοντας βελτίωσης της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 3(3), 19-38.
- Κουτούζης, Μ. (2008) Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός στις εκπαιδευτικές μονάδες. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης (επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων Έκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (τόμος Α, σελ. 51-69). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2008) Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Α. Αθανασούλα- Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών*

Μονάδων. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, Τόμος Α' (σσ. 119-163). Πάτρα: ΕΑΠ.

Μπουραντάς, Δ. (2002) *Μάνατζμεντ. Θεωρητικό υπόβαθρο - σύγχρονες πρακτικές*, Αθήνα: Μπένος.

Πλατσίδου, Μ. & Γωνίδα, Ε. (2005) Θεωρίες κινήτρων στον εργασιακό χώρο. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 159-182.

Πλατσίδου, Μ. & Ταρασιάδου, Α. (2009) Τα κίνητρα επαγγελματικής εξέλιξης των νηπιαγωγών και η επίδρασή τους στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 49, 145-160. Ανακτήθηκε από:

<https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/7022>

Ξενόγλωσση

Ahmad, F., Abbas, T., Latif, S. & Rasheed, A. (2014) Impact of transformational leadership on employee motivation in telecommunication sector. *Journal of Management Policies and Practices*, 2(2), 11-25

Berry, B., Daughtrey, A. & Wieder, A. (2010) *Teacher leadership: Leading the way to effective teaching and learning*. Ανακτήθηκε στις 10/12/2019 από Center for Teaching Quality: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509719.pdf>

Bogler, R. (2001) The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.

Bogler, R. & Nir, A.E. (2012) The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it? *Journal of Educational Administration*, 50(3), 287-306.

Blasé, J. & Blasé, J. (1996) Facilitative school leadership and Teacher Empowerment: Teacher's Perspectives. *Social Psychology of Education*, 1, 117-145.

Blasé, J. & Blasé, J. (1999) Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational administration quarterly*, 35(3), 349-378.

Cypert, C. B. (2009) *Job satisfaction and empowerment of Georgia high school career and technical education teachers* (Doctoral dissertation, University of Georgia). Ανακτήθηκε στις 11/11/2019 από:

https://getd.libs.uga.edu/pdfs/cypert_chesley_b_200908_edd.pdf

Day, C. (2004) The passion of successful leadership. *School Leadership Management*, 24(4), 425-437.

Field, A. (2005). Factor analysis using SPSS. Ανακτήθηκε <http://www.discoveringstatistics.com/docs/factor.pdf>

- Gkolia, A., Belias, D. & Koustelios, A. (2014) Teacher's job satisfaction and self-efficacy: A review. *European Scientific Journal*, 10(22), 321-342.
- Hargreaves, D. H. (2001) A capital theory of school effectiveness and improvement. *British Educational Research Journal*, 27(4), 487-503.
- Hirsch, E., Emerick, S., Church, K. & Fuller, E. (2006) *Teaching and learning conditions are critical to the success of students and the retention of teachers: Final report on the 2006 teaching and learning conditions survey to the Clark County school District and Clark County Education Association*. Retrieved from Center for Teaching Quality: <http://www.teachingquality.org>.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2008) *Educational Administration: Theory, research and practice*. McGraw-Hill.
- Jackson, K. M. & Marriott, C. (2012) The interaction of principal and teacher instructional influence as a measure of leadership as an organizational quality. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 230-258.
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E. & Patton, G. K. (2001) The job satisfaction–job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological bulletin*, 127(3), 376.
- Judge, T. A. & Klinger, R. (2015) Promote Job Satisfaction through Mental Challenge. *Handbook of Principles of Organizational Behavior*, 105-121.
doi.org/10.1002/9781119206422.ch6
- Keiser, N. M. & Shen J. (2000) Principals' and Teachers' Perceptions of Teacher Empowerment. *Journal of Leadership Studies*, 7(3), 115-121.
doi.org/10.1177/107179190000700308
- Latham, G.P. & Pinder, C.C. (2005) Work Motivation Theory and Research at the Dawn of the Twenty-First Century. *Annual Review Psychology*, 56, 485-516.
- Lee, A. N. & Nie, Y. (2013) Teachers' perceptions of school leaders' empowering behaviors and psychological empowerment: Evidence from a Singapore sample. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(2), 260-283.
- Liu, P. (2015) Motivating teachers' commitment to change through transformational school leadership in Chinese urban upper secondary schools. *Journal of Educational Administration*, 53 (6), 735-754.
- Maehr, M. L. & Braskamp, L. A. (1986) *The motivation factor: A theory of personal investment*. Lexington Books/DC Heath and Com.
- Maeroff, G.I. (1988) Teacher empowerment: A step toward professionalism. *NASSP Bulletin*, 72 (511), 52-60.
- Menon, S. T. (2001) Employee empowerment: An integrative psychological approach. *Applied Psychology: An International Review*, 50 (1), 153-180.

- Moye, M.J., Henkin, A. B. & Egley, R.J. (2004) Teacher-principal relationships: Exploring the links between empowerment and interpersonal trust. *Journal of Educational Administration*, 43(3), 260-277.
- Muijs, D. & Harris, A. (2006) Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and teacher education*, 22(8), 961-972.
- Mullins, L.J. (2007) *Management and Organizational Behavior* (7η edition). Harlow: FT/Prentice Hall.
- Neves de Jesus, S. & Conboy, J. (2001) A stress management course to prevent teacher distress. *International Journal of Educational Management*, 15(3), 131-137.
- Pearson C. & Moomaw, W. (2005) The Relationship between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment, and Professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29 (1), 38-54.
- Rappaport, J. (1987) Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory of community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15, 121-148.
- Reezigt, J. G. & Creemers, P. M. B. (2005) A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 407-424.
- San Antonio, D.M. & Gamage, D.T. (2007) PSALM for empowering educational stakeholders: Participatory School Administration, Leadership and Management. *International Journal of Educational Management*, 21(3), 254-265.
- Short, P.M. & Rinehart, J.S. (1992) School participant empowerment scale: Assessment of level of empowerment within the school environment. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 951-961.
- Somech, A. (2005) Teachers' personal and team empowerment and their relations to organizational outcomes: contradictory or compatible constructs? *Educational Administration Quarterly*, 41 (2), 237-286.
- Spector, P. (2008) *Industrial and organizational psychology*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Sweetland, S. R. & Hoy, W. (2000) School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 703-729.
- Tsigilis, N., Zournatzi, E. & Koustelios, A. (2011) Burnout among physical education teachers in primary and secondary schools. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(7), 53-58.
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. C. (2005) Modeling teacher empowerment: The role of job satisfaction. *Educational Research and Evaluation*, 11(5), 433-459.

ΛΑΘΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΑΘΑΡΕΥΟΥΣΑ ΣΤΗ ΔΗΜΟΤΙΚΗ

MISTAKES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS: FROM THE PURIST GREEK TO THE NATIVE LANGUAGE

Παναγιώτα Κολιούση
Δασκάλα - Υποψήφια Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε.
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
giotakoliysi@hotmail.com

Σμαράγδα Παπαδοπούλου
Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
smpapado@uoi.gr

Περίληψη

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος συνοδεύεται διαχρονικά από μια ιδιαιτερότητα, σύμφυτη με την ταυτότητα της ίδιας της ελληνικής γλώσσας, ως ζωντανής γλώσσας, που συνεχώς εξελίσσεται, αντλώντας παράλληλα στοιχεία από το παρελθόν. Η διττή αυτή παράδοση αφενός προσδίδει στην ελληνική γλώσσα έναν λεκτικό πλούτο, αφετέρου συνιστά τη βασική αιτία για τις δυσκολίες, που αντιμετωπίζει ο ομιλητής στη χρήση της. Το παρόν άρθρο εστιάζει στην εξελικτική πορεία της ελληνικής γλώσσας και στον αντίκτυπο αυτής στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, προκειμένου να αναδειχθούν τα λόγια στοιχεία που επιβιώνουν στη νέα ελληνική γλώσσα. Η θεωρητική αυτή προσέγγιση εντάσσεται στα πλαίσια της προτεινόμενης, από τη γράφουσα, έρευνας, σκοπός της οποίας αποτελεί η διερεύνηση και η καταγραφή των συνηθέστερων λαθών που πραγματοποιούν οι μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου κατά τη χρήση της γλώσσας και τα οποία συνδέονται με την επιβίωση των λόγιων στοιχείων.

Λέξεις κλειδιά

Ελληνική γλώσσα, καθαρεύουσα, ΔΗΜΟΤΙΚΗ, γλωσσικό ζήτημα, γλωσσικό μάθημα, επιβιώσεις της ΚΑΘΑΡΕΥΟΥΣΑΣ.

Abstract

In the Greek educational reality, the teaching of the linguistic course is accompanied by a peculiarity of the Greek language, which is an alive language that evolves continually and at the same time it draws elements from the past. On the one hand, this double tradition adds to the Greek language verbal wealth, but on the other hand, it constitutes the basic reason for the

difficulties the speaker faces while using it. This article focuses on the evolutionary course of the Greek language and the impact of it in the teaching of the linguistic course in order for the archaising elements to survive in the new Greek language. Consequently, the aim of this research is the investigation and the recording of the most usual mistakes that the students of the two last grades of the municipal school do and are connected to the survival of the archaising form of Modern Greek.

Key words

Greek language, purist Greek, native language, linguistic question, linguistic subject, puristic Greek' survival.

0. Εισαγωγή

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, κατανοώντας τη σημασία της γλώσσας για τη νοητική ανάπτυξη του ανθρώπου, για την κοινωνική και επαγγελματική του εξέλιξη, αλλά και για την ομαλή κοινωνική συμβίωση, θέτει εκ της συστάσεώς του στο κέντρο των ενδιαφερόντων του τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Η γενική, ωστόσο, παραδοχή για τη σπουδαιότητα της διδασκαλίας της γλώσσας δε στέκεται ικανή να αποτρέψει τις αντιπαράθεσεις, που εκδηλώνονται σχετικά με τη μορφή της γλώσσας που θα πρέπει να διδάσκεται. Η ευρύτερη διαμάχη μεταξύ των υποστηρικτών της Καθαρεύουσας από τη μια και της Δημοτικής από την άλλη, μπορεί να εκδηλώνεται από τα τέλη του 18^{ου} αιώνα και να κορυφώνεται κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα, έχει, όμως, τις ρίζες της στον 1^ο αιώνα π.Χ., όταν οι λόγιοι της εποχής αρνούνται να δεχτούν την εξέλιξη της γλώσσας, υπερασπιζόμενοι την αττική διάλεκτο. Η μακρά αυτή περίοδος διαφωνιών και διχογνωμιών αποτυπώνεται, όχι μόνο στο πεδίο της εκπαίδευσης και δη στο γλωσσικό μάθημα, αλλά και στην ίδια τη γλώσσα. Στην πραγματικότητα, η μορφή της νέας ελληνικής γλώσσας δεν είναι παρά η συνένωση στοιχείων της Δημοτικής και της Καθαρεύουσας, της απλής γλώσσας του λαού και της αρχαϊζουσας γλώσσας των λογίων. Το 1976 η καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας στην εκπαίδευση επιλύει οριστικά το ζήτημα της διδασκόμενης γλώσσας και επιφέρει ριζικές αλλαγές στα γλωσσικά σχολικά εγχειρίδια. Ωστόσο, οι επιβιώσεις των στοιχείων της Καθαρεύουσας δεν έπαψαν να προκαλούν σύγχυση στους μαθητές.

Τη διαχρονική διάσταση της ελληνικής γλώσσας και τη σχέση της νεοελληνικής γλώσσας με την Καθαρεύουσα επισημαίνουν και τα ισχύοντα σχολικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια. Ωστόσο, η σύγχρονη ερευνητική δραστηριότητα φαίνεται να εστιάζει κυρίως στο σύνολο των λαθών, που παράγουν οι μαθητές κατά τη χρήση της γλώσσας, προφορικής ή γραπτής, και όχι στη σχέση των λαθών αυτών με τα διαχρονικά στοιχεία της νέας ελληνικής γλώσσας. Ως εκ τούτου, η παρούσα ερευνητική

πρόταση, που εστιάζει στη διερεύνηση των λαθών τα οποία παράγουν οι μαθητές της Ε' και ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου κατά τη χρήση της γλώσσας και τα οποία σχετίζονται με τις επιβιώσεις της Καθαρεύουσας στη δημοτική γλώσσα, αποτελεί μια προσπάθεια να συνεισφέρει στην κάλυψη του σχετικού ερευνητικού κενού. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της προτεινόμενης έρευνας, καθώς και τα ευρήματα αυτής. Ειδικότερα, η σύντομη παρουσίαση της εξελικτικής πορείας της ελληνικής γλώσσας και των συνακόλουθων περιπετειών, που γνώρισε τόσο η ίδια η γλώσσα όσο και το γλωσσικό μάθημα, στοχεύει στην καλύτερη κατανόηση των επιβιώσεων των λόγιων στοιχείων στη νέα ελληνική γλώσσα.

1. Η πολυδιάστατη έννοια της γλώσσας και η ιδιαιτερότητα της ελληνικής

Επιστημονικός ορισμός για τη γλώσσα που να καλύπτει το εύρος και το φάσμα της και να είναι κοινά αποδεκτός από το σύνολο των γλωσσολόγων δεν υπάρχει (Καμαρούδης, 1995:18). Ο πληρέστερος, ίσως, ορισμός να ανήκει στον Andre Martinet (1997: 18), ιδρυτή της Λειτουργικής Γλωσσολογίας, σύμφωνα με τον οποίο, η «γλώσσα είναι ένα όργανο επικοινωνίας, με το οποίο η ανθρώπινη εμπειρία αναλύεται με διαφορετικό τρόπο σε κάθε κοινότητα, σε μονάδες προικισμένες με ένα σημασιολογικό περιεχόμενο και με μια φωνητική έκφραση. Η φωνητική έκφραση αρθρώνεται σε διακριτικές και διαδοχικές μονάδες, τα φωνήματα, των οποίων η φύση διαφέρει από γλώσσα σε γλώσσα». Πέρα από όργανο επικοινωνίας, όμως, η γλώσσα είναι συνάμα φορέας σκέψης, συναισθημάτων, επιθυμιών, αλλά και ιδεολογίας (Τάτσης, 2001: 705). Ταυτόχρονα, συνιστά πολιτισμικό προϊόν και μορφωτικό αγαθό, μέσο για τη γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική εξέλιξη του ατόμου και κοινωνικό φαινόμενο ή θεσμός, στον οποίο έχουν εγγραφεί οι εμπειρίες και οι αξίες της κοινότητας στο πέρασμα του χρόνου (Αθανασίου, 2001: 93). Ως εκ τούτου, η μελέτη της δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί ανεξάρτητα από την κοινωνία στην οποία ανήκει, εξελίσσεται και ανατροφοδοτείται.

Οι πάσης φύσεως μεταβολές της κοινωνίας συνεπάγονται αυτόματα αλλαγές και στη γλώσσα ως προς τη φωνητική, τη γραμματική και τη σημασιολογία της. Κατά τη διάρκεια των αλλαγών αυτών, παλαιά και νέα στοιχεία τείνουν να συνυπάρχουν, ενώ η επικράτηση ή μη μιας μορφής γλώσσας καθορίζεται από ιστορικούς κυρίως λόγους. Βέβαια, οι αλλαγές της γλώσσας από γενιές σε γενιές είναι σχεδόν ανεπαίσθητες, αλλά οι συσσωρευμένες αλλαγές αιώνων έχουν ως συνέπεια τη δυσκολία ή και την πλήρη αδυναμία των ομιλητών να κατανοήσουν τις παλαιότερες μορφές αυτής της γλώσσας (Μαργαρίτη- Ρόγκα κ.ά. 2016: 2). Το στοιχείο αυτό αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα στην περίπτωση της ελληνικής γλώσσας. Με μια προφορική παράδοση τεσσάρων χιλιάδων χρόνων και μια γραπτή παράδοση τριάντισι χιλιάδων χρόνων, η ελληνική γλώσσα αποτελεί για τους γλωσσολόγους ένα μοναδικό παράδειγμα ζωντανής γλώσσας, με

συνεχείς μεταβολές, αλλά και με διατήρηση πανάρχαιων στοιχείων, που μεταδόθηκαν από γενιά σε γενιά.

2. Η εξελικτική πορεία της ελληνικής γλώσσας

Η ιστορία της ελληνικής γλώσσας μπορεί να διακριθεί σε πέντε περιόδους. Η Πρωτοελληνική περίοδος (3000 π.Χ. – 2000 π.Χ.) οριοθετεί το ξεκίνημα της ελληνικής γλώσσας, καθώς αυτή αρχίζει να διαφοροποιείται από τη μητέρα – γλώσσα, την ινδοευρωπαϊκή. Η Αρχαία Ελληνική περίοδος (2000 π.Χ. – 323 π.Χ.) χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη ενός μωσαϊκού διαλέκτων, εκ των οποίων οι σημαντικότερες είναι η αττική, η ιωνική, η δωρική και η αιολική. Μάλιστα, εκτιμάται ότι ο μεγάλος αριθμός των διαλέκτων ήταν ικανός να δημιουργεί προβλήματα αμοιβαίας κατανόησης, καθώς ως τον 4^ο αιώνα δεν υπάρχει κοινή γλωσσική μορφή (Γαβριηλίδου, 1999: 8). Στην επόμενη περίοδο, όμως, τη λεγόμενη Αλεξανδρινή Κοινή (323 π.Χ. – 330 μ. Χ.), με τη μακεδονική κυριαρχία στις πόλεις της νότιας Ελλάδας και με τις κατακτήσεις του Μεγάλου Αλέξανδρου ως την Αίγυπτο και την Ινδία, δημιουργείται για πρώτη φορά μια ενιαία μορφή της ελληνικής γλώσσας, η Κοινή. Βάση της Κοινής αποτελεί η αττική διάλεκτος, που απλοποιείται και υφίσταται βαθιές μεταβολές στη φωνολογία, τη μορφολογία, τη σύνταξη και το λεξιλόγιο, προκειμένου να γίνει αντικείμενο εκμάθησης από τους λαούς της Ανατολής (Χριστίδης, 2005: 21-22).

Οι μεταβολές αυτές, όμως, δε γίνονται αποδεκτές από τους λόγιους, υπερασπιστές της ‘καθαρής’ αττικής διαλέκτου, οι οποίοι και συγκροτούν το κίνημα του αττικισμού. Για τους αττικιστές, οι ομιλητές της Κοινής είναι ‘συρφετοί’ και από την περίοδο αυτή και έπειτα η κλασική αττική γλώσσα γίνεται σύμβολο της ελίτ και επικρατεί ολοκληρωτικά στον όλο και πιο συντηρητικό γραπτό λόγο (Χριστίδης, 2005: 191, Ντίνας, 2011). Ο αττικισμός συνιστά ουσιαστικά τον πρώτο διαχωρισμό γραπτής και προφορικής γλώσσας, την πρώτη διάκριση μεταξύ αρχαϊζουσας και δημώδους γλώσσας, η οποία ωστόσο συνεχίζει να αναπτύσσεται και να εμπλουτίζεται. Η διάκριση αυτή οριστικοποιείται την επόμενη περίοδο, τη Βυζαντινή (330 μ.Χ. – 1453). Το χάσμα μεταξύ γραπτής και προφορικής γλώσσας διευρύνεται και σε αυτό συμβάλλει και η Εκκλησία, η οποία από τον 4^ο αιώνα αρχίζει να χρησιμοποιεί την αττική διάλεκτο. Παράλληλα, η ομιλούμενη γλώσσα μεταβάλλεται περαιτέρω, ενώ το λεξιλόγιό της επηρεάζεται και εμπλουτίζεται από την επαφή της με άλλες γλώσσες (Ντίνας, 2011: 512). Με την Άλωση της Κωνσταντινούπολης, το 1453, ξεκινά η Νέα Ελληνική περίοδος της γλώσσας. Κατά την περίοδο της τουρκοκρατίας, η γλωσσική αντιπαράθεση αποκτά μια διαφορετική διάσταση, καθώς οι υποστηρικτές της ομιλούμενης γλώσσας διατείνονται ότι μόνο αυτή μπορεί να οδηγήσει στην πνευματική και πολιτική αναγέννηση του υπόδουλου λαού, ενώ οι εκπρόσωποι του αρχαϊσμού θεωρούν ότι ο πνευματικός ξεπεσμός του ελληνισμού έχει τις ρίζες του στην απώλεια της αρχαίας ελληνικής γλώσσας (Ντίνας, 2011).

Ανάμεσα στις δύο αυτές αντίθετες απόψεις προβάλλει από τις αρχές του 19^{ου} αιώνα μια τρίτη άποψη. Ο Α. Κοραΐς προτείνει την καλλιέργεια της ομιλούμενης γλώσσας, αφού πρώτα αυτή περάσει από ένα φίλτρο εξωραϊσμού και καθαρισμού, διαδικασία που δίνει και το όνομα στην προτεινόμενη μορφή της γλώσσας (Σκούρα, 2012: 2). Τελικά, η γλώσσα που προκύπτει, η Καθαρεύουσα, νεωτερίζει στη σύνταξη, αλλά αρχαίζει ως προς το λεξιλόγιο, τη φωνητική και τη μορφολογία (Βλάχος, 2011: 721). Το 1834, η Καθαρεύουσα γίνεται η επίσημη γλώσσα του νεοσύστατου ελληνικού κράτους και κατά τις πρώτες δεκαετίες της ύπαρξής του, ο εξαρχαϊσμός της γλώσσας εντείνεται, καθώς, για λόγους εθνικού γοήτρου, κυριαρχεί το ιδανικό της επιστροφής στην αρχαιότητα. Πρόκειται για έναν εξαρχαϊσμό χωρίς μέτρο, ενώ εισάγονται συστηματικά νέες λέξεις – κυρίως γαλλικές – για νέες έννοιες που προκύπτουν μέσα στις νέες συνθήκες. Στην πραγματικότητα, όμως, ήταν μια προσπάθεια να αποβληθούν από τη γλώσσα λαϊκές λέξεις που κρίθηκαν κατώτερου επιπέδου. Έτσι, την περίοδο αυτή, το *παιδί* γίνεται *τέκνον* και η *Καλαμάτα* γίνεται *Καλάμαι* (Βλάχος, 2011, Ντίνας, 2011).

Το σημαντικότερο, ωστόσο, πρόβλημα που δημιουργείται είναι ότι η Καθαρεύουσα ήταν μια γλώσσα εντελώς απομακρυσμένη από τη γλώσσα του λαού, την χωρίς ιδιωματισμούς και αρχαϊσμούς απλή γλώσσα που χρησιμοποιούσαν φυσικά και αβίαστα οι ομιλητές στην προφορική τους επικοινωνία, τη Δημοτική (Μπαμπινιώτης, 2002: 474). Έτσι μια νέα διγλωσσία παίρνει τη θέση της προηγούμενης, μεταξύ αττικισμού και δημώδους. Τώρα πια, η διγλωσσία αφορά στην Καθαρεύουσα και τη Δημοτική και ο αγώνας για την καθιέρωση της Δημοτικής ως επίσημης γραπτής γλώσσας θα μείνει γνωστός ως ‘γλωσσικό ζήτημα’. Οδεύοντας προς το τέλος του 19^{ου} αιώνα, ο αυξανόμενος αρχαϊσμός της Καθαρεύουσας προκαλεί όλο και πιο έντονες αντιδράσεις από ποιητές, πεζογράφους και θεατρικούς συγγραφείς. Το πνευματικό κίνημα που δημιουργείται, η Αθηναϊκή Σχολή, χρησιμοποιεί τη δημοτική γλώσσα ως εκφραστικό όργανο, ενώ από την άλλη κορυφώνονται οι αρχαϊστικές τάσεις (Καυκούλα, 2010: 141). Μέσα σε αυτό το κλίμα κάνει την εμφάνισή της μια ηγετική μορφή του δημοτικισμού, ο Γιάννης Ψυχάρης, ο οποίος, με *‘Το ταξίδι μου’* (1888), αξιώνει την καθιέρωση της Δημοτικής ως επίσημης γλώσσας για όλες τις μορφές του λόγου (Σκούρα, 2012: 3).

Στην προσπάθειά του να συστηματοποιήσει τη δημοτική γλώσσα, ο Ψυχάρης δημιουργεί νέες λέξεις και οδηγείται σε ψευδοδημοτικισμούς, που έμειναν γνωστοί ως ‘ψυχαρισμοί’ ή ‘μαλλιαρισμοί’. Η αντίδραση του κατεστημένου και κυρίως των πανεπιστημιακών καθηγητών ήταν σφοδρή και η στροφή προς την άκρα αρχαίζουσα καθαρεύουσα γίνεται ακόμη πιο έντονη (Κοτρώτσου-Λόντου, 2004: 45, Σκούρα, 2012: 3). Το τέλος του 19^{ου} αιώνα σημαδεύεται από την ήττα της χώρας στον ελληνοτουρκικό πόλεμο του 1897, οπότε και οι παλιές ιδέες και η προγονοπληξία, άρα και η Καθαρεύουσα, μπαίνουν στο στόχαστρο της κριτικής και θεωρούνται υπεύθυνες για

τον εθνικό ξεπεσμό, στα πλαίσια μιας εθνικής αυτοκριτικής και μιας διάθεσης για νέες ιδέες (Βλάχος, 2011: 724). Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, με την είσοδο του Βενιζέλου στην πολιτική σκηνή και την επέκταση των ορίων του κράτους, το γλωσσικό ζήτημα αναθερμαίνεται. Το κίνημα του δημοτικισμού φουντώνει και η Καθαρεύουσα χάνει συνεχώς έδαφος. Έτσι, ξεκινά μια εκστρατεία δυσφήμισης των δημοτικιστών, οι οποίοι χαρακτηρίζονται ως ‘μαλλιαροί’ και ‘χυδαίοι’, και η γλώσσα αρχίζει να ταυτίζεται με την ιδεολογία και την εξουσία. Οι δημοτικιστές αποκτούν πια και το χαρακτηρισμό των ‘άθεων’, των ‘κομμουνιστών’, των ‘εχθρών της πατρίδας’, ενώ απαντούν στους υπερασπιστές της Καθαρεύουσας αποδίδοντάς τους χαρακτηρισμούς, όπως ‘σκοταδιστές’, ‘αρχαιόπληκτοι’ και ‘συντηρητικοί’ (Αργυροπούλου, 2011: 706, Μπαμπινιώτης, 2002: 427-428).

Μέσα σε αυτό το εμφυλιοπολεμικό κλίμα, ο Βενιζέλος καθιερώνει συνταγματικά το 1911 την Καθαρεύουσα ως επίσημη γλώσσα. Από την περίοδο αυτή ως και το 1977, όταν και καθιερώνεται η δημοτική γλώσσα ως επίσημη γλώσσα του ελληνικού κράτους, η κατάσταση γλωσσικής διμορφίας διατηρείται και μάλιστα είναι απόλυτα συνυφασμένη με ιδεολογικοπολιτικές σκοπιμότητες. Η χρήση της Δημοτικής ταυτίζεται με τις αριστερές τάσεις, ενώ η χρήση της Καθαρεύουσας με το συντηρητισμό και την υποστήριξη της άκρας δεξιάς (Κοτρώτσου-Λόντου, 2004: 47-48). Ωστόσο, το πεδίο στο οποίο μεταφέρεται και κορυφώνεται η σύγκρουση μεταξύ Δημοτικής και Καθαρεύουσας είναι αυτό της εκπαίδευσης. Μεταξύ του 1834, έτους καθιέρωσης της Καθαρεύουσας στην εκπαίδευση, και του 1976, χρονιάς καθιέρωσης της Δημοτικής, σημειώνονται δεκάδες παλινδρομήσεις στο ζήτημα της γλώσσας, κυρίως στη στοιχειώδη εκπαίδευση. Και ακριβώς, λόγω της φύσης του ζητήματος, οι παλινδρομήσεις αφορούν πρωταρχικά το γλωσσικό μάθημα.

3. Το γλωσσικό μάθημα: Διαχρονική και συγχρονική προσέγγιση

3.1. Η θέση του γλωσσικού μαθήματος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Η επικοινωνία του ανθρώπου με το περιβάλλον του πραγματοποιείται μέσω της γλώσσας, προφορικής και γραπτής. Παρά το γεγονός ότι κάθε άνθρωπος χαρακτηρίζεται από γενετικές γλωσσικές δυνατότητες, απαιτείται ειδική εκπαίδευση προκειμένου αυτές να μετατραπούν σε γλωσσικές ικανότητες (Δερβίσης, 1987: 121-122). Υπό το πρίσμα αυτό, η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος συνιστά τη βάση για την εκπαίδευση των παιδιών. Η γλώσσα είναι το κυριότερο μέσο διαπραγμάτευσης όλων των γνωστικών αντικειμένων, έχει τεράστια σημασία για τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού, ενώ, χρησιμοποιώντας τη γλώσσα ως μέσο, ο μαθητής συγκροτεί και το εννοιολογικό του σύστημα (Αργυροπούλου κ.ά. 2010: 12, Τάτσης, 2001: 9-10).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η γλώσσα αποτέλεσε διδακτικό αντικείμενο σε όλη τη διάρκεια της νεότερης ιστορίας του, άμεσα συνδεδεμένο με τη διδασκαλία της γραμματικής, του συντακτικού, του λεξιλογίου και της λογοτεχνίας.

Η διδασκαλία της γραμματικής στοχεύει στην ορθή διάρθρωση των λέξεων μέσα στη φράση, στον ορθό λόγο. Ως εκ τούτου συμβάλλει στην ανάπτυξη της λογικής σκέψης και στην καλλιέργεια της ικανότητας κατανόησης των ποικίλων μορφών των λέξεων (Κίτσου, 1992: 103). Το συντακτικό αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι λέξεις συνδυάζονται στο λόγο, προκειμένου να αποδοθεί νόημα, ενώ η εμπέδωση και ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου συνίσταται στην ικανότητα σύλληψης της σημασίας των λέξεων με όλους τους δυνατούς τρόπους, όπως κυριολεκτική και μεταφορική σημασία, παραγωγή και σύνθεση λέξεων, σχήματα λόγου και συμφραζόμενα, συσχέτιση συνωνύμων και εντοπισμός αντιθέτων. Η συγκρότηση του λεξιλογίου δεν παραβλέπει και την ορθογραφημένη γραφή των λέξεων, η οποία υπαγορεύεται τόσο από τους κανόνες του κλιτικού συστήματος όσο και από την ετυμολογία της. Η λογοτεχνία, εκτός του ότι συμβάλλει στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, βοηθά στη συνειδητοποίηση των σημασιακών αποχρώσεων λέξεων και εννοιών, γνωρίζοντας τον τρόπο που αυτές λειτουργούν στα λογοτεχνικά κείμενα (Αργυροπούλου κ.ά. 2010: 34).

Εν κατακλείδι, η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος αποβλέπει στο να καταστήσει το μαθητή ικανό για παρατήρηση, ταξινόμηση και χρήση λεξικολογικών και γραμματικών φαινομένων, που διευκολύνουν τη σωστή ορθογραφημένη γραφή, φέρνοντας τον παράλληλα σε επαφή με τη διαχρονική διάσταση της γλώσσας, που συμβάλλει ιδιαίτερα στην παραγωγή και τη σύνθεση των λέξεων. Ουσιαστικά, να τον καταστήσει ικανό ομιλητή, ακροατή, αναγνώστη και καλό χειριστή του γραπτού λόγου. Αυτή η λειτουργία του γλωσσικού μαθήματος είναι και η αιτία για τη γενική αποδοχή της σπουδαιότητάς του, διαχρονικά, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, δεν υπήρξε αντίστοιχη ομοφωνία για τον τρόπο διδασκαλίας του και κυρίως για τη μορφή της γλώσσας, που θα πρέπει να διδάσκεται. Το γλωσσικό μάθημα υπέστη πολλές αναθεωρήσεις άμεσα συνυφασμένες με την αναζήτηση της 'σωστής' γλώσσας και οι ιδεολογικές και πολιτικές συγκρούσεις, που εκδηλώθηκαν με τη μορφή του γλωσσικού ζητήματος είχαν οδυνηρές συνέπειες για την ποιότητά του.

3.2. Η εξελικτική πορεία του γλωσσικού μαθήματος

Το 1834, όταν και οργανώνεται η ελληνική εκπαίδευση, ξεκινά και επίσημα η ιστορία του γλωσσικού μαθήματος. Ως γλώσσα διδασκαλίας σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες ορίζονται τα αρχαία ελληνικά. Τα αναγνωστικά εγχειρίδια, γραμμένα σε αρχαϊκή μορφή, κυριαρχούνται επίσης από έντονο διδακτισμό και ηθικολογία. Από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα και ενώ το γλωσσικό ζήτημα βρίσκεται σε μεγάλη όξυνση, αρχίζουν να εκδηλώνονται όλο και περισσότερες κινήσεις, όπως η ίδρυση πνευματικών συλλόγων, για την καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας στην εκπαίδευση (Καουκούλα,

2010: 26, Σκούρα, 2012: 3). Παρόλα αυτά, το 1911 καθιερώνεται συνταγματικά η Καθαρεύουσα σε όλη την εκπαίδευση. Η συνεχόμενη πίεση, όμως, των δημοτικιστών έχει ως αποτέλεσμα την εισαγωγή για πρώτη φορά κειμένων στη δημοτική γλώσσα στα αναγνωστικά του δημοτικού, την περίοδο 1913 – 14. Ωστόσο, χρονιά σταθμός για την εκπαιδευτική ιστορία της χώρας, αποτελεί το 1917, οπότε και η δημοτική γλώσσα εισάγεται για πρώτη φορά στην στοιχειώδη εκπαίδευση, με τις ενέργειες των Δελμούζου, Γληνού και Τριανταφυλλίδη (Mackridge, 2009: 47).

Η Καθαρεύουσα διατηρείται στην Ε' και ΣΤ' δημοτικού, αλλά οι ιδιωματικές λέξεις αποκλείονται και οι φωνητικές και μορφολογικές πολυτυπίες περιορίζονται (π.χ. αγαπούσα και όχι αγάπαγα) (Ντίνας, 2011). Το 1918 αποφασίζεται για τις τάξεις αυτές η παράλληλη διδασκαλία Καθαρεύουσας και Δημοτικής, εν μέσω αντιδράσεων από τους υποστηρικτές της Καθαρεύουσας, οι οποίοι ισχυρίζονται ότι τα νέα σχολικά εγχειρίδια, μεταξύ αυτών και το *Άλφαβητάρι με τον Ήλιο*, υποσκάπτουν τις αξίες της ελληνικής κοινωνίας (Ζαχαράκης, 2011: 236). Το 1921 και αφού ο Βενιζέλος έχει ηττηθεί εκλογικά, η Καθαρεύουσα επανέρχεται στη δημοτική εκπαίδευση ως η αποκλειστική σχολική γλώσσα, με τον ίδιο τρόπο, που επανέρχονται και οι ξεπερασμένες παιδαγωγικές αρχές του παρελθόντος (Ντίνας, 2011, Καυκούλα, 2010: 27). Όταν το 1923 ο Βενιζέλος επανέρχεται στην εξουσία, η δημοτική γλώσσα γίνεται εκ νέου η γλώσσα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ το 1927 η κυβέρνηση Ζαΐμη επαναφέρει την Καθαρεύουσα στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού. Το 1931 η επανεκλογή του Βενιζέλου συνοδεύεται από την επέκταση της διδασκαλίας της Δημοτικής σε όλη την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και από τις πρώτες προσπάθειες για την εισαγωγή της και στη δευτεροβάθμια (Ζαχαράκης, 2011: 242, Σκούρα, 2012: 7).

Το 1933 η κυβέρνηση Τσαλδάρη επαναφέρει την Καθαρεύουσα στην Ε' και ΣΤ' τάξη του δημοτικού, για να αντιμετωπιστεί η *«επιτεινόμενη γλωσσική αναρχία και αποχαλίνωσις»* (Βεντούρα, 1992: 107). Παράλληλα, όμως, γίνονται τα πρώτα βήματα για την απλοποίηση της ορθογραφίας και του τονικού συστήματος. Το 1936 η δικτατορία του Μεταξά επιχειρεί να διαλύσει την ταύτιση του δημοτικισμού με την αριστερά και έτσι η δημοτική γλώσσα επανέρχεται στα βιβλία του δημοτικού και ανατίθεται στον Τριανταφυλλίδη η συγγραφή μιας 'κρατικής' γραμματικής. Η Γραμματική αυτή θεμελιώθηκε σε μια ήπια μορφή της δημοτικής και συνέβαλε ουσιαστικά στη μετέπειτα καθιέρωσή της. Το 1942 οι συντηρητικές δυνάμεις επαναφέρουν την Καθαρεύουσα, η οποία θα παραμείνει η γλώσσα του σχολείου και των σχολικών εγχειριδίων ως το 1964, οπότε και πραγματοποιείται η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της κυβέρνησης του Γεωργίου Παπανδρέου (Σκούρα, 2012: 8, Κοτρώτσου- Λόντου, 2004: 48-49). Η Δημοτική αναγνωρίζεται ως γλώσσα της εκπαίδευσης και ως ισότιμη με την Καθαρεύουσα, εισάγεται στα σχολεία η Γραμματική του Τριανταφυλλίδη και το γλωσσικό μάθημα αρχίζει να προσαρμόζεται στις σύγχρονες ψυχολογικές και γλωσσολογικές θεωρίες για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Τζακώστα, 2011: 512, Καυκούλα, 2010: 29).

Όπως γίνεται άμεσα αντιληπτό, η αναγνώριση της ισοτιμίας της Δημοτικής και της Καθαρεύουσας γλώσσας δε θέτει τέρμα στον γλωσσικό διχασμό. Το 1967 σημειώνεται, ωστόσο, μια ακόμη οπισθοχώρηση, καθώς η δικτατορία επιβάλλει την Καθαρεύουσα σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και τα χαρακτηριστικά της προγονολατρείας και του ψευτοκλασικισμού επανέρχονται στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (Καυκούλα, 2010: 29). Το ζήτημα της γλώσσας τελικά θα επιλυθεί με το νόμο 309 / 1976 της μεταδικτατορικής κυβέρνησης του Κωνσταντίνου Καραμανλή. Η άλλοτε 'χυδαία' δημοτική γίνεται η Νεοελληνική Κοινή και καθιερώνεται σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, ενώ η Γραμματική του Τριανταφυλλίδη αναπροσαρμόζεται και γίνεται η επίσημη γραμματική κωδικοποίηση της νεοελληνικής γλώσσας. Η προσπάθεια επίλυσης του γλωσσικού ζητήματος ολοκληρώνεται το 1982 με την υιοθέτηση του μονοτονικού συστήματος (Ιορδανίδου, 1999: 5).

Ως τη μεταρρύθμιση του 1976, λοιπόν, η δημοτική γλώσσα, επί της ουσίας, δε διάχθηκε στα ελληνικά σχολεία. Οι συνεχείς εναλλαγές μεταξύ Καθαρεύουσας και Δημοτικής, κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είχαν ως συνέπεια την περιθωριακή διδασκαλία της Δημοτικής, η οποία, στην πραγματικότητα, αποτελούσε ένα υβριδίο οργανωμένο και προορισμένο να διευκολύνει τους μαθητές στην εκμάθηση της Καθαρεύουσας (Mackridge, 2009: 53). Το αποτέλεσμα ήταν να δημιουργείται γλωσσική σύγχυση στους μαθητές, την οποία επέτεινε και η ίδια η δόμηση και διδακτική προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος. Γραμματική, ανάγνωση και παραγωγή γραπτού λόγου διδάσκονταν χωρίς καμία ουσιαστική σύνδεση μεταξύ τους, αλλά ως αυτόνομα μαθήματα, με άμεσο αντίκτυπο στη γλωσσική κατάρτιση των μαθητών, η οποία χαρακτηριζόταν από περιορισμένο λεξιλόγιο και γλωσσική αλλοτρίωση (Βουγιούκας, 1994: 17). Με τη μεταρρύθμιση, όμως, του 1976 δημιουργήθηκε η ανάγκη και για τη συνολική ανανέωση της γλωσσικής διδασκαλίας.

3.3. Το γλωσσικό μάθημα στη νέα εποχή

Την περίοδο 1982 – 1985 συντάσσονται νέα αναλυτικά προγράμματα και εκδίδονται νέα σχολικά εγχειρίδια, ενώ η ανανεωτική αυτή προσπάθεια στη γλωσσική μας παιδεία οδηγεί το 1996 στο Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και το 2009 στο Διαθεματικό Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών. Παράλληλα, συγγράφεται νέο εκπαιδευτικό υλικό για το γλωσσικό μάθημα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το οποίο και εισάγεται στα δημοτικά σχολεία την περίοδο 2006 – 2007. Βασική αρχή της νέας προσέγγισης του γλωσσικού μαθήματος είναι ο γλωσσικός του σκοπός έναντι του φρονηματιστικού ή γνωστικού, που ίσχυε παλαιότερα. Σύμφωνα με την αρχή αυτή, το γλωσσικό υλικό θα πρέπει να υπηρετεί τη χρήση της γλώσσας σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας και να είναι αυθεντικό (Βουγιούκας, 1994: 38-39). Πλέον, η έμφαση δίνεται στην επικοινωνιακή λειτουργία του γλωσσικού κώδικα και προτεραιότητα αποκτά η καθημερινή επικοινωνία και οι ανάγκες της, ενώ βασικά

χαρακτηριστικά της γλώσσας θεωρούνται η ποικιλία, η πολυμορφία και η διαφοροποίησή της (Φτερνιάτη, 2011: 916). Έτερη βασική αρχή είναι και αυτή της ενιαιοποίησης. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι ακρόαση, ανάγνωση, προφορική και γραπτή έκφραση, λεξιλόγιο, συντακτικό και γραμματική αξιοποιούνται στο πλαίσιο μιας αμφίδρομης σχέσης (Βουγιούκας, 1994: 40-41).

Στο δημοτικό τα γλωσσικά σχολικά εγχειρίδια διαρθρώνονται σε θεματικές ενότητες, κάθε μια από τις οποίες περιλαμβάνει κείμενα από διάφορα κειμενικά είδη και εργασίες σχετικές με την παρατήρηση των βασικών χαρακτηριστικών των κειμένων, τη συνειδητοποίηση των γραμματικών μέσων και τη μελέτη του σχετικού λεξιλογίου, από όπου προκύπτει και η ορθογραφία. Η επιλογή των κειμένων φαίνεται να έγινε με βάση την πολυμορφία και την ποικιλία, που χαρακτηρίζει τη γλώσσα μας. Πρόκειται για κείμενα, που προωθούν την επαφή των μαθητών με πολλαπλές γλωσσικές εμπειρίες και την εξοικειώσή τους με τις λεπτές σημασιολογικές αποχρώσεις του λόγου (Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο, 2011: 22). Άλλωστε, το σχολικό πρόγραμμα για το δημοτικό έχει διαμορφωθεί, λαμβάνοντας υπόψη τη διαχρονική και συγχρονική διάσταση της ελληνικής γλώσσας (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού-Γυμνασίου, 2011: 14).

Στα πλαίσια αυτά, ιδιαίτερη μνεία γίνεται στη σχέση της νέας ελληνικής γλώσσας με την Καθαρεύουσα. «*«Η νέα ελληνική γλώσσα συνδυάζει στοιχεία από τη γλωσσική μορφή που χρησιμοποιούσαν οι ελληνόγλωσσοι λόγιοι (καθαρεύουσα ή αρχαϊζουσα) και τη γλωσσική μορφή της ελληνικής, που χρησιμοποιούσε το μεγαλύτερο μέρος του ελληνόγλωσσου πληθυσμού, το οποίο δε διέθετε κάποια σχολική εκπαίδευση (δημοτική)»*» και *«ο γραπτός λόγος έχει αποκτήσει σήμερα μια αυτονομία, ενσωματώνοντας στο τυπικό του μορφολογικούς τύπους και λεξιλόγιο από τη δημοτική και την καθαρεύουσα»* (Χατζησαββίδης κ.ά. 2011:15-16). Μέσω, λοιπόν, των γλωσσικών βιβλίων, οι μαθητές του δημοτικού έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν και τα λόγια στοιχεία της νέας ελληνικής γλώσσας, αφού μπορεί η διγλωσσία να έπαψε να υπάρχει, αλλά η δημοτική γλώσσα - με κάθε καινούριο τομέα, που κυρίευε στο πέρασμά της - υιοθετούσε γνωρίσματα της Καθαρεύουσας, όπως στερεότυπες εκφράσεις, λεξικολογικά στοιχεία, αλλά και φωνολογικά, μορφολογικά, συντακτικά και ορθογραφικά παρεπόμενά της (Mackridge, 2009: 55).

4. Οι επιβιώσεις της Καθαρεύουσας στη νέα ελληνική γλώσσα

Αποτελεί άξιο αναφοράς το γεγονός ότι στη νέα ελληνική γλώσσα η προαιώνια διαφορά γραπτής και προφορικής έκφρασης εξακολουθεί να υφίσταται. Ο προφορικός λόγος είναι πιο ευέλικτος και επιτρέπει τον εμπλουτισμό του με τη χρήση ιδιωματικών εκφράσεων και λέξεων διαφορετικής προέλευσης. Αντίθετα, ο γραπτός

λόγος είναι περισσότερο συντηρητικός. Υπακούει σε μια σειρά κανόνων και δύσκολα επιδέχεται μεταβολές (Τζακώστα, 2011: 2). Κατά κανόνα έχει πιο τυπικό ύφος, ενώ έχει ενσωματώσει στο τυπικό του μορφολογικούς τύπους και λεξιλόγιο, όχι μόνο από τη Δημοτική, αλλά και από την Καθαρεύουσα. Τα στοιχεία αυτά αποτελούν τις επιβιώσεις της Καθαρεύουσας, τις οποίες αφενός συναντάμε και στον προφορικό λόγο, αν και όχι στον ίδιο βαθμό με τον γραπτό, αφετέρου τις εντοπίζουμε σε όλα τα επίπεδα της γλωσσικής ανάλυσης (Mackridge, 2009, Χατζησαββίδης κ.ά. 2011). Για παράδειγμα, σε επίπεδο λεξιλογίου, συναντάμε λέξεις της αρχαίας ελληνικής ή λέξεις με ρίζα ή καταλήξεις από αρχαίες ελληνικές λέξεις που εισήγαγαν ή δημιούργησαν μετά την ίδρυση του ελληνικού κράτους οι λόγιοι συγγραφείς (π.χ. *καθηγητής*, *γραμματολογία*), αρχαίες ή ψευδοαρχαίες φθογγικές ακολουθίες (π.χ. *ανοικτές*) και λέξεις δημοτικής προέλευσης, αλλά με φωνολογία Καθαρεύουσας (π.χ. *χθες*). Επίσης, συναντάμε λέξεις που, ενώ προέρχονται από τα 'δύο στρατόπεδα', εμφανίζουν πλήρη συνωνυμία, αλλά με υφολογική διαφορά μεταξύ τους (π.χ. *κόκαλα* / *οστά*) ή λέξεις που προέρχονται από την Καθαρεύουσα και που αντικαθιστούν συνώνυμες λέξεις της Δημοτικής, σε συγκεκριμένα λεκτικά περιβάλλοντα (π.χ. *σπίτι* / *οίκος*, *παπάς* / *ιερέας*). Τύποι και εκφράσεις της αρχαίας ελληνικής γλώσσας που πέρασαν στη νέα ελληνική υπό την επιδραση της Καθαρεύουσας είναι ενδεικτικά και οι: *δόξα τω θεώ*, *ψυχή τε και σώματι*, *εν συνεχεία*, *εξαιτίας*, *λόγου χάρη* κ.ά., ενώ τύποι της καθαρεύουσας προτιμώνται συχνά στον επιστημονικό και δημοσιογραφικό λόγο.

Σε επίπεδο μορφολογίας, καταλήξεις λόγιας προέλευσης συναντάμε σε ουσιαστικά για υφολογικούς, κυρίως, λόγους. Για παράδειγμα, αρσενικά ουσιαστικά σε –ας, με γενική ενικού σε –α, αλλά και σε –ος (π.χ. *κηδεμόνος*), αρσενικά ουσιαστικά σε –εας, που διατηρούν τον τύπο της αρχαίας ελληνικής (γεν. πληθ. –ων) (π.χ. *δεκανέων*, *εισαγγελέων*), αρσενικά ουσιαστικά σε –ος(γεν. εν. –ου) με ποικιλία ως προς τον τονισμό (π.χ. *δήμαρχος* / *δήμαρχου* και *δημάρχου*), αρσενικά ουσιαστικά σε –ης με γενική ενικού –η, αλλά και –τού (π.χ. *του εφοπλιστού*). Θηλυκά ουσιαστικά σε –η με γενική ενικού –ης, αλλά και με –έως (π.χ. *κυβερνήσεως*), θηλυκά ουσιαστικά σε –α με γενική ενικού σε –ας, αλλά και σε –ος (π.χ. *ταυτότητος*) και σε –ης (π.χ. *τραπέζης*), θηλυκά ουσιαστικά με θέμα που λήγει σε φωνήεν ή –ρ παρουσιάζουν γενική ενικού και με τόνο στην παραλήγουσα (π.χ. *Επικρατείας*), θηλυκά ουσιαστικά σε –ω με γενική ενικού σε –ως, αλλά και σε –ούς (π.χ. *πειθώ* / *πειθούς*). Επίσης, όλες σχεδόν οι ονομασίες δρόμων είναι στην Καθαρεύουσα (π.χ. *Λεωφόρος Κηφισίας*), όπως και οι γενικές πολλών τοπωνυμίων (π.χ. *φιστίκια Αιγίνης*). Αντίστοιχες επιβιώσεις συναντάμε και στα ουδέτερα ουσιαστικά, όπως στα ισοσύλλαβα σε –ο, που σχηματίζουν δύο τύπους στη γενική ενικού και πληθυντικού.

Ίχνη της Καθαρεύουσας εντοπίζουμε και στα επίθετα, όπως σε αυτά που τονίζονται και στην προπαραλήγουσα (π.χ. *άγριων* / *αγρίων*), σε αυτά που το θέμα τους λήγει σε φωνήεν (π.χ. *βέβαιος* / *βεβαιο* αλλά και *βεβαία*), σε επίθετα που λήγουν σε

-ος, -η, -ο (π.χ. *διάφορων / διαφόρων*), σε επίθετα που το θέμα τους λήγει σε -ρ και τα οποία σχηματίζουν το θηλυκό και με κατάληξη -α (π.χ. *αριστερής / αριστεράς*), σε επίθετα -ος, -α, -ο που μετακινούν τον τόνο όταν χρησιμοποιούνται σε τυπικό ύφος (π.χ. *πλούσιων / πλουσίων*), σε ορισμένα επίθετα που οι τύποι του θηλυκού συμπίπτουν με τους τύπους του αρσενικού (π.χ. *έγγεια ιδιοκτησία / έγγειος ιδιοκτησία*), σε επίθετα σε -ύς, -ιά, -ύ (π.χ. *βαρύς*), σε -ύς, -εία, -ύ (π.χ. *βραχύς*), σε -ής, -ιά, -ί (π.χ. *χρυσαφής*), που η γενική ενικού και πληθυντικού τους καθορίζεται από το ύφος του λόγου (π.χ. *βαρέων βαρών*), σε επίθετα προερχόμενα από μετοχές της αρχαίας ελληνικής (π.χ. *ενδιαφέρων, δευτερεύων, μέλλουσα, φλέγων*), σε επίθετα σε -ης, -ες που σχηματίζουν γενική ενικού και σε -ούς (π.χ. *ο διεθνής του διεθνή αλλά και του διεθνούς*).

Υπό λόγια επίδραση βρίσκονται και πολλά ρήματα, όπως αυτά που σχηματίζονται με βάση τα αρχαία ρήματα *άγω* και *βάλλω*, αυτά που το οριστικό θέμα τους λήγει σε λ, ρ, σ, ξ, ψ και τα οποία σχηματίζουν διπλούς τύπους σε -ετε και -τε (π.χ. *γράψτε / γράψετε*), ρήματα της α' συζυγίας της ενεργητικής φωνής, που σχηματίζουν και τον τύπο -εσθε (π.χ. *λύνεστε / λύνεσθε*), ρήματα που για τον αόριστο της οριστικής σχηματίζουν και τύπο προερχόμενο από την αρχαία ελληνική (π.χ. *λύθηκε / ελύθη*), ρήματα που διατηρούν την χρονική έκταση αρχικού φωνήεντος του θέματος (π.χ. *ελπίζω / ήλπιζα*), ρήματα β' συζυγίας σε -ώ, -ούμαι που σχηματίζουν δύο τύπους (π.χ. *θεωρείστε / θεωρείσθε, [ε]θεωρείτο / [ε]θεωρούντο*), ρήματα που η εκφορά του άμεσου αντικειμένου γίνεται και με γενική (π.χ. *δράττομαι της ευκαιρίας*). Λόγιες μορφές εντοπίζονται και σε μετοχές, όταν χρησιμοποιούνται σε επίσημο λόγο. Έτσι, σε λόγιο ύφος χρησιμοποιούνται οι λόγιες μετοχές του παθητικού παρακειμένου (π.χ. *εκτείνω / εκτεταμένος*), λόγιο ύφος συναντάμε στις μετοχές -ων, -ουσα, -ον (π.χ. *ελπίζων*), -ών, -ούσα, -όν / -ούν (π.χ. *αναιρών*), -ας, -ασα, -αν (π.χ. *αμαρτήσας*), -είς, -είσα, -έν (π.χ. *υποσχεθείς*).

Η Καθαρεύουσα μάς κληροδότησε, επίσης, πολλούς συνδέσμους (π.χ. *ούτε, μήτε, διότι, εφόσον, εάν, άπαξ*), αντωνυμίες (π.χ. *ο τάδε, ο δείνα*), μορφολογικούς τύπους αριθμητικών (π.χ. *εφτά / επτά*), προθέσεις και προθετικές φράσεις (π.χ. *δια, εκ, επί, περί, λόγω, εξ ουρανού, ένεκα αμφιβολιών*), επιρρήματα (π.χ. *ουδέποτε, χθες, εντός, καλώς, βαθμηδόν*), αλλά και επιφωνήματα και επιφωνηματικές φράσεις (π.χ. *ω, εύγε, είθε, ήμαρτον*). Στη σύνταξη, επιδράσεις της Καθαρεύουσας εντοπίζουμε σε περιπτώσεις όπου μεταξύ άρθρου και ουσιαστικού παρεμβάλλεται μια ή περισσότερες φράσεις (π.χ. *μια διαμορφωμένη όπως αρμόζει νέα ελληνική γραπτή γλώσσα*), ενώ στην ορθογραφία η Καθαρεύουσα μας παρέδωσε τύπους που, κατά κανόνα, αποτελούνται από μια πρόθεση και ένα όνομα ή από παρεμφερούς λειτουργίας στοιχεία. Οι λέξεις αυτές συνοδεύονται πάντα από ερωτήματα που προκύπτουν κατά την ορθογράφησή τους, καθώς άλλοι τις γράφουν ως μια λέξη και άλλοι ως δύο (π.χ. *με μιας / μεμιάς, απ' ευθείας / απευθείας, καθ' εαυτόν / καθεαυτόν, εν τέλει / εντέλει*).

5. Η έρευνα

Η παρούσα έρευνα ανήκει στην κατηγορία των ποιοτικών ερευνών. Ειδικότερα, επιλέχθηκε η μέθοδος των ομάδων εστίασης, καθώς η έρευνα εστιάζει σε δύο συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες μαθητών του Δημοτικού. Για την ανάλυση των δεδομένων έγινε χρήση της περιγραφικής στατιστικής, με βάση την οποία πραγματοποιήθηκε ποιοτική ανάλυση των δεδομένων και κατ' επέκταση ποιοτική ανάλυση των ορθογραφικών λαθών. Επίσης, πραγματοποιήθηκε και ποσοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων, βασισμένη στη μέθοδο ανάλυσης στατιστικών δεδομένων SPSS.

Η σπουδαιότητα της ορθογραφίας και της σύνταξης για την κατάκτηση της κάθε γλώσσας είναι αδιαμφισβήτητη. Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια επικεντρώνεται στα συνηθέστερα ορθογραφικά λάθη, τα οποία πραγματοποιούνται από τους μαθητές της δημοτικής εκπαίδευσης στη χρήση της γλώσσας. Κεντρικός άξονας της στοχοθεσίας της έρευνας είναι να μελετηθούν τα συχνότερα λάθη των μαθητών της Ε' και ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου σε λέξεις ή φράσεις, που προέρχονται από την Καθαρεύουσα και διατηρούνται στη δημοτική γλώσσα. Συγκεκριμένα, οι στόχοι της παρούσας μελέτης διαμορφώνονται ως εξής:

1. Να αναζητηθούν και να καταγραφούν τα πιο κοινά ορθογραφικά λάθη που πραγματοποιούνται από τους μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων της Δημοτικής Εκπαίδευσης.
2. Να διερευνηθεί το κατά πόσο η περιοχή διαμονής των μαθητών επιδρά στη σχολική τους επίδοση στην ορθογραφία που σχετίζεται με το θέμα και κατ' επέκταση στην ορθογραφική τους ικανότητα.

5.1. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας

Τον πληθυσμό της παρούσας έρευνας αποτελούν οι μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων της δημοτικής εκπαίδευσης όλης της χώρας. Το δείγμα είναι απόρροια συστηματικής δειγματοληψίας και απαρτίζεται αποκλειστικά από παιδιά της Ε' και ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου, μαθητές τυπικής ανάπτυξης χωρίς να εξαιρεθούν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή ιδιαιτερότητες. Αναφορικά με τα αριθμητικά δεδομένα του δείγματος, οι μαθητές που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία ήταν συνολικά διακόσιοι σαράντα οκτώ (248), εκ των οποίων οι εκατόν είκοσι οκτώ (128) ήταν μαθητές της Ε' τάξης και οι εκατόν είκοσι (120) μαθητές της ΣΤ' τάξης. Από το συνολικό δείγμα, τα αγόρια ανέρχονται σε εκατόν είκοσι επτά (127) και τα κορίτσια σε εκατόν είκοσι ένα (121).

Το δείγμα ορίστηκε αξιοποιώντας μία περιοχή της Ελλάδας, στην οποία ήταν δυνατό να εντοπιστούν αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές, αποτελώντας, έτσι, μία περιοχή αντιπροσωπευτική του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας. Το δείγμα της έρευνας, λοιπόν, προέρχεται από τρεις διαφορετικές περιοχές ως

προς τον πληθυσμό που τις απαρτίζουν: αστικές περιοχές, ημιαστικές περιοχές και αγροτικές περιοχές. Τα σχολεία στα οποία διενεργήθηκε η έρευνα υπάγονται στην περιφέρεια της Ηπείρου και προσδιορίζονται ως εξής:

ΑΣΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ:

1. 26^ο Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων
2. 1^ο Δημοτικό Σχολείο Ανατολής Ιωαννίνων
3. 1^ο Δημοτικό Σχολείο Σταυρακίου Ιωαννίνων

ΗΜΙΑΣΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ:

4. Δημοτικό Σχολείο Πλαταριάς Θεσπρωτίας
5. 2^ο Δημοτικό Σχολείο Φιλιππιάδας

ΑΓΡΟΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ:

6. Δημοτικό Σχολείο Βουτσαρά Ιωαννίνων
7. Δημοτικό Σχολείο Ανηλίου Ιωαννίνων
8. Δημοτικό Σχολείο Καλπακίου Ιωαννίνων
9. Δημοτικό Σχολείο Μεταμόρφωσης Ιωαννίνων

5.2. Υλικό της έρευνας

Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα αντλήθηκε από τα σχολικά εγχειρίδια. Για τη σταχυολόγηση του υλικού που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων, πραγματοποιήθηκε μία εκτενής αναζήτηση στα κείμενα που διδάσκονται οι μαθητές στο γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας στην αντίστοιχη τάξη, για την εύρεση δανείων της Καθαρεύουσας. Στη συνέχεια, αναζητήθηκε η συχνότητα των δανείων, βάσει της οποίας εξήχθη το συμπέρασμα ότι υπάρχουν κάποιες λέξεις και φράσεις, οι οποίες απαντώνται με μεγαλύτερη συχνότητα. Από αυτές επιλέχθηκαν τα δάνεια με τη μεγαλύτερη συχνότητα στα εγχειρίδια της Γλώσσας της Ε' και της ΣΤ' Δημοτικού.

Η ορθογραφική ικανότητα των μαθητών των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου αξιολογήθηκε με δύο διακριτές δοκιμασίες (Παράρτημα). Στην πρώτη δοκιμασία δίνονταν στους μαθητές και των δύο τάξεων σαράντα (40) λέξεις και φράσεις και δίπλα από την καθεμία η επιλογή "Σ", αν η λέξη ή φράση ήταν αποτυπωμένη με σωστή ορθογραφία, και η επιλογή "Λ", αντιστοίχως, για τις αποτυπωμένες με λάθος ορθογραφία λέξεις ή φράσεις. Οι μαθητές καλούνταν να επιλέξουν μία από τις δύο επιλογές, ανακαλώντας τις γνωστικές τους δεξιότητες στο γλωσσικό μάθημα. Οι επιλογές ήταν διαφοροποιημένες για τις δύο τάξεις. Η δεύτερη δοκιμασία περιελάμβανε γραφή κειμένου καθ' υπαγόρευση. Το κείμενο της Ε' τάξης απαρτιζόταν από εβδομήντα οχτώ (78) λέξεις, ενώ το κείμενο της ΣΤ' τάξης από εβδομήντα εννέα

(79) λέξεις. Και τα δύο κείμενα ήταν δομημένα σε παράγραφο και πληρούσαν τα κατάλληλα κριτήρια για την ηλικία των μαθητών της Ε' και ΣΤ' τάξης, αντιστοίχως.

Η διαδικασία χορήγησης των δύο δοκιμασιών στους μαθητές της Ε' και ΣΤ' τάξης έλαβε χώρα στις σχολικές αίθουσες του εκάστοτε σχολείου, εντός του σχολικού ωραρίου, σε μία συνεδρία ανά τμήμα, διάρκειας σαράντα πέντε (45) λεπτών συνολικά (μία διδακτικής ώρας), ώστε να μην υπάρχει περιορισμός χρόνου και να μην επηρεαστεί η επίδοση των μαθητών. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη διεξαγωγή της έρευνας υπήρξε η σχετική συνεννόηση με τον διευθυντή του κάθε σχολείου, καθώς και με τον εκπαιδευτικό του κάθε τμήματος, στο οποίο θα διεξαγόταν η έρευνα. Η διαδικασία της έρευνας διεξήχθη με τον μέγιστο βαθμό συνεργασίας μεταξύ της ερευνητριας και των μαθητών. Στη δοκιμασία γραφής κειμένου καθ' υπαγόρευση, το κείμενο υπαγορευόταν με ρυθμό που προσαρμοζόταν στην ταχύτητα γραφής των μαθητών. Στη δοκιμασία επιλογής Σωστού - Λάθους δόθηκαν σύντομες εξηγήσεις στους μαθητές σε σχετικές με το αντικείμενο ερωτήσεις. Τέλος, επιβάλλεται να αναφερθεί ότι εξασφαλίστηκε πλήρως η ανωνυμία των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία.

5.3. Αποτελέσματα της έρευνας

Τα ευρήματα της έρευνας δίνουν ευκρινώς τις απαντήσεις στους στόχους της έρευνας. Τα αναμενόμενα λάθη των μαθητών της Ε' και ΣΤ' τάξης αναφορικά με τα δάνεια της Καθαρεύουσας στη Νέα Ελληνική Γλώσσα υπάγονται στις επιμέρους κατηγορίες των ορθογραφικών λαθών, όπως προσδιορίζονται από τους Πρωτόπαππα και Σκαλούμπακα (Παπαναστασίου, 2008: 187-195) σε φωνολογικά λάθη, γραμματικά λάθη, ετυμολογικά λάθη, τονικά λάθη και λάθη στίξης. Η συχνότητα των λαθών στις λέξεις ή φράσεις που δανείζει η Καθαρεύουσα στη Δημοτική είναι ιδιαίτερα υψηλή, λόγω της ελλιπούς γνώσης της ιστορικής ορθογραφίας από τους μαθητές του Δημοτικού. Τέλος, η περιοχή διαμονής των μαθητών και κατ' επέκταση το μορφωτικό επίπεδο των γονέων ασκεί επίδραση στη συχνότητα των λαθών των μαθητών, καθώς όπως φαίνεται και από τα αποτελέσματα της έρευνας οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία της αστικής και της ημιαστικής περιοχής έχουν υψηλότερη επίδοση συγκριτικά με τους μαθητές που φοιτούν σε σχολεία της αγροτικής περιοχής.

Σύμφωνα με τα δεδομένα που προέκυψαν, ο τόπος διαμονής των μαθητών, αλλά και το μορφωτικό υπόβαθρο που διαθέτει η οικογένειά τους, επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την αποδοτικότητά τους και τη δυνατότητα να ανταποκριθούν στο λόγο και σε εκφράσεις που υπόκεινται στους κανόνες και τη μορφολογική διαδικασία της Καθαρεύουσας. Οι μαθητές που προέρχονται από αστικές και ημιαστικές οικογένειες και περιβάλλοντα επιδόθηκαν σε λιγότερα λάθη όσον αφορά τη γλωσσική δεξιότητα και την αντίστοιχη αδυναμία χρήσης και παράλληλα αντίληψης των εκφράσεων και

των λέξεων της Καθαρεύουσας, συγκριτικά με παιδιά που προέρχονταν από αγροτικά περιβάλλοντα και οικογένειες, τα οποία προέβαιναν σε ποικίλα λάθη και δεν μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν, αλλά και να κατανοήσουν τις λέξεις και τις γλωσσικές συνιστώσες που προέρχονται από την Καθαρεύουσα.

Εμβαθύνοντας στην ποιοτική ανάλυση των ορθογραφικών λαθών στη γραφή καθ' υπαγόρευση, όπως προκύπτει από την κατηγοριοποίηση των λαθών στις πέντε μεγάλες κατηγορίες όπως προσδιορίζονται από τους Πρωτόπαππα και Σκαλούμπκα (Παπαναστασίου, 2008: 187-195), την πρώτη θέση καταλαμβάνουν τα γραμματικά και ετυμολογικά λάθη σε σχέση με τις λέξεις και τις φράσεις, που συνδέονται με την Καθαρεύουσα. Στη δεύτερη θέση βρίσκονται τα φωνολογικά λάθη, ενώ τις τελευταίες θέσεις διεκδικούν τα τονικά λάθη και τα λάθη στίξης. Μάλιστα, το αποτέλεσμα αυτό της έρευνας συνάδει με τα αποτελέσματα και άλλων ερευνών, οι οποίες τονίζουν ότι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης αλλά και μη τυπικής ανάπτυξης (για παράδειγμα μαθητές με δυσλεξία) κάνουν κυρίως γραμματικά και ετυμολογικά λάθη (Protopapas et al., 2013: 624-637).

Τα αποτελέσματα της έρευνας οριοθετούν τα πιο κοινά λάθη των μαθητών της Ε' και ΣΤ' τάξης. Για την Ε' τάξη οι λέξεις και οι φράσεις προσδιορίζονται ως εξής: *κωνινία, οικογενειακώς, εν κινήσει, συν τω χρόνω, οι επικεφαλής, συνέβη, ο παρών, λόγω του χιονιού, υποβάλλω, λαθροθηρία, συνεννόηση, αμφιβάλλω, Αληθώς Ανέστη, εγγυώμαι, διάχυτος, εισδύω, καταγής, αποστέλλω, συμμετέχω, προπάντων, έγκριση, πρωτεύον, λόγω, εξ αρχής*. Για τη ΣΤ' τάξη οι λέξεις και οι φράσεις διαμορφώνονται ως εξής: *επεικής κριτική, εκπαιδεύομαι, αυτοπροσώπως, η επίτιμος, συλλαμβάνω, αφενός, οικογενειακώς, πλήρως ανακαινισμένο, διεξήχθη, ανατίθεται, εγκρίνω, υποτάσσομαι, μετατροπή, αναγόρευση, προσκεκλημένοι, της Κυβερνήσεως, απηύθυνε, διάγγελμα, συμβάλλει*.

Εν κατακλείδι, η ορθογραφία είναι μία πολύπλοκη διαδικασία την οποία κατακτά σταδιακά το παιδί με την είσοδό του στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η ορθογραφική δεξιότητα ενέχει χαρακτηριστικά αναπτυξιακής μορφής και για το λόγο αυτό θα πρέπει το παιδί να ενισχύεται με κίνητρα και εργαλεία, ώστε να κατακτήσει τη γραπτή επικοινωνία με ορθό τρόπο. Χωρίς ορθή γραφή δεν επιτυγχάνεται η επικοινωνία.

Χαρακτηριστικό των ευρημάτων της έρευνας αποτελεί το έντονο φαινόμενο ανορθογραφίας των μαθητών, γεγονός που έχει ενταθεί τα τελευταία χρόνια λόγω της ευρείας χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και τη χρήση των λεγόμενων 'greeklish'. Σύμφωνα μάλιστα με έρευνες έξι στα δέκα παιδιά έχουν υιοθετήσει στην καθημερινότητά τους την πρακτική των greeklish με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν σημαντικά ελλείμματα στην ορθογραφία τους, ακόμη και στις πιο απλές λέξεις. Η κατάσταση μοιάζει ακόμη πιο 'ζοφερή', όταν τα παιδιά καλούνται να αντιμετωπίσουν ένα πιο απαιτητικό λεξιλόγιο με ακόμη πιο δύσκολες λέξεις. Θα έλεγε κανείς ότι η λεξιπενία, δηλαδή το φτωχό λεξιλόγιο, η αδυναμία σωστής ορθογραφίας και

τα γλωσσο - συντακτικά λάθη είναι ένα φαινόμενο που παρατηρείται συλλήβδην στους περισσότερους Έλληνες. Δυστυχώς, αυτό το φαινόμενο είναι ακόμα πιο έντονο στα παιδιά, τα οποία μιμούνται τις συνήθειες και τις πρακτικές των ενηλίκων και ασπάζονται πλήρως την τεχνολογία.

Βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Λ. (2001) *Γλώσσα – Γλωσσική επικοινωνία και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (3^η έκδ.). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Αργυροπούλου, Χ., Καβουκόπουλος, Φ., Πατούνα, Α. (2010) *Πανελλαδική έρευνα για τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών στο Γυμνάσιο και στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Αργυροπούλου, Χ. (2011) *Γλώσσα και εξουσία μέσα από ποικίλα κείμενα στην καθαρεύουσα και τη δημοτική μορφή της ελληνικής γλώσσας. Στο Ελλήνων Γλώσσα και Εκπαίδευση. Πρακτικά 6^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης, 705-719*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βεντούρα, Λ. (1992) *Η νομοθεσία περί διδακτικών βιβλίων. Μια εστία συγκρούσεων εκπαιδευτικού δημοτικισμού και αντιμεταρρυθμιστών (1907 – 1937). Μνήμων, 14, 91-114*.
- Βλάχος, Γ. (2011) *Το γλωσσικό ζήτημα. Ιστορική αναδρομή. Ο ρόλος και το έργο των Δ. Καταρτζή, Αδαμ. Κοραή, Νικ. Σοφιανού, Παν. Σούτσου, Γιαν. Ψυχάρη, Αλέξ. Πάλλη στο θέμα αυτό. Η επίλυση του προβλήματος. Στο Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση. Πρακτικά 6^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης, 720-726*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βουγιούκας, Α. (1994) *Το Γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών / Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Γαβριηλίδου, Ζ. (1999) *Ιστορία και δομή της Ελληνικής. (Μέρος Α': Ιστορία)*. Πανεπιστημιακές παραδόσεις. Αλεξανδρούπολη.
- Δερβίσης, Ν. Σ. (1987) *Μεθοδολογία της διδακτικής και ειδική μεθοδολογία της διδασκαλίας – μάθησης με σύγχρονα διδακτικά μοντέλα και δείγματα εφαρμογών*. Θεσσαλονίκη: (χωρίς έκδοση).
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού – Γυμνασίου, (2011). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ζαχαράκης, Ν. (2011) *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στο γλωσσικό μάθημα (1917 – 1931). Στο Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση. Πρακτικά 6^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης (σσ. 236-246)*. Αθήνα: Gutenberg.

- Ιορδανίδου, Ά. (1999) *Οδηγός της Νεοελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκη.
- Καμαρούδης, Σ. Ε. (1995) *Γλωσσών περιήγησις. Οι γλώσσες του κόσμου και η ελληνική*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αντ. Σταμούλη.
- Καυκούλα, Ε. (2010) *Το γλωσσικό μάθημα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κατά την περίοδο 1830 – 1976. Εκπαιδευτική πολιτική και παιδαγωγικές διαστάσεις*. (Διδακτορική διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κίτσου, Κ. Ι. (1992) *Ειδική Διδακτική* (γ' έκδ.). Αθήνα: Δωδώνη.
- Κοτρώτσου – Λόντου, Τ. (2004) Το ελληνικό γλωσσικό ζήτημα. *Επιστημονικό Βήμα* (3), 40-56.
- Μαργαρίτη – Ρόγκα, Μ., Κυριαζής, Δ., Λιόσης, Ν., Παπαναστασίου, Γ. (2016) *Ελληνική γλώσσα ΙΙΙ. Νέα ελληνική. Πανεπιστημιακές Παραδόσεις*. Θεσσαλονίκη.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002) *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας: Με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων* (2^η έκδ.). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Mackridge, P. (2009) *Η νεοελληνική γλώσσα. Περιγραφική ανάλυση της νεοελληνικής κοινής*. Αθήνα: Πατάκη.
- Martinet, A. (1997) *Στοιχεία Γενικής Γλωσσολογίας* (3^η έκδ.). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Ντίνας, Κ.Δ. (2011) *Το γλωσσικό ζήτημα στην Ελλάδα*. Διατίθεται στο: <https://www.pemptousia.gr/2015/08/to-glossiko-zitima-stin-ellada/>
- Παπαναστασίου, Γιώργος (2008) *Νεοελληνική ορθογραφία: Ιστορία, θεωρία, εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών / Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό σχολείο*, (2011). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Protopapas, A., Fakou, A., Drakopoulou, S., Skaloumbakas, C. & Mouzaki, A. (2013) What do spelling errors tell us? Classification and analysis of errors made by Greek school-children with and without dyslexia. *Reading and Writing*, 26 (5), 615-646.
- Σκούρα, Λ. (2012) *Γλωσσικό ζήτημα και εκπαίδευση κατά το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα*. Διατίθεται στο: http://www.elliepek.gr/documents/60_synedrio_eisigiseis/106_Skoura.pdf
- Τάτσης, Γ. (2001) *Το γλωσσικό μάθημα. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις διδασκαλίας*. Αθήνα: Γ. Γεωργαλάς.
- Τζακώστα, Μ. (2011) Ιστορικές μεταρρυθμίσεις του ορθογραφικού συστήματος της ελληνικής: μια αναθεώρηση που επίκειται. Στο *Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση. Πρακτικά 6^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης*, 510-521). Αθήνα: Gutenberg.

- Φτερνιάτη, Α. (2011) Η Διδακτική της Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση τις τρεις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα. Ένα σύντομο ιστορικό μεταρρυθμιστικών προσπαθειών. Στο *Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση. Πρακτικά 6^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης*, 913-925). Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζησαββίδης, Σ., Χατζησαββίδη, Α. (2011) *Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας Α', Β' Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Χριστίδης, Α. Φ. (2005) *Ιστορία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΕΡΕΥΝΑ ΜΕ ΘΕΜΑ:

**«ΛΑΘΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ
ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ: ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΑΘΑΡΕΥΟΥΣΑ ΣΤΗ ΔΗΜΟΤΙΚΗ»**

ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΤΥΠΟΥ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΗΣ Ε' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

ΥΠΟΨΗΦΙΑ ΔΙΔΑΚΤΩΡ:

ΚΟΛΙΟΥΣΗ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2021

Όνομα μαθητή: _____

Δημοτικό Σχολείο: _____

≈ Να κυκλώσετε δίπλα από κάθε λέξη ή φράση το σύμβολο «Σ», αν η λέξη είναι γραμμένη με το σωστό τρόπο ή το σύμβολο «Λ», αν η λέξη είναι γραμμένη με λάθος τρόπο.

1. Πολιτεία	Σ / Λ
2. Πλατιά	Σ / Λ
3. Αλήθεια	Σ / Λ
4. Κοινωνεία	Σ / Λ
5. Βραδειά	Σ / Λ
6. Εγεννήθη	Σ / Λ
7. Οικογενειακός (επίρρημα)	Σ / Λ
8. Εν κινήση	Σ / Λ
9. Συν τω χρόνω	Σ / Λ
10. Οι επικεφαλής	Σ / Λ
11. Συνέβει	Σ / Λ
12. Ο παρόν	Σ / Λ
13. Ο επιτυχών	Σ / Λ
14. Πυρετώδεις προσπάθειες	Σ / Λ
15. Οι διεθνείς σχέσεις	Σ / Λ
16. Λόγο του χιονιού	Σ / Λ
17. Περί εμφάνισης	Σ / Λ
18. Μεταδίδω	Σ / Λ
19. Τηλέφωνο	Σ / Λ
20. Υποβάλω	Σ / Λ
21. Λαθροθυρία	Σ / Λ
22. Κυνοκομείο	Σ / Λ
23. Συνενόηση	Σ / Λ
24. Διχόνοια	Σ / Λ
25. Ευτειχία	Σ / Λ
26. Αλληλοκατηγορία	Σ / Λ
27. Αμφιβάλω	Σ / Λ
28. Αληθός Ανέστη	Σ / Λ
29. Εγγυόμαι	Σ / Λ



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΕΡΕΥΝΑ ΜΕ ΘΕΜΑ:

**«ΛΑΘΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ
ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ: ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΑΘΑΡΕΥΟΥΣΑ ΣΤΗ ΔΗΜΟΤΙΚΗ»**

ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΤΥΠΟΥ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΗΣ ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

ΥΠΟΨΗΦΙΑ ΔΙΔΑΚΤΩΡ:

ΚΟΛΙΟΥΣΗ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2021

Όνομα μαθητή: _____

Δημοτικό Σχολείο: _____

≈ Να κυκλώσετε δίπλα από κάθε λέξη ή φράση το σύμβολο «Σ», αν η λέξη είναι γραμμένη με το σωστό τρόπο ή το σύμβολο «Λ», αν η λέξη είναι γραμμένη με λάθος τρόπο.

1. Το υπάρχον καθεστώς	Σ / Λ
2. Ηττοπαθής άνθρωπος	Σ / Λ
3. Επιρκής κριτική	Σ / Λ
4. Αναδείχθηκε νικητής	Σ / Λ
5. Εκπεδεύομαι	Σ / Λ
6. Συμαθητής	Σ / Λ
7. Επίλυση	Σ / Λ
8. Απορίπτω	Σ / Λ
9. Πρωσκεκλημένος	Σ / Λ
10. Επιτυχώς	Σ / Λ
11. Εσπεριδοειδές	Σ / Λ
12. Αυτοπροσώπος	Σ / Λ
13. Η επίτιμος	Σ / Λ
14. Συμβαίνει	Σ / Λ
15. Συλαμβάνω	Σ / Λ
16. Καταρχείν	Σ / Λ
17. Αφενώς	Σ / Λ
18. Κατηλημένος	Σ / Λ
19. Απέκτισα	Σ / Λ
20. Οικογενειακός (επίρρημα)	Σ / Λ
21. Η οδός Μητροπόλεως	Σ / Λ
22. Πλησίον πεζοδρόμου	Σ / Λ
23. Πλήρος ανακαινισμένο	Σ / Λ
24. Το προλαμβάνειν	Σ / Λ
25. Τριμένος	Σ / Λ
26. Παρήγγειλα	Σ / Λ
27. Διεξήχθει	Σ / Λ
28. Προσκεκλημένος	Σ / Λ
29. Το αειθαλές δέντρο	Σ / Λ
30. Τα διεθνοί μέσα	Σ / Λ

ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΕΙΣ

1. Ο κάθε μαθητής συμπληρώνει το μικρό του όνομα (προαιρετικά) και το σχολείο στο οποίο φοιτά.
2. Κάθε μαθητής συμπληρώνει ένα μόνο έντυπο και χωρίς τη βοήθεια του δασκάλου.
3. Το κείμενο, το οποίο θα υπαγορεύσει ο δάσκαλος στους μαθητές της Ε' Δημοτικού είναι το παρακάτω:

«Η σχεδίαση και η υλοποίηση της πλατείας στο κέντρο της πόλης αποτελεί μέριμνα της πολιτείας. Οι επικεφαλές των δημοτικών αρχών οφείλουν να υποβάλλουν την πρότασή τους στο αρμόδιο Υπουργείο προς έγκρισή της. Πρωτεύον μέλημά τους θα πρέπει να αποτελεί προ πάντων η επαρκής παρουσία πρασίνου στο χώρο λόγω της διάχυτης συλλογικής οικολογικής συνείδησης των κατοίκων της πόλης μας. Τέλος, θα πρέπει να προβλέπεται η πρόσβαση στο χώρο ατόμων με ειδικές ανάγκες κάτι το οποίο οφείλει να θεωρείται αυτονόητο εξ αρχής.»

4. Το κείμενο, το οποίο θα υπαγορεύσει ο δάσκαλος στους μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού είναι το παρακάτω:

«Τα διεθνή μέσα ενημέρωσης μεταδίδουν πλήρως αυτές τις ώρες τη μεγαλοπρεπή τελετή αναγόρευσης του νέου Προέδρου της Δημοκρατίας. Προσκεκλημένοι στην τελετή είναι επίτιμοι αρχηγοί της Κυβερνήσεως, καθώς και δημοφιλή κομματικά στελέχη. Ο νέος Πρόεδρος απηύθυνε διάγγελμα στο οποίο, μεταξύ άλλων, ανέφερε την πρόθεσή του να συμβάλλει με κάθε τρόπο στην ευημερία και την πρόοδο του ελληνικού λαού. Βασική του επιδίωξη, τέλος, θα είναι η επικράτηση της αξιοκρατίας και της δικαιοσύνης σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής και πολιτικής ζωής.»

Η ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΤΗΣ ΕΓΚΛΙΣΗΣ ΣΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ, ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

THE GRAMMATICAL CATEGORY OF MOOD IN SCHOOL BOOKS OF GREEK PRIMARY EDUCATION: DESCRIPTION, EVALUATION AND TEACHING SUGGESTIONS

Δέσποινα Κουρέτση
Δασκάλα γενικής και ειδικής εκπαίδευσης
Med Ειδικής Αγωγής (ΕΚΠΑ)
μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΜΑ Γλωσσολογίας (ΕΑΠ)
d.kouretsi@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία ασχολείται με την περιγραφή του γραμματικού φαινομένου της Έγκλισης, όπως αυτή αποτυπώνεται στις σύγχρονες γλωσσολογικές μελέτες, τη σχολική γραμματική και τα εγχειρίδια του μαθήματος της Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Παρουσιάζει τα σημαντικότερα πορίσματα της επιστήμης της γλωσσολογίας σχετικά με την Έγκλιση, εστιάζοντας στα μορφικά της χαρακτηριστικά, χωρίς να επεκτείνεται στα σημασιολογικά και υφολογικά χαρακτηριστικά, τα οποία συνθέτουν την έννοια της τροπικότητας. Ακόμη, η εργασία περιγράφει την παρουσία της Έγκλισης στη σχολική γραμματική και τα σχολικά εγχειρίδια και επιχειρεί να την αντιμετωπίσει κριτικά. Τέλος, η παρούσα εργασία προτείνει ιδέες για διδακτική αξιοποίηση της γραμματικής κατηγορίας της Έγκλισης στο Δημοτικό σχολείο, σύμφωνα με τα πορίσματα των σύγχρονων γλωσσολογικών μελετών.

Λέξεις κλειδιά

Έγκλιση, γραμματική, σχολικά εγχειρίδια, Δημοτικό σχολείο, διδακτικές προτάσεις.

Abstract

This paper aims to describe the grammatical category of Mood as it is presented by modern linguistic studies, the school grammar and the school books of Greek language in Primary Education. The paper presents the most important outcomes of the science of linguistics about

Mood, focusing on its morphological characteristics, without expanding on the semantic traits, which compose the notion of Modality. In addition, the paper describes the presence of Mood in grammar book and school books of Primary school and it tries to criticize it. Finally, the present paper proposes ideas for the teaching approach of Mood in Primary school, according to the outcomes of modern linguistic studies.

Key words

Mood, grammar, school books, Primary school, teaching suggestions.

0. Εισαγωγή

Εκκινώντας από τον ορισμό της Έγκλισης, πρέπει να ειπωθεί πως πρόκειται για μια γραμματική κατηγορία που αφορά το ρήμα και επηρεάζει μορφοσυντακτικά τη δομή της πρότασης. Δεν ενέχει σημασιολογική λειτουργία – ρόλος που ανήκει στην τροπικότητα – αλλά πραγματώνει τη στάση του ομιλητή απέναντι στο περιεχόμενο της πρότασης μέσω της μορφολογίας και της σύνταξης (Φιλιππάκη - Warburton & Σπυρόπουλος, 2006: 117-119). Κάποιοι γλωσσολόγοι διαφωνούν με τον όρο Έγκλιση. Οι Κλαίρης και Μπαμπινιώτης εισάγουν τους *τροπικούς* και *μη τροπικούς* τύπους με αφετηρία τη σημασία (1999 από Τσαγγαλίδης, 2001: 301). Όμως, καθώς η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στα μορφικά χαρακτηριστικά της Έγκλισης, δε θα παρατεθούν γλωσσολογικές μελέτες για την γραμματική κατηγορία της Τροπικότητας, ούτε θα προσεγγιστεί η εν λόγω γραμματική κατηγορία από αυτή τη σκοπιά.

Πιο αναλυτικά, στόχοι της εργασίας είναι η σύντομη παρουσίαση των πιο σύγχρονων γλωσσολογικών πορισμάτων σχετικά με τα μορφικά χαρακτηριστικά της Έγκλισης, η περιγραφή του φαινομένου στη γραμματική του Δημοτικού και τα εγχειρίδια της Γλώσσας των μεγάλων τάξεων (Δ', Ε', Στ' τάξεις), καθώς και η αξιολόγηση της περιγραφικής επάρκειας του φαινομένου στα εγχειρίδια αυτά. Ακόμη, στόχος είναι να προταθούν ιδέες για την καλύτερη διδακτική προσέγγιση αυτού του γραμματικού φαινομένου.

Οι παραπάνω στόχοι διαρθρώνονται σε αντίστοιχες ενότητες. Στην πρώτη ενότητα, παρατίθενται τα πορίσματα της έρευνας των δύο τελευταίων δεκαετιών και κάποια σχετικά ζητήματα που απασχολούν τους γλωσσολόγους. Στη δεύτερη ενότητα, περιγράφεται η Έγκλιση στη σχολική γραμματική και τα σχολικά εγχειρίδια τόσο ως προς τη θεωρία, όσο και τις ασκήσεις που έχουν επιλεχθεί από τους συγγραφείς. Στην τρίτη ενότητα, αξιολογείται η επάρκεια της περιγραφής που προηγήθηκε συγκριτικά με τις σύγχρονες γλωσσολογικές μελέτες. Στην τελευταία ενότητα, γίνονται ορισμένες διδακτικές προτάσεις που επιχειρούν να συμπληρώσουν τα κενά που εντοπίστηκαν κατά την κριτική της περιγραφής της Έγκλισης, αξιοποιώντας τρία κριτήρια διαφοροποίησης των εγκλίσεων.

1. Περιγραφή του γραμματικού φαινομένου της Έγκλισης

1.1. Οι σύγχρονες γλωσσολογικές μελέτες

Το εγκλιτικό σύστημα της ελληνικής γλώσσας έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών μελετών από το παρελθόν έως σήμερα, ενώ ορισμένα ζητήματα προκαλούν ακόμη προβληματισμό στους ακαδημαϊκούς κύκλους των γλωσσολόγων. Για παράδειγμα, ο αριθμός των εγκλίσεων είναι ένα από τα βασικότερα προβλήματα που διχάζει ως σήμερα τους/τις γλωσσολόγους (Τσαγγαλίδης, 2017: 701). Για τον ορισμό της Έγκλισης οι περισσότεροι/ες σύγχρονοι/ες γλωσσολόγοι αξιοποιούν αυστηρά μορφικά κριτήρια (Τσαγγαλίδης, 2001: 303, Φιλιππάκη-Warburton & Σπυρόπουλος, 2006: 119), ενώ το εγκλιτικό σύστημα περιγράφεται πλέον με μεγαλύτερη οικονομία (Βελούδης, 2010: 101).

Σε αυτό το πλαίσιο, οι Ρούσσου και Τσαγγαλίδης (2010: 538-539) απορρίπτουν τον παραδοσιακό χωρισμό των εγκλίσεων σε Οριστική, Υποτακτική και Προστακτική, όπως έκαναν οι Τριανταφυλλίδης (1999: 144) και Τζάρτζανος (1989: 281-327) στο παρελθόν. Αμφισβητούν τον ενιαίο χαρακτήρα της Οριστικής και προτείνουν την περιγραφή της Έγκλισης αρχικά με μορφικά κριτήρια κι έπειτα τον συνδυασμό των ρηματικών της τύπων με τα μόρια *θα/να/ας*. Μονολεκτική Υποτακτική δεν υφίσταται όπως υποστήριζαν παλιότεροι γλωσσολόγοι (Τζάρτζανος, 1946 από Ρούσσου & Τσαγγαλίδης, 2010: 533). Αντιθέτως, ο Βελούδης (2010: 115) κάνει λόγο για Οριστική και μη Οριστική με τη διάκριση των αρνητικών δεικτών *δε(ν)* και *μη(ν)* αντίστοιχα.

Σε παρόμοιο μήκος κύματος με τους Ρούσσου και Τσαγγαλίδη (2010), κινούνται οι Φιλιππάκη-Warburton και Σπυρόπουλος (2006: 122-145), οι οποίοι προτείνουν την ύπαρξη δύο εγκλιτικών κατηγοριών, την Προστακτική και τη μη Προστακτική. Η Προστακτική διαφοροποιείται γιατί διαθέτει διακριτή κλιτική μορφολογία, ιδιαίτερες καταλήξεις σε δύο πρόσωπα και δεν είναι συμβατή με εγκλιτικά μόρια. Αντίθετα, οι εγκλίσεις της μη Προστακτικής, δηλαδή η Οριστική και η Υποτακτική, συνοδεύονται από τα μόρια *θα* και *να/ας* αντίστοιχα, ενώ σχηματίζουν την άρνηση με τους δείκτες *μη(ν)* στην Υποτακτική και *δε(ν)* στην Οριστική. Από συντακτική άποψη, στην Προστακτική οι αδύνατοι τύποι των προσωπικών αντωνυμιών έπονται του ρήματος. Η έγκλιση αυτή αντικαθίσταται από την Υποτακτική για να εκφραστεί η άρνηση ή το συντελεσμένο.

Επιπλέον, ο χρόνος οργανώνεται με βάση τη διάκριση παρελθόν - μη παρελθόν. Στον άξονα της μη Προστακτικής, η Οριστική διαθέτει χρόνους και όψη και προσδιορίζεται μορφολογικά από το θέμα του ρήματος και τις καταλήξεις. Όμως, η Υποτακτική και η Προστακτική θεωρούνται άχρονες εγκλίσεις και συνδέονται μόνο με το ποιόν ενεργείας, που συσχετίζεται με το θέμα των μη συνοπτικών και συνοπτικών ρηματικών τύπων. Γι' αυτό, οι όροι *Υποτακτική Ενεστώτα* και *Υποτακτική Αορίστου*

δεν είναι πλέον αποδεκτοί (Φιλιππάκη-Warburton & Σπυρόπουλος, 2006: 135). Το ρήμα έχω δηλώνει το συντελεσμένο.

Πίνακας 1: Το εγκλιτικό σύστημα της νέας ελληνικής κατά Φιλιππάκη – Warburton και Σπυρόπουλο (2006)

Χρόνος	Ώψη	Έγκλιση		
		Οριστική	Υποτακτική	Προστακτική
-παρελθόν	μη συνοπτική	(δε) (θα) γράφω	να/ας (μην) γράφω	γράφε
	συνοπτική	(δε) (θα) γράψω	να/ας (μην) γράψω	γράψε
	συντελεσμένη	(δε) (θα) έχω γράψει	να/ας (μην) έχω γράψει	
+παρελθόν	μη συνοπτική	(δε) (θα) έγραφα	να/ας (μην) έγραφα	
	συνοπτική	(δε) (θα) έγραψα	να/ας (μην) έγραψα	
	συντελεσμένη	(δε) (θα) έχω γράψει	να/ας (μην) έχω γράψει	

Ωστόσο, οι σύγχρονες μελέτες πραγματεύονται ακόμη αμφιλεγόμενα ζητήματα. Η αναγκαιότητα ύπαρξης των εγκλίσεων και κυρίως της Υποτακτικής έχει απασχολήσει πολύ τους/τις γλωσσολόγους, καταλήγοντας σε αντικρουόμενες απόψεις, καθώς άλλοι/ες υποστηρίζουν την αυτόνομη ύπαρξη της και άλλοι/ες όχι (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης (1999: 90-3 από Τσαγγαλίδης, 2001: 303)· Ρούσσου & Τσαγγαλίδης, 2010: 529). Επίσης, συζήτηση υπάρχει για τις συντακτικές εγκλίσεις και τους μονολεκτικούς συνοπτικούς τύπους. Οι τύποι, όπως το *γράφω*, θεωρούνται εξαρτημένοι, γιατί δεν εντοπίζονται σε κύριες προτάσεις και απαντούν σε ρηματικούς τύπους με τα μόρια *θα/να/ας* ή σε συγκεκριμένες εκφράσεις στερεοτυπικά (π.χ. «*είτε γράψω, είτε όχι*»). Επομένως, κατά τους Φιλιππάκη-Warburton και Σπυρόπουλο (2006: 135-136), δεν μπορούν να θεωρηθούν έγκλιση ή χρόνος. Άλλοι/ες γλωσσολόγοι διαφωνούν με την άποψή τους (Τσαγγαλίδης, 2002: 654-655). Επιπλέον, τα μόρια *να* και *ας* προβληματίζουν και δεν είναι από όλους/ες αποδεκτά ως διαφοροποιητικά στοιχεία των εγκλίσεων (Τσαγγαλίδης, 2017: 705-706).

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τους Φιλιππάκη-Warburton και Σπυρόπουλο (2006), το εγκλιτικό σύστημα της νέας ελληνικής διαθέτει δύο άξονες, την Προστακτική και τη μη Προστακτική, που χωρίζονται βάσει μορφικών διαφορών. Η Υποτακτική εκφέρεται περιφραστικά, ενώ τα μόρια *θα/να/ας* και οι αρνητικοί δείκτες *δε(ν)/μη(ν)* διαφοροποιούν τις εγκλίσεις. Έτσι, τα πορίσματα των σύγχρονων γλωσσολογικών μελετών καταλήγουν σε τρεις εγκλίσεις και τρία εγκλιτικά συντάγματα (*θα/να/ας* + *μη προστακτική*).

1.2. Οι εγκλίσεις στη σχολική γραμματική

Η γραμματική των Φιλιππάκη-Warburton, Γεωργιαφέντη, Κοτζόγλου και Λουκά (χ.χ.)¹ είναι η μοναδική στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και απευθύνεται σε μαθητές/τριες της Ε' και Στ' τάξης. Το γραμματικό φαινόμενο της Έγκλισης παρουσιάζεται στην ενότητα 10, η οποία πραγματεύεται το ρήμα. Πρόκειται για μια σύνομη ενότητα με έκταση περίπου δύο σελίδων.

Οι εγκλίσεις ορίζονται ως «οι διαφορετικοί τύποι του ρήματος που χρησιμοποιούμε για να δείξουμε αν η πράξη που περιγράφουμε είναι πραγματική/βέβαιη (οριστική) ή επιθυμητή/αβέβαιη (υποτακτική) ή ακόμα αν απαιτούμε την πραγματοποίησή της (προστακτική)»¹. Παρατηρείται ότι γίνεται σύνδεση με την πρωτοτυπική σημασία κάθε έγκλισης, ενώ ο σχηματισμός της άρνησης διαφοροποιεί την Οριστική από την Υποτακτική λόγω χρήσης άλλων μορίων [*δε(ν) – οριστική, μη(ν) – υποτακτική*].

Επιπλέον, η Οριστική συνδέεται με τις χρονικές βαθμίδες του ρήματος, σε αντίθεση με την Υποτακτική και την Προστακτική, οι οποίες συνδέονται με το ποιόν ενεργείας του εξακολουθητικού - επαναλαμβανόμενου, συνοπτικού - στιγμιαίου και συντελεσμένου, που έχει διδαχθεί σε προηγούμενη ενότητα. Η Υποτακτική και η Προστακτική παρουσιάζονται ως άχρονες εγκλίσεις. Ο τύπος της Υποτακτικής δίνεται περιφραστικά με το μόριο να + *εξακολουθητικό/συνοπτικό/συντελεσμένο ποιόν ενεργείας* (π.χ. να γράφω – να γράψω – να έχω γράψει), ενώ ως «άλλοι τύποι» αναφέρονται οι περιφράσεις με το να + *παρελθοντικό χρόνο* (π.χ. να έγραφα). Μάλιστα, οι μαθητές/τριες συναντούν ξανά την Υποτακτική στην ενότητα 14, όπου γίνεται αναφορά στη χρήση της Υποτακτικής με το μόριο να στις βουλευτικές και τελικές προτάσεις. Ο τύπος της Προστακτικής σχηματίζεται με το εξακολουθητικό και συνοπτικό ποιόν ενεργείας (π.χ. γράφε - γράψε).

Τέλος, σε προηγούμενη ενότητα, γίνεται αναφορά στον εξαρτημένο τύπο *γράφω*, ο οποίος εξαρτάται από τα μόρια *θα/να* ή το ρήμα *έχω*, σχηματίζοντας συνοπτικούς και συντελεσμένους χρόνους, αλλά και την Υποτακτική.

1.3. Οι εγκλίσεις στα σχολικά εγχειρίδια

Η πρώτη φορά που οι μαθητές/τριες συναντούν την Έγκλιση είναι στο βιβλίο μαθητή² και το τετράδιο εργασιών³ της Γ' τάξης, όπου διδάσκονται πέντε χρόνους της Οριστικής (Ενεστώτας, Παρατατικός, Αόριστος, Εξακολουθητικός, Συνοπτικός μέλλοντας) στην Ενεργητική φωνή και τον Ενεστώτα της Παθητικής φωνής. Επίσης, μαθαίνουν την Προστακτική χωρίς τη χρήση γραμματικής μεταγωγής, αξιοποιώντας το επικοινωνιακό πλαίσιο των οδηγιών μέσω κειμένων διαδικαστικών και μη διαδικαστικών που ανήκουν στον κατευθυντικό λόγο, όπως οι συνταγές μαγειρικής.

Στις επόμενες τάξεις, οι μαθητές/τριες περνούν στη ρητή διδασκαλία του φαινομένου. Το παράρτημα «Η Γραμματική μου» υπάρχει στο τέλος κάθε τεύχους του βιβλίου

της Γλώσσας της Δ' τάξης, όπου ανακεφαλαιώνονται τα γραμματικά φαινόμενα⁴. Από τη διαισθητική προσέγγιση της Έγκλισης στη Γ' τάξη, οι μαθητές/τριες στη Δ' τάξη περνούν στη ρητή διδασκαλία της με τη χρήση των όρων *Οριστική*, *Υποτακτική*, *Προστακτική* και τον γραμματικό όρο *Έγκλιση*. Οι εγκλίσεις συνδέονται με το ποιόν ενεργείας καθώς στο σχολικό εγχειρίδιο υπάρχουν οι όροι *Εξακολουθητική Υποτακτική* και *Εξακολουθητική Προστακτική*. Συνδέονται όμως και με την πρωτοτυπική τους σημασία, καθώς η Οριστική δηλώνει το βέβαιο/πραγματικό, η Υποτακτική το αβέβαιο/επιθυμητό και η Προστακτική την παράκληση, την προτροπή ή την απαίτηση. Η διδασκαλία των χρόνων στην Οριστική έγκλιση συνεχίζεται με τον Παρακείμενο, τον Υπερσυντέλικο και τον Συντελεσμένο Μέλλοντα της Ενεργητικής φωνής και όλους τους χρόνους της Παθητικής φωνής, ενώ διδάσκονται και ανώμαλα ρήματα σε όλες τις εγκλίσεις.

Όπως και στην προηγούμενη τάξη, χρησιμοποιείται ο κατευθυντικός λόγος για τη διδασκαλία των εγκλίσεων με παροχή οδηγιών στον Ενεστώτα της Ενεργητικής φωνής κι αντίστοιχους πίνακες κλίσης. Στόχος είναι να φανεί πως το επικοινωνιακό πλαίσιο υπαγορεύει τα γλωσσικά μέσα που χρησιμοποιούνται από τους/τις ομιλητές/ομιλήτριες, διαφοροποιώντας το ύφος τους ανά περίπτωση επικοινωνίας, όχι όμως και το νόημα του εκφωνήματος. Επιπλέον, επισημαίνονται ζητήματα ορθογραφίας στην προστακτική.

Η τυπολογία των ασκήσεων ως προς το εγκλιτικό σύστημα είναι παρόμοια με τις ασκήσεις της Γ' τάξης, δηλαδή έχουν τη μορφή παροχής οδηγιών με τη χρήση πολλών εγκλίσεων, αναγνώρισης εγκλίσεων, καθώς και μεταφοράς ρημάτων σε άλλη έγκλιση, πρόσωπο, χρόνο και αριθμό. Στο παράρτημα «Η Γραμματική μου» παρατίθενται οι λειτουργίες των εγκλίσεων, πίνακες με κλιτικά παραδείγματα των χρόνων που διδάχθηκαν ανά έγκλιση και ένας πίνακας ορθογραφίας των καταλήξεων των ρημάτων στην προστακτική.

Στις επόμενες τάξεις η διδασκαλία της Έγκλισης συστηματοποιείται τόσο μέσω των σχολικών εγχειριδίων, όσο και μέσω της καθημερινής χρήσης της σχολικής γραμματικής, όπως συνιστούν οι συγγραφείς στα βιβλία δασκάλου της Ε'⁵ και ΣΤ'⁶ τάξης.

Το σχολικό εγχειρίδιο της Ε' τάξης ακολουθεί την κειμενοκεντρική προσέγγιση, αξιοποιώντας αυθεντικά κείμενα και εντάσσοντας τα γραμματικά φαινόμενα στο ανάλογο επικοινωνιακό πλαίσιο που ορίζει την εκάστοτε επιλογή της Έγκλισης. Για άλλη μια φορά, όπως και στις προηγούμενες τάξεις, επιλέγονται από τους συγγραφείς κατά κύριο λόγο κείμενα οδηγιών που ανήκουν στον κατευθυντικό λόγο.

Παρατηρείται πως πλέον χρησιμοποιείται η γραμματική μεταγλώσσα, δηλαδή τα ονόματα των εγκλίσεων, και η σύνδεση της Υποτακτικής και Προστακτικής με το ποιόν ενεργείας. Παράλληλα, τονίζεται η χρήση διαφορετικών μορίων στην άρνηση της Οριστικής και της Υποτακτικής, ενώ επισημαίνεται η σωστή ορθογραφία των

ρημάτων της Προστακτικής. Η τυπολογία των ασκήσεων αφορά κυρίως την παροχή οδηγιών και κατευθύνσεων με τη χρήση διαφορετικών εγκλίσεων, την ταξινόμηση ρημάτων σε πίνακα εγκλίσεων και τη μεταφορά ρημάτων σε άλλη έγκλιση, πρόσωπο, χρόνο και αριθμό. Ακολουθείται συνήθως η εξής σειρά: αρχικά παρουσιάζεται η Έγκλιση μέσω κειμένων, στη συνέχεια παρατίθεται ο κανόνας ή ο πίνακας της θεωρίας και τέλος, συστηματοποιείται η γνώση μέσω ασκήσεων. Ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου με την παροχή οδηγιών σε επικοινωνιακό πλαίσιο επεκτείνουν τη διδασκαλία του φαινομένου της Έγκλισης ως προς τη δήλωση της τροπικότητας, αναδεικνύοντας τις υφολογικές διαφορές ανά έγκλιση.

Η παρουσία της Έγκλισης στα εγχειρίδια της Στ' τάξης είναι παρόμοια με της Ε' τάξης, διότι η κειμενοκεντρική προσέγγιση αξιοποιείται και πάλι για να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/τριες τη λειτουργία των εγκλίσεων. Τα κατευθυντικά κείμενα κυριαρχούν ξανά. Καθώς το φαινόμενο της Έγκλισης έχει ήδη διδαχθεί σε προηγούμενη τάξη, στόχος στην Στ' τάξη είναι η επανάληψη και η εμπέδωσή του. Έτσι, παρατηρούνται κυρίως ασκήσεις παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, στις οποίες οι μαθητές/τριες δεν εξασκούνται στη χρήση στείων γραμματικών κανόνων, αλλά στην ένταξή τους σε κείμενο που παράγουν με επικοινωνιακό σκοπό. Λιγότερες είναι οι ασκήσεις μορφολογικού σχηματισμού, ταξινόμησης και μεταφοράς των ρημάτων σε άλλες εγκλίσεις, πρόσωπο, χρόνο, αριθμό. Η γραμματική ορολογία χρησιμοποιείται παντού συνδέοντας την Υποτακτική και την Προστακτική με το ποιόν ενεργείας.

Εν ολίγοις, στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού σχολείου, το φαινόμενο της Έγκλισης παρουσιάζεται πλέον με τη χρήση γραμματικής μεταγλώσσας. Αναφέρονται οι όροι *Έγκλιση* και *Οριστική, Υποτακτική, Προστακτική*⁴, δηλώνοντας πως υπάρχουν τρεις ξεχωριστές εγκλίσεις. Η Υποτακτική και η Προστακτική συνδέονται με το ποιόν ενεργείας, καθώς εμφανίζονται όροι όπως *συνοπτική Προστακτική*⁷. Άλλα θέματα που αναδεικνύονται είναι η άρνηση με τα μόρια *δε(ν)/μη(ν)*, ο σχηματισμός των σύνθετων ρημάτων και η ορθογραφία των καταλήξεων της Προστακτικής, καθώς και η χρήση της Υποτακτικής στην απρόσωπη σύνταξη με το μόριο *να*⁸.

Συμπερασματικά, στα σχολικά εγχειρίδια η διαισθητική προσέγγιση της Έγκλισης στις μικρές τάξεις εξελίσσεται σε συστηματική διδασκαλία στις μεγάλες τάξεις με τη χρήση γραμματικής ορολογίας. Στη Γ' τάξη η προσέγγιση της Έγκλισης γίνεται διαισθητικά μόνο στις κατηγορίες της Οριστικής και της Προστακτικής και χωρίς τη χρήση γραμματικής ορολογίας. Στην επόμενη τάξη όμως προσεγγίζονται όλες οι εγκλίσεις και χρησιμοποιείται η γραμματική μεταγλώσσα ως έναν βαθμό. Στην Ε' και Στ' τάξη εμφανίζεται το ποιόν ενεργείας. Η ορθογραφία των καταλήξεων της Προστακτικής απασχολεί από την Δ' ως την Στ' τάξη τους/τις μαθητές/τριες, καταλαμβάνοντας κάθε φορά έναν μικρό χώρο στα σχολικά εγχειρίδια. Η κειμενοκεντρική διδασκαλία και η επικοινωνιακή προσέγγιση της γραμματικής χαρακτηρίζουν το φαινόμενο της Έγκλισης σε όλες τις τάξεις, κυρίως μέσω κατευθυντικών κειμένων. Η τυπολογία

ασκήσεων είναι παρόμοια, καθώς σε όλες τις τάξεις δίνεται έμφαση στον μορφολογικό σχηματισμό των εγκλίσεων, ενώ στην Ε' και κυρίως στην Στ' τάξη πληθαίνουν οι ασκήσεις παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου με τη χρήση των εγκλίσεων. Ταυτόχρονα, η αξιοποίηση του εγχειριδίου της γραμματικής στις δυο τελευταίες τάξεις συστηματοποιεί τις γνώσεις των προηγούμενων τάξεων.

2. Κριτική της περιγραφής της Έγκλισης

Η γραμματική της Ε' και Στ' τάξης⁹ είναι μια σχολική γραμματική, η οποία δεν φαίνεται να διαφέρει από ένα εγχειρίδιο περιγραφικής γραμματικής (Ρούσσου & Τσαγγαλίδης, 2010: 533-534).

Αρχικά, το γραμματικό φαινόμενο παρουσιάζεται επαγωγικά, εφόσον οι συγγραφείς από τα παραδείγματα της καθημερινής ζωής καταλήγουν στους γραμματικούς κανόνες. Οι τρεις εγκλίσεις διαφοροποιούνται μέσω παραδειγμάτων και ευχάριστης εικονογράφησης, η οποία πλαισιώνει τη χρήση τους επικοινωνιακά. Η Έγκλιση παρουσιάζεται ως γραμματική κατηγορία βάσει πρωτοτυπικών σχηματισμών και με σαφή σημασιολογικά χαρακτηριστικά (Ρούσσου & Τσαγγαλίδη, 2010: 534). Ενώ όμως η σύνδεση των εγκλίσεων με σημασίες παραπέμπει στην τροπικότητα, δεν γίνεται αναφορά σε αυτήν και στις σημασιολογικές λειτουργίες των εγκλίσεων πέρα από τις τρεις πρωτοτυπικές του πραγματικού/βέβαιου, επιθυμητού/αβέβαιου και της απαιτησης/προσταγής.

Δεύτερον, η διάκριση του χρόνου και του ποιού ενεργείας αξιοποιείται σωστά στην παρουσίαση της Έγκλισης με στόχο να αποφευχθεί ο παραδοσιακός, αλλά προβληματικός για τη γλωσσική διαίσθηση των μαθητών/τριών, σχηματισμός της υποτακτικής με το μόριο να + ενεστωτικό/αοριστικό θέμα ρήματος.

Τρίτον, τα αρνητικά μόρια ορθώς αναδεικνύονται ως διαφοροποιητικά μορφικά στοιχεία των εγκλίσεων. Όμως, τα τροπικά μόρια να/ας παρουσιάζουν κάποιες ιδιαιτερότητες. Το ας αναφέρεται ως μόριο της Υποτακτικής στην ενότητα που διδάσκονται τα μόρια και όχι οι εγκλίσεις. Επίσης, κατά Ρούσσου και Τσαγγαλίδη (2010: 534-535), οι παρελθοντικοί τύποι με το να, που χαρακτηρίζονται ως «άλλοι τύποι», δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως άχρονοι, πράγμα που έρχεται σε αντίθεση με τον αντίστοιχο χαρακτηρισμό της Υποτακτικής και Προστακτικής. Επιπλέον, η χρήση Υποτακτικής στις τελικές και βουλευτικές προτάσεις έχει ασαφή προέλευση (Ρούσσου & Τσαγγαλίδη, 2010: 535).

Όπως φαίνεται, οι συγγραφείς προσπάθησαν να βασιστούν στα μορφικά χαρακτηριστικά της Έγκλισης και λιγότερο στα σημασιολογικά. Αποσαφηνίζεται πως οι τύποι της Υποτακτικής και της Προστακτικής συνδέονται με το ποιόν ενεργείας και τα τροπικά και αρνητικά μόρια, ενώ οι τύποι της Οριστικής συνδέονται με τη χρονική βαθμίδα. Όμως, ο άξονας Προστακτική – μη Προστακτική δεν αναφέρεται ρητά, η

μορφή και η σημασία εμπλέκονται, άλλα χαρακτηριστικά όπως η θέση των αντωνυμιών δεν αναδεικνύονται, ενώ τύποι όπως το «θα έγραφα» απλώς αναφέρονται χωρίς περαιτέρω εξηγήσεις ή παραδείγματα. Η ηλικία και το επίπεδο των μαθητών/τριών του Δημοτικού και η προσπάθεια εξισορρόπησης μεταξύ παραδοσιακών γραμματικών, σχολικών εγχειριδίων και σύγχρονων γλωσσολογικών ερευνών οδήγησαν σε πιο επαρκή περιγραφή του φαινομένου συγκριτικά με παλιές γραμματικές, αλλά πιο απλοποιημένη και σύντομη (Γεωργιαφέντης, Κοτζόγλου & Φιλίππακη-Warburton, 2011: 85-87), με ορισμένα πορίσματα της σύγχρονης γλωσσολογίας να μην αξιοποιούνται.

Σχετικά με τα σχολικά εγχειρίδια των τάξεων αυτών, μέχρι πρότινος υπήρχε πρόβλημα στην ορολογία των εγκλίσεων. Δεν υπήρχε συνέπεια μεταξύ των σχολικών εγχειριδίων ως προς την εμπλοκή της χρονικής βαθμίδας και του ποιού ενεργείας με τις εγκλίσεις, γεγονός που ευθυνόταν σε μεγάλο βαθμό για τη σύγχυση των μαθητών/τριών. Ωστόσο, στις τελευταίες εκδόσεις των βιβλίων αυτό έχει αλλάξει, αφού όροι όπως «Υποτακτική Αορίστου» και «Προστακτική Ενεστώτα», που εντοπίζονταν στο εγχειρίδιο της Δ' τάξης, έχουν αντικατασταθεί.

Πίνακας 2: Παλιός πίνακας κλίσης από το βιβλίο μαθητή της Γλώσσας της Δ' τάξης (α' τεύχος)

Ενεργητική Φωνή				
Ενεστώτας				
		Οριστική	Υποτακτική	Προστακτική
Ενικός αριθμός	1 ^ο πρόσωπο	διαβάζω	(να) διαβάζω	–
	2 ^ο πρόσωπο	διαβάζεις	(να) διαβάζεις	διάβαζε
	3 ^ο πρόσωπο	διαβάζει	(να) διαβάζει	–
Πληθυντικός αριθμός	1 ^ο πρόσωπο	διαβάζουμε	(να) διαβάζουμε	–
	2 ^ο πρόσωπο	διαβάζετε	(να) διαβάζετε	διαβάζετε
	3 ^ο πρόσωπο	διαβάζουν	(να) διαβάζουν	–

Πίνακας 3: Νέος πίνακας κλίσης από το βιβλίο μαθητή της Γλώσσας της Δ' τάξης (α' τεύχος)

Ας δούμε πώς κλίνεται το ρήμα «διαβάζω» στην οριστική του ενεστώτα, στην εξακολουθητική υποτακτική και στην εξακολουθητική προστακτική:

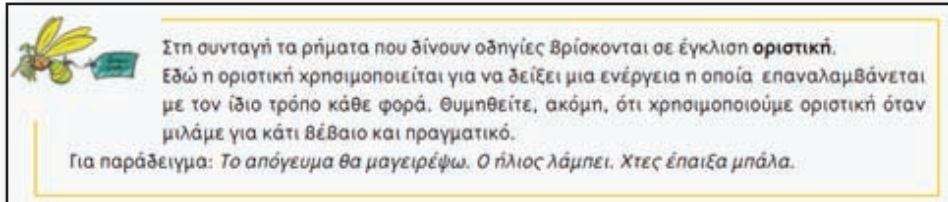
Ενεργητική φωνή				
		Οριστική Ενεστώτα	Εξακολουθητική Υποτακτική	Εξακολουθητική Προστακτική
Ενικός αριθμός	1ο πρόσωπο: εγώ	διαβάζ ω	(να) διαβάζ ω	–
	2ο πρόσωπο: εσύ	διαβάζ εις	(να) διαβάζ εις	διάβαζ ε
	3ο πρόσωπο: αυτός	διαβάζ ει	(να) διαβάζ ει	–
Πληθυντικός αριθμός	1ο πρόσωπο: εμείς	διαβάζ ουμε	(να) διαβάζ ουμε	–
	2ο πρόσωπο: εσείς	διαβάζ ετε	(να) διαβάζ ετε	διαβάζ ετε
	3ο πρόσωπο: αυτοί	διαβάζ ουν(ε)	(να) διαβάζ ουν(ε)	–

Επιπλέον, η περιγραφή των εγκλίσεων χαρακτηρίζεται τηλεγραφική, εφόσον τα μορφικά κριτήρια διαφοροποίησης δεν είναι ξεκάθαρα στους/στις μαθητές/τριες. Το ποιόν ενεργείας δηλώνεται κυρίως λεκτικά μέσω της γραμματικής μεταγλώσσας (π.χ. *συνοπτική Υποτακτική*) και λιγότερο εμφανώς μέσω ανακεφαλαιωτικών πινάκων για την ανάδειξη του θέματος του ρήματος. Ακόμη, δεν δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στους ρηματικούς τύπους με τα μόρια *θα/να/ας* ή στην απουσία τους από την Προστακτική. Για παράδειγμα, στο βιβλίο της Δ' τάξης, το τροπικό μόριο *να* στην Υποτακτική έγκλιση βρίσκεται σε παρένθεση, όπως φαίνεται παραπάνω (βλ. Πίνακα 3), δηλώνοντας πως αποτελεί ένα προαιρετικό χαρακτηριστικό. Ακόμη και τα επεξηγηματικά πλαίσια της γραμματικής θεωρίας των σχολικών εγχειριδίων δεν αφορούν τα μορφικά κριτήρια διαχωρισμού των εγκλίσεων, αλλά τις πρωτοτυπικές τους σημασίες και τις υφολογικές διαφορές ανά περίσταση.

Πίνακας 4: Επεξηγηματικό πλαίσιο των εγκλίσεων από το βιβλίο μαθητή της Ε' (α' τεύχος)

	Όταν δίνουμε οδηγίες, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε α) οριστική ενεστώτα, σαν να περιγράφουμε σε κάποιον τι να κάνει, και τότε πολύ ευγενικά τού ζητάμε να το κάνει, και β) εξακολουθητική ή συνοπτική προστακτική ή εξακολουθητική ή συνοπτική υποτακτική, οπότε με άμεσο τρόπο τού λέμε τι να κάνει.
--	--

Πίνακας 5: Επεξηγηματικό πλαίσιο των εγκλίσεων
από το βιβλίο μαθητή της Στ' τάξης (α' τεύχος)



Επιπρόσθετα, δεν καθίσταται σαφής ο διαχωρισμός της δομής του φαινομένου από τις σημασίες του, γιατί δεν υπάρχουν αντιπροσωπευτικά παραδείγματα και αντίστοιχες ασκήσεις. Η πλειονότητα των ασκήσεων αφορά παραγωγή κειμένου με επικοινωνιακό σκοπό, που περιορίζονται όμως στην παροχή οδηγιών. Οι υπόλοιπες ασκήσεις αφορούν τη μορφή και τον σχηματισμό των εγκλίσεων, αλλά καταλήγουν σε μηχανιστική εξάσκηση που δεν αναδεικνύει τις μορφικές τους διαφορές.

Συνεπώς, διαπιστώνεται κι εδώ πως τα πορίσματα της σύγχρονης γλωσσολογίας δεν αξιοποιούνται επαρκώς, ενώ παρατηρείται συνεχώς διαπλοκή μορφής και σημασίας των εγκλίσεων.

3. Διδακτικές προτάσεις για τη διδασκαλία της Έγκλισης

Στη διδακτική πρόταση που ακολουθεί υιοθετείται η κατηγοριοποίηση της Έγκλισης σε Προστακτική – μη Προστακτική βάσει μορφικών χαρακτηριστικών, χωρίς αναφορά στην τροπικότητα και τις πρωτοτυπικές σημασίες των εγκλίσεων. Στόχος για τους/τις μαθητές/τριες των μεγάλων τάξεων του Δημοτικού είναι να κατανοήσουν τη διαφοροποίηση Προστακτικής – μη Προστακτικής των ρηματικών τύπων μέσω της δομικής διδασκαλίας της γραμματικής και να διατυπώσουν κανόνες επαγωγικά με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού. Ζητούμενο είναι να συνειδητοποιήσουν πως υπάρχουν μορφικά σημεία διαφοροποίησης των εγκλίσεων.

Σχετικά με τη μέθοδο διδασκαλίας, δεν ακολουθείται η λειτουργική - κειμενική προσέγγιση, που προτείνεται στα βιβλία δασκάλου της Ε¹⁰ και Στ¹¹ τάξης του Δημοτικού σχολείου. Αν και ο σύγχρονος τρόπος διδασκαλίας των γραμματικών φαινομένων πρεσβεύει την επικοινωνιακή, λειτουργική και κειμενοκεντρική τους προσέγγιση (Τσιτσανούδη – Μαλλίδη & Μήτση, 2016 Μήτσης· 2015), στην προκειμένη περίπτωση ακολουθείται το δομικό μοντέλο της διδασκαλίας της γραμματικής. Η επιλογή αυτή αιτιολογείται από τη σύγχυση που μπορεί να προκληθεί από τη διαπλοκή μορφής και σημασίας στη διδασκαλία των εγκλίσεων (Φιλιππάκη-Warburton & Σπυρόπουλος,

2006: 163), ειδικά στην περίπτωση των μικρών μαθητών/τριών του δημοτικού σχολείου. Όπως ήδη φάνηκε από τον κριτικό σχολιασμό της παρουσίας της Έγκλισης στα σχολικά εγχειρίδια, η λειτουργική-επικοινωνιακή προσέγγιση δεν χρησιμοποιήθηκε επιτυχώς, διότι δεν συνέβαλλε στον διαχωρισμό της Προστακτικής από τη μη Προστακτικής και ενέπλεκε τις πρωτοτυπικές σημασίες, χωρίς να έχει πρώτα αποσαφηνίσει τα μορφικά χαρακτηριστικά των Εγκλίσεων.

Γι' αυτό, στην παρούσα διδακτική πρόταση προτείνεται η δομική προσέγγιση του φαινομένου της Έγκλισης, όπως προστάζει η ρυθμιστική γραμματική (Μήτσης, 2015). Το δομικό μοντέλο της διδασκαλίας εστιάζει στη μορφή των γραμματικών τύπων και στοχεύει στην αφομοίωση των κανόνων μέσω πολλών παραδειγμάτων και ασκήσεων (Τσιτσανούδη – Μαλλίδη & Μήτση, 2016: 6). Ωστόσο, όπως θα φανεί παρακάτω, η δομική διδασκαλία της γραμματικής δεν πραγματοποιείται με μετωπική, δασκαλοκεντρική διδασκαλία. Απεναντίας, γίνεται προσπάθεια να διερευνήσουν οι μαθητές/τριες τους ρηματικούς τύπους ομαδοσυνεργατικά, να παρατηρήσουν και να ανακαλύψουν με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού τους κανόνες που διέπουν το γραμματικό φαινόμενο της Έγκλισης. Με άλλα λόγια, επιχειρείται μία επαγωγική διδασκαλία με κατευθυνόμενη διερεύνηση, όπου ο/η εκπαιδευτικός καθοδηγεί και οι μαθητές/τριες καταλήγουν σε συμπεράσματα (Ματσαγγούρας, 2007). Αντιθέτως, εάν η διδασκαλία του φαινομένου ξεκινήσει από τη λειτουργία και τις σημασίες των εγκλίσεων, δεν θα υπάρξει ρητός διαχωρισμός μορφής και λειτουργίας. Όπως υποστηρίζουν οι Φιλιππάκη - Warburton και Σπυρόπουλος (2006: 163), η διδακτική πράξη πρέπει να καθιστά σαφή τα δύο βασικά υποσυστήματα, χωρίς να υπάρχει διαπλοκή μορφής και σημασίας.

Το βασικό σημείο της διδασκαλίας, λοιπόν, αποτελεί η εξοικείωση με τον σχηματισμό των ρηματικών τύπων της Προστακτικής σε ενεργητική και παθητική φωνή, ώστε οι μαθητές/τριες να τους αναγνωρίζουν και να κατατάσσουν οποιονδήποτε άλλον τύπο στον άξονα της μη Προστακτικής, όπου αναδεικνύονται και οι επιμέρους διαφορές των δύο εγκλίσεων που περιλαμβάνει. Μετά τη σαφή διδασκαλία των μορφικών διαφορών των αξόνων Προστακτική – μη Προστακτική, ο/η εκπαιδευτικός δύναται να προχωρήσει σε διδασκαλία περιπτώσεων που αφορούν τον διαχωρισμό μορφής και λειτουργίας, όπως θα φανεί παρακάτω. Κατ' επέκταση, μπορεί να ασχοληθεί ως ένα βαθμό - λόγω ηλικίας και γνωστικού επιπέδου των μαθητών/τριών - με τη διαφορά στη σημασία «προσταγής - μη προσταγής», στο πλαίσιο της λειτουργικής-επικοινωνιακής προσέγγισης. Ωστόσο, δεν θα παρουσιαστούν αντίστοιχες δραστηριότητες γιατί δεν αποτελούν στόχο της παρούσας εργασίας.

Πιο αναλυτικά, η διδακτική πρόταση βασίζεται σε τρία κριτήρια διαφοροποίησης στους άξονες της Προστακτικής από τη μη Προστακτική. Ξεκινά με τη σαφή διδασκαλία των προσώπων και των καταλήξεων του άξονα της Προστακτικής, σε συνδυασμό με το θέμα του ρήματος όπως σχηματίζεται ανάλογα με την ύπαρξη χρόνων

ή ποιού ενεργείας. Συνεχίζει με το δεύτερο κριτήριο διαφοροποίησης, που αποτελούν οι αρνητικοί δείκτες δε(ν)/μη(ν) και τα τροπικά μόρια θα/να/ας, τονίζοντας την απουσία δεικτών και μορίων στον άξονα της Προστακτικής. Καταλήγει στο τρίτο κριτήριο διαφοροποίησης, που αφορά τη θέση των αδύνατων τύπων των προσωπικών αντωνυμιών ανάλογα με την έγκλιση στον κάθε άξονα.

Δραστηριότητες ανά κριτήριο διαφοροποίησης:

Ο/η εκπαιδευτικός αναφέρει στους/στις μαθητές/τριες πως θα μελετήσουν το γραμματικό φαινόμενο της Έγκλισης. Κάνει αναφορά στους/στις γλωσσολόγους, οι οποίοι/ες είναι οι επιστήμονες που μελετούν – εκτός των άλλων – τη δομή της γλώσσας. Καλεί τους/τις μαθητές/τριες να γίνουν κι εκείνοι/ες μικροί/ές γλωσσολόγοι και να συμμετάσχουν στο ερευνητικό εργαστήριο γραμματικής που θα κάνουν. Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ολιγομελείς ομάδες και ξεκινούν την έρευνά τους υπό την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού.

1^ο κριτήριο διαφοροποίησης:

Το πρώτο κριτήριο που διαφοροποιεί τους ρηματικούς τύπους της Προστακτικής από τους εκείνους της μη Προστακτικής περιλαμβάνει τρία σημεία: τον αριθμό των προσώπων, τον σχηματισμό του θέματος και τις καταλήξεις των ρηματικών τύπων. Θεωρήθηκε σωστό τα τρία αυτά σημεία να αποτελέσουν ένα ενιαίο κριτήριο διαφοροποίησης και να εξηγηθούν ταυτόχρονα, γιατί συνδέονται μορφικά και γραμματικά, αφού συναποτελούν τον ρηματικό τύπο.

Έτσι, ο/η εκπαιδευτικός χωρίζει τον πίνακα σε δύο στήλες, στον άξονα της Προστακτική και της μη Προστακτικής. Τον δεύτερο άξονα τον χωρίζει σε δυο υποομάδες, την Οριστική και την Υποτακτική. Σε κάθε στήλη γράφει από ένα παράδειγμα ρηματικού τύπου και καλεί τους/τις μαθητές/τριες ανά ομάδες να παρατηρήσουν πώς σχηματίζονται και τι διαφορές υπάρχουν μεταξύ τους. Σε περίπτωση που οι μαθητές/τριες δυσκολεύονται, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει χρώματα, διαφορετικά μεγέθη γραμμάτων, πολύχρωμα αυτοκόλλητα χαρτάκια ή άλλες πολυαισθητηριακές τεχνικές, ώστε να αναδείξει διαφορές ανάμεσα σε δύο ρηματικούς τύπους, παρουσιάζοντάς τους σε ζεύγη. Ο/η εκπαιδευτικός συνεχίζει γράφοντας πολλά παραδείγματα ζευγών ρημάτων στον πίνακα και οι μαθητές/τριες τα ερευνούν. Με επαγωγικό τρόπο, εκπαιδευτικός και μαθητές/τριες καταλήγουν σε συμπεράσματα και διατυπώνουν τους γραμματικούς κανόνες σχηματισμού των εγκλίσεων.

Πίνακας 6: Ενδεικτικό παράδειγμα ρηματικών τύπων που χρησιμοποιεί ο/η εκπαιδευτικός για τις καταλήξεις ανά άξονα

Προστακτική	Μη Προστακτική	
	Οριστική	Υποτακτική
ρίχν - ε ρίχν - ΕΤΕ	ρίχν - ω, - ΕΙΣ, - ΕΙ, - ουμε, - ΕΤΕ, - ΟΥΝ	να ρίχν - ω, - ΕΙΣ, - ΕΙ, - ουμε, - ΕΤΕ, - ΟΥΝ

Μετά την καταγραφή των παρατηρήσεων των μαθητών/τριών, ο/η εκπαιδευτικός εξηγεί ότι τα ρήματα μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες ανάλογα με τη μορφή τους, δηλαδή στον άξονα Προστακτικής και της μη Προστακτικής. Στον άξονα της Προστακτικής εντάσσονται ρηματικοί τύποι με αντίστοιχες καταλήξεις μόνο σε δύο πρόσωπα, το β' πρόσωπο του ενικού αριθμού και το β' πρόσωπο του πληθυντικού αριθμού. Αντίθετα, στον άξονα της μη Προστακτικής, οι ρηματικοί τύποι σχηματίζονται σε όλα τα πρόσωπα και οι καταλήξεις είναι κοινές στις δύο υποομάδες του άξονα, την Οριστική και την Υποτακτική.

Επίσης, ο/η εκπαιδευτικός υπογραμμίζει τη διαφορά στον σχηματισμό του θέματος ρηματικών τύπων. Οι ρηματικοί τύποι του άξονα της Προστακτικής είναι άχροννοι και σχηματίζονται με βάση το ποιόν ενεργείας. Αντίθετα, οι ρηματικοί τύποι της μη Προστακτικής είτε σχηματίζονται βάσει των χρόνων και του ποιού ενεργείας (Οριστική έγκλιση), είτε σχηματίζονται μόνο με βάση το ποιόν ενεργείας (Υποτακτική έγκλιση). Σχετικά με τη σύνδεση της Οριστικής με τη χρονική βαθμίδα και των άλλων δυο εγκλίσεων με το ποιόν ενεργείας, ο/η εκπαιδευτικός καλεί τους/τις μαθητές/τριες να κάνουν την ερώτηση «Πότε;», διαπιστώνοντας πως μόνο στην Οριστική η απάντηση διακρίνεται σε χρονικές βαθμίδες και κατ' επέκταση, σε χρόνους. Στην Προστακτική και την Υποτακτική, ο/η εκπαιδευτικός τονίζει τη διαφορά στο θέμα του ρήματος των συνοπτικών και μη συνοπτικών τύπων και το συνδέει με την ποιότητα της διάρκειας μιας πράξης, ρωτώντας «Για πόσο;». Χρησιμοποιεί τα γειτνιαστικά ζεύγη για να δείξει τη διαφορά.

Πίνακας 7: Ενδεικτικό παράδειγμα ελάχιστων ζευγών για τη διαφορά στο θέμα και το ποιόν ενεργείας

Προστακτική	
Συνοπτικό	Μη συνοπτικό
πιάν - ε	πιάν - ε
πιάν - τε	πιάν - ΕΤΕ

Αν και η έμφαση δίνεται στη διδασκαλία των μορφημάτων του άξονα της Προστακτικής, είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να αναδείξει διαφορές ανάμεσα στις δυο εγκλίσεις που απαρτίζουν τον άξονα της μη Προστακτικής. Εκτός από τη διαφορά στην ύπαρξη χρόνων και χρονικών βαθμίδων στην Οριστική, σε αντίθεση με την άχρονη Υποτακτική, αυτές οι δύο εγκλίσεις διαφοροποιούνται μεταξύ τους στη χρήση διαφορετικών αρνητικών και τροπικών μορίων, καθώς επίσης και σε άλλα σημεία που αναδεικνύει ο/η εκπαιδευτικός, όπως η αύξηση στους παρελθοντικούς χρόνους της Οριστικής που δεν απαντάται στην Υποτακτική. Γι' αυτό, ο/η εκπαιδευτικός στον αρχικό πίνακα δίνει και ρηματικούς τύπους που προσφέρονται για την επεξεργασία αυτών των πτυχών.

Μετά την καταγραφή των παρατηρήσεων των μαθητών/τριών και τη συζήτηση στην τάξη, ο/η εκπαιδευτικός παρέχει στους/στις μαθητές/τριες τους παρακάτω συγκεντρωτικούς πίνακες. Αναρτώνται στην τάξη σε σημείο που να είναι ορατοί από όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, ενώ οι μαθητές/τριες μπορούν να τους κολλήσουν στο τετράδιο της Γραμματικής τους, εάν το χρησιμοποιούν.

Πίνακας 8: Πίνακας σχηματισμού της συνοπτικής Προστακτικής
(ενεργητική φωνή)

Συνοπτική Προστακτική	
Ενεργητική φωνή ρημάτων: θέμα αορίστου + κατάληξη	
Β' πρόσωπο ενικού αριθμού	Β' πρόσωπο πληθυντικού αριθμού
Ρίξ - Ξ	Ρίξ - ΤΞ

Πίνακας 9: Πίνακας σχηματισμού της συνοπτικής Προστακτικής
(παθητική φωνή)

Συνοπτική Προστακτική	
Παθητική φωνή ρημάτων	
Β' πρόσωπο ενικού αριθμού: θέμα αορίστου ενεργητικής φωνής + κατάληξη	Β' πρόσωπο πληθυντικού αριθμού: θέμα αορίστου παθητικής φωνής + κατάληξη
Ντύσ - ΟΥ	Ντυθ - ΕΪΤΕ

Πίνακας 10: Πίνακας σχηματισμού της Εξακολουθητικής Προστακτικής (ενεργητική φωνή)

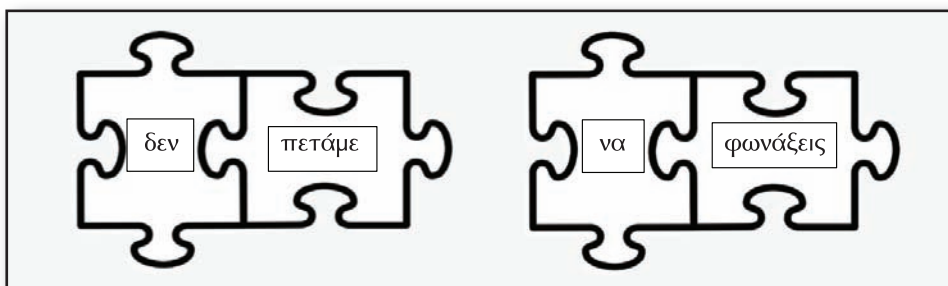
Εξακολουθητική Προστακτική			
Ενεργητική φωνή ρημάτων: θέμα ενεστώτα + κατάληξη			
Β' πρόσωπο ενικού αριθμού		Β' πρόσωπο πληθυντικού αριθμού	
Α' συζυγία	Β' συζυγία	Α' συζυγία	Β' συζυγία
Ρίχν - Ε	Αγάπ - Α	Ρίχν - ΕΤΕ	Αγαπ - ΑΤΕ

Με βάση αυτούς τους πίνακες, οι μαθητές/τριες καλούνται να κατηγοριοποιήσουν ρηματικούς τύπους από κείμενα που τους δίνει ο/η εκπαιδευτικός. Οι μαθητές/τριες εργάζονται και πάλι ανά ομάδες. Άλλες ασκήσεις που προτείνονται είναι η μεταφορά ρηματικών τύπων από τον έναν άξονα στον άλλον και από έγκλιση σε άλλη έγκλιση, ώστε να εξασκηθούν στον διαφορετικό σχηματισμό του θέματος, στα πρόσωπα και στις διαφορετικές καταλήξεις.

2^ο κριτήριο διαφοροποίησης:

Το δεύτερο κριτήριο διαφοροποίησης αφορά τους αρνητικούς δείκτες και τα τροπικά μόρια, που συνοδεύουν μόνο τους ρηματικούς τύπους του άξονα της μη Προστακτικής. Η έλλειψη αρνητικών δεικτών και τροπικών μορίων είναι χαρακτηριστικό του άξονα της Προστακτικής. Μία ενδεικτική δραστηριότητα για τη διδασκαλία του δεύτερου κριτηρίου διαφοροποίησης είναι η εξής:

Πίνακας 11: Ενδεικτική δραστηριότητα για τους αρνητικούς δείκτες και τα τροπικά μόρια



Ως προς τους αρνητικούς δείκτες δε(ν)/μη(ν), ο/η εκπαιδευτικός ρωτά αν συναντώνται ανεξάρτητα στη γλώσσα. Εκπαιδευτικός και μαθητές/τριες καταλήγουν τελικά ότι πάντα συνοδεύουν κάποιο ρήμα. Διευκρινίζεται πως κάθε δείκτης

αντιστοιχεί σε συγκεκριμένη έγκλιση. Οι μαθητές/τριες παίζουν με τους δείκτες άρνησης προσπαθώντας να ταιριάξουν τα κομμάτια του παζλ και να ονοματίσουν τον άξονα στον οποίο ανήκει η έγκλιση που φτιάχνουν κάθε φορά (Προστακτική - μη Προστακτική). Επιπλέον, με αυτό το παιχνίδι παρατηρούν τη θέση του αρνητικού δείκτη στη μη Προστακτική, καθώς και την απουσία του από την Προστακτική. Με τον ίδιο τρόπο, εκπαιδευτικός και μαθητές/τριες εργάζονται για τους συνδυασμούς των μορίων *θα/να/ας* με τα ρήματα, εκκινώντας από την ερώτηση εάν οι μαθητές/τριες παρατηρούν κάτι διαφορετικό μπροστά από τα ρήματα. Δίνεται έμφαση στη χρήση διαφορετικών μορίων ανά έγκλιση. Οι μαθητές/τριες παίζουν συνδυαστικά με τα μόρια αυτά και διαπιστώνουν πως ορισμένοι συνδυασμοί δεν είναι δυνατοί (π.χ. «*να δεν πετάμε», «*θα/να/ας γράψε»). Επομένως, οι μαθητές/τριες καταλήγουν επαγωγικά σε συμπεράσματα, με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού, ως προς τη δεύτερη διαφορά μεταξύ των δύο αξόνων. Κατανοούν βιωματικά πως η Προστακτική δεν έχει αρνητικούς δείκτες και μόρια, ενώ η Οριστική συνοδεύεται από το *δε(ν)* στην άρνηση και το *θα* στους μελλοντικούς χρόνους και η Υποτακτική συνοδεύεται από *μη(ν)* στην άρνηση και τα μόρια *να/ας*.

3^ο κριτήριο διαφοροποίησης:

Το τρίτο κριτήριο που διαφοροποιεί τις εγκλίσεις στους άξονες Προστακτικής – μη Προστακτική είναι η θέση των ασθενών αντωνυμιών. Οι αδύνατοι τύποι των προσωπικών αντωνυμιών έπονται των ρηματικών τύπων της Προστακτικής. Αντίθετα, αδύνατοι τύποι τοποθετούνται μπροστά από τους ρηματικούς τύπους της μη Προστακτικής. Ως προς αυτό το κριτήριο διαφοροποίησης, προτείνεται η παρακάτω δραστηριότητα. Ο/η εκπαιδευτικός δίνει στους/στις μαθητές/τριες καρτέλες με ρηματικούς τύπους και ασθενείς προσωπικές αντωνυμίες. Τους ζητά να εντοπίσουν τις αντωνυμίες και να τοποθετήσουν τις φράσεις στον παρακάτω πίνακα, αξιοποιώντας τα δύο σημεία διαφοροποίησης που έχουν μάθει ως τώρα. Στη συνέχεια, τους ζητά να δοκιμάσουν να αλλάξουν σε κάθε καρτέλα τη σειρά των αντωνυμιών πριν ή μετά τον ρηματικό τύπο και τους/τις ρωτά αν προκύπτουν φράσεις που είναι γραμματικά σωστές.

Ενδεικτικά:

«Εντοπίστε τις αντωνυμίες και τοποθετήστε τις φράσεις στη σωστή θέση του πίνακα. Δοκιμάστε να αλλάξετε τη σειρά των αντωνυμιών ανά έγκλιση. Σας φαίνεται σωστό;»

Καθάρισέ **το**, να μην **της** φωνάζεις, δεν **τον** θέλουμε, τηλεφωνήστε **μας**, **ας τους** καλέσει.

Πίνακας 12: Πίνακας τοποθέτησης των φράσεων

Προστακτική	Μη προστακτική	
	Οριστική	Υποτακτική

Ολοκληρώνοντας τη διδασκαλία, ο/η εκπαιδευτικός δίνει στους/στις μαθητές/τριες έναν ανακεφαλαιωτικό πίνακα με όσα διδάχθηκαν για τα διαφοροποιητικά σημεία του άξονα Προστακτική - μη προστακτική. Ο πίνακας διαμορφώνεται ως εξής:

Πίνακας 13: Ενδεικτικός ανακεφαλαιωτικός πίνακας, τον οποίο συμπληρώνουν από κοινού εκπαιδευτικός και μαθητές/τριες με τις παρατηρήσεις τους

Προστακτική	Μη προστακτική	
	Οριστική	Υποτακτική
- Μόνο δύο πρόσωπα <i>β' ενικό – β' πληθυντικό</i> - Ποιόν ενεργείας - Καταλήξεις διαφορετικές από εκείνες της Μη Προστακτικής	- Όλα τα πρόσωπα - Χρονικές βαθμίδες και χρόνοι	- Όλα τα πρόσωπα - Ποιόν ενεργείας
	Κοινές καταλήξεις	
Χωρίς μόρια	Με το μόριο <i>θα</i> για τον σχηματισμό του Μέλλοντα π.χ. Θα διψάτε.	Με τα μόρια <i>να/ας</i> π.χ. Πρέπει να φορούν. Ας παίζουμε.
	Με αρνητικό μόριο <i>δε(ν)</i> π.χ. Δεν κερδίζουμε.	Με αρνητικό μόριο <i>μη(ν)</i> π.χ. Να μην ξεχνάτε!
Αντωνυμίες μετά π.χ. Χτύπησέ την!	Αντωνυμίες πριν π.χ. Τους χάνουμε.	Αντωνυμίες πριν π.χ. Θέλω να τη ρίξεις με δύναμη!

Αφού οι μαθητές/τριες διδαχθούν τα διαφοροποιητικά στοιχεία της Έγκλισης στον άξονα Προστακτική – μη Προστακτική και κατακτήσουν τον τρόπο σχηματισμού των ρηματικών τύπων, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να επεκτείνει τη διδασκαλία του. Προτείνεται να κάνει αναφορά σε περιπτώσεις που προκαλούν προβληματισμό,

ώστε οι μαθητές/τριες να καταλάβουν πως η γλώσσα είναι παραγωγική και πως η γραμματική δεν αποτελείται από άκαμπτους κανόνες. Κάποιες τέτοιες περιπτώσεις είναι η αντικατάσταση τύπων της Προστακτικής από εγκλίσεις του άξονα της μη Προστακτικής και οι περιπτώσεις ανώμαλων ρημάτων, που δεν ακολουθούν τους κανόνες σχηματισμού που προαναφέρθηκαν στον άξονα της Προστακτικής.

Ο/η εκπαιδευτικός ρωτά τους/τις μαθητές/τριες αν ισχύουν πάντα οι κανόνες που έμαθαν. Προσπαθεί μέσω κατάλληλων ερωτήσεων και παραδειγμάτων να προκαλέσει γνωστική σύγκρουση στους/στις μαθητές/τριες και να προσελκύσει το ενδιαφέρον τους. Για παράδειγμα, ρωτά πώς σχηματίζεται η άρνηση στην Προστακτική, αφού δεν συνοδεύεται από αρνητικά μόρια όπως η Οριστική και η Υποτακτική στον άξονα της μη Προστακτικής ή γράφει στον πίνακα το ρήμα «έρχομαι» και τους ζητά να σχηματίσουν τη συνοπτική προστακτική από το θέμα του αορίστου και τις καταλήξεις που έμαθαν, ώστε να διαπιστώσουν πως αυτό δεν είναι εφικτό. Ακόμη, αναδεικνύει την αδυναμία σχηματισμού εξακολουθητικής Προστακτικής στην παθητική φωνή και καλεί τους/τις μαθητές/τριες να βρουν μια λύση στο πρόβλημα αυτό.

Ενδεικτικά:

1. Η Εξακολουθητική Προστακτική στην παθητική φωνή δεν υπάρχει. Σε αυτή την περίπτωση, χρησιμοποιούνται οι τύποι της Εξακολουθητικής Υποτακτικής:

- *Να ντύνεσαι/ντύνεστε γρήγορα το πρωί.*

2. Η άρνηση της Προστακτικής αντικαθίσταται από τύπο της Υποτακτικής:

- *Γράψε!*
- *Μην γράψεις!*
- **Μην γράψε!*
- **Δεν γράψε!*

Μάλιστα, με αφορμή τις περιπτώσεις όπου οι τύποι του άξονα της Προστακτικής αντικαθίστανται από τύπους του άξονα της μη Προστακτικής, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αρχίσει να τονίζει τη διαφορά μορφής και λειτουργίας των εγκλίσεων, που θα διδάξει μετά την κατάκτηση των μορφικών χαρακτηριστικών της Έγκλισης. Για παράδειγμα, η ανωτέρω φράση μπορούσε να ειπωθεί και ως «*Να μην γράψεις!*», η οποία μορφικά είναι Υποτακτική, αλλά νοηματικά εντάσσεται στον άξονα της Προστακτικής. Άλλη μία περίπτωση είναι η χρήση Οριστικής έγκλισης μορφικά, η οποία όμως νοηματικά εκφράζει προσταγή (π.χ. «*Τρως και φεύγεις*»). Επίσης, υπάρχουν ρηματικοί τύποι που μοιάζουν με τους τύπους των Εγκλίσεων δομικά, αλλά νοηματικά κατηγοριοποιούνται διαφορετικά, όπως το *να/ας + οριστική στο παρελθόν* (π.χ. «*Ας μην ερχόταν χθες*»). Με άλλα λόγια, ο/η εκπαιδευτικός, αφού ολοκληρώσει την προσέγγιση του άξονα Προστακτικής – μη

Προστακτικής από μορφική πλευρά, μπορεί να συνεχίσει στη διάκρισης μορφής και λειτουργίας με χαρακτηριστικά παραδείγματα, όπως τα παραπάνω. Στη συνέχεια, μπορεί να προχωρήσει σε ζητήματα σημασίας, κάνοντας μία προετοιμασία των μαθητών/τριών για την έννοια της τροπικότητας που θα διδαχθούν στην επόμενη σχολική βαθμίδα.

Επιπλέον, για τη σφαιρικότερη προσέγγιση των εγκλίσεων στο Δημοτικό σχολείο, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αναδείξει τη διαχρονικότητα του φαινομένου αναφέροντας πως στα αρχαία ελληνικά η Υποτακτική είχε διαφορετική ορθογραφία κι ότι υπήρχαν εγκλίσεις, όπως η Ευκτική, που έχουν πλέον εξαφανιστεί. Ωστόσο, δεν θα επεκταθεί περαιτέρω λόγω ηλικίας και γνωστικού επιπέδου των μαθητών/τριών. Μπορεί, όμως, να δείξει με αυτόν τον τρόπο στους/στις μαθητές/τριες πως η γλωσσική αλλαγή είναι φυσική και αναμενόμενη ή ακόμη και να τους ζητήσει να υποθέσουν πώς θα μπορούσαν να εξελιχθούν οι εγκλίσεις, προκαλώντας τη φαντασία τους. Ενδεικτικές ερωτήσεις για το μέλλον των εγκλίσεων:

«Φανταστείτε πως εξαφανίζεται η Προστακτική. Τι θα συνέβαινε; Τι προβλήματα θα συναντούσαμε;»

«Φτιάξτε τη δική σας έγκλιση συνδυάζοντας τους τρόπους με τους οποίους είδαμε ότι φτιάχνονται οι εγκλίσεις στην ελληνική γλώσσα!».

Τέλος, μία διδακτική πρόταση που συμπληρώνει τη σφαιρική προσέγγιση της Έγκλισης αφορά την παρουσίασή της σε άλλες γλώσσες που γνωρίζουν οι μαθητές/τριες, με σκοπό να καταλάβουν ότι πρόκειται για ένα φαινόμενο διαγλωσσικό. Έτσι, συνειδητοποιούν πως οι εγκλίσεις δεν είναι αποκλειστικό γραμματικό φαινόμενο της ελληνικής γλώσσας, ούτε ανοίκει σε αυτούς/ές, εφόσον το έχουν συναντήσει και σε άλλες γλώσσες. Αυτό μπορεί να γίνει τόσο σε συνεργασία με τους/τις συναδελφους ξένων γλωσσών του σχολείου στο πλαίσιο της διαθεματικής διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2012), όσο και αξιοποιώντας το γλωσσικό δυναμικό αλλόγλωσσων μαθητών/τριών της τάξης στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής προσέγγισης και της δίγλωσσης εκπαίδευσης (Σκούρτου, 2011).

Ακολουθούν ενδεικτικά παραδείγματα για την Έγκλιση στην αγγλική και τη γαλλική γλώσσα. Τόσο στην αγγλική, όσο και στη γαλλική γλώσσα, υπάρχουν τρεις εγκλίσεις που αντιστοιχούν στην Οριστική (Indicative/Indicatif), Υποτακτική (Subjunctive/Subjonctif) και Προστακτική (Imperative/Impératif). Ο/η εκπαιδευτικός της τάξης μαζί με τον/την εκπαιδευτικό ξένων γλωσσών μπορούν να δείξουν τις διαφορετικές μορφές του ρήματος στις εγκλίσεις αυτές, τα δύο πρόσωπα της Προστακτικής, τη χρήση αρνητικών ή άλλων μορίων και τη θέση των αντωνυμιών, εντοπίζοντας ομοιότητες και διαφορές. Για παράδειγμα, μία διαφορά αφορά τη θέση των προσωπικών αντωνυμιών. Στην αγγλική γλώσσα, η προσωπική αντωνυμία τοποθετείται μετά το ρήμα στην Οριστική έγκλιση (π.χ. *«I watch **her**»*), ενώ στην ελληνική ο αδύνατος

τύπος της προσωπικής αντωνυμίας τοποθετείται πριν από το ρήμα στην ίδια έγκλιση (π.χ. «Εγώ **την** παρακολουθώ»). Μία ομοιότητα ανάμεσα στην ελληνική και τη γαλλική γλώσσα αφορά τα εγκλιτικά μόρια. Η Υποτακτική στα γαλλικά σχηματίζεται με το εγκλιτικό μόριο *que* (π.χ. «Je veux **que vous parliez plus fort**»), όπως τα αντίστοιχα μόρια των ρηματικών τύπων της Υποτακτικής στα ελληνικά (π.χ. «Θέλω **να μιλήσετε πιο δυνατά**»).

4. Συμπεράσματα

Όπως φάνηκε παραπάνω, η σύγχρονη γλωσσολογία έχει καταλήξει στην ύπαρξη δυο εγκλιτικών κατηγοριών στον άξονα «Προστακτική – μη Προστακτική» με βάση μορφικά κριτήρια και σημεία διαφοροποίησης, όπως η χρήση εγκλιτικών μορίων και δεικτών άρνησης και η θέση των αντωνυμιών ανάλογα με την έγκλιση. Ωστόσο, η σχολική γραμματική λιγότερο και τα σχολικά εγχειρίδια περισσότερο, στέκονται αρκετά μακριά από την αποσαφήνιση αυτών των πορισμάτων στους/στις μαθητές/μαθήτριες, καθώς εμπλέκουν τα σημασιολογικά και τα μορφικά χαρακτηριστικά των εγκλίσεων, ενώ δεν αναδεικνύουν επαρκώς τα διαφοροποιητικά τους σημεία. Επιπρόσθετα, η τυπολογία των ασκήσεων περιορίζεται σε εξάσκηση στον σχηματισμό των εγκλίσεων και η χρήση κειμένων αφορά κυρίως την παροχή οδηγιών, χωρίς να παρέχεται στους/στις μαθητές/τριες η δυνατότητα να παρατηρήσουν και να ανακαλύψουν με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού τα σημεία όπου διαφοροποιούνται οι εγκλίσεις.

Επομένως, κρίνεται αναγκαία η πλήρης και σαφής αξιοποίηση των σύγχρονων πορισμάτων της γλωσσολογικής έρευνας μέσω κατάλληλων δραστηριοτήτων και μεθόδων διδασκαλίας, όπως αυτές που προτάθηκαν στην παρούσα εργασία. Η διδασκαλία των κριτηρίων διαφοροποίησης μεταξύ των εγκλίσεων, όπως επίσης και η ανάδειξη ιδιαιτεροτήτων περιπτώσεων, η διαθεματική, διαγλωσσική και διαπολιτισμική προσέγγιση της γλώσσας, σε συγχρονικό επίπεδο πρωτίστως, αλλά και σε διαχρονικό ως έναν βαθμό, θα ωφελήσουν τους/τις μαθητές/τριες του Δημοτικού σχολείου και θα προάγουν την κατανόηση της γραμματικής κατηγορίας της Έγκλισης.

Σημειώσεις

1. Βλ. «Γραμματική Ε' & ΣΤ' Δημοτικού» αναρτημένο στο <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-E104/579/3753,16484/>.
2. Βλ. «Γλώσσα Γ' Δημοτικού. Τα απίθανα μολύβια. Βιβλίο Μαθητή (β' τεύχος)» αναρτημένο στο http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/1997/Glossa_G_Dimotikou_html-empl/.
3. Βλ. «Γλώσσα Γ' Δημοτικού. Τα απίθανα μολύβια. Τετράδιο Εργασιών (β' τεύχος)» αναρτημένο στο <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/classcoursespdf.jsp?classcode=K03>.
4. Βλ. «Γλώσσα Δ' Δημοτικού. Πετώντας με τις λέξεις. Βιβλίο Μαθητή (α', β' τεύχος)» αναρτημένο στο http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2192/Glossa_D-Dimotikou_html-empl/.

5. Βλ. «Γλώσσα Ε' Δημοτικού. Της γλώσσας ρόδι και ροδάκι. Βιβλίο δασκάλου» αναρτημένο στο <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/classcoursespdf.jsp?classcode=K05>.
6. Βλ. «Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα. Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού. Βιβλίο δασκάλου» αναρτημένο στο <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/classcoursespdf.jsp?classcode=K06>.
7. Βλ. «Γλώσσα Ε' Δημοτικού. Της γλώσσας ρόδι και ροδάκι. Βιβλίο μαθητή (α', β' τεύχος)» αναρτημένο στο http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2001/Glossa_E-Dimotikou_html-empl/.
8. Βλ. «Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα. Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού. Βιβλίο μαθητή (α', β', γ' τεύχος)» αναρτημένο στο http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2005/Glossa_ST-Dimotikou_html-empl/.
9. Βλ. «Γραμματική Ε' & ΣΤ' Δημοτικού» αναρτημένο στο <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-E104/579/3753,16484/>.
10. Βλ. «Γλώσσα Ε' Δημοτικού. Της γλώσσας ρόδι και ροδάκι. Βιβλίο δασκάλου» αναρτημένο στο <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/classcoursespdf.jsp?classcode=K05>.
11. Βλ. «Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα. Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού. Βιβλίο δασκάλου» αναρτημένο στο <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/classcoursespdf.jsp?classcode=K06>.

Βιβλιογραφία

- Βελούδης, Γ. (2010) *Από τη σημασιολογία της ελληνικής γλώσσας. Όψεις της επιστημικής τροπικότητας*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).
- Γεωργιαφέντης, Μ, Κοτζόγλου, Γ. & Φιλιππάκη-Warburton, E. (2011) Η συμβολή της γλωσσολογικής έρευνας στη σχολική γραμματική: ζητήματα ανάλυσης της γλώσσας στη Γραμματική Ε' & ΣΤ' Δημοτικού. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 31, 76-88.
- Διακογιώργη, Κ., Μπαρής, Θ., Στεργιόπουλος, Χ. & Τσιλιγκιριάν, Ε. (χ.χ.) *Γλώσσα Δ' Δημοτικού. Πετώντας με τις λέξεις. Βιβλίο Μαθητή (α', β' τεύχος)*. Αθήνα: ΙΤΥΕ. Ανάδοχος Συγγραφής: Ελληνικά γράμματα. Δημοσιευμένο στο: http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2192/Glossa_D-Dimotikou_html-empl/ (Ανακτήθηκε 26/4/2021).
- Διακογιώργη, Κ., Μπαρής, Θ., Στεργιόπουλος, Χ. & Τσιλιγκιριάν, Ε. (χ.χ.) *Γλώσσα Δ' Δημοτικού. Πετώντας με τις λέξεις. Τετράδιο Εργασιών (α', β' τεύχος)*. Αθήνα: ΙΤΥΕ. Ανάδοχος Συγγραφής: Ελληνικά γράμματα. Δημοσιευμένο στο: <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/classcoursespdf.jsp?classcode=K04> (Ανακτήθηκε 26/4/2021).
- Ιντζίδης, Ε., Παπαδόπουλος, Α., Σιούτης, Α. & Τικτοπούλου, Α. (χ.χ.) *Γλώσσα Γ' Δημοτικού. Τα απίθανα μολύβια. Βιβλίο Μαθητή (β' τεύχος)*. Αθήνα: ΙΤΥΕ. Ανάδοχος Συγγραφής: Μεταίχμιο. Δημοσιευμένο στο: http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/1997/Glossa_G_Dimotikou_html-empl/ (Ανακτήθηκε 26/4/2021).

- Ιντζίδης, Ε., Παπαδόπουλος, Α., Σιούτης, Α. & Τικτοπούλου, Α. (χ.χ.) *Γλώσσα Γ' Δημοτικού. Τα απίθανα μολύβια. Τετράδιο Εργασιών (β' τεύχος)*. Αθήνα: ΙΤΥΕ. Ανάδοχος Συγγραφής: Μεταίχμιο. Δημοσιευμένο στο: <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/classcoursespdf.jsp?classcode=K03> (Ανακτήθηκε 26/4/2021).
- Ιορδανίδου, Ά., Αναστασσοπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Ι., Δρυς, Ι., Κόττα, Α. & Χαλικιάς, Π. (χ.χ. α) *Γλώσσα Ε' Δημοτικού. Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι. Βιβλίο μαθητή (α', β' τεύχος)*. Αθήνα: ΙΤΥΕ. Ανάδοχος Συγγραφής: Εκδόσεις Πατάκη. Δημοσιευμένο στο: http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2001/Glossa_E-Dimotikou_html-empl/ (Ανακτήθηκε 27/4/2021).
- Ιορδανίδου, Ά., Αναστασσοπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Ι., Δρυς, Ι., Κόττα, Α. & Χαλικιάς, Π. (χ.χ. α) *Γλώσσα Ε' Δημοτικού. Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι. Τετράδιο εργασιών (α', β' τεύχος)*. Αθήνα: ΙΤΥΕ. Ανάδοχος Συγγραφής: Εκδόσεις Πατάκη. Δημοσιευμένο στο: <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/classcoursespdf.jsp?classcode=K05> (Ανακτήθηκε 27/4/2021).
- Ιορδανίδου, Ά., Αναστασσοπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Ι., Δρυς, Ι., Κόττα, Α. & Χαλικιάς, Π. (χ.χ. α) *Γλώσσα Ε' Δημοτικού. Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι. Βιβλίο δασκάλου*. Αθήνα: ΙΤΥΕ. Ανάδοχος Συγγραφής: Εκδόσεις Πατάκη. Δημοσιευμένο στο: <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/classcoursespdf.jsp?classcode=K05> (Ανακτήθηκε 27/4/2021).
- Ιορδανίδου, Ά., Κανελλοπούλου, Ν., Κοσμά, Ε., Κουταβά, Β., Οικονόμου, Π. & Παπαϊωάννου, Κ. (χ.χ.) *Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα. Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού. Βιβλίο μαθητή (α', β', γ' τεύχος)*. Αθήνα: ΙΤΥΕ. Ανάδοχος Συγγραφής: Εκδόσεις Πατάκη. Δημοσιευμένο στο: http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2005/Glossa_ST-Dimotikou_html-empl/ (Ανακτήθηκε 27/4/2021).
- Ιορδανίδου, Ά., Κανελλοπούλου, Ν., Κοσμά, Ε., Κουταβά, Β., Οικονόμου, Π. & Παπαϊωάννου, Κ. (χ.χ.) *Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα. Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού. Τετράδιο εργασιών (α', β' τεύχος)*. Αθήνα: ΙΤΥΕ. Ανάδοχος Συγγραφής: Εκδόσεις Πατάκη. Δημοσιευμένο στο: <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/classcoursespdf.jsp?classcode=K06> (Ανακτήθηκε 27/4/2021).
- Ιορδανίδου, Ά., Κανελλοπούλου, Ν., Κοσμά, Ε., Κουταβά, Β., Οικονόμου, Π. & Παπαϊωάννου, Κ. (χ.χ. β) *Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα. Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού. Βιβλίο δασκάλου*. Αθήνα: ΙΤΥΕ. Ανάδοχος Συγγραφής: Εκδόσεις Πατάκη. Δημοσιευμένο στο: <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/classcoursespdf.jsp?classcode=K06> (Ανακτήθηκε 27/4/2021).
- Ματσαγγούρας, Η. (2007) *Στρατηγικές διδασκαλίας: η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, τόμος β'*. Αθήνα: Gutenberg.

- Ματσαγγούρας, Η. (2012) *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική πλαισίωση και σχέδια διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μήτσης, Ν. (2015) *Γραμματική και επικοινωνία - Η γραμματική ως θεωρία και πρακτική στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ρούσσου, Α. & Τσαγγαλίδης, Α. (2010) Περιγραφικές, θεωρητικές και ρυθμιστικές αναντιστοιχίες (υποτακτική έγκλιση). *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 30, 529-540.
- Σκούρτου, Ε. (2011) *Η Δηλωσσία στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τζάρτζανος, Α. (1989) *Νεοελληνική Σύνταξις (της Κοινής Δημοτικής)*, Τόμος Α'. Ανατύπωση β' έκδοσης (Τόμος Α': 1953, Τόμος Β': 1963). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1999) *Νεοελληνική Γραμματική. Αναπροσαρμογή της Μικρής Νεοελληνικής Γραμματικής του Μανώλη Τριανταφυλλίδη*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Τσαγγαλίδης, Α. (2001) "Για τις συντακτικές εγκλίσεις στα νέα ελληνικά". Στο Γ. Αγγουράκης, Α. Αρβανίτη, Δ. Γούτσος, J. Davy, Μ. Καρυολαίμου, Α. Παναγιώτου Τριανταφυλλοπούλου, Α. Παπαπαύλου, Π. Παύλου & Α. Ρούσσου (επιμ.), *Πρακτικά του 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 99, σελ. 300-307.
- Τσαγγαλίδης, Α. (2002) Για τους «χρόνους» του νεοελληνικού ρήματος. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 22, 647-658.
- Τσαγγαλίδης, Α. (2017) Οι νεοελληνικές εγκλίσεις και η τυπολογία της έγκλισης. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 37, 701-712.
- Τσιτσανούδη - Μαλλίδη, Ν. & Μήτση, Α. (2016) Επικοινωνιακή γραμματική και γλώσσα: Δεδομένα και εξελίξεις που οδηγούν στη λειτουργική αξιοποίηση της γραμματικής γνώσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9, 1-16.
- Φιλιππάκη-Warburton, E. & Σπυρόπουλος, Β. (2006) Το εγκλιτικό σύστημα της ελληνικής: Συγκριτική Θεώρηση με την τουρκική και διδακτικές προτάσεις. Στο Σ. Μοσχονάς (επιμ.) *Η Σύνταξη στη Μάθηση και στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης γλώσσας* (σσ. 117-170). Αθήνα: Πατάκης.
- Φιλιππάκη-Warburton, E., Γεωργιαφέντης, Μ., Κοτζόγλου, Γ. & Λουκά, Μ. (χ.χ.) *Γραμματική Ε' & ΣΤ' Δημοτικού*. Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανάδοχος Συγγραφής: Εκδόσεις Πατάκης. Δημοσιευμένο στο: <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-E104/579/3753,16484/> (Ανακτήθηκε 27/4/2021).

Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΚΑΙ Η ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ

THE ADULT EDUCATOR AND HIS SELF-EFFICACY

Γιώργος Μαγγόπουλος
Μέλος ΣΕΠ-ΕΑΠ
maggopoulos@gmail.com

Χρήστος Μουρατίδης
Κοινωνιολόγος
xristosmouratidis@gmail.com

Περίληψη

Σκοπό της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευόμενων σε προγράμματα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων σχετικά με τον ρόλο και τα προσόντα του εκπαιδευτή ενηλίκου, καθώς και για την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Σε μεθοδολογικό επίπεδο υιοθετήθηκε η μελέτη περίπτωσης (case study) και για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ημι-δομημένης συνέντευξης σε δείγμα είκοσι (20) ατόμων, όπου όλες οι συνεντεύξεις ήταν προσωπικές και με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Οι συμμετέχοντες ανέδειξαν τον πολυδιάστατο ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων, δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στις μεθόδους και τις πρακτικές που πρέπει να υιοθετεί. Η γνώση του γνωστικού αντικειμένου θεωρείται σημαντικό προσόν και είναι αυτό που δίνει αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στους συμμετέχοντες ώστε να ανταπεξέλθουν μελλοντικά και στο δικό τους ρόλο ως εκπαιδευτές ενηλίκων. Δείχνουν εμπιστοσύνη στην εκπαίδευση και θεωρούν πως οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτούνται βοηθούν στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία.

Λέξεις κλειδιά

Εκπαίδευση Ενηλίκων, εκπαιδευτές ενηλίκων, αυτοαποτελεσματικότητα.

Abstract

The current work aim at indicating the views on the learners in Training Programs for Adult Education regarding the role and the qualifications for the adult trainer and their self-efficacy. At methodological level, the research was based on the case study and the data collection came from conducting semi-structured interviews having 20 participants as a sample. All the interviews were personal having open – ended questions. Regarding the research findings multidimensional role giving importance to the methods and the practices that he should adopt. The knowledge of the subject is considered as a significant advantage giving self-confidence to the participants in order to correspond in future to their role as adult educators. They indicate trust to the training and the believe that the acquired knowledge and skills contribute to their career.

Key words*Adult Education, Adult Trainer, self-efficacy.***0. Εισαγωγή**

Οι εκπαιδευόμενοι των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων δεν αποκτούν απλά νέες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, αλλά θα κληθούν να αναπαράγουν τις αρχές και τις τεχνικές του επιστημονικού πεδίου ως μελλοντικοί εκπαιδευτές. Οι εκπαιδευτές, λοιπόν, φαίνεται ότι σε κάποιο βαθμό έστω και έμμεσα συνδιαμορφώνουν τις πολιτικές και τις στρατηγικές εκπαίδευσης ενηλίκων και φυσικά διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ποιότητα των προγραμμάτων (Κόκκος και συν., 2021). Η διερεύνηση επομένως των απόψεών τους σχετικά με τον ρόλο και τα προσόντα που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτής ενηλίκων για να ανταπεξέλθει αποτελεσματικά στον ρόλο του, αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Αλλά και η μελέτη της αυτοαποτελεσματικότητάς τους, μέσα από τη δική τους υποκειμενική κρίση, η οποία απορρέει από την προσωπική τους πεποίθηση για το αν διαθέτουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις για να ανταπεξέλθουν μελλοντικά στον ρόλο τους ως εκπαιδευτές ενηλίκων προσδίδει προστιθέμενη αξία στην παρούσα εργασία. Δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής μας ότι η αίσθησή τους για τον βαθμό της αυτοαποτελεσματικότητάς τους ενδεχομένως να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επιτυχία ή αποτυχία του έργου τους.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι απαιτητικός και πολυδιάστατος (Κουλαουζίδης, 2019). Δεν πρόκειται απλά για τον «αρχηγό» της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Περισσότερο προσομοιάζει στον «διευθυντή ορχήστρας» (Καρατζά, 2005, Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002, Κόκκος, 1999), τον «συντονιστή», που συντονίζει την ομάδα των εκπαιδευομένων και ρυθμίζει τις δραστηριότητές τους (Κόκκος, 2005), τον «σύμβουλο-εμπυχωτή» και «καθοδηγητή», που τους ενθαρρύνει και τους καθοδηγεί στην πορεία τους προς τη γνώση (Κόκκος, 2005, Roger, 1999), τον «δευκολυντή» και τον «διαμεσολαβητή» της μάθησης (Knowles, 1998), που τους εμπλέκει ενεργά, διαγιγνώσκοντας τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους. Οι παραπάνω ρόλοι εναλλάσσονται μεταξύ τους, σύμφωνα με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Ο πολυδιάστατος και σύνθετος ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων αναδεικνύεται και από την κατηγοριοποίηση που κάνει ο Jarvis (2004), ο οποίος αναφέρεται σε 17 διαφορετικούς ρόλους. Συγκεκριμένα, τους απαριθμεί ως εξής: εκπαιδευτικός/δευκολυντής, αρωγός στο διδακτικό έργο, επόπτης, εκπαιδευτής, καθοδηγητής, σύμβουλος, διαχειριστής, ελεγκτής, ερευνητής, εκπαιδευτής άλλων εκπαιδευτών, συγγραφέας

μαθησιακού/διδασκτικού υλικού, σχεδιαστής αναλυτικών προγραμμάτων, οργανωτής εκπαιδευτικής πολιτικής, διαχειριστής εκπαιδευτικών προγραμμάτων, διαχειριστής τεχνικού προσωπικού, αξιολογητής και πωλητής. Ο Rogers αναφέρεται σε τέσσερις βασικούς ρόλους του εκπαιδευτή, ως αρχηγός της ομάδας, ως φορέας αλλαγής, ως μέλος της ομάδας και ως “κοινό”. Οι Καψάλης & Παπασταμάτης (2002) διαβλέπουν στον ρόλο του εκπαιδευτή δυο κομβικές διαστάσεις. Η πρώτη αφορά στον «διευκολυντή» της μάθησης, ενώ η δεύτερη στον «κριτικό εμψυχωτή», που ενθαρρύνει τον στοχασμό. Τα παραπάνω επιβεβαιώνει και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000) σε επίσημο κείμενό της, όπου αναφέρει χαρακτηριστικά για τον ρόλο του εκπαιδευτή:

«Οι δίδασκοντες γίνονται οδηγοί, σύμβουλοι και διαμεσολαβητές. Ο ρόλος τους, ο οποίος είναι πολύ σημαντικός, είναι να βοηθούν και να ενισχύουν τους διδασκομένους, οι οποίοι στο μέτρο του δυνατού είναι οι ίδιοι υπεύθυνοι για την εκπαίδευσή τους. Η ικανότητα και το θάρρος για την ανάπτυξη και την εφαρμογή ανοικτών και ευρείας συμμετοχής μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης θα πρέπει να γίνει βασική επαγγελματική δεξιότητα για τους εκπαιδευτικούς» (Ε.Ε., 2000, όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2005).

Ωστόσο, τα παραπάνω δεν υποδηλώνουν ότι ο εκπαιδευτής απεμπολεί και τη θεσμική διάσταση του ρόλου του βάσει της οποίας αναμένονται συγκεκριμένες λειτουργίες, τις οποίες πρέπει να εκπληρώσει ως εγγυητής της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως για παράδειγμα τη μάθηση των εκπαιδευομένων και την ανάπτυξη της ικανότητάς τους να μαθαίνουν συνεχώς (Illeris, 2016, Κόκκος, 1999, Noye & Piveteau, 1999, Roger, 1999).

Συμπερασματικά, διαφαίνεται πως ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων απομακρύνεται αρκετά από αυτόν του «παραδοσιακού δασκάλου», που απλά μεταβιβάζει γνώσεις. Ο εκπαιδευτής, λοιπόν, καλείται να αφήσει πίσω του τις όποιες παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας, αλλά και την αυθεντία του που απορρέει από την κατοχή της γνώσης (Knowles, 1998), την οποία μεταβιβάζει (Roger, 1999), λειτουργώντας ως αναμεταδότης ή μεταπράτης. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων οφείλει να υιοθετήσει μια διαφορετική προσέγγιση, λειτουργώντας περισσότερο ως συντονιστής ενεργητικών και συμμετοχικών εκπαιδευτικών διεργασιών, προωθώντας την αυτοδυναμία, την κριτική επεξεργασία, τη δημιουργική μάθηση και τον στοχασμό επάνω στην εμπειρία, χωρίς να επιβάλλει τις απόψεις του (Illeris, 2016, Κόκκος, 2005, Knowles, 1998), παρά ως «παραδοσιακός δάσκαλος». Εντός αυτού του πλαισίου ο εκπαιδευτής καλείται να αναπλαισιώσει τις σχέσεις εξουσίας που είναι ενσωματωμένες στη δομή επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων και να μεταβιβάσει την εξουσία στην εκπαιδευόμενη ομάδα (Merizow, 2007). Για να το πετύχει αυτό πρέπει να δημιουργεί το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα, να διαπραγματεύεται μαζί τους και να αποδέχεται την κριτική που του ασκείται αναφορικά με τις εκπαιδευτικές επιλογές του (Μαγγόπουλος και συν., 2017), να υποκινεί τον διάλογο και να αφήνει χώρο να εκφράζονται

τα προβλήματα που απασχολούν τους εκπαιδευμένους και να τους ενθαρρύνει να στοχαστούν επάνω σε αυτά. Άλλωστε, ο στοχασμός αποτελεί βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας σύμφωνα με τους Jarvis (2003), Merizow (2007) και Illeris (2016). Ωστόσο, ποιον τελικά ρόλο θα υιοθετήσει ο κάθε εκπαιδευτής ενηλίκων φαίνεται ότι αποτελεί συνάρτηση ποικίλων παραγόντων. Ενδεικτικά αναφέρεται η προσωπική του θεωρία για τον ρόλο της εκπαίδευσης ενηλίκων, η αντίληψή του για το πώς μπορεί να φανερί χρήσιμος στους εκπαιδευόμενούς του και φυσικά οι απαιτήσεις του φορέα υλοποίησης ή/και χρηματοδότησης του προγράμματος (Παυλή-Κορρέ & Λευθεριώτου, 2020). Παράλληλα, δεν μπορούμε να αγνοήσουμε και τον ρόλο που διαδραματίζουν οι προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής σε εθνικό και διεθνές επίπεδο (Καρατζά, 2005, Κόκκος και συν., 2021).

1.1. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα και προσόντα του εκπαιδευτή ενηλίκων

Για να μπορέσει ο εκπαιδευτής ενηλίκων να ανταποκριθεί στον απαιτητικό και σύνθετο ρόλο του (Κόκκος και συν., 2021) χρειάζεται να διαθέτει μεταξύ των άλλων και ορισμένα γνωρίσματα, τα οποία συνήθως αφορούν σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του. Τα χαρακτηριστικά αυτά δεν είναι κοινά σε όλους τους εκπαιδευτές, καθώς αυτοί διαφοροποιούνται μεταξύ τους στις εμπειρίες, στις ικανότητες, στα κίνητρα (Roger, 1999), στον βαθμό ωρίμανσης και κοινωνικής εξέλιξης. Ο Κόκκος (1999) με βάση τα χαρακτηριστικά και την προσωπικότητά τους τους διακρίνει σε ενεργητικούς, στοχαστικούς, θεωρητικούς ή/και πειραματιζόμενους. Στα χαρακτηριστικά, που απαντώνται στη βιβλιογραφία και τα οποία κρίνονται ως απαραίτητα για να μπορέσει κάποιος να επιτελέσει αποτελεσματικά τον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων, εντάσσονται η ευαισθησία και η υπευθυνότητα ως προς τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, η διαλλακτικότητα, αλλά και η αφοσίωση. Παράλληλα, θα πρέπει να προκαλεί το ενδιαφέρον και να κερδίζει την εμπιστοσύνη, να είναι ευγενικός και ευχάριστος (Κουλαουζίδης, 2019). Να γνωρίζει τον βαθμό παρέμβασής του και να δίνει χώρο για αυτόνομη δράση (Τσιμπουκλή, 2012). Αυτό όμως που ξεχωρίζει έναν καλό εκπαιδευτή, από έναν εξαιρετικό, είναι η ειλικρίνεια και η αυθεντικότητά του. Η συνέπεια λόγων και πράξεων. Χωρίς να θεωρεί τον εαυτό του αυθεντία, αυτοβελτιώνεται και αναγνωρίζει πως μπορεί να κάνει και λάθη (Cranton & Carusetta, 2004). Είναι σημαντικό, λοιπόν, ο εκπαιδευτής ενηλίκων να έχει αυτογνωσία. Να γνωρίζει τα αδύνατα σημεία του και να αυτοαξιολογείται, ώστε να μπορεί να ελέγχει την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του έργου του (Κόκκος, 2003).

Στη βάση των παραπάνω πολλοί ερευνητές έχουν προχωρήσει σε αναλυτικές περιγραφές των ικανοτήτων που οφείλει να έχει ο εκπαιδευτικός ενηλίκων. Η πιο γνωστή κατηγοριοποίηση ικανοτήτων είναι αυτή των Mocker και Noble (1981) και περιλαμβάνει 24 ικανότητες. Οι Καψάλης και Παπασταμάτης (2002) φρονούν ότι η βασική ικανότητα του εκπαιδευτή είναι να εξασφαλίζει στους εκπαιδευόμενους τις δεξιότητες

και τις ικανότητες για να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν. Για τον Grabowski (1976) ο εκπαιδευτής θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τα κίνητρα των εκπαιδευομένων για συμμετοχή, να έχει εμπειρία, να είναι καλός ακροατής, να χρησιμοποιεί κατάλληλα το εκπαιδευτικό υλικό, αλλά και να δημιουργεί την κατάλληλη ατμόσφαιρα, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν να εκφράσουν τις ανάγκες τους. Επίσης, να αξιολογεί και να ενδιαφέρεται για τη δική του εκπαίδευση. Ο Κόκκος (2003) θεωρεί ότι ο εκπαιδευτής θα πρέπει να είναι ικανός για επικοινωνία, συνεργασία, διαπραγμάτευση, εμπύχωση, προγραμματισμό, στοχοθεσία και λήψη αποφάσεων. Επίσης, να είναι ικανός για επεξεργασία και εξεύρεση εναλλακτικών λύσεων, ανάπτυξη δημιουργικών δράσεων και ανάληψη πρωτοβουλιών, καθώς και να αναπτύσσει σχέσεις με άλλους κοινωνικούς φορείς. Ο Roger (1999) παραθέτει μια διαφορετική προσέγγιση, ενσωματώνοντας τα προσόντα και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή σε μια δέσμη τεσσάρων προϋποθέσεων, ώστε ο εκπαιδευτής να μπορεί να ανταπεξέλθει στον πολυδιάστατο και απαιτητικό ρόλο του. Ως πρώτη προϋπόθεση θέτει μια σειρά από στάσεις, που οφείλει να έχει ο εκπαιδευτής απέναντι στους εκπαιδευόμενους και απέναντι στο μαθησιακό αντικείμενο, όπως φροντίδα, υποστήριξη, εφευρετικότητα, ευελιξία, προσαρμογή του μαθησιακού αντικειμένου στις ανάγκες της μαθησιακής ομάδας, ενώ θα πρέπει να δείχνει ενθουσιασμό για το περιεχόμενο και τη φιλοσοφία του μαθησιακού αντικειμένου. Δεύτερον, να έχει κατανοήσει και να έχει εμπεδώσει τις αρχές και τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης ενηλίκων. Τρίτον, να έχει αναπτύξει εκπαιδευτικές δεξιότητες, όπως του σχεδιασμού, της επικοινωνίας, της συμβουλευτικής και της αξιολόγησης. Τέταρτον, να διαθέτει αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, η οποία βασίζεται στην εμπιστοσύνη των ικανοτήτων του και η οποία μεταδίδεται στους εκπαιδευόμενους, καλλιεργώντας τον απαραίτητο σεβασμό. Ο Freire (2006) σκιαγραφώντας τα χαρακτηριστικά και τα προσόντα του εκπαιδευτή τα οποία αποκτώνται σταδιακά μέσα από την εκπαιδευτική πρακτική, αναφέρει αρχικά την ταπεινοφροσύνη ως κύριο χαρακτηριστικό, η οποία προϋποθέτει θάρρος, αυτοσεβασμό και αυτοπεποίθηση. Ο εκπαιδευτής, ανεξάρτητα από το πνευματικό επίπεδο των εκπαιδευόμενων, οφείλει να τους ακούει με σεβασμό. Μια πρακτική που αποτελεί ένδειξη δημοκρατικότητας. Στην ταπεινοφροσύνη θα μπορούσε να ενταχθεί και η αγάπη που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτής για τους εκπαιδευόμενους και τη διδασκαλία (Κουλαουζίδης, 2019). Επίσης, απαραίτητα χαρακτηριστικά για τον Freire αποτελούν η αποφασιστικότητα, η υπομονή, το θάρρος και η ανεκτικότητα, τα οποία θα πρέπει να καλλιεργήσουν οι «προοδευτικοί» εκπαιδευτικοί, αλλά και ικανότητα λήψης αποφάσεων, κυρίως σε ό,τι αφορά στο εκπαιδευτικό έργο τους. Πέρα των παραπάνω, η Courau (2000) υποστηρίζει πως χρειάζεται επιπλέον ενθουσιασμός και πολλή δουλειά.

Συμπερασματικά, ο εκπαιδευτής ενηλίκων κατέχει γνώσεις και δεξιότητες που αφορούν στη μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων (πχ σχεδιασμό διδακτικών ενότητων σύμφωνα με τις αρχές και τη μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων, χρήση

ενεργητικών και συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών κ.ά.), τη δυναμική της ομάδας, την αποτελεσματική επικοινωνία, το αντικείμενο διδασκαλίας, τη χρήση εποπτικών μέσων και την αξιολόγηση. Εξίσου σημαντικές είναι και οι στάσεις, όπου δίνεται έμφαση στην «αξιωματική θέση» υπέρ της συμμετοχικής και ενεργητικής εκπαίδευσης, τον σεβασμό και την αποδοχή των εκπαιδευόμενων, την εμπιστοσύνη στις δυνατότητες ανάπτυξης των ενηλίκων, τη διαρκή προσωπική εκπαίδευση, την ενσυναίσθηση και την αυτογνωσία (Illeris, 2016, Jaques, 2004, Κόκκος, 2005, Αρμάος, Δεληγιάννης & Κουντενάκη, 2012). Στα παραπάνω θα πρέπει να συμπεριληφθεί η κριτική αντιμετώπιση των κοινωνικό-οικονομικών μηχανισμών και η επίγνωση του κοινωνικού πλαισίου (Κόκκος και συν, 2021, Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002).

1.2. Αυτοαποτελεσματικότητα

Η έννοια της «αυτοαποτελεσματικότητας», που σημειωτέον διαφοροποιείται τόσο από την έννοια της «αυτοαντίληψης» όσο και από την έννοια της «αυτοεκτίμησης», αναφέρεται στην υποκειμενική κρίση του ατόμου σχετικά με την ικανότητά του να αναλάβει και να ολοκληρώσει αποτελεσματικά μια σειρά ενεργειών (Bandura, 1986). Πρόκειται, δηλαδή, για την πεποίθηση που έχει το άτομο για τις ικανότητες του, οι οποίες είναι απαραίτητες για να ανταπεξέλθει αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του ρόλου του. Δεν έχει να κάνει με την αντικειμενική του ικανότητα, αλλά με την προσωπική του πεποίθηση, για το αν διαθέτει τις γνώσεις και κυρίως τις δεξιότητες για να ανταπεξέλθει στο έργο που έχει αναλάβει, καθώς και για το τι είναι ικανό να κάνει με τις δεξιότητες αυτές (Bandura, 1997). Η αυτοαποτελεσματικότητα, επομένως, αφορά περισσότερο στην αντίληψη περί της ικανότητας παρά στο πραγματικό επίπεδο επάρκειας (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998).

Η αυτοαποτελεσματικότητα διακρίνεται ως προς τη γενικότητα, τη δύναμη και το επίπεδο (Bandura, 1997, Zimmerman, 2000). Η γενικότητα αφορά στο εύρος των δραστηριοτήτων και των καταστάσεων που το άτομο θεωρεί τον εαυτό του αποτελεσματικό. Υπάρχουν κάποιες δραστηριότητες που το άτομο θεωρεί ότι είναι πιο αποτελεσματικό σε σχέση με κάποιες άλλες. Η δύναμη αφορά στην εμπιστοσύνη που έχει το άτομο στις ικανότητές του για να αντιμετωπίσει μια κατάσταση ή έναν ρόλο. Σε αυτή την περίπτωση μπορούμε να κάνουμε λόγο για υψηλές ή χαμηλές προσδοκίες. Τέλος, το επίπεδο έχει να κάνει με τον βαθμό δυσκολίας ενός έργου και τις ενέργειες που απαιτούνται για να εκτελεστεί. Αν χρειάζονται, δηλαδή, εξειδικευμένες γνώσεις και ικανότητες ή οι απαιτήσεις είναι ελάχιστες (Lent & Hackett, 1987). Η αυτοαποτελεσματικότητα, επίσης, καθορίζει τον βαθμό αλλά και την κατεύθυνση στην οποία το άτομο θα εφαρμόσει τις γνώσεις που έχει, διαδραματίζοντας καθοριστικό ρόλο στις επιλογές του. Στην περίπτωση του εκπαιδευτή ενηλίκων, ενδεχομένως, αυτό να είναι σημαντικό για το εάν και κατά πόσο θα εφαρμόσει τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Στον χώρο της εκπαίδευσης, της τυπικής κυρίως, όπου έχει μελετηθεί η αυτοαποτελεσματικότητα, αναφέρεται ως η πεποίθηση που έχει ο κάθε εκπαιδευτικός για την ικανότητά του να οργανώνει και να εκτελεί μεθόδους και δράσεις, ώστε να ολοκληρώνει επιτυχώς το διδακτικό έργο του (Tschannen-Moran et al., 1998). Ο Bandura (1994) την ορίζει ως τον βαθμό βεβαιότητας που έχει ο εκπαιδευτικός για την ικανότητά του να συμβάλλει στη μάθηση και την εξέλιξη των μαθητών του. Οι εκπαιδευτικοί με ισχυρή αίσθηση αποτελεσματικότητας είναι πιο ενθουσιώδεις, πιο ανοιχτοί σε νέες ιδέες και πιο πρόθυμοι να πειραματιστούν με νέες μεθόδους διδασκαλίας (Guskey, 1998), επενδύοντας παράλληλα σε μεγαλύτερο βαθμό στον σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας (Allinder, 1994). Επίσης, θεωρούνται πιο ικανοί στην αντιμετώπιση και τη διαχείριση προβλημάτων που προκύπτουν κατά τη μαθησιακή διεργασία (Illeris, 2016, Ashton & Webb, 1986). Αντίθετα, όσοι αμφισβάζουν για τις ικανότητές τους αποφεύγουν τα δύσκολα καθήκοντα, που τα αντιμετωπίζουν ως απειλές. Έχουν χαμηλές προσδοκίες και αδύναμη δέσμευση στους στόχους τους (Tschannen-Moran et al., 1998).

Το άτομο διαμορφώνει τις πεποιθήσεις περί της αυτοαποτελεσματικότητάς του σύμφωνα με τις προσωπικές εμπειρίες του και τις προηγούμενες επιδόσεις του μέσω αφενός των έμμεσων εμπειριών που παρέχουν τα κοινωνικά πρότυπα και αφετέρου των ψυχολογικών καταστάσεων (Bandura, 1986, 1997). Οι παραπάνω παράγοντες συμβάλλουν στη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας με διαφορετικό τρόπο ο καθένας. Τον πιο σπουδαίο ρόλο, όμως, φαίνεται ότι διαδραματίζει η προσωπική εμπειρία. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών η διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας συνδέεται με την προγενέστερη διδακτική εμπειρία τους. Αν η μέχρι τώρα πορεία έχει ικανοποιητικά αποτελέσματα και έχουν ξεπεραστεί επιτυχώς τα όποια προβλήματα έχουν προκύψει, τότε η πεποίθηση που έχουν για την αποτελεσματικότητά τους είναι σε υψηλά επίπεδα. Αλλά και η παρακολούθηση των επιτυχιών και της δράσης των άλλων εκπαιδευτικών με παρόμοιες ικανότητες και επιτυχίες, εμπλουτίζουν τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους, επηρεάζοντας με έμμεσο τρόπο τη συμπεριφορά τους (Tschannen-Moran et al., 1998). Η αυτοαποτελεσματικότητα συνδέεται, επίσης και με τις συναισθηματικές καταστάσεις που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, με την αξιολόγηση του έργου τους, καθώς και με τα σχόλια και τις αντιδράσεις που λαμβάνουν κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους. Για τους Briil και McCartney (2008) η εκπαίδευση είναι ένα ακόμα στοιχείο που αυξάνει τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών, οι οποίες με τη σειρά τους οδηγούν στην αύξηση και την ενδυνάμωση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους.

Η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας πιθανά προσδιορίζει την απάντηση στο ερώτημα «μπορώ να το κάνω αυτό»; Ο Bandura (1986) εύστοχα διατυπώνει το εξής ερώτημα: «Έχω τη δυνατότητα να οργανώσω και να εκτελέσω τις ενέργειες που είναι απαραίτητες για την επίτευξη συγκεκριμένης εργασίας σε επιθυμητό επίπεδο»; Ίσως

δεν αποτελεί υπερβολή αν θεωρήσουμε ότι ο βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας που έχει ένα άτομο πιθανά ενεργοποιεί ή αναστείλει τις δυνατότητες που έχει προκειμένου να εκτελέσει ένα έργο ή να αναλάβει έναν ρόλο (Lent & Hackett, 1987).

2. Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπό της παρούσας έρευνας αποτελεί η ανάδειξη των απόψεων των εκπαιδευόμενων σε προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων για τον ρόλο και τα προσόντα του εκπαιδευτή ενηλίκου, αλλά και για την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Ειδικότερα οι στόχοι της έρευνας εστιάζουν στη διερεύνηση των απόψεων τους: α) για τον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων, β) για τα προσόντα του εκπαιδευτή ενηλίκων, και γ) για την αυτοαποτελεσματικότητά τους σε σχέση με τον ρόλο τους ως εκπαιδευτές ενηλίκων. Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν με βάση τα παραπάνω είναι τα εξής: α) ποια είναι η άποψή τους για τον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων, β) ποια είναι η άποψή τους για τα προσόντα του εκπαιδευτή ενηλίκων, και γ) ποια είναι η αυτοαποτελεσματικότητά τους;

Για τους σκοπούς της εργασίας υιοθετούμε ποιοτική προσέγγιση, καθώς αυτό που μας ενδιαφέρει είναι να διερευνήσουμε και να εμβαθύνουμε στα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και να κατανοήσουμε καλύτερα τις διαδικασίες σκέψης, τα συναισθήματα, τις πεποιθήσεις, τις απόψεις, τα κίνητρα, αλλά και τις τυχόν αντιφατικές συμπεριφορές, χωρίς να προσπαθήσουμε να τους κατευθύνουμε σε συγκεκριμένες απαντήσεις (Bird et al., 1999, Creswell, 2011, Ιωσηφίδης, 2008). Η ερευνητική στρατηγική που θα ακολουθήσουμε είναι αυτή της μελέτης περίπτωσης. Η περίπτωση μπορεί να είναι ένα άτομο, μια ομάδα ή ένας οργανισμός (Robson, 2010), είναι σκόπιμη και έχει τα δικά της όρια στον χώρο και τον χρόνο (Μαγγόπουλος, 2014). Η περίπτωσή μας αφορά σε ένα Κέντρο Δια Βίου Μάθησης (Κ.Δ.Β.Μ.) της Δυτικής Μακεδονίας. Μέθοδος/τεχνική συλλογής των δεδομένων της έρευνάς μας αποτελεί η ημι-δομημένη συνέντευξη (Creswell, 2011, Ιωσηφίδης, 2008, Robson, 2010). Οι συνεντεύξεις ήταν προσωπικές και οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτού τύπου, όπως συνηθίζεται στις ημιδομημένες και μη δομημένες συνεντεύξεις (Creswell, 2011, Ιωσηφίδης, 2008), έτσι ώστε να δίνεται η ευελιξία και η δυνατότητα στο υποκείμενο της έρευνας να αναπτύξει τις σκέψεις και τις απόψεις του χωρίς περιορισμούς. Τα ποιοτικά δεδομένα που προέκυψαν μέσα από τις συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και στη συνέχεια ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση και η μετατροπή των δεδομένων από προφορικό λόγο, σε γραπτό κείμενο, ώστε να γίνει ευκολότερη η επεξεργασία και η ανάλυσή τους. Για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων αξιοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου (Ιωσηφίδης, 2008, Robson, 2010). Οι κατηγορίες ανάλυσης για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, που προέκυψαν από την επεξεργασία του υλικού (atlas), αφορούν: α) στη διάκριση από τον ρόλο του δασκάλου, β) την εστίαση στις ανάγκες των εκπαιδευομένων, γ) τη μεταφορά γνώσεων, και δ) την αξιοποίηση συμμετοχικών

εκπαιδευτικών τεχνικών. Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα οι κατηγορίες ανάλυσης παραπέμπουν: α) στην επάρκεια του γνωστικού αντικειμένου, και β) σε συγκεκριμένα προσωπικά χαρακτηριστικά και δεξιότητες. Τέλος, σε σχέση με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα κατηγορίες ανάλυσης αποτελούν: α) το γνωστικό αντικείμενο, β) συγκεκριμένα προσωπικά χαρακτηριστικά και δεξιότητες, και γ) η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας.

Τα άτομα που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν όλοι τους συμμετέχοντες σε έναν από τους πέντε συνολικά κύκλους του προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων που πραγματοποίησε η περίπτωση μας. Για την επιλογή των υποκειμένων της έρευνας ακολουθήθηκε η δειγματοληψία μέγιστης διακύμανσης (Creswell, 2011), η οποία μας επιτρέπει να πάρουμε δείγματα διαφορετικών περιπτώσεων, οι οποίες διαφέρουν, ως προς την ηλικία, το φύλο, την προηγούμενη εμπειρία, αλλά και ως προς το βαθμό ενηλικιότητας. Σκοπός αυτής της στρατηγικής ήταν να ενσωματωθεί η πολυπλοκότητα του κόσμου στην έρευνα, που στη δική μας περίπτωση είναι τα διαφορετικά χαρακτηριστικά και η διαφορετική πορεία προς την ενηλικίωση των υποκειμένων της έρευνας. Όσον αφορά στο δείγμα της έρευνάς μας αποτελείται από 20 συμμετέχοντες. Ως προς το φύλο οι γυναίκες υπερτερούν, καθώς έχουμε 15 γυναίκες έναντι 5 ανδρών. Όλοι τους είναι απόφοιτοι Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι μισοί συμμετέχοντες είναι άνεργοι. Μόλις δύο έχουν δουλέψει με ενήλικες έξω από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ενώ συνολικά πέντε συμμετέχοντες έχουν κάποια σχέση με τον χώρο της εκπαίδευσης. Τέλος, όσον αφορά στις ηλικίες των συμμετεχόντων, εφτά άτομα είναι μεταξύ 25-34, εννιά ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 35-44 και τέσσερις είναι 45 χρονών και άνω.

3. Αποτελέσματα της έρευνας

Οι ερωτώμενοι του δείγματος ανέδειξαν τον πολυδιάστατο ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων και τον διαχώρισαν από τον δάσκαλο και τον καθηγητή της τυπικής εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικές είναι οι παρακάτω απαντήσεις. Συν: 5 «*Να μπορέσεις να αλλάξεις αυτό που και εσύ αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να περιμένουν από την εκπαίδευση....το δασκαλοκεντρικό 'στυλ'...*». Συν: 7 «*Δεν θέλουν έναν καθηγητή, έναν εκπαιδευτή που να κάθεται στην έδρα και να μιλάει, να κάνει εισήγηση μία ώρα, δύο ώρες*». Συν: 11 «*Να μη λειτουργεί σαν παιδαγωγός, σαν δάσκαλος*». Συν: 19 «*Ο εκπαιδευτής ενηλίκων δεν αποτελεί την αυθεντία που θα μεταδώσει στείρα γνώση*». Συν: 20 «*Να μην ακολουθεί τη δασκαλοκεντρική μέθοδο, να κάνει ακριβώς δηλαδή το αντίθετο από αυτό που κάνει ο δάσκαλος στο σχολείο*».

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα τοποθετούν τον εκπαιδευόμενο στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος του εκπαιδευτή ενηλίκων. Θεωρούν κομβικής σημασίας ζήτημα την ικανότητά του να προσαρμόζεται στις ανάγκες του εκπαιδευόμενου, να του δίνει την απαραίτητη προσοχή και να τον ακούει. Ενδεικτικές είναι οι παρακάτω απαντήσεις

τους. Συν: 2 «Να κάνει το μάθημα έτσι ώστε, να προσαρμόζεται στα 'κυβικά' τους. Να πηγαίνουν μαζί το μάθημα όχι, δηλαδή, να είναι κάποιος ο οποίος τους λέει κάτι και αυτό πρέπει να μάθουν. Πρέπει να τους ακούει πάνω από όλα». Συν: 3 «Να μπορεί να είναι και λίγο ευέλικτος σε κάποια θέματα, δηλαδή, και στην ροή του μαθήματος να μπορεί να προσαρμόζεται εύκολα ανάλογα με τους μαθητές του». Συν: 5 «Να ακούει, να είναι ανοιχτός στο να μαθαίνει και από τους εκπαιδευόμενους». Συν: 11 «Να μπορεί να μπει στη θέση του εκπαιδευόμενου, να μπορέσει να επικοινωνήσει σε βάθος και κυρίως να τον ακούσει». Συν: 14 «Ο εκπαιδευτής πρέπει να είναι εκπαιδευμένος πάνω στις ανάγκες της συγκεκριμένης ομάδας». Συν: 18 «Να ακούει και αυτά που έχουν να του πουν οι εκπαιδευόμενοι και να προσαρμόζεται στις ανάγκες τους».

Ορισμένοι, ωστόσο, ερωτώμενοι ανέδειξαν και μια άλλη διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων με έντονα παραδοσιακά χαρακτηριστικά, καθώς έδωσαν έμφαση στη μεταφορά γνώσεων από τον εκπαιδευτή στους εκπαιδευόμενους. Συν: 6 «Να μεταφέρει κάποια πράγματα σε ενήλικες». Συν: 8 «Κατά βάση είναι το να μπορεί να δίνει τις γνώσεις...να μπορεί να τα δίνει και σε αυτούς που θα εκπαιδεύσει». Συν: 10 «Θεωρώ ότι ο εκπαιδευτής πρέπει να δώσει τις γνώσεις τους».

Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται και στην υιοθέτηση των κατάλληλων μεθόδων και πρακτικών από τους εκπαιδευτές ενηλίκων, ως αναπόσπαστο τμήμα του ρόλου τους, διαχωρίζοντας τον από την δασκαλοκεντρική προσέγγιση και τη στεία μεταφορά γνώσης. Συν: 7 «Νομίζω ότι βάσει όλων αυτών των πραγμάτων που μάθαμε εμένα μου άρεσε πάρα πολύ ο βιωματικός τρόπος εκπαίδευσης. Και είναι αυτός που πιστεύω ότι θέλουν και όλοι όσοι έρχονται και περιμένουν από τον εκπαιδευτή ενηλίκων...». Συν: 17 «Θα πρέπει να προωθεί την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων, εφαρμόζοντας τις κατάλληλες εκπαιδευτικές τεχνικές». Συν: 19 «Με τη χρήση κατάλληλων τεχνικών και πρακτικών παρακινεί τους εκπαιδευομένους με σκοπό την κατάκτηση του γνωστικού αντικείμενου». Συν: 20 «Να μεταβιβάζει τις γνώσεις του με τις κατάλληλες τεχνικές/μεθόδους, που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση ενηλίκων».

Ως προς τα προσόντα που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτής ενηλίκων, η επάρκεια του γνωστικού αντικείμενου αποτελεί την πιο δημοφιλή απάντηση. Ωστόσο, αυτή συνδυάζεται πάντα με κάποιο επιπλέον χαρακτηριστικό, όπως η ευελιξία, η επικοινωνία, η κοινωνικότητα, η μεταδοτικότητα και η ενσυναίσθηση. Συν: 1 «Αυτό που χρειάζεται πέρα από την γνώση του αντικείμενου....είναι η ευελιξία, δηλαδή ό, τι δεξιότητα έχεις, όσο περισσότερες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και πρακτικές έχεις...πρέπει να τις εξασκήσεις σε ένα τμήμα ενηλίκων». Συν: 2 «Θα πρέπει να έχει γνώσεις πάνω στο αντικείμενο του, να έχει σεβασμό, να σέβεται τις διαφορετικές απόψεις». Συν: 3 «Να είναι καλός γνώστης του αντικείμενου του, να είναι φιλικός και ευχάριστος». Συν: 7 «Σίγουρα καλή γνώση του γνωστικού αντικείμενου...και των μεθόδων διδασκαλίας». Συν: 10 «Θα πρέπει να είναι κοινωνικός, να έχει ωραίο λόγο, αρκετές γνώσεις πάνω

στο αντικείμενο». Συν: 11 «Να έχει μεταδοτικότητα, να είναι κοινωνικός, να γνωρίζει το αντικείμενο του». Συν: 14 «Θα πρέπει να είναι ευγενικός, επικοινωνιακός, θετικός και να γνωρίζει το αντικείμενο του πολύ καλά». Συν: 13 «Κατά την γνώμη μου τα βασικότερα προσόντα που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων είναι η ικανότητα του να επικοινωνεί με τους εκπαιδευόμενους, να προσαρμόζει το πρόγραμμα στον ρυθμό της ομάδας των εκπαιδευομένων, να εμπνέει εμπιστοσύνη και σεβασμό και να είναι πολύ καλός γνώστης του αντικειμένου». Συν: 16 «Τα βασικά προσόντα που θα πρέπει να έχει ο εκπαιδευτής είναι αρχικά οι γνώσεις πάνω στο αντικείμενο...θα πρέπει να είναι κοινωνικός, ανοιχτός με τους συμμετέχοντες». Συν: 17 «Θα πρέπει να αγαπά το αντικείμενο το οποίο διδάσκει και να ενημερώνεται συνεχώς για τυχόν εξελίξεις στον τομέα του και να είναι φυσικά άριστος γνώστης του αντικειμένου της ειδικότητάς του». Συν: 19 «Τα προσόντα ενός εκπαιδευτή ενηλίκων είναι η γνώση του αντικειμένου και των τεχνικών εκπαίδευσης, η συνεργατικότητα και η ενσυναίσθηση». Συν: 20 «Νομίζω πως η κοινωνικότητα, η επικοινωνία με τους μαθητές. Να έχει τη δυνατότητα να μπορεί να δώσει πιο εύκολα τις γνώσεις του, την ύλη που πραγματεύεται.... Βέβαια για να το πετύχει όλο αυτό θα πρέπει να έχει πολύ καλή γνώση του αντικειμένου του».

Στη συνέχεια, οι ερωτώμενοι αναφέρονται στην αυτοαποτελεσματικότητά τους. Στην υποκειμενική τους κρίση, δηλαδή, σε σχέση με τα προσόντα και τις ικανότητες που θεωρούν πως έχουν, ώστε να ανταπεξέλθουν με επάρκεια στον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων. Ιδιαίτερη βαρύτητα αποδίδουν και πάλι στο γνωστικό αντικείμενο. Ωστόσο, ορισμένοι επικεντρώνονται και σε άλλα χαρακτηριστικά, όπως η ενσυναίσθηση, η επικοινωνία και η δυνατότητα δημιουργίας κατάλληλου κλίματος. Συν: 2 «Προσπαθώ να καταλάβω τον εκπαιδευόμενο μου, δηλαδή να τον ακούσω, να μάθω από αυτόν, να σεβαστώ την άποψή του». Συν: 5 «Στο γεγονός ότι μπορώ να ακούσω, οπότε να αφήσω τους εκπαιδευόμενους να έχουν μεγάλο ρόλο». Συν: 6 «Φιλικός και κοινωνικός σε σχέση με τους υπόλοιπους, γιατί είναι ένα αντικείμενο που χρειάζεται να υπάρχει μια κοινωνικότητα, απαραίτητη για να δημιουργήσει και μια θετική ατμόσφαιρα». Συν: 11 «Έχω την ικανότητα της ενσυναίσθησης που είναι πολύ σημαντική στο να καταλαβαίνω, να μπαίνω στην θέση του άλλου, έχοντας και η ίδια περάσει αυτή τη διαδικασία». Συν: 13 «Έχω τη θέληση να συμμετέχω σε μια ομάδα και την ικανότητα να τη συντονίσω, δημιουργώντας ένα ενθαρρυντικό κλίμα για συμμετοχή των εκπαιδευομένων και αλληλεπίδρασης μέσα στην ομάδα». Συν: 14 «Θα προσπαθούσα να κρατήσω το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων μου κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης παράλληλα με τη φιλική και ήρεμη ατμόσφαιρα στο τμήμα». Συν: 20 «Νομίζω πως μπορώ να επικοινωνήσω και να δημιουργήσω το κατάλληλο κλίμα. Είμαι ιδιαίτερα κοινωνική και νομίζω ότι αυτό είναι και το πλεονέκτημα μου, τους κερδίζω νομίζω εύκολα και όπως είπα και πριν η καλή γνώση του αντικειμένου μου, του επαγγέλματός μου».

Υπάρχουν όμως και αυτοί που είναι πιο επιφυλακτικοί ως προς τις δυνατότητες τους και περιμένουν στην πράξη να δουν τα πραγματικά τους προσόντα και πώς μπορούν να ανταποκριθούν. Συν: 4 «Θα φανεί. Πιστεύω ότι μπορώ να ανταποκριθώ, αλλά αυτό θα φανεί και στην πράξη.» Συν: 8 «Αυτό δεν μπορώ να στο πω σίγουρα. Νομίζω ότι θα μπορέσω».

Στη συνέχεια και θέλοντας να εισχωρήσουμε βαθύτερα στο υπό εξέταση θέμα οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση που σχετίζεται με την ικανότητά τους να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στην περίπτωση που κληθούν να εκπαιδεύσουν μια ομάδα, η οποία αποτελείται από εκπαιδευόμενους μεγαλύτερης ηλικίας ή/και μεγαλύτερης εμπειρίας. Οι περισσότεροι είναι σίγουροι για τον εαυτό τους, απαντώντας καταφατικά στην ερώτηση. Ένας από τους λόγους που αναφέρθηκε και τους έδινε αυτοπεποίθηση ήταν η εκπαίδευσή τους στο πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων. Συν: 3 «Θεωρώ πως ναι, διότι από τις γνώσεις που έλαβα από το πρόγραμμα που παρακολούθησα». Συν: 6 «Σε γενικές γραμμές πιστεύω ότι θα μπορούσα να ανταπεξέλθω στον ρόλο μου και σε σχέση φυσικά με τα όσα έμαθα μέσα από το πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων». Συν: 8 «το σεμινάριο που παρακολούθησα με βοήθησε. Είναι πιστεύω και αυτό ένα εφόδιο». Συν: 16 «Θεωρώ ότι το πρόγραμμα με βοήθησε να ξεπεράσω τους φόβους μου σχετικά με την εκπαίδευση ατόμων ίδιας ή μεγαλύτερης ηλικίας από την δική μου κι έτσι πιστεύω ότι πλέον μπορώ να ανταπεξέλθω αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του ρόλου που ενδεχομένως θα κληθώ να αναλάβω». Συν: 17 «Το πρόγραμμα μου έδωσε επιπλέον γνώσεις για να τα καταφέρω. Δεν είναι θέμα ηλικίας και εμπειρίας μόνο, οπότε πλέον νομίζω ότι θα μπορούσα».

Στις απαντήσεις κάποιων ερωτώμενων ιδιαίτερο ενδιαφέρουν παρουσιάζει η θέση τους, σύμφωνα με την οποία η ανάγκη των εκπαιδευομένων για μάθηση είναι αρκετή από μόνη της για να μην υπάρξουν προβλήματα κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διεργασίας. Ευελπιστούν πως οι εκπαιδευόμενοι θα έχουν παθητική στάση απέναντι στην εκπαιδευτική διεργασία και αυτό από μόνο του θα είναι αρκετό για να ανταπεξέλθουν στο ρόλο τους. Συν: 4 «Ο καθένας που είναι κάπου για να εκπαιδευτεί θα έχει κάποιες προσδοκίες, πάει κάτι να μάθει. Οπότε, θεωρητικά ναι, αν μπορείς να μεταδώσεις τις γνώσεις και ο άλλος είναι έτοιμος να το δεχτεί καλύπτονται τα πράγματα». Συν: 9 «Εκεί πηγαίνουν για ένα συγκεκριμένο σκοπό, όχι για να επιδείξει ο καθένας τις γνώσεις του, οπότε πιστεύω εκεί θα μπορούσα να το φέρω εις πέρας». Συν: 12 «Ναι, διότι οι ενήλικες αποφασίζουν να εισέλθουν στην εκπαίδευση για συγκεκριμένους λόγους και επειδή προκύπτει μία συγκεκριμένη ανάγκη. Έρχονται συνειδητοποιημένα και οι πιθανοί στόχοι για την εκπαίδευσή τους μπορεί να είναι επαγγελματικοί ή για λόγους προσωπικής ανάπτυξης. Δεν έρχονται για να μιλήσουν μόνο για τις εμπειρίες τους ή για τις γνώσεις τους, αλλά για να πάρουν πράγματα». Συν: 19 «Η ηλικία δεν αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα, όταν βέβαια συνδυάζεται

με την επιθυμία των εκπαιδευομένων για μάθηση και οι εκπαιδευόμενοι είναι εκεί για να μάθουν για να ικανοποιήσουν μια ανάγκη τους. Επομένως θα είναι και πιο δεκτικοί. Περιμένουν να πάρουν πράγματα. Επομένως και πάλι δεν νομίζω πως παίζει ρόλο η ηλικία ή εμπειρία, άλλωστε κανείς δεν τα γνωρίζει όλα».

Υπάρχουν, βέβαια, και ορισμένοι που προβάλλουν τον προβληματισμό ή τον σκεπτικισμό τους για το αν τελικά θα μπορέσουν να τα καταφέρουν και αναγνωρίζουν τη δυσκολία του εγχειρήματος Συν.4: «Εντελώς αποτελεσματικά δεν το γνωρίζω, διότι είναι κάτι το οποίο δεν το έχω δοκιμάσει και ακούγεται.....κάπως δύσκολο αν δεν έχεις εμπειρία». Συν.5: «Νομίζω ότι θα δυσκολευτώ...γιατί...είναι πιο δύσκολο να αλλάξεις κάποιες πεποιθήσεις». Συν: 15 «Αυτό είναι μεγάλη πρόκληση γιατί πιστεύω ότι αυτούς τους ανθρώπους είναι και πιο δύσκολο να τους κεντρίσεις το ενδιαφέρον....Θέλει δουλειά, δεν νομίζω ότι είναι απλό». Συν: 20 «Είναι λίγο υποθετικό καθώς δεν έχω έλθει ακόμα σε επαφή, ίσως θα είναι λίγο δύσκολο στην αρχή. Μια δοκιμασία που θα φάνει αν μπορώ να το κάνω ή όχι. Έχει σίγουρα απαιτήσεις.... δεν είναι απλό...».

Ωστόσο, υπάρχουν και αυτοί που έδωσαν μια τελείως διαφορετική απάντηση, θεωρώντας πως μια ομάδα εκπαιδευμένων με μεγαλύτερη ηλικία και εμπειρία από τη δική τους θα λειτουργούσε θετικά για τους ίδιους. Συν: 2 «Δεν πιστεύω ότι δημιουργεί κάποιο πρόβλημα, νομίζω θα το έβλεπα σαν πλεονέκτημα ότι μαθαίνω παρά σαν κάτι αρνητικό». Συν: 7 «Θα μου έδινε και ένα κίνητρο παραπάνω, να εξελιχτώ και εγώ μαζί τους». Συν: 10 «Θα ήταν καλύτερο κιόλας αν είχαν μεγαλύτερη εμπειρία να μεταδώσουν και αυτοί τις εμπειρίες τους, ώστε να έχουμε μεγαλύτερη συζήτηση μέσα στην τάξη». Συν: 11 «Κυρίως, όμως μπορεί να μοιράζονται οι εμπειρίες, από εκεί παίρνει ο ένας πράγματα από τον άλλον, ο εκπαιδευτής από τον εκπαιδευόμενο και το αντίθετο».

4. Συμπεράσματα-συζήτηση

Στην έρευνά μας διερευνήσαμε τις απόψεις των εκπαιδευομένων σε προγράμματα ΣΕΚΠΑΪΔΕΥΣΗΣ εκπαιδευτών ενηλίκων για τον ρόλο και τα προσόντα του εκπαιδευτή ενηλίκων, καθώς και για την αυτοαποτελεσματικότητά τους.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, όλοι σχεδόν οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν το γεγονός πως ο εκπαιδευτής ενηλίκων διαφοροποιείται σημαντικά από τον δάσκαλο ή τον καθηγητή. Αυτό φαίνεται και από τη σημασία που δίνουν στις μεθόδους και τις πρακτικές που πρέπει να υιοθετεί ο εκπαιδευτής, αναγνωρίζοντας με αυτό τον τρόπο την αξία των αρχών και των κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών της εκπαίδευσης ενηλίκων. Επίσης, τονίζεται και ο πολυδιάστατος ρόλος του. Αρκετοί από τους συμμετέχοντες έδωσαν ιδιαίτερη σημασία στις ικανότητες εκείνες που σχετίζονται με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Στην ενσυναίσθηση, την προσοχή που πρέπει να δίνει στους εκπαιδευόμενους, να τους ακούει, να είναι ευέλικτος

και να προσαρμόζεται στις ανάγκες τους. Οι απαντήσεις αυτές έχουν τη δική τους σημασία, όπως και αυτές που έχουν στο επίκεντρό τους την υιοθέτηση των κατάλληλων τεχνικών ως απαραίτητο στοιχείο του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων. Αν αναλογιστούμε πως οι εκπαιδευόμενοι συμμετείχαν για πρώτη φορά σε πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων, μπορούμε να συμπεράνουμε πως στην περίπτωση αυτή οι απαντήσεις δεν είναι απλά θεωρητικές αλλά και βιωματικές. Είναι αποτέλεσμα των εμπειριών που αποκόμισαν ως εκπαιδευόμενοι και οι οποίες αξιολογήθηκαν θετικά από τους ίδιους.

Όσον αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, η αλληλεπίδραση εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων, η δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού κλίματος, η αναγνώριση και ο σεβασμός στις ανάγκες των εκπαιδευομένων είναι για τα υποκείμενα της έρευνας τα απαραίτητα προσόντα που πρέπει να κατέχει ο εκπαιδευτής ενηλίκων για να ανταπεξέλθει στο ρόλο του. Από τις απαντήσεις αυτές φαίνεται και η σημασία που δίνεται στα χαρακτηριστικά και στις ιδιαιτερότητες που έχει ο ενήλικας εκπαιδευόμενος. Πέραν όμως όλων αυτών, αυτό που ξεχωρίζει στις απαντήσεις τους στη συγκεκριμένη ερώτηση, είναι η καλή γνώση του γνωστικού αντικείμενου και φυσικά η ικανότητά του να μεταδώσει τις γνώσεις του στην ομάδα.

Το προσόν αυτό αναγνωρίζουν και στους ίδιους και πιστεύουν πως είναι αρκετό για να ανταπεξέλθουν στον ρόλο τους ως μελλοντικοί εκπαιδευτές ενηλίκων, απαντώντας κατά αυτόν τον τρόπο και στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα. Η πολύ καλή γνώση του γνωστικού αντικείμενου ίσως αποτελεί και το μόνο προσόν, το οποίο οι ίδιοι μπορούν στην παρούσα φάση να αξιολογήσουν, καθώς όλα τα υπόλοιπα που αναφέρονται είναι σε θεωρητικό επίπεδο. Άλλωστε, ως ένα βαθμό, μέσα από την ολοκλήρωση των σπουδών τους έχουν δοκιμαστεί και αξιολογηθεί οι γνώσεις τους. Η απόφαση μάλιστα να διδάξουν το γνωστικό τους αντικείμενο δείχνει πως είναι σίγουροι για τις ικανότητές τους. Η επιφυλακτικότητα που διακρίνεται σε ορισμένους για το κατά πόσο θα ανταποκριθούν με επάρκεια στον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων, έχει να κάνει με αυτήν ακριβώς την παράμετρο. Νιώθουν σίγουροι για το γνωστικό τους αντικείμενο, όχι όμως και για τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτής ενηλίκων.

Τα ευρήματα της έρευνάς μας αναφορικά με τον ρόλο και τα προσόντα του εκπαιδευτή ενηλίκων φαίνεται ότι συνάδουν σε μεγάλο βαθμό με τις θέσεις που εμφανίζονται στη σχετική βιβλιογραφία και αρθρογραφία. Ο εκπαιδευτής δεν βρίσκεται εκεί για να μεταβιβάσει απλά τις γνώσεις του, ούτε είναι η αυθεντία και ο απόλυτος φορέας της γνώσης (Illeris, 2016, Knowles, 1998, Roger, 1999). Η έμφαση δίνεται στη διερεύνηση και την ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευομένων, προσδίδοντας εμφανώς μια πιο ψυχολογική διάσταση στον ρόλο του (Illeris, 2016). Οι ερωτώμενοι αναγνωρίζουν ότι οι εκπαιδευόμενοι ζητούν προσοχή. Κάποιοι που να τους ακούει και να προσαρμόζεται στις ανάγκες τους. Για να επιτευχθεί, όμως, αυτό θα πρέπει

να δημιουργηθεί και το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα, όπου αναγκαίες προϋποθέσεις αποτελούν η ευελιξία, η ουσιαστική επικοινωνία, η ενσυναίσθηση και ο σεβασμός στην προσωπικότητα των εκπαιδευομένων (Αρμάος & συν., 2012, Jaques, 2004, Κόκκος, 2005, Mocker & Noble, 1981). Η έμφαση που δίνεται στο ψυχολογικό και συναισθηματικό επίπεδο (Illeris, 2016) σε καμιά περίπτωση δεν υποδηλώνει ότι υπολείπεται η ανάγκη για αξιοποίηση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών, όπου τα βιώματα και οι υπάρχουσες γνώσεις των εκπαιδευομένων αξιοποιούνται ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ένα στοιχείο που χρήζει επισημάνσης είναι ότι οι ερωτώμενοι, πέρα από όσα έχουν αναφερθεί παραπάνω, αναδεικνύουν εμφατικά την πολύ καλή γνώση του αντικειμένου και τη μετάδοση γνώσεων. Προσπαθώντας να ερμηνεύσουμε το συγκεκριμένο εύρημα θα μπορούσαμε να το συνδέσουμε με τις δικές τους προσδοκίες ή επιθυμίες. Ενδεχομένως οι ερωτώμενοι να θεωρούν ότι ένας «καλός» εκπαιδευτής με αρκετές γνώσεις και με «μεταδοτικότητα» μπορεί να μεταφέρει τις γνώσεις αυτές στους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι με τη σειρά τους θα τις αξιοποιήσουν για να ολοκληρώσουν με επιτυχία την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και να τις χρησιμοποιήσουν μελλοντικά για να επιτύχουν τους στόχους τους. Ωστόσο, τίθεται το ερώτημα αν η έννοια της «μεταδοτικότητας» παραπέμπει σε παραδοσιακές προσεγγίσεις, όπου ο εκπαιδευτής περισσότερο λειτουργεί ως μεταπράτης της γνώσης παρά ως διευκολυντής. Ενδεχομένως οι ερωτώμενοι, μη έχοντας ανάλογη εμπειρία, θεωρούν πως η καλή γνώση του γνωστικού αντικειμένου αρκεί για να ανταπεξέλθει κάποιος στον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων (Κόκκος και συν., 2021). Το παραπάνω ερμηνευτικό σχόλιο ενισχύεται πιθανά και από τις απαντήσεις τους που αφορούν στην αυτοαποτελεσματικότητα που ακολουθούν.

Όσον αφορά στην αυτοαποτελεσματικότητα οι ερωτώμενοι αποδίδουν την πεποίθησή τους στις ικανότητές τους και στην εμπιστοσύνη τους προς την εκπαίδευσή τους. Εκπαίδευση που αφορά αφενός στο γνωστικό αντικείμενο και αφετέρου στο πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων (Κόκκος και συν., 2021) που συμμετέχουν και το οποίο τους εφοδίασε με νέες γνώσεις, δεξιότητες και πιθανά και στάσεις. Από εκεί πηγάζει ίσως η δύναμη και η βεβαιότητά τους πως μπορούν να αντιμετωπίσουν με επιτυχία οποιαδήποτε δύσκολη κατάσταση και να ανταπεξέλθουν στον ρόλο που θα κληθούν να αναλάβουν ως εκπαιδευτές ενηλίκων. Προς επίρρωση των παραπάνω οι ερωτώμενοι αισθάνονται ικανοί να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του ρόλου τους, ακόμα και αν οι εκπαιδευόμενοι είναι άτομα μεγαλύτερης ηλικίας ή/και με περισσότερες εμπειρίες. Αποδίδουν την εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους στην εμπειρία και στις γνώσεις που απέκτησαν από την παρακολούθηση του προγράμματος, το οποίο ενίσχυσε την αυτοπεποίθησή τους, με αποτέλεσμα να αξιολογήσουν θετικά τον εαυτό τους ως προς την ικανότητα να διαχειριστούν αποτελεσματικά μια ανάλογη κατάσταση. Ωστόσο, υπάρχουν και

αυτοί που θεωρούν πως δεν θα έχουν πρόβλημα, διότι οι εκπαιδευόμενοι είναι εκεί για να μάθουν και να ικανοποιήσουν κάποιες δικές τους ανάγκες. Αυτή όμως η σπτική δεν αναγνωρίζει όσο θα έπρεπε τους εκπαιδευόμενους ως ενεργητικούς "ακροατές", με αποτέλεσμα όσοι ενστερνίζονται αυτές τις απόψεις πιθανά να συναντήσουν δυσκολίες στην πορεία. Τέλος, να σημειωθεί ότι ελάχιστοι ερωτώμενοι αναγνώρισαν τις δυσκολίες και εξέφρασαν έναν προβληματισμό σε σχέση με την αυτοαποτελεσματικότητά τους.

Επιχειρώντας την ερμηνεία των παραπάνω ευρημάτων φαίνεται ότι οι ερωτώμενοι δείχνουν μεγάλη εμπιστοσύνη στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία και την εκπαίδευση γενικότερα, αλλά και στον ρόλο που αυτή επιτελεί. Έχουν θετική στάση απέναντι στη μάθηση (Illeris, 2016) και γενικότερα στην αξία της εκπαίδευσης. Επιστρέφουν ή στρέφονται σε αυτή για να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, ώστε να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στη ζωή τους (Κουλαουζίδης, 2019). Η στάση αυτή ενδεχομένως να συνδέεται με αυτό που ο Bourdieu ονομάζει *habitus*. Οι έξεις, που προσανατολίζουν τις σκέψεις και τις δράσεις των ατόμων προς το πεδίο, το οποίο είναι πιο κοντά στο πολιτισμικό και κοινωνικό τους υπόβαθρο. Στη συγκεκριμένη περίπτωση το πεδίο αυτό είναι οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Αντίστοιχη θέση διατυπώνουν και άλλοι ερευνητές (Cross, 1981, Καραλής, 2021), καθώς θεωρούν ότι ένας σημαντικός παράγοντας που κινητοποιεί τους ενήλικες και τους οδηγεί στην εκπαίδευση ενηλίκων συνδέεται με την προγενέστερη εμπειρία τους στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η στάση, η προηγούμενη εμπειρία καθώς και η αξία που δίνουν στην εκπαίδευση, επηρεάζει τα κίνητρα και τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση ενηλίκων (Καραλής, 2021 Patterson, 2018 Patterson & Song, 2018, Yang, 1998). Συμπερασματικά, μπορεί να ειπωθεί πως οι ερωτώμενοι, ως άτομα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, δείχνουν διαχρονικά εμπιστοσύνη στην εκπαίδευση από την οποία αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, τις οποίες μπορούν να εργαλειοποιούν διαρκώς στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Η αυτοαποτελεσματικότητά τους απορρέει από την εκπαίδευση που έχουν λάβει και την οποία θεωρούν επαρκή για να ανταπεξέλθουν στον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αρμάος, Ρ., Δεληγιάννης, Δ. & Κουντενάκη, Ξ. (2012) Ο εκπαιδευτής ενηλίκων σήμερα: Ρόλοι και ταυτότητες σε μια κοινωνία σε κρίση. *Εκπαίδευση ενηλίκων*, (26), 16-21.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm P. & Woods, P. (1999) *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη, Εγχειρίδιο Μελέτης*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Courau, S. (2000) *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, W-J. (2011) *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.
- Freire, P. (2006) *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Jaques, D. (2004) *Μάθηση σε Ομάδες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2003) *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2004) *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Illeris, K. (2016) *Ο τρόπος που μαθαίνουμε. Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008) *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες* Αθήνα: Κριτική.
- Καραλής, Θ. (2021) *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση (2011-2019)*. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ και ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
- Καρατζά, Μ. (2005) Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων για την υποστήριξη της δια βίου μάθησης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, (5), 4-9.
- Καψάλης, Α. & Α. Παπασταμάτης (2002) *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Γενικά Εισαγωγικά Θέματα. Τεύχος Α, ΄ Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονία*.
- Κόκκος, Α. (1999) *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Το Πεδίο, οι Αρχές Μάθησης, οι Συντελεστές*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (2003) Ο μετασχηματισμός των στάσεων και ο ρόλος του εμψυχωτή. Στο: Βεργίδης, Δ. (Επιμ.) *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών* (σελ.195-223). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόκκος, Α. (2005α) *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2005β) Η εμπειρική εκπαίδευση ενηλίκων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, (4), 4-11.

- Κόκκος, Α., Βαϊκούση, Δ., Βεργίδης, Δ., Κουλαουζίδης, Γ., Κωσταρά, Ε., Παυλάκης, Μ., Σακκούλης Δ. (2021) *Η εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων στην Ελλάδα*. Αθήνα: Διανέοσις.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2019) Ένας διάλογος για την εκπαίδευση ενηλίκων. Συμβουλές και κατευθύνσεις για νέους εκπαιδευτές. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουτσελίνη, Μ. & Χ. Θεοφιλίδης (2002) *Διερεύνηση και συνεργασία για μια αποτελεσματική διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαγγόπουλος, Γ. (2014) Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί. *Το Βήμα των κοινωνικών επιστημών. Τόμος ΙΣΤ*, (64), 73-93.
- Μαγγόπουλος, Γ., Δ. Κολοκοτρώνης, Η. Λούκας & Δ. Γιαννουπλάκη (2017) Εκπαιδευτές ενηλίκων: πορεία προς την επαγγελματοποίηση. Στο: Χ. Τσιχουρίδης, Δ. Κολοκοτρώνης, Μ. Μπατσίλα, Δ. Λιόβας, Η. Λιάκος, Κ. Σταθόπουλος, Ζ. Καρασίμος & Α. Κοντογεωργίου. (Επιμ.), 3^ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Λάρισα, 13-15 Οκτωβρίου 2017, Πρακτικά Συνεδρίου (Τόμος Α, σελ. 1287-1296).
- Mezirow J. (2007) *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νογέ, D. & J. Piveteau (1999) *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Robson, C. (2010) *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μτφ. Β.Νταλάκου & Κ.Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.
- Παυλή Κορρέ, Μ. & Λευθεριώτου, Π. (2020) *Σχεδιασμός προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων, δια ζώσης εκπαίδευσης και ηλεκτρονικής μάθησης*. Αθήνα: Ύψιλον/βιβλία.
- Rogers, A. (1999) *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιμπουκλή, Α. (2012). *Δυναμική Ομάδας και Επικοινωνία στην εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΕΣΕΕ.

Ξενογόλωση

- Allinder, R-M. (1994) The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher education and special education*, 17 (2), 86-95.
- Ashton, P-T. & R-W. Webb (1986) *Making a Difference: Teachers' Sense of Efficacy and Student Achievement*. New York: Longman.
- Bandura, A. (1986) *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Bandura, A. (1994) Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.). *Encyclopedia of human behavior* 4, (pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman & Co.
- Briil, S. & A. McCartney (2008) Stopping the Revolving Door: Increasing Teacher Retention. *Politics & Policy* 36 (5), 750–774.
- Cranton, P. & Carusetta, E. (2004). Perspectives on authenticity in teaching. *Adult Education Quarterly*, 55, (1), 5-22.
- Cross, K-P. (1981) *Adults as Learners*. San Francisco: Jossey–Bass.
- Day, C. (2004) Change Agendas: The roles of teacher educators. *Teaching Education*, 15 (2), 145-158.
- Grabowski, S. (1976) *Training Teachers of Adults: Models and Innovative Programs*. Syracuse University: Publications in Continuing Education.
- Guskey, T-R. (1988) Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4 (1), 63-69.
- Knowles, M-S. (1998) *The Adult Learner: The Definite Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Houston-Texas: Gulf Publishing Company.
- Lent, R.W & G. Hacket (1987) Career self-efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior* 30 (3), 347-382.
- Mocker, D. & E. Noble (1981) Training part-time instructional staff. In: Grabowski, S. et al, *Preparing Educators of Adults* (pp. 39-47). San Francisco: Jossey Bass.
- Patterson, M-B (2018) *Critiquing adult participation in education, report 2: Motivation around adult education*. Media, Pennsylvania: VALUEUSA. Ανακτήθηκε στις 1/06/2019 από <http://valueusa.org/projects>
- Patterson, M-B. & W. Song (2018) *Critiquing Adult Participation in Education, report 1: Deterrents and Solutions*. Media, Pennsylvania: VALUEUSA. Ανακτήθηκε στις 1/06/2019 από <http://valueusa.org/projects>
- Tschannen-Moran, M., A. Hoy & W-K. Hoy (1998) Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248.
- Yang, B. (1998) Longitudinal study of participation in adult education: a theoretical formulation and empirical investigation. *International Journal of Lifelong Education*, 17, (4), 247-259.
- Zimmerman, B-J (2000) Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology* 25, 82-91.

**ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΦΟΙΤΗΣΗΣ
ΜΑΘΗΤΩΝ/ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ ΜΕ ΑΝΟΜΟΙΟΓΕΝΕΣ
ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ**

**STRENGTHENING SCHOOL ATTENDANCE
FOR STUDENTS WITH DIFFERENT CULTURAL
BACKGROUND**

Χρήστος Παρθένης
Αναπληρωτής Καθηγητής παιδαγωγικής
ΕΚΠΑ
parthenis@eds.uoa.gr

Παρασκευή Ελευθερίου
Υποψήφια Διδάκτορας παιδαγωγικής
ΕΚΠΑ
Eleftheriou.Paraskevi@ppp.uoa.gr

Περίληψη

Η ελληνική κοινωνία έχει εξελιχθεί σε «πολιτισμικό μωσαϊκό», επιφέροντας αλλαγές στο συσχετισμό δυνάμεων αλλά και στην κοινωνική συμβίωση. Ο αποκλεισμός κοινωνικών ομάδων με ανομοιογενές πολιτισμικό υπόβαθρο από την ισότιμη πρόσβασή τους σε αγαθά και πόρους της σύγχρονης κοινωνίας εξακολουθεί να είναι παρών, με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται σοβαρά η ένταξή τους στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Η άρση των αποκλεισμών αποτελεί πρόκληση για τη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική των ευρωπαϊκών χωρών, και φυσικά για την Ελλάδα. Στο άρθρο μελετώνται οι στρατηγικές αποτελεσματικής ένταξης των μαθητών/μαθητριών με ανομοιογενές πολιτιστικό υπόβαθρο στο εκπαιδευτικό σύστημα, με άμεσο στόχο τη μείωση της σχολικής διαρροής και αποτυχίας και απώτερο σκοπό την άρση του σχολικού και κοινωνικού αποκλεισμού. Υπό αυτό το πρίσμα, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να σκιαγραφήσει την υφιστάμενη εκπαιδευτική κατάσταση των παιδιών Ρομά στην περιοχή του Ασπροπύργου και κυρίως να αναδείξει τους παράγοντες που συμβάλλουν στην ενίσχυση της τακτικότητας της φοίτησης των μαθητών/μαθητριών στην περιοχή.

Λέξεις κλειδιά

Διαπολιτισμική εκπαίδευση, πολιτικές ένταξης, ενίσχυση σχολικής φοίτησης.

Abstract

Greek society has evolved into a “cultural mosaic”, bringing about changes in the correlation of social dynamic and social coexistence. The exclusion of social groups with different cultural background from their access to goods and resources of modern society is still present,

as a result their integration in society and education is hindered. Lifting the exclusions is a challenge for the modern educational policy of European countries, and of course for Greece. This article examines strategies for the effective inclusion of students with a heterogeneous cultural background into the educational system. The immediate goal is reducing school dropout and failure and the longterm goal is decreasing school and social exclusion. In this context, the study aims to outline the current educational situation of Roma children in the area of Aspropyrgos and mainly to highlight the factors that enhance school attendance in this area.

Key words

Intercultural education, integration policies, school attendance support.

0. Εισαγωγή

Ως γενική διαπίστωση μπορεί κανείς να υποστηρίξει πως η Ελληνική Πολιτεία δεν έχει ενδιαφερθεί συστηματικά και με πρακτικά μέτρα για την ένταξη των πληθυσμών ρομικής προέλευσης στην κοινωνία (Παρθένης & Παπακωνσταντίνου, 2018: 223). Οι όποιες προσπάθειες γίνονται στο στενό θεσμικά πλαίσιο παρεμβάσεων, μέσω της εξασφάλισης ατομικών κυρίως δικαιωμάτων, παραγνωρίζουν το γεγονός πως στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες είναι εξαιρετικά δύσκολο, αν όχι αδύνατο υπό την πίεση της παγκοσμιοποίησης, να διατηρηθεί η «καθαρότητα» της όποιας κοινωνικής ομάδας. Στην Ελλάδα οι πληθυσμοί Ρομά αντιμετωπίζουν κοινωνικό αποκλεισμό και παρά τις όποιες παρεμβάσεις από την Ευρωπαϊκή Ένωση, κυρίως μέσω χρηματοδότησης δράσεων κατά των διακρίσεων, τα βήματα που έχουν γίνει δεν είναι σημαντικά (Παρθένης, 2018: 135). Επί της ουσίας θα λέγαμε ότι οι κρατικές πολιτικές αναπαράγουν τον αποκλεισμό των πληθυσμών Ρομά οδηγώντας τους στον «πυθμένα της οικονομικής ιεραρχίας» (Παρθένης, 2018: 137). Σε κάθε περίπτωση, στο βαθμό που δεν γίνονται συστηματικές προσπάθειες για την άρση των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων που βιώνουν οι πληθυσμοί ρομικής προέλευσης, λίγες είναι οι δυνατότητες ουσιαστικής βελτίωσης των συνθηκών ζωής τους, άρα και η άρση του αποκλεισμού και των διακρίσεων.

1. Θεωρητικό υπόβαθρο

1.1. Προς μια συνολική πολιτική για την ετερότητα

Από όσα αναφέρθηκαν εισαγωγικά προκύπτουν ορισμένες διαπιστώσεις. Αρχικά γίνεται σαφές πως, για την επιτυχή ένταξη των πληθυσμών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, απαιτείται συνολικός σχεδιασμός των παρεμβάσεων, και όχι αποκλειστικά ρυθμίσεις που αφορούν τη διευκόλυνση της παρακολούθησης των σχολικών μαθημάτων. Η εκπαίδευση λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα ευρύτερο κοινωνικό

και πολιτικό συγκείμενο, είναι επομένως φυσικό να μην μπορεί αφ' εαυτού να επιλύσει όλα τα κοινωνικά προβλήματα, για τα οποία απαιτούνται πολιτικές δράσεις και οικονομικά μέτρα (Gundara, 2000: 65). Ταυτόχρονα, η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των πολιτών θα καλύψει τις ανάγκες πολλών κοινωνικών τομέων, όχι μόνο ακαδημαϊκών, αλλά και οικονομικών (Anderson, 2020: 92). Χρειάζεται επομένως να επανατοποθετεί το κεντρικό ερώτημα των δράσεων και των πολιτικών που εφαρμόζονται, με στόχο να μετατεθεί το βάρος από τα θεσμικά μέτρα, «πυροσβεστικού» χαρακτήρα, στη συνολική αντιμετώπιση του προβλήματος, συμπεριλαμβανομένης της αγοράς εργασίας (Clemens, Huang & Graham, 2018: 54), του δικαιώματος στη στέγαση (Παυλή-Κορρέ, 2018), της πρόσβασης στα πολιτικά δικαιώματα (Παρθένης, 2020) και φυσικά της εκπαίδευσης.

1.2. Εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη: οι σύγχρονοι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Για τους σύγχρονους στόχους της εκπαίδευσης πολιτιστικά διαφορετικών μαθητών/μαθητριών χρειάζεται να προβληματίσει τον μελετητή το γεγονός ότι παρά το εύρος του πολιτικού και δημόσιου λόγου που αφιερώνεται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι πολιτικές που εφαρμόζονται εξακολουθούν να παραμένουν ίδιες με μικρές εσωτερικές ίσως διαφορές (Zapata-Barrero, 2015: 3). Ταυτόχρονα, η ρητορική που διαπνέει πολλά κείμενα που αναφέρονται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση συχνά δημιουργεί νέα προβλήματα. Αναφερόμαστε κυρίως στην υπόθεση της ταυτότητας και του πολιτισμού. Δηλαδή, το κανονιστικό πλαίσιο που χρησιμοποιείται από κάποιους ερευνητές για να δικαιολογήσει τη διαμόρφωση της ταυτότητας και του πολιτισμού εντός των εθνών, και την επακόλουθη αγκύρωση αυτών των υποθέσεων στην εκπαίδευση (Bekerman, 2020: 7). Η υπόθεση αυτή γενικεύει σε μεγάλο βαθμό την επιρροή του εθνικού πολιτισμού στη διαμόρφωση ταυτότητας, με αποτέλεσμα όταν τελικά γίνεται λόγος για πολιτισμό να εννοείται το έθνος, οδηγώντας, λίγο ή πολύ, σε μια νέα μορφή πολιτιστικού ρατσισμού (Bekerman, 2020: 1).

Με βάση λοιπόν τις σκέψεις αυτές γίνεται σαφέστερο ότι οι στόχοι που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι πολλοί και μερικές φορές αντικρουόμενοι. Ο ερευνητής και ο εκπαιδευτικός, επομένως, που θα προσεγγίσουν την έννοια και τις στοχεύσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καλούνται να τοποθετηθούν και να επιλέξουν μεταξύ των απόψεων, που κατά καιρούς διαπιστώθηκαν. Κατά τη γνώμη μας η πολυπολιτισμική κοινωνία δεν είναι συνονθύλευμα από διάφορες ταυτότητες, αλλά παρουσιάζει σημαντικό βαθμό «ευκαμψίας» (Παρθένης, 2020), θυμίζοντας «έναν ελαστικό ιστό από μονταρισμένους και πάντοτε περιστασιακούς προσδιορισμούς ταυτότητας» (Baumann 1999, σελ. 118). Για την ανάπτυξη τέτοιων κοινωνιών, είναι απαραίτητο να εφαρμοστούν εκπαιδευτικές στρατηγικές που ενισχύουν τον διάλογο και τη διαπολιτισμική επικοινωνία (Παρθένης, 2020).

Ταυτόχρονα είναι μείζονος σημασίας οι συνθήκες διαβίωσης και εργασίας τις οποίες βιώνουν οι ομάδες με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, ιδιαίτερα οι οικονομικές συνθήκες και η θέση τους στην παραγωγή, καθώς αυτές προσδιορίζουν τη δυνατότητα για ενσωμάτωση ή όχι στη χώρα υποδοχής. Για το λόγο αυτό οι σύγχρονοι στόχοι για την εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικές τάξεις αναφέρονται στην κοινωνική δικαιοσύνη και στην κατάρτιση των ανισοτήτων (McLaren & Farahmandpur, 2013: 161). Με αυτό τον τρόπο η ανάπτυξη του διαπολιτισμικού μοντέλου νοείται ως προσπάθεια προώθησης μιας ενταξιακής κοινωνίας, στην οποία όλα τα άτομα θα απολαμβάνουν πολιτικών και κοινωνικών δικαιωμάτων και θα έχουν πρόσβαση σε όλους τους θεσμούς (Παρθένης, 2020).

Ως προς την αντιμετώπιση του πολιτισμού και της πολιτιστικής ταυτότητας των ομάδων με διαφορετικό από την κυρίαρχη πολιτισμικό υπόβαθρο, δεδομένου ότι μια κοινωνική ομάδα η οποία δεν έχει επίγνωση της πολιτιστικής της ταυτότητας και της θέσης της στο κοινωνικό γίγνεσθαι δεν μπορεί να αναγνωρίσει τις δυνάμεις που οδηγούν στην καταπίεση της, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στη συνειδητοποίηση του ιστορικού ρόλου των κοινωνικών ομάδων (McLaren & Farahmandpur, 2013: 161). Ταυτόχρονα επιδιώκεται ο κριτικός έλεγχος, ο οποίος μπορεί να αποκαλύψει ότι ο εθνικισμός, ο ρατσισμός και ο πατριωτισμός δεν ξεκινούν από την πεποίθηση των ανθρώπων, αλλά μέσω της λαϊκής κουλτούρας, των κοινωνικών συνηθειών, των πολιτικών επιλογών (Bekerman, 2020: 8). Στη λογική αυτή το εκπαιδευτικό έργο, αποκαλύπτοντας τις δραστηριότητες που συνήθως θεωρείται ότι είναι εσωτερικές και φυσικές για τα άτομα, μπορεί να οικοδομήσει στρατηγικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Bekerman, 2020: 8).

Υπό αυτό το πρίσμα η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολο του και όχι αποκλειστικά τάξεις με διαφορετικούς πολιτιστικά πληθυσμούς ή ειδικά μαθήματα, άλλωστε η δημιουργία σχολείων αποκλειστικά «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» μάλλον έχει σκοπό να απομονώσει παρά να ενσωματώσει πληθυσμούς (Νικολάου, 2005: 230). Η εφαρμογή τέτοιων πραγμάτων αναπτύσσεται σε τρία επίπεδα: α) στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής, με τη μορφή ξεκάθαρων εκπαιδευτικών στόχων και σκοπών, β) στο επίπεδο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, μέσω της δημοκρατικής διοίκησης, της συμμετοχής των μαθητών και σπουδαστών, του ανοικτού μαθησιακού περιβάλλοντος και της συμπεριληπτικής πολιτικής και γ) στο επίπεδο της διδασκαλίας, μέσω των προσεγγίσεων και των μεθόδων που ακολουθούνται (Παρθένης, 2020).

2. Μεθοδολογία

Σκοπό της παρούσας έρευνας συνιστά η ανάδειξη των παραγόντων, υποστηρικτικών προγραμμάτων και στρατηγικών που αναφέρεται ότι βελτιώνουν τα ποσοστά «τακτικής» φοίτησης και αυξάνουν τα ποσοστά θετικών επιδράσεων του

σχολείου προς τους μαθητές/μαθήτριες Ρομά. Οι επιμέρους στόχοι της συγκεκριμένης έρευνας αφορούν στην σκιαγράφηση των παραγόντων που λειτουργούν ενθαρρυντικά στη φοίτηση των παιδιών Ρομά στην περιοχή του Ασπροπύργου και διαμορφώνουν τις επιλογές των παιδιών σε σχέση με την εκπαίδευση και την επαγγελματική τους εξέλιξη, καθώς και το πώς οι παράγοντες αυτοί συσχετίζονται με μια επιτυχή σχολική πορεία.

2.1. Μέθοδος έρευνας και μέσα συλλογής δεδομένων

Η παρούσα έρευνα στηρίχθηκε σε ποιοτική μεθοδολογία. Η ερευνητική στρατηγική που υιοθετήθηκε είναι η μελέτη περίπτωσης και ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων αποτέλεσε η ημι-δομημένη συνέντευξη, καθώς εξασφαλίζει ευελιξία στον ερευνητή όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο τίθενται οι ερωτήσεις και την σειρά με την οποία καλύπτονται και προσαρμόζεται στις απαντήσεις του υποκειμένου. Σύμφωνα με την ερευνητική στρατηγική που υιοθετήθηκε επιλέχθηκε το σχολείο για τη διεξαγωγή της έρευνας στη συγκεκριμένη περιοχή, το 7^ο Δημοτικό Σχολείο Ασπροπύργου, το οποίο τροφοδοτείται από τον καταυλισμό Ρομά της Νέας Ζωής. Τα συγκεκριμένο σχολείο επιλέχθηκε με τη συνεργασία του συντονιστή της περιοχής.

2.2. Περιγραφή δείγματος

Ο αριθμός των υποκειμένων που έλαβαν μέρος στην έρευνα είναι δεκατρία (13). Υποκείμενα της έρευνας αποτέλεσαν από το 7ο Δημοτικό Σχολείο Ασπροπύργου – Νέας Ζωής: η διευθύντρια, ένας εκπαιδευτικός, ένας τοπικός διαμεσολαβητής (υπεύθυνος για την παρακολούθηση της σχολικής διαρροής στον καταυλισμό της Νέας Ζωής), ένας συντονιστής, έξι παιδιά Ρομά από τον καταυλισμό της Νέας Ζωής (τέσσερα κορίτσια και δύο αγόρια), τρεις γονείς Ρομά από τον καταυλισμό της Νέας Ζωής. Όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα είναι σχολικής ηλικίας. Η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε με βάση τη μέθοδο του διαθέσιμου δείγματος. «Με τη μέθοδο αυτή, ο ερευνητής επιλέγει άτομα που είναι διαθέσιμα για την έρευνα, δηλαδή άτομα που δέχονται να συμμετάσχουν» (Κυριαζή, 2006:117-118). Στόχος της συγκεκριμένης δειγματοληπτικής στρατηγικής δεν είναι η γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό.

2.3. Διεξαγωγή συνεντεύξεων

Οι συνεντεύξεις με την διευθύντρια και τον εκπαιδευτικό του 7ου Δημοτικού Σχολείου πραγματοποιήθηκαν εντός του σχολείου σε μέρα και ώρα που είχε καθοριστεί από τους ίδιους. Η συνέντευξη με τον συντονιστή της περιοχής διεξήχθη σε επαγγελματικό χώρο. Η συνέντευξη με τον τοπικό διαμεσολαβητή, τους Ρομά γονείς και τα Ρομά παιδιά διεξήχθησαν στα σπίτια τους. Οι γονείς και τα παιδιά έδωσαν συνέντευξη εν παρουσία των μελών των οικογενειών τους ή άλλων συγγενικών προσώ-

πων. Η διάρκεια της συνέντευξης κυμαινόταν περίπου από μισή έως μία ώρα. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων κρατήθηκαν σημειώσεις.

2.4. Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με βάση το μοντέλο της Ερμηνευτικής Φαινομενολογικής Ανάλυσης. Το συγκεκριμένο μοντέλο θεωρήθηκε ως κατάλληλο για την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας καθώς ενδείκνυται για την ανάλυση μελετών περίπτωσης όπως και ερευνών που περιλαμβάνουν μικρά ερευνητικά δείγματα, ενώ ως ενδεδειγμένη μέθοδος συλλογής δεδομένων για μια έρευνα που βασίζεται στην Ερμηνευτική Φαινομενολογική Ανάλυση θεωρείται η ημι-δομημένη συνέντευξη.

3. Αποτελέσματα: παράγοντες ενίσχυσης τακτικής φοίτησης

Το σύνολο των συνεντευξιζόμενων (παιδιά, γονείς, εκπαιδευτικοί, διευθυντές, διαμεσολαβητές) συμφωνούν ότι η πλειοψηφία των παιδιών Ρομά που φοιτούν στο σχολείο παρουσιάζει τακτική φοίτηση παρά το γεγονός ότι αυτοί οι μαθητές και οι μαθήτριες ζουν κάτω από εξαιρετικά αντίξοες συνθήκες που θα ήταν λογικό να αναστέλλουν την γενικότερη πρόοδό τους και να αποτελούν τροχοπέδη στην κανονική φοίτησή τους. Το φαινόμενο αυτό υπήρξε και ο αρχικός πυρήνας της έρευνας αυτής. Με βάση λοιπόν τις απαντήσεις του συνόλου των συνεντευξιζόμενων, μπορούμε να απομονώσουμε και να αναλύσουμε τους παρακάτω παράγοντες που έχουν συνεισφέρει στην τακτική φοίτηση των μαθητών/μαθητριών Ρομά στο συγκεκριμένο σχολείο.

3.1. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Παιδιών Ρομά

Το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης των Παιδιών Ρομά (ΕΚΠΑ-Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, 2012) υλοποιείται από το 2010 από το Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών σε συνεργασία με τα παιδαγωγικά τμήματα των Πανεπιστημίων Θεσσαλίας και Πατρών. Κύριο σκοπό του Προγράμματος αποτελεί η ένταξη των παιδιών ρομικής προέλευσης στο σχολείο, καθώς και η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας και της σχολικής διαρροής των παιδιών αυτών από το Νηπιαγωγείο, το Δημοτικό και το Γυμνάσιο προκειμένου να εξασφαλιστεί η κατά το δυνατό ισότιμη εκπαίδευση της ομάδας αυτής με τους γηγενείς μαθητές/μαθήτριες, εκπαίδευση που θεωρείται απαραίτητη για τη μετέπειτα ένταξή τους στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Οι ρομικοί πληθυσμοί του Ασπροπύργου υπήρξαν εξ αρχής βασικός στόχος του Προγράμματος Εκπαίδευσης Παιδιών Ρομά. Το Πρόγραμμα ξεκίνησε τις παρεμβάσεις στην περιοχή ενισχύοντας με κάθε τρόπο την ένταξη και φοίτηση των παιδιών Ρομά

στο εκπαιδευτικό σύστημα (τόσο στην προσχολική, όσο και στην υποχρεωτική εκπαίδευση) οργανώνοντας παράλληλα δράσεις υποστήριξης των παιδιών στο σχολείο με σκοπό να μειωθούν τα ποσοστά μη τακτικής ή/και εγκατάλειψης της φοίτησης.

Μεταξύ άλλων στα σχολεία της περιοχής υπήρξε παρέμβαση και συνεργασία από εκπαιδευτικούς, διαμεσολαβητές, συντονιστές, κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους που ο καθένας στον τομέα του ενήργησε ώστε να διευκολυνθεί η πρόσβαση και φοίτηση των παιδιών Ρομά στα σχολεία της περιοχής. Τα σχολεία του Ασπροπύργου που φιλοξενούν μαθητές και μαθήτριες ρομικής προέλευσης, εξοπλίστηκαν με διδακτικό υλικό, οργανώθηκαν επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης και χτίστηκαν το δυνατό γέφυρες επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών/μαθητριών Ρομά, με την τοπική κοινωνία και άλλους φορείς (υγείας, κοινωνικούς κ.λπ.) για την ενίσχυση της εκπαίδευσης των παιδιών αυτών. Παράλληλα προωθήθηκε η οργάνωση και λειτουργία ενισχυτικών (φροντιστηριακών) τμημάτων, οι μαθητές και οι μαθήτριες εξοπλίστηκαν με σχολικό υλικό και λήφθηκε μέριμνα για τη μεταφορά των παιδιών προς και από το σχολείο με λεωφορεία και συνοδό.

Βάσει των απαντήσεων που λάβαμε από την ερευνά μας, οι επαγγελματίες εκπαίδευσης συμφωνούν ότι μεγάλα θέματα που επιλύθηκαν αφορούν την ενίσχυση των παιδιών με ρομική προέλευση με σχολικά υλικά. Η σημασία των φροντιστηριακών τμημάτων εξαιρείται από τα στελέχη της εκπαίδευσης, ειδικά όσον αφορά την ενίσχυση στην ελληνική γλώσσα που αποτελεί πρόβλημα για τα δύο σχολεία (αξίζει να σημειωθεί ότι η πλειοψηφία των παιδιών έχουν ως μητρική την ρομανές) και όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει η διευθύντρια του 7^{ου} «έχει συνεισφέρει στο επίπεδο του ότι έχουμε 40 παιδιά τα οποία ενισχύονται προς το επίπεδο της ελληνομάθειας – γλωσσομάθειας». Αντίστοιχα και ο διαμεσολαβητής αλλά και ο συντονιστής αναγνωρίζουν ότι το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» έχει συνεισφέρει στην τακτική φοίτηση των Ρομά μαθητών/μαθητριών μέσα από την παροχή σχολικών ειδών (βιβλίων, τσαντών), τη διαμεσολάβηση, τα Φροντιστηριακά Τμήματα, τις Τάξεις Υποδοχής και την ομάδα ψυχολόγων. Όπως αναφέρει ο διαμεσολαβητής της Νέας Ζωής «Αυτό το Πρόγραμμα έχει πιάσει σε αυτή την περιοχή. Ο διαμεσολαβητής είναι ο συνδετικός κρίκος. Είναι πολύ σημαντικός κρίκος».

3.2. Φροντιστηριακά τμήματα – τμήματα ενίσχυσης

Ένας σημαντικός θεσμός ενίσχυσης της φοίτησης των μαθητών/μαθητριών με ρομικό υπόβαθρο είναι η δημιουργία Φροντιστηριακών Τμημάτων ή Τμημάτων Ενίσχυσης στα σχολεία όπου φοιτά μεγάλος αριθμός Ρομά μαθητών/μαθητριών. Πρέπει να επισημανθεί ότι τα περισσότερα παιδιά δεν λαμβάνουν κάποια πρόσθετη βοήθεια στο σπίτι καθώς όπως δήλωσε η πλειοψηφία των γονέων δεν είναι σε θέση ή μπορεί να προσφέρει ελάχιστη βοήθεια εξαιτίας χαμηλού μορφωτικού και εκπαιδευτικού

επιπέδου («προσπαθώ...δεν υπάρχει άλλος», «δεν μπορώ...δεν έχω πάει ποτέ σχολείο»). Σε κάποιες μεμονωμένες μόνο περιπτώσεις τα παιδιά λαμβάνουν βοήθεια είτε από συγγενικά πρόσωπα είτε από συμμαθητές/συμμαθήτριές τους.

Η σημασία των τμημάτων ενίσχυσης σύμφωνα με την διευθύντρια έγκειται στο ότι βοηθούν να ανέβει η εκτίμηση του μαθητή «ο οποίος καλύπτει τα κενά του, και μέσα στην πρωινή του τάξη λειτουργεί αλλιώς, μπορεί να συμμετάσχει. Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι παράγοντας διαρροής, γιατί όταν το παιδί δεν μπορεί να παρακολουθήσει την τάξη του, πέφτει η ψυχολογία του και δεν θέλει, ντρέπεται». Ανάλογες είναι και οι απόψεις των εκπαιδευτικών που όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν «όλοι οι υποστηρικτικοί θεσμοί βοηθούν στη φοίτηση. Ακόμα κι όταν έχουμε περιπτώσεις που τα παιδιά μεγαλώνουν, που έχουν να αντιμετωπίσουν κι άλλα προβλήματα, που υπάρχει φοίτηση σχετικά ελλιπής [...] σπάνια θα χάσει το παιδί την μέρα που έχει ενισχυτική διδασκαλία».

3.3. Ρόλος του Διαμεσολαβητή

Στην Ελλάδα, το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Παιδιών Ρομά για πρώτη φορά έδωσε βάση στη συμμετοχή των ιδίων των Ρομά σε ποικίλους ρόλους με ιδιαίτερη έμφαση στον ρόλο του διαμεσολαβητή ((Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2011: 52). Η συντριπτική πλειοψηφία των συνεντευξιζόμενων (γονείς, εκπαιδευτικοί, διευθυντές, συντονιστές, διαμεσολαβητές) αξιολόγησαν ως πολύ θετικό τον ρόλο του διαμεσολαβητή. Πιο συγκεκριμένα το σύνολο των γονέων αξιολόγησε ως πολύ θετικό τον ρόλο του διαμεσολαβητή όσον αφορά την εγγραφή και φοίτηση των παιδιών στο σχολείο, καθώς επιλύει προβλήματα εγγραφής και φοίτησης, ενισχύει την τακτική φοίτηση και αποτελεί πηγή πίεσης προς τα παιδιά που δεν θέλουν να πηγαίνουν στο σχολείο. Η πρακτική της θεσμοθέτησης από την πολιτεία και της λειτουργίας σε μόνιμη βάση του θεσμού του εκπαιδευτικού διαμεσολαβητή κρίνεται από το διαμεσολαβητή και τον συντονιστή ως κάτι πολύ θετικό που μπορεί να συνεισφέρει στην ενίσχυση της τακτικής φοίτησης. Ωστόσο, ο συντονιστής δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα στην σταθερότητα του διδακτικού προσωπικού προκειμένου να χτίζεται μια σχέση με την κοινότητα.

Διαφορετική άποψη εκφράζει η διευθύντρια του 7^{ου}, που διαφωνεί με το κομμάτι «ότι κάποιος που πρέπει να πληρώνεται για να γίνει διαμεσολαβητής [...]» και θεωρεί ότι «είναι ανέντιμο». Πιστεύει ότι είναι ευθύνη του εκπαιδευτικού και του σχολείου να ενημερώνει την οικογένεια η οποία είναι σε χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και άρα δεν καταλαβαίνει την αξία του σχολείου. Πιστεύει επίσης ότι θα πρέπει και στους Ρομά να περάσει το μήνυμα του εθελοντισμού και να έχουν άλλου είδους παροχές – εκτός της χρηματικής – καθώς το «να συνεργαστείς με έναν άνθρωπο που το ξέρει η κοινότητα ότι αυτός παίρνει λεφτά για να πάει το παιδί στο σχολείο και θα πει γιατί να μη τα πάρω εγώ; Δεν λειτουργεί». Θεωρεί ωστόσο ότι εάν λειτουργήσει ο

θεσμός με βάση τις διευρυμένες αρμοδιότητες που ορίζονται σε άλλα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπου ο θεσμός είναι θεσμοθετημένος, θα ήταν το ιδανικό.

3.4. Ενέργειες του σχολείου

Οι συνεντευξιζόμενοι διευθυντές και εκπαιδευτικοί απέδωσαν την αύξηση του πληθυσμού των Ρομά μαθητών/μαθητριών που εντάσσονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, και τη μείωση της διαρροής αυτών πριν την ολοκλήρωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε μία σειρά από ενέργειες που προβαίνει το σχολείο προκειμένου να ενθαρρύνει την προσέλευση και παραμονή των παιδιών σε αυτό. Οι μέθοδοι εκλογής είναι πολλοί και συνοψίζονται στα εξής:

- α) Εξοικείωση των παιδιών με το περιβάλλον του σχολείου
- β) Αποτροπή της διαρροής με κάθε μέσο («δεν επιτρέπουμε την διαρροή να εξελιχθεί [...] θα κάνει παρέμβαση το σχολείο αμέσως»)
- γ) Προσέλκυση με υλικά μέσα («...φαγητό, [...] ένα ζευγάρι παπούτσι, ρούχα ή οτιδήποτε»)
- δ) Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων και εκπαιδευτικών διαφορετικών τάξεων του σχολείου τόσο μεταξύ τους όσο και με τη διοίκηση του σχολείου.

3.5. Μέθοδοι διδασκαλίας – Εξατομίκευση

Το σύνολο των διδασκόντων φαίνεται ότι έχει απορρίψει την μετωπική μέθοδο διδασκαλίας κι έχει στραφεί σε άλλες πιο μαθητοκεντρικές μεθόδους που επιτρέπουν την εξατομίκευση της διδασκαλίας αλλά είναι, κατά κανόνα, πιο θελκτικές και κατάλληλες για μαθητές/μαθήτριες από χαμηλά κοινωνικό-μορφωτικά περιβάλλοντα. Όπως φαίνεται, η συσσωρευμένη εμπειρία σχετικά με τη φοίτηση των παιδιών Ρομά στα συγκεκριμένα σχολεία, έχει οδηγήσει τόσο τις διευθύνσεις των σχολείων όσο και τους εκπαιδευτικούς σε μία ενιαία κατεύθυνση της προσέγγισης της διδασκαλίας που χαρακτηρίζεται από ποικιλία και ταυτόχρονα δεν στερεί την αυτενέργεια στους εκπαιδευτικούς. Ο κοινός προσανατολισμός περιλαμβάνει καινοτόμες και παιδαγωγικά τεκμηριωμένες μεθόδους, όπως η ομαδοσυνεργατική, η μέθοδος project, η αξιοποίηση της διαθεματικότητας κ.λπ., που είναι προσανατολισμένες στον μαθητή και χαρακτηρίζονται από αξιοποίηση της βιωματικότητας, των ενδιαφερόντων και του μορφωτικού κεφαλαίου κάθε παιδιού ξεχωριστά. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στην διαθεματικότητα «ώστε να γίνεται μια διαρκής σύνδεση των μαθημάτων». Παράλληλα, οργανώνονται δραστηριότητες που είναι ευχάριστες για τα παιδιά και συνδυάζουν το παιχνίδι με τη μάθηση («που εμπεριέχουν λ.χ. μουσική, κίνηση...»).

Σύμφωνα με την διευθύντρια τέτοιες μέθοδοι ακολουθούνται κατά κύριο λόγο την ώρα της Ευέλικτης Ζώνης «όπου υπάρχει το πρόγραμμα, υπάρχει και η ώρα, είμαστε

και πιο χαλαροί, δεν υπάρχει το βιβλίο που θα ενεργοποιηθεί και ο μαθητής που έχει τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά είναι ικανός σε κάτι άλλο. Μπορεί να συζητήσει, μπορεί να ζωγραφίσει, μπορεί να κατασκευάσει, έτσι; Αλλά ανεβάζει πάλι την εκτίμηση του μαθητή, κάνει το σχολείο πιο ελκυστικό, και σίγουρα αυτά τα παιδιά απ' αυτά τα προγράμματα παίρνουν γνώσεις». Κατά τις υπόλοιπες ώρες του σχολικού ωραρίου θα πρέπει να χρησιμοποιούνται όλες οι μέθοδοι κατ' εκλογή, και αναλόγως της φύσης του μαθήματος. Γενικότερα οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, όντας γνώστες των μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας, αναλαμβάνουν διάφορα προγράμματα (λ.χ. αγωγής, περιβαλλοντικά, πολιτιστικά κ.ά.) και συνεργάζονται με τη διεύθυνση πάνω στους στόχους, τις μεθόδους και την εξεύρεση κατάλληλου υλικού για την ευόδωση του προγράμματος φροντίζοντας «τα πάντα να κινούνται σε ένα διαθεματικό επίπεδο, ώστε να γίνεται μια διαρκής σύνδεση των μαθημάτων (...) Τα πάντα είναι και γλώσσα και μαθηματικά και ιστορία και οτιδήποτε. Πάντα μέσα από τη συμμετοχή των μαθητών».

3.6. Αλλαγές στη στάση των ρομικών πληθυσμών απέναντι στο σχολείο και την εκπαίδευση

Στην παρούσα έρευνα, το σύνολο των γονέων δεν έχει πάει σχολείο ή έχει φοιτήσει για ένα σύντομο χρονικό διάστημα. Μεταξύ των λόγων που επικαλούνται είναι η στάση των γονέων τους απέναντι στην εκπαίδευση κατά την εποχή που οι ίδιοι βρίσκονταν σε σχολική ηλικία και η μεταφορά λήψης απόφασης για τη φοίτηση ή μη στο σχολείο στα ίδια τα παιδιά.

Από τη στιγμή που οι συμμετέχοντες γονείς Ρομά στην πλειοψηφία τους, δεν έχουν παρακολουθήσει το σχολείο, θα ανέμενε κανείς πως οι μορφωτικές τους προσδοκίες από το εκπαιδευτικό σύστημα να είναι χαμηλές και οι χαμηλές αυτές προσδοκίες να έχουν μεταφερθεί και στα παιδιά επηρεάζοντας, προς το αρνητικό, τη φοίτηση και επίδοσή τους στο σχολείο. Εντούτοις, κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει. Οι απαντήσεις των γονέων Ρομά των συγκεκριμένων παιδιών που αφορούσε η έρευνα και παρουσιάζουν τακτική φοίτηση, δείχνουν να έχουν μεγάλες προσδοκίες για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Ειδικότερα, εκφράζουν την πεποίθηση ότι τα παιδιά πρέπει να συνεχίσουν τις σπουδές τους «όσο μπορούν παραπάνω», ίσως μέχρι και το πανεπιστήμιο («αν έχουν την δυνατότητα», «να φτάσουν μέχρι το τέλος», «θα ήταν καλύτερα») και να αποκτήσουν εφόδια για τη ζωή («να έχει μια καλύτερη ανάπτυξη ως τσιγγάνος», «να βρει μια δουλειά», «να καλυτερέψει η ζωή τους»).

Παρατηρείται ωστόσο, σε κάποιες περιπτώσεις, μια διαφοροποίηση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών όσον αφορά τις προσδοκίες για την εκπαίδευση των δυο φύλων, όπως γίνεται αντιληπτό και από τα λεγόμενα ενός πατέρα σχετικά με το πώς φαντάζεται το μέλλον των παιδιών του («Μουσικός ο Παναγιώτης. Η Δήμητρα οικιακά

και οι άλλες κόρες το ίδιο. Εμείς οι τσιγγάνοι έχουμε μια νοοτροπία. Οι γιοι να σπουδάσουν, οι κόρες να τις παντρεύουμε και να είναι στο σπίτι. Και η πολύ εξελιξη δεν είναι πολύ καλό»).

Σε γενικές γραμμές, οι γονείς Ρομά που έχουν παρακολουθήσει το σχολείο έστω και για σύντομο χρονικό διάστημα, εκδηλώνουν θετικές απόψεις (αντιλήψεις) για το σχολείο και την εκπαίδευση. Στις σχετικές ερωτήσεις που αφορούσαν τη σχολική εμπειρία τους αναφέρουν ότι «μου άρεσε» ενώ περιγράφουν σε γενικές γραμμές τις σχέσεις τους με το διδακτικό προσωπικό ως «καλή». Αντίθετα, όσον αφορά τη σχέση τους με τους συμμαθητές/συμμαθήτριές τους, αναφέρουν προβλήματα ρατσισμού από τους μη Ρομά μαθητές/μαθήτριες («μας έλεγαν γύφτους», «το “γύφτο” το είχαν φωμοτούρι») αλλά και κάποιους εκ των Ρομά, και μόνο σε μία περίπτωση οι σχέσεις χαρακτηρίστηκαν ως «καλές».

Επιπρόσθετα, όλοι οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα, ανεξάρτητα από το αν έχουν φοιτήσει, υποστηρίζουν ότι θα ήθελαν να είχαν παρακολουθήσει και τελειώσει το σχολείο καθώς κατά τη γνώμη τους η σχολική εκπαίδευση ισοδυναμεί με απόκτηση μόρφωσης και δεξιοτήτων, εξεύρεση εργασίας, ικανότητα κατανόησης και αντίληψης του τρόπου που λειτουργεί ο κυρίαρχος πληθυσμός, δυνατότητα παροχής βοήθειας στα παιδιά για τα μαθήματά τους και γενικότερη ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Μάλιστα σε σχετική ερώτηση για τη χρησιμότητα της σχολικής εκπαίδευσης μια μητέρα αναφέρει «Είναι η συμμόρφωση... Όλα μετράνε στη ζωή. Να μην τα κοροϊδεύουν, αν δεν ξέρεις γράμματα σε κοροϊδεύουν. Να ξέρουν να κάνουν λογαριασμούς. Είναι απαραίτητα τα γράμματα». Στο παραπάνω απόσπασμα καθίσταται εμφανές πως η σχολική εκπαίδευση πέρα από την εργαλειακή διάσταση που ενδεχομένως προσλαμβάνει, με την παροχή γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων (ανάγνωση, γραφή και αριθμητική) για την ανταπόκριση στις απαιτήσεις της καθημερινότητας, μπορεί να αποτελέσει και ένα μέσο κοινωνικής κινητικότητας καθώς η αποχή από το σχολικό περιβάλλον περιορίζει δραματικά τη δυνατότητα πρόσβασης σε υλικούς και άλλους πόρους και τη διεκδίκηση ενός καλύτερου μέλλοντος (Παπακωνσταντίνου, et al., 2004).

Η διευθύντρια του 7^{ου} συναινεί στην άποψη ότι όσο περνάνε τα χρόνια αλλάζει η συνειδηση και η στάση των Ρομά απέναντι στο σχολείο και μάλιστα «έχω παιδιά μαθητών μου πλέον στο σχολείο που τους γονείς τους τους είχα μαθητές. Εκεί δεν υπάρχει κανένα θέμα και στη φοίτηση των παιδιών και στη συνεργασία. Βλέπουν δηλαδή ότι όντως υπάρχει μέλλον με αργούς ρυθμούς, οποιαδήποτε παρέμβαση γίνεται στη συγκεκριμένη ομάδα δεν θα σου δείξει το αποτέλεσμα αμέσως, θα το πάρει αργότερα μακροπρόθεσμα» άρα η συνέπεια σε αυτό το έργο μακροπρόθεσμα έχει αποτελέσματα.

3.7. Αυτοεκτίμηση των μαθητών/μαθητριών Ρομά

Στην παγκόσμια βιβλιογραφία ο όρος «αυτοεκτίμηση» συνδέεται συχνά με την έννοια της αυτοαξιολόγησης και χρησιμοποιείται για ν' αναφερθούν οι αξιολογήσεις που οι άνθρωποι κάνουν, αλλά και συντηρούν σχετικά με τον εαυτό τους (Σίμου & Παπάνης, 2007). Περιλαμβάνει διαθέσεις αποδοχής ή απόρριψης και το βαθμό που οι άνθρωποι νιώθουν αξιόλογοι, μοναδικοί και αποτελεσματικοί στην καθημερινή τους ζωή (Σίμου & Παπάνης, 2007).

Το ενδιαφέρον εύρημα της έρευνάς μας σχετικά με την αυτοεκτίμηση των συγκεκριμένων παιδιών αναφορικά με την σχολική τους ικανότητα είναι ότι όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως παρουσιάζονται να έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση. Αυτό σε ένα βαθμό εξηγεί το γιατί αυτά τα παιδιά, σε σχέση με συμμαθητές/συμμαθήτριές τους που ζουν κάτω από τις ίδιες συνθήκες, βιώνουν τα ίδια προβλήματα και φοιτούν στα ίδια σχολεία έχουν υψηλά ποσοστά επίδοσης και παρουσιάζουν τακτική φροίτηση.

Ειδικότερα, σε ερώτηση που τους έγινε για το τι πιστεύουν ότι η δασκάλα τους/δασκαλος τους θα απαντούσε σχετικά με το πως τα πηγαίνουν στο σχολείο παρατίθενται παρακάτω κάποιες απαντήσεις που μαρτυρούν την υψηλή αυτο-εκτίμηση των παιδιών σχετικά με την σχολική τους ικανότητα: «Ό, τι πάω πολύ καλά στα γράμματα», «Θα έλεγε ότι διαβάζω», «Μια χαρά. Κάθετα ήσυχος, κάθετα μια χαρά, δεν μιλάει, κάποιες ώρες βαριέται, έρχεται κάθε μέρα», «δεν μαλώνει», «δεν δυσκολεύεται», «διαβάζει καλά», «κάνει παρέα με τους συμμαθητές», «είμαι πολύ καλή».

Το 7ο Δημοτικό Ασπροπύργου, φαίνεται ότι δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στον τομέα αυτόν θέτοντας τις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών στο επίκεντρο και προσπαθώντας με ποικίλους τρόπους να ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών/μαθητριών, να ενισχύσουν τις ιδιαίτερες δεξιότητες και ικανότητές τους, να αποκτήσουν υπόσταση μέσω στο σχολικό περιβάλλον, να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία και, εν τέλει, να βοηθήσουν την προσωπικότητά τους να αναπτυχθεί, χωρίς ωστόσο να προκαλέσουν σύγκρουση ανάμεσα στην πολιτισμική και μαθητική τους ταυτότητα. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα πολλές φορές είναι ιδιαίτερα ανταγωνιστικό και κάτω από άλλες συνθήκες ευνοεί όσους έχουν ήδη υψηλή αυτοεκτίμηση αδικώντας κάπως τους άλλους.

3.8. Συνεργασία σχολείου - οικογένειας

Σύμφωνα με τα εμπειρικά δεδομένα της παρούσας έρευνας διαπιστώνεται πως τόσο η διευθύντρια του σχολείου, όσο και οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε αυτό, θεωρούν τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας απαραίτητη. Οι γονείς υποστηρίζουν ότι έχουν «πολύ καλές» σχέσεις με τον/την δάσκαλο/δασκάλα και μάλιστα αναφέρουν ότι «πηγαίνουμε να ρωτήσουμε», «μας παίρνει τηλέφωνο αν υπάρχει πρόβλημα», «καλά μας αντιμετωπίζουν», γεγονός το οποίο επιβεβαιώνεται και από τις συνεντεύξεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών και των δύο σχολείων. Σε κάποιες

περιπτώσεις μάλιστα «έρχεται ένα κομμάτι γονέων χωρίς να το καλέσουμε για να δει τι κάνει το παιδί», ενώ ανταποκρίνονται στην πλειοψηφία τους όταν τους καλεί το σχολείο όταν ένα παιδί «έχει πτώση αντί να έχει άνοδο» και πολλοί «και όταν υπάρχουν προβλήματα συμπεριφοράς». Σύμφωνα με την διευθύντρια του σχολείου «υπάρχουν [...] ευτυχώς πολύ λίγοι, που γνωρίζουν ιδιαίτερα για τα θέματα συμπεριφοράς (σ.σ. των παιδιών τους) και δεν έρχονται».

Ορισμένοι γονείς δηλώνουν ότι παρακολουθούν ή παρακολούθησαν κάποτε εκδηλώσεις του σχολείου και η πλειοψηφία των παιδιών τους συμμετέχει σε αυτές. Κατά την διευθύντρια το σχολείο φροντίζει να διεξάγει τις εκδηλώσεις του απογευματινές ώρες «για να έχουν την ευκαιρία να έρθουν περισσότεροι γονείς» και η συμμετοχή των γονέων στις γιορτές είναι σημαντική καθώς «χαίρονται και καμαρώνουν τα παιδιά τους και περνάει το μήνυμα για την αξία του σχολείου και πώς δουλεύει το σχολείο [...] (και) βλέπουν τα παιδιά τους να κάνουν πράγματα και το χαίρονται».

Σε ό,τι αφορά τη συμμετοχή των γονέων σε μηχανισμούς λήψης αποφάσεων που σχετίζονται με τη σχολική λειτουργία, παρατηρείται πως έγιναν στο παρελθόν προσπάθειες από τη διεύθυνση του σχολείου να δημιουργηθεί Σύλλογος Γονέων, αλλά μολοντί λειτούργησε με το νομικό κομμάτι για ένα διάστημα, στην πορεία έμεινε ανενεργός καθώς «συνήθως δεν θέλουν οι γονείς όχι μόνο στο συγκεκριμένο σχολείο για Ρομά και μη Ρομά, παντού δεν θέλουν, δεν είναι έτοιμοι να χαλάσουν τον χρόνο τους». Υπάρχει ωστόσο εκπρόσωπος για το διαδικαστικό κομμάτι του συλλόγου.

Ωστόσο, η προσωπική επικοινωνία των διευθυντών και εκπαιδευτικών και οι επισκέψεις στους καταυλισμούς και τα σπίτια δημιουργούν μια αμοιβαία σχέση εμπιστοσύνης και ζεστασιάς μεταξύ των δύο μερών, που βασίζεται στο ενδιαφέρον για την κατανόηση των αναγκών του παιδιού μέσα από τη γνώση που παρέχεται από τις ίδιες τις οικογένειες (Patterson, et al. 1999), γεγονός που φαίνεται να έχει θετική επίδραση στη φοίτηση των μαθητών/μαθητριών. Όπως χαρακτηριστικά δήλωσε ο διαμεσολαβητής της Νέας Ζωής «Ναι. Δεν αφήνουν οι γονείς τα παιδιά να κάτσουν σπίτι...εμείς αυτό θέλουμε σε αυτό τον καταυλισμό. Να πάνε σχολείο, να μάθουν γράμματα, να συμπεριφέρονται ωραία. Να μην κάθονται». Και διαμεσολαβητής θεωρεί ότι η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών/μαθητριών Ρομά και ο ρόλος τους ως συνδετικός κρίκος μεταξύ οικογένειας και σχολείου έχει συνεισφέρει σε μεγάλο βαθμό στην τακτική φοίτηση των μαθητών/μαθητριών.

3.9. Διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών/μαθητριών Ρομά στο σχολείο

Στην παρούσα έρευνα, οι σχέσεις των παιδιών Ρομά με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριά τους κρίνονται από τους γονείς ως «καλές» στο σύνολό τους ενώ όποιες προστριβές δημιουργούνται ερμηνεύονται ως φυσιολογικό όλων των παιδιών («καμιά φορά μαλώνουν...καμιά φορά δεν μαλώνουν...είναι αγαπημένα...όπως όλα

τα παιδιά» «και στην ηλικία που είναι και θα παίξουν και θα τσακωθούν και θα ξαναμιλήσουν»). Οι ίδιοι οι μαθητές/μαθήτριες παρουσιάζουν τις σχέσεις τους πιο περιπλοκές, καθώς ενώ στη γενική ερώτηση απαντούν ότι έχουν «καλές» ή «πολύ καλές» σχέσεις με τους συμμαθητές/συμμαθήτριές τους, αναφέρουν πιο συχνά την ύπαρξη καβγάδων ή/και την συναναστροφή με ένα-δύο συγκεκριμένα μόνο παιδιά. Για τη σχέση των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς, οι γονείς αναφέρουν ότι είναι «καλή» ή/και «πολύ καλή», ότι βοηθούν τα παιδιά στην φοίτησή τους και ότι δεν υπάρχουν προβλήματα ενώ και τα παιδιά στη συντριπτική τους πλειοψηφία χαρακτηρίσαν ως «καλή» ή και «πολύ καλή» τη σχέση τους με τον δάσκαλο/δασκάλα τους.

Όσον αφορά την αποδοχή των Ρομά μαθητών και μαθητριών από το σχολικό περιβάλλον ο διαμεσολαβητής ισχυρίστηκε ότι οι Ρομά μαθητές/μαθήτριες γίνονται αποδεκτοί. Συγκεκριμένα αναφέρει πως οι Ρομά μαθητές/μαθήτριες γίνονται αποδεκτοί στο σχολείο και «κάνουν παρέα και με Πόντιους και με μπαλαμούς» ενώ η διευθύντρια αναγνωρίζει την ύπαρξη προβλημάτων ρατσισμού ανάμεσα σε ομάδες Αλβανών και Ρομά μαθητών/μαθητριών, προβλήματα που όπως υποστηρίζει επιλύονται στην πορεία, αλλά και ανάμεσα σε Ρομά και μπαλαμούς. Και στις δύο περιπτώσεις τα παιδιά (αλλά και οι γονείς) φαίνεται να χρησιμοποιούν στερεοτυπικές εκφράσεις όταν αναφέρονται στους «άλλους», λ.χ. «αυτός ο Αλβανός...», «κάτι θέλει η Μπαλαμή» οι οποίες είναι έντονες κυρίως στην περίπτωση συγκρούσεων.

Κατά τη γνώμη της διευθύντριας, ο ρατσισμός απέναντι στους μπαλαμούς εκφράζεται επειδή «μεγαλώνουν τελοσπάντων και αυτός είναι ένας πόλεμος ανάμεσα σε Ρομά και μπαλαμούς. Έτσι εκπαιδεύονται ότι πρέπει να τους γελάσουν τους μπαλαμούς, διότι οι μπαλαμοί έχουν κάνει εγκλήματα απέναντι τους». Σε αυτή την περίπτωση, οι διομαδικές σχέσεις μεταξύ Ρομά και μη Ρομά πρέπει να γίνουν κατανοητές υπό το πρίσμα ευρύτερων κοινωνικών, ιστορικών και ιδεολογικών παραγόντων, που συνέβαλαν στην ανάπτυξη προκαταλήψεων και διακρίσεων από την πλευρά της κυρίαρχης κοινωνίας εις βάρος των Ρομά και εντέλει στον αποκλεισμό τους από την ισότιμη πρόσβαση σε αγαθά και πόρους. Σε αυτό το σημείο θέλουμε να τονίσουμε πως η σχολική τάξη και εν γένει το σχολικό σύστημα δεν λειτουργούν μέσα σε στεγανά αλλά επηρεάζονται από πλήθος παραγόντων όπως είναι το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της κοινότητας καθώς και οι κοινωνικές διεργασίες του ευρύτερου περιβάλλοντος που ενδέχεται να οξύνουν ή να αμβλύνουν τις εντάσεις.

3.10. Αξιοποίηση του πολιτισμικού υποβάθρου και ταυτότητας των μαθητών/μαθητριών στην εκπαιδευτική διαδικασία

Στο 7^ο Δημοτικό Σχολείο, φαίνεται ότι γίνονται προσπάθειες για την αξιοποίηση του πολιτισμικού υποβάθρου και της πολιτισμικής ταυτότητας των παιδιών Ρομά. Σύμφωνα με την διευθύντρια η κυρία μέθοδος που ακολουθείται είναι η ενσωμάτωση

στοιχείων του πολιτισμού των Ρομά, τόσο στο μάθημα όσο και σε διάφορες εκδηλώσεις του σχολείου και η χρήση πολιτισμικών προεκτάσεων στον κύριο όγκο των μαθημάτων. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει «πολλά μαθήματα είναι που καταλήγουν να έχουν τέτοιες ερωτήσεις διαπολιτισμικού τύπου, γιατί όλα τα σχολεία έχουν όχι (μόνο) Ρομά, (αλλά και) αλλοδαπούς μαθητές και μαθήτριες (και) Παλλινουστύντες, και δίνουν την ευκαιρία κάποιες (σχετικές) ενότητες, η κάθε πολιτισμική ομάδα να παρουσιάσει το δικό της ξεχωριστό πράγμα. Μα θα είναι ένα παιχνίδι, μα θα είναι ένα φαγητό, μα θα είναι μια συνήθεια, οπωσδήποτε πρέπει να το παρουσιάσουν».

Αντίστοιχα, ο εκπαιδευτικός του 7^{ου} εντάσσει διαστάσεις του πολιτισμικού υποβάθρου των Ρομά μέσα στο μάθημα και συγκεκριμένα «οτιδήποτε υπάρχει ως χαρακτηριστικό από τα χαρακτηριστικά [...] “ό,τι είναι θεμιτά”, προσπαθούμε να τα αναδείξουμε. Και μέσα από τις δράσεις, και μέσα από τα project, από γιορτές, οτιδήποτε. Και κυρίως ανοίγοντάς το προς τα έξω. Το σχολείο πρέπει να είναι ανοιχτό στην κοινωνία.[...]».

Επιπλέον, στο λόγο των συνεντευξιζόμενων αναδύονται ζητήματα ορισμού και αξιοποίησης διαστάσεων της πολιτισμικής εμπειρίας που φέρουν οι μαθητές/μαθήτριες στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, στο πλαίσιο της ευρύτερης προβληματικής της ένταξης στο σύγχρονο κοινωνικό γίγνεσθαι. Όπως αναφέρει ο εκπαιδευτικός το σχολείο πρέπει να συμβάλλει στην διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας των παιδιών Ρομά «στο βαθμό που το επιθυμούν οι ίδιοι, αλλά και στο βαθμό που θα καθορίσουμε την πολιτισμική ταυτότητα. Δηλαδή αν η πολιτισμική μου ταυτότητα είναι το να παντρεύομαι στα 14, ε τότε όχι, πρέπει να αλλάξει».

3.11. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Τα ίδια τα στελέχη εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται ότι αναγνωρίζουν τη σημασία της επιμόρφωσης καθώς το σύνολό τους έχει παρακολουθήσει στο παρελθόν προγράμματα επιμόρφωσης που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση γενικότερα και την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά ειδικότερα. Στην πλειοψηφία τους πιστεύουν ότι η κατάρτιση πρέπει να είναι συνεχής. Ο εκπαιδευτικός του σχολείου θεωρεί πως «απλά να είναι κάτι έτοιμο και ειλικρινές για να μην ξαναπέφτουμε σε αυτό [...] να μου μιλάνε για τσιγγάνους άνθρωποι που δεν τους έχουνε δει». Σε αυτό το σημείο αναδεικνύεται και η σημασία της συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης ατόμων που έχουν μακρόχρονη αλληλεπίδραση με τον πληθυσμό και μπορούν να συμβάλλουν αξιοποιώντας τη γνώση που έχουν αποκτήσει εκ των έσω καθώς και μελών της ρομικής κοινότητας, που γνωρίζουν καλύτερα από κάθε άλλον, τη φύση και το εύρος των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν και μπορούν να συνεισφέρουν τα μέγιστα αναφορικά με αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης αυτών.

Ακόμα, τη σημασία της συνεχούς κατάρτισης/εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών υποστηρίζει και η διευθύντρια του 7^{ου} σχολείου, στα πλαίσια του οποίου στην παρούσα φάση παρακολουθούν επιμορφώσεις με θέματα ψυχολογικού και παιδαγωγικού ενδιαφέροντος. Κατά την άποψη της «Κανέναν δεν τα ξέρει όλα και γι' αυτό τον έχουμε επιλέξει και οι συνάδελφοι εδώ δέχτηκαν να κάνουμε τον κύκλο των επιμορφώσεων».

Επίσης, εκφράστηκε η άποψη ότι οι επιμορφώσεις θα πρέπει να έχουν πιο πρακτικό προσανατολισμό και να προτείνουν λύσεις σε προβλήματα πρακτικής φύσεως που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί μέσα στο σχολείο ενώ παράλληλα εκδηλώθηκε ενδιαφέρον για επιμορφώσεις που σχετίζονται με την κατανόηση του πολιτισμού και των ιδιαιτεροτήτων των ρομικών πληθυσμών. Γενικότερα, φαίνεται ότι υπάρχει έντονο ενδιαφέρον από τη μεριά των εκπαιδευτικών στα δύο σχολεία για ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά, κάτι που επιβεβαιώνουν τόσο οι ίδιοι όσο και εξωτερικοί παρατηρητές όπως οι διαμεσολαβητές και ο συντονιστής του προγράμματος που διαπιστώνουν την ύπαρξη ευαισθητοποίησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που αφορούν τους Ρομά γενικότερα, την εκπαίδευση και την κοινωνική τους ένταξη.

4. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Το ζήτημα της ένταξης ομάδων με ανομοιογενές πολιτισμικό υπόβαθρο μέσω της εκπαίδευσης και της ενίσχυσης της σταθερής φοίτησης αποτελεί ένα σύνθετο πρόβλημα, όπως αναδείχθηκε και από τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων. Οι προσπάθειες που απαιτούνται προκειμένου οι μαθητές/μαθήτριες διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης να ενταχθούν ομαλά στην ελληνική εκπαίδευση και εν συνεχεία να διαγράψουν ανοδική εκπαιδευτική τροχιά ολοκληρώνοντας τουλάχιστον την υποχρεωτική εκπαίδευση, χρειάζεται να είναι συντονισμένες και να καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα παρεμβάσεων, τα οποία ξεπερνούν το στενό «σχολικό» πλαίσιο.

Μέσα από τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας αναδείχθηκε, συγκεκριμένα, η σημασία προγραμμάτων ειδικών παρεμβάσεων για την ένταξη των παιδιών ρομικής προέλευσης στο σχολείο. Όπως προέκυψε, τέτοια προγράμματα επιτρέπουν τη συνεργασία πολλών ακαδημαϊκών ιδρυμάτων και έχουν τη δυνατότητα να εντάξουν στις παρεμβάσεις ένα εύρος ειδικών εκπαιδευτικών, διαμεσολαβητών, συντονιστών, κοινωνικών λειτουργών και ψυχολόγων. Οι παρεμβάσεις συγκεκριμένα του Προγράμματος Εκπαίδευσης Παιδιών Ρομά ανέδειξαν τη σημασία της συνολικής προσέγγισης για την ενίσχυση της σχολικής φοίτησης, καθώς απευθύνθηκαν τόσο σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, όσο και σε γονείς και στην τοπική κοινότητα.

Ταυτόχρονα, αναδείχθηκε η σημασία πολιτικών για την ετερότητα οι οποίες είναι ευρύτερες του ωρολόγιου σχολικού προγράμματος. Το εύρος τέτοιων πολιτικών είναι

μεγάλο, είτε αυτές είναι φροντιστηριακά τμήματα, ενισχυτικά στα μαθήματα του σχολείου, είτε είναι ο ρόλος του Διαμεσολαβητή, μεταξύ κοινότητας Ρομά και σχολείου – πολιτείας, είτε είναι η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια, για την ενίσχυση της σχολικής φοίτησης. Οι πολιτικές αυτές συμβάλλουν με τη σειρά τους και στην ενίσχυση ενός επιπλέον παράγοντα που αναδείχθηκε, της αλλαγής στη στάση των ρομικών πληθυσμών απέναντι στη θεσμοθετημένη σχολική εκπαίδευση.

Τέλος οι ενέργειες του ίδιου του σχολείου, καταγράφηκε ότι συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών και ως εκ τούτου της σχολικής φοίτησης. Οι ενέργειες αυτές αναδεικνύουν την ανάγκη να αξιοποιηθεί κάθε δυνατό μέσο, είτε αυτό αφορά παρεμβάσεις στην κοινότητα, και στοχευμένα μέτρα, είτε την ανανέωση της διδακτικής πρακτικής, με μαθητοκεντρικές διδακτικές μεθόδους..

Συνεπώς εξειδικευμένα προγράμματα, όπως το Πρόγραμμα Ενίσχυσης Παιδιών Ρομά που υλοποιείται από το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Αθηνών, θα πρέπει να αποκτήσουν διάρκεια, εφόδια και δυνατότητες ευελιξίας ώστε να ενισχύσουν με κάθε τρόπο τον ρόλο του σχολείου. Η στόχευση θα πρέπει να είναι μακροπρόθεσμη. Από τη στιγμή που υπάρχουν προγράμματα εκπαιδευτικής ένταξης των ρομικών πληθυσμών στο εκπαιδευτικό σύστημα, έχει ήδη συσσωρευτεί αρκετή εμπειρία για τις καλύτερες πρακτικές στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Οι πρακτικές αυτές αποτελούν «λύσεις εκλογής» όχι μόνο για τα παιδιά Ρομά, αλλά για όλο το φάσμα που καλύπτει η πολυμορφία των μαθητών που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία ανεξαρτήτως αν η ιδιαιτερότητα του κάθε μαθητή οφείλεται σε οικονομικούς, κοινωνικούς, πολιτισμικούς, οικογενειακούς, προσωπικούς ή ειδικούς μαθησιακούς λόγους. Άρα όποιες δράσεις και παρεμβάσεις θα γίνονται εφεξής, θα πρέπει να έχουν ως στόχο τον επαναπροσδιορισμό της δομής και λειτουργιών όλου του εκπαιδευτικού συστήματος και όχι εξειδικευμένα των σχολείων που τυγχάνει να φοιτά ένας αυξημένος αριθμός Ρομά μαθητών. Ο στόχος θα πρέπει να είναι η εξασφάλιση της πρόσβασης στην εκπαίδευση και η παροχή ποιοτικά αναβαθμισμένης εκπαίδευσης για όλους ώστε το γενικό σχολείο να λειτουργεί ενταξιακά εξασφαλίζοντας κοινωνική και εκπαιδευτική ισότητα για όλους.

Στην προσπάθεια αυτή είναι αναγκαίο να συνεισφέρουν όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αφενός να εμπλακούν οι ίδιοι οι Ρομά και να ακουστεί και η δική τους φωνή για ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση των παιδιών τους, έτσι θα μπορέσει να αλλάξει η στάση τους απέναντι στη θεσμοθετημένη εκπαίδευση, αλλά και ο ρόλος τους, πολιτικός και κοινωνικός, στην τοπική κοινότητα. Ιδιαίτερη σημασία θα πρέπει να δοθεί στην ειδική επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, όχι μόνο πάνω σε εξατομικευμένες διδακτικές πρακτικές που είναι ικανές να ενσωματώσουν στο μαθητικό δυναμικό κάθε μαθητή/μαθήτριά, αλλά ακόμα πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση που να στηρίζεται στην ειλικρινή και διαλεκτική αλληλεπίδραση των μαθητών/μαθητριών μέσα στην τάξη.

Κατά τη γνώμη μας τα συμπεράσματα αναδεικνύουν το ενδιαφέρον για περαιτέρω έρευνα στα ζητήματα ενίσχυσης τακτικής φοίτησης, ειδικά σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση μαθητών/μαθητριών με διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο. Η μελέτη περίπτωσης στην προκειμένη περίπτωση επιτρέπει τη δυνατότητα κατηγοριοποίησης και εξαγωγής ασφαλών συμπερασμάτων για το δείγμα που μελετήθηκε, αλλά θα μπορούσαν νέες έρευνες να διεκρύνουν το πεδίο είτε χωροταξικά, έρευνα μεγαλύτερης εμβέλειας, είτε ποιοτικά, έρευνα που να αφορά άλλες κοινωνικές ομάδες.

Βιβλιογραφία

- Anderson, K. (2020) Our greatest global challenge: intercultural communication. *Parami Journal of Education*, 1(1): 90-106.
- Baumann, G. (1999) *The multicultural riddle: rethinking national, ethnic and religious identities* (1η εκδ.). New York: Rourledge.
- Bekerman, Z. (2020) Reflection on the dangers of 'cultural racism' in intercultural education. *Journal of new approaches in educational research*, 9(1): 1-14. Ανάκτηση Ιανουαρίου 03, 2021, από <https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.534>
- Clemens, M., Huang, C. & Graham, J. (2018) *The economic and fiscal effects of granting refugees formal labor market access*. Washington, DC: Center for Global Development. Ανάκτηση Δεκέμβριος 28, 2020, από <https://www.cgdev.org/publication/economic-and-fiscal-effects-granting-refugees-formal-labor-market-access>
- Gundara, J. (2000) *Interculturalism, education and inclusion*. London: Paul Chapman Publishing.
- McLaren, P. & Farahmandpur, R. (2013) *Για μια παιδαγωγική της αντίστασης: διδάσκοντας ενάντια στον παγκόσμιο καπιταλισμό και τον νέο ιμπεριαλισμό*. (Κ. Σκορδούλης, Επιμ. & Κ. Θεριανός, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Patterson, L., Baldwin, S., Gonzales, R., Guadarrama, I. & Keith, L. (1999) A different approach to family involvement. *Networks: An Online Journal for Teacher Research*, 2(2). Ανάκτηση Δεκέμβριος 11, 2020, από <https://newprairiepress.org/networks/vol2/iss2/2/>
- Zapata-Barrero, R. (2015) Interculturalism: main hypothesis, theories and strands. Στο R. Z.-B. (ed), *Interclturalism in cities: concept, policy and implementation* (σσ. 3-19). Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited. doi:<https://doi.org/10.4337/9781784715328>
- Βασιλειάδου, Μ. & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2011) *Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα* (3η Έκδοση εκδ.). Αθήνα: Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.

- Γούλας, Β. (2007) *Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική: η αγορά ως παιδαγωγός*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Κοντιάδης, Ξ. (2007) Δημοκρατική συμμετοχή και δικαιώματα των μεταναστών. Μια οριακή περίπτωση ως έναυσμα επανεξέτασης θεμελιωδών εννοιών. Στο Ξ. Κοντιάδης & Θ. Παπαθεοδώρου, *Η μεταρρύθμιση της μεταναστευτικής πολιτικής* (σσ. 21-50). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Νικολάου, Γ. (2005) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: το νέο περιβάλλον - βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπακωνσταντίνου, Γ., Βασιλειάδου, Μ. & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2004) *Οικονομική-κοινωνική-πολιτισμική κατάσταση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα: πρώτη (1998) και δεύτερη (1999) φάση της έρευνας*. Ιωάννινα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τομέας Παιδαγωγικής.
- Παρθένης, Χ. (2018) Εθνοπολιτισμικές διαστάσεις της ταυτότητας των Ρομά. Στο Χ. Παρθένης, *Η ένταξη των Ρομά στην ελληνική κοινωνία: ετερότητα και δομικός αποκλεισμός* (σσ. 134-216). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παρθένης, Χ. (2020) Η κοινωνική και εκπαιδευτική πολιτική του Ελληνικού Κράτους για την ετερότητα: ο ρόλος του Κέντρου Διαπολιτισμικής Αγωγής. Στο Χ. Π. (επιμελητής), *Πολιτική και πρακτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* (σσ. 20-50). Αθήνα: Gutenberg.
- Παρθένης, Χ. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (2018) Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά στην Ελλάδα: η θεωρία και η πράξη. Στο Χ. Παρθένης, *Η ένταξη των Ρομά στην ελληνική κοινωνία: ετερότητα και δομικός αποκλεισμός* (σσ. 217-263). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παυλή-Κορρέ, Μ. (2018) Κοινωνικές σχέσεις - οικογένεια. Στο Χ. Παρθένης, *Η ένταξη των Ρομά στην ελληνική κοινωνία: ετερότητα και δομικός αποκλεισμός* (σσ. 305-360). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σίμου, Β. & Παπάνης, Ε. (2007, Σεπτέμβριος 26) *Αυτοεκτίμηση μαθητών*. Ανάκτηση Δεκέμβριος 10, 2020, από Ελληνική κοινωνική έρευνας: http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_26.html

**ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΑΘΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ
ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΓΓΛΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ
ΜΑΘΗΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ**

**QUALITATIVE READING ERROR ANALYSIS
IN GREEK AND ENGLISH IN PRIMARY SCHOOL
CHILDREN**

Χρυσή Βεργαδή
Τμήμα Φ.Π.Ψ., ΕΚΠΑ
chrysavergadi@hotmail.com

Φωτεινή Πολυχρόνη
Τμήμα Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ
fpolychr@psych.uoa.gr

Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου
Π.Τ.Δ.Ε., ΕΚΠΑ
as_antoniou@primedu.uoa.gr

Κυριακούλα Μ. Ρόθου
ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ
krothou@nured.auth.gr

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αποτυπώσει μέσω ποιοτικής ανάλυσης τα λάθη στην ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων στην ελληνική και την αγγλική γλώσσα μαθητών δημοτικού κατά την εκμάθηση των αγγλικών ως ξένη γλώσσα. Στην έρευνα συμμετείχαν 78 μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού οι οποίοι φοιτούσαν σε κέντρα ξένων γλωσσών στην Αθήνα. Στους συμμετέχοντες χορηγήθηκαν σταθμισμένες και άτυπες δοκιμασίες. Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές κάνουν ίδιους τύπους λαθών στην αποκωδικοποίηση και στις δύο γλώσσες με διαφοροποίηση συχνότητας, ενώ φαίνεται ότι μεταφέρουν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν από τα ελληνικά στα αγγλικά. Συζητούνται οι προεκτάσεις των αποτελεσμάτων για το ρόλο της αδιαφάνειας της γλώσσας στην αναγνωστική ικανότητα των μαθητών κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας.

Λέξεις κλειδιά

Ποιοτική ανάλυση λαθών, εκμάθηση αγγλικής γλώσσας, αποκωδικοποίηση.

Abstract

The purpose of the present study is to identify, through miscue analysis, the errors made by Greek students, who learn English as a foreign language, in an English and Greek word reading accuracy task. The participants were 78 Greek speaking children in the final two grades of primary school who attended English language centers. Standardised and informal reading accuracy tests were administered to children. The results showed that the children made similar

types of errors in the two languages with different frequency, and they transferred strategies from Greek to English. The implications of the results are discussed in terms of the role of the opaque orthographic system on the reading ability of students learning a foreign language.

Key words

Miscue analysis, English language learning, reading accuracy.

0. Εισαγωγή

Η ανάγνωση είναι μια πολύπλοκη γνωστική διαδικασία και απαιτεί την ενεργοποίηση και αλληλεπίδραση γνωστικών, γλωσσικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων (Πόρποδας, 2002). Η ικανότητα ανάγνωσης λέξεων επίσης έχει βρεθεί να επηρεάζεται από το επίπεδο της φωνολογικής δομής της γλώσσας και από το είδος του ορθογραφικού συστήματος – σταθερότητα των αντιστοιχιών ανάμεσα στα γράμματα και τους ήχους (Αϊδίνης, 2012, Πόρποδας, 2002). Σύμφωνα με τη Θεωρία Ορθογραφικού Βάθους των Katz & Frost (1992) οι γλώσσες διακρίνονται σε δύο κατηγορίες, ρηχές και βαθιές. Στην πρώτη κατηγορία τα γράμματα (γραφήματα) είναι απολύτως και με συνέπεια αντίστοιχα των φωνημάτων, ενώ στη δεύτερη η σχέση μεταξύ φωνήματος και γραφήματος είναι ουσιαστικά ασαφής, δηλαδή τα φωνήματα μπορούν να γραφούν με περισσότερους από έναν τρόπους ή δεν αναπαρίστανται καθόλου στο γραπτό λόγο και τα γραφήματα αντιστοιχούν σε περισσότερους από έναν ήχους στον προφορικό λόγο (Katz & Frost, 1992).

Στις διαφανείς γλώσσες, όπως είναι η ελληνική, η διαδικασία της ανάγνωσης είναι μια εύκολη διαδικασία καθώς η αποκωδικοποίηση των λέξεων βασίζεται αμιγώς στην φωνολογία της γλώσσας. Αντιθέτως, στις βαθιές/αδιαφανείς γλώσσες, ο αναγνώστης θα πρέπει να επεξεργαστεί τις γραπτές λέξεις ανατρέχοντας στη μορφολογία τους μέσω της οπτικο-ορθογραφικής δομής αυτών. Η αγγλική γλώσσα έχει ταξινομηθεί ως αδιαφανής γλώσσα, με ορθογραφικό σύστημα γραφής (Seymour et al., 2003). Η αντιστοιχία μεταξύ φωνήματος και γραφήματος στα αγγλικά είναι περίπλοκη καθώς η αναλογία μεταξύ τους είναι πολλά προς ένα ακόμα και μέσα στην ίδια οικογένεια λέξεων (π.χ. heal-health). Αποδεικνύεται επίσης πως στα αγγλικά απαιτείται δυόμιση φορές περισσότερος χρόνος για την εκμάθηση της ανάγνωσης λέξεων συγκριτικά με τις περισσότερες ευρωπαϊκές γλώσσες. Ακόμα και στα παιδιά με μητρική γλώσσα τα αγγλικά οι επιδόσεις στην ανάγνωση διαφέρουν πολύ μεταξύ των παιδιών, σε σχέση με την επίδοση των παιδιών που μαθαίνουν ανάγνωση σε μια πιο διαφανή γλώσσα (Seymour et al., 2003).

Δεδομένου ότι η αδιαφάνεια της γλώσσας επηρεάζει την αποκωδικοποίηση λέξεων ενδέχεται η ανάγνωση στα αγγλικά να αποτελεί μία πρόκληση για τους μαθητές που

μαθαίνουν τα αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα (Γ2) και έχουν πρώτη γλώσσα (Γ1) τα ελληνικά, μια διαφανή γλώσσα. Συγκεκριμένα, έρευνες για την εκμάθηση μιας αδιαφανούς γλώσσας ως Γ2 από μαθητές με διαφανή μητρική γλώσσα, έχουν επιβεβαιώσει ότι η αδιαφάνεια του ορθογραφικού της συστήματος λειτουργεί ως εμπόδιο στην εκμάθηση ανάγνωσης στη Γ2. Ειδικότερα, σε έρευνα του Alshaboul και των συνεργατών του (2014) εξετάστηκε αν οι μαθητές με πρώτη γλώσσα τα αραβικά, τα οποία χαρακτηρίζονται ως διαφανής γλώσσα, αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην ανάγνωση αγγλικών λέξεων και κειμένου. Βρέθηκε ότι οι μαθητές ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν και να αναγνώσουν τα γράμματα τα οποία υπάρχουν στην δική τους γλώσσα αλλά όχι όσα συναντούσαν μόνο στην αγγλική γλώσσα. Επίσης, δυσκολεύτηκαν πολύ στην ανάγνωση λέξεων και κειμένου που δεν χαρακτηρίζονταν από γραφοφωνημική συνέπεια καθώς μετέφεραν τις πρακτικές ανάγνωσης που χρησιμοποιούσαν στην μητρική τους γλώσσα, οι οποίες δεν ήταν αποτελεσματικές στην ανάγνωση στα αγγλικά λόγω της διαφοράς στο επίπεδο της διαφάνειας. Εξίσου ενδιαφέροντα αποτελέσματα προέκυψαν και από την έρευνα του Odej (2015) που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά με πρώτη γλώσσα το πολωνικά που μάθαιναν αγγλικά ως ξένη γλώσσα. Οι αξιολογήσεις έδειξαν ότι οι μαθητές με Γ1 την πολωνική γλώσσα μπορούσαν να διαβάσουν σωστά τις αγγλικές λέξεις που χαρακτηρίζονταν ως γραφοφωνημικά συνεπείς αλλά όχι αυτές που χαρακτηρίζονταν από αναντιστοιχία μεταξύ γραφήματος και φωνήματος. Επίσης, ο παράγοντας της συχνότητας έκθεσης στις λέξεις φάνηκε να επηρεάζει την αποτελεσματικότητα στην ανάγνωση τόσο των ομαλών όσο και των γραφοφωνημικά ανώμαλων λέξεων. Ωστόσο, ένα σημαντικό εύρημα ήταν ότι ο παράγοντας της διαφοράς στο επίπεδο αδιαφάνειας μεταξύ των δύο γλωσσών διαφοροποιούσε πιο σημαντικά την επίδοση των μαθητών από αυτόν της συχνότητας. Τέλος, σε άλλη έρευνα με μαθητές με μητρική γλώσσα τα ολλανδικά και ξένη γλώσσα τα αγγλικά (Morfidi et al., 2007) επιβεβαιώθηκε η θεωρία των Geva και Siegel (2000), οι οποίοι υποστήριξαν ότι η εκμάθηση μιας γλώσσας λιγότερο διαφανούς σε σχέση με την μητρική καθιστά απαιτητική την ανάγνωση στην ξένη γλώσσα, καθώς οι μηχανισμοί ανάγνωσης που είναι σημαντικοί και αποτελεσματικοί στη μητρική γλώσσα δεν είναι εξίσου αποτελεσματικοί στην ανάγνωση στην ξένη γλώσσα που είναι αδιαφανής.

Η μεταφορά γλωσσικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων από τη μία γλώσσα στην άλλη γλώσσα έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης τα τελευταία χρόνια οδηγώντας στην διατύπωση θεωριών μεταφοράς στοιχείων από τη Γ1 στη Γ2. Μεταξύ αυτών των θεωριών επικρατέστερες είναι η Υπόθεση Διαφορών Γλωσσικής Κωδικοποίησης, των Sparks και Ganschow (Linguistic Coding Differences Hypothesis), η Υπόθεση Γλωσσικής Αλληλεξάρτησης (Linguistic Interdependence Hypothesis) του Cummins, η Υπόθεση Κατωφλιού ή Ξεκινήματος (Threshold Hypothesis) του Clarke (1980) και η θεωρία της Διαγλωσσικής Μεταφοράς της Geva (2000) (Cummins, 1979, Cummins, 1984, Koda, 1992, Sparks, 1995).

Στην πρώτη θεωρία υποστηρίζεται ότι οι δεξιότητες ενός ανθρώπου στις συνιστώσες της Γ1 (φωνολογικές, ορθογραφικές, συντακτικές και σημασιολογικές) αποτελούν τη βάση για την επιτυχή εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Κατ' ανάλογο τρόπο, τα προβλήματα σε κάποια από αυτές τις δεξιότητες στη μία γλώσσα θα έχουν αρνητικό αντίκτυπο και στα δύο γλωσσικά συστήματα καθώς οι βασικοί μηχανισμοί εκμάθησης της γλώσσας είναι ίδιοι και για τις δύο γλώσσες. Κάποιοι από τις έρευνες των Sparks και Ganschow και των συνεργατών τους οι οποίες επιβεβαίωσαν την υπόθεσή τους είναι αυτές στις οποίες χρησιμοποίησαν ως δείγμα καλούς αλλά και πιο αδύναμους μαθητές στη Γ1. Από τα ευρήματα αυτών των ερευνών προέκυψε ότι οι μαθητές της ξένης γλώσσας που έχουν σημαντικά καλύτερες δεξιότητες στη Γ1 επιτυγχάνουν υψηλότερα επίπεδα προφορικής και γραπτής ικανότητας στην Γ2 απ' ό,τι οι πιο αδύναμοι στη Γ1 μαθητές (Sparks et al., 2008). Επίσης, σε μια από αυτές τις έρευνες υποστήριξαν ότι οι φωνολογικές και ορθογραφικές δυσκολίες ή δεξιότητες των μαθητών στη Γ1 αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα για την πρόοδο αυτών στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας (Sparks & Ganschow, 2001, Ganschow, Sparks & Javorsky, 1998).

Σύμφωνα με την Υπόθεση Γλωσσικής Αλληλεξάρτησης, το επίπεδο ικανότητας ενός μαθητή στην Γ2 αποδίδεται επιμέρους στην ικανότητά του στην Γ1 όταν ξεκίνησε την εκμάθηση της Γ2. Έτσι, ο Cummins πρότεινε ότι η μεταφορά των δεξιοτήτων από τη Γ1 στη Γ2 γίνεται μόνο αν ο μαθητής έχει κατακτήσει ένα υψηλό επίπεδο δεξιοτήτων στη Γ1 (Cummins, 1979). Σε έρευνα που πραγματοποίησε με παιδιά με πρώτη γλώσσα τα Φιλανδικά και Γ2 τα Σουηδικά προέκυψε ότι όσοι μαθητές είχαν ήδη υψηλές δεξιότητες στα Φιλανδικά όταν ξεκίνησαν την εκμάθηση των σουηδικών τελικά κατέκτησαν τη Γ2 πιο αποτελεσματικά. Παρομοίως, σε παιδιά με Γ1 τα μεξικάνικα και Γ2 τα αγγλικά αποδείχθηκε ότι όταν η Γ1 είχε εδραιωθεί καλύτερα, τότε η εκμάθηση της Γ2 ήταν πιο επιτυχημένη (Cummins, 1979).

Στη θεωρία της για τη Διαγλωσσική Μεταφορά, η Geva υποστήριξε ότι η ικανότητα ενός μαθητή να σκέφτεται και να επεξεργάζεται τους ήχους της γλώσσας του (φωνολογική επίγνωση) σχετίζεται όχι μόνο με την ικανότητα να διαβάζει μεμονωμένες λέξεις αλλά και να κατανοεί την Γ2. Με άλλα λόγια η υπόθεση της Διαγλωσσικής Μεταφοράς υποστήριξε ότι η φωνολογική επίγνωση του μαθητή στη Γ1 προβλέπει τις μετέπειτα δεξιότητες αποκωδικοποίησης και ανάγνωσης στη Γ2 (Geva, 2000, όπ.αναφ. στο Sparks et al., 2006).

Οι Geva and Ryan (1993) προτείνουν ότι η μεταφορά δεξιοτήτων από τη μία γλώσσα στην άλλη βασίζεται σε κοινούς γνωστικούς μηχανισμούς που προβλέπουν την ανάγνωση στις δύο γλώσσες. Τέτοιοι μηχανισμοί λειτουργούν γενικά και ενεργοποιούνται αυτόματα, επιτρέποντας σε έναν αναγνώστη να διαβάσει στις δύο γλώσσες. Κατ' αυτούς δεν υπάρχει μεταφορά των ικανοτήτων από τη μία γλώσσα στην άλλη αλλά χρήση των κοινών γνωστικών ικανοτήτων στις δύο γλώσσες, τουλάχιστον για απλές ικανότητες αποκωδικοποίησης και ευχέρειας. Η δε Koda (2008) σε αντίθεση

υποστηρίζει τη μεταφορά μεταγλωσσικών δεξιοτήτων (φωνολογική ενημερότητα και μορφολογική ενημερότητα) από τη Γ1 στη Γ2, και μάλιστα ότι είναι δυναμική και αλ-λάζει καθώς διευρύνεται το λεξιλόγιο και οι εμπειρίες ανάγνωσης των παιδιών.

Σε αντίθεση με τις παραπάνω θεωρίες, ο Clarke (1980), στην Υπόθεση Κατωφλιού ή Ξεκινήματος, υποστηρίζει τη μη ύπαρξη σχέσης μεταξύ των δεξιοτήτων στη Γ1 και Γ2 ενός μαθητή. Θεωρώντας την ανάγνωση ως την κατεξοχήν απόδειξη κατάκτησης μιας γλώσσας ανέφερε ότι δεν μπορούμε να συνδέουμε τις δεξιότητες ανάγνωσης ενός μαθητή στη Γ2 με τις ανάλογες στη Γ1 καθώς για να μάθει ένας μαθητής να διαβάζει τέλεια στην Γ2 θα πρέπει πρώτα να έχει άριστη γνώση αυτής. Σε αντίθεση όμως με τη Γ1 όπου η εκμάθηση της ανάγνωσης γίνεται αφού το παιδί έχει έρθει σε επαφή με τη γλώσσα μέσω του καθημερινού προφορικού λόγου και την έχει κατακτήσει, στη Γ2 η εκμάθηση της ανάγνωσης γίνεται σχεδόν ταυτόχρονα με την εκμάθηση της γλώσσας και έτσι το παιδί δεν έχει κατακτήσει ακόμα τη συγκεκριμένη γλώσσα και τις μεταγλωσσικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την ανάγνωση μιας γλώσσας. Σύμφωνα με τον ίδιο, η μόνη περίπτωση κατά την οποία η αποκωδικοποίηση στη Γ1 θα μπορούσε να αποτελέι παράγοντα διάκρισης των καλών και αδύναμων αναγλωστών στη Γ2 θα ήταν αν η Γ1 και η Γ2 είχαν κοινά ή κοντινά ορθογραφικά συστήματα και άρα κοινές στρατηγικές αποκωδικοποίησης και ανάγνωσης (Clarke, 1980, όπ.αναφ. στη Koda, 1992).

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει πως κατά την ανάγνωση λέξεων στη Γ2 ενδέχεται να γίνεται μεταφορά γλωσσικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων από την Γ1 στη Γ2. Ωστόσο εκτιμάται ότι πρέπει να ληφθούν υπόψη και άλλοι παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν την ανάγνωση λέξεων στη Γ2, όπως είναι η γλωσσική απόσταση των δύο γλωσσών και το ορθογραφικό βάθος των δύο ορθογραφικών συστημάτων. Έρευνες υποστηρίζουν πως η αδιαφάνεια του ορθογραφικού συστήματος της Γ2 ενδεχομένως λειτουργεί ως εμπόδιο στην ανάγνωση της Γ2 σε ομιλητές με διαφανή Γ1.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, θεωρούμε πως η μελέτη της ανάγνωσης λέξεων στην αγγλική γλώσσα από μαθητές με Γ1 την ελληνική γλώσσα που μαθαίνουν την αγγλική ως Γ2 θα μπορέσει να συνεισφέρει σημαντικά στη συζήτηση για την μεταφορά στοιχείων από τη Γ1 στη Γ2.

1. Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα είχε στόχο να διερευνήσει τη συχνότητα και τον τύπο των λαθών κατά την ανάγνωση λέξεων στην αγγλική γλώσσα και την ελληνική γλώσσα σε μαθητές που φοιτούν στην Ε' και Στ' τάξη δημοτικού σχολείου και έχουν ως Γ1 την ελληνική και μαθαίνουν την αγγλική γλώσσα ως Γ2. Πιο συγκεκριμένα οι στόχοι της έρευνας είναι να εντοπίσουμε α) τους συχνότερους τύπους λαθών που κάνουν οι μαθητές με Γ1 την ελληνική όταν διαβάζουν μεμονωμένες λέξεις στην αγγλική

γλώσσα (Γ2) και β) τους συχνότερους τύπους λαθών που κάνουν οι μαθητές με Γ1 την ελληνική όταν διαβάζουν μεμονωμένες λέξεις στη Γ1. Για την μελέτη και ανάλυση των λαθών εφαρμόζεται τόσο στη Γ1 όσο και στη Γ2 η τεχνική της ποιοτικής ανάλυσης λαθών στην αποκωδικοποίηση. Με βάση τη βιβλιογραφία, αναμένεται ότι τα συχνότερα λάθη αποκωδικοποίησης στα αγγλικά θα είναι λάθη φωνολογικής ανάγνωσης και ότι οι λέξεις που θα διαβαστούν λανθασμένα με τη μεγαλύτερη συχνότητα από τους συμμετέχοντες θα είναι αυτές με τη μεγαλύτερη ορθογραφική αδιαφάνεια.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 78 έλληνες μαθητές (43 κορίτσια και 35 αγόρια) Ε' και Στ' τάξεων Δημοτικού χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ή άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που παρακολουθούσαν μαθήματα σε τρία κέντρα ξένων γλωσσών με παραρτήματα σε τέσσερις διαφορετικές περιοχές της Αθήνας κατόπιν ενυπόγραφης συγκατάθεσης των γονέων τους. Η επιλογή των κέντρων ξένων γλωσσών έγινε με συμπτωματική δειγματοληψία φροντιστηρίων με τα οποία συνεργαζόταν η πρώτη συγγραφέας. Δόθηκαν επιστολές σε 150 μαθητές και συμμετείχαν στην έρευνα 78 μαθητές μετά από γονική συγκατάθεση. Οι μαθητές επιλέχθηκαν από τις τάξεις των φροντιστηρίων με βάση δύο κριτήρια, α) το επίπεδο διδασκαλίας των αγγλικών στις τάξεις Β' και Γ' του φροντιστηρίου ήταν ίδιο με αυτό των αγγλικών που διδάσκονται στις τάξεις Ε' Δημοτικού (επίπεδο αγγλικών Α1) και Στ' Δημοτικού (επίπεδο αγγλικών Α2) Δημοτικού και β) οι μαθητές να φοιτούν στην Ε' και Στ' Τάξη.

2.2. Μέσα συλλογής δεδομένων

Για την αξιολόγηση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης στην ελληνική (Γ1) χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία ανάγνωσης λέξεων από το Τεστ Ανάγνωσης, Τεστ-Α (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Στη δοκιμασία αυτή οι συμμετέχοντες διαβάζουν 53 πραγματικές λέξεις (όπως σπαθί, ιλιγγος, αρθρίτιδα κ.ά.) (κανόνας διακοπής ύστερα από τη λανθασμένη ανάγνωση 5 διαδοχικών λέξεων), και λαμβάνουν 1 βαθμό για κάθε ορθή ανάγνωση. Για την αξιολόγηση της αποκωδικοποίησης στην αγγλική γλώσσα χρησιμοποιήθηκε ένα αυτοσχέδιο εργαλείο που συντάχθηκε με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα όπως αυτό έχει καταρτιστεί από το Υπουργείο Παιδείας και το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς των Γλωσσών (ΚΕΠΑ) του Συμβουλίου της Ευρώπης. Συγκεκριμένα, επελέγησαν 22 κριτήρια τα οποία αποτελούν τα συχνότερα σημεία δυσκολίας για τους Έλληνες μαθητές στην εκμάθηση αγγλικών. Στα κριτήρια αυτά περιλαμβάνονται σύμφωνα και φωνήεντα τα οποία μπορούν να διαβαστούν με δύο ή περισσότερους τρόπους, δίψηφα γραφήματα και ομόηχες λέξεις. Έτσι για την αξιολόγηση της αποκωδικοποίησης στην αγγλική γλώσσα συντάχθηκε ένας κατάλογος

με 56 αγγλικές λέξεις (Πίνακας 1), οι οποίες περιλαμβάνουν τα παραπάνω κριτήρια και επιλέχθηκαν με βάση τους εξής παράγοντες: α) το βαθμό γραφο-φωνημικής αντιστοιχίας (διαφάνειας) ή αλλιώς την ορθογραφική κανονικότητα των λέξεων δηλαδή το βαθμό στον οποίο η λέξη «διαβάζεται όπως ακριβώς γράφεται» ή παρουσιάζει κάποια διαφορά στον τρόπο ανάγνωσης και β) τη σειρά με την οποία αυτές οι λέξεις εμφανίζονται στα εγχειρίδια του σχολείου που εναρμονίζονται με το αναλυτικό πρόγραμμα όπως αυτό έχει καταρτιστεί από το Υπουργείο Παιδείας ώστε να είναι κατάλληλες με το γνωστικό και ηλικιακό επίπεδο των παιδιών στα οποία απευθύνεται (Cronbach's $\alpha=0.792$). Κάποια γραφήματα συμπεριλαμβάνονται περισσότερες φορές από άλλα λόγω του μεγαλύτερου βαθμού αδιαφάνειάς τους και με στόχο να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό η θέση τους μέσα στις λέξεις επηρεάζει την επίδοση των μαθητών. Κάποια άλλα περιλήφθηκαν στις δοκιμασίες λόγω της μη κανονικότητας που παρουσιάζουν στην ανάγνωση και την ορθογραφία, παρά το γεγονός ότι δεν υπάρχουν πολλές αγγλικές λέξεις με αυτά. Ο αριθμός των συλλαβών δεν ελήφθη υπόψη στην επιλογή των λέξεων καθώς η αγγλική γλώσσα έχει πολλές μονοσύλλαβες και δισύλλαβες λέξεις. Επιπλέον, η συχνότητα εμφάνισης των λέξεων στα σχολικά εγχειρίδια δεν αποτέλεσε κριτήριο επιλογής των λέξεων καθώς ορισμένες λέξεις από αυτές διδάσκονται από τις πρώτες τάξεις δημοτικού και απλά επαναλαμβάνονται στα επόμενα επίπεδα.

Πίνακας 1: Λέξεις και γραφήματα – φωνήματα προς ανάγνωση στην αγγλική

Λέξη προς ανάγνωση	Γράφημα-Φώνημα	Λέξη προς ανάγνωση	Γράφημα-Φώνημα
1.milk	- lk/ lk /	30.soup -ou-/ u :/	
2.card	c- / k /	31.meet -ee- / i :/	
3.queen	-u-/ w / & -ee/ i :/	32.lunch -u-/ Λ /	
4.glass	g- / g / & -a-/ a :/	33.brave -a-/ ei /	
5.chicken	ch- / tʃ / & -ck- / k /	34.treat -ea-/ i :/	
6.juice	j- / dʒ / & -i-(άηχοι)	35.wash	w-/ w / & -sh/ ʃ /
7.yellow	y-/ j / & -ow/ əu /	36.fridge	-i-/ l / & -dg/ dʒ /
8.father	-th-/ π /	37.weather	-ea-/ e /
9.shirt	-sh/ ʃ / & -i-/ ɜ /	38.know	kn- / n /
10.head	-ea- / e /	39.peace	-ea/ i / & -e(άηχο-e)
11.jump	-u- / Λ /	40.earthquake	-ea- / e / & -q-/ k /
12.phone	ph- / f / & -o- / əu /	41.language	-g-/ g.dʒ /
13.look	-oo- / u /	42.floor	-oo-/ z /
14.week	-ee/ i :/	43.health	-ea- / e / & th-/ θ /
15.cinema	c- / s /	44.knight	kn- / n / & -ght/ t /

16. fix	-x/ ks /	45.folk	-lk/ lk /
17.exam	e- / i / & -x-/ gz /	46.direct	-i/ ai /
18.walk	-lk/ k /	47.attack	-ck/ k /
19.lucky	-u- / Λ / & ck/ k /	48.injury	j- / dʒ / & u/ ə /
20.hour	h- (άηχο h) & -ou-/ auə /	49.exist	-x-/ gz /
21.slow	- ow/ əu /	50.rough	-u- / Λ / & gh/ f /
22.classroom	c- / k / & -oo- / u /	51.frighten	-i/ ai / & ght/ t /
23.meat	-ea- / i /	52.phrase	ph- / f / & -a-/ ei /
24.write	w- (άηχο) & -i/ ai /	53.escape	-a-/ ei /
25.town	-ow- / au /	54.weight	-ei-/ ei / & -ght/ t /
26.country	c- / k / & -ou-/ Λ /	55.though	th-/ π / & -ou- / əu / & gh(άηχο)
27.exercise	-i- / ai /	56.quit	-i-/ I /

2.3. Διαδικασία – Ανάλυση δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων έγινε κατά τους μήνες Μάρτιο-Μάιο 2017, περίοδο που οι μαθητές είχαν διδαχθεί το μεγαλύτερο μέρος της ύλης των αγγλικών τόσο στο σχολείο όσο και στο φροντιστήριο. Η χορήγηση πραγματοποιούνταν ατομικά σε ένα ήσυχο περιβάλλον απαλλαγμένο από θορύβους και άλλους διασπαστικούς παράγοντες και διαρκούσε 10 λεπτά. Για να διασφαλιστεί ότι η ανάγνωση στην μία γλώσσα δεν θα επηρεάσει την ανάγνωση στην άλλη γλώσσα χορηγήσαμε στους μισούς μαθητές πρώτα την δοκιμασία ανάγνωσης στην ελληνική γλώσσα και στη συνέχεια την αντίστοιχη δοκιμασία στην αγγλική γλώσσα. Για τους υπόλοιπους μισούς μαθητές η χορήγηση των δοκιμασιών έγινε αντίστροφα. Τα λάθη αξιολογήθηκαν από την πρώτη συγγραφέα η οποία είναι καθηγήτρια της Αγγλικής με πολύ καλή γνώση της Αγγλικής γλώσσας.

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ποιοτικής ανάλυσης λαθών κατά Goodman (1969) και η μέθοδος «Συνεχής Καταγραφή» (Running Records) της Clay (1993) η οποία μας επιτρέπει να εντοπίσουμε ποιοι είναι ακριβώς οι τύποι λαθών που κάνουν τα παιδιά συχνότερα στις δύο γλώσσες και ποιες στρατηγικές εφαρμόζουν στην προσπάθειά τους να διαβάσουν (φωνολογική ή ορθογραφική ανάγνωση). Η ποιοτική ανάλυση λαθών είναι μια μέθοδος μελέτης και αξιολόγησης της αναγνωστικής συμπεριφοράς, η οποία χρησιμοποιείται από ερευνητές και εκπαιδευτικούς για να μελετήσουν πως λειτουργεί η αναγνωστική διαδικασία για κάθε αναγνώστη, δηλαδή ποιες στρατηγικές ανάγνωσης αξιοποιεί όταν διαβάζει λέξεις ή κείμενο καθώς επίσης και για να σχεδιάσουν ειδικά προγράμματα παρέμβασης που στοχεύουν στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας μαθητών με δυσκολίες στην ανάγνωση (Φιλίππату, 2004). Επίσης, σύμφωνα με τον Goodman (1969) αποτελεί

ένα μέσο μελέτης των γνωστικών διαδικασιών που χρησιμοποιεί το άτομο κατά την ηχηρή ανάγνωση του κειμένου. Ως λάθος θεωρείται οποιαδήποτε παρατηρούμενη απάντηση του αναγνώστη που είναι διαφορετική από την αναμενόμενη.

Σύμφωνα με τους Goodman & Burke (1972) ένας τρόπος ταξινόμησης και ανάλυσης των αναγνωστικών λαθών στηρίζεται στα τρία επίπεδα της γλώσσας: α) το γραφοφωνημικό, το οποίο αναφέρεται στην σχέση των γραμμάτων με το σύστημα των ήχων, β) το μορφολογικό-συντακτικό, το οποίο αναφέρεται στην γραμματική και το συντακτικό της γλώσσας και γ) το σημασιολογικό, το οποίο αναφέρεται στο νόημα και την κατανόηση του κειμένου. Συνηθέστερα αναγνωστικά λάθη αποτελούν οι αντικαταστάσεις λέξεων με άλλες λέξεις υπαρκτές ή μη, οι προσθήκες, οι παραλείψεις λέξεων, οι αντιστροφές και τα λάθη τονισμού. Τα λάθη ενός αναγνώστη αναλύονται τόσο σε επίπεδο λέξης και πρότασης όσο και σε επίπεδο κειμένου (Goodman & Burke, 1972).

3. Αποτελέσματα

Τα λάθη ανάγνωσης μεμονωμένων λέξεων και στα δύο γλώσσες κατηγοριοποιήθηκαν σε φωνολογικά, οπτικά και μορφολογικά. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2 τα λάθη με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης κατά την ανάγνωση στην Ελληνική γλώσσα (Γ1) ήταν τα φωνολογικά λάθη και στη συνέχεια τα οπτικά και τα μορφολογικά.

Πίνακας 2: Τύποι και συχνότητες λαθών ανάγνωσης λέξεων στην ελληνική

Τύπος λάθους	Αριθμός λαθών	Συνολικά λάθη	Σχετική Συχνότητα
Φωνολογικά	131	171	77%
Οπτικά	23	171	13%
Μορφολογικά	17	171	10%

Στα φωνολογικά λάθη κατηγοριοποιήθηκαν οι αντικαταστάσεις, οι αντιμεταθέσεις, οι παραλείψεις, οι προσθήκες γραμμάτων και οι παρατονισμοί. Ο τύπος των λαθών με τη μεγαλύτερη συχνότητα ήταν οι αντικαταστάσεις (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Ταξινόμηση φωνολογικών λαθών ανάγνωσης στην ελληνική
- Απόλυτες και σχετικές συχνότητες

Τύπος φωνολογικού λάθους	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα
Αντικατάσταση	38	29%
Παράλειψη	37	28%
Παρατονισμός	31	24%
Προσθήκη	15	11%
Αντιμετάθεση	10	8%

Σε αυτά συμπεριλαμβάνονται λάθη αντικαταστάσεις φθόγγων και συλλαβών, που ομοιάζουν οπτικά ή φωνολογικά μεταξύ τους. Οι φθόγγοι που αντικαταστάθηκαν με τη μεγαλύτερη συχνότητα είναι οι ακόλουθοι: /χ/ αντί για /κ/, /χ/ αντί για /γ/ και αντίστροφα, /θ/ αντί για /φ/ και αντίστροφα, /τ/ αντί για /δ/, /α/ αντί για /ο/ και /ρ/ αντί για /δ/. Συγκεκριμένα, κάποια παραδείγματα τέτοιων λαθών είναι: δαχτυλοδεικτούμενος, φαλινοφθιρικό, ιλιγος, ξιφομαγώ, ραχοσυλλέκτης και εκσθενδονίζω. Στην κατηγορία των φωνολογικών λαθών εντοπίστηκαν 37 παραλείψεις φθόγγων ή συλλαβών κατά την ανάγνωση από τους συμμετέχοντες (για παράδειγμα αρθρίτιδα, εγγειοβελτικός, βδελυμός, τερεβινθλαίο, ρευστοποιησμός, βάπτιστος, υπερπαγωγή). Επίσης εντοπίστηκαν 31 παρατονισμοί λέξεων από 75 μαθητές. Κάποια παραδείγματα λαθών παρατονισμού που έγιναν από περισσότερους από έναν μαθητές είναι: βδέλυγμος, δακτυλοδεικτούμενος, καταγγελώ, φαλινοθηρικό, εφάρμοστος, χηνόβοσκος και ταπεινοφρόσυνη.

Έγιναν 15 λάθη προσθήκης γραμμάτων ή ολόκληρων συλλαβών από 15 μαθητές, και ορισμένα παραδείγματα είναι: ταπεινοφροσύνηση, εκσεφενδονίζω, τερεβινθελαίο, σταγματοπωλείο, συγκαταλύπτεις, μαγνητικοσκόπηση και καταγγέλλνω. Τέλος, μετρήθηκαν 10 λάθη αντιμεταθέσεων από 17 μαθητές (για παράδειγμα ρευστοποιήσιμος, τανειποφροσύνη, ταπεινοφρόνηση, φαλιονθηρικό, φαλινορηθικό, φιξομαχώ και συμμοφρώθηκα).

Η δεύτερη κατά σειρά συχνότητας κατηγορία λαθών που προέκυψε ύστερα από την ποιοτική ανάλυση των λαθών είναι τα οπτικά λάθη (Πίνακας 2). Σε αυτή την κατηγορία συμπεριλήφθηκαν λάθη αντικατάστασης λέξεων που μοιάζουν οπτικά ή φωνολογικά μεταξύ τους. Παραδείγματα τέτοιου τύπου λαθών είναι: υαλογράφω (αντί υαλογραφώ), αγγειοβελτιωτικός (αντί εγγειοβελτιωτικός), δακτυλιδοκτούμενος (αντί δακτυλοδεικτούμενος), διασταύρωση (αντί διαστρωμάτωση), ξεκουρδιστήκαμε (αντί ξεκαρδιστήκαμε), περιμετρικός (αντί βαθυμετρικός) και κάθισμα (αντί κόσμημα).

Στα μορφολογικά λάθη (Πίνακας 2) συμπεριλήφθηκαν λάθη που έκαναν οι μαθητές προσθέτοντας, αφαιρώντας ή αντικαθιστώντας κυρίως τις καταλήξεις κάποιων λέξεων αλλά και συλλαβές του θεματικού τους μέρους. Το σύνολο αυτών των λαθών

είναι 17 λάθη από τα συνολικά 171. Παραδείγματα τέτοιων λαθών είναι: αρθρικά (αντί αρθρίτιδα), εκπαιδευόμενος (αντί εκπαιδευμένος), πανεπιστημιακός (αντί πανεπιστημιακών), τζάμι (αντί τζάμια), ξεκαρδίζομαι (αντί ξεκαρδιστήκαμε), γαλακτοπιοίς (αντί γαλακτοποίηση) και χαϊδεύει (αντί χαϊδεύω).

Από την ανάλυση των λαθών που έγιναν από τους μαθητές στη δοκιμασία αποκωδικοποίησης λέξεων στην αγγλική γλώσσα εντοπίστηκαν επίσης τρεις τύποι λαθών, α) τα φωνολογικά λάθη, β) τα οπτικά λάθη και γ) τα μορφολογικά λάθη (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Τύποι και συχνότητες λαθών ανάγνωσης λέξεων στην αγγλική

Τύπος λάθους	Αριθμός λαθών	Συνολικά λάθη	Σχετική Συχνότητα
Φωνολογικά	243	288	84,38%
Οπτικά	43	288	14,93%
Μορφολογικά	2	288	0,69%

Τα φωνολογικά λάθη που εντοπίστηκαν κατά την ανάλυση των αγγλικών λαθών κατηγοριοποιήθηκαν σε έξι τύπους (Πίνακας 5).

Πίνακας 5: Ταξινόμηση φωνολογικών λαθών ανάγνωσης στα αγγλικά
- Απόλυτες και σχετικές συχνότητες

Τύπος φωνολογικού λάθους	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα
Φωνολογική ανάγνωση	118	48,97%
Αντικατάσταση	69	28,40%
Παράλειψη	31	12,76%
Προσθήκη	10	4,12%
Παρατονισμός	9	3,70%
Αντιμετάθεση	5	2,06%

Στην κατηγοριοποίηση λαθών στα αγγλικά προέκυψε και ένας άλλος τύπος λάθους, αυτός της φωνολογικής ανάγνωσης. Ως λάθη φωνολογικής ανάγνωσης αξιολογήθηκαν τα λάθη που έκαναν οι μαθητές διαβάζοντας για παράδειγμα μια λέξη όπως την έβλεπαν χωρίς να λαμβάνουν υπόψη την αδιαφάνεια της γλώσσας (πχ walk = wa/lk/), καθώς επίσης λάθη στην απόδοση ενός γραφήματος ή διφθόγγου στον αντίστοιχο ήχο town = t/ u/n). Στην τελευταία περίπτωση επρόκειτο για γραφήματα που αποδίδονται με περισσότερους από έναν ήχους στον προφορικό λόγο. Η πλειοψηφία των λαθών αποκωδικοποίησης των μαθητών ήταν λάθη φωνολογικής ανάγνωσης (48,5%).

Παραδείγματα τέτοιων λαθών είναι: *d/ɪ*/rect (direct), */aɪ*/njury (injury), *r/uː*/gh (rough), *fr/ɪ*/*d*/en (frighten), */θ/uː*/gh (though), */h*/onest (honest), *s/uː*/l (soul), */kn*/ight (knight), *wea/θ*/er (weather), *lan/g*/uage (language), *fl/u*/r (floor) και *phr/ɑː*/se (phrase) (βλέπε Πίνακα 1). Τα γραφήματα που εμφανίζονται με τονισμένο χρώμα είναι αυτά τα οποία διαβάστηκαν συχνότερα λάθος από τους μαθητές οι οποίοι τα απέδωσαν με κάποιο άλλο ήχο από αυτούς στους οποίους αντιστοιχούν. Στη συνέχεια, εντοπίστηκαν 69 αντικαταστάσεις ήχων ή ολόκληρων συλλαβών (28,4%). Παραδείγματα αντικαταστάσεων είναι *tae/x*/*aː*/pe (escape), *in/ts*/ury (injury), *kni/g*/ (knight), *langu/iː*/ge (language), *e/h*/am (exam), */w*/ellow (yellow) και */g*/ard (card). Επιπλέον, παρατηρήθηκαν 31 παραλείψεις ήχων ή συλλαβών κατά την ανάγνωση των λέξεων (12,7%). Ενδεικτικά παραδείγματα τέτοιων λαθών: *horr_* (horror), *wei_* (weight), *_rase* (phrase), *f_igh*ten (frighten), *fol_* (folk), *kni_* (knight), και *f_igd* (fridge). Αναφορικά με τις άλλες κατηγορίες λαθών υπήρξαν 10 προσθήκες ήχων κατά την ανάγνωση (4%) (*frightent*, *attack/t*, *knights*, *wear*ther και), 9 παρατονισμοί (3,7%) (*'exist*, *'attack*, *'direct*, *'exam*, *cine'ma*κα) και 5 αντιμεταθέσεις (2%) (*hosnet*, *flok*, *barve*, *espace*).

Η δεύτερη κατηγορία λαθών ήταν τα οπτικά λάθη (Πίνακας 4). Συγκεκριμένα οι μαθητές έκαναν 43 οπτικά λάθη (14,93%) στα οποία ακολουθώντας τη στρατηγική της ολικής ανάγνωσης αντικαθιστούσαν λέξεις της λίστας με λέξεις που έμοιαζαν με αυτές οπτικά ή φωνολογικά. Ενδεικτικά παραδείγματα τέτοιων λαθών είναι τα εξής: *kitchen* (chicken), *skirt* (shirt), *close* (clothes), *shop* (soup), *please/peach* (peace), *flour/flower* (floor), *king/ knife* (knight), *white* (weight) και *honor* (horror). Τέλος, στα αγγλικά παρατηρήθηκαν μόνο δύο λάθη μορφολογικού τύπου (Πίνακας 4). Οι δύο περιπτώσεις λαθών στην παρούσα αξιολόγηση ήταν οι ακόλουθες: *healthy* (health) και *languages* (language).

4. Συζήτηση

Η παρούσα εργασία είχε ως βασικό στόχο να διερευνήσει τη συχνότητα και τον τύπο των λαθών μαθητών Ε-ΣΤ τάξης κατά την ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων στην ελληνική γλώσσα (Γ1) και στην αγγλική γλώσσα που την μάθαιναν ως ξένη γλώσσα (ΞΓ). Από την ποιοτική ανάλυση των λαθών και στις δύο γλώσσες διαπιστώθηκε πως οι μαθητές έκαναν τις εξής τρεις κατηγορίες λαθών: φωνολογικά λάθη, οπτικά λάθη και μορφολογικά λάθη. Διαφοροποίηση παρατηρήθηκε στην συχνότητα εμφάνισης αυτών των λαθών σε καθεμία γλώσσα.

Από τους τρεις τύπους λαθών τα φωνολογικά λάθη ήταν τα συχνότερα και στις δύο γλώσσες με μεγαλύτερη ωστόσο συχνότητα εμφάνισης στην ανάγνωση λέξεων στα αγγλικά. Είναι ενδιαφέρον πως αν και η ελληνική γλώσσα (Γ1) είναι μία γλώσσα με μεγαλύτερη διαφάνεια από την αγγλική (ΞΓ), παρόλα αυτά κατά την ανάγνωση λέξεων στην Γ1 οι μαθητές έκαναν φωνολογικά λάθη και συγκεκριμένα σε λέξεις που περιέχουν σύνθετα συμφωνικά συμπλέγματα (π.χ. αρθρίτιδα, δακτυλοδεδειγμένος,

σαγματοπωλείο) ή σε λέξεις που εμφανίζονται σπάνια ή και ποτέ στο λεξιλόγιό τους (π.χ. εγγειοβελτιωτικό, βδελυγμός, τερεβινθέλαιο). Η μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης λαθών φωνολογικής ανάγνωσης κατά την ανάγνωση αγγλικών λέξεων συμφωνεί με δεδομένα από έρευνες για την εκμάθηση μιας αδιαφανούς ΞΓ από μαθητές με διαφανή μητρική γλώσσα (Alshaboul et al., 2014, Odej, 2015, Morfidi et al., 2007). Θα μπορούσαμε να υποθέσουμε πως κατά την ανάγνωση αγγλικών λέξεων που δεν χαρακτηρίζονταν από γραφοφωνημική συνέπεια οι Έλληνες μαθητές μετέφεραν πρακτικές ανάγνωσης που εφαρμόζουν στην ελληνική γλώσσα (Γ1). Είναι χαρακτηριστικό πως τα λάθη φωνολογικού τύπου στα αγγλικά ήταν κυρίως λάθη φωνολογικής ανάγνωσης, την οποία εφαρμόζαν οι μαθητές για την ανάγνωση λέξεων που δεν γνώριζαν ή που δεν ανακαλούσαν. Μπορούμε να υποθέσουμε πως οι συγκεκριμένοι μαθητές επηρεασμένοι από την διαφάνεια του ορθογραφικού συστήματος της ελληνικής γλώσσας απέδιδαν σε κάθε γράφημα ένα μόνο φώνημα παραβλέποντας το γεγονός πως στην αγγλική γλώσσα η σχέση μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων δεν είναι ένα προς ένα άλλα ένα προς πολλά. Λόγω της αδιαφάνειας της αγγλικής γλώσσας στην οποία πολλά γραφήματα αποδίδονται με περισσότερους από δύο ή τρεις ήχους στον προφορικό λόγο, η φωνολογική ανάγνωση δεν αποτελεί επιτυχημένη στρατηγική ανάγνωσης. Φαίνεται λοιπόν πως το ορθογραφικό βάθος του συστήματος μιας γλώσσας μπορεί να έχει σημαντική επίδραση στο επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών της (Katz & Frost, 1992).

Θα μπορούσαμε επίσης να υποστηρίξουμε με μια επιφύλαξη πως η παρούσα μελέτη επιβεβαιώνει την θεωρία των Geva & Siegel (2000) σύμφωνα με την οποία η εκμάθηση μιας γλώσσας λιγότερο διαφανούς σε σχέση με την μητρική καθιστά απαιτητική την ανάγνωση στην ξένη γλώσσα, καθώς οι μηχανισμοί ανάγνωσης που είναι σημαντικοί και αποτελεσματικοί στη μητρική γλώσσα δεν είναι εξίσου αποτελεσματικοί στην ανάγνωση στην ξένη γλώσσα που είναι αδιαφανής. Η φωνολογική ανάγνωση κατά την ανάγνωση λέξεων στην αγγλική γλώσσα θα μπορούσε να θεωρηθεί διαγλωσσικό λάθος καθώς είναι μια στρατηγική την οποία οι μαθητές μεταφέρουν από τη μητρική τους στην ξένη γλώσσα. Φαίνεται επομένως να επιβεβαιώνεται η υπόθεσή μας ότι τα περισσότερα λάθη ανάγνωσης στα αγγλικά θα ήταν λάθη φωνολογικής ανάγνωσης και ότι οι συχνότερες λάθος αναγνωσμένες λέξεις θα ήταν λέξεις με υψηλή αδιαφάνεια οι οποίες περιείχαν γραφήματα με πολλαπλούς τρόπους ανάγνωσης (*rough, though, phrase, soul, και direct*).

Αναφορικά με την δεύτερη κατηγορία λαθών, τα οπτικά λάθη, διαπιστώθηκε πως αυτά ήταν παρόντα και στις δύο γλώσσες με μία ωστόσο μικρή σχετικά πιο υψηλή συχνότητα εμφάνισης στην αγγλική γλώσσα. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες κατά την ανάγνωση αγγλικών λέξεων φάνηκε πως αντικαθιστούσαν τις αρχικές λέξεις με άλλες οπτικά ή φωνολογικά παρόμοιες. Θα μπορούσαμε συνεπώς να υποθέσουμε πως η στρατηγική της οπτικής ανάγνωσης υιοθετείται συχνότερα στα αγγλικά απ'

ότι στα ελληνικά λόγω της φύσης της γλώσσας. Αξίζει να αναφερθεί ότι αυτό ενδεχομένως να συνάδει με τον τρόπο διδασκαλίας των αγγλικών στις αρχικές τάξεις όπου τα παιδιά διδάσκονται ολόκληρες λέξεις χωρίς να γίνεται άμεση διδασκαλία των μεμονωμένων ήχων αυτών των λέξεων. Ωστόσο, η στρατηγική της ορθογραφικής ανάγνωσης εφαρμόζεται πιο συχνά από αυτή της ολικής, επηρεασμένη από τη μητρική γλώσσα.

Τέλος, η μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης μορφολογικών λαθών στα ελληνικά ενδεχομένως να συνδέεται με το πλούσιο μορφολογικό σύστημα της ελληνικής γλώσσας. Η αγγλική γλώσσα σε σύγκριση με την ελληνική διαθέτει περιορισμένο αριθμό μορφολογικών πληροφοριών (καταλήξεις κ.ά.) (Τσεσμελή, 2009).

Συνοψίζοντας, θα μπορούσε, ενδεχομένως να προκύψει το συμπέρασμα ότι οι μαθητές με πρώτη γλώσσα τα ελληνικά οι οποίοι εφαρμόζουν τη στρατηγική φωνολογικής ανάγνωσης στη γλώσσα τους, καταφεύγουν κατά κύριο λόγο σε αυτήν και για την ανάγνωση άγνωστων λέξεων στα αγγλικά όπου ωστόσο δεν είναι αποτελεσματική λόγω της αδιαφάνειας της γλώσσας. Ωστόσο, η επιτυχημένη ανάγνωση στα αγγλικά απαιτεί την εφαρμογή της ολικής και της ορθογραφικής ανάγνωσης (Seymour et al., 2003). Φαίνεται συνεπώς ότι η εκμάθηση ενός αλφαβήτου το οποίο έχει λίγες ομοιότητες με αυτό της μητρικής γλώσσας αποτελεί εμπόδιο για τους μαθητές (Tigka, 2002). Αυτή η διαφορά μεταξύ των δύο γλωσσών αποτυπώνεται ξεκάθαρα στις λέξεις που φάνηκε να δυσκολεύουν περισσότερο τους Έλληνες μαθητές. Συγκεκριμένα κατά την ανάγνωση στην αγγλική γλώσσα οι λέξεις με τους πιο περίπλοκους συνδυασμούς ήχων και γραμμάτων αλλά και με τη μεγαλύτερη αδιαφάνεια ήταν αυτές που δυσκόλεψαν περισσότερο τους συμμετέχοντες, όπως λέξεις οι οποίες περιείχαν περίπλοκα συμφωνικά συμπλέγματα, διφθόγγους που δεν υπάρχουν στα ελληνικά και γραφήματα που αντιστοιχούν σε διάφορους ήχους στα προφορικά ανάλογα με τη θέση τους στη λέξη. Η απουσία γραφοφωνημικής αντιστοιχίας φάνηκε να δυσκολεύει ιδιαίτερα τους μαθητές οι οποίοι έχουν συνηθίσει τη διαφάνεια και την απόλυτη αντιστοιχία μεταξύ γραμμάτων και ήχων στα ελληνικά. Αυτή η υπόθεση επιβεβαιώνει όσα αναφέρονται στη βιβλιογραφία περί ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ της Γ1 και Γ2. Συνεπώς, οι ομοιότητες ή οι διαφορές μεταξύ των δύο γλωσσών στους τομείς της σύνταξης, της φωνολογίας και της δομής μπορεί να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά την εκμάθηση της ξένης γλώσσας (Melby-Lervåg & Lervåg, 2011). Στην προκειμένη περίπτωση, οι διαφορές μεταξύ της ελληνικής και της αγγλικής γλώσσας κυρίως στο φωνολογικό τομέα φαίνεται να επηρεάζουν αρνητικά την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών οι οποίοι φαίνεται ότι μεταφέρουν με μη αποτελεσματικό τρόπο τις στρατηγικές ανάγνωσης από την ελληνική στην αγγλική γλώσσα.

5. Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η απουσία ενός σταθμισμένου εργαλείου αξιολόγησης των δεξιοτήτων ανάγνωσης των μαθητών που μάθαιναν τα αγγλικά ως ξένη γλώσσα αποτέλεσε έναν περιορισμό της έρευνας. Τα διαθέσιμα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για αυτό το σκοπό έχουν διαμορφωθεί με την προϋπόθεση ότι η αγγλική είναι η μητρική γλώσσα των συμμετεχόντων. Ως εκ τούτου στην παρούσα έρευνα δεν θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και να οδηγήσουν σε αξιόπιστα αποτελέσματα καθώς οι λέξεις που μαθαίνουν και χρησιμοποιούν συχνότερα οι ομιλούντες ως πρώτη γλώσσα τα αγγλικά και οι οποίες συμπεριλαμβάνονται στα εργαλεία αυτά, διαφέρουν σε συχνότητα και σειρά εκμάθησης από αυτές που μαθαίνουν και χρησιμοποιούν οι μαθητές των αγγλικών ως ξένης γλώσσας για τους σκοπούς της εκμάθησης (Spencer, 2007). Παρουσιάζεται λοιπόν η ανάγκη δημιουργίας ενός εργαλείου που να αξιολογεί τις δεξιότητες των μαθητών στην εκμάθηση των αγγλικών ως ξένης γλώσσας, βασισμένο στις παραμέτρους που ορίζει το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες. Η ανάγκη αυτή είναι επιτακτική καθώς ιδιαίτερα στην Ελλάδα, οι δυσκολίες πολλών μαθητών στη ανάγνωση εντοπίζονται μόνο αφού αυτοί ξεκινήσουν να μαθαίνουν αγγλικά. Αυτό συμβαίνει λόγω της υψηλής διαφάνειας των ελληνικών η οποία επιτρέπει στους μαθητές με ήπιες δυσκολίες να καλύψουν τη δυσκολία τους υιοθετώντας στρατηγικές που είναι αποτελεσματικές στα ελληνικά, τις οποίες όμως δεν μπορούν να γενικεύσουν στα αγγλικά (Πόρποδας, 2002). Το περιορισμένο μέγεθος του δείγματος περιορίζει τη δυνατότητα εξαγωγής συμπερασμάτων σχετικά με τη σύγκριση της επίδοσης των μαθητών στις δύο γλώσσες. Ένα μεγαλύτερο δείγμα, θα επέτρεπε την κατηγοριοποίηση των μαθητών με βάση την επίδοσή τους (υψηλή και χαμηλή) στις δοκιμασίες των ελληνικών και σε επόμενο επίπεδο τη σύγκριση της επίδοσης αυτής με την αντίστοιχη στα αγγλικά. Ωστόσο, στην παρούσα εργασία δεν ήταν δυνατόν να ολοκληρωθεί καθώς μεγάλος αριθμός των συμμετεχόντων βρίσκονταν στο μέσο της επίδοσης και δεν μπορούσαν να ταξινομηθούν σε κάποια κατηγορία. Επιπλέον, ο δεύτερος τρόπος κατηγοριοποίησης των μαθητών με βάση την βαθμολόγησή τους από τους εκπαιδευτικούς και στο φροντιστήριο αντίστοιχα για την αναγνωστική τους δεξιότητα ήταν αδύνατος για δύο λόγους α) την αδυναμία διεξαγωγής της έρευνας στο πλαίσιο ενός σχολείου που θα επέτρεπε την επαφή με τους δασκάλους των μαθητών και τη λήψη βαθμολογιών και β) τη διαφορά στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών μεταξύ σχολείου και φροντιστηρίου όπου στο σχολείο οι μαθητές αξιολογούνται για τη συνολική τους επίδοση στο μάθημα της γλώσσας και όχι μεμονωμένα στην ανάγνωσή τους, ενώ στο φροντιστήριο βαθμολογείται ξεχωριστά η κάθε δεξιότητα.

Η εκμάθηση ξένων γλωσσών είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη στην Ελλάδα καθώς η πλειοψηφία των παιδιών ξεκινούν να μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα από πολύ μικρή ηλικία με την αγγλική γλώσσα να υπερισχύει όλων των υπολοίπων γλωσσών

στην επιλογή ξένης γλώσσας. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με τις δυσκολίες που θέτει η φύση αυτής της γλώσσας κάνει όλο και πιο αναγκαία την έρευνα για τη σχέση που πιθανόν να υπάρχει ανάμεσα στα ελληνικά ως πρώτη γλώσσα και τα αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα, τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες αλλά και για την δυνατότητα πρόβλεψης της επίδοσης των μαθητών με πρώτη γλώσσα τα ελληνικά στα αγγλικά βάσει των δεξιοτήτων τους στη μητρική τους γλώσσα.

Πολλές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για τη σχέση ανάμεσα σε διαφανείς γλώσσες (π.χ. φινλανδικά, ελβετικά, γερμανικά) και στα αγγλικά που ήταν η ΞΓ υποστηρίζουν ότι οι μαθητές που είναι αδύναμοι ήδη από τη μητρική τους γλώσσα, αποδίδουν ανάλογα και στην ξένη γλώσσα (Sparks, 1995. Sparks, et al., 2006, 2008). Ωστόσο, από όσο γνωρίζουμε, δεν υπάρχει κάποια παρόμοια έρευνα που να διερευνά την ύπαρξη μιας τέτοιας αναλογίας ανάμεσα στα ελληνικά και τα αγγλικά ως ΞΓ. Η πιθανή ύπαρξη μιας τέτοιας σχέσης ανάμεσα στις δύο γλώσσες θα ήταν ιδιαίτερα βοηθητική για τους εκπαιδευτικούς και τους καθηγητές των αγγλικών, οι οποίοι γνωρίζοντας την αδυναμία των μαθητών σε κάποια δεξιότητα στα ελληνικά θα μπορούσαν να προβλέψουν και ως εκ τούτου να αποτρέψουν την παρουσία μιας παρόμοιας αδυναμίας στα αγγλικά.

Τέλος, ανεξάρτητα από την ύπαρξη δυσκολιών η διερεύνηση των παραμέτρων που αναμένεται να δυσκολέψουν τους μαθητές κατά την εκμάθηση των αγγλικών ήδη από τα πρώτα στάδια εκμάθησης της γλώσσας λόγω των διαφορών που εντοπίζονται στα ορθογραφικά συστήματα των δύο γλωσσών, έχει να προσφέρει πολλά στο χώρο της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης καθιστώντας πιο εύκολη και ευχάριστη τη διαδικασία εκμάθησης ξένων γλωσσών για τους εκπαιδευτικούς αλλά κυρίως για τους μαθητές.

Βιβλιογραφία

- Αϊδίνης, Α. (2012) *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία. Μια ψυχολinguιστική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Alshaboul, Y., Asassfeh, S., Alshboul, S. & Alodwan, T. (2014) The Contribution of L1 Phonemic Awareness into L2 Reading: The Case of Arab EFL Readers. *International Education Studies*, 7, 3: 99-110.
- Clay, M.M. (1993) *Reading Recovery: A guidebook for teachers in training*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cummins, J. (1979) Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 2: 222-251.

- Cummins, J. (1984) Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. *Language proficiency and academic achievement*. 10: 2-19.
- Ganschow, L., Sparks, R. & Javorsky, J. (1998) Foreign language learning problems: An historical perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 31: 248-58.
- Geva, E. & Ryan, E.B. (1993) Linguistic and cognitive correlates of academic skills in first and second languages. *Language Learning*, 43: 5-42.
- Geva, E. & Siegel, L. (2000) Orthographic and cognitive factors in the concurrent development of basic reading skills in two languages. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12: 1-30.
- Goodman, K. S. (1969) Analysis of oral reading miscues: Applied psycholinguistics. *Reading Research Quarterly*, 9-30.
- Goodman, Y. M. & Burke, C. L. (1972) *Reading Miscue Inventory Manual: Procedure for Diagnosis and Evaluation: Readings for Taping*. Macmillan.
- Goswami, U., Porpodas, C. & Wheelwright, S. (1997) Children's orthographic representations in English and Greek. *European Journal of Psychology of Education*, 12, 3: 273-292.
- Katz, L. & Frost, R. (1992) The reading process is different for different orthographies: The orthographic depth hypothesis. In R. Frost & L. Katz (Eds.), *Orthography, phonology, morphology, and meaning* (pp. 67-84). North-Holland.
- Koda, K. (2008) Impacts of prior literacy experience on second - language learning to read. In Keiko Koda and Annette M. Zehler (Eds.), *Learning to Read across Languages: Cross - Linguistic Relationships in First - and Second - Language Literacy Development* (68-96). New York:Routledge.
- Koda, K. (1992) The effects of lower level processing skills on FL reading performance: Implications for instruction. *The Modern Language Journal*, 76, 4,502-512.
- Melby-Lerv g,M. & Lerv g, A. (2011) Cross-linguistic transfer of oral language, decoding, phonological awareness and reading comprehension: a meta-analysis of the correlational evidence. *Journal of Research in Reading*,34, 1: 114-135.
- Morfidi, E., Van Der Leij, A., De Jong, P. F., Scheltinga, F. & Bekebrede, J. (2007) Reading in two orthographies: A cross-linguistic study of Dutch average and poor readers who learn English as a second language. *Reading and Writing*, 20, 8,753-784.
- Odej, M. (2015) Reading accuracy in EFL students with a transparent L1 background—a case study from Poland. *Journal of Language and Education*, 1, 2, 35-40.
- Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2008) Τεστ Ανάγνωσης Τεστ-Α. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ΕΠΕΑΕΚ.

- Πολυχρόνη, Φ. (2011) *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). Η ανάγνωση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Seymour, P. H. K., Aro, M. & Erskine, J. (2003) Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 96: 143-174.
- Sparks, R. (1995) Examining the Linguistic Coding Differences Hypothesis to explain individual differences in foreign language learning. *Annals of Dyslexia*, 45, 187-219.
- Sparks, R. L., Artzer, M., Javorsky, J., Patton, J., Ganschow, L., Miller, K. & Hordubay, D. (2008) Students Classified As Learning Disabled and Non Learning Disabled: Two Comparison Studies of Native Language Skill, Foreign Language Aptitude, and Foreign Language Proficiency. *Foreign Language Annals*, 31, 4: 535-551.
- Sparks, R. L., Patton, J., Ganschow, L., Humbach, N. & Javorsky, J. (2006) Native language predictors of foreign language proficiency and foreign language aptitude. *Annals of Dyslexia*, 56, 1: 129-160.
- Sparks, R. & Ganschow, L. (2001) Aptitude for learning a foreign language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21: 90-111.
- Spencer, K. (2007) Predicting children's word-spelling difficulty for common English words from measures of orthographic transparency, phonemic and graphemic length and word frequency. *British Journal of Psychology*, 98: 305-338.
- Συμβούλιο της Ευρώπης. Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (CEFR). http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf
- Tigka, E. (2002) *Learning difficulties in Greek and acquisition of English as a foreign language: The interface of orthographies*. Unpublished Thesis. MSc Human Communication, University College London: UK
- Τσεσμελή, Στ., Ν. (2009) Μορφολογική ενημερότητα, ορθογραφία και δυσλεξία: ταξινόμηση και κριτική θεώρηση ερευνητικών δεδομένων. *Hellenic Journal of Psychology*, 6: 80-106.
- Φιλιππάτου, Δ. Ν. (2004) Ποιοτική ανάλυση αναγνωστικών «λαθών»: Ταξινόμηση και κριτική θεώρηση ερευνητικών δεδομένων. *Ψυχολογία. Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 11, 3: 319-340.

Η «ΒΙΩΣΙΜΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ» ΩΣ ΜΕΣΟ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ: ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΜΙΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ

“SUSTAINABLE INCLUSIVE AND INTERCULTURAL EDUCATION” AS A MEANS OF SUPPORTING DIVERSITY: THE THEORETICAL FRAMEWORK OF A PEDAGOGICAL PROPOSAL

Χριστίνα Χατζησωτηρίου
Αν. Καθηγήτρια Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
hadjisoteriou.c@unic.ac.cy

Γεώργιος Σόρκος
Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό
Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
Διδάσκων Τμήματος Γλωσσικών &
Διαπολιτισμικών Σπουδών
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
gsorkos@uth.gr

Περίληψη

Καθώς τα σύγχρονα σχολεία χαρακτηρίζονται από συνθήκες πλουραλισμού εθνοτήτων, ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και ικανοτήτων, τα εκπαιδευτικά συστήματα καλούνται να αναπροσαρμόζουν τις προτεραιότητές τους ώστε να παρέχουν υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικές υπηρεσίες εξασφαλίζοντας ταυτόχρονα τις προϋποθέσεις ισότητας και κοινωνικά δίκαιης συμμετοχής. Από αυτή την άποψη, η συμπεριληπτική και η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορούν να συμβάλλουν στο μετασχηματισμό της σχολικής εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα πρέπει να δημιουργούνται οι συνθήκες της ενδογενεακής και διαγενεακής ικανοποίησης των αναγκών όλων των μαθητών και μαθητριών στις σχολικές διεργασίες. Αυτό που προτείνουμε σε αυτό το άρθρο είναι μια συνδυαστική προσέγγιση της συμπεριληπτικής και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υπό μια αειφόρο προοπτική. Η προσέγγιση αυτή αποτελεί μια παιδαγωγική πρόταση υποστήριξης της διαφορετικότητας που θα οδηγήσει στη Βιώσιμη Συμπεριληπτική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (ΒΣΔΕ) η οποία θα θέτει ως στόχο την ωφέλεια όλων των μαθητών και μαθητριών όχι μόνο της παρούσας αλλά και των μελλοντικών γενεών.

Λέξεις κλειδιά

Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Κοινωνική Δικαιοσύνη, Βιωσιμότητα.

Abstract

As modern schools are characterized by conditions of pluralism of ethnicities, special characteristics and abilities, educational systems are called upon to adjust their priorities in order to provide high quality educational services while ensuring the conditions for equal and socially-just participation. In this sense, inclusive and intercultural education can contribute to the transformation of school education. At the same time, the conditions for the intra-generational and inter-generational satisfaction of the needs of all students in the school processes must be created. What we propose in this article is a combined approach to inclusive and intercultural education from a sustainable perspective. This approach is a pedagogical proposal in support of diversity that will lead to Sustainable Inclusive and Intercultural Education (SIIE) which will aim to benefit all students not only of the present but also of future generations.

Key words

Inclusive Education, Intercultural Education, Social Justice, Sustainability.

0. Εισαγωγή

Η συμπεριληπτική και η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελούν δύο παιδαγωγικές κοσμοθεωρίες που τις τελευταίες δεκαετίες χρησιμοποιούνται από πολλά εκπαιδευτικά συστήματα ανά το παγκόσμιο, καθώς θέτουν την επιστημολογική τους εστίαση σε θέματα που σχετίζονται με την ίση συμμετοχή και την αλληλεπίδραση ατόμων και ομάδων που για συγκεκριμένους λόγους βιώνουν την περιθωριοποίηση. Φυσικά υπάρχει μεγάλη σύγχυση στη βιβλιογραφία όσον αφορά τον ορισμό των εννοιών του πλουραλισμού, της ισότητας και της συμμετοχής, που δεν θα πρέπει να αγνοείται. Συχνά, διάφορες διαστάσεις που εμπίπτουν ή σχετίζονται με τις έννοιες της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης, της εκπαίδευσης για την κοινωνική δικαιοσύνη κ.ά., θεωρούνται, λανθασμένα, συνώνυμες ή ως συστατικά της μιας ή της άλλης (Vranješević & Frost, 2016).

Αξίζει επίσης να επισημανθεί η επιστημονικά ανεπαρκής και αποπροσανατολιστική παραδοσιακή προσέγγιση της εκπαίδευσης για τη διαφορετικότητα η οποία τείνει να επικεντρώνεται, σε ό,τι αφορά για παράδειγμα τις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, κυρίως στην ανταλλαγή γνώσεων σχετικά με άλλους πολιτισμούς και στη μάθηση για τις υπάρχουσες διαφορές. Αυτή η παραδοσιακή προσέγγιση δεν αντικατοπτρίζει κριτικά ούτε αξιολογεί αλλά ούτε και καταπολεμά τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, εκτός εάν αναγνωριστούν εξ' αρχής οι μηχανισμοί που δημιουργούν και διατηρούν την ανισότητα (Hajisoteriou & Angelides, 2016a). Μόνο με την αναγνώριση τέτοιων μηχανισμών μπορούμε να διασφαλίσουμε τη δυνατότητα τροποποίησης και

καταπολέμησης των πρακτικών που εισάγουν διακρίσεις (Banks, 2010, Gorski 2009, 2013). Από την άλλη πλευρά, η οντολογική βάση τόσο της συμπεριληπτικής όσο και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στοχεύει στην ακριβή αποκάλυψη και επισήμανση των ανισοτήτων, ώστε οι εκπαιδευτικές πρακτικές και οι παρεμβάσεις που προτείνουν να βοηθήσουν στην καταπολέμηση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα.

Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι τόσο η συμπεριληπτική όσο και η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύουν στην προώθηση της αλλαγής του σχολείου και της αναδιάρθρωσής του ώστε να δημιουργηθούν οι συνθήκες όπου όλοι οι μαθητές και όλες οι μαθήτριες να απολαμβάνουν ακαδημαϊκή και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη, σε αυτό το άρθρο συζητούμε το ενδεχόμενο της ισόρροπης και ισοδύναμης ανάπτυξης αυτών των δύο προσεγγίσεων, προκειμένου να επιτυγχάνονται περισσότερο βιώσιμες πρακτικές και να παρέχονται καλύτερες λύσεις σε τρέχοντα ζητήματα. Προχωρώντας ένα βήμα παρακάτω, επιχειρούμε μια συγκριτική προσέγγιση αυτών των δύο παραδειγμάτων, ώστε να επισημάνουμε τις διαφορές τους αλλά πάνω από όλα τις ομοιότητές τους. Στόχος μας είναι να εξετάσουμε εάν υπάρχει έδαφος για την ανάπτυξη της «Βιώσιμης Συμπεριληπτικής και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» (ΒΣΔΕ), δηλαδή μιας τρίτης προοπτικής η οποία αφορά τη συμπερίληψη χωρίς περιορισμούς και διαπραγματεύσεις όλων των μαθητών και μαθητριών τόσο της σημερινής όσο και των μελλοντικών γενεών, ανεξάρτητα από την ομάδα στην οποία ανήκουν ή των όποιων χαρακτηριστικών φέρουν, ως ισότιμων μελών της σχολικής κοινότητας και της κοινωνίας στην οποία διαβιούν.

Ωστόσο, επειδή οι έννοιες της συμπεριληπτικής και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης φαίνεται να έχουν πολλαπλές νοημαδοτήσεις στη βιβλιογραφία, μερικές από τις οποίες είναι αλληλένδετες (Γεροσίμου, 2013), είναι απαραίτητο να προχωρήσουμε στην εννοιολογική αποσαφήνιση αυτών των δύο προσεγγίσεων προς την εκπαίδευση.

1. Η έννοια της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, ενώ αρχικά αναφέρονταν σε μαθητές και μαθήτριες με ειδικές ανάγκες, καθώς αναδύονταν από το πεδίο της Ειδικής Αγωγής, η εφαρμογή της έχει πλέον διευρυνθεί προκειμένου να καλύπτει τις ανάγκες όλων των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς και εθνότητες ή εκείνων που είναι ευάλωτα και αποκλείονται για οποιονδήποτε λόγο, καθώς στερούνται πρόσβασης στο γενικό σχολείο (Σόρκος & Χατζησωτηρίου, 2019). Η ουσιαστική αποστολή της είναι να αλλάξει τις δομές των σχολείων για να εξασφαλίσει την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, ενώ το κύριο καθήκον της «είναι να γιορτάσει την ποικιλομορφία αναγκών και χαρακτηριστικών» (Felder, 2021: 138). Παρ' όλα αυτά, ακόμη και σήμερα ο ορισμός της εξακολουθεί να θεωρείται δύσκολη υπόθεση καθώς ο προσδιορισμός της μπορεί να

περιλαμβάνει διαφορετικές πτυχές που σχετίζονται με την ανθρώπινη αλληλεπίδραση, την αξία της διαφορετικότητας, διάφορα οργανωτικά θέματα κ.ά (Messiou, 2019a).

Ο Ainscow (2012) υποστηρίζει ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση, αν και δεν θα έπρεπε, εξακολουθεί να θεωρείται από πολλούς ως η προσέγγιση που εξυπηρετεί τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως άτομα με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό οι Alur και Rioux (2009), αναφέρουν ότι η συμπεριληψη δεν πρέπει να αφορά μόνο την εκπαίδευση των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως άτομα με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς ένα μεγάλο μέρος του μαθητικού δυναμικού των σχολείων αντιμετωπίζει δυσκολίες στη μάθηση ανεξάρτητα από το φύλο, την τάξη, τη θρησκεία, την αναπηρία ή οποιοδήποτε άλλο χαρακτηριστικό. Στο ίδιο πνεύμα, οι Messiou κ.ά. (2016) εστιάζοντας στον στόχο της συμπεριληπτικής σχολικής βελτίωσης, θεωρούν τη συμπεριληψη ως μια διαδικασία εξάλειψης του αποκλεισμού από την εκπαίδευση, η οποία είναι το αποτέλεσμα των στάσεων αναφορικά με τη διαφορετικότητα που σχετίζεται με τη «φυλή, την κοινωνική τάξη, την εθνικότητα, τη θρησκεία, το φύλο, τις επιδόσεις, καθώς και τις αναπηρίες» (σ. 46). Οι Booth και Ainscow (2011) τη θεωρούν ως μια συνεχή διαδικασία ανάπτυξης ενός σχολείου για όλους καθώς και μια πρωταρχική προσέγγιση στην εκπαίδευση και την κοινωνία, ενώ οι Azorin και Ainscow (2018) επισημαίνουν ότι αποτελεί μια ατελείωτη διαδικασία κοινωνικής μάθησης, που μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη περισσότερο συμπεριληπτικών και δίκαιων κοινωνιών (Messiou, 2019b).

Ο Μάμας (2014) θεωρεί ότι ο ορισμός της έννοιας είναι μάλλον ένα δύσκολο και πολύπλοκο έργο, καθώς «περιλαμβάνει ιδεολογίες, διαφορετικές θεωρήσεις και οπτικές γωνίες καθώς και μη ξεκάθαρες σχολικές πρακτικές και αρχές» (σ. 80). Οι Acuña και Cárdenas (2017) αναφέρουν ότι «η έννοια φαίνεται να είναι ουτοπική και ιδεαλιστική σε σύγκριση με αυτό που συμβαίνει στις τάξεις» (σ. 122), ενώ η Γεροσίμου (2013) πιστεύει ότι η συμπεριληψη «δύσκολα μπορεί να καθοριστεί μιας και πολλές έννοιες είναι συνδεδεμένες με αυτή» (σ. 351).

Ανεξάρτητα, όμως, από τις καταγεγραμμένες απόψεις περί της οντολογικής και επιστημολογικής της υπόστασης, η συμπεριληπτική προσέγγιση εστιάζει στην ίση και ποιοτική συμμετοχή όλων των μαθητών και των μαθητριών στις σχολικές διεργασίες. Αποτελεί μια διαδικασία με την έννοια της συνεχούς αναζήτησης των καταλληλότερων μορφών ανταπόκρισης στη διαφορετικότητα, προκειμένου να επιτευχθούν βιώσιμες αλλαγές και να αποτραπούν οι συνθήκες που οδηγούν στον αποκλεισμό (Booth & Ainscow, 2011). Και όλα αυτά, παρέχοντας ρηξικέλευθες και ριζικές αλλαγές και αναδιαρθρώσεις στα προγράμματα σπουδών, στις εκπαιδευτικές πολιτικές και στις σχολικές πρακτικές. Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση στοχεύει στην αναπροσαρμογή της σχολικής κουλτούρας, προκειμένου να επιτευχθεί η βιώσιμη αλλαγή και να αποτελέσει τη βάση για λογοδοσία, ακτιβισμό, κριτική έρευνα και κοινωνική ισότητα

(Kairiene & Sprindziunas, 2016). Η εν λόγω μετατροπή της κουλτούρας σε περισσότερο συμπεριληπτική, προσαρμόζεται στο υπόβαθρο των μαθητών και μαθητριών, στις διαφοροποιημένες ανάγκες και τα διαφορετικά τους χαρακτηριστικά, διασφαλίζοντας ότι «σε αυτού του είδους την εκπαίδευση όλες οι φωνές πρέπει να ακούγονται και η αλλαγή πρέπει να συμβεί στο σχολείο και όχι στους μαθητές ως άτομα» (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011: 195).

2. Η έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται στο σύνολο των εκπαιδευτικών πολιτικών και σχολικών πρακτικών που στοχεύουν στην κατεύθυνση της κοινωνικής ισότητας, ανεξάρτητα από τη φυλή, τον πολιτισμό, τη γλώσσα, τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της τάξης, το φύλο ή την αναπηρία (Michael & Rajuan, 2009). Η Bleszynska (2008) καθορίζει τους στόχους της σε τρία επίπεδα, το μακρο-επίπεδο (παγκόσμιο), το μεσο-επίπεδο (εθνικό) και το μικρο-επίπεδο (ατομικό), θεωρώντας τη ως

«εφαρμοσμένη κοινωνική επιστήμη που ασχολείται με διερευνητικές, επεξηγηματικές, προσαρμοστικές και μετασχηματιστικές λειτουργίες για άτομα, ιδρύματα και κοινωνικές ομάδες, αναπτύσσοντας ενδιαφέρον για τις διαδικασίες εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης σε μια παγκόσμια και πολυπολιτισμική κοινωνία» (σελ. 537-538).

Ομοίως ο Γκόβαρης (2011), τοποθετεί το επίκεντρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στον στόχο της δημιουργίας συνθηκών για διαπολιτισμική επικοινωνία που θα οδηγήσει στη «συγκρότηση συμμετρικών διαπολιτισμικών σχέσεων» (σ. 177) μέσω της ανάπτυξης συγκεκριμένων διαπολιτισμικών ικανοτήτων, όπως της ενσυναίσθησης, της κριτικής στάσης απέναντι στους ρόλους, της αποδοχής της διαφορετικότητας και της ανάπτυξης δεξιοτήτων επικοινωνίας.

Προφανώς, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στις μεταμοντέρνες πολυπολιτισμικές κοινωνίες πρέπει να αφορά και να αναφέρεται σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες χωρίς καμία εξαίρεση, αφού όλοι/όλες - παρά την καταγωγή, τον πολιτισμό ή τη γλώσσα τους- έχουν διαφορετικές ταυτότητες, δεδομένου ότι διαφέρουν ως προς την ψυχοσύνθεση, την προσωπικότητα, την εμφάνιση και άλλα χαρακτηριστικά (Hajisoteriou & Angelides, 2016a).

Στις πολιτισμικά διαφοροποιημένες κοινωνίες, όλα τα άτομα έχουν το δικαίωμα να αυτοπροσδιορίζονται και να χτίζουν την πολιτισμική τους ταυτότητα. Η διαπολιτισμική προσέγγιση απομακρύνεται από αιτιάσεις περί ομοιογενών και αμετάβλητων πολιτισμικών και προσωπικών ταυτοτήτων, καθώς θεωρεί ότι κάθε άνθρωπος δεν είναι μόνο προϊόν πολιτισμού αλλά και παραγωγός (Caetano et al., 2020). Αυτό αναδεικνύει την αντι-ιδεαλιστική άποψη για τις ταυτότητες (Ngo, 2013) που υποστηρίζει τη δυναμική φύση τους, εστιάζοντας στην επικοινωνία ως βασικού συστατικού της

κοινωνικής δράσης και ως μέσου οικοδόμησης συμμετρικών διαπολιτισμικών σχέσεων (Γκόβαρης, 2011). Φυσικά, το δικαίωμα του αυτοπροσδιορισμού πρέπει να βασίζεται στον κριτικό αναστοχασμό ο οποίος βοηθά το άτομο να αναπτύσσει δεξιότητες στην ανάλυση, ερμηνεία και συσχέτιση της γνώσης του πολιτισμού του σε σχέση με τους πολιτισμούς των άλλων (Hernández-Bravo κ.ά., 2017). Αναμφισβήτητα, η κριτική σκέψη αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο του πολιτισμικού συγκρητισμού, δηλαδή της κριτικής ανταλλαγής και ανάμειξης πολιτιστικών στοιχείων, για τη δημιουργία νέων ιδεών, πρακτικών ή φιλοσοφιών. Ενώ αγνοεί τους αιτιοκρατικούς ορισμούς περί πολιτισμού, ο πολιτισμικός συγκρητισμός αναδεικνύει την πολιτισμική υβριδικότητα, με την έννοια της δυναμικής, ασταθούς και ποικίλης φύσης των πολιτιστικών ταυτοτήτων (Ngo, 2013).

Καθώς τα κοινωνικά περιβάλλοντα είναι πολιτισμικά διαφορετικά, τα άτομα πρέπει να παρατηρούν κριτικά τις εξελίξεις του περιβάλλοντος και να προσαρμόζονται σε αυτές. Αυτό σημαίνει ότι οι πολιτισμικές ταυτότητες αλλάζουν συνεχώς και, όπως επισημαίνει η Χατζησωτηρίου (2013), γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης και επαναδιαπραγμάτευσης, καθώς δεν είναι (ή δεν πρέπει να είναι) ούτε συμπαγείς ούτε δυαδικού χαρακτήρα.

3. Η συγκριτική επισκόπηση της Συμπεριληπτικής και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Η συγκριτική θεώρηση των δύο παιδαγωγικών φιλοσοφιών, μπορεί να προσδιορίσει τις περιοχές διατομής τους, όπως επίσης και την πιθανότητα ανάπτυξης μιας τρίτης προοπτικής, όπως υποστηρίζουμε και προτείνουμε, η οποία θα εξασφαλίσει την ικανοποίηση των αναγκών όλων των μαθητών και μαθητριών για ακαδημαϊκή, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη τόσο ενδογενεακά όσο και διαγενεακά (Σόρκος & Χατζησωτηρίου, 2019).

Ο Μάμας (2014) σε μια προσπάθεια συγκριτικής θεώρησης των δύο προσεγγίσεων προς την εκπαίδευση, αναφέρεται σε τέσσερις περιοχές επαφής. Ο πρώτος τομέας επαφής αφορά την καθολική φύση που προσδιορίζει τις φιλοσοφίες τους, καθώς τόσο η συμπεριληπτική όσο και η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν περιορίζονται στο σχολικό πλαίσιο ή τη διδασκαλία, αλλά στοχεύουν να επεκταθούν στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, έχοντας τόσο ευρύ όσο και πολυδιάστατο χαρακτήρα. Η δεύτερη περιοχή επαφής σχετίζεται με την εννοιολόγησή τους η οποία μπορεί να μην είναι σαφώς καθορισμένη, καθώς επηρεάζεται μάλλον από την ευρύτερη εκπαιδευτική φιλοσοφία, το ευρύτερο πλαίσιο αναφοράς και το σχολικό πλαίσιο, συμπεριλαμβανομένης της σχολικής κουλτούρας και των πρακτικών. Ο τρίτος τομέας επαφής αφορά την κοινή φιλοσοφική βάση τους, καθώς και οι δύο βασίζονται σε κοινές αξίες και αρχές, συμπεριλαμβανομένης της ισότητας, της αποδοχής, του σεβασμού και της δημοκρατίας. Ο τέταρτος τομέας επαφής σχετίζεται με την κοινή τους στόχευση καθώς

αναφέρονται σε μαθητές και μαθήτριες, οι οποίοι, ενδεχομένως στιγματίζονται, περιθωριοποιούνται ή απομονώνονται από το σχολικό περιβάλλον, αντιμετωπίζοντας τον ορατό κίνδυνο της υποεπίδοσης και της σχολικής αποτυχίας.

Προχωρώντας πέρα από τη φιλοσοφική βάση των δύο παιδαγωγικών προσεγγίσεων, οι Σόρκος και Χατζησωτηρίου (2019) εξέτασαν συγκριτικά τα διάφορα εμπόδια που αναστέλλουν την αποτελεσματική εφαρμογή τόσο της διαπολιτισμικής όσο και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην πράξη. Αρχικά, τα αδιαφοροποίητα προγράμματα σπουδών προωθούν στρατηγικές και πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης κοινές για όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες. Επιπλέον, οι ντετερμινιστικές ή στερεότυπες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών οδηγούν σε χαμηλότερες προσδοκίες, ειδικά για εκείνους τους μαθητές και τις μαθήτριες που θεωρούνται ότι διαφέρουν από το κανονικό πρότυπο. Ομοίως, η αναχρονιστική λειτουργία των σχολείων που διαιωνίζει το ιεραρχικό δίπολο των καλών και των κακών μαθητών και μαθητριών, εμποδίζοντας κάθε ευκαιρία για κινητικότητα στις υψηλότερες βαθμίδες αυτού του συνεχούς, προκαλώντας ταυτόχρονα τις ανησυχίες ορισμένων εκπαιδευτικών και γονέων σχετικά με την αρνητική επίδραση στις επιδόσεις και τη σχολική επιτυχία άλλων μαθητών και μαθητριών. Όπως γίνεται φανερό από τα παραπάνω, ιδιαίτερα στα ανταγωνιστικά σχολικά συστήματα, κάθε ρητορική που αναπτύσσεται για να υποστηρίξει τη συμπεριληψη και την αναγνώριση της διαφορετικότητας συχνά υπονομεύεται, απειλώντας συγκεκριμένες ομάδες μαθητών και μαθητριών με ορατό τον κίνδυνο της περιθωριοποίησής τους (Tomlinson, 2009).

Σε μια άλλη προσπάθεια, η Allemann-Ghionda (2009) εξετάζει τη μετάβαση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από την ένταξη στη *συμπεριληψη της διαφορετικότητας*. Εξηγεί ότι μια τέτοια μετάβαση προϋποθέτει τη διέλευση από την αντιστάθμιση των ελλείψεων (και τη διαίρεση μεταξύ των πληθυσμών σε πλειοψηφικούς και μειοψηφικούς) στη χειραφέτηση της διαφορετικότητας. Ωστόσο, προειδοποιεί ότι η δομή των εκπαιδευτικών συστημάτων συχνά εμποδίζει την εφαρμογή συμπεριληπτικών και διαπολιτισμικών στρατηγικών. Τα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία συχνά οργανώνονται με βάση μια ατζέντα διαχωρισμού, φαίνεται ότι μάλλον αναπαράγουν τέτοιες εθνικές επιλογές, έτσι ώστε κάθε πρακτική με συμπεριληπτικό ή διαπολιτισμικό προσανατολισμό και με βιώσιμη προοπτική, να εξουδετερώνεται από τις ίδιες τις δομές. Ωστόσο, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η *συμπεριληψη της διαφορετικότητας* είναι αλληλένδετες και έχουν κοινές αναφορές και επιρροές στα προγράμματα σπουδών σε όλους τους τύπους εκπαίδευσης, καθώς και σε εκείνες της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Στη δική της συγκριτική θεώρηση, η Γεροσίμου (2013, 2014) επισημαίνει δύο βασικές ομοιότητες και δύο βασικές διαφορές μεταξύ της συμπεριληπτικής και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η πρώτη ομοιότητα αφορά στον θεμελιώδη άξονα της απόρριψης του αφομοιωτικού μοντέλου που απαιτεί από τον μαθητή και τη μαθήτρια να

αλλάξουν για να προσαρμοστούν στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα και στο σχολείο, ενώ το σύστημα και το σχολείο παραμένουν αδιαφοροποιήτα και αμετάβλητα. Η δεύτερη ομοιότητα αναφέρεται στον συνεχώς εξελισσόμενο και επαναπροσαρμόζόμενο χαρακτήρα τους, προκειμένου να επιφέρουν όλες εκείνες τις απαραίτητες δομικές αλλαγές. Σε ό,τι αφορά τις διαφορές τους, η Γεροσίμου επισημαίνει ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση επικεντρώνεται κυρίως στη μείωση των εμποδίων που επηρεάζουν τη μάθηση και τη σχολική επιτυχία χωρίς καμία συγκεκριμένη αναφορά σε ομάδες παιδιών, ενώ η διαπολιτισμική εκπαίδευση επικεντρώνεται κυρίως στην αντίσταση απέναντι στις αφομοιωτικές τάσεις προς τη μειονότητα και τους πληθυσμούς με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Η Γεροσίμου καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση εμπίπτει στο πεδίο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Αυτό αποτελεί ένα σημείο που, σύμφωνα με την επιχειρηματολογία μας, μπορεί να υπονομεύσει την αξία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και το εύρος της στην αντιμετώπιση της διαφορετικότητας στα σχολεία και την κοινωνία.

Συνοψίζοντας, η βιβλιογραφία μέχρι τώρα έχει αποδώσει, ως επί το πλείστον, ξεχωριστές εννοιολογήσεις στις δύο προσεγγίσεις, παρά την αναγνώριση της διασυνδεσιμότητάς τους (Μάμας, 2014, Σόρκος & Χατζησωτηρίου, 2019). Είναι αξιοσημείωτο επίσης να αναφερθεί ότι δεν έχει αναπτυχθεί επαρκής βιβλιογραφία που να εξετάζει συγκριτικά τη διαπολιτισμική και τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, παρά το γεγονός ότι η κοινωνική, σχολική και ακαδημαϊκή συμπεριληψη μπορεί να συμβεί μόνο μέσω της ανάπτυξης μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης (Hajisoteriou et al., 2020). Σε πολλές περιπτώσεις, μάλιστα, ορισμένοι θεωρητικοί της συμπερίληψης παρουσιάζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως ένα από τα οχήματα που οδηγούν στη συμπεριληπτική εκπαίδευση και τις αξίες της (Bunäiaşu, 2015) ή θέτουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση κάτω από την ομπρέλα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Γεροσίμου 2013, 2014).

Εκείνο που επισημαίνουμε είναι ότι αυτού του είδους οι επιχειρηματολογίες φαίνεται ότι προάγουν μια αυστηρά μονόδρομη και αναχρονιστική προσέγγιση, ενώ ταυτόχρονα υπονομεύουν την ανάγκη προσαρμογής των εκπαιδευτικών πολιτικών και των σχολικών πρακτικών στην πολλαπλότητα των πολιτισμικών ταυτοτήτων. Ταυτόχρονα, δε λαμβάνουν υπόψη την ανάγκη ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας ως του ακρογωνιαίου λίθου της βιωσιμότητας στη σύγχρονη εποχή, παρά το γεγονός ότι προσφάτως ορισμένοι ακαδημαϊκοί και ερευνητές άρχισαν να αναγνωρίζουν την ανάγκη δημιουργίας μιας *πολιτισμικά ανταποκρινόμενης* εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη, χρησιμοποιώντας τον φακό της διαπολιτισμικής ικανότητας (Van Boxtel 2017).

Εκείνο που επιχειρούμε στην επόμενη ενότητα είναι να θεωρητικοποιήσουμε μια συνδυαστική προσέγγιση της συμπεριληπτικής και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προκειμένου να προωθήσουμε τη βιωσιμότητα.

4. Βιώσιμη Συμπεριληπτική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: μια παιδαγωγική πρόταση

Η ποιοτική ενδογενεακή και διαγενεακή εκπαίδευση έχει τεθεί ως παγκόσμιος στόχος από τα Ηνωμένα Έθνη στην Ατζέντα Βιώσιμης Ανάπτυξης του 2030. Ένας στόχος που θα περιλαμβάνει τη διασφάλιση της ισότιμης και χωρίς αποκλεισμούς ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους, προάγοντας ευκαιρίες δια βίου μάθησης (UNESCO, 2015). Σύμφωνα με την ατζέντα, η απόκτηση ποιοτικής εκπαίδευσης είναι το θεμέλιο για τη δημιουργία της βιώσιμης ανάπτυξης. Ειδικότερα, ο στόχος 4.7 αναφέρει ότι:

«Μέχρι το 2030 όλοι οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης, συμπεριλαμβανομένης, μεταξύ άλλων, της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ισότητα των φύλων, την προώθηση της κουλτούρας της ειρήνης και της μη βίας, της παγκόσμιας ιθαγένειας, της εκτίμησης της πολιτιστικής ποικιλομορφίας και της συμβολής του πολιτισμού στην αειφόρο ανάπτυξη» (UNESCO, 2015).

Αναμφισβήτητα, αυτός ο στόχος είναι σύμφωνος με τους αντίστοιχους τόσο της συμπεριληπτικής όσο και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αν λάβουμε, δε, υπόψη το γεγονός ότι η συμπεριληπτική και η διαπολιτισμική εκπαίδευση δίνουν προτεραιότητα στην ισότιμη και ποιοτική εκπαίδευση για όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες, είναι φανερό ότι τα δύο εκπαιδευτικά πρότυπα μπορεί να συμβάλλουν στην αποτελεσματική επίτευξη του στόχου της βιώσιμης ανάπτυξης (Σόρκος & Χατζησωτηρίου, 2019).

Αυτό που υποστηρίζουμε λοιπόν είναι ότι η αειφόρος ανάπτυξη μπορεί να εξασφαλιστεί μέσω του παραδείγματος της ΒΣΔΕ που μπορεί να καταστήσει βιώσιμες τις συνθήκες για ισότητα, ειρηνική συνύπαρξη, ανθρώπινα δικαιώματα, σεβασμό στην πολιτιστική πολυμορφία και ενεργό πολιτειότητα, τόσο εντός όσο και μεταξύ των γενεών.

Μιλώντας για τη βιωσιμότητα, αναφερόμαστε στην «ανάπτυξη που καλύπτει τις ανάγκες των σημερινών γενεών χωρίς να θέτει σε κίνδυνο την ικανότητα των μελλοντικών γενεών να καλύψουν τις δικές τους ανάγκες» (World Commission on Environment and Development 1987, όπως αναφέρεται στην Palthe 2013, σ. 118). Ωστόσο, η έννοια έχει επικριθεί ως εξαιρετικά ευρεία καθώς «περιλαμβάνει σχεδόν τα πάντα και αφορά όλους, καθιστώντας εύκολο για τον καθένα να προσαρμόσει την έννοια της σύμφωνα με τη δική του πρακτική» (Olsson et al., 2016, σ. 177). Για το λόγο αυτό, φαίνεται ότι υπάρχει μια προσπάθεια να καταστούν οι στόχοι της πιο συγκεκριμένοι. Έτσι σύμφωνα με τη νέα νοηματοδότησή της, η αειφορία έχει πλέον αναδιαμορφωθεί ώστε να περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις: την οικολογική, την

οικονομική και την κοινωνική. Η νέα αυτή στοχοθεσία αποτελεί την επέκταση της διακήρυξης της Σαλαμάνκα για τη συμπεριληψη, διαμορφώνοντας ουσιαστικά μια διευρυμένη έννοιά της που περικλείει τη μετανάστευση, την κινητικότητα, τη γλώσσα, την εθνικότητα και τη φτώχεια τόσο εντός όσο και μεταξύ των γενεών (Pérez-Castejón & Vigo-Arazola, 2021).

Η κοινωνική διάσταση της βιωσιμότητας περιλαμβάνει διάφορα επιμέρους θέματα που αναφέρονται στην ειρήνη, στην ισότητα και στα ανθρώπινα δικαιώματα (Jeronen et al., 2016), στην πολιτισμική πολυμορφία και τη διαπολιτισμική κατανόηση (UNESCO, 2006), στην κοινωνική δικαιοσύνη (Rusinko, 2010), στην κοινωνική συνοχή, στην ανάπτυξη του κοινωνικού κεφαλαίου, καθώς επίσης και στην προώθηση της ανθρώπινης ευημερίας, ειδικά για ευάλωτα άτομα ή ομάδες (Ajmal et al., 2017). Οι Shirazi και Keivani (2017) πραγματοποιώντας μια μετα-ανάλυση των ερευνών για την κοινωνική διάσταση της βιωσιμότητας, κατέληξαν στις θεμελιώδεις αρχές της. Αυτές είναι η ισότητα, η δημοκρατία, η συμμετοχή, η κοινωνία των πολιτών, η κοινωνική συμπεριληψη και η ανάμειξη. Όλες αυτές οι αρχές θεμελιώνουν μια συνεκτική κοινότητα όπου ο διαχωρισμός και η περιθωριοποίηση απορρίπτονται. Από την άλλη πλευρά, σε μια τέτοια αλληλέγγυα κοινότητα είναι έκδηλη η πολιτιστική ποικιλομορφία, η κοινωνική δικτύωση και αλληλεπίδραση, το αίσθημα του ανήκειν, η αξιοπρεπής ποιότητα ζωής ή φροντίδα για όλους τους ανθρώπους, η ασφάλεια, με την έννοια της έλλειψης των συγκρούσεων, όπως επίσης και η ανθρώπινη ευημερία.

Η αειφορία, επομένως, επικεντρώνεται όχι μόνο στην ποσοτική αλλά κυρίως στην ποιοτική ενδογενεακή και διαγενεακή ικανοποίηση των αναγκών. Λαμβάνοντας υπόψη τους στόχους και τις αρχές της κοινωνικής διάστασης της βιωσιμότητας, τίθεται πλέον το ερώτημα εάν η συμπεριληπτική και η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορούν να διασφαλίσουν το δικαίωμα αυτής της γενιάς να αναπτυχθεί χωρίς να διακυβεύεται το ίδιο δικαίωμα για τις επόμενες γενιές, σύμφωνα με τη φιλοσοφία της βιώσιμης ανάπτυξης (Σόρκος & Χατζησωτηρίου, 2019).

Η ανάλυσή μας στην προηγούμενη ενότητα επισήμανε τα σημεία τομής των δύο εκπαιδευτικών φιλοσοφιών μέσω της συγκριτικής τους προσέγγισης. Οι διακηρύξεις τους, ωστόσο, φαίνεται να διασταυρώνονται με την οντολογική βάση της αειφόρου ανάπτυξης, έτσι ώστε η σύζευξη των βασικών αρχών τους να καθιστά δυνατή τη μετάβαση σε ένα τρίτο παράδειγμα, αυτό της ΒΣΔΕ. Αναμφισβήτητα, οι βασικές αρχές που στηρίζουν τη φιλοσοφική βάση τόσο της συμπεριληπτικής όσο και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η ισότητα, η δημοκρατία, η αποδοχή και η συμμετοχή (Μάμας, 2014). Ωστόσο, αυτές δεν μπορούν να θεωρηθούν βιώσιμες εάν οι σημερινές γενιές δεν εγγυηθούν το δικαίωμα των μελλοντικών γενεών να τις απολαύσουν. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με μετασχηματισμούς που πρέπει να πραγματοποιηθούν σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής πυραμίδας και με την αλλαγή των

στάσεων και των αντιλήψεων όλων των κοινωνικών ομάδων, ως εκ τούτου και εκείνων που χαράσσουν, επηρεάζουν και υλοποιούν τις εκπαιδευτικές πολιτικές (Σόρκος & Χατζησωτηρίου, 2019). Οι ίσες ευκαιρίες πρόσβασης και συμμετοχής τόσο στη σχολική όσο και στην κοινωνική ζωή δεν θα πρέπει να θεωρούνται προφανή και δεδομένα δικαιώματα, εάν οι σημερινές γενιές δεν δημιουργήσουν τις απαραίτητες πολιτισμικές συνθήκες για να είναι αυτά τα δικαιώματα βιώσιμα, εξασφαλίζοντας ισότητα μεταξύ των γενεών. Από αυτή την άποψη, η στροφή προς τη ΒΣΔΕ θεωρείται αναγκαία και καταλυτική.

Με βάση τα προαποτυπωθέντα, αυτό που ισχυριζόμαστε είναι ότι ο πιο σημαντικός τομέας επαφής μεταξύ των δύο παιδαγωγικών φιλοσοφιών που εξασφαλίζει ταυτόχρονα και τη βιωσιμότητα, είναι η κοινωνική δικαιοσύνη. Αν ληφθούν, δε, υπόψη οι εννοιολογικές της προσεγγίσεις, εύκολα γίνεται αντιληπτό γιατί αυτή θεωρείται η κοινή τους συνισταμένη. Για παράδειγμα, η Mansfield (2013) την οριοθετεί ως την ευθύνη της κοινωνίας και της εκπαίδευσης να προσφέρουν ευημερία σε όλους τους πολίτες ενός κράτους. Οι García κ.ά. (2016) τη θεωρούν ως την ανακατανομή των εκπαιδευτικών πηγών μάθησης, την αναγνώριση των διαφορών και των ανισοτήτων και την αντιπροσώπευση όλων των μαθητών και μαθητριών στη ζωή του σχολείου. Οι Ainscow κ.ά. (2006) εισάγουν τις διαστάσεις της ισότητας, της συμμετοχής, της κοινότητας, της κατανόησης και του σεβασμού στη διαφορετικότητα, ως βασικών αξιών που θα πρέπει να εμπεριέχονται και να υποστηρίζουν την ευρεία έννοια της. ενώ οι Chiu & Walker (2007) τη θεωρούν ως την προσπάθεια βελτίωσης όλων των μαθητών και μαθητριών ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου, φυλής, εθνικότητας, κουλτούρας, φύλου, δομής οικογένειας και αναπηρίας.

Γίνεται επομένως αντιληπτό ότι η κοινωνική δικαιοσύνη είναι το αμοιβαίο σημείο αναφοράς, το κοινό συστατικό στοιχείο και η κοινή βάση για τη στήριξη της δομικής και οντολογικής υπόστασης της βιώσιμης συμπεριληπτικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Sorkos & Hajisoteriou, 2021).

5. Οικοδομώντας ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο εφαρμογής: δομικοί, πολιτισμικοί και παιδαγωγικοί πόροι

Προκειμένου να δημιουργήσουμε ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο για την επιτυχή εφαρμογή της ΒΣΔΕ, βασιζόμαστε στον McInerney (2007) και στην ιδέα του για τους *πόρους της ελπίδας* «στα σχολεία, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και την ευρύτερη κοινότητα που θα καθοδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών στην επίτευξη του στόχου μιας κοινωνικά δίκαιης σχολικής εκπαίδευσης» (σ. 257). Οι *πόροι της ελπίδας* περιλαμβάνουν ένα σύνολο δομικών, πολιτισμικών και παιδαγωγικών στρατηγικών και πόρων.

Αρχικά, οι δομικές στρατηγικές και οι πόροι περιλαμβάνουν την ανάπτυξη των σχολικών προγραμμάτων και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης (και αν μπορούμε να προσθέσουμε και με τις αντίστοιχες βιώσιμες διαπολιτισμικές και συμπεριληπτικές αρχές). Σε μια τέτοια προσπάθεια, είναι απαραίτητο να αντιστοιχιστούν οι ηγετικοί ρόλοι με τις προτεραιότητες της κοινωνικής δικαιοσύνης, καθώς και να εμπλακούν οι μαθητές και οι μαθήτριες στον προγραμματισμό του σχολείου και στην ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών. Η σχολική ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη μπορεί δυνητικά να προωθήσει την υιοθέτηση πιο βιώσιμων συμπεριληπτικών και διαπολιτισμικών πρακτικών, αλλά και να αναπτύξει μια συνεργατική κουλτούρα που θα αναδειξει την κριτική σκέψη των μαθητών και των μαθητριών, προετοιμάζοντάς τους να γίνουν κοινωνικά ενεργοί πολίτες (Hajisoteriou & Angelides, 2014, Kiel et al., 2017). Εάν ο στόχος είναι η επίτευξη βιώσιμης βελτίωσης με την ανάπτυξη συμπεριληπτικών, διαπολιτισμικών και κοινωνικά δίκαιων σχολικών κουλτούρων, απαιτείται νέο πνεύμα και δράση για την καθοδήγηση των πολύπλοκων αλλαγών που θα εγγυώνται τη συμπεριληψη, όχι μόνο για την τρέχουσα αλλά και για τις μελλοντικές γενιές. Υπό αυτή την έννοια, τα βασικά στοιχεία της σχολικής ηγεσίας θα πρέπει να περιλαμβάνουν την κατανόηση της αλλαγής, τη δημιουργία σχέσεων, τη βιώσιμη οικοδόμηση και ανταλλαγή γνώσεων και τη δημιουργία συνοχής (Hajisoteriou & Angelides, 2014).

Με βάση την προσέγγιση του McInerney (2007), υποστηρίζουμε επίσης ότι οι στρατηγικές και οι πόροι που σχετίζονται με την κουλτούρα, μπορούν να αποτελέσουν τη δεύτερη διάσταση ενός ολοκληρωμένου πλαισίου για την επιτυχή εφαρμογή της ΒΣΔΕ. Αυτές οι στρατηγικές και οι πόροι στοχεύουν στην ανάπτυξη σχολικής κουλτούρας που προάγει ένα βιώσιμο ήθος κοινωνικής δικαιοσύνης. Η σχολική κουλτούρα θα πρέπει λοιπόν να ενισχύει τις «σχέσεις συνεργασίας, τη μάθηση με γνώμονα την επιτυχία και μια κουλτούρα συζήτησης και ανταλλαγής απόψεων για τη διδασκαλία και τη μάθηση» (McInerney 2007, σ. 261). Είναι ζωτικής σημασίας να εμπλακούν οι μαθητές και οι μαθήτριες στη διαπραγμάτευση τόσο της μάθησης όσο και της αξιολόγησής τους, αλλά και να αναπτυχθεί το πρόγραμμα σπουδών με βάση τις πολιτισμικές φιλοδοξίες και τα ενδιαφέροντά τους. Η κατανόηση των πολιτισμικών φιλοδοξιών και ενδιαφερόντων για τη δημιουργία συναφών πολιτισμικών στρατηγικών και πόρων, απαιτεί επίσης τη συμμετοχή των γονέων, με ιδιαίτερη αναφορά στους γονείς μεταναστευτικής βιογραφίας. Η ανάπτυξη, λοιπόν, δυναμικών κοινωνικών δικτύων εντός και εκτός σχολείων, είναι επιτακτική ανάγκη. Τέτοια δίκτυα μπορεί να λειτουργήσουν ως πολιτισμικοί πόροι που εκπολιτίζουν το περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργούν οι σχολικοί φορείς και δημιουργούνται πιο συνεργατικές δράσεις, που μπορούν να οδηγήσουν σε βιώσιμη κοινωνική δικαιοσύνη αναπτύσσοντας διαπολιτισμικές πρωτοβουλίες και ανοίγοντας το δρόμο προς τη συμπεριληψη (Hajisoteriou & Angelides, 2016b).

Η τρίτη διάσταση των πόρων της ισχυρής ελπίδας σύμφωνα με τον McInerney (2007), περιλαμβάνει τις παιδαγωγικές στρατηγικές και τους πόρους, που δίνουν προτεραιότητα στη μάθηση υπό όρους κοινωνικής δικαιοσύνης. Κατά την επιτυχή εφαρμογή του παραδείγματος της ΒΣΔΕ, υποστηρίζουμε την ανάπτυξη της Πολιτισμικά Βιώσιμης Παιδαγωγικής (Culturally Sustaining Pedagogy) που μπορεί να επιτρέψει την ανάπτυξη μεθοδολογιών διδασκαλίας και μάθησης υπό την προοπτική της ΒΣΔΕ. Η Πολιτισμικά Βιώσιμη Παιδαγωγική παρέχει το πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορεί να επιτευχθεί ο βιώσιμος μετασχηματισμός των εκπαιδευτικών συστημάτων προς τη διαπολιτισμική και τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, ώστε να διασφαλιστεί η κοινωνική δικαιοσύνη τόσο για την τρέχουσα όσο και για τις μελλοντικές γενιές (Valiandes et al., 2018). Οι Paris & Alim (2014) εισήγαγαν αρχικά την Πολιτισμικά Βιώσιμη Παιδαγωγική για να δώσουν έμφαση στον πολυμορφικό και συνεχώς μεταβαλλόμενο χαρακτήρα των πολιτισμικών ταυτοτήτων και πρακτικών, έτσι ώστε να αμφισβητήσουν τον ηγεμονικό χαρακτήρα του κυρίαρχου πολιτισμικού ρεύματος, επικρίνοντας παράλληλα τους τρόπους με τους οποίους ο πολιτισμός μπορεί να αναπαράγει συστημικές ανισότητες.

Σε αυτό το πλαίσιο, επομένως, εκείνο που εισηγούμαστε είναι η δημιουργία πολιτισμικά βιώσιμων εκπαιδευτικών συστημάτων που θα βασίζονται στην πεποίθηση ότι όλοι οι μαθητές και όλες οι μαθήτριες μπορούν να διαπρέψουν στο σχολείο μόνο όταν οι εξελισσόμενες ατομικές και ομαδικές κουλτούρες, οι γλώσσες, οι κληρονομίες και οι εμπειρίες τους εκτιμώνται και χρησιμοποιούνται για τη διευκόλυνση της μάθησης και της ανάπτυξής τους και όταν τους εξασφαλίζεται η πρόσβαση σε υψηλής ποιότητας διδακτικές και μαθησιακές εμπειρίες, προγράμματα και πόρους (Valiandes et al., 2018).

6. Συμπεράσματα

Σε έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από υπερ-διαφοροποίηση, η βιώσιμη διαφύλαξη της διαφορετικότητας και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας θα πρέπει να είναι αδιαπραγμάτευτοι στόχοι. Υποστηρίζοντας τη διαφορετικότητα αναδεικνύεται το δικαίωμα κάθε ανθρώπου στον αυτοπροσδιορισμό, αναγνωρίζεται η μοναδικότητά του, ενώ η όποια ετερότητα γίνεται αντιληπτή ως μια συνηθισμένη πτυχή της ανθρώπινης ανάπτυξης που καθιστά τη διαχείρισή της από τα σχολεία επιτακτική και αναπόφευκτη (Florian, 2017). Η ΒΣΔΕ βασιζόμενη στις ομοιότητες και τα κοινά στοιχεία της συμπεριληπτικής και της διαπολιτισμικής φιλοσοφίας, εγγυάται την κοινωνική συνοχή, την ανάπτυξη του κοινωνικού και πολιτισμικού κεφαλαίου καθώς και την ανθρώπινη ευημερία, μέσω της διαμόρφωσης προϋποθέσεων ασφάλειας μεταξύ των ατόμων και μεταξύ των γενεών και μέσω της εγκαθίδρυσης μιας ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές και τις μαθήτριες, ανεξαρτήτου χρώματος, φυλής, θρησκείας, ειδικών μαθησιακών αναγκών ή εθνοτικής προέλευσης.

Πρωθώντας την παιδαγωγική της προσέγγισης που προτείνουμε, δημιουργούνται όλες οι συνθήκες για τη δημιουργία μιας σταθερής, συνεπούς και βιώσιμης αλλαγής, με πολλαπλά οφέλη για τα εκπαιδευτικά συστήματα και τις κοινωνίες. Οι Ainscow κ.ά. (2019) επισημαίνουν ότι η δημιουργία συμπεριληπτικών σχολείων (και αν μπορούμε να προσθέσουμε και βιώσιμα διαπολιτισμικών) έχει θετικό εκπαιδευτικό, κοινωνικό και οικονομικό αντίκτυπο. Υποστηρίζουμε σθεναρά αυτή τη θέση, καθώς πιστεύουμε ότι η εσωτερική αλλαγή του σχολείου είναι δυνατό να οδηγήσει σε αλλαγή στις κοινωνικές πεποιθήσεις, στις οποίες το σχολικό σύστημα μπορεί να ασκήσει ουσιαστική επιρροή. Η ανάγκη να αναπτυχθούν διδακτικές πρακτικές που να ανταποκρίνονται με βιώσιμο τρόπο σε κάθε είδους ποικιλομορφία είναι επιτακτική, προκειμένου να προωθηθεί η αλλαγή των στάσεων απέναντι στον πλουραλισμό. Τα σχολεία κατ'αυτό τον τρόπο γίνονται υπεύθυνα για την ανταπόκριση στον πλουραλισμό των βιογραφιών και των κοινωνικών εμπειριών των μαθητών και μαθητριών τους, διευρύνοντας και πολλαπλασιάζοντας τις μαθησιακές επιλογές τους (Sturm, 2019). Η ΒΣΔΕ με το εννοιολογικό της πλαίσιο μπορεί να βοηθήσει ώστε να καταστεί αυτή η προοπτική βέλτιστη και πραγματοποιήσιμη.

Ο βιώσιμος σεβασμός στη διαφορετικότητα που στηρίζει το σύστημα αξιών της ΒΣΔΕ μπορεί να επιτευχθεί μέσω της κοινωνικής δικαιοσύνης, η οποία αποτελεί το κοινό συστατικό των δύο εκπαιδευτικών φιλοσοφιών, της συμπεριληπτικής και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διασφαλίζει τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τη μη παραβίαση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας (Katseli et al., 2016). Επομένως, μόνο με την αντιμετώπιση των αλλαγών σε παγκόσμιο, εθνικό και ατομικό επίπεδο μέσω της διάστασης της κοινωνικής δικαιοσύνης και με τη θεώρηση του διαφορετικού ως ίσου, μπορεί να είναι εγγυημένη η βιώσιμη ενδογενεακή και διαγενεακή ανάπτυξη (Hajisoteriou & Angelides, 2016a).

Η ενσυναίσθηση, η φροντίδα, ο σεβασμός και η αμοιβαία κατανόηση, πρέπει να ενσωματωθούν στις εκπαιδευτικές ρητορικές και πρακτικές και να επικεντρωθούν τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές και στις μαθήτριες, μέσω της έκθεσής τους σε συναφείς μεθόδους διδασκαλίας και διδακτικό υλικό (Crispel & Kasperski, 2019). Σε αυτό το πλαίσιο, μπορούν να διασφαλιστούν οι συνθήκες που επιτρέπουν τόσο στη σημερινή όσο και στις μελλοντικές γενιές την αυθεντική αλληλεπίδραση, την κοινωνική δικτύωση, την κοινωνική συμπεριληψη και τη συμμετοχή σε μια ενεργό κοινωνία των πολιτών που προάγει την ανθρώπινη ευημερία και ελαχιστοποιεί τις συγκρούσεις (Σόρκος & Χατζησωτηρίου, 2019).

Επιπλέον, καθώς η βιβλιογραφία υποδεικνύει την έλλειψη έρευνας και παρέμβασης στον τομέα της υποστήριξης των μαθητών και μαθητριών των εθνικών μειονοτήτων που χαρακτηρίζονται ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Tan et al., 2017), η ανάγκη εφαρμογής της ΒΣΔΕ είναι επιτακτική. Μέσω αυτής μπορούμε να επικεντρωθούμε στην ανάπτυξη και εφαρμογή προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης

εκπαιδευτικών που στοχεύουν στην κατανόηση των στοιχείων που διαφοροποιούν τις ανάγκες των μαθητών και μαθητριών με μαθησιακές δυσκολίες από τις ανάγκες των μαθητών και μαθητριών των εθνικών μειονοτήτων, που ταυτόχρονα είναι αναδυόμενοι δίγλωσσοι αλλά επίσης αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση ή έχουν άλλες αναπηρίες. Σε γενικές γραμμές, τα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης εκπαιδευτικών θα πρέπει να επηρεάζουν τις πρακτικές των εκπαιδευτικών με στόχο την παροχή αποτελεσματικής και βιώσιμης υποστήριξης, προσαρμοσμένης στις ανάγκες των μαθητών και μαθητριών τους. Με βάση τις παραπάνω παρατηρήσεις αλλά και όσον αφορά το αξιακό της σύστημα, η ΒΣΔΕ μπορεί να διευκολύνει τη μετάβαση σε μια μετα-υλιστική εποχή όπου οι αξίες υπερτερούν των συμφερόντων.

Εν κατακλείδι, η ΒΣΔΕ συνδυάζοντας το φιλοσοφικό πλαίσιο και τις καλά σχεδιασμένες πρακτικές τόσο της συμπεριληπτικής όσο και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μπορεί να επιλύσει χρόνιες κοινωνικές συγκρούσεις και συγκρούσεις εξουσίας και να προωθήσει την κοινωνική συνοχή. Μπορεί να επεκτείνει τα όρια της ευαισθητοποίησης για θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και κοινωνικής δικαιοσύνης, καθώς και να υποστηρίξει την προώθηση της παγκόσμιας πολιτειότητας που επιτρέπει τη βιώσιμη επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ ανθρώπων τόσο εντός όσο και μεταξύ των γενεών. Μπορεί να είναι η κινητήριος δύναμη που θα απελευθερώσει την ελπίδα από το *κουτί της Πανδώρας*, διασφαλίζοντας ότι όλοι οι μαθητές και όλες οι μαθήτριες της παρούσας αλλά και των μελλοντικών γενεών μπορούν να πετύχουν στο σχολείο, χωρίς η διαφορετικότητά τους να αποτελεί εμπόδιο στην προοπτική τους.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Acuña, L.M.R. & Cárdenas, M.L. (2017) Inclusive education and ELT policies in Colombia: Views from some PROFILE journal authors. *PROFILE*, 19 (1): 121-136.
- Ainscow, M. (2012) Special and inclusive education in Europe. In J. Banks (ed.), *Encyclopedia of Diversity in Education* Thousand Oaks, CA: Sage: 2064-2067.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006) Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (4-5): 295-308.
- Ainscow, M., Slee, R. & Best, M. (2019) Editorial: the Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23 (7-8): 671-676.
- Ajmal, M.M., Khan, M., Hussain, M. & Helo, P. (2017) Conceptualizing and incorporating social Sustainability in the Business Word. *International Journal of Sustainable Development & Word Ecology*, 25 (4): 327-339.

- Allemann-Ghionda, C. (2009) From intercultural education to the inclusion of diversity. Theories and policies in Europe. In J. A. Banks (Ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (pp. 134-145). New York: Routledge.
- Alur, M. & Rioux, M. (2009) Early intervention and inclusive education. In M. Alur & V. Timmons (Eds.), *Inclusive Education across Cultures: Crossing Boundaries, Sharing Ideas* (pp. 137-160). SAGE Publications India Pvt Ltd.
- Azorin, C. & Ainscow, M. (2018) Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24 (1): 58-76.
- Banks, J.A. (2010) Approaches to multicultural curriculum reform. In J. A. Banks & C.A.M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp. 233-258). Danvers, MA: John Wiley.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011) *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd edition). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bleszynska, K.M. (2008) Constructing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 537-545.
- Bunăiașu, C. M. (2015) Developing programs of intercultural education with regard to the inclusive education's values. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 57: 42-47.
- Caetano, A.P., Freire, I.P. & Machado, E.B. (2020) Student Voice and Participation in Intercultural Education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9 (1): 57-73.
- Chiu, M. M. & Walker, A. (2007) Leadership for social justice in Hong Kong schools: Addressing mechanisms of inequality. *Journal of Educational Administration*, 45 (6): 724-739.
- Crispel, O. & Kasperski, R. (2019) The impact of teacher training in special education on the implementation of inclusion in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 25(9): 1079-1090.
- Felder, F. (2021) Celebrating diversity in education and the special case of disability. *Educational Review*, 73 (2): 137-152.
- Florian, L. (2017) Teacher Education for the Changing Demographics of Schooling: Inclusive Education for Each and Every Learner. In L. Florian & N. Panti (Eds.), *Teacher Education for the Changing Demographics of Schooling. Inclusive Learning and Educational Equity*, vol 2. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-54389-5_17
- García, A.J., López, V.S., Vélez, T.G., Rico, A.M. & Jiménez, L.J. (2016) Social justice: A qualitative and quantitative study of representations of social justice in children of primary education. *SHS Web of Conferences*, 26: 1-5.

- Gorski, P.C. (2009) Intercultural education as social justice. *Intercultural Education*, 20 (2): 87-90.
- Gorski, P. C. (2013) *Reaching and teaching students in poverty: Strategies for erasing the opportunity gap*. New York: Teachers College Press.
- Hajisoteriou, C. & Angelides, P. (2014) Facing the challenge: School leadership in intercultural schools. *Educational Management, Administration & Leadership*, 42 (4): 66-83.
- Hajisoteriou, C. & Angelides, P. (2014) Facing the challenge: School leadership in intercultural schools. *Educational Management, Administration & Leadership*, 42 (4): 66-83.
- Hajisoteriou, C. & Angelides, P. (2016a) *The Globalization of Intercultural Education. The Politics of Macro-Micro Integration*. London: Palgrave Macmillan.
- Hajisoteriou, C. & Angelides, P. (2016b) Promoting immigrant parental involvement in culturally-diverse schools through a multiple perspectives approach. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 11 (2): 145-162.
- Hajisoteriou, C., Karousiou, C. & Angelides, P. (2020) Rethinking interculturalism: student voices on promoting intercultural school development. *Research Papers in Education*. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1849367>
- Hernández-Bravo, J.A., Cardona-Moltó, M.C. & Hernández-Bravo, J.R. (2017) Developing elementary school students' intercultural competence through teacher-led tutoring action plans on intercultural education. *Intercultural Education*, 28 (1): 20-38.
- Jeronen, E., Palmberg, I. & Yli-Panula, E. (2016) Teaching Methods in Biology Education and Sustainability Education Including Outdoor Education for Promoting Sustainability- A Literature Review. *Education Sciences*, 7 (1): 1-19.
- Kairiene, B. & Sprindziunas, A. (2016) Social equality as groundwork for sustainable schooling: The free lunch issue. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18 (1): 127-139.
- Katseli, C., Pantazis, V. & Gounela, K. (2016) Human dignity during the period of economic and social crisis in Greece. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(4): 463-474.
- Kiel, E., Syring, M. & Weiss, S. (2017) How can intercultural school development succeed? The perspective of teachers and teacher educators. *Pedagogy, Culture and Society*, 15 (2): 243-261.
- Mansfield, K.C. (2013) "I Love These Girls-I Was These Girls": Women Leading for Social Justice in a Single-Sex Public School. *Journal of School Leadership*, 23 (4): 640-663.
- McInerney, P. (2007) From naive optimism to robust hope: Sustaining a commitment to social justice in schools and teacher education in neoliberal times. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35 (3): 257-272.

- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita G., Goldrick, S., Hope, M., Paez, I., Sandoval, M., Simon, C. & Vitorino, T. (2016) Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27 (1): 46-61.
- Messiou, K. (2019a) Collaborative action research: facilitating inclusion in schools. *Educational Action Research*, 27 (2): 197-207.
- Messiou, K. (2019b) The missing voices: students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23 (7-8): 768-781.
- Michael, O. & Rajuan, M. (2009) Perceptions of “the other” in children’s drawings: An intercultural project among Bedouin and Jewish children. *Journal of Peace Education*, 6 (1): 69-86.
- Ngo, B. (2013) Culture consciousness among Hmong immigrant leaders: Beyond the dichotomy of cultural essentialism and cultural hybridity. *American Educational Research Journal*, 50 (5): 958-990.
- Olsson, D., Gericke, N. & Chang Rundgren, S-N. (2016) The effect of implementation of education of sustainable development in Swedish compulsory schools- assessing pupils’ sustainability consciousness. *Environmental Education Research*, 22 (2): 176-202.
- Palthe, J. (2013) Integrating human rights in business education: Embracing the social dimension of sustainability. *Journal of Education for Business*, 88 (2): 117-124.
- Paris, D. & Alim, H. S. (2014) What are we seeking to sustain through culturally sustaining pedagogy? A loving critique forward. *Harvard Educational Review*, 84 (1): 85-100.
- Pérez-Castejón, D. & Vigo-Arrazola, M.B. (2021) Investigating the education of preservice teachers for inclusive education: meta-ethnography. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.2019702>
- Rusinko, C.A. (2010) Integrating sustainability in management and business education: A matrix approach. *Academy of Management Learning & Education*, 9(3): 507-519.
- Shirazi, M.R. & Keivani, R. (2017) Critical reflections on the theory and practice of social sustainability in the built environment- a meta-analysis. *Local Environment*, 22(12): 1526-1545.
- Sorkos, G. & Hajisoteriou, C. (2021) Sustainable intercultural and inclusive education: teachers’ efforts on promoting a combining paradigm. *Pedagogy, Culture and Society*, 29 (4): 517-536.
- Tan, A.G.P., Ware, J. & Norwich, B. (2017) Pedagogy for ethnic minority pupils with special educational needs in England: common yet different? *Oxford Review of Education*, 43 (4): 447-461.

- Tomlinson, S. (2009) Multicultural education in United Kingdom. In J. A. Banks (Ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (pp. 121-133). New York: Routledge.
- UNESCO (2006) *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014, UNESCO: International Implementation Scheme*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2015) *2030 Sustainable Development Goals*. Paris: UNESCO.
- Valiandes, S., Neophytou, L. & Hajisoteriou, C. (2018) Establishing a framework for blending intercultural education with differentiated instruction. *Intercultural Education*, 29 (3): 379-398.
- Van Boxtel, J. M. (2017) Constructing culturally responsive professional development for inclusion in El Salvador using the lens of intercultural competence. *International Journal of Inclusive Education*, 22 (11): 1173-1183.
- Vranješević, J. & Frost, D. (2016) Stories from intercultural education in Serbia: Teacher leadership and parent participation. *European Education*, 48 (1): 63-78.

Ελληνόγλωσση

- Αγγελίδης, Π. & Στυλιανού, Τ. (2011) Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδη (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπεριληψης* (σσ. 191-218). Διάδραση.
- Γεροσίμου, Ε. (2013) Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Συμπεριληψη: Πρόσκληση και Πρόκληση για την Εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδης & Χ. Χατζησωτηρίου (Επιμ.), *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές* (σσ. 351-376). Διάδραση.
- Γεροσίμου, Ε. (2014) Ίση ανταπόκριση στη διαφορετικότητα και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: η ανάγκη δημιουργίας συμπεριληπτικής κουλτούρας. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, Παιδαγωγικές Θεωρήσεις και Εισηγήσεις* (σσ. 96-111). Εκδόσεις Σαΐτα.
- Γκόβαρης, Χ. (2011) *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Διάδραση.
- Μάμας, Χ. (2014) Συμπεριληπτική και Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Δύο όψεις του ίδιου νομίσματος; Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, Παιδαγωγικές Θεωρήσεις και Εισηγήσεις* (σσ. 80-95). Εκδόσεις Σαΐτα.
- Σόρκος, Γ. & Χατζησωτηρίου Χ.. (2019) Η «Αειφόρος Διαπολιτισμική Συμπεριληπτικότητα» μέσα από τη συγκριτική προσέγγιση της Συμπεριληπτικής και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Στο Α. Σολωμού & Χ. Χατζησωτηρίου (Επιμ.), *Βελτιώνοντας το σχολείο και τη διδασκαλία σε συνθήκες πολιτισμικού πλουραλισμού* (σσ. 53-72). Διάδραση.

Χατζησωτηρίου, Χ. (2013) Αποσαφηνίζοντας την έννοια της διαπολιτισμικότητας: Από την αφομοιωτική κρατική πολιτική στο συμπεριληπτικό σχολείο. Στο Π. Αγγελίδης & Χ. Χατζησωτηρίου (Επιμ.), *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές* (σσ. 25-62). Διάδραση.

ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΤΗΛΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΟΥ COVID-19

THE VIEWS OF PRIMARY SCHOOL PRINCIPALS ON DISTANCE LEARNING DURING THE COVID-19 PERIOD

Σπυρίδων Τζημίρης
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Υποψήφιος Διδάκτορας, Τμήμα Πληροφορικής
Ιόνιο Πανεπιστήμιο
spyrostzim@gmail.com

Χριστιάνα Καρούσιου
Επίκουρη Καθηγήτρια
Σχολή Επιστημών Αγωγής
Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
karousiou.c@unic.ac.cy

Περίληψη

Η παρούσα εμπειρική έρευνα αποτελεί διερεύνηση των απόψεων των σχολικών ηγετών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με την τηλεκπαίδευση που εφαρμόστηκε για την άμεση στήριξη των εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητικού πληθυσμού, μετά το κλείσιμο των σχολικών μονάδων εξαιτίας της πρωτοφανούς εξάπλωσης του κορονοϊού Covid-19. Οι απόψεις των διευθυντών των Δημοτικών Σχολείων ερευνήθηκαν με ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες επικεντρώθηκαν στις προσπάθειες που έκαναν οι διευθυντές για να οργανώσουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά την εφαρμογή της και στις προτάσεις τους για τη βελτίωση της κατάστασης, όσον αφορά στην αποτελεσματικότερη στήριξη των εκπαιδευτικών και μαθησιακών αναγκών. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν τον αιφνιδιασμό της εκπαιδευτικής κοινότητας αναφορικά με την απόφαση υλοποίησης της τηλεκπαίδευσης, αφού ήταν κάτι το οποίο έλαβε χώρα, χωρίς να υπάρχει ούτε κατάλληλη προετοιμασία και επιμόρφωση, αλλά ούτε και εξοικείωση με την εφαρμογή ανάλογων πρακτικών. Παρ'όλ' αυτά, όλοι οι συμμετέχοντες σχολικοί διευθυντές θεώρησαν την τηλεκπαίδευση ως ένα δυναμικό εναλλακτικό εργαλείο σε περιόδους κρίσης, ώστε να μην αποκοπούν οι μαθητές από την επαφή με το σχολείο. Για να μεγιστοποιηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα της τηλεκπαίδευσης, οι διευθυντές προτείνουν να μεριμνήσει η πολιτεία, ώστε να δοθεί η κατάλληλη τεχνολογική υποστήριξη και ηλεκτρονικός εξοπλισμός στους μαθητές, καθώς και να επιμορφωθεί το εκπαιδευτικό προσωπικό, όσον αφορά στις διευρυμένες δυνατότητες της χρήσης των νέων τεχνολογιών στην τηλεκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά

Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Covid-19, Διευθυντές, Οργάνωση, Διαχείριση κρίσεων.

Abstract

This empirical research investigates the views of school leaders of primary education, regarding the distance education implemented to support the educational needs of the student population, after the closure of schools due to the rapid spread at an unprecedented scale of coronavirus Covid-19. Semi-structured interviews were used to investigate their views and focused on the organisation of the distance education programme, the difficulties encountered in its implementation and suggestions for improving the situation in terms of supporting educational and learning needs. The results of the research revealed that the educational community was caught off guard regarding the decision to implement e-learning, as it took place without the proper preparation and training and the familiarisation with the implementation of similar practices. Nevertheless, the participants regarded e-learning as a dynamic alternative tool in times of crisis so that students would not be cut off from school procedures. In order to maximise the potentials of e-learning, they suggest that the state should provide the necessary technological support and equipment to students as well as to train school staff regarding the expanded possibilities of using new technologies in e-learning.

Key words

Distance education, Covid-19, Principals, Organisation, Crisis management.

0. Εισαγωγή

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΕΞΑΕ) κατά την περίοδο της πανδημίας του Covid-19 κλήθηκε να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες που δημιουργήθηκαν σε παγκόσμιο επίπεδο. Στην Ελλάδα, η τηλεεκπαίδευση εφαρμόστηκε εσπευσμένα και αξιοποίησε όλα τα διαθέσιμα πληροφοριακά συστήματα, τα υπάρχοντα δίκτυα και εφαρμογές. Στις ειδικές συνθήκες που επιβλήθηκαν, πρωταγωνιστικό ρόλο για την οργάνωση της τηλεεκπαίδευσης διαδραμάτισαν οι σχολικοί ηγέτες, οι οποίοι λειτούργησαν ως εμπυχωτές, καθοδηγητές και συντονιστές της όλης διαδικασίας για τη διασφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Σε περιόδους έκτακτης ανάγκης που η δια ζώσης διδασκαλία είναι ανέφικτη (Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond, 2020), το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να αξιοποιήσει τα νέα δεδομένα της ψηφιακής εποχής (Baytiyeh, 2019, Κουμασίδης & Κωτόπουλος, 2019) για να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, στοχεύοντας στη διαμόρφωση κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος για στήριξη των μαθησιακών διαδικασιών (Reezigt, Creemers & de Jong, 2003). Αξιοποιώντας τα σύγχρονα διαδικτυακά και διαδραστικά πολυμέσα (Μυσερλή, 2015), υποστηρίζονται

ευέλικτα (Γκίοςος, Μαυροειδής & Κουτσούμπα, 2008) και ελκυστικά μαθησιακά περιβάλλοντα ηλεκτρονικής μάθησης (e-learning), εξασφαλίζοντας εναλλακτικές εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Η διαμόρφωση υποστηρικτικού περιβάλλοντος τηλεεκπαίδευσης βοηθά ταυτόχρονα την ομαλή κοινωνικοποίηση και την ψυχοπνευματική ανάπτυξη των μαθητών, οι οποίοι ενεργοποιούνται και εμπλέκονται σε συνεργατικές δράσεις (Πασιαρδή, 2001, Wasonga & Murphy, 2007, Χαραλάμπους, 2000). Διδάσκοντες και διδασκόμενοι αλληλεπιδρούν με τη βοήθεια της διαδικτυακής τεχνολογίας, ανταλλάσσουν υλικό και μηνύματα εκπαιδευτικού χαρακτήρα (Clark, 2020, Curran, 2006, Σταχτέας, 2009).

Σε παγκόσμιο επίπεδο η σχολική εξΑΕ εφαρμόζεται με επιτυχία ήδη από τον 19ο αιώνα, με ευρύτατη διάδοση στην Αυστραλία, τη Νέα Ζηλανδία, τις Η.Π.Α. και τον Καναδά (Gurr, 2006, Μανούσου, 2008, Pollock, 2020). Αν και η τηλεεκπαίδευση αδυνατεί να υποκαταστήσει τη διά ζώσης διδασκαλία, σε πολλές συνθήκες λειτουργεί συμπληρωματικά για να πολλαπλασιάσει τις εκπαιδευτικές προσλαμβάνουσες των μαθητών και επιστρατεύεται, όταν παρίσταται ανάγκη για ειδικές κατηγορίες μαθητών ή λόγω έκτακτων συνθηκών. Στις περιπτώσεις αυτές, χάρη στην ευελιξία που τη διακρίνει και την απρόσκοπτη προσβασιμότητα (Camilleri, Ehlers & Pawlowski, 2014, Καλογιαννάκης & Καλκάνης, 2018, McLaughlin & Mitra, 2001, Tuomi, 2013) μπορεί να ενεργοποιήσει τους μαθητές ώστε αυτόνομα και ευρετικά να διατηρήσουν την επαφή με τη γνώση (Βογιατζάκη, 2019, Γιαγλή, Γιαγλής & Κουτσούμπα, 2010, Cavanaugh, 2001, Choi, 2016, Hannay & Newvine, 2006, Hurlbut, 2018, Λιοναράκης, 2001, 2006, Rosbottom, 2001, Tomei, 2006).

Οι νέες τεχνολογίες καθιστούν πλέον, για όλες τις χώρες, εύκολα υλοποιήσιμη και προσιτή την πολυμορφική και ευέλικτη εξΑΕ, που ξεπερνά τις αγκυλώσεις της συμβατικής εκπαίδευσης (Αλιβίζος, 2015, Anastasiades, 2005, Reed, 2020, Τζιμογιάννης, 2007). Εντούτοις, οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες που παρέχουν οι νέες τεχνολογικές εφαρμογές μπορούν να αμβλύνουν τις ανισότητες (Reed, 2020, Τζέμου & Σοφός, 2013), αρκεί να διασφαλιστεί από τον εκπαιδευτικό οργανισμό η ενεργητική συμμετοχή και η κοινωνική δικτύωση όλων των μαθητών (Heggart & Yoo, 2018, Pollock, 2020) με κρατική δαπάνη, όπως γίνεται σε πολλά κράτη του εξωτερικού (Chingos & Schwerdt, 2014, Holmberg, 2005, Κόκκαλη & Γεωργιάδη, 2009).

Η εξΑΕ επιστρατεύτηκε εξαιτίας του Covid-19 που έπληξε όλο τον πλανήτη, για να διατηρηθεί η επαφή των μαθητών με τη σχολική πραγματικότητα. κ, κ (Aliyyah, Rachmadtullah, Samsudin, Syaodih, Nurtanto & Tambunan, 2020, Habler, Khalayleh & McBurnie, 2020, McAleavy et al., 2020, Özer, 2020, Pollock, 2020, Reed, 2020, Schwartz, Ahmed, Leschitz, Uzicanin & Uscher-Pines, 2020). Παρομοίως και στην Ελλάδα, τον Μάρτιο του 2020 αποφασίστηκε η αναστολή των σχολικών μονάδων και η γενικευμένη εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, σύγχρονης και ασύγχρονης, σε όλες τις εκπαιδευτικές μονάδες.

2. Μεθοδολογία

2.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα μελετά τις απόψεις των διευθυντών Δημοτικών Σχολείων σχετικά με το ζήτημα της τηλεεκπαίδευσης που εφαρμόστηκε τον Μάρτιο του 2020 σε όλα τα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας. Βασικός της στόχος αποτελεί η ανάδειξη των εμποδίων και των δυσκολιών που αντιμετώπισαν οι διευθυντές στα πρώτα στάδια της εφαρμογής της εξΑΕ, που ήταν μία πρωτοφανής εκπαιδευτική διαδικασία και αποτελούσε αχαρτογράφητο πεδίο για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα.

Η έρευνα διερευνά τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες πρακτικές ακολούθησαν οι διευθυντές για την υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο του Covid-19;
- Ποιες δυσκολίες εντόπισαν κατά τη διαδικασία αυτή και πώς τις αντιμετώπισαν;
- Ποιες είναι οι προτάσεις τους για την αρτιότερη οργάνωση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας;

2.2. Ερευνητικό εργαλείο

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη με ερωτήσεις ανοικτού τύπου, που αποτελεί διαδεδομένη πρακτική στην ποιοτική έρευνα (Βρασίδης, 2014, Ζιώγας, 2017) και καταλήγει σε πλούσια και αυθεντικά δεδομένα (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

2.3. Πληθυσμός της έρευνας

Για τη διενέργεια της ποιοτικής έρευνας ακολουθήθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία και το δείγμα αποτελέσαν 15 εν ενεργεία διευθυντές Δημοτικών Σχολείων των νομών Καστοριάς, Κέρκυρας και Κοζάνης.

Το προφίλ τους παρουσιάζεται με βάση το φύλο τους και τη σχετική εμπειρία σε διευθυντική θέση. Η αναλογία ως προς τα δύο αυτά χαρακτηριστικά ήταν τυχαία.

Φύλο:

- Άνδρες: 10 άτομα
- Γυναίκες: 5 άτομα

Σχετική εμπειρία:

- 1-5 έτη σε διευθυντική θέση: 8 άτομα
- 6-10 έτη σε διευθυντική θέση: 5 άτομα
- 11 έτη και πάνω σε διευθυντική θέση : 2 άτομα

3. Αποτελέσματα

3.1. Οι πρακτικές που ακολούθησαν οι διευθυντές για την υλοποίηση της εξΑΕ κατά την περίοδο του Covid-19

Μετά την ανακοίνωση της αναστολής της λειτουργίας των Δημοτικών Σχολείων από τις 11/03/2020, όλοι οι διευθυντές, σε συνεργασία με τους υποδιευθυντές και τους πληροφορικούς, ασχολήθηκαν με τον συντονισμό και την οργάνωση του προγράμματος της εξΑΕ. Οι κυριότερες πρακτικές που ακολούθησαν, ήταν:

- **επικοινωνία με την Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης**, έχοντας τον ρόλο του μεσολαβητή, για να μεταφέρουν τις επίσημες πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των μαθητών. Την περίοδο εκείνη βομβαρδίζονταν από νέες διατάξεις που προωθούνταν για τον συντονισμό των διαδικασιών (*«Έπρεπε να μιλάω ταυτόχρονα με την Πρωτοβάθμια, με τους συναδέλφους και με κάποιους από τους γονείς», «Αρχικά περίμενα επίσημες οδηγίες από την Πρωτοβάθμια... μόλις με ενημέρωσαν από την Πρωτοβάθμια άρχισα τα τηλέφωνα»*).
- **επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς**, αξιοποιώντας όλα τα διαθέσιμα μέσα. Για τα πολύ άμεσα θέματα χρησιμοποιούσαν το τηλέφωνο, κινητό ή σταθερό, για τα τυπικά μηνύματα ενημέρωσης τη μαζική αποστολή μηνυμάτων από το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και για συζητήσεις μεταξύ τους τις ομάδες στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (*«φτιάξαμε μία ομάδα στο messenger», «Τις πρώτες μέρες μιλούσα όλη μέρα, λάμβανα μηνύματα στο κινητό, στο email, στο facebook, στο viber, στο messenger, παντού», «με το τηλέφωνο, με email, μέσω facebook, instagram, messenger, viber, ό,τι είχε ο καθένας. Δεν διακόπηκε η επαφή καθ' όλη τη διάρκεια της καραντίνας ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς»*).
- **απόκτηση κωδικών στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (ΠΣΔ) για εκπαιδευτικούς και γονείς**. Όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία έπρεπε άμεσα να δημιουργήσουν λογαριασμό στο ΠΣΔ για να έχουν πρόσβαση στην εκπαιδευτική πλατφόρμα του Webex και σε όλες τις διαδικασίες (*«Κωδικούς βγάλαμε σχετικά εύκολα από την πρώτη μέρα. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν ήδη», «έβλεπα ότι οι γονείς δεν είχαν ενεργοποιήσει τους λογαριασμούς τους στο Δίκτυο... Τους παίρναμε μετά τηλέφωνα και μάλιστα κάποιοι δεν είχαν μπει ούτε στα email τους να δουν ότι τους έχουμε στείλει εκεί τους κωδικούς», «Από το τηλέφωνο δίναμε οδηγίες, αλλά δεν τα καταφέρνουν εύκολα όλοι με την τεχνολογία»*).

- **χρήση μέσων κοινωνικής δικτύωσης**, για να οργανωθεί αποτελεσματικότερα η εξ αποστάσεως διδασκαλία, ειδικά τις πρώτες μέρες, ακόμη και για τα μαθήματα, εφόσον εξυπηρετούσαν καλύτερα και από την επίσημη πλατφόρμα («...κάποιοι δάσκαλοι έκαναν αμέσως skype ή messenger, έκαναν και τα παιδιά κι έκαναν μάθημα από εκεί, γιατί το webex είχε συνέχεια προβλήματα...συνεννοήθηκαν με τους μαθητές και τους γονείς τους να χρησιμοποιούν άλλες πλατφόρμες που ήταν πιο εύκολες και λειτουργούσαν κανονικά. Εγώ συμφώνησα, γιατί έτσι δε χάνονταν μαθήματα και συμφωνούσαν και οι γονείς»).
- **αξιοποίηση ιστοσελίδας του σχολείου ή/και ιστολογίου**, για την αμεσότερη επίσημη ενημέρωση των γονιών («...ενημερώναμε και την ιστοσελίδα του σχολείου, ανεβάζοντας όλες τις διατάξεις για την εξ αποστάσεως, να μπορούν να ενημερώνονται οι γονείς επίσημα από εκεί», «Καταρχήν δημιουργήσαμε ένα blog του σχολείου, το οποίο λειτούργησε από την πρώτη στιγμή και εκεί πέρα ανεβάζαμε μαθήματα. Εκτός από την ιστοσελίδα του σχολείου, δηλαδή, δημιουργήσαμε και αυτό το blog, γιατί ήταν πιο εύκολα διαχειρίσιμο από τους γονείς»).
- **σύνδεσμοι μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών**. Μερικοί διευθυντές φωτοτυπούσαν τις ασκήσεις, τις μοίραζαν στους μαθητές και στη συνέχεια αξιοποιούσαν ακόμα και το παραδοσιακό ταχυδρομείο για να στέλνουν τα φυλλάδια στους δασκάλους («Επικοινωνούσαν οι δάσκαλοι με τους γονείς μέχρι τότε πρέπει να παραδώσουν τις φωτοτυπίες, τις έφερναν στο σχολείο και τις έστελνα με το ταχυδρομείο στον κάθε δάσκαλο. Αυτός τις διόρθωνε και απαντούσε στα παιδιά, στο email των γονιών και ανέβαζε τις σωστές απαντήσεις στην e-class. Αυτό γινόταν κάθε βδομάδα»).
- **διανομή διαθέσιμων ηλεκτρονικών μέσων**. Μετά από αιτήματα και πιέσεις των γονιών, δόθηκαν ηλεκτρονικές συσκευές σε όσους μαθητές δεν είχαν («Κάποιοι μαθητές ήρθαν και πήραν από το σχολείο ένα τάμπλετ, άλλοι ένα λάπτοπ και μετά τα επέστρεψαν όταν τελείωσε όλο αυτό»).
- **συνεργασία με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων**, για να επιλυθούν περαιτέρω ζητήματα που αφορούσαν την τηλεεκπαίδευση, κυρίως για παροχή ηλεκτρονικών συσκευών («Ευτυχώς με πρωτοβουλία του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων του σχολείου καταφέραμε να εξασφαλίσουμε 12 τάμπλετ τα οποία μού ανέθεσαν να τα δώσω στους μαθητές»).

Με όλους αυτούς τους τρόπους οι διευθυντές επιχειρούσαν να οργανώσουν αποτελεσματικά τα διαδικτυακά μαθήματα, αξιοποιώντας όλα τα υπάρχοντα μέσα και υιοθετώντας πρωτόγνωρες, μέχρι τότε, πρακτικές για τα εκπαιδευτικά δεδομένα. Σε κάθε περίπτωση, στόχος τους ήταν να πετύχουν τον αρτιότερο συντονισμό και να διευκολύνουν τη συνεργατική επικοινωνία.

3.2. Οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι διευθυντές κατά την υλοποίηση της τηλεκπαίδευσης

Για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα ήταν πρωτόγνωρη η πρακτική της τηλεκπαίδευσης και ειδικά για τους σχολικούς ηγέτες που ήταν επιφορτισμένοι με την οργάνωση όλης της διαδικασίας και πρώτοι έπρεπε να αντιμετωπίσουν τα νέα δεδομένα. Οι σημαντικότερες δυσκολίες που αντιμετώπισαν ήταν οι εξής:

- **αιφνιδιασμός.** Ολόκληρη η εκπαιδευτική κοινότητα βρέθηκε εντελώς απροετοίμαστη για ανάλογες πρακτικές και ειδικά οι διευθυντές δε γνώριζαν τρόπους διοίκησης σε περιόδους κρίσης (*«Ήταν σίγουρα η πιο περίεργη χρονιά που πέρασα. Αισθανόμουν μεγάλο φόρτο», «Ήταν κάτι πολύ δύσκολο....Στην αρχή υπήρχε σύγχυση... Δυσκολευτήκαμε πάρα πολύ...», «Υπήρχε άγχος... βαδίζαμε προς το άγνωστο, σε κάτι που δεν είχαμε εφαρμόσει άλλη φορά. Υπήρχε στρες...», «Ειδικά το πρώτο διάστημα είχε απαιτήσεις και πίεση»*).
- **έλλειψη προγραμματισμού και επιμόρφωσης,** αφού πριν την αναστολή δεν υπήρξε καμία ενημέρωση ούτε επιμόρφωση. Η έλλειψη προγραμματισμού, σε συνδυασμό με την πίεση του χρόνου για τον συντονισμό όλων των εμπλεκομένων, επιβάρυνε την ψυχολογία των διευθυντών (*«Ξαφνικά, από το πουθενά, έπρεπε κάποιος να εφαρμόσει τεχνικές που ποτέ κανείς δεν του είχε δείξει τον τρόπο και να πειραματίζεται μόνος του με το φόβο να αποτύχει. Όλα στα τυφλά, καμία επιμόρφωση, καμία προετοιμασία»*).
- **προβλήματα στην επικοινωνία.** Σε αντίθεση με τη διά ζώσης επικοινωνία και συνεργασία που είχαν συνηθίσει, η τηλεκπαίδευση και η απομάκρυνση από το σχολείο απαιτούσε νέους τρόπους επικοινωνίας (*«Το πιο δύσκολο ήταν η επικοινωνία μεταξύ μας την πρώτη μέρα. Ο ένας μιλούσε τηλεφωνικά με τον άλλον, σε άλλους τα έλεγα, σε άλλους όχι... γινόταν ένα μπέρδεμα. Έπρεπε ταυτόχρονα να μιλάω με την Πρωτοβάθμια, με τους συναδέλφους και με κάποιους από τους γονείς που ήθελαν από την πρώτη στιγμή να τους πούμε τι ακριβώς θα γίνει»*).

- **προχειρότητα και βιασύνη.** Οι διευθυντές είχαν να αντιμετωπίσουν, εκτός όλων των άλλων, και την προχειρότητα και τη βιασύνη που υπήρχε στις ανακοινώσεις, από την πλευρά του Υπουργείου. Το πρώτο διάστημα, κάθε λίγο αναιρούνταν αυτά που είχαν ανακοινωθεί, γιατί δεν είχαν συντονιστεί σωστά και ώσπου να ενημερωθούν όλοι, ήδη τα δεδομένα είχαν αλλάξει («Δουλειές του ποδαριού, γιατί η μία εγκύκλιος αναιρούσε την άλλη», «το μειονέκτημα σε κείνη τη φάση ήταν οι πολλές αλλαγές που ανακοινώνονταν μέρα και μάλιστα χωρίς προγραμματισμό. Ανακοινώνονταν κάτι και αν δεν κυλούσε, την άλλη μέρα άλλαζε. Επίσης, τα πιο πολλά από αυτά που ανακοινώνονταν ήταν εκ των προτέρων ανεφάρμοστα»).
- **ανεπάρκεια πλατφόρμας.** Παρά τις προσδοκίες, το σύστημα αποδείχτηκε ανεπαρκές. Το ΠΣΔ έπεσε μετά την πρώτη μέρα, οι ιστοσελίδες των σχολείων δε λειτουργούσαν, όσοι δεν πρόλαβαν να αποκτήσουν κωδικούς δε γινόταν να μπουν στην πλατφόρμα για περίπου δέκα μέρες και η τηλεκπαίδευση άρχισε να προχωρά κανονικά μετά την αναβάθμιση του ΠΣΔ («Στην αρχή η πλατφόρμα δεν λειτουργούσε καλά ... οι δάσκαλοι μου έλεγαν πως ανέβαζαν υλικό τη νύχτα, γιατί άλλες ώρες δε γινόταν», «Μεγάλη γελοιοποίηση τις πρώτες μέρες. Όλη την πρώτη εβδομάδα υπήρχε ένταση και εκνευρισμός, από όλες τις πλευρές. Κι έπρεπε εμείς να δικαιολογούμαστε στους γονείς για τα δικά τους λάθη», «...κάθε φορά που είχαν όλοι ανοιχτά μικρόφωνα και κάμερες αυτό κολούσε», «Το πιο τραγικό ήταν που μας έλεγαν πως όσα παιδιά δεν είχαν υπολογιστή ή κινητό μπορούν να παρακολουθούν από το σταθερό τηλέφωνο! Αυτό εγώ ντρεπόμουν να το πω στους γονείς»).
- **έλλειψη ηλεκτρονικών μέσων,** ειδικά σε οικογένειες που υπήρχαν πολλά παιδιά και περιορισμένες οικονομικές δυνατότητες («...το θέμα με τους υπολογιστές ήταν πολύ σοβαρό και παρέμενε μέχρι τέλους. Μπορεί να θεωρούμε δεδομένο πως όλα τα σπίτια σήμερα έχουν υπολογιστή, αλλά δεν ισχύει απόλυτα. Δυστυχώς υπάρχουν πολλές οικογένειες με έντονα οικονομικά θέματα που δεν είναι σε θέση να εξασφαλίσουν ούτε τα απαραίτητα για την καθημερινότητα, πόσο μάλλον τα περαιτέρω. Αυτά τα προβλήματα που σε άλλο διάστημα δεν τα γνωρίζαμε, τώρα με την τηλεκπαίδευση ήρθαν στην επιφάνεια»). Από την πλευρά του, το Υπουργείο απέφευγε να παρουσιάσει τις πραγματικές διαστάσεις της κατάστασης και υποσχόταν δωρεάν ψηφιακά μέσα. Αυτό δυσκόλευε ακόμα περισσότερο τους διευθυντές, που έπρεπε να εξηγούν στους γονείς πως πρόκειται για κάτι που δεν ίσχυε («Οι γονείς όλη μέρα άκουγαν στην τηλεόραση ότι το Υπουργείο μοιράζει

υπολογιστές και τάμπλετ, ότι κάποιοι κάνουν δωρεές στα σχολεία στους φτωχούς μαθητές... Τίποτα τέτοιο δεν ίσχυε», «πρόκειται για ένα σύστημα που μεγαλώνει τις ανισότητες και ευνοεί μόνο τα παιδιά των πλούσιων οικογενειών, με γονείς που είναι και οι ίδιοι εξοικειωμένοι με την τεχνολογία και μπορούν να τα βοηθήσουν. Με την τηλεκπαίδευση τα παιδιά από φτωχές οικογένειες έχασαν πολλές ευκαιρίες και φάνηκε ακόμα περισσότερο η απόσταση από τους συμμαθητές τους»).

- **ανάγκη παρουσίας γονέων.** Για τους μαθητές των Δημοτικών Σχολείων η παρουσία των γονιών καθ' όλη τη διάρκεια των τηλεμαθημάτων κρίνεται απαραίτητη. Τα παιδιά είναι πολύ μικρά για να γνωρίζουν από υπολογιστές, οι γονείς δεν μπορούν να τα εμπιστευτούν μόνα τους ούτε οι μικροί μαθητές μπορούν να αναλάβουν αυτόνομα τη μάθησή τους, όπως μπορεί να γίνει με τα μεγαλύτερα παιδιά («Οι εκπαιδευτικοί που ζορίστηκαν πιο πολύ ήταν αυτοί που είχαν τις μικρές τάξεις. Δίκιο είχαν. Πώς να συνεννοηθείς με τα πρωτάκια από μακριά; Ουσιαστικά τον ρόλο του δασκάλου τον είχαν οι γονείς. Αυτοί έπρεπε να αναλύσουν και να εξηγήσουν το μάθημα και τις ασκήσεις στα παιδιά»).

Οι διευθυντές, επομένως, βίωσαν άμεσα τις δυσχέρειες που αναδύθηκαν για το τολμηρό εγχείρημα της αιφνιδιαστικής και γενικευμένης εφαρμογής της τηλεκπαίδευσης. Αυτά που κυρίως δυσκόλεψαν τα διαδικτυακά μαθήματα ήταν οι τεχνικές αδυναμίες και η ανεπάρκεια της εκπαιδευτικής πλατφόρμας, καθώς και η έλλειψη των ηλεκτρονικών μέσων.

3.3. Οι προτάσεις των διευθυντών για την αρτιότερη οργάνωση της σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Τα κυριότερα από όσα προτείνουν οι σχολικοί ηγέτες για την τηλεκπαίδευση είναι τα εξής:

- **έγκαιρος προγραμματισμός και οργάνωση,** από το διάστημα που τα σχολεία είναι ανοικτά και όλες οι διαδικασίες γίνονται διά ζώσης και είναι ευκολότερες («...θα έπρεπε να είχαμε κάπως προετοιμαστεί έγκαιρα και όταν όλοι είμαστε στο σχολείο για να μπορούμε να συνεννοηθούμε καλύτερα»). Μάλιστα, πολλοί προτείνουν να εγγράφονται εξ αρχής όλοι στο ΠΣΔ και να παίρνει κάθε μαθητής έναν κωδικό που θα τον ακολουθεί σε όλη του τη μαθητική ζωή («...κάθε μαθητής θα πρέπει από την εγγραφή του στο σχολείο να παίρνει κωδικούς στο ΠΣΔ... έναν προσωπικό κωδικό που να τον ακολουθεί σε όλα τα μαθητικά του χρόνια, δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο... Αυτό πρέπει να γίνεται κάθε χρόνο»).

- **δωρεάν παροχή των αναγκαίων ηλεκτρονικών μέσων**, για να εξασφαλιστεί πως όλοι οι εμπλεκόμενοι, εκπαιδευτικοί και μαθητές, διαθέτουν τα αναγκαία τεχνολογικά μέσα για να συμμετέχουν στην τηλεεκπαίδευση («*οπωσδήποτε να μοιραστούν συσκευές σε όλους τους μαθητές*», «... είναι απαραίτητο να εξασφαλιστεί πως και οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές έχουν ηλεκτρονικά μέσα και σύνδεση στο διαδίκτυο»). Ένας διευθυντής αναφέρει κάτι που διάβασε και έκρινε ότι είναι πολύ σωστό: «Ένας εκπαιδευτικός που δεν είχε υπολογιστή και ίντερνετ, γιατί εννοείται πως υπάρχουν πολλές τέτοιες περιπτώσεις, έγραψε πως αυτό που συνέβη ήταν σαν να έστελναν έναν πυροσβέστη να σβήσει μια φωτιά και να έπρεπε να φέρει το πυροσβεστικό όχημα από το σπίτι του».
- **αναβάθμιση πλατφόρμας**, αφού τα τεχνικά προβλήματα ήταν πάρα πολλά, ειδικά το πρώτο διάστημα («...πρέπει να υπάρχουν υποδομές... μία πλατφόρμα αποκλειστικά για τα τηλεμαθήματα», «να υπάρχει ειδική πλατφόρμα του υπουργείου που να σηκώνει πολλά άτομα μαζί, να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να διαμοιράζουν ψηφιακό υλικό χωρίς να φοβούνται πως θα πέσει το σύστημα»).
- **επιμόρφωση εκπαιδευτικών**. Χρειάζεται να επιμορφωθούν κατάλληλα και εξειδικευμένα, όλοι οι εκπαιδευτικοί για να χρησιμοποιούν άνετα τα διαθέσιμα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Απαραίτητη θεωρούν πως είναι η επιμόρφωση σχετικά με τα εργαλεία της εκπαιδευτικής πλατφόρμας και μάλιστα προτείνουν να λάβει ο καθένας τις ανάλογες γνώσεις για τα μαθήματα που διδάσκει και την τάξη που διδάσκει («Για τους εκπαιδευτικούς αυτό που χρειάζεται είναι συχνή επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες και τις δυνατότητές τους. Όχι βέβαια γενικά, γιατί αυτά τα ξέρουν, αλλά συγκεκριμένα για τις δυνατότητες της πλατφόρμας, να μπορούν να την αξιοποιούν όσο το δυνατόν καλύτερα»).
- **κατάλληλο ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό**, με παιδαγωγικές προδιαγραφές για να ανατρέχουν σ' αυτό, έχοντάς το ως βάση, και να το αξιοποιούν, όταν παρίσταται ανάγκη («Να υπάρχει διαθέσιμο κατάλληλο υλικό, έγκυρο, από το υπουργείο κι όχι να ψάχνει ο καθένας να βρίσκει ιδέες. Όπως υπάρχουν τα βιβλία για κάθε τάξη και για κάθε μάθημα, έτσι να υπάρχει και ψηφιακό υλικό»).
- **προστασία προσωπικών δεδομένων, μαθητών και εκπαιδευτικών**, για να εξασφαλίζεται η ιδιωτικότητα και να προστατεύονται τα προσωπικά δεδομένα και των εκπαιδευτικών και των μαθητών («... το θέμα με τα προσωπικά δεδομένα και τα στοιχεία των μαθητών στο διαδίκτυο ήταν από τα πιο σημαντικά», «...το υπουργείο χρειάζεται μία πλατφόρμα

αποκλειστικά για τα τηλεμαθήματα, που να εξασφαλίζει και στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές αρχικά ιδιωτικότητα»).

- **εξασφάλιση προϋποθέσεων για υποχρεωτική σύγχρονη τηλεκπαίδευση.** Κατά την κρίση των διευθυντών, η σύγχρονη τηλεκπαίδευση συνδυασμένη με την ασύγχρονη είναι η πιο αποτελεσματική μέθοδος εξΑΕ, και υπερέχει από την αποκλειστική ασύγχρονη («Εκεί υπάρχει αλληλεπίδραση, η διαδικασία είναι άμεση, συμμετέχουν και οι μαθητές»). Όμως κατανοούν πως το πρώτο διάστημα δεν μπορούσε να γίνει, γιατί δεν υπήρχε η κατάλληλη προετοιμασία και η ανάλογη επιμόρφωση («Δεν επιχείρησε να πειραματιστεί κανείς ιδιαίτερα σ' ένα αντικείμενο που μας ήταν παντελώς άγνωστο. Ακολούθησαν όλοι ένα κοινό δρόμο, μία πεπατημένη και για να μην κάνουν λάθη και για να βοηθάει ο ένας τον άλλον»). Επομένως, προτείνουν να εφαρμόζεται υποχρεωτικά και γενικευμένα η σύγχρονη τηλεκπαίδευση, επειδή προσφέρει αλληλεπίδραση, και βοηθητικά να χρησιμοποιείται και η ασύγχρονη τηλεκπαίδευση, κυρίως για να αποστέλλεται, στις διαθέσιμες πλατφόρμες e-class και e-me, εκπαιδευτικό υλικό και ασκήσεις («... πιστεύω πως καλύτερη είναι η σύγχρονη εκπαίδευση, αλλά για να γίνει αυτή πρέπει να δώσει το κράτος σε όλους τους μαθητές έναν υπολογιστή... Αν είχαν πάρει όλοι μία συσκευή, τότε μπορούσε να γίνει κανονικό μάθημα. Να συμμετέχουν υποχρεωτικά όλοι οι δάσκαλοι και όλοι οι μαθητές»).

Συνεπώς, οι διευθυντές κρίνουν πως απαιτούνται σημαντικές βελτιώσεις και ανάπτυξη κατάλληλων στρατηγικών, για να ωφεληθεί ουσιαστικά και ποιοτικά το εκπαιδευτικό σύστημα από την ψηφιακή εκπαίδευση, είτε σε περιόδους κρίσεων είτε όχι. Η αποκτημένη εμπειρία τους μπορεί μελλοντικά να αποτελέσει πολύτιμο οδηγό για την αρτιότερη οργάνωση της τηλεκπαίδευσης.

4. Συσχέτιση αποτελεσμάτων έρευνας με την υπάρχουσα βιβλιογραφία

Η έρευνα κατέδειξε πως οι πρώτοι που ήρθαν αντιμέτωποι με τα προβλήματα οργάνωσης και υλοποίησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, κατά το πρώτο lockdown (Μάρτιος - Μάιος 2020), ήταν οι σχολικοί ηγέτες. Η εξαιρετική πίεση χρόνου τους δημιούργησε επιπρόσθετο άγχος και πανικό, με δεδομένο πως η τηλεκπαίδευση της περιόδου του Covid-19 έπρεπε να οργανωθεί σε ελάχιστο χρόνο και εκ του μηδενός. Την ευθύνη που έχουν οι διευθυντές για διασφάλιση της απρόσκοπτης παροχής εκπαίδευσης σε περιόδους κρίσης ανέφεραν κι άλλοι ερευνητές που διερεύνησαν τις επιπτώσεις της πανδημίας στην εκπαίδευση σε παγκόσμιο επίπεδο (Hodges et al., 2020, Whittle, Tiwari, Yan & Williams, 2020). Συμφωνώντας με τη διεθνή βιβλιογραφία

(Aliyyah et al., 2020, Habler et al., 2020, McAleavy et al., 2020, Özer, 2020, Pollock, 2020, Reed, 2020, Schwartz et al., 2020), οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα τονίζουν τα αυξημένα και ιδιαίτερα απαιτητικά καθήκοντα που είχαν να διεκπεραιώσουν το διάστημα της αναστολής των σχολικών μονάδων λόγω του Covid-19.

Επιπλέον, οι διευθυντές αναφέρουν τις διαφορετικές πρακτικές που κλήθηκαν να υιοθετήσουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίες απείχαν άρδην από αυτές που εφαρμόζαν στην σχολική τάξη.. Όπως αναφέρουν και άλλοι ερευνητές (Butler & Sellbom, 2002, Guha, 2000, Pelgrum, 2001, Slaouti & Barton, 2007) η εξ αποστάσεως εκπαίδευση απαιτούσε εξοικείωση με λογισμικά τηλεεκπαίδευσης, που γι' αυτούς ως τότε ήταν άγνωστα εργαλεία. Επιπρόσθετα, η ανεπάρκεια στην εφαρμογή πρακτικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, κατέστησαν τη διαφοροποίηση σε θέματα περιεχομένου και παιδαγωγικών διαδικασιών ακόμη πιο δύσκολη (Inman, Kerwin & Mayes, 1999, Λιοναράκης, 2006, Σταχτέας & Σταχτέας, 2020). Η διασπορά του Covid-19 δημιούργουσε πρόσθετο άγχος που δυσκόλεψε ακόμα περισσότερο την κατάσταση, όπως ανέδειξαν και οι Σταχτέας & Σταχτέας (2020), γι' αυτό και οι σχολικοί ηγέτες προσπάθησαν να διευκολύνουν το έργο των εκπαιδευτικών με κάθε μέσο. Σύμφωνα με την έρευνα, στις περιπτώσεις που κάποιοι εκπαιδευτικοί δε διέθεταν τα απαιτούμενα ηλεκτρονικά μέσα, οι διευθυντές με αghαστή συνεργασία και τακτική επικοινωνία (Wicks et al., 2010), τους παρείχαν κάποιες από τις διαθέσιμες ψηφιακές συσκευές του σχολείου, όπως έγινε και στο εξωτερικό (Habler et al., 2020).

Η παρούσα έρευνα αποδεικνύει πως στην ΕΞΑΕ ο ρόλος των σχολικών ηγετών είχε επικεντρωθεί στην υποστήριξη εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων, συμφωνώντας με τη διεθνή βιβλιογραφία που καταλήγει πως η μετάβαση σε έναν διαφορετικό τρόπο εκπαίδευσης απαιτεί έναν πιο υποστηρικτικό ρόλο (Fotheringham et al., 2020, Habler et al., 2020, Pollock, 2020) και έναν νέο τύπο διεύθυνσης τού σχολείου, που παραπέμπει στην «ψηφιακή εκπαιδευτική διοίκηση», όπως κατονομάζεται από την Katina Pollock (2020). Ειδικότερα, οι Fotheringham et al. (2020) τονίζουν πως οι διευθυντές αναλαμβάνουν να κοινοποιούν ηλεκτρονικά τις νέες πληροφορίες και να μεταφέρουν κανόνες και κανονισμούς που συνεχώς διαφοροποιούνται, συμφωνώντας με την παρούσα έρευνα που κατέληξε ότι οι σχολικοί ηγέτες κατά τη διάρκεια αναστολής της λειτουργίας των σχολείων, δυσκολεύτηκαν σε θέματα επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών που χρειαζόταν να ενημερωθούν για τις εξελίξεις και να συντονιστούν με τα νέα δεδομένα. Αντιθέτως, η επικοινωνία και η συνεργασία με άλλους διευθυντές ή τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τούς αποφόρτιζε από το αυξημένο άγχος εκείνης της περιόδου.

Για την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και με τους γονείς των μαθητών, παράλληλα με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και τις προτεινόμενες εκπαιδευτικές πλατφόρμες, οι συμμετέχοντες δηλώνουν πως και οι ίδιοι αλλά και πλήθος εκπαιδευτικών, κυρίως της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, χρησιμοποίησαν όλα τα

διαθέσιμα μέσα. Παρομοίως και άλλοι ερευνητές έχουν κάνει αναφορά στη χρήση από την πλευρά των εκπαιδευτικών κι άλλων διαθέσιμων μέσων επικοινωνίας (π.χ. sms, facebook, twitter, skype, viber) με τους μαθητές και τους γονείς τους (Heggart & Yoo, 2018, Ismail, Hussin & Darus, 2012), ώστε να τους καθησυχάσουν για την πορεία των μαθημάτων και για τη διατήρηση της επαφής με το σχολείο.

Στη δεδομένη συγκυρία, οι συμμετέχοντες σχολικοί ηγέτες παραδέχονται πως έπρεπε να αξιοποιηθεί το εκπαιδευτικό μεθοδολογικό εργαλείο της σχολικής εξΑΕ. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και άλλοι ερευνητές που ανέδειξαν πως η εκπαίδευση από απόσταση ήταν η προσφορότερη και ασφαλέστερη για την επικινδυνότητα της περιόδου (Aliyyah et al., 2020, Habler, Khalayleh & McBurnie, 2020, McAleavy et al., 2020, Özer, 2020, Pollock, 2020, Reed, 2020, Schwartz et al., 2020), αρκεί η διεύθυνση του σχολείου να μην προβαίνει μόνο στον συντονισμό, (Παπακωνσταντίνου, 2008), αλλά και στην καθοδήγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών για ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησή τους.

Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που αποτυπώνει η διεθνής βιβλιογραφία για την σχολική εξΑΕ σε περιόδους κρίσης, σχετίζεται με την έλλειψη ηλεκτρονικού εξοπλισμού, ειδικά από μαθητές που προέρχονται από μεσαία και χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, γεγονός που αυξάνει τις ανισότητες στο χώρο του σχολείου (McAleavy et al., 2020, Moreno & Gortazar, 2020, όπως αναφ. στον Özer, 2020). Στο σημείο αυτό συμφωνεί και η παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα, τα διοικητικά καθήκοντα που ανέλαβαν οι διευθυντές των σχολείων για τον συντονισμό της εξΑΕ, με κλειστές τις εκπαιδευτικές μονάδες, ήταν ιδιαίτερα απαιτητικά, αλλά το κυριότερο πρόβλημα αφορούσε την έλλειψη ηλεκτρονικών μέσων από πλευράς μαθητών, όπως επισημάνθηκε και από άλλους ερευνητές που μελέτησαν την εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας (McAleavy et al., 2020, Pollock, 2020, Σταχτέας & Σταχτέας, 2020).

Σε παγκόσμιο επίπεδο μεγάλος αριθμός μαθητών δεν έχουν πρόσβαση στους βασικούς ψηφιακούς πόρους που προβλέπονται για την εξΑΕ κι έτσι δημιουργείται ένα ψηφιακό χάσμα (Reed, 2020), που η πολιτεία επιβάλλεται να γεφυρώσει, ακολουθώντας κοινωνική πολιτική (McAleavy et al., 2020, Pollock, 2020). Την ανυπαρξία της έγκαιρης κοινωνικής πολιτικής προσπάθησαν να ξεπεράσουν από μόνοι τους οι διευθυντές, συμφωνώντας και με τους Habler et al. (2020). Οι συμμετέχοντες διευθυντές συνεργάστηκαν με τους γονείς για να βρεθούν οι πιο αδύναμοι οικονομικά και σε κάποιες περιπτώσεις συνεργάστηκαν και με τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων, για να καλυφθούν οι ανάγκες σε ηλεκτρονικά μέσα. Την περίοδο της πανδημίας υπήρχαν πολλές ανησυχίες για το ψηφιακό χάσμα που δημιουργήθηκε ανάμεσα στους μαθητές, σύμφωνα και με τις διεθνείς έρευνες (McAleavy et al., 2020, Pollock, 2020). Οι μαθητές που προέρχονται από μειονεκτικά οικογενειακά περιβάλλοντα μάθησης δεν απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες μάθησης με τους υπόλοιπους μαθητές, όπως επισημάνθηκε και από την Pollock (2020), κι έτσι πολλαπλασιάζονται περαιτέρω οι ανισότητες.

Γι' αυτό, όλοι οι σχολικοί ηγέτες που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα δηλώνουν πως πρέπει η πολιτεία να διασφαλίσει με κρατική δαπάνη την παροχή σύνδεσης στο διαδίκτυο και τα αναγκαία ηλεκτρονικά μέσα σε όλους τους μαθητές, επιβεβαιώνοντας τη διεθνή βιβλιογραφία (Evans, Stacey & Tregenza, 2001, Chingos & Schwerdt, 2014, Holmberg, 2005, Heggart & Yoo, 2018, Κόκκαλη & Γεωργιάδη, 2009, Μίμινου & Σπα-νακά, 2013, Pollock, 2020, Σταχτέας & Σταχτέας, 2020).

Επιπλέον, η έρευνα κατέδειξε πως η εκπαιδευτική κοινότητα επηρεάστηκε από την πανδημία και στον ψυχολογικό τομέα, εφόσον κάποια μέλη της, είτε ανήκουν σε ευπαθείς ομάδες είτε όχι, μπορεί να βιώνουν εντονότερα την ανησυχία μήπως νοσήσουν τα ίδια ή κάποια δικά τους άτομα. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η έρευνα της Katina Pollock (2020), καθώς και άλλων ερευνητών (Özer, 2020, Zhou et al., 2020) που υποστηρίζουν πως σε αρκετές περιπτώσεις κάποια άτομα επηρεάζονται περισσότερο, πιέζονται και αγχώνονται, και γι' αυτό έχουν ανάγκη από ψυχολογική στήριξη. Ακόμα, υπάρχουν περιπτώσεις οικογενειών, που, από την επακόλουθη οικονομική πτώση μετά την πανδημία, έχουν πληγεί οικονομικά και αυτό έχει τεράστιο ψυχολογικό αντίκτυπο και στα παιδιά, που οπωσδήποτε πρέπει να ληφθεί υπόψη (Pollock, 2020) και να στηριχτούν με γραμμές ψυχολογικής βοήθειας και στήριξης (McAleavy et al., 2020). Γι' αυτό, έρευνες σε διεθνές επίπεδο αναφέρουν την αναγκαιότητα να λειτουργούν σε περιόδους κρίσης και γονικές γραμμές βοήθειας, όχι μόνο για τεχνικά ζητήματα αλλά και για ψυχολογική στήριξη (McAleavy et al., 2020).

Ειδικά για τους μικρούς μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, κρίσιμος και για τη διεθνή βιβλιογραφία είναι ο ρόλος της γονικής συμμετοχής (Baytiyeh, 2018, McAleavy et al., 2020). Για την περίοδο της καραντίνας, η έρευνα συμφωνεί με άλλους ερευνητές (Baytiyeh, 2018, Ulker et al., 2013) που κατέληξαν πως οι γονείς διαδραμάτισαν σπουδαίο καθοδηγητικό ρόλο, σε όλα τα στάδια της διαδικασίας, παρέχοντας συναισθηματική υποστήριξη και ασφάλεια στα παιδιά τους, αλλά και αναλαμβάνοντας κάποιες φορές τον ρόλο του βοηθού των εκπαιδευτικών, ειδικά για τις πολύ μικρές τάξεις. Γι' αυτό και στην παρούσα έρευνα, συμφωνώντας με την Reed (2020), επισημάνθηκε ότι δε συμμετείχαν πολύ ενεργητικά στις διαδικασίες της τηλεεκπαίδευσης οι μαθητές που προέρχονται από οικογενειακά περιβάλλοντα στα οποία οι γονείς δεν μπορούν να βοηθήσουν κατάλληλα ή γιατί δεν έχουν εξοικείωση με την τεχνολογία ή γιατί δείχνουν γενικότερη αδιαφορία για την εκπαίδευση.

Επομένως, για να μην καταλήξει η παροχή ασύγχρονης σχολικής τηλεεκπαίδευσης να είναι μία τυπική γραφειοκρατική διαδικασία και να μην εκφυλιστεί η ασύγχρονη σχολική τηλεεκπαίδευση ως μία απλά διεκπεραιωτική συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, Μαυρογιώργος, 2008), είναι αναγκαίο οι διευθυντές των σχολικών μονάδων να σεβαστούν την επιβαρυνόμενη ψυχολογία όλων των μερών λόγω της πανδημίας και την καταπόνηση των ανθρώπινων πόρων λόγω του αυξημένου παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου (Παπακωνσταντίνου, 2007). Μόνο

έτσι, μπορεί να καταφέρει, οργανωμένα και συστημικά, να διαχειριστεί αποτελεσματικά και την ακατάπαυστη ροή πληροφοριών (Scott, 2003) εκείνης της χρονικής περιόδου και ταυτόχρονα να πετύχει τα μέγιστα ποσοτικά και ποιοτικά οφέλη (Πετρίδου, 2000, Σαϊτης, 2008).

5. Συμπεράσματα

Κατά το πρώτο διάστημα εφαρμογής της τηλεεκπαίδευσης στην Ελλάδα (11/03/2020 έως 31/05/2020), απαιτήθηκε γρήγορη μετάβαση στα νέα δεδομένα (Σταχτέας & Σταχτέας, 2020) και ενεργοποιήθηκε ο μηχανισμός της εξΑΕ (Hodges et al., 2020, Whittle et al., 2020). Παρότι οι συνθήκες ήταν πρωτόγνωρες για την εκπαιδευτική κοινότητα, η προσαρμογή έγινε ταχύτατα. Ο συντονισμός, η συνεργασία και η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και με άλλους διευθυντές έγιναν σχετικά εύκολα, αξιοποιώντας όλα τα διαθέσιμα μέσα. Δυσκολότερη ήταν η επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών, οι οποίοι κλήθηκαν μαζικά να αποκτήσουν κωδικούς στο ΠΣΔ και να βοηθήσουν τα παιδιά τους στη διαδικασία της τηλεεκπαίδευσης. Ειδικά το πρώτο διάστημα, οι διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων αντιμετώπισαν σοβαρές δυσκολίες στην οργάνωση των διαδικασιών, εξαιτίας της έλλειψης ξεκάθολου πλαισίου λειτουργίας της τηλεεκπαίδευσης και της προχειρότητας σε θέματα οργάνωσης και σχεδιασμών, είτε με αντικρουόμενες διατάξεις είτε με συχνές αλλαγές στους σχεδιασμούς. Στις περισσότερες περιπτώσεις, δυσχέραιναν την κατάσταση τα τεχνικά προβλήματα στις εκπαιδευτικές πλατφόρμες, που τότε βιαστικά οργανώνονταν, καθώς και διάφορα προβλήματα στη συνδεσιμότητα.

Επιπλέον, συχνά εξελίπταν τα απαιτούμενα ηλεκτρονικά μέσα και οι ψηφιακές δεξιότητες, και αυτό δυσκόλευε περαιτέρω τη συμμετοχή των μαθητών. Έτσι, προέκυψαν άνισες ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση, χωρίς καμία κρατική πρόνοια για να εξασφαλιστούν τα αναγκαία μέσα για την τηλεεκπαίδευση (δηλαδή σύνδεση στο διαδίκτυο και ηλεκτρονικές συσκευές), τουλάχιστον για τα άτομα που δε διέθεταν ανάλογη οικονομική δυνατότητα, ώστε να παρακολουθούν τα μαθήματά τους. Γι' αυτό εξάλλου, από τη συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, κατά το πρώτο διάστημα της πανδημίας, επιλέχτηκε αναγκαστικά η ασύγχρονη εξΑΕ, και οι διευθυντές συνέβαλαν στη διαδικασία με κάθε πρόσφορο μέσο, επιδιώκοντας με τη συνέχιση του εκπαιδευτικού έργου να αποκομίσουν οι μαθητές τα βέλτιστα δυνατά αποτελέσματα. Αυτό που κυρίως εξασφάλισε η ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση στις εκπαιδευτικές πλατφόρμες e-me και e-class ήταν η επαφή με τη σχολική πρακτική. Το μεγαλύτερο κέρδος ήταν πως εξαιτίας της υγειονομικής κρίσης υιοθετήθηκαν πρακτικές που θα έπρεπε να εφαρμόζονταν προ πολλού. Η εκπαίδευση, το κρίσιμο διάστημα της πανδημίας, όχι μόνο δεν έμεινε πίσω στις εξελίξεις (Camilleri et al., 2014), αλλά κεφαλαιοποίησε «εν μία νυκτί» το αγαθό της εκπαιδευτικής τεχνολογίας.

Επομένως, για να είναι αποτελεσματικότερη η σχολική εξΑΕ απαιτείται έγκαιρος προγραμματισμός, κατάλληλη κι έγκαιρη επιμόρφωση, αναβαθμισμένες και ασφαλείς εκπαιδευτικές πλατφόρμες που προστατεύουν τα προσωπικά δεδομένα για όλους τους εμπλεκόμενους. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι και η δωρεάν παροχή ηλεκτρονικών μέσων και σύνδεσης σε όλους τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Επιπρόσθετα, χρειάζεται να παρέχεται τεχνική αλλά και ψυχολογική υποστήριξη σε όσους έχουν ανάγκη.

6. Προτάσεις

Οι διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων βίωσαν άμεσα το όλο εγχείρημα στα πρώτα βήματά του. Επομένως οι απόψεις και η αποκτημένη εμπειρία τους έχουν βαρύνουσα σημασία και οι προτάσεις τους μπορούν να συνεισφέρουν στην επιστημονική προσέγγιση του πεδίου και να καθοδηγήσουν για την αποτελεσματικότερη οργάνωση της εξΑΕ, σύγχρονης και ασύγχρονης. Η γενικευμένη κατεπείγουσα εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης λόγω του covid-19 είναι ένα πεδίο που χρήζει επαρκούς μελέτης. Οπωσδήποτε, για να διαφανούν όλες οι πτυχές της τηλεεκπαίδευσης που προσφέρθηκε το διάστημα της πανδημίας λόγω του covid-19, χρειάζεται να διενεργηθούν ανάλογες έρευνες και μάλιστα σε μεγαλύτερο πληθυσμό και σε τυχαίο δείγμα. Σημαντικό είναι να μελετηθούν και να συγκριθούν τα αποτελέσματα της τηλεεκπαίδευσης εκείνης της περιόδου με αυτά που είχε η σύγχρονη και υποχρεωτική τηλεεκπαίδευση κατά το ακαδημαϊκό έτος 2020-2021 και η τηλεεκπαίδευση που παρέχεται περιστασιακά και κατά το τρέχον ακαδημαϊκό έτος. Επίσης, προκαλεί ενδιαφέρον να μελετηθούν οι απόψεις όλων των εμπλεκόμενων στην τηλεεκπαίδευση, εκπαιδευτικών και των μαθητών. Ειδικά η διενέργεια μιας μελέτης στον μαθητικό πληθυσμό δύναται να συνεισφέρει σημαντικά, εφόσον η μαθητική φωνή αποτελεί σημαντικό εργαλείο βελτίωσης των σχολικών μονάδων. Τέλος, ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον έχει να ερευνηθούν οι απόψεις των γονιών των μαθητών των Δημοτικών Σχολείων, για να διαπιστωθεί ο ρόλος που ανέλαβαν βοηθώντας τα παιδιά τους στην τηλεεκπαίδευση, οι δυσκολίες που είχαν, καθώς και αν τη θεωρούν αποδοτική μέθοδο διδασκαλίας για περιόδους κρίσεων.

Βιβλιογραφία

Αλιβίζος, Σ. (2015) Διδασκαλία ως φαινόμενο χωροχρονικής αναπλαισίωσης και ο ρόλος των νέων ψηφιακών Μέσων για το σχεδιασμό της. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 11, 8-19.

- Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M. & Tambunan, A. R. S. (2020) The Perceptions of Primary School Teachers of Online Learning during the COVID-19 Pandemic Period: A Case Study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies* 2020, 7, 2, 90-109. <http://dx.doi.org/10.29333/ejecs/388>
- Anastasiades, P. (2005) Synchronous Vs Asynchronous Learning? Principles, Methodology and Implementation Policy of a Blended Learning Environment for Lifelong Learning, at the University of Crete. *Proceedings of the ED-MEDIA 2005 World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*, (AACE), Montreal, June 27-July 2, 2005 Canada, Association for the Advancement of Computing in Education.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994) *Εξουσία και Οργάνωση-Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα- Λιβάνη.
- Baytiyeh, H. (2018) Online learning during post-earthquake school closures. *Disaster Prevention and Management: An International Journal*, 27, 215-227. doi:10.1108/dpm-07-2017-0173
- Baytiyeh, H. (2019) Mobile Learning Technologies as a Means of Maintaining Education Delivery In Crisis Situations. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 15, 1-10. doi:10.4018/ijcte.2019070101
- Βογιατζάκη, Ει. (2019) Ρόλοι και δεξιότητες εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 10, 38-42.
- Βρασιδης, Χ. (2014) *Εισαγωγή στην ποιοτική έρευνα*. Λευκωσία: Gardet Press.
- Butler, D. & Sellbom, M. (2002) Barriers to adopting technology for teaching and learning. *Educase Quarterly*, 25(2), 22-28.
- Γιαγλή, Σ., Γιαγλής, Γ. & Κουτσούμπα, Μ. (2010) Αυτονομία στην μάθηση στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *Open Education Journal, - The Journal for Open and Distance*
- Γκιόσος, Ι., Μαυροειδής, Η. & Κουτσούμπα, Μ. (2008) Η έρευνα στην από απόσταση εκπαίδευση: ανασκόπηση και προοπτικές. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4(1), 49-60.
- Camilleri, A. F., Ehlers, U. D. & Pawlofski, J. (2014) *State of the Art Review of Quality Issues related to Open Educational Resources (OER)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cavanaugh, C. S. (2001) The Effectiveness of Interactive Distance Education Technologies in K-12 Learning: A Meta-Analysis. *International Journal of Educational Telecommunications*, 7(1), 73-88.

- Chingos, M. & Schwerdt, G. (2014) *Virtual Schooling and student learning: evidence from the Florida Virtual School*. Cambridge: Harvard Kennedy School. Retrieved from https://www.hks.harvard.edu/sites/default/files/Taubman/PEPG/research/PEPG14_02.pdf
- Choi, B. (2016) How people learn in an asynchronous online learning environment: the relationships between graduate students' learning strategies and learning satisfaction. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 42(1), 1-17. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1098278.pdf>
- Clark, J., T. (2020) *Clinical Engineering Handbook*, 410-415.
- Curran, V. R. (2006) Tele-education. *Journal of Telemedicine and Telecare*, 12(2), 57-63.
- Evans, T., Stacey, E. & Tregenza, K. (2001) "Interactive Television in Schools: An Australian study of the tensions of educational technology and change". *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 2, 1. Retrieved from <https://dro.deakin.edu.au/eserv/DU:30001033/stacey-interactivetelevisionin-2001.pdf>
- Fotheringham, P., Harriott, T., Healy, G., Arengé, G., McGill, R. & Wilson, E. (2020) *Pressures and Influences on School Leaders As Policy Makers During COVID-19 (July 3, 2020)*. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3642919> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3642919>
- Ζιώγας, Ν. (2017) *Εισαγωγή στην ποιοτική έρευνα*. Αθήνα: Προπομπός.
- Zhou, X., Snoswell, C., Harding, I., Bambling, M., Edirippulige, S., Bai, Z. & Smith, A. (2020) The role of telehealth in reducing mental health burden from COVID-19. *Telemedicine and e-Health*, 26(4), 377-379.
- Guha, S. (2000) Are we all technically prepared? Teachers' perspectives on the causes of comfort or discomfort in using computers at elementary grade teaching. *Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for the Education of Young Children*. Atlanta, GA, November 8-11.
- Gurr, D. (2006) E-leadership. In S. Dasgupta (Ed.), *Encyclopedia of Virtual Communities and Technologies*, 161-164. London, UK: Idea Group Reference.
- Habler, B., Khalayleh, A. & McBurnie, C. (2020) A five-part education response to the COVID-19 pandemic, *EdTech Hub Helpdesk Response*, 5. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3756012>.
- Hannay, M. & Newvine, T. (2006) Perceptions of distance learning: a comparison of online and traditional learning. *Journal of Online Learning and Teaching*, 2(1), 1-11.
- Heggart, K. R. & Yoo, J. (2018) Getting the Most from Google Classroom: A Pedagogical Framework for Tertiary Educators. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3). Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1174198.pdf>

- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020) *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Retrieved from: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Holmberg, B. (2005) *The evolution, principles and practices of distance education*. Oldenburg: Bibliotheks -und informations system der Universitat Oldenburg. Retrieved from https://uol.de/fileadmin/user_upload/c3l/master/mde/download/asfvolume11_eBook.pdf
- Hurlbut, A. R. (2018) Online vs. traditional learning in teacher education: a comparison of student progress. *American Journal of Distance Education*, 32(4), 248-266.
- Inman, E., Kerwin, M. & Mayes, L. (1999) Instructor and student attitudes toward distance learning. *Community College Journal of Research and Practice*, 23 (6), 581-592.
- Ismail, N., Hussin, S. & Darus, S. (2012) ESL Students attitude, learning problems, and needs for online writing. *GEMA Online Journal of Language Studies*. 12(4), 1089-1107.
- Καλογιαννάκης, Μ. & Καλκάνης, Γ. (2018) Editorial. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 14(2), 4-9. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/jode.19001>
- Κόκκαλη, Α. & Γεωργιάδη, Ει. (2009) Εξ αποστάσεως Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σε ανεπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες: Η περίπτωση χωρών της Αυστραλίας και της Αφρικής. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 5, 250-259.
- Κουμασίδης, Ι. & Κωτόπουλος, Τρ. (2019) Η δημιουργική γραφή στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 10, 117-123.
- Λιοναράκης, Α. (2001) Για ποια εξ αποστάσεως εκπαίδευση μιλάμε; Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 185-195. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Λιοναράκης, Α. (2006) Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση-Στοιχεία θεωρίας και πράξης*, 11-41. Αθήνα: Προπομπός.
- Μανούσου, Ε. (2008) *Προδιαγραφές παιδαγωγικού πλαισίου για την εφαρμογή πολυμορφικής, συμπληρωματικής εξ αποστάσεως περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, σε μαθητές Πρωτοβάθμιας, ολιγοθέσιων και απομακρυσμένων σχολείων της Ελλάδας* (διδακτορική διατριβή). Πάτρα: ΕΑΠ.

- Μαυρογιώργος, Γ. (2008) Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, τ. Α'. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μίμινου, Α. & Σπανακά, Α. (2013) Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Καταγραφή και συζήτηση μίας βιβλιογραφικής επισκόπησης. Στο Α. Λιοναράκης, (Επιμ.). *Πρακτικά 7ου Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση «Μεθοδολογίες μάθησης»*, 8-10 Νοεμβρίου 2013 (τόμ.2, μέρος Α', σσ. 78-90) Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.580>
- Μυσερλή, Ρ. (2015) Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στο δημοτικό σχολείο: Από τις θεωρίες μάθησης στις σύγχρονες εκπαιδευτικές εφαρμογές. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 8, 207-215.
- McAlevy, T., Joynes, C., Gibbs, E., Sims, K., Gaible, E., Proctor, J. & Rodney, R. (2020) *What steps are being taken to reach the most disadvantaged students during the period of Covid-19 school closure?* Education Development Trust.
- McLaughlin, M. & Mitra, D. (2001) Theory-based change and change-based Theory: going deeper, going broader. *Journal of Education Change*, 2, 301-323.
- Özer, M. (2020) Educational policy actions by the ministry of national education in the times of COVID-19. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124-1129. doi: 10.24106/kefdergi.722280
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2007) Διοίκηση της εκπαίδευσης: Τάσεις νεο-τεϊλορισμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο: *Διοικητική Ενημέρωση*, τ. 41, Απρίλιος-Ιούνιος, 62-72.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008) Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή. Στο: *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. 231-240. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ευ. (2008) Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4(1), 72-81. doi:<https://doi.org/10.12681/jode.9726>
- Πασαρηδής, Γ. (2001) *Το Σχολικό Κλίμα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πετρίδου, Ε. (2000) «Πρόταση μιας πρότυπης διαδικασίας προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας». Στο Ζ. Παπαναούμ (επιμ.): *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: από τη θεωρία στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

- Pelgrum, W. (2001) Obstacles to the integration of ICT in education: results from a world-wide educational assessment. *Computers & Education*, 37, 163-178.
- Pollock, K. (2020) School Leaders' Work During the COVID-19 Pandemic: A Two-Pronged Approach. *International Studies in Educational Administration*, 48 (3), 38-45.
- Reed, N. (2020) The Challenges of Online Learning: An Interview with Natalie Reed. *Journal of Critical Studies in Language and Literature*, 1(3), 77-80. DOI: <https://doi.org/10.46809/jcsll.v1i3.31>
- 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.
- Rosbottom, J. (2001) Hybrid learning - a safe route into web-based open and distance learning for the computer science teacher. In Proceedings of the 6th annual conference on Innovation and technology in computer science education (ITiCSE '01). Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 89–92.
- Σαϊτης, Χ. (2008) Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σταχτέας, Χ. (2009) Εισαγωγή στην αξιοποίηση της πληροφορικής και της επιχειρησιακής έρευνας στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Σταχτέας, Χ. & Σταχτέας, Φ. (2020) Ιχνηλάτηση των απόψεων των καθηγητών για την τηλεεκπαίδευση στην αρχή της πανδημίας. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 173-194.
- Schwartz, H., Ahmed, F., Leschitz, J., Uzicanin, A. & Uscher-Pines, L. (2020) *Opportunities and Challenges in Using Online Learning to Maintain Continuity of Instruction in K–12 Schools in Emergencies*. California: RAND Education and Labor.
- Scott, R. W. (2003) *Organizations: Rational, Natural and Open Systems*. NJ: Prentice Hall.
- Slaouti, D. & Barton, A. (2007) Opportunities for practice and development: newly qualified teachers and the use of information and communication technologies in teaching foreign languages in English secondary school contexts. *Journal of In-service Education*, 33(4), 19-24.
- Τζέμου, Χ. & Σοφός, Λ. (2013) Η Ανοικτή και Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο. Παράγοντες που επηρεάζουν την εκπλήρωση του ιδεώδους της Ανοικτής εκπαίδευσης. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7, 158-171.
- Τζιμογιάννης, Α. (2007) Το παιδαγωγικό πλαίσιο αξιοποίησης των ΤΠΕ ως εργαλείο κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Στο Β. Κουλαϊδής (επιμ.) *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης για τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, 355-374. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

- Tomei, L. (2006) The Impact of Online Teaching on Faculty Load: Computing the Ideal Class Size for Online Courses. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(3), 531-541.
- Tuomi, I. (2013) Open Educational Resources and the Transformation of Education. *European Journal of Education*, 48 (1), 58–78.
- Ulker, R., Ozturk, A. M. & Aslantas, T. (2013) *The Current Status and Future of K-12 Online Education: US Case. Power and Energy / 807: Intelligent Systems and Control / 808: Technology for Education and Learning*. ACTAPRESS. doi:10.2316/p.2013.808-013
- Wasonga, T. A. & Murphy, J. F. (2007) *Co-creating leadership disposition. International Studies in Educational Administration*, 35(2), 20-32.
- Wicks, M. et al. (2010) *A National Primer on K-12 Online Learning. International Association for K-12 Online Learning. USA: INACOL*. Retrieved from http://qa.inacol.org/wp-content/uploads/2015/02/iNCL_NationalPrimerv22010web1.pdf
- Whittle, C., Tiwari, S., Yan, S. & Williams, J. (2020) Emergency remote teaching environment: a conceptual framework for responsive online teaching in crises. *Information and Learning Sciences, ahead-of-print*. doi:10.1108/ils-04-2020-0099.
- Χαραλάμπους, Ν., (2000) Συνεργατική μάθηση: από τη θεωρία στην πράξη. Ανακτήθηκε από: <http://users.sch.gr/kliapis/NeofytF.pdf>

ΠΑΙΧΝΙΔΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΜΙΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ GAMIFICATION IN EDUCATION: A LITERATURE REVIEW

Κρυσταλία Φελεκίδου
Δασκάλα
felekidoukrystalia@gmail.com

Αντώνης Λενακάκης
Αναπλ. Καθηγητής
Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής
και Εκπαίδευσης
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
alen@nured.auth.gr

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αποτελεί μια βιβλιογραφική έρευνα του πεδίου της παιχνιδοποίησης στην εκπαίδευση. Γραμμένο με βάση τα κριτήρια του Torraco (2016), επιχειρεί να αποδομήσει την έννοια της παιχνιδοποίησης στις βασικές αρχές που τη διέπουν, και να την επανασυνθέσει αναδεικνύοντας τις θεωρητικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές βάσεις της, που την κατατάσσουν ως ένα ανερχόμενο εκπαιδευτικό εργαλείο. Αρχικά, συζητάται ο ορισμός της παιχνιδοποίησης, και τονίζεται η σημαντικότητά της ως καινοτόμου παιδαγωγικού μέσου. Στη συνέχεια υπογραμμίζεται ο ρόλος της παιχνιδοποίησης στην ενίσχυση του κινήτρου, και καταγράφονται τα στοιχεία της που επηρεάζουν το κίνητρο των μαθητών/τριών, όπως αυτά απορρέουν από την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Τέλος, προβάλλονται συνοπτικά τα συμπεράσματα ερευνών ως προς την αποτελεσματικότητα της παιχνιδοποίησης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, και γίνονται προτάσεις για επιπλέον έρευνα.

Λέξεις κλειδιά

Παιχνιδοποίηση, εκπαίδευση, κίνητρο, βιβλιογραφική έρευνα.

Abstract

The article is an integrative literature review in the field of gamification in education, based on Torraco's (2016) criteria. It aims to deconstruct and recompose the concept of gamification, highlighting its theoretical, psychological and pedagogical principles, that classify gamification as an upcoming educational tool. First of all, the definition of gamification is discussed, as well as its importance as an educational innovation. Furthermore, the role of gamification in reinforcing motivation is emphasized, through an analysis of its elements that seem to affect students' motivation. Finally, there is a presentation of research conclusions

regarding the effectiveness of gamification in educational context, and suggestions for further research are made.

Key words

Gamification, education, motivation, integrative literature review.

0. Εισαγωγή

Το κίνητρο θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες επιτυχίας στο σχολείο (Abramovich, Schunn & Higashi, 2013, Buckley & Doyle, 2014). Σύμφωνα με τους Lee και Hammer (2011) ένα καίριο πρόβλημα του σύγχρονου σχολείου είναι η δυσκολία των εκπαιδευτικών να κινητοποιήσουν και να διατηρήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών πάνω στη διδακτέα ύλη, παρόλο που γίνεται συνεχής προσπάθεια για χρήση νέων μεθόδων. Η παιχνιδοποίηση του μαθήματος ως εκπαιδευτική προσέγγιση έχει ως στόχο να δώσει κίνητρα για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία στους μαθητές και στις μαθήτριες, χρησιμοποιώντας στοιχεία των ψηφιακών παιχνιδιών μέσα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σταθερά, η παιχνιδοποίηση αναδεικνύεται σε ένα χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο χάρη στην ικανότητά της να προσελκύει την προσοχή του συμμετέχοντα, να αιχμαλωτίζει το ενδιαφέρον του και να επηρεάζει τη συμπεριφορά του (Bohyn, 2015). Φαίνεται πως η παιχνιδοποίηση μπορεί να προσφέρει λύσεις για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών της νέας γενιάς (Biró, 2014), και για τον λόγο αυτό θεωρείται από πολλούς ως μια ανερχόμενη εκπαιδευτική τεχνολογία (Johnson, Becker, Estrada, & Freeman, 2014).

Η παιχνιδοποίηση είναι ένας σχετικά πρόσφατος όρος, καθώς η χρήση του χρονολογείται από το 2008. Εντούτοις, ως πρακτική έχει ήδη αξιοποιηθεί σε πολλούς τομείς της καθημερινής ζωής, που μπορούν να ενταχθούν στο πλαίσιο της άτυπης εκπαίδευσης, όπως σε αρκετές οικολογικές πρωτοβουλίες, καθώς και στη διαφήμιση, στις επιχειρήσεις και στο management (Dicheva, Dichev, Agre & Angelova, 2015). Την εμφάνισή τους επίσης έχουν κάνει πολλές ψηφιακές πλατφόρμες εκπαίδευσης, με στόχο την εκμάθηση γλωσσών και την αλλαγή τρόπου ζωής, η μηχανική των οποίων παραπέμπει σε παιχνιδοποιημένες εφαρμογές. Όσον αφορά όμως την τυπική εκπαίδευση, η επίδραση της παιχνιδοποίησης ως μεθόδου διδασκαλίας δεν έχει ακόμα ερευνηθεί επαρκώς. Γενικά, η βιβλιογραφία περί παιχνιδοποίησης είναι σχετικά φτωχή (Hamari, Koivisto & Sarsa, 2014), και ακόμα φτωχότερη είναι η έρευνα που αφορά παιχνιδοποίηση και εκπαίδευση (Deterding, Dixon, Khaled & Nacke, 2011), παρόλο που το θέμα αυτό γίνεται σταδιακά όλο και δημοφιλέστερο στους επιστημονικούς κύκλους (Harman, Koohang & Paliszkievicz, 2014). Στην Ελλάδα, η έρευνα που αφορά την παιχνιδοποίηση βρίσκεται ακόμα σε πολύ πρώιμο στάδιο. Δεν έχει γίνει

ακόμα σαφής η διάκριση μεταξύ της παιχνιδοποίησης από τη χρήση ψηφιακών παιχνιδιών, ενώ η εμβάθυνση στις θεωρητικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές βάσεις της παιχνιδοποίησης όντας ανεπαρκής, οδηγεί σε σχέδια παιχνιδοποίησης με σοβαρές μεθοδολογικές ατέλειες.

Η καινοτομία, ωστόσο, της παιχνιδοποίησης ως εκπαιδευτικής μεθόδου, δεν συνεπάγεται πως τα στοιχεία καθ' αυτά που αξιοποιεί η παιχνιδοποίηση είναι εξ ολοκλήρου νέα στον εκπαιδευτικό χώρο. Αντίθετα, ήδη από τη δεκαετία του '90 παρατηρούνταν μια αυξανόμενη απαίτηση για μεγαλύτερη διαδραστικότητα στα εκπαιδευτικά υλικά, και πολλές από τις τεχνικές που φαίνονται τώρα εγγενείς στα ψηφιακά παιχνίδια και στην παιχνιδοποίηση χρησιμοποιούνταν για χρόνια από παιδαγωγούς μεμονωμένα και χωρίς την πλαισίωση του όρου της παιχνιδοποίησης (Dicheva et al., 2015). Στοιχεία της παιχνιδοποιημένης εκπαίδευσης, όπως η άμεση ανατροφοδότηση, η απονομή βαθμών, οι προκλήσεις με ξεκάθαρους στόχους μέτριας αλλά αυξανόμενης δυσκολίας (που αποτελούν στοιχεία της μηχανικής του ψηφιακού παιχνιδιού), υπάρχουν ήδη στο εκπαιδευτικό σύστημα, δεν έχουν όμως χρησιμοποιηθεί οργανωμένα, μαζί με τον τρόπο σκέψης και την αισθητική του ψηφιακού παιχνιδιού, ώστε να συντελέσουν στην εφαρμογή μιας παιχνιδοποιημένης παρέμβασης.

Πρωταρχικός σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η διερεύνηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας αναφορικά με την παιχνιδοποίηση στην εκπαίδευση και τις τάσεις των μέχρι τώρα ερευνητικών εγχειρημάτων. Ειδικότερα, επιδιώκει να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς ορίζεται η παιχνιδοποίηση στην υπάρχουσα βιβλιογραφία;
2. Ποια είναι τα στοιχεία που δανείζεται η παιχνιδοποίηση από τα ψηφιακά παιχνίδια, με σκοπό την αύξηση του ενδιαφέροντος και του κινήτρου;
3. Ποιες είναι οι ψυχολογικές και παιδαγωγικές αρχές που στηρίζουν τη δυνατότητα της παιχνιδοποίησης να ενισχύει τα κίνητρα;
4. Σε ποια εκπαιδευτική βαθμίδα επικεντρώνεται κυρίως η έρευνα της παιχνιδοποίησης στην εκπαίδευση;
5. Σε συνάρτηση με ποιο κομμάτι της εκπαιδευτικής ζωής ερευνάται κυρίως η παιχνιδοποίηση; (π.χ. συμμετοχή, κίνητρο, επιδόσεις κ.λπ.)
6. Ποια είναι τα μαθήματα στα οποία συνήθως επιχειρείται η έρευνα της παιχνιδοποίησης;
7. Ποια μεθοδολογικά στοιχεία των ψηφιακών παιχνιδιών επιλέγονται συχνότερα για την υλοποίηση της παιχνιδοποίησης στην εκπαίδευση;
8. Τι είδους αποτελέσματα στην εκπαιδευτική διαδικασία καταγράφονται μέχρι στιγμής από την παιχνιδοποίηση της εκπαίδευσης;

Αρχικά, πραγματοποιείται μια εννοιολογική προσέγγιση της παιχνιδοποίησης, με τον λεπτομερή ορισμό της και την εξακρίβωση των θεμελίων στοιχείων της, κι έπειτα μια αναζήτηση των εκπαιδευτικών και ψυχολογικών αρχών που προσδίδουν στην παιχνιδοποίηση τη δυνατότητα ενίσχυσης των κινήτρων. Ως βάση για την ανάλυση των στοιχείων της παιχνιδοποίησης που συμβάλουν στην εσωτερίκευση των κινήτρων λαμβάνονται οι αρχές του Gee (2005), σε συνάρτηση με κλασικές αλλά και πιο σύγχρονες θεωρίες της ψυχολογίας και της μάθησης. Ακολουθεί, τέλος, μια καταγραφή των συμπερασμάτων υπάρχουσών σχετικών ερευνών και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

1. Μεθοδολογία

Για την υλοποίηση και τη συγγραφή του παρόντος άρθρου επιλέχθηκε η φόρμα του integrative literature review, καθώς επιτρέπει μια πιο δημιουργική συλλογή δεδομένων και το συνδυασμό θεωριών από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους (Snyder, 2019). Σύμφωνα με τους Whittemore και Knafl (2005) η ανάλυση δεδομένων του συγκεκριμένου είδους βιβλιογραφικής έρευνας δεν υπόκειται σε συγκεκριμένες μεθοδολογικές σταθερές. Εντούτοις, η παρούσα έρευνα έγινε και καταγράφηκε με βάση τις θεμελιώδεις αρχές συγγραφής integrative literature review του Torracco (2016).

Η αρχική αναζήτηση της βιβλιογραφίας έγινε σε τέσσερις βάσεις δεδομένων (ScienceDirect, SAGEJournals, ERIC και GoogleScholar), χρησιμοποιώντας ως λέξεις κλειδιά τους αγγλικούς όρους gamification (=παιχνιδοποίηση) και education (=εκπαίδευση). Δεν τέθηκε κάποιο χρονολογικό όριο ως φίλτρο για την εύρεση ερευνών, τέθηκε όμως η προϋπόθεση να είναι γραμμένο στην αγγλική γλώσσα.

Για την επιλογή και τον αποκλεισμό των ευρεθεισών ερευνών από τη διαδικασία της ανάλυσης διαβάστηκαν αρχικά οι περιλήψεις τους, και επιλέχθηκαν μόνο οι έρευνες εκείνες που αφορούσαν εκπαιδευτικά πλαίσια, οποιασδήποτε βαθμίδας. Οι επιλεγμένες έρευνες, έπειτα μελετήθηκαν με επίκεντρο της προσοχής στη μεθοδολογία που χρησιμοποίησαν, και αποκλείστηκαν οι έρευνες που, μολονότι χρησιμοποιούσαν τον όρο της παιχνιδοποίησης, στην πράξη έκαναν χρήση σοβαρών παιχνιδιών, ή ψηφιακών παιχνιδιών αυτών καθ' αυτά.

2. Αποτελέσματα της έρευνας

2.1. Ορισμοί της Παιχνιδοποίησης

Έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί αρκετοί ορισμοί για την παιχνιδοποίηση ως τάση (Kim, 2011). Επιφανειακά, η παιχνιδοποίηση μοιάζει με τη χρήση στοιχείων της μηχανικής (mechanics) των ψηφιακών παιχνιδιών (π.χ. χρήση παρασήμων, βαθμών κ.λπ) σε δραστηριότητες, προκειμένου να γίνουν πιο διασκεδαστικές. Πράγματι, τα στοιχεία αυτά του gameplay των ψηφιακών παιχνιδιών είναι σημαντικά για την

οικοδόμηση της παιχνιδοποιημένης παρέμβασης, δεν επαρκούν όμως ώστε να μετατρέψουν μια βαρετή εμπειρία σε ενδιαφέρουσα, να ενισχύσουν και να εδραιώσουν τα κίνητρα των χρηστών (Anderson, 2011). Μολονότι οι βαθμοί και τα παράσημα μοιάζουν να είναι τα εχέγγυα της παιχνιδοποιημένης εφαρμογής, εν τέλει δεν είναι αυτά καθ' αυτά που αυξάνουν το κίνητρο του χρήστη, αλλά αυτό που συμβολίζουν, δηλαδή η πρόοδος, η επιτυχία και η κοινωνική αναγνώριση (Hamari, 2017). Το πιο συχνό, δε, λάθος σε παιχνιδοποιημένα συστήματα είναι η προσθήκη στοιχείων των ψηφιακών παιχνιδιών, χωρίς αυτά να συνδέονται με συγκεκριμένους στόχους (Jenkins, 2016). Γενικά, η διαδικασία του σχεδιασμού είναι δύσκολη και χρονοβόρα, ενώ δεν υπάρχει ακόμα εκτενής κατανόησή της στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Barata, Gama, Jorge & Gonçalves, 2013, DeSousa, Durelli, Reis & Isotani, 2014, Ibanez, Di-Serio & Delgado-Kloos, 2014). Ο ελλιπής ορισμός της παιχνιδοποίησης, η παρεξήγηση της σημαντικότητας των βαθμών και των παρασήμων, και η ανεπαρκής κατανόηση της διαδικασίας σχεδιασμού, έχει οδηγήσει στην αποτυχία πολλές παρεμβάσεις παιχνιδοποίησης (Burke, 2016, Domínguez, Saenz-de-Navarrete, de-Marcos, Fernández-Sanz, Pagés & Martínez-Herráiz, 2013, Hakulinen & Auvinen, 2014, Hanus & Fox, 2015, Li, Dong, Untch & Chasteen, 2013).

Καθότι σχετικά πρόσφατος όρος, η παιχνιδοποίηση συγχέεται επίσης αρκετές φορές με τα ψηφιακά παιχνίδια καθ' αυτά, με τα σοβαρά παιχνίδια, ή με προγράμματα επιβράβευσης. Τα σοβαρά παιχνίδια μάλιστα, εντάσσονται από κάποιους (π.χ. Kapp, 2012) μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της παιχνιδοποίησης. Πράγματι, υπάρχουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ των παραπάνω, τα οποία πιθανόν να μπορούν να δημιουργήσουν σύγχυση. Αρχικά, τόσο η παιχνιδοποίηση όσο και τα ψηφιακά, τα σοβαρά παιχνίδια και τα προγράμματα επιβράβευσης δεσμεύουν την προσοχή και τη συμμετοχή του κοινού εθελούσια. Επιπλέον, έχουν παρόμοια μηχανική (game mechanics) και όλα τους περιλαμβάνουν τα στοιχεία της αλληλεπίδρασης και της εξέλιξης σε επίπεδα (Burke, 2016). Η βασική διαφοροποίηση μεταξύ τους είναι ο σκοπός τους (Burke, 2016). Σκοπός των ψηφιακών παιχνιδιών είναι η διασκέδαση, ενώ των σοβαρών παιχνιδιών είναι η εκπαίδευση. Τα προγράμματα επιβράβευσης στοχεύουν στο κέρδος ή την αποζημίωση των συμμετεχόντων. Η παιχνιδοποίηση αντίθετα, έχει ως κύριο στόχο της την αύξηση του κινήτρου, και την ενίσχυση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Επιπλέον, τα σοβαρά παιχνίδια είναι ολοκληρωμένα οργανικά και λειτουργικά παιχνίδια (Blumberg, Almonte, Anthony & Hashimoto, 2013, Michael & Chen, 2005), ενώ τα παιχνιδοποιημένα συστήματα ενσωματώνουν συγκεκριμένα μόνο σχεδιαστικά χαρακτηριστικά των ψηφιακών παιχνιδιών (Walz & Deterding, 2015).

Στην πραγματικότητα, παιχνιδοποίηση είναι η διαδικασία της προσαρμογής μιας καθημερινής κατάστασης άσχετης με το ψηφιακό παιχνίδι σε μια πληθώρα στοιχείων του ψηφιακού παιχνιδιού (Arnold, 2014). Πρόκειται, δηλαδή, για τη διαδικασία προσα-

διορισμού των στοιχείων των ψηφιακών παιχνιδιών που τα κάνουν διασκεδαστικά και κινητοποιούν τους χρήστες να τα παίξουν, και έπειτα την εφαρμογή αυτών των στοιχείων σε ένα πλαίσιο εκτός παιχνιδιών, με σκοπό τόσο τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων, όσο και την προώθηση θεμιτών συμπεριφορών. Στόχος της παιχνιδοποίησης είναι να δημιουργήσει ή να αλλάξει μια εμπειρία κατά τέτοιο τρόπο, ώστε αυτή να υποκινεί στο υποκείμενο το ενδιαφέρον, και να του προκαλεί παρόμοια συναισθήματα με αυτά που προκαλούν τα ψηφιακά παιχνίδια (Alhammad & Moreno, 2018). Η σύζευξη των χαρακτηριστικών του ψηφιακού παιχνιδιού που το κάνουν θελκτικό για τους χρήστες, με την εκάστοτε διαδικασία τυπικής ή άτυπης μάθησης περιλαμβάνει στοιχεία που έχουν να κάνουν με τη δομή (framework) και τη μηχανική (mechanics) του παιχνιδιού (Johnsonetal, 2013).

Συγκεκριμένα, η παιχνιδοποίηση αφορά τη χρήση τόσο της αισθητικής (game aesthetics) και του τρόπου σκέψης (game thinking), όσο και της μηχανικής των ψηφιακών παιχνιδιών (game mechanics), σε περιβάλλοντα άσχετα με το ψηφιακό παιχνίδι αυτό καθ' αυτό, με σκοπό τη δέσμευση της προσοχής του κοινού, την κινητοποίηση της δράσης, την προώθηση της μάθησης και την επίλυση προβλημάτων (Kapp, 2012). Η αισθητική των ψηφιακών παιχνιδιών ως όρος, περιγράφει την εμφάνιση του ψηφιακού περιβάλλοντος (γραφικά, χρώματα, φωτισμοί κ.λπ.), τα πρώτα, δηλαδή, στοιχεία που θα προσέξει ο χρήστης στην αρχική του αλληλεπίδραση με το ψηφιακό παιχνίδι (Kapp, 2012). Η σημασία της αισθητικής έγκειται στον συναισθηματικό αντίκτυπο που προκαλεί στους χρήστες η αλληλεπίδρασή τους με το ψηφιακό παιχνίδι, καθώς και στους παράγοντες του ψηφιακού παιχνιδιού που εγείρουν στους χρήστες την αίσθηση της διασκέδασης (fun). Οι παράγοντες αυτοί, όπως έχουν καταγραφεί από τους Hunnicke, LeBlanc και Zubek (2004), είναι η αίσθηση (sensation), η πρόκληση, η ανακάλυψη, η κοινότητα (fellowship), η έκφραση, η φαντασία, η υποταγή (submission) και η αφηγηματικότητα (narrative).

Ο τρόπος σκέψης του ψηφιακού παιχνιδιού, που ίσως να είναι και το πιο σπουδαίο συστατικό στοιχείο της παιχνιδοποίησης σύμφωνα με τον Kapp (2012), είναι η μεταφορά στοιχείων ανταγωνισμού, συνεργασίας, ανακάλυψης και αφήγησης (storytelling) σε μια συνηθισμένη δραστηριότητα, ώστε να τη μετατρέψει σε παιχνίδι (Kim, 2011). Ο τρόπος σκέψης του ψηφιακού παιχνιδιού, ως έννοια, θυμίζει τον όρο της παιγνιώδους διάθεσης (playfulness), που οφείλει να διέπει το οποιοδήποτε παιχνίδι προκειμένου αυτό να προσφέρει τα αναπτυξιακά του οφέλη (Howard, Bellin & Rees, 2002). Πρόκειται για την ψυχική διάθεση με την οποία αντιμετωπίζει κανείς μια δραστηριότητα, παιγνιώδη ή μη, η οποία θα καθορίσει πόσο διασκεδαστική θα είναι γι' αυτόν η συγκεκριμένη δραστηριότητα, κι επομένως, πόσο θα τον ωφεληθεί. Μηχανική του ψηφιακού παιχνιδιού είναι τα συστατικά του εκείνα που καθορίζουν πώς αυτό παίζεται (επιτρεπτές δράσεις και συμπεριφορές), στο επίπεδο των αλγορίθμων και της αναπαράστασης δεδομένων (Hunnicke, LeBlanc, & Zubek, 2004). Είναι ουσιαστικά οι

φυσικοί κανόνες που διέπουν το ψηφιακό περιβάλλον, επιτρέποντας στον χρήστη να το χειριστεί μόνο με συγκεκριμένους τρόπους που έχουν ήδη προβλεφθεί από τους δημιουργούς.

2.2. Παιχνιδοποίηση και Κίνητρο

Στόχος της παιχνιδοποίησης είναι η ενίσχυση των κινήτρων, και όσον αφορά την εκπαίδευση, η αύξηση της συμμετοχής, η πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών και η παροχή έμπνευσης να συνεχίσουν να μαθαίνουν. Το χαρακτηριστικό της αυτό, δηλαδή, την αύξηση του κινήτρου, η παιχνιδοποίηση το δανείζεται από τα δημοφιλή ψηφιακά παιχνίδια, τα οποία παίζονται από εκατομμύρια χρήστες καθημερινά, και άρα είναι λογικό το συμπέρασμα ότι είναι σχεδιασμένα με τέτοιον τρόπο ώστε να παρέχουν κίνητρο στον χρήστη (Dominquezetal., 2013, Gee, 2003, Su & Cheng, 2015). Τα ψηφιακά παιχνίδια έχουν αποδειχτεί σημαντικά εργαλεία για την εκπαίδευση, καθώς δεσμεύουν πνευματικά τον χρήστη (Ke, 2009, Sitzmann, 2011, Vogel, 2006, Wolfe, 1997). Μάλιστα, σύμφωνα με την McConnigal (2011), τα κίνητρα που προσφέρουν τα ίδια εκείνα στοιχεία του ψηφιακού παιχνιδιού που το κάνουν διασκεδαστικό φαίνεται να είναι εσωτερικά. Ως εκ τούτου, η προσθήκη στοιχείων του ψηφιακού παιχνιδιού στην εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα στην εκπαιδευτικό να εκμεταλλευτεί την ικανότητα των ψηφιακών παιχνιδιών να προσελκύουν την προσοχή και να απελευθερώνουν τη φαντασία του εκπαιδευομένου.

Σημαντικός, εντούτοις, είναι ο διαχωρισμός των κινήτρων σε εσωτερικά/συναισθηματικά και εξωτερικά/συναλλακτικά (transactional). Σύμφωνα με τον Kapp (2012) εσωτερικό θεωρείται ένα κίνητρο όταν η επιβράβευση για μια δραστηριότητα έρχεται από την ίδια την ενασχόληση με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, κι όχι από το αποτέλεσμα της, δηλαδή, όταν το υποκείμενο ικανοποιείται από τη δραστηριότητά του και μόνο (Deci & Ryan, 2004, Vasteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx & Lens, 2009) και δεν περιμένει να δει το αποτέλεσμα για να νιώσει ότι ωφελείται. Όταν το άτομο ασχολείται με μια δραστηριότητα από δική του επιθυμία, για τη διασκέδαση, τη μάθηση ή το αίσθημα της επίτευξης που του προκαλεί, το κίνητρό του θεωρείται εσωτερικό (Deci & Ryan, 2015). Το εσωτερικό κίνητρο είναι σημαντικό στην εκπαίδευση, διότι χάρη σε αυτό οι γνωστικές δεξιότητες του ατόμου επαυξάνονται, ενώ η κατανόηση και η δημιουργικότητα ενισχύονται (Salen & Zimmerman, 2004). Ειδικότερα, τα εσωτερικά κίνητρα έχουν συνδεθεί με υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ευεξίας (Levesque, Zuehlke, Stanek & Ryan, 2004), με την αποτελεσματικότερη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών (Vansteenkiste, Zhou, Lens & Soenens, 2005), με μεγαλύτερη αποφασιστικότητα και διάθεση για προσπάθεια (Ryan & Connell, 1989), εντονότερη επιμονή (Hardre & Reeve, 2003, Noels, Pelletier, Clement, & Vallerand, 2000), μικρότερα επίπεδα αναβλητικότητας (Senecal, Julien & Guay, 2003), βελτιωμένες γνωστικές διεργασίες και υψηλότερους βαθμούς (Senecal, Julien & Guay, 2003, Soenens & Vansteenkiste, 2005).

Εξωτερικό, αντίθετα, είναι το κίνητρο του ατόμου που αναλαμβάνει μια δραστηριότητα ή υιοθετεί μια συμπεριφορά με σκοπό να επωφεληθεί από το αποτέλεσμα της δραστηριότητας/συμπεριφοράς αυτής. Στόχος του εξωτερικού κινήτρου μπορεί να είναι το κέρδος, μια επιβράβευση, ή η αποφυγή μιας τιμωρίας (Salen & Zimmerman, 2004). Οι Deci και Ryan (2004) διακρίνουν τα εξωτερικά κίνητρα σε ταυτοποιημένα (identified), συγκεχυμένα (introjected) και εξωτερικής επιβολής (external regulations), και υποστηρίζουν ότι ο βαθμός στον οποίο μπορούν να εσωτερικευθούν τα εξωτερικά κίνητρα εξαρτάται από τον βαθμό που ικανοποιούνται τρεις βασικές ψυχολογικές ανάγκες: η αυτονομία (autonomy), η επάρκεια (competence) και η κοινωνικότητα (relatedness) (Ryan & Deci, 2009).

2.3. Παιδαγωγικές και Ψυχολογικές Βάσεις της Παιχνιδοποίησης

Οι βασικές αρχές που αξιοποιούνται από τα δημοφιλή ψηφιακά παιχνίδια, ώστε να ενισχύσουν τα εσωτερικά κίνητρα του κοινού, υποστηρίζονται θεωρητικά από τις επιστήμες της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής (Brue, 1993, Clark, 1997, Lave, 1996). Οι αρχές αυτές έχουν κατηγοριοποιηθεί από τον Gee (2005), αναφορικά με την αίσθηση του ελέγχου (empowered learners) που δίνουν στον χρήστη, την ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων (problemsolving) και την ενίσχυση της κατανόησης (understanding).

2.3.1. Η αίσθηση του ελέγχου

Οι αρχές του ψηφιακού παιχνιδιού που σχετίζονται με την αίσθηση του ελέγχου περιλαμβάνουν τα στοιχεία του παιχνιδιού που καθιστούν τον χρήστη ενεργό συμμετοχο και συνδημιουργό του παιχνιδιού (Gee, 2005). Συγκεκριμένα, η συμμετοχή του χρήστη στο παραγόμενο, η προσαρμογή στο στυλ του χρήστη, η δημιουργία του ρόλου και ο εξ αποστάσεως χειρισμός που παρέχουν τα ψηφιακά παιχνίδια, σχετίζονται με την αυτονομία και την επάρκεια, ως προϋποθέσεις του κινήτρου (deCharms, 2013, Deci & Ryan, 2004). Η αυτονομία, σύμφωνα με τον Burke (2016), είναι η επιθυμία να διευθύνει κανείς την πορεία του, η ελευθερία επιλογής, την οποία δίνουν τα ψηφιακά παιχνίδια, και ενδυναμώνει το κίνητρο των συμμετεχόντων. Τα ψηφιακά παιχνίδια, πέρα από την εθελούσια συμμετοχή, δίνουν στους παίκτες και την ευκαιρία να ανακαλύψουν διαφορετικά μονοπάτια για τη λύση, αφού πρώτα τους παρασχεθεί μια συγκεκριμένη αλλά ευέλικτη δομή. Η έννοια της επάρκειας αφορά την αίσθηση του υποκειμένου ότι είναι σε θέση να φέρει σε πέρας τη δραστηριότητα που έχει ξεκινήσει (Deci & Ryan, 2004).

Η ελευθερία επιλογής έχει αποδειχθεί εξαιρετικά σημαντική ώστε μια διαδικασία να μπορεί να θεωρηθεί παιχνίδι γενικά (play), καθώς είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που καθορίζουν την ύπαρξη ή μη της παιγνιώδους διάθεσης (playfulness) (Howard, Bellin & Rees, 2002, Lenakakis, Howard & Felekidou, 2018). Συγκεκριμένα, οι Kapasi και Gleave (2009) καταδεικνύουν πως η ελευθερία επιλογής

είναι καθοριστική για την οπτική του ατόμου σχετικά με το τι είναι παιχνίδι (play), ενώ οι Papacek, Chai και Green (2015) συμφωνούν πως για να χαρακτηριστεί μια δραστηριότητα ως παιχνίδι (play) οφείλει να διέπεται από ευελιξία, αυτονομία και ελευθερία επιλογής. Συνεπώς, σε περίπτωση που ο παίκτης μπαίνει στη διαδικασία του παιχνιδιού (game) καταναγκαστικά, και όχι από δική του επιλογή, ή αν όσο παίζει δεν έχει ελευθερία επιλογών και τη δυνατότητα να διαμορφώνει το παιχνίδι με βάση τις ανάγκες του, είναι δυνατόν να αμφισβητηθεί τόσο η διασκέδαση και τα κίνητρα που υποτίθεται ότι το παιχνίδι προσφέρει, όσο και τα παιδαγωγικά του οφέλη. Είναι άρα, καίριας σημασίας η ελευθερία επιλογής στην περίπτωση των ψηφιακών παιχνιδιών, καθώς αυτή διασφαλίζει την αυτονομία του χρήστη και καθορίζει τόσο τον τρόπο σκέψης του ψηφιακού παιχνιδιού, όσο και το είδος του κινήτρου που θα ενεργοποιηθεί (Rapp, 2017, vanRoy & Zaman, 2017).

Παράλληλα, τα επιτυχημένα ψηφιακά παιχνίδια δίνουν στον παίκτη ή στην παίτρια την αίσθηση πως και οι δικές του/της αποφάσεις και δράσεις-όχι μόνο οι αποφάσεις των κατασκευαστών/τριών του παιχνιδιού-συνδημιουργούν τον εικονικό κόσμο μέσα στον οποίο βιώνει τις εμπειρίες του ψηφιακού παιχνιδιού. Κάθε παίτρια μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο, και θα πρέπει η καθεμία να συντελεί ενεργά στη μάθησή της, λαμβάνοντας τις σχετικές αποφάσεις. Ο Oblinger (2004) συμφωνεί πως τα ψηφιακά παιχνίδια ενθαρρύνουν τους χρήστες να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία, υποστηρίζοντας έτσι την εμπειρική/ενεργή μάθηση των υποκειμένων και τη δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων τους. Ο έλεγχος αυτός και η δύναμη που έχει το υποκείμενο πάνω στην εκάστοτε διεργασία, είναι παράγοντες καίριοι για την ενίσχυση ή τη διατήρηση του κινήτρου του (Malone & Lepper, 1988). Η ίδια αρχή υποστηρίζεται και από τη Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού (Self-Determination Theory), σύμφωνα με την οποία πρέπει να δίνονται στον μαθητή ευκαιρίες για αυτονομία, για αίσθημα επάρκειας και κοινωνικότητα (Ryan & Deci, 2009).

Επιπλέον, οι ρόλοι που παρέχονται στους χρήστες με την είσοδό τους στο παιχνίδι σχετίζονται σημαντικά με την αυτοεικόνα τους. Η σημασία της ανάληψης ρόλων (π.χ. μέσω avatars) από τους χρήστες του ψηφιακού παιχνιδιού κατά τον Gee(2005) έγκειται στην ιδέα πως για τη μάθηση απαιτείται αφοσίωση, και η αφοσίωση αυτή είναι πιο πιθανή όταν ο μαθητής αναλαμβάνει μια ταυτότητα σχετική με το μαθησιακό αντικείμενο και εμβαθύνει σε αυτήν. Είναι απαραίτητη, δηλαδή, σε αυτή την περίπτωση η ύπαρξη αφηγηματικότητας (narrative), σεναρίου και ρόλων. Όσο περισσότερο ο μαθητής ως πρωταγωνιστής επενδύει στην εικονική του ταυτότητα, τόσο πιο εύκολα αναλαμβάνει τα «καθήκοντα» του ρόλου αυτού ώστε να μπορέσει να συνεισφέρει στο σενάριο (Dickey, 2006). Στο τέλος, έχοντας μπει στην ψυχολογία του ρόλου της μπορεί η μαθήτρια να ενστερνιστεί και τα χαρακτηριστικά του ρόλου αυτού, και εκτιμάται πως το παιχνιδιοποιημένο μαθησιακό περιβάλλον θα είναι ικανό να προσφέρει στους μαθητές τα κοινωνικά οφέλη που τους παρέχει και το παιχνίδι ρόλων (Lenakakis, Howard, & Felekidou, 2018).

Πρόκειται για μια υπενθύμιση του πόσο σημαντική είναι η αυτοεικόνα του διδασκόμενου για το γνωστικό αποτέλεσμα που θα επιτύχει. Η αυτοπεποίθηση της μαθήτριας ότι μπορεί να τα καταφέρει, αυξάνει τα κίνητρά της για προσπάθεια (Keller, 1987). Είναι το στοιχείο της επάρκειας που, σύμφωνα με τους Ryan και Deci (2009) και τη Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού, συμβάλλει σημαντικά στη δημιουργία εσωτερικού κινήτρου. Ομοίως, αν αναλάβει τον ρόλο του πρωταγωνιστή του μαθήματος, θα ενστερνιστεί τα θετικά στοιχεία του χαρακτήρα αυτού, επηρεασμένη από τον κατοπτρικό της εαυτό: θα συμπεριφέρεται όπως περιμένουν οι άλλοι να συμπεριφερθεί ο χαρακτήρας τον οποίο υποδύεται (Cooley, 1902). Άλλωστε, αυτός είναι και ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται μια αυτοεκπληρούμενη προφητεία στο σχολείο (Merton, 1948). Όσο αισθάνεται ο μαθητής ικανός και επιτήδειος, λειτουργεί ως τέτοιος. Αν από την άλλη πειστεί πως είναι αδέξιος πνευματικά και σωματικά, η επιτυχία του είναι αμφίβολη.

Πράγματι, τα υπάρχοντα εμπειρικά δεδομένα επαληθεύουν την αξία της χρήσης avatar για την προώθηση επιθυμητών συμπεριφορών. Η εμπειρία που μπορεί να βιώσει κανείς μέσω ενός avatar μπορεί να αλλάξει τον τρόπο που σκέφτεται στην καθημερινότητά του. Η έρευνα των Yee και Bailenson (2006) απέδειξε πως η παροχή ηλικιωμένων avatar σε ένα δείγμα νεαρού πληθυσμού ήταν σε θέση να μειώσει την αναπαραγωγή στερεοτύπων εναντίον των ηλικιωμένων, ενώ σε άλλη έρευνα (Ersner-Hersfield, Bailenson & Carstensen, 2008) η παροχή ηλικιωμένων avatar σε δείγμα νεαρής ηλικίας οδήγησε τους συμμετέχοντες στην απόφαση δημιουργίας τραπεζικού συνταξιοδοτικού λογαριασμού. Επιπλέον, η παροχή avatar που μοιάζουν στα υποκείμενα, και η υιοθέτηση συγκεκριμένων συμπεριφορών από τα avatar μοιάζει να ωθεί τα υποκείμενα στην υιοθέτηση των ίδιων συμπεριφορών. Οι Fox και Bailenson (2009) και οι Yee, Bailenson και Ducheneaut (2009), παρατήρησαν σημαντική αύξηση της αθλητικής δραστηριότητας των συμμετεχόντων που συνδέθηκαν με avatar που τους έμοιαζε και γυμναζόταν τακτικά.

1. Η Αίσθηση του Ελέγχου (<i>empowered learner</i>) (Gee, 2005)		Ψυχολογικές Ανάγκες/ Ryan & Deci, 2009)
Συμμετοχή στο παραγόμενο	Εθελοντική συμμετοχή	Αυτονομία
	Ελευθερία επιλογής (Rapp, 2017, vanRoy & Zaman, 2017)	
	Ενεργή μάθηση (Oblinger, 2004)	
Προσαρμογή στο στυλ του μαθητή	Διαφοροποιημένη προσέγγιση	Αυτονομία και Επάρκεια
Ανάληψη ρόλων	Αυτοεικόνα (Keller, 1987)	Επάρκεια
	Κατοπτρικός εαυτός (Cooley, 1902)	
	Αυτοεκπληρούμενη προφητεία (Merton, 1948)	

2.3.2. Επίλυση προβλήματος

Οι αρχές του Gee (2005) που αφορούν την ικανότητα των χρηστών να επιλύουν προβλήματα σχετίζονται κυρίως με το δομικό κομμάτι των ψηφιακών παιχνιδιών. Σύμφωνα με αυτές, η προσεκτική σειροθέτηση των προβλημάτων και η συγκρότηση των στόχων σε κύκλους επίτευξης, η παροχή των απαραίτητων πληροφοριών έγκαιρα και κατ' απαίτηση, η απλοποίηση σύνθετων συστημάτων και η παροχή μιας ευχάριστης πρόκλησης, είναι απαραίτητες σημασίας για την ενδυνάμωση του κινήτρου και την πρόκληση και διατήρηση του ενδιαφέροντος.

Συγκεκριμένα, η προσεκτική σειροθέτηση των προβλημάτων, που εφαρμόζεται από τα ψηφιακά παιχνίδια, αναφέρεται στην ιδέα ότι τα προβλήματα που παρουσιάζονται σε έναν χρήστη οφείλουν να παρουσιάζονται με τέτοια σειρά και να είναι τέτοιας φύσης, ώστε η λύση των πρώτων να μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μετάβαση για να βρεθεί η λύση στα επόμενα. Η κατάλληλη σειροθέτηση των προβλημάτων, σύμφωνα με τον Keller (1987), μπορεί να προκαλέσει στον χρήστη κάποιο είδος διερευνητική διέγερση, η οποία συντελεί στην κινητοποίηση της προσοχής. Ταυτόχρονα, οι στόχοι που τίθενται, κρίνεται σκόπιμο να είναι ξεκάθαροι και βραχυπρόθεσμοι (Landers, Bauer & Callan, 2017, Morschheuser, Werder, Hamari & Abe, 2017), να έχουν αβέβαια αποτελέσματα και να χαρακτηρίζονται από το στοιχείο της έκπληξης, μέσω της μεταβαλλόμενης δυσκολίας τους, της χρήσης επιπέδων, της απρόσμενης αποκάλυψης επιπλέον πληροφοριών, ή απλώς του παράγοντα της τύχης (Malone & Lepper, 1988). Έτσι, το κίνητρο των χρηστών παραμένει αμείωτο, καθώς προσφέρεται στον παίκτη ένα είδος ευχάριστης πρόκλησης (Gee, 2005). Μια πρόκληση θεωρείται ευχάριστη όταν ο στόχος που τίθεται είναι μεν εφικτός, όχι όμως και τόσο εύκολος ώστε η επιτυχία να θεωρείται δεδομένη.

Επιπλέον, προκειμένου να εξασφαλιστεί η επιτυχία του εκάστοτε στόχου στα ψηφιακά παιχνίδια, απαιτείται η ολοκλήρωση συνεχόμενων κύκλων επανάληψης της κατακτημένης δεξιότητας, έως ότου αυτή να μπορεί να εφαρμοστεί αυτόματα εν είδει ρουτίνας (Gee, 2005). Η άμεση ανατροφοδότηση που παρέχεται, επιτρέπει στον παίκτη να αξιολογήσει και να αναπροσαρμόσει το αποτέλεσμα των προσπαθειών του (Huang & Hew, 2018), αφού είτε πετύχει τον βραχυπρόθεσμο στόχο του είτε όχι, η πρόοδός του είναι μετρήσιμη (Gee, 2005). Μόνον όταν η κατακτημένη δεξιότητα δεν είναι αρκετή για τη διευθέτηση ενός νέου προβλήματος, ο χρήστης επιχειρεί να κατακτήσει μια καινούργια, ξεκινώντας έναν νέο κύκλο επίτευξης. Έτσι, μέσα από εκτεταμένους κύκλους εξάσκησης, και πολλαπλούς ελέγχους επιτηδειότητας ο παίκτης μπορεί να κατακτήσει μια δεξιότητα, οπότε και θα ξεκινήσει μια νέα πρόκληση και έναν νέο κύκλο εξάσκησης και ελέγχων. Πρόκειται για ένα επαγωγικό σύστημα αυξανόμενης δυσκολίας, βασισμένο στις αρχές του εποικοδομισμού. Η δυνατότητα, δε, να ανεβαίνει ο χρήστης επίπεδα από το ευκολότερο στο δυσκολότερο αυξάνει το αίσθημα της επάρκειας (Iosup & Epema, 2014, Li, Grossman & Fitzmaurice, 2012).

Στο ίδιο πλαίσιο, τα ψηφιακά παιχνίδια παρέχουν μια απλοποιημένη εκδοχή του συστήματος το οποίο αναπαριστούν, είτε μεμονωμένη στην αρχή με τη μορφή tutorial είτε ενσωματωμένη στο παιχνίδι με τη μορφή των πρώτων επιπέδων, κάτι που τα καθιστά ικανά να υποβοηθήσουν τη μάθηση. Με τον τρόπο αυτό ο χρήστης εισάγεται σταδιακά στη γνώση του εν λόγω συστήματος, ξεκινώντας από την κατανόηση των απλούστερων μεταβλητών που το διέπουν (Gee, 2005). Η αρχή αυτή των ψηφιακών παιχνιδιών θεμελιώνεται από το δόγμα του Vygotsky (1978) περί Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης και σκαλωσιάς (scaffolding), σύμφωνα με το οποίο η επιτυχία της μαθήτριας είναι σταδιακή. Οι Hanus και Fox (2015) επιβεβαιώνουν ότι η παιχνιδοποίηση διευκολύνει τη σκαλωσιά με βάση τις ανάγκες της κάθε μαθήτριας ξεχωριστά, ενώ το χαρακτηριστικό αυτό αναφέρεται και από τον Kapp (2012), ο οποίος αποδίδει την ικανότητα των ψηφιακών παιχνιδιών να ενισχύουν τα κίνητρα, στο ότι τα ίδια αποτελούν απλοποιημένες εκδοχές της πραγματικότητας. Με την απλοποίηση των συστημάτων και την απαλοιφή συγκεκριμένων ρεαλιστικών στοιχείων, επιτυγχάνεται η ελαχιστοποίηση της πολυπλοκότητας, η διασαφήνιση σχέσεων αιτίου-αιτιατού και η διευκόλυνση της μάθησης. Η πρακτική αυτή, ταυτόχρονα, ικανοποιεί την ανάγκη του υποκειμένου για επάρκεια (θεωρία Αυτοπροσδιορισμού) (Ryan & Deci, 2009) και για τελειοποίηση (Burke, 2016).

Όσον αφορά την πρακτική εξάσκηση που είναι απαραίτητη για την κατάκτηση μιας δεξιότητας, συνήθως είναι δυσάρεστη για τους μαθητευόμενους όταν καλούνται να τη φέρουν σε πέρας εκτός κάποιου σχετικού πλαισίου. Αντίθετα, θεωρείται ωφέλιμο να ιδωθεί η εξάσκηση ως στρατηγική για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου. Αυτή η υπογράμμιση της λειτουργικότητας και της χρησιμότητας της εκάστοτε δραστηριότητας ή γνώσης προτείνεται και από το μοντέλο ARCS για την ενίσχυση των κινήτρων (Keller, 1987), αλλά και από τους Nakamura και Csikszentmihalyi (2009) ως ένα σημαντικό στοιχείο που ωθεί τους μαθητευόμενους να προσπαθήσουν περισσότερο. Στα ψηφιακά παιχνίδια οι δεξιότητες δεν αντιμετωπίζονται ως αυτοσκοπός, αλλά περισσότερο σαν ένα κομμάτι της διαδικασίας προς την επιτυχία του μακροπρόθεσμου στόχου, προκειμένου να κατανοήσουν οι χρήστες πως οι δεξιότητες που κατακτούν μέσω της εξάσκησης έχουν συγκεκριμένη πρακτική χρησιμότητα για την πρόδοό τους στο παιχνίδι. Η λειτουργική πλαισίωση της δραστηριότητας, με μια προσομοίωση ή ένα φανταστικό πλαίσιο, θεωρείται βασική προϋπόθεση και από τους Malone και Lepper (1988), για την ενίσχυση του εσωτερικού κινήτρου. Γίνεται λόγος, έτσι, για μια γνωστική μαθητεία (cognitive apprenticeship), όπου η μάθηση λαμβάνει χώρα μέσω ενός αυθεντικού πλαισίου ή αυθεντικής δραστηριότητας (Bandura, 1977).

Η παροχή πληροφοριών ακριβώς τη στιγμή που είναι απαραίτητες, είναι ένα ακόμα χαρακτηριστικό των ψηφιακών παιχνιδιών το οποίο, όπως ο Gee (2005) υποστηρίζει, είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την παιδαγωγική πρακτική. Ο ίδιος αναφέρει πως ο άνθρωπος αντιμετωπίζει δυσκολίες όταν καλείται να συγκρατήσει ή και να

χρησιμοποιήσει πληροφορίες και γνώσεις που του έχουν δοθεί εκτός συγκεκριμένου και σχετικού πλαισίου. Αντίθετα, οι πληροφορίες είναι καλό να δίνονται ακριβώς τη στιγμή που δημιουργείται η ανάγκη να χρησιμοποιηθούν, και όταν ο χρήστης καταλαβαίνει ότι του είναι απαραίτητες ώστε να συνεχίσει. Αυτός ο κατακερματισμός της ύλης και η διαλειμματική μάθηση διευκολύνει, σύμφωνα με την πρακτική της διανεμειμένης ύλης (*distributed practice*), τη βαθύτερη κατανόηση αλλά και την ανάκληση των παρεχόμενων γνώσεων, συγκριτικά με τη μαζική παροχή και μελέτη τους (Ausubel & Youssef, 1965, Fleming & Levie, 1978).

Επιπροσθέτως, σημαντικό χαρακτηριστικό των ψηφιακών παιχνιδιών είναι ότι προσφέρουν στον χρήστη ένα περιβάλλον ρεαλιστικό μεν, μειωμένου κινδύνου δε, απαλλαγμένο από τον φόβο της αποτυχίας (Lee & Hamer, 2011). Μέσα στο περιβάλλον αυτό (*sand-box*) ο χρήστης μπορεί με αυτοπεποίθηση και άνεση να επιδιώξει την επιτυχία, καθώς τα ρίσκα είναι μειωμένα, ενώ ταυτόχρονα απολαμβάνει την αυθεντικότητα της διαδικασίας και του επιτεύγματός του. Οι Howard, Bellin, και Rees (2002) επιβεβαιώνουν την άποψη αυτή και συνεισφέρουν πως ένα περιβάλλον που απαλλάσσει τον μαθητή από τον φόβο της αποτυχίας έχει περισσότερες πιθανότητες να επιτύχει τους μαθησιακούς του στόχους.

1. Η Επίλυση Προβλήματος (<i>problemsolving</i>) (Gee, 2005)		Ψυχολογικές Ανάγκες (Ryan & Deci, 2009)
Σειροθέτηση προβλημάτων	Διερευνητική διέγερση (Keller, 1987)	Επάρκεια
	Ξεκάθαροι, βραχυπρόθεσμοι στόχοι με αβέβαια αποτελέσματα (Landers et al., 2017, Morschheuser et al., 2017)	
Κύκλοι επίτευξης	Εποικοδομισμός	Επάρκεια
	Σταδιακή αύξηση δυσκολίας (Iosup & Epema, 2014, Lietal, 2012)	
	Άμεση ανατροφοδότηση (Huang & Hew, 2018)	
Απλοποιημένα συστήματα	Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης- σκαλωσιά (Vygotsky, 1978)	Επάρκεια
	«αποσπάσματα πραγματικότητας» (Kapp, 2012)	
Η δεξιότητα ως στρατηγική επίτευξης συγκεκριμένου στόχου	Λειτουργική πλαισίωση (Malone & Lepper, 1988)	Αυτονομία
	Γνωστική μαθητεία (Bandura, 1977)	
	Χρησιμότητα δραστηριότητας/στόχου (Keller, 1987, Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009)	
Πληροφορίες έγκαιρα και κατ' απαίτηση	Πρακτική της διανεμειμένης ύλης (Ausubel & Youssef, 1965, Fleming & Levie, 1978)	Αυτονομία
Περιβάλλον μειωμένου κινδύνου	Απαλλαγή από το φόβο της αποτυχίας (Lee & Hamer, 2011)	Αυτονομία

2.3.3. Κατανόηση του παίκτη

Τέλος, η κατηγορία των αρχών του Gee (2005), που σχετίζεται με την κατανόηση του παίκτη, αναφέρεται τόσο στην κατανόηση του γενικότερου συστήματος του παιχνιδιού, όσο και της εμπειρίας που έχει παίζοντας. Ο ίδιος αναφέρει πως τα ψηφιακά παιχνίδια παρέχουν στον χρήστη την ευκαιρία να κατανοήσουν τον λόγο για τον οποίο οφείλουν να πετύχουν τον εκάστοτε μικρό στόχο, καθώς τον αντιλαμβάνονται ως κομμάτι του γενικότερου στόχου στον οποίο αποσκοπούν. Συνήθως φαίνεται να είναι ευκολότερο για τους ανθρώπους να μαθαίνουν δεξιότητες, στρατηγικές και ιδέες όταν κατανοούν τη δομή του συστήματος στο οποίο αυτές συμμετέχουν, και οι ξεκάθαροι στόχοι και απαιτήσεις ενός προγράμματος επιτρέπουν στο υποκείμενο να το διαχειριστεί με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, κι ως αποτέλεσμα, αυξημένο κίνητρο (Keller, 1987).

Άλλωστε, η κατανόηση του κάθε ανθρώπου δεν βασίζεται τόσο σε θεωρητικές γνώσεις, ορισμούς και λογικές αρχές, όσο στις εμπειρίες του. Η επεισοδιακή μνήμη περιλαμβάνει σημαντικές συναισθηματικά αναμνήσεις στη μακρόχρονη μνήμη, που είναι ρητά συνδεδεμένες με τον χώρο και τον χρόνο (Gredler, 1997). Ως εκ τούτου, κάθε τι αποκτά ευκολότερα νόημα για τον άνθρωπο αν είναι συνδεδεμένο με κάποιου είδους δράση η οποία μπορεί να διατηρηθεί στη μνήμη. Αυτή η προέλευση της σημασίας από την εμπειρία είναι ο θεμέλιος λίθος για τα ψηφιακά παιχνίδια (Gee, 2003), που από την κατασκευή τους, εξαιτίας των αισθητηριακών χαρακτηριστικών τους, προσφέρουν τη γνώση με τη μορφή μιας εμπειρίας και όχι με τη μορφή θεωρίας ή διάλεξης, και ερεθίζουν την επεισοδιακή μνήμη. Παράλληλα, ενθαρρύνουν τον χρήστη να παίξει ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία και άρα προάγουν την εμπειρική και ενεργή μάθηση (Oblinger, 2004). Έτσι, είναι ευκολότερο οι παίκτες να ανακαλέσουν πληροφορίες σχετικές με το περιβάλλον, το πρόβλημα και τη λύση του. Η σημαντικότητα της επεισοδιακής μνήμης για την εκπαίδευση έγκειται στο γεγονός ότι παρέχει στον μαθητή το σχήμα που τον διευκολύνει να θυμηθεί εύκολα και γρήγορα πληροφορίες σχετικές με την εφαρμογή γνώσης σε συγκεκριμένη περίπτωση (Kapp, 2012).

1. Η Κατανόηση του Παίκτη (<i>understanding</i>) (Gee, 2005)		Ψυχολογικές Ανάγκες (Ryan & Deci, 2009)
Κατανόηση του συστήματος	Ξεκάθαροι στόχοι και απαιτήσεις (Keller, 1987)	Επάρκεια
Προέλευση της σημασίας από την εμπειρία	Ενεργή μάθηση (Oblinger, 2004)	Αυτονομία και Επάρκεια
	Επεισοδιακή μνήμη (Gredler, 1997)	

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, η παιχνιδοποίηση, μεταφέροντας στοιχεία των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, φαίνεται να είναι σε θέση να ενισχύσει τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών και να διατηρήσει το ενδιαφέρον τους.

Τέτοια στοιχεία είναι η ξεκάθαρη δομή, οι σαφείς στόχοι και κανόνες, η κατάλληλη σειροθέτηση των προβλημάτων, η σταδιακά αυξανόμενη δυσκολία, η λειτουργική πλαισίωση της δραστηριότητας, η άμεση ανατροφοδότηση, η πρόκληση της περιέργειας και της επεισοδιακής μνήμης, η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, η απενοχοποίηση του λάθους, η ελευθερία επιλογής, η αίσθηση του ελέγχου, η συνεργασία και ο ανταγωνισμός. Μέσω των στοιχείων αυτών αυξάνονται η αυτονομία, η επάρκεια και η κοινωνικότητα (relatedness) των παιδιών (Ryan & Deci, 2009), παράγοντες που έχουν συνδεθεί με την αύξηση του εσωτερικού κινήτρου, τη διασκέδαση μιας δραστηριότητας, την πιθανότητα μια δραστηριότητα να επιφέρει αλλαγές, καθώς και με τις πιθανότητες συνέχισης μιας συμπεριφοράς (Ryan, Rigby & Przybylski, 2006).

Όλες αυτές οι παιδαγωγικές αρχές μπορούν να υλοποιηθούν σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον με ποικίλες μεθόδους και εργαλεία, όπως με τη μορφή βαθμών, μπάρων προόδου, επιπέδων, εικονικών αγαθών ή νομισμάτων, παρασήμων, χρονικού περιορισμού, σεναρίου, ρόλων και άβαταρς, που εξυπηρετούν τους σκοπούς της άμεσης ανατροφοδότησης, της ορατής προόδου του μαθητή, καθώς και των ξεκάθαρων στόχων και της προσαρμοσμένης δυσκολίας (Kapp, 2012, Lee & Hammer, 2011, Zicherman & Cunningham, 2011). Ταυτόχρονα, αν χρησιμοποιηθούν κατάλληλα εντείνουν τον συναγωνισμό και συμβάλλουν σημαντικά στην κοινωνική εικόνα του μαθητευομένου μέσα στην τάξη.

2.4. Παιχνιδοποίηση στην εκπαίδευση: μια πρώτη καταγραφή

Το αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά με την παιχνιδοποίηση στην εκπαίδευση έχει ήδη καταγραφεί από τους Harman, Koohang και Paliszkievicz, (2014), και καταδεικνύεται από μια απλή αναζήτηση ερευνητικών άρθρων στις διαδικτυακές βάσεις δεδομένων. Ενδεικτικά, αναφέρεται ότι τον Ιούλιο του 2020, η αναζήτηση στις βάσεις δεδομένων Science Direct, ERIC και SAGE Journals των λέξεων “gamification” και “education” αποδίδει 1.019, 268 και 568 αποτελέσματα αντίστοιχα, με καταφανή την σταθερή αυξητική τάση από το έτος 2012 έως και τα μισά του 2020. Στον ακόλουθο πίνακα αποτυπώνεται ο αριθμός των σχετικών δημοσιεύσεων ετησίως ανά βάση δεδομένων.

Βάση Αναζήτησης	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020 (Ιούλιος)	Σύνολο ανά βάση
ScienceDirect	5	13	41	90	113	132	148	238	240	1.019
ERIC	3	6	13	19	31	51	54	61	30	268
SAGEJournals	4	23	34	38	60	78	105	112	114	568

Εντούτοις, συγκριτικά με άλλους τομείς, όπως οι επιχειρήσεις, η διαφήμιση, το management και η υγεία, όπου η παιχνιδοποίηση έχει εδραιωθεί και χρησιμοποιείται συστηματικά, η έρευνα της παιχνιδοποίησης στην εκπαίδευση βρίσκεται ακόμα σε

αρχικό στάδιο (Dichevaetal., 2015). Σύμφωνα με τους Huang και Hew (2018), υπάρχουν σημαντικά κενά στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, καθώς και έρευνες με ασαφείς περιγραφές του πλαισίου και της διαδικασίας, με ανεπαρκή εμβάθυνση στο θεωρητικό ψυχολογικό υπόβαθρο της παιχνιδοποίησης και μεθοδολογικές ατέλειες. Ένα πλήθος ερευνών αντιμετωπίζουν την παιχνιδοποίηση ως ένα εργαλείο βασισμένο αποκλειστικά στις αρχές του μπιχεβιορισμού (Jagust, Boticki & So, 2018), και αξιοποιούν για τον λόγο αυτό μεμονωμένα τα στοιχεία των επιβραβεύσεων και των βαθμών. Πολλές, δε, από τις έρευνες που διατείνονται πως ερευνούν τα αποτελέσματα της παιχνιδοποίησης στην εκπαίδευση, συγχέουν την παιχνιδοποίηση με τη μάθηση μέσω ψηφιακών παιχνιδιών (gamebasedlearning), ή ενσωματώνουν στη διαδικασία του μαθήματος μεμονωμένα στοιχεία των ψηφιακών παιχνιδιών, χωρίς συγκεκριμένο σχεδιασμό και οργάνωση (Caponetto, Earp & Ott, 2014, DeSousaetal. 2017, Dichevaetal. 2015).

Οι περισσότερες έρευνες που γίνονται στον τομέα της παιχνιδοποίησης στην εκπαίδευση, επιπλέον, αφορούν την γ/βάθμια και επαγγελματική εκπαίδευση, ενώ λιγότερες έχουν εστιάσει μέχρι στιγμής στην παιχνιδοποίηση στην α/βάθμια και στην β/βάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους Dichev και Dicheva (2017), αυτό μπορεί να οφείλεται στην ύπαρξη ή μη τεχνικής υποδομής, και της δυνατότητας να αξιοποιηθούν συγκεκριμένα στοιχεία του ψηφιακού παιχνιδιού στην κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα. Ο μεγαλύτερος όγκος της βιβλιογραφίας ασχολείται με την επίδραση της παιχνιδοποίησης στα κίνητρα και τις επιδόσεις των μαθητευομένων, ενώ λιγότερες έρευνες επικεντρώνονται στις στρατηγικές και τη μηχανική του παιχνιδοποιημένου μαθήματος, ή τις αντιλήψεις και την ετοιμότητα της εκπαιδευτικής και μαθητικής κοινότητας. Τα μαθήματα στα οποία επιχειρείται συνήθως η παιχνιδοποίηση είναι η Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), τα Μαθηματικά, η Φαρμακευτική, η Ψυχολογία και η Βιολογία, η Γλώσσα και άλλα (Dichev & Dicheva, 2017). Μεθοδολογικά, συχνότερα συναντάται η χρήση ψηφιακών μέσων και πλατφορμών (π.χ. Moodle, Google Class κ.ά.), παρά η οργάνωση παιχνιδοποιημένων μαθημάτων σε παραδοσιακές (μη ψηφιακές) τάξεις. Η πλειοψηφία των ερευνών αξιοποιεί από τρία και περισσότερα στοιχεία των ψηφιακών παιχνιδιών, με κυρίαρχη τη χρήση των βαθμών, των παρασήμων και των πινάκων κατάταξης (Dichev & Dicheva, 2017), έναντι της αξιοποίησης άλλων στοιχείων των ψηφιακών παιχνιδιών, όπως το σενάριο, οι ρόλοι και οι προκλήσεις.

Είναι επισφαλές να εξαχθούν προς το παρόν συμπεράσματα όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της παιχνιδοποίησης στην εκπαίδευση, καθώς οι υπάρχουσες έρευνες διαφοροποιούνται σημαντικά ως προς τα σχεδιαστικά στοιχεία των ψηφιακών παιχνιδιών που αξιοποιούν, ως προς το πλαίσιο εφαρμογής αλλά και ως προς τα αποτελέσματά τους (vanRoy & Zaman, 2019). Έχουν, έτσι, δημιουργηθεί δυο αντίθετα ερευνητικά ρεύματα, εκ των οποίων το πρώτο υποστηρίζει τη θετική επίδραση της παιχνιδοποίησης στην εκπαίδευση και ανάγει τα τυχόν αρνητικά ερευνητικά αποτελέσματα σε ελλιπή ερευνητικό σχεδιασμό (Domínguezetal., 2013, Rojasetal., 2013), ενώ

το δεύτερο αντιλαμβάνεται τα μεικτά αποτελέσματα που παρουσιάζονται ως απόδειξη της αναποτελεσματικότητας της παιχνιδοποίησης (vanRoy & Zaman, 2019). Οι κατακριτές της παιχνιδοποίησης αποδίδουν τα ενθαρρυντικά της αποτελέσματα στην καινοτομία της ως μεθόδου, και για το λόγο αυτό θεωρούν αναμενόμενη τη βραχυπρόθεσμη μόνο επιρροή της στα κίνητρα και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητευομένων (Attali & Arieli-Attali, 2015, Hanus & Fox, 2015, Koivisto & Hamari, 2014).

Σύμφωνα με τους Dicheva και συνεργάτες (2015), πάντως, οι περισσότερες έρευνες που έχουν γίνει στον τομέα της παιχνιδοποίησης στην εκπαίδευση έχουν θετικά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, αναδεικνύονται τα αυξημένα επίπεδα προσοχής, αυτοσυγκέντρωσης και συμμετοχής των μαθητών ακόμα και σε προαιρετικές εργασίες, τα μειωμένα ποσοστά σχολικής αποτυχίας και η ελαχιστοποίηση του χάσματος ανάμεσα στα διάφορα «επίπεδα μαθητών». Επιπλέον, οι μαθήτριες φαίνεται να δήλωσαν πως η παιχνιδοποίηση του μαθήματος τούς προσέφερε περισσότερα κίνητρα, αύξησε το ενδιαφέρον τους και κατέστησε τη μαθησιακή διαδικασία ευκολότερη. Ανάλογα αποτελέσματα παρουσιάζουν και οι Barna και Fodor (2017), που καταγράφουν αυξημένο ενδιαφέρον και κίνητρο από την πλευρά των μαθητών/τριών, καθώς και αύξηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητριών. Η έρευνα των Barata, Gama, Jorge και Goncalves (2013), επίσης καταδεικνύει πως η παιχνιδοποίηση του μαθήματος είχε βελτιωτικά αποτελέσματα τόσο στην προσοχή, όσο και στη συμμετοχή και την απόδοση. Οι Todaki και συνεργάτες (2018), καταγράφουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό από πλευράς μαθητών, αύξηση της συμμετοχής, βελτίωση των βαθμών τους και περισσότερη διάθεση για κοινωνικοποίηση και ανταλλαγή βοήθειας. Παρόμοια ευρήματα παρουσιάζονται και από τους Huang και Hew (2018), Jagust, Boticki και So (2018) και Zampeta-Legaki, Xi, Hamari, Karpouzis και Assimakopoulos (2020).

Εντούτοις, δεν εκλείπουν και οι έρευνες με μεικτά ή ανεπιθύμητα αποτελέσματα. Η έρευνα των vanRoy και Zaman (2018), είχε αμφιλεγόμενα αποτελέσματα, καθώς στοιχεία της παιχνιδοποίησης που ωφελούν στην κάλυψη συγκεκριμένων αναγκών, φαίνεται να παρεμποδίζουν την κάλυψη άλλων, ενώ ταυτόχρονα το πολιτισμικό υπόβαθρο των υποκειμένων της έρευνας επηρεάζει σημαντικά τα αποτελέσματα της παιχνιδοποίησης. Οι ίδιοι ερευνητές σε μεταγενέστερη έρευνά τους (VanRoy & Zaman, 2019) καταδεικνύουν πως περιστασιακοί παράγοντες, όπως τυχόν χρονικοί περιορισμοί, η παρουσία εκπαιδευτικού και ζητήματα αυτοεικόνας και φόβου αρνητικής έκθεσης από μεριάς των μαθητευομένων, επίσης μπορούν να επιδράσουν αρνητικά στη διάθεση για συμμετοχή στο παιχνιδοποιημένο μάθημα. Σύμφωνα με τον Ozdener (2018) η παιχνιδοποίηση πράγματι αύξησε τη συμμετοχή των μαθητών/τριών, χωρίς όμως μακροπρόθεσμη δράση, ενώ οι Buckley και Doyle (2014) τονίζουν ότι η αναποτελεσματικότητα της παιχνιδοποίησης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από τα προϋπάρχοντα εσωτερικά ή εξωτερικά κίνητρα των μαθητών/τριών.

Οι παραπάνω παρατηρήσεις επιβεβαιώνονται και από τους Dichev και Dicheva (2017), οι οποίοι σε μια μετα-ανάλυση 41 ερευνών που αφορούν την παιχνιδοποίηση

στην εκπαίδευση, διέκριναν τα αποτελέσματά τους σε τρεις κατηγορίες: θετικά (23%), αρνητικά (6%) και ασαφή (50%). Ως ασαφή χαρακτηρίστηκαν τα αποτελέσματα ερευνών με μικρή διάρκεια, ανεπαρκές δείγμα, πολλές μεταβλητές, ή ελλιπή μεθοδολογία.

3. Επίλογος- Προτάσεις

Γίνεται φανερό, εν κατακλείδι, πως το ερευνητικό πεδίο σχετικά με την αποτελεσματικότητα της παιχνιδοποίησης στην εκπαίδευση δεν έχει ακόμα σκιαγραφηθεί επαρκώς. Τα ερευνητικά αποτελέσματα είναι αμφιλεγόμενα και διασπαστικά, με την ερευνητική κοινότητα να διαφωνεί όσον αφορά τη δυνατότητα της παιχνιδοποίησης να επηρεάσει σημαντικά και μακροχρόνια τα κίνητρα, τη συμμετοχή και τις επιδόσεις των μαθητευομένων. Ταυτόχρονα, η καθοδήγηση που παρέχεται έως τώρα για την εφαρμογή της παιχνιδοποίησης στα διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια είναι ανεπαρκής (Hanus & Fox, 2015, Koivisto & Hamari, 2019, Seaborn & Fels, 2015), καθώς δεν έχει ακόμα παγιωθεί ένα συγκεκριμένο μεθοδολογικό μοντέλο για την υλοποίηση και αξιολόγηση της παιχνιδοποίησης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ως αποτέλεσμα, η χρήση διαφορετικών κάθε φορά στοιχείων των ψηφιακών παιχνιδιών, και σε διαφορετικά πλαίσια, έχουν διαφορετική επίδραση στο κίνητρο, τη συμμετοχή και την επίδοση των μαθητριών. Επιπλέον, δεν έχει ακόμα διασαφηνιστεί ποιοι είναι οι περιστασιακοί ατομικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα της παιχνιδοποίησης, όπως η ιδιοσυγκρασία και οι προτιμήσεις των μαθητευομένων, ο βαθμός καθοδήγησης από εκπαιδευτικό, η χρήση ή μη ψηφιακών μέσων, οι χρονικοί περιορισμοί και η φύση του μαθήματος. Εντούτοις, υπάρχει συμφωνία ως προς τη συσχέτιση της αποτελεσματικότητας της παιχνιδοποίησης με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του κοινού στο οποίο απευθύνεται αλλά και με το πλαίσιο στο οποίο υλοποιείται (Buckley & Doyle, 2017, Dichev & Dicheva, 2017, Hanus & Fox, 2015, Koivisto & Hamari, 2019, Seaborn & Fels, 2015). Για το λόγο αυτό, σημαντική κρίνεται αρχικά η σαφής και περιεκτική θεωρητική πλαισίωση της παιχνιδοποίησης, με βάση τις υπάρχουσες θεωρίες των κινήτρων, αλλά και η οριστικοποίηση συγκεκριμένου μεθοδολογικού μοντέλου, ανάλογου και με τα εκάστοτε ερευνητικά ερωτήματα. Κρίσιμη μπορεί να θεωρηθεί η σύνδεση του κάθε στοιχείου του ψηφιακού παιχνιδιού με την εκάστοτε ψυχολογική ανάγκη που μπορεί να καλύψει, με σκοπό την εσωτερική-κευση των κινήτρων, καθώς και η αναζήτηση μεθόδων για αύξηση της ευελιξίας και της εξατομίκευσης ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή, χωρίς όμως παράπλευρες απώλειες στα μαθησιακά αποτελέσματα. Είναι, για το λόγο αυτό, μεγάλης σημασίας η περαιτέρω έρευνα σχετικά με τους ατομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τα αποτελέσματα της παιχνιδοποίησης στην εκπαίδευση. Τέλος, αναγκαίος είναι ο εμπλουτισμός της βιβλιογραφίας με επιπλέον εμπειρικά δεδομένα (Buckley & Doyle, 2017, Hanus & Fox, 2015, Koivisto & Hamari, 2019).

Βιβλιογραφία

- Abramovich, S., Schunn, C. & Higashi, R. M. (2013) Are badges useful in education? It depends upon the type of badge and expertise of learner. *Educational Technology Research and Development*, 61(2), 217-232. doi:10.1007/s11423-013-9289-2
- Alhammad, M. M. & Moreno, A. M. (2018) Gamification in software engineering education: A systematic mapping. *Journal of Systems and Software*, 141, 131-150. doi:10.1016/j.jss.2018.03.065
- Anderson, S. P. (2011) *Seductive interaction design: Creating playful, fun and effective user experiences*. Berkeley: New Riders.
- Arnold, B., J. (2014) Gamification in education. *Proceedings of ASBBS annual conference*, Las Vegas, February 2014, 27(1), 32-39.
http://asbbs.org/files/ASBBS2014/PDF/A/ArnoldB(P32-39).pdf
- Attali, Y., Arieli-Attali, M., (2015) Gamification in assessment: Dopoints affect test performance? *Computers and Education*, 83, 57-63.
https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.12.012.
- Ausubel, D. P. & Youssef, M. (1965) The effect of spaced repetition on meaningful retention. *The Journal of General Psychology*, 73(1), 147-150.
doi:10.1080/00221309.1965.9711263
- Bandura, A. (1977) *Social learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Barata, G., Gama, S., Jorge, J. & Gonçalves, D. (2013) Improving participation and learning with gamification. In L. Nacke, K. Harrigan & N. Randall (Eds.), *International conference on gameful design, research, and applications*, October 2-4, 2013 (pp. 10-17). doi:10.1145/2583008.2583010
- Barna, B. & Fodor, S. (2017) An empirical study on the use of gamification on IT courses at higher education. *Teaching and Learning in a Digital World*, 684-692. doi:10.1007/978-3-319-73210-7_80
- Bíró, G. I. (2014) Didactics 2.0: A pedagogical analysis of gamification theory from a comparative perspective with a special view to the components of learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 141, 148-151. doi:10.1016/j.sbspro.2014.05.027
- Blumberg, F. C., Almonte, D. E., Anthony, J. S. & Hashimoto, N. (2013) Serious games: What are they? What do they do? Why should we play them? In K. E. Dill (Ed.), *The Oxford handbook of media psychology* (pp. 334-351). New York, NY, USA: Oxford University Press.
- Bohyun, K. (2015) Understanding gamification, *Library Technology Reports*, 51(2), 20-28.
https://journals.ala.org/index.php/ltr/issue/view/Issue/502/252
- Bruer, J. T. (1993) *Schools for thought: A science of learning in the classroom*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Buckley, P. & Doyle, E. (2014) Gamification and student motivation. *Interactive Learning Environments*, 24(6), 1162-1175. doi:10.1080/10494820.2014.964263
- Buckley, P. & Doyle, E. (2017) Individualising gamification: An investigation of the impact of learning styles and personality traits on the efficacy of gamification using a prediction market. *Computers & Education*, 106, 43–55. doi:10.1016/j.compedu.2016.11.009
- Burke, B. (2016) *Gamify: How gamification motivates people to do extraordinary things*. London: Routledge
- Caponetto, I., Earp, J. & Ott, M. (2014) Gamification and education: A literature review. *European Conference on Games Based Learning*, pp. 50-57.
<https://www.itd.cnr.it/download/gamificationECGBL2014.pdf>
- Clark, A. (1997) *Being there: Putting brain, body and world together again*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cooley, C. H. (1902) *Human nature and the social order*. New York: C. Scribner's Sons.
- de Charms, R. (2013) *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. London: Routledge.
- De Sousa B. S., Durelli, V. H. S., Reis, H. M. & Isotani, S. (2014) A systematic mapping on gamification applied to education. *Proceedings of the 29th Annual ACM Symposium on Applied Computing – SAC*, March 24-28, 2014. doi:10.1145/2554850.2554956
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004) *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY, USA: University Rochester Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2015) Self-Determination theory. In J. D. Wright (Vol. Ed.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences*, 21, 486-491. Amsterdam, The Netherlands: Elsevier.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. & Nacke, L. (2011) From game design elements to gamefulness: Defining “gamification” In A. Lugmayr, H. Franssila, C. Safran & I. Hammouda (Eds.), *MindTrek*, September 28-30 2011, 9-15.
 doi:10.1145/2181037.2181040
- Dichev, C. & Dicheva, D. (2017) Gamifying education: What is known, what is believed, and what remains uncertain: A critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14, 1-36. doi:10.1186/s41239-017-0042-5
- Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G. & Angelova, G. (2015) Gamification in education: A systematic mapping study. *Educational Technology and Society*, 18(3), 75-88.
<https://www.wssu.edu/profiles/dichevc/gamification-in-education-systematic-mapping-study.pdf>
- Dickey, M. D. (2006) Game design and learning: a conjectural analysis of how massively multiple online role-playing games (MMORPGs) foster intrinsic motivation. *Educational Technology Research and Development*, 55(3), 253-273.
 doi:10.1007/s11423-006-9004-7

- Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., de-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C. & Martínez-Herráiz, J.-J. (2013) Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers & Education*, 63, 380-392.
doi:10.1016/j.compedu.2012.12.020
- Ersner-Hersfield, H., Bailenson, J.N. & Carstensen, L.L. (2008) Feeling more connected to your future self: Using immersive virtual reality to increase retirement saving. Poster presented at the *Association for Psychological Science Annual Convention*, Chicago, IL.
- Fleming, M. & Levie, H. (1978) *Instructional message design: Principles from the behavioral sciences*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Fox, J. & Bailenson, J. N. (2009) Virtual self-modeling: The effects of vicarious reinforcement and identification on exercise behaviors. *Media Psychology*, 12(1), 1-25. <https://doi.org/10.1080/15213260802669474>
- Gee, J. P. (2003) *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave.
- Gee, J., P. (2005) Learning by design: Games as learning machines. *E-Learning and Digital Media*. 2(1), 5-16. <https://doi.org/10.2304/elea.2005.2.1.5>
- Gredler, M. E. (1997) *Learning and instruction: Theory into practice* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Hakulinen, L. & Auvinen, T. (2014) The effect of gamification on students with different achievement goal orientations, *International Conference on Teaching and Learning in Computing and Engineering. IEEE*, pp. 9–16. doi:10.1109/LaTiCE.2014.10.
- Hamari, J. (2017) Do badges increase user activity? A field experiment on the effects of gamification. *Computers in human behavior*, 71, 469-478.
doi:10.1016/j.chb.2015.03.036
- Hamari, J., Koivisto, J. & Sarsa, H. (2014) Does gamification work? – A literature review of empirical studies on gamification. In *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences*, January 6-9 2014. Hawaii, USA.
doi:10.1109/hicss.2014.377
- Hanus, M. D. & Fox, J. (2015) Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education*, 80, 152-161.
doi:10.1016/j.compedu.2014.08.019
- Hardre, P. L. & Reeve, J. (2003) A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 95, 347-356.
doi:10.1037/0022-0663.95.2.347
- Harman, K., Koohang, A. & Paliszkievicz, J. (2014) Scholarly interest in gamification: A citation network analysis. *Industrial Management & Data Systems*, 114(9), 1438-1452. <http://dx.doi.org/10.1108/IMDS-07-2014-0208>

- Howard, J., Bellin, W. & Rees, V. (2002) Eliciting children's perceptions of play and exploiting playfulness to maximise learning in the early years classroom. *Proceedings of the Annual Conference of the British Educational Research Association, September 12-14 2002, Exeter, England*. <https://goo.gl/iiHP1Q>
- Huang, B. & Hew, K. F. (2018) Implementing a theory-driven gamification model in higher education flipped courses: Effects on out-of-class activity completion and quality of artifacts. *Computers & Education*, 125, 254-272.
doi:10.1016/j.compedu.2018.06.018
- Hunicke, R., LeBlank, M. & Zubek, R. (2004) MDA: A formal approach to game design and game research. *Proceedings of the Challenges in Games AI Workshop*, 19th National Conference of Artificial Intelligence, July 25-29 2004. San Jose, CA: AAAI Press. <https://users.cs.northwestern.edu/~hunicke/MDA.pdf>
- Ibanez, M. B., Di-Serio, A. & Delgado-Kloos, C. (2014) Gamification for engaging computer science students in learning activities: A case study. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 7(3), 291-301. doi:10.1109/TLT.2014.2329293.
- Iosup, A. & Epema, D. (2014) An experience report on using gamification in technical higher education. In J. D. Dougherty & K. Nagel (Eds.), *SIGCSE '14: Proceedings of the 45th ACM technical symposium on Computer science education*, March 2014. Atlanta Georgia. doi:10.1145/2538862.2538899.
- Jagut, T., Botiki, I. & So, H.-J. (2018) Examining competitive, collaborative and adaptive gamification in young learners' math learning. *Computers & Education*, 125, 444-457. doi:10.1016/j.compedu.2018.06.022
- Jenkins, J. (2016) Top 4 gamification problems to avoid. <https://elearningindustry.com/top-4-gamification-problems-avoid>
- Johnson, L., Adams B. S., Estrada V. & Freeman, A. (2014) *NMC Horizon report: 2014 K-12 edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED559369.pdf>
- Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A. & Ludgate, H. (2013) *NMC Horizon report: 2013 higher education edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Kapasi, H. & Gleave, J. (2009) *Because it's freedom: Children's views on their time to play*. <https://goo.gl/mhR8GJ>
- Kapp, K. M. (2012) *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Ke, F. (2009) A qualitative meta-analysis of computer games as learning tools. In R. E. Fertig (Ed.), *Effective electronic gaming in education* (Vol. 1, pp. 1-32). Hershey, PA: Information Science Reference.

- Keller, J. (1987) Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of Instructional Development*, 10(3), 2-10. <http://www.jstor.org/stable/30221294>
- Kim, B. (2012) Harnessing the power of game dynamics: why, how to, and how not to gamify the library experience. *College & Research Libraries News*, 73(8), 465-469. <https://doi.org/10.5860/crln.73.8.8811>
- Koivisto, J. & Hamari, J., (2014) Demographic differences in perceived benefits from gamification. *Computers in Human Behavior*, 35, 179-188. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.03.007>.
- Koivisto, J. & Hamari, J., (2019) The rise of motivational information systems: A review of gamification systems. *International Journal of Information Management*, 45, 191-210. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2018.10.013>
- Landers, R. N., Bauer, K. N. & Callan, R. C. (2017) Gamification of task performance with leaderboards: A goal setting experiment. *Computers in Human Behavior*, 71, 508-515. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.008>
- Lave, J. (1996) Teaching, as learning, in practice. *Mind, Culture, and Activity*, 3(3), 149-164. doi:10.1207/s15327884mca0303_2
- Lee, J. & Hammer, J. (2011) Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 146. https://www.academia.edu/570970/Gamification_in_Education_What_How_Why_Bother
- Lenakakis, A., Howard, J. L. & Felekidou, K. (2018) Play and inclusive education: Greek teachers' attitudes. *European Journal of Special Education Research*, 3(3), 129-163. doi:10.5281/zenodo.1243040
- Levesque, C., Zuehlke, A. N., Stanek, L. R. & Ryan, R. M. (2004) Autonomy and competence in German and American university students: A comparative study based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology*, 96, 69-84. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.68>
- Li, C., Dong, Z., Untch, R. H. & Chasteen, M. (2013) Engaging computer science students through gamification in an online social network based collaborative learning environment. *International Journal of Information and Education Technology*, 3(1), 72-77. doi:10.7763/IJJET.2013.V3.237
- Li, W., Grossman, T. & Fitzmaurice, G. (2012) GamiCAD: a gamified tutorial system for first time AutoCAD users. In *Proceedings of the 25th annual ACM symposium on user interface software and technology*. October 2012, Cambridge Massachusetts (pp. 103-112). doi:10.1145/2380116.2380131
- Malone, T. W. & Lepper, M. R. (1988) Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning. In R. E. Snow & M. J. Farr (Eds.), *Aptitude, Learning, and Instruction: Vol. III. Cognitive and affective process analyses* (pp. 229-253). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- McGonnigal, J. (2011) *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world*. New York: Penguin Press.
- Merton, R. K. (1948) The self-fulfilling prophecy. *The Antioch Review*, 8(2), 193. doi:10.2307/4609267
- Michael, D. & Chen, S. (2005) *Serious games: Games that educate, train, and inform* (1st ed.). Boston, Mass: Cengage Learning PTR.
- Morschheuser, B., Werder, K., Hamari, J. & Abe, J. (2017) How to gamify? A method for designing gamification. *Proceedings of the 50th Hawaii International Conference on System Sciences*, January 4-7 2017 (pp. 1298-1307). doi:10.24251/HICSS.2017.155
- Nakamura, J. & Csikszentmihalyi, M. (2009) Flow theory and research. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford library of psychology. Oxford handbook of positive psychology* (pp. 195–206). New York: Oxford University Press.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clement, R. & Vallerand, R. J. (2000) Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50, 57-85. doi:10.1111/0023-8333.00111
- Oblinger, D. G. (2004) The next generation of educational engagement. *Journal of Interactive Media in Education*, 8(1), 1-18. <http://doi.org/10.5334/2004-8-oblinger>
- Özdener, N. (2018) Gamification for enhancing Web 2.0 based educational activities: The case of pre-service grade school teachers using educational Wiki pages. *Telematics and Informatics*, 35(3), 564–578. doi:10.1016/j.tele.2017.04.003
- Papacek, A. M., Chai, Z. & Green, K. B. (2015) Play and social interaction strategies for young children with autism spectrum disorder in inclusive preschool settings. *Young Exceptional Children*, 20(10), 1–15. doi:10.1177/1096250615576802
- Peng, W., Lin, J. H., Pfeiffer, K. A. & Winn, B. (2012) Need satisfaction supportive game features as motivational determinants: An experimental study of a self-determination theory guided exergame. *Media Psychology*, 15(2), 175-196. <https://doi.org/10.1080/15213269.2012.673850>
- Rapp, A. (2017) Designing interactive systems through a game lens: An ethnographic approach. *Computers in Human Behavior*, 71, 455-468. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.02.048>
- Rojas, D., Kapralos, B., Dubrowski, A., (2013) The missing piece in the gamification puzzle. *Proceedings of the 1st International Conference on Gameful Design, Research, and Applications, Gamification '13*. New York, NY, USA. (pp.135-138). <https://doi.org/10.1145/2583008.2583033>
- Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989) Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749–761. doi:10.1037//0022-3514.57.5.749.

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2009) Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K. Wentzel, A. Wigfield & D. Miele (Eds.). *Handbook of motivation at school* (pp. 171–196). New York, NY, USA: Routledge.
- Ryan, R. M., Rigby, C. S. & Przybylski, A. (2006) The motivational pull of video games: A self-determination theory approach. *Motivation and Emotion*, 30, 347-364. doi:10.1007/s11031-006-9051-8
- Salen, K. & Zimmerman, E. (2004) *Rules of play: Game design fundamentals*. Boston: MIT Press.
- Seaborn, K. & Fels, D. I. (2015) Gamification in theory and action: A survey. *International Journal of Human-Computer Studies*, 47, 14-31. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2014.09.006>
- Senécal, C., Julien, E. & Guay, F. (2003) Role conflict and academic procrastination: A self-determination perspective. *European Journal of Social Psychology*, 33(1), 135-145. <https://doi.org/10.1002/ejsp.144>
- Sitzmann, T. (2011) A meta-analytic examination of the instructional effectiveness of computer based simulation games. *Personnel Psychology*, 64(2), 489-528. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2011.01190.x>
- Snyder, H. (2019) Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333-339. doi:10.1016/j.jbusres.2019.07.039
- Soenens, B., Vansteenkiste, M. (2005) Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *J Youth Adolescence* 34, 589–604. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-8948-y>
- Su, C. H. & Cheng, C. H. (2015) A mobile gamification learning system for improving the learning motivation and achievements. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(3), 268–286. <https://doi.org/10.1111/jcal.12088>
- Toda, A. M., do Carmo, R. M. C., da Silva, A. P., Bittencourt, I. I. & Isotani, S. (2018) An approach for planning and deploying gamification concepts with social networks within educational contexts. *International Journal of Information Management*, 46, 294–303. doi:10.1016/j.ijinfomgt.2018.10.001
- Torraco, R. J. (2016) Writing integrative reviews of the literature: Methods and purposes. *International Journal of Adult Vocational Education and Technology*, 7(3), 62–70. doi:10.4018/IJAVET.2016070106
- Van Roy, R. & Zaman, B. (2017) Why gamification fails in education and how to make it successful. Introducing nine gamification heuristics based on self-determination theory. In M. Ma & A. Oikonomou (Eds.), *Serious Games and Edutainment Applications*, Volume II (pp. 485-509). Cham, Switzerland: Springer International Publishing AG.

- Van Roy, R. & Zaman, B. (2018) Need-supporting gamification in education: An assessment of motivational effects over time. *Computers & Education*, 127, 283-297. doi:10.1016/j.compedu.2018.08.018
- Van Roy, R. & Zaman, B. (2019) Unravelling the ambivalent motivational power of gamification: A basic psychological needs perspective. *International Journal of Human-Computer Studies*, 127, 38-50. doi:10.1016/j.ijhcs.2018.04.009
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K. & Lens, W. (2009) Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 671-688. <https://doi.org/10.1037/a0015083>
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W. & Soenens, B. (2005) Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97, 468-483. doi:10.1037/0022-0663.97.3.468
- Vogel, J. J., Vogel, D. S., Cannon-Bowers, J., Bowers, C. A., Muse, K. & Wright, M. (2006) Computers gaming and interactive simulations for learning: A meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research*, 34(3), 229-243. <https://doi.org/10.2190/FLHV-K4WA-WPVQ-H0YM>
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Walz, S. P. & Deterding, S. (2015) An introduction to the gameful world. In S. P. Walz & S. Deterding (Eds.), *The gameful world: Approaches, issues, applications*. Volume I (pp. 1-14). Cambridge: MIT Press.
- Whittemore, R. & Knafl, K. (2005) The integrative review: Updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, 52(5), 546-553. doi:10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x
- Wolfe, J. (1997) The Effectiveness of business games in strategic management course work. *Simulation & Gaming*, 28(4), 360-376. doi:10.1177/1046878197284003
- Yee, N. & Bailenson, J.N. (2006) Walk a mile in digital shoes: The impact of embodied perspective-taking on the reduction of negative stereotyping in immersive virtual environments. *Proceedings of PRESENCE 2006: The 9th Annual International Workshop on Presence*. August 24-26, Cleveland, Ohio, USA.
- Yee, N., Bailenson, J. N. & Ducheneaut, N. (2009) The Proteus effect: Implications of transformed digital self-representation on online and offline behavior. *Communication Research*, 36(2), 285-312. <https://doi.org/10.1177/0093650208330254>
- Zampeta-Legaki, N., Xi, N., Hamari, J., Karpouzis, K. & Assimakopoulos, V. (2020) The effect of challenge-based gamification on learning: An experiment in the context of statistics education. *International Journal of Human-Computer Studies*, 144, 102-496. doi:10.1016/j.ijhcs.2020.102496
- Zichermann, G. & Cunningham, C. (2011) *Gamification by design*. Sebastopol, CA: O'Reilly.

**Η ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗ
ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ
ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ. ΑΠΟ ΤΗΝ ΘΕΩΡΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ
ΜΕ ΤΗ ΠΟΛΥΜΕΣΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ
*READ WRITE THINKER***

**THE INTEGRATION OF TECHNOLOGY IN THE
DIFFERENTIATED WRITING INSTRUCTION. FROM
THEORY TO PRACTICE WITH THE MULTIMEDIA
ENVIRONMENT *READ WRITE THINKER***

Ιωάννης Σπαντιδάκης
Καθηγητής ΠΤΔΕ
Σχολή Επιστημών Αγωγής
Πανεπιστήμιο Κρήτης
ispantid@edc.uoc.gr

Μαρία Ράλλη
Διδάκτωρ ΠΤΔΕ
Σχολή Επιστημών Αγωγής
Πανεπιστήμιο Κρήτης
ralmaria2002@yahoo.gr

Περίληψη

Το παρόν άρθρο προσεγγίζει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία γραπτού λόγου υπό το πρίσμα της καλλιέργειας των μεταγνωστικών δεξιοτήτων μέσω της σαφούς διδασκαλίας στρατηγικών. Με δεδομένο πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει ως ζητούμενο την ουσιαστική εμπλοκή όλων των μαθητών, η ενθάρρυνση της ενεργητικής μάθησης και η καλλιέργεια της ενημερότητας των γνώσεων που αποκτούν οι μαθητές επισημαίνει τη σύνδεση ανάμεσα στη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τις μεταγνωστικές δεξιότητες. Υπογραμμίζεται η συμβολή της σαφούς διδασκαλίας στρατηγικών στην υποστήριξη της σύνθεσης κειμένου μαθητών με και χωρίς δυσκολίες παραγωγής γραπτού λόγου και τονίζεται η αναγκαιότητα της ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στις υπάρχουσες αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές. Επιπρόσθετα, επισημαίνεται ο καίριος ρόλος των πολυμεσικών περιβαλλόντων, τα οποία με τα τεχνολογικά και παιδαγωγικά χαρακτηριστικά που διαθέτουν υποστηρίζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στρατηγικών. Τέλος, περιγράφεται μια διδακτική προσέγγιση διαφοροποιημένης διδασκαλίας στρατηγικών γραπτού λόγου, υποστηριζόμενη από το πολυμεσικό περιβάλλον υποστηριζόμενο από το πολυμεσικό περιβάλλον Read Write Thinker.

Λέξεις κλειδιά

Τεχνολογία, διαφοροποιημένη διδασκαλία στρατηγικών, δυσκολίες παραγωγής γραπτού λόγου, μεταγνώση.

Abstract

This article approaches differentiated instruction in the light of cultivating metacognitive skills through specific strategy instruction. Given that differentiated instruction seeks the substantial involvement of all students, encouraging active learning and enhancing awareness of the knowledge acquired by students, highlights the link between differentiated instruction and metacognitive skills. Emphasis is placed on the contribution of specific strategy instruction to supporting the text composition of students with and without difficulties in writing and the necessity of integrating technology in the existing effective teaching practices. This article highlights the key role of multimedia environments which with their technological and pedagogical features contribute to differentiated writing instruction. Furthermore, a didactic model of differentiated strategy writing instruction, supported by the multimedia environment Read Write Thinker is presented in practice.

Key words

Technology, differentiated instruction, writing difficulties, metacognition.

1. Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Με τον όρο διαφοροποιημένη διδασκαλία αναφερόμαστε στην προσαρμογή του περιεχομένου, της διαδικασίας, του τελικού προϊόντος και του μαθησιακού περιβάλλοντος από τη μεριά του εκπαιδευτικού βάσει του επιπέδου ετοιμότητας, των ενδιαφερόντων και του μαθησιακού στυλ των μαθητών (Tomlinson & Imbeau, 2010). Το περιεχόμενο αναφέρεται στο τι πρέπει να μάθει ο μαθητής, ενώ η διαδικασία αφορά στις στρατηγικές διδασκαλίας που επιλέγει ο εκπαιδευτικός και στις επιλεγμένες δραστηριότητες στις οποίες θα εμπλακεί ο μαθητής. Το τελικό προϊόν αφορά στους τρόπους που θα επιλέξει ο μαθητής να εφαρμόσει τη νεοαποκτηθείσα γνώση, ενώ το μαθησιακό περιβάλλον αναφέρεται στον τρόπο οργάνωσης και διαρρύθμισης της σχολικής τάξης, ώστε οι μαθητές να δουλεύουν σε ένα περιβάλλον αποδοχής (Κουτσελίνη, 2006). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια δυναμική μέθοδο διδασκαλίας, εντός της οποίας ο εκπαιδευτικός προσφέρει στους μαθητές τα κατάλληλα εργαλεία, στοχεύοντας στην ουσιαστική εμπλοκή τους στην μαθησιακή διαδικασία. Απώτερος στόχος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι οι μαθητές να γνωρίζουν τι κάνουν, ποιες ανάγκες έχουν και πού δυσκολεύονται (Βαλιάντη & Νεοφύτου, 2017), και κατά συνέπεια να αποκτήσουν μεταγνωστική γνώση και μεταγνωστικές στρατηγικές (Schraw, Crippen & Hartley, 2006). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία του γραπτού λόγου σήμερα περισσότερο από κάθε άλλη φορά αποτελεί αναγκαιότητα, καθώς σημαντικός αριθμός μαθητών

αντιμετωπίζει δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να καλείται να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του για να ανταποκριθεί με επιτυχία στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών του (Troia & Olinghouse, 2013, Παντελιάδου & Φλιππάτου, 2013).

Οι αδύναμοι μαθητές- συγγραφείς, με δυσκολίες παραγωγής γραπτού λόγου, εμφανίζουν ελλείμματα στη μεταγνωστική γνώση, καθώς δε διαθέτουν ενημερότητα για τα δομικά χαρακτηριστικά των διάφορων κειμενικών ειδών και της οργάνωσής τους, αλλά και για τις αποτελεσματικές στρατηγικές σε κάθε στάδιο παραγωγής γραπτού λόγου (Troia, Shankland & Heintz, 2010). Κατ' επέκταση, προσεγγίζουν τη σύνθεση κειμένου με παθητικό τρόπο και αφιερώνουν ελάχιστο ή καθόλου χρόνο στον σχεδιασμό και στον επανέλεγχο των γραπτών τους, σύμφωνα με τις ανάγκες του ακροατηρίου τους (Graham, Harris & Troia, 2000). Αντίθετα, οι έμπειροι μαθητές-συγγραφείς διαθέτουν δηλωτική, διαδικαστική και πλαισιοθετημένη γνώση που αντανακλάται στην επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών γραπτού λόγου σύμφωνα με τις γνωστικές απαιτήσεις του γνωστικού έργου (Graham, Harris & Mason, 2005). Εφαρμόζουν τόσο ρητορικές στρατηγικές που αφορούν την ανάπτυξη της πλοκής και της αλληλουχίας του κειμένου, όσο και αυτο-ρυθμιστικές στρατηγικές που επιτρέπουν την παρακολούθηση και τη διαχείριση της συγγραφικής τους δράσης (De La Paz & Graham, 2002).

Η σαφής διδασκαλία στρατηγικών έχει αποδειχθεί μια αποτελεσματική προσέγγιση στη βελτίωση του γραπτού λόγου, καθώς παρέχει στους μαθητές ένα 'σχέδιο δράσης' που καλλιεργεί τον συνειδητό έλεγχο και την ενημερότητα των φάσεων της διαδικασίας της παραγωγής γραπτού λόγου. Ταυτόχρονα, καθιστά ρητές και κατ' επέκταση πιο εύκολα διαχειρίσιμες από τους μαθητές, τις εσωτερικές νοητικές διεργασίες του γραπτού λόγου (Santangelo, Harris & Graham, 2007). Εμπειρικά τεκμηριωμένες παρεμβάσεις, όπως το πρόγραμμα της συνεργατικής στρατηγικής ανάγνωσης της Klingner και των συνεργατών της (2004), καθώς και τα προγράμματα της διδασκαλίας γνωστικών στρατηγικών γραπτού λόγου (CSIW) της Englert και των συνεργατών της (2009) και της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης (SRSD) των Graham, Harris & Mason (2005), υπογραμμίζουν την αποτελεσματικότητα της σαφούς διδασκαλίας στρατηγικών γραπτού λόγου. Ταυτόχρονα, τα πολυμεσικά περιβάλλοντα διαθέτουν τεχνολογικά και παιδαγωγικά χαρακτηριστικά που τα καθιστούν αποτελεσματικά εργαλεία στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Barley, Lauer, Arens, Apthorp, Englert, Snow, Akiba, 2002, Okolo & Bouck, 2007, Σπαντιδάκης, 2010). Στη συνέχεια, επισημαίνεται ο τρόπος που σχετίζεται η σαφής διδασκαλία στρατηγικών και τα πολυμεσικά περιβάλλοντα με την αποτελεσματική διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

2. Η σχέση της σαφούς διδασκαλίας στρατηγικών με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία

Μια σειρά από μετά-αναλύσεις με στόχο τη διερεύνηση των καταλληλότερων πρακτικών για τη βελτίωση της παραγωγής του γραπτού λόγου, καταλήγει στο συμπέρασμα πως η σαφής διδασκαλία των στρατηγικών αποτελεί ιδιαίτερα αποτελεσματική προσέγγιση τόσο για τους έμπειρους μαθητές- συγγραφείς, όσο και για τους αδύναμους μαθητές- συγγραφείς με δυσκολίες στον γραπτό λόγο (Rogers & Graham, 2008, Graham & Perin, 2007).

Ο όρος ‘σαφής διδασκαλία’ περιλαμβάνει έννοιες όπως: υποδειγματική διδασκαλία, καθοδηγούμενη πρακτική, φθίνουσα καθοδήγηση, παροχή διαδικαστικών διευκολύνσεων, αυτο-παρατηρούμενη συμπεριφορά και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Baker, Gersten & Scanlon, 2002). Δομικά στοιχεία της σαφούς διδασκαλίας στρατηγικών αποτελούν: α. η σταδιακή μεταβίβαση του ελέγχου της μάθησης στους μαθητές, β. η παροχή διαδικαστικών διευκολύνσεων και γ. οι ομαδοσυνεργατικές πρακτικές με δομημένους ρόλους.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά αποτελούν τον συνδετικό κρίκο της σαφούς διδασκαλίας στρατηγικών με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς προάγουν τη δημιουργία ενός μαθητοκεντρικού περιβάλλοντος και ενός περιβάλλοντος αποδοχής, που σέβεται τον βαθμό ετοιμότητας του μαθητή, τονίζει την υποστήριξη των μαθητών από τον εκπαιδευτικό με τα κατάλληλα διαμεσολαβητικά εργαλεία και ενθαρρύνει την ευέλικτη ομαδοποίησή τους. Η διαφοροποίηση ως προς τη διαδικασία εμπεριέχει τη χρήση της τεχνολογίας και των οπτικοακουστικών μέσων, τους διαφορετικούς τρόπους εργασίας των μαθητών (ατομική-συνεργατική) και τον διαφοροποιημένο ρόλο του εκπαιδευτικού, άλλοτε ως συνεργάτη και άλλοτε ως διαμεσολαβητή της μαθησιακής διαδικασίας. Επίσης, συμπεριλαμβάνει την παροχή διαβαθμισμένων υλικών υποστήριξης, δηλαδή των διαδικαστικών διευκολύνσεων. Σύμφωνα με την Tomlinson (2001) η διαφοροποίηση της διαδικασίας σχετίζεται με τη διαφοροποίηση του περιεχομένου καθώς εμπεριέχουν την ανάλυση έργου, τη μοντελοποίηση, την οπτικοποίηση των βημάτων εργασίας, την αξιοποίηση διαδικαστικών διευκολύνσεων (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Όλα τα παραπάνω αποτελούν δομικά στοιχεία της σαφούς διδασκαλίας στρατηγικών και υλοποιούνται στο πλαίσιο της φθίνουσας καθοδήγησης, στο οποίο οι μαθητές οδηγούνται σταδιακά στη μαθησιακή αυτονομία.

Ειδικότερα, η σταδιακή μεταβίβαση του ελέγχου στους μαθητές πραγματώνεται έμπρακτα μέσω του μοντέλου της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης (SRSD). Το SRSD υλοποιείται, εφαρμόζοντας τα ακόλουθα βήματα: 1. διδασκαλία προ-απαιτούμενων για τη χρήση της στρατηγικής, 2. περιγραφή και συζήτηση της στρατηγικής, 3. επίδειξη της χρήσης της, 4. απομνημόνευσή της από τον μαθητή, 5. υποστηριζόμενη χρήση

της, 6. εφαρμογή με ελάχιστη ή καθόλου υποστήριξη (Graham & Harris, 2017). Έτσι ο μαθητής αποκτά σταδιακά τον μαθησιακό έλεγχο, αναπτύσσοντας βαθμιαία μεταγνωστικές δεξιότητες και αναλαμβάνοντας έναν ενεργητικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, ζητούμενο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Οι διαδικαστικές διευκολύνσεις αποτελούν οδηγίες και νύξεις που υποστηρίζουν μνημονικά τον μαθητή (Englert, 2009, Graham & Perin, 2007), βοηθούν στην παρακολούθηση, στον έλεγχο της διαδικασίας της σύνθεσης κειμένου και στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, καθώς βαθμιαία αποσύρονται, στο πλαίσιο της φθίνουσας καθοδήγησης. Έχουν τη μορφή νοητικών χαρτών, μνημονικών βοηθημάτων, φύλλων αυτοελέγχου, καρτών με ερωτήσεις & νύξεις για κάθε στάδιο συγγραφής (Πρίντεζη & Πολυχρόνη, 2016). Οι διαδικαστικές διευκολύνσεις: α) συμβάλλουν θετικά στην καλλιέργεια των μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Ράλλη, 2011), β) επηρεάζουν την ποιότητα γραπτού λόγου (De La Paz & Graham, 2002) και γ) καθιστούν παρατηρήσιμες και, κατά συνέπεια, προσβάσιμες στους αρχάριους συγγραφείς τις εσωτερικές νοητικές διεργασίες της διαδικασίας της σύνθεσης κειμένων (Σπαντιδάκης, 2010). Μέσα από την παροχή των νύξεων ο κάθε μαθητής υποστηρίζεται να εσωτερικεύσει και να αυτοματοποιήσει στρατηγικές αυτο-ρύθμισης και διευκολύνεται να ενσωματώσει τις νέες πληροφορίες στις ήδη υπάρχουσες δομές. Έτσι, οι διαδικαστικές διευκολύνσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν, ως νοητικά στηρίγματα στο περιβάλλον διαφοροποιημένης διδασκαλίας και να υποστηρίξουν κάθε μαθητή στην κατάκτηση της μαθησιακής αυτονομίας.

Παράλληλα, η κοινωνιο-γνωσιακή προσέγγιση του γραπτού λόγου επισημαίνει πως η ανάγνωση και η γραφή αποτελούν διαδικασίες κατασκευής νοήματος μέσα σε νοηματοφόρα πλαίσια. Η σύνθεση νοήματος μέσα από την *διαπραγμάτευση*, προϋποθέτει την ύπαρξη μιας αντιπαράθεσης είτε ανάμεσα στους συμμετέχοντες είτε μεταξύ των εξωτερικών επιρροών (κοινωνικές και πολιτισμικές απαιτήσεις), των προσωπικών στόχων και της γνώσης (εσωτερικών φωνών). Με άλλα λόγια οι εξωτερικές επιρροές παίρνουν τη μορφή εσωτερικών φωνών που μιλούν στον συγγραφέα, ο οποίος φέρει στη συνομιλία αυτή τη διαθέσιμη γνώση, τους στόχους και τις στρατηγικές επίτευξης αυτών (Flower, 1994). Η θέαση της σαφούς διδασκαλίας στρατηγικών υπό το πρίσμα της κοινωνιο-γνωσιακής προσέγγισης του γραπτού λόγου τονίζει τον διαμεσολαβητικό ρόλο του εκπαιδευτικού που ενθαρρύνει τις συνεργατικές πρακτικές, υποστηρίζει τους μαθητές να εσωτερικεύσουν τις διδαγμένες στρατηγικές και, εν συνεχεία, να τις εφαρμόσουν αυτόνομα (Lenski & Nierstheimer, 2002). Η έμφαση στον καθοδηγητικό και υποστηρικτικό ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος προωθεί την αλληλεπιδραστική οργάνωση των δράσεων των μαθητών (Βαστάκη, 2010), αφορά στη διαφοροποίηση της διαδικασίας.

3. Τα τεχνολογικά μέσα, ως γνωστικά εργαλεία, που υποστηρίζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία

Τα τεχνολογικά μέσα, ως γνωστικά εργαλεία, που διαμεσολαβούν στην οικοδόμηση της γνώσης, διαθέτουν κάποιες δυνατότητες που επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να σχεδιάσει αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές, οι οποίες αντανakλούν τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Alessi & Trollip, 2001). Ειδικότερα, τα τεχνολογικά μέσα προσφέρουν τη δυνατότητα παρουσίασης πληροφοριών συνδυάζοντας ήχο, εικόνα και κείμενο (Mayer, 2019). Έτσι ανταποκρίνονται στα διαφορετικά στυλ μάθησης, καθώς υποστηρίζουν τον μαθητή να επεξεργαστεί τις προσφερόμενες πληροφορίες μέσα από δυο κανάλια, οπτικό και ακουστικό και να δομήσει τις κατάλληλες λεκτικές και οπτικές νοητικές αναπαραστάσεις (Schnotz, 2005). Ταυτόχρονα, τα πολυμέσα υποστηρίζουν τον προσωπικό ρυθμό μάθησης, καθώς ο μαθητής δύναται να επαναλάβει όσες φορές χρειαστεί μια δραστηριότητα και προσφέρουν άμεση ανατροφοδότηση (Anevedo, 2005). Παράλληλα, παρέχουν τη δυνατότητα ανάληψης ελέγχου της μαθησιακής διαδικασίας είτε από τον δάσκαλο, είτε από τον μαθητή, λειτουργώντας ως διανοητικοί σύντροφοι (Salomon, Perkins & Globerson, 1991) και των δυο. Ειδικότερα, τα πολυμέσα προσφέρουν εξατομικευμένη βοήθεια μέσω της παροχής διαδικαστικών διευκολύνσεων, οι οποίες υποστηρίζουν μνημονικά τον μαθητή στην ολοκλήρωση ενός γνωστικού εγχειρήματος (Δαμανάκης, Σπαντιδάκης, Βάμβουκας, Παπαδογιαννάκης & Νικολουδάκη, 2004). Σύμφωνα με τον Van Merriënboer και τους συνεργάτες του (2002, 2005) οι παρεχόμενες υποστηρικτικές οδηγίες από τα πολυμέσα εσωτερικεύονται από τον μαθητή και έτσι είναι σε θέση να τις εκτελεί αυτόνομα, όταν καλείται να διεκπεραιώσει παρόμοια έργα. Σε έρευνες των Ράλλη (2011) και Σπαντιδάκη (1998α) διαπιστώθηκε πως οι παρεχόμενες διαδικαστικές διευκολύνσεις από τον υπολογιστή, εσωτερικεύθηκαν από τους μαθητές και, μεταγενέστερα, εφαρμόστηκαν αυτόνομα στην επιτυχημένη σύνθεση κειμένου. Ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτικός δύναται να ενσωματώσει τις πολυμεσικές εφαρμογές στις διάφορες φάσεις της διδασκαλίας του (Alessi & Trollip, 2005) και να τη διαφοροποιήσει, είτε αναλαμβάνοντας ο ίδιος τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας, ιδιαίτερα σε μαθητές με ελλιπείς μεταγνωστικές δεξιότητες (Σπαντιδάκης, 2010), είτε επιλέγοντας τον ρόλο του διαμεσολαβητή, ο οποίος χρησιμοποιώντας τις ψηφιακές διαδικαστικές διευκολύνσεις, υποστηρίζει τους μαθητές στη σταδιακή απόκτηση της μαθησιακής τους αυτονομίας (Reiser, 2004).

Το ενδιαφέρον των ερευνητών στρέφεται κυρίως στο πώς η τεχνολογία, μπορεί να ενσωματωθεί στις ήδη υπάρχουσες αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές και να λειτουργήσει υποστηρικτικά για τους μαθητές (Boone & Higgins, 2007, Kennedy & Deshler, 2010). Ολοένα και περισσότερο επισημαίνεται η αναγκαιότητα μιας οικολογικής προσέγγισης που υπογραμμίζει την αναγκαιότητα της συμβατότητας μεταξύ

των μαθησιακών περιβαλλόντων, των χαρακτηριστικών των τεχνολογικών μέσων και των θεωριών της μάθησης (Σπαντιδάκης, 2010). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται κατευθυντήριες γραμμές και σαφείς οδηγίες για το πώς οι διάφορες χρήσεις της τεχνολογίας ταιριάζουν στις υπάρχουσες διδακτικές πρακτικές τους (McKenna & Proctor, 2006) και πώς να συνδυάσουν τις αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές με τα τεχνολογικά εργαλεία (Maccini, Gagnon & Hughes, 2002, Snow, 2011). Οι θεωρίες της πολυμεσικής μάθησης (Mayer, 2019) και του γνωστικού φορτίου (Sweller, 1994) επισημαίνουν τις αρχές που είναι απαραίτητο να ακολουθούνται, ώστε να είναι αποτελεσματική η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση.

4. Οι θεωρίες της πολυμεσικής μάθησης και του γνωστικού φορτίου

Η θεωρία της πολυμεσικής μάθησης μοιράζεται τις ίδιες παραδοχές με τη θεωρία της διπλής κωδικοποίησης (Sadoski & Paivio, 2001) και τη θεωρία του γνωστικού φορτίου (Paas, Renkl & Sweller, 2003), οι οποίες υποστηρίζουν πως: α) οι άνθρωποι χρησιμοποιούν το οπτικό και το ακουστικό κανάλι για να επεξεργαστούν οπτικές και ακουστικές πληροφορίες και να δομήσουν νέες νοητικές αναπαραστάσεις, β) οι άνθρωποι εμπλέκονται ενεργά στην οικοδόμηση της γνώσης τους μέσα από τις διεργασίες της παρακολούθησης, της επιλογής και οργάνωσης των πληροφοριών σε νοητικές αναπαραστάσεις, καθώς και της ενσωμάτωσής τους στην προγενέστερη γνώση, γ) η νοητική προσπάθεια που καταβάλλει ο άνθρωπος δεσμεύει νοητικούς πόρους από την εργαζόμενη μνήμη του, η οποία έχει πεπερασμένη δυνατότητα επεξεργασίας. Η έννοια του γνωστικού φορτίου αναφέρεται στη νοητική προσπάθεια που καταβάλλει το άτομο για την ολοκλήρωση μιας εργασίας και στους νοητικούς πόρους που δεσμεύει στην εργαζόμενη μνήμη και προτείνει τρόπους διαχείρισης των περιορισμών της ΕΜ μέσα από αποτελεσματικότερες μεθόδους διδασκαλίας (Sweller, 1994). Υπάρχουν τρία είδη γνωστικού φορτίου.

Το *εσωτερικό* γνωστικό φορτίο αναφέρεται στη *φύση του περιεχομένου* του έργου και στις *γνωστικές απαιτήσεις* που ασκεί στον εκπαιδευόμενο (De Jong, 2009). Ο τρόπος και οι συνθήκες που παρουσιάζεται ένα γνωστικό αντικείμενο αφορά στο *εξωτερικό* γνωστικό φορτίο (Schnotz & Kurschner, 2007). Ο τρόπος με τον οποίο ο μαθητής *διαχειρίζεται* τις απαιτήσεις της φύσης ενός γνωστικού αντικειμένου και του τρόπου παρουσίασης του αναφέρεται στο *συναφές* γνωστικό φορτίο. (Paas, et al, 2003).

Τα τρία είδη γνωστικού φορτίου συνδέονται και δρουν *αθροιστικά* (Schortz & Kurschner, 2007). Το εσωτερικό φορτίο είναι σταθερό και η διαχείρισή του εξαρτάται από τη διαχείριση του εξωτερικού και του συναφούς φορτίου. Στην περίπτωση που ένα γνωστικό έργο παρουσιάζει υψηλές γνωστικές απαιτήσεις, είναι απαραίτητη η

ελαχιστοποίηση του εξωτερικού γνωστικού φορτίου με ταυτόχρονη αύξηση του συναφούς. Η ελαχιστοποίηση του εξωτερικού γνωστικού φορτίου σχετίζεται με τον λεπτομερή και προσεκτικό σχεδιασμό της διδακτικής παρέμβασης, με τη σαφή και ρητή διδασκαλία, με την παροχή ενός κατάλληλου πλαισίου στήριξης, το οποίο να ανταποκρίνεται στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Η αύξηση του συναφούς γνωστικού φορτίου σχετίζεται με την εμπρόθετη και συνειδητή εμπλοκή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία, μέσω της εφαρμογής γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών (Kirschner, 2002).

Καθίσταται σαφές λοιπόν η αναγκαιότητα για ένα κατάλληλο και προσεγμένο σχεδιασμένο διδακτικό πλαίσιο, που θα ενθαρρύνει την ανάπτυξη του συναφούς γνωστικού φορτίου μέσα από τη συνειδητή χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών, οι οποίες θα υποστηρίξουν τη δόμηση και την αυτοματοποίηση γνωστικών σχημάτων, βοηθώντας τους μαθητές να ελαττώσουν το εσωτερικό γνωστικό φορτίο.

Η παροχή διαδικαστικών διευκολύνσεων αποτελεί ένα άριστο μέσο διαχείρισης του γνωστικού φορτίου και ενίσχυσης του επιπέδου επιδεξιότητας του μαθητή (Van Merriënboer et al, 2003).

5. Από τη θεωρία στην πράξη

Το RWTh είναι ένα μια πολυμεσική εφαρμογή που στοχεύει στην καλλιέργεια γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης, σε μαθητές δημοτικού με και χωρίς δυσκολίες στον γραπτό λόγο. Προσφέρει ένα δομημένο πολυμεσικό περιβάλλον που παρέχει διαφοροποιημένη υποστήριξη με τη μορφή καρτών-νύξεων και διευκολύνει τη βαθμιαία μετάβαση των μαθητών από την καθοδηγούμενη σύνθεση κειμένου στην αυτόνομη γραφή. Το RWTh ενσωματώνεται στη διδακτική προσέγγιση της σαφούς διδασκαλίας στρατηγικών, προτείνει τον συνδυασμό ψηφιακού και έντυπου υλικού, μέσα σε ένα παιδοκεντρικό μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο σταδιακά μεταβιβάζει τον έλεγχο της μάθησης στους μαθητές, αξιοποιώντας τους παρακάτω άξονες της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Ως προς την *ετοιμότητα* του μαθητή, το RWTh επιτρέπει την παρακολούθηση της μαθησιακής διαδικασίας σύμφωνα με τον ρυθμό του κάθε μαθητή. Έτσι κάθε μαθητής δύναται να παρακολουθήσει το στάδιο της επίδειξης των σαφών παραδειγμάτων της αναγνωστικής κατανόησης όσες φορές επιθυμεί, καθώς επίσης μια ομάδα μαθητών μπορεί να ολοκληρώσει τη σύνθεση κειμένου στο χρόνο που αυτή επιλέγει. Με αυτόν τον τρόπο ενθαρρύνεται η διαφοροποίηση του χρονικού διαστήματος ολοκλήρωσης της εργασίας, καθώς και η αντιστοίχιση του ρυθμού με τις ανάγκες των μαθητών, δυο σημαντικές στρατηγικές διαφοροποίησης (Tomlinson, 2015). Ταυτόχρονα, το δομημένο πολυμεσικό περιβάλλον RWTh οδηγεί τους μαθητές από την επίδειξη

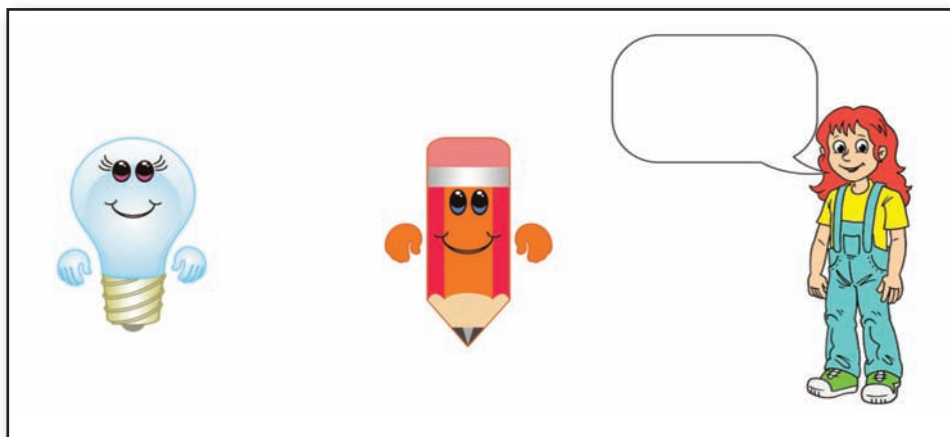
παραδειγμάτων στις υποστηριζόμενες και, εν συνεχεία στις αυτο-καθοδηγούμενες δράσεις σύνθεσης κειμένου, ακολουθώντας το μοντέλο της αυτο- ρυθμιζόμενης μάθησης. Με αυτόν τον τρόπο υποστηρίζει τόσο τους αδύναμους μαθητές- συγγραφείς, όσο και τους έμπειρους και, παράλληλα, ενθαρρύνει τη βαθμιαία μετάβαση των πρώτων από το μοντέλο της παράθεσης πληροφοριών στο μοντέλο του μετασχηματισμού των πληροφοριών το οποίο εφαρμόζουν οι έμπειροι μαθητές-συγγραφείς.

Ως προς τη διαδικασία, το πολυμεσικό περιβάλλον RWTh παρέχει μια σειρά από στρατηγικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας όπως: ανάλυση του έργου της διαδικασίας της κατανόησης και της παραγωγής γραπτού λόγου, οπτικοποίηση των βημάτων εργασίας, παροχή σαφών παραδειγμάτων εφαρμογής των στρατηγικών γραπτού λόγου, χρήση γραφικών οργανωτών, μαθησιακών συμβολαίων και, τέλος, προσφέρει διαφορετικά επίπεδα υποστήριξης με τη μορφή καρτών-νύξεων (Tomlinson, 2001). Παράλληλα, μέσω της ανάλυσης του έργου της σύνθεσης κειμένου και των συμβόλων που αντιστοιχούν στο κάθε βήμα αυτής (Εικόνα 1), αναπτύσσεται μια ρουτίνα εργασίας που ενθαρρύνει την ανάπτυξη αυτο-ρυθμιστικών δράσεων και ενισχύει την ενεργητική μάθηση, ζητούμενο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Επιπλέον, επισημαίνεται ο διαμεσολαβητικός ρόλος του εκπαιδευτικού που ενθαρρύνει τις συνεργατικές πρακτικές με δομημένους ρόλους συνεργασίας (δημιουργός-γραμματέας-κριτής) τόσο στο ψηφιακό, όσο και έντυπο υλικό (Εικόνα 2). Υποστηρίζεται η διδασκαλία στην ολομέλεια της τάξης, καθώς στις πρώτες φάσεις της σαφούς διδασκαλίας στρατηγικών παρέχονται σε όλους τους μαθητές παραδείγματα των εφαρμοσμένων βημάτων κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου από την παιδαγωγική πράκτορα του RWTh, αλλά και η ασύγχρονη εργασία, καθώς όσο οι μαθητές αποκτούν μεταγνωστικές δεξιότητες μπορούν να δουλεύουν αυτόνομα με το δομημένο υλικό. Τέλος, ο εκπαιδευτικός προβαίνει στην ευέλικτη ομαδοποίηση των μαθητών του. Επιλέγει αν θα δημιουργήσει ομάδες μαθητών με παρόμοιο γνωστικό συγγραφικό προφίλ ή ομάδες μαθητών με διαφορετικό γνωστικό - συγγραφικό προφίλ και ενθαρρύνει τη συνεργασία ανάμεσα στους αδύναμους και στους έμπειρους μαθητές -συγγραφείς μέσω των προαναφερθέντων δομημένων ρόλων.

Εικόνα 1: Σχηματοποιημένη πορεία της συγγραφικής διαδικασίας



Εικόνα 2: Κάρτα με οπτικοποιημένους τους δομημένους ρόλους του δημιουργού, του γραμματέα και του κριτή

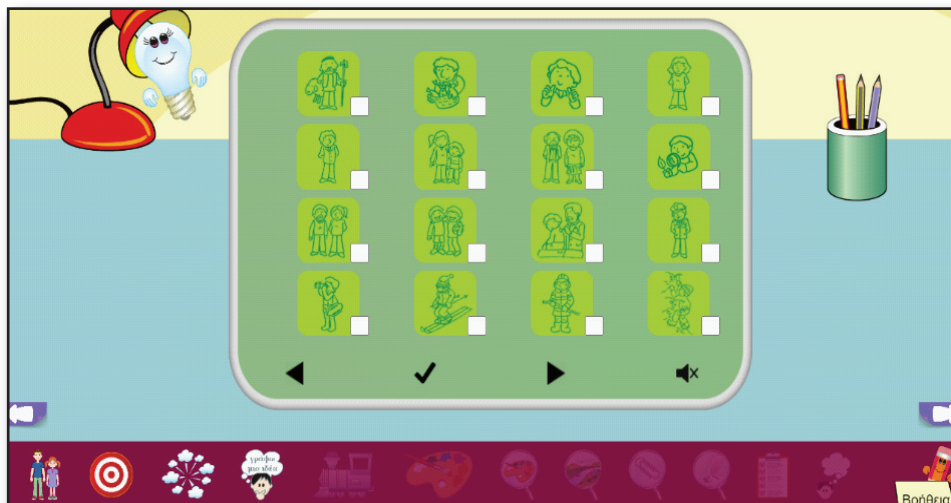


Ως προς το περιεχόμενο, η διαφοροποίηση αναδεικνύεται μέσα από την παροχή δυνατότητας διαβαθμισμένων δραστηριοτήτων που υποστηρίζονται από τη διαφοροποιημένη νοητική υποστήριξη του RWTh. Ειδικότερα, η προσφερόμενη βοήθεια στους μαθητές κατά την παραγωγή και τον εμπλουτισμό των ιδεών τους είναι διαφοροποιημένη (Εικόνες 3^α, 3^β & 3^γ) και υποστηρίζει τη συγγραφή αφηγηματικών κειμένων με τη βασική δομή, αλλά και αφηγηματικών κειμένων με πιο σύνθετα γνωστικά σχήματα που εμπεριέχουν αναφορές στα εσωτερικά διλλήματα και στη συναισθηματική κατάσταση των ηρώων (Εικόνες 4^α & 4^β).

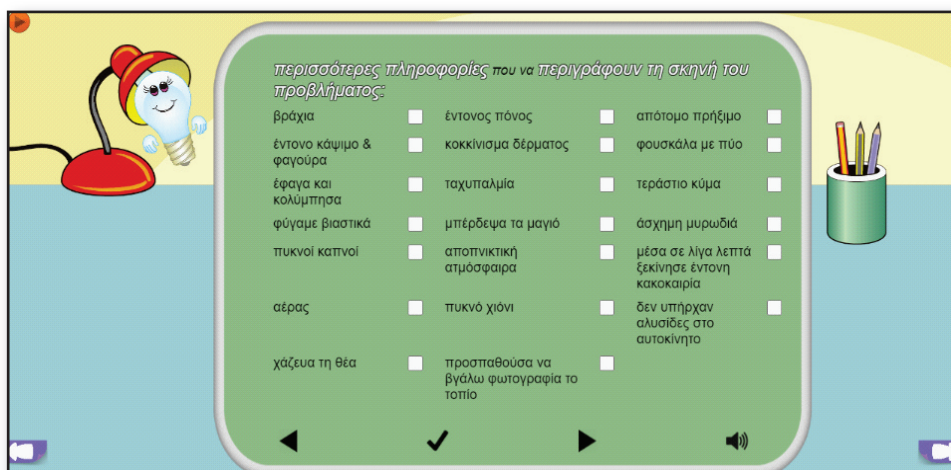
Εικόνα 3^α: Διαδικαστική διευκόλυνση με τη μορφή κάρτας στο στάδιο παραγωγής ιδεών



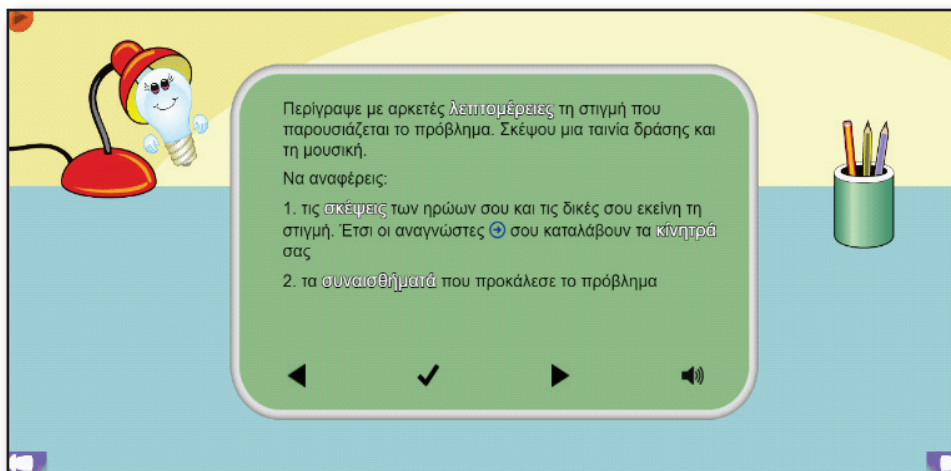
Εικόνα 3^β: Διαδικαστική διευκόλυνση με τη μορφή κάρτας στο στάδιο παραγωγής ιδεών με περαιτέρω νύξεις στους αδύναμους μαθητές-συγγραφείς



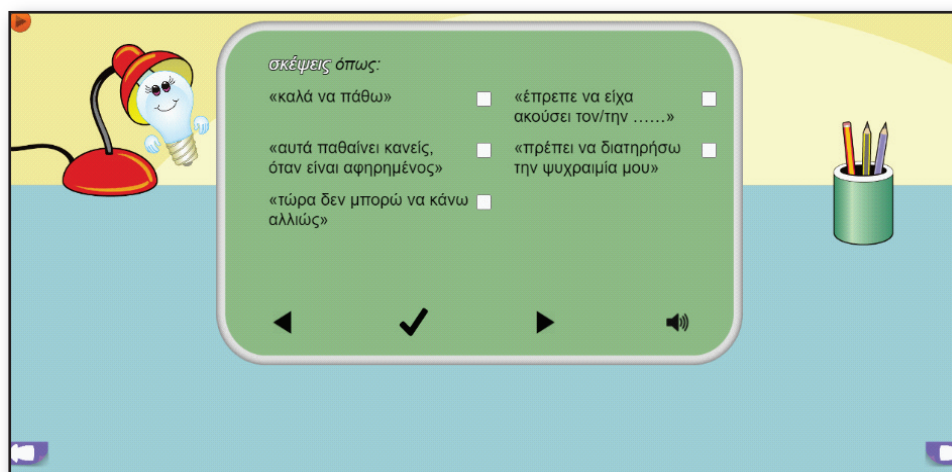
Εικόνα 3^γ: Διαδικαστική διευκόλυνση με πρόσθετες νύξεις για τον εμπλουτισμό των αρχικών ιδεών, στους αδύναμους μαθητές-συγγραφείς



Εικόνα 4^α: Διαδικαστική διευκόλυνση με νύξεις, στους έμπειρους μαθητές-συγγραφείς, για αναφορά στα εσωτερικά διλλήματα των ηρώων



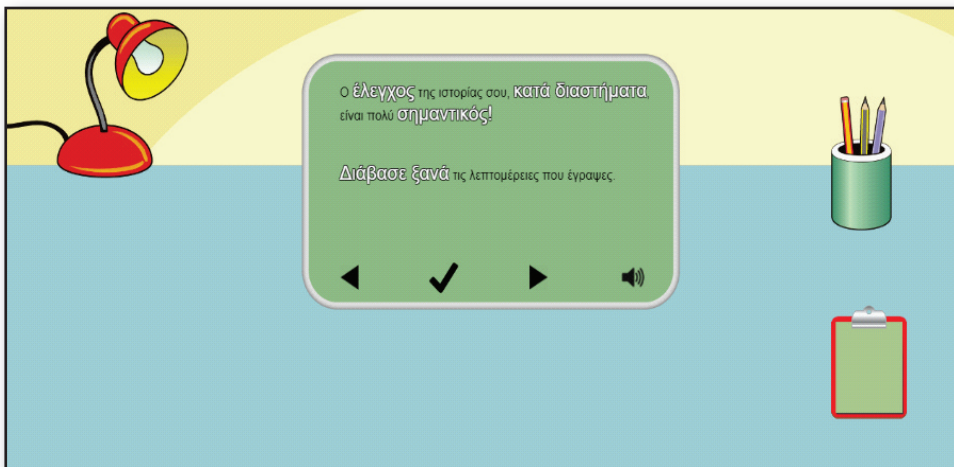
Εικόνα 4^β: Διαδικαστική διευκόλυνση με νύξεις, στους έμπειρους μαθητές-συγγραφείς, για αναφορά στα εσωτερικά διλλήματα των ηρώων



Οι συγγραφικές δράσεις δομούνται από την απλή γνώση (δομημένο περιβάλλον) στη σύνθετη (αυτόνομο περιβάλλον γραφής) και οι παρεχόμενες νύξεις προσφέρουν βασικές και μετασχηματιστικές γνώσεις για τη δομή της αφήγησης και τη διαδικασία σύνθεσης κειμένων. Κατ' επέκταση, η στοχοθεσία των αδύναμων μαθητών-συγγραφέων δύναται να αφορά στην παραγωγή αφηγηματικών κειμένων με περιορισμένη

έκταση, τα οποία εμπεριέχουν όλα τα δομικά στοιχεία της αφήγησης (βασική πυρηνική γνώση). Αντίθετα, για τους έμπειρους μαθητές-συγγραφείς, η στοχοθεσία δύναται να εστιάζει στη σύνθεση εκτεταμένων αφηγηματικών κειμένων με αναφορές στα εσωτερικά διλλήματα των ηρώων, στη συναισθηματική κατάσταση των ηρώων της ιστορίας, καθώς και στην ανάπτυξη των διαλόγων ανάμεσά τους (μετασχηματιστικές γνώσεις). Επιπρόσθετα, όλοι οι μαθητές ενθαρρύνονται να εμπλακούν σε δεξιότητες αναθεώρησης των γραπτών τους υποστηριζόμενοι μνημονικά με κάρτες-νύξεις (Εικόνα 5). Με αυτόν τον τρόπο οι αδύναμοι μαθητές- συγγραφείς ωθούνται να εμπλακούν σε αναστοχαστικές δράσεις, καλλιεργώντας ανώτερες νοητικές δεξιότητες και οι έμπειροι να δομήσουν πιο σύνθετα σχήματα διαδικαστικής γνώσης (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Εικόνα 5: Διαδικαστική διευκόλυνση με οδηγία μεταγνωστικού τύπου



Τέλος, αναπόσπαστο στοιχείο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελεί η διαμορφωτική αξιολόγηση που εστιάζει στην παρατήρηση της επίτευξης των στόχων και στον έλεγχο της πορείας των μαθητών (Hunta, 2010, Βαλιάνη & Νεοφύτου, 2017). Στην παρούσα διδακτική προσέγγιση, ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί την επίτευξη στόχων, εμπλέκει τους μαθητές σε δράσεις αυτο-αξιολόγησης (Εικόνα 6) και ετερο-αξιολόγησης, ενώ ταυτόχρονα κατευθύνει την προσοχή τους στη σύγκριση της προγενέστερης γνώσης με τη νεοαποκτηθείσα, μέσω της στρατηγικής Ξ.Θ.Ε. (Εικόνα 7).

Εικόνα 6: Διαδικαστική διευκόλυνση με νύξεις για αυτο-αξιολόγηση

☐ Έγραψα τα σημαντικά μέρη της αφήγησης;
 Ποιος, Πού, Πότε, Πώς, Τι, Γιατί, Πρόβλημα, Λύση, Τέλος;
☐ Οργάνωσα τις ιδέες μου σε πρόλογο, κυρίως θέμα και επίλογο;
 Πόσες παραγράφους έχει το κάθε μέρος;
☐ Μεγάλωσα τις αρχικές μου ιδέες, υποστηρίζοντάς τις με περισσότερες λεπτομέρειες;
 Πόσες επιπλέον σειρές έγραψα για κάθε ιδέα;
☐ Πρόσθεσα επίθετα και μετοχές;
 Πόσα;
☐ Βελτίωσα τη ροή του λόγου μου;
☐ Πρόσθεσα συνδυαστικές λέξεις και φράσεις;
 Πόσα;
☐ Διόρθωσα τα ορθογραφικά λάθη, τα σημεία στίξης, τα κενά ανάμεσα στις λέξεις;
 Πόσα;

Εικόνα 7: Στρατηγική Ξ.Θ.Ε για σύγκριση της προγενέστερης και της νεοαποκτηθείσας γνώσης αναφορικά με την παραγωγή γραπτού λόγου

Αφήγηση είναι...	Θέλω να μάθω να γράφω σωστά και ωραίες αφηγήσεις.	Έμαθα να γράφω σωστά και ωραίες αφηγήσεις.
.....	Όνομα:	1.
Τι κάνω για να γράψω μια σωστή και ωραία αφήγηση;		2.
		3.
		4.
		5.
		✓

5.1. Περιγραφή της πολυμεσικής εφαρμογής *Read Write Thinker*

Το RWTh αποτελείται από πέντε ενότητες, οι οποίες παρουσιάζονται ακολουθώντας τα στάδια του μοντέλου SRSD και προσφέρουν παροχή προτύπου, πλαίσιο συστηματικής στήριξης, φθίνουσα καθοδήγηση και, τέλος αυτόνομη πρακτική εφαρμογή. Η παιδαγωγική πράκτορας, η Δανάη, αποτελεί μοντέλο εφαρμογής και επεξήγησης των στρατηγικών της κατανόησης και της παραγωγής γραπτού λόγου, στις δυο πρώτες ενότητες της υποδειγματικής διδασκαλίας. Το RWTh παρέχει τις

κατάλληλες διαδικαστικές διευκολύνσεις προσφέροντας ένα πλαίσιο στήριξης στους μαθητές στις δυο ενότητες της καθοδηγούμενης πρακτικής εφαρμογής των στρατηγικών κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου. Οι παρεχόμενες νύξεις στην ενότητα της αυτόνομης σύνθεσης κειμένων φθίνουν, καθώς αναμένεται οι μαθητές να έχουν προσεγγίσει το προφίλ του έμπειρου συγγραφέα.

5.2. Ενότητες του RWTh

Μοντελοποίηση της διαδικασίας της αναγνωστικής κατανόησης: Οι μαθητές παρακολουθούν τη Δανάη, την παιδαγωγική πράκτορα της πολυμεσικής εφαρμογής, να προσφέρει σαφή παραδείγματα των βημάτων της κατανόησης κειμένου, μέσω της ομιλούμενης σκέψης.

Υποβοηθούμενη εφαρμογή των βημάτων κατανόησης από τους μαθητές: Οι μαθητές εφαρμόζουν τις στρατηγικές κατανόησης που διδάχθηκαν προηγουμένως. Η παροχή εξατομικευμένης βοήθειας γίνεται με τη μορφή καρτών - νύξεων, κατόπιν αιτήσεως των μαθητών, υποστηρίζοντας τους μνημονικά και μεταγνωστικά σε κάθε στάδιο της αναγνωστικής κατανόησής τους.

Μοντελοποίηση της διαδικασίας της παραγωγής γραπτού λόγου: Οι μαθητές παρακολουθούν τη Δανάη να επεξηγεί, λεκτικοποιώντας της σκέψη της, τα βήματα που εφαρμόζει στο προ-συγγραφικό, συγγραφικό και μετα-συγγραφικό στάδιο της παραγωγής γραπτού λόγου.

Υποβοηθούμενη εφαρμογή των βημάτων συγγραφής από τους μαθητές: Οι μαθητές εφαρμόζουν τις στρατηγικές σύνθεσης κειμένου που διδάχθηκαν προηγουμένως. Επιλέγουν έναν τίτλο από τη λίστα θεμάτων του RWTh και γράφουν τις αφηγήσεις τους, ακολουθώντας τα τρία στάδια παραγωγής γραπτού λόγου. Καθ' όλη τη διάρκεια συγγραφής των ιστοριών δέχονται εξατομικευμένη βοήθεια, ιεραρχικά δοσμένη, με τη μορφή καρτών - νύξεων.

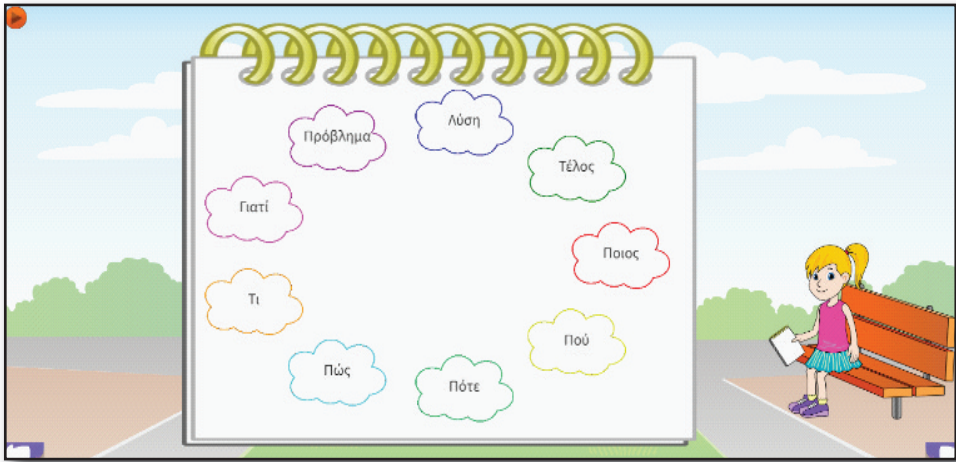
Αυτόνομη σύνθεση αφηγηματικών κειμένων: Οι μαθητές γράφουν δικές τους αφηγηματικές ιστορίες. Σε περίπτωση που κάποιος μαθητής εξακολουθεί να χρειάζεται βοήθεια, προσφέρεται βοήθεια με τη μορφή καρτών - νύξεων.

5.3. Αρχές σχεδιασμού

Κατά το σχεδιασμό του ψηφιακού περιβάλλοντος RWTh λήφθηκαν υπόψη α) η πολυμεσική αρχή που απαιτεί την ταυτόχρονη παρουσίαση εικόνας και κειμένου. Οι εικόνες που συνοδεύουν τα κείμενα στο ψηφιακό περιβάλλον είναι συμβατές με το περιεχόμενό τους, ώστε να μην προστεθεί επιπλέον γνωστικό φορτίο, αποσπώντας την προσοχή του μαθητή από τις ουσιαστικές πληροφορίες, β) η αρχή της προσαρμοστικότητας, που υποστηρίζει το συνδυασμό οπτικής και ακουστικής φόρμας στην παρουσίαση των πληροφοριών. Ο γραφικός οργανωτής που συνοδεύει τα κείμενα στο ψηφιακό περιβάλλον συνδυάζεται με το προφορικό ερέθισμα, ώστε το

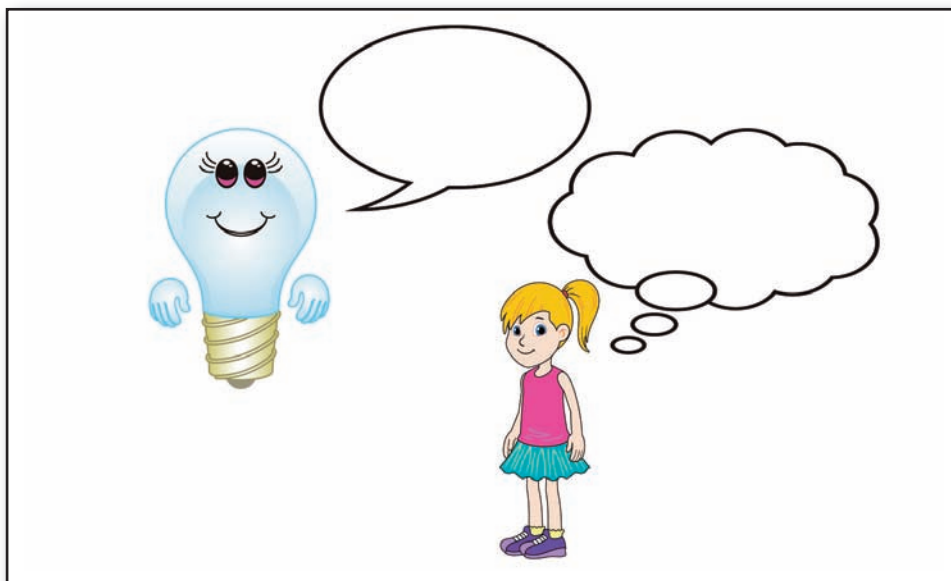
γνωστικό φορτίο της παρεχόμενης πληροφορίας να παρουσιάζεται και στο ακουστικό και στο οπτικό κανάλι πρόσληψης, γ) *η αρχή της συνοχής*, που απαιτεί την παρουσίαση μόνο των απαραίτητων πληροφοριών και την αποφυγή των περιττών στοιχείων, δ) *η αρχή της εγγύτητας*, που επισημαίνει την ανάγκη για ταυτόχρονη παρουσίαση κειμένου ή αφήγησης με την εικόνα ή το κινούμενο σχέδιο, ε) *η αρχή της κατάτμησης*, που επιβάλλει τη σύντομη και συγκεκριμένη πληροφόρηση. Το RWTh εστιάζει στη σαφή παρουσίαση και διδασκαλία στατηγικών σε κάθε φάση της κατανόησης και της παραγωγής γραπτού λόγου, κατευθύνοντας την προσοχή του μαθητή κάθε φορά σε μία γνωστική διεργασία. Ταυτόχρονα, η σχηματοποιημένη πορεία των βημάτων που εφαρμόζονται στη διαδικασία της κατανόησης και της παραγωγής γραπτού λόγου, ενθαρρύνει τον επιμερισμό της προσοχής των μαθητών σε κάθε μια φάση τους και προσφέρει οπτικοποίηση των βημάτων εργασίας, στ) *η αρχή της σηματοδότησης*, που επισημαίνει την παροχή των κατάλληλων οδηγιών, με στόχο τη δυναμική εμπλοκή του μαθητή με τις παρεχόμενες πληροφορίες και την ανάπτυξη της μαθησιακής αυτονομίας (Mayer, 2019). Επιπλέον, οι παρεχόμενες νύξεις συνοδεύονται από φυσική και όχι ψηφιοποιημένη φωνή, δημιουργώντας συνθήκες που καλλιεργούν μια συναισθηματική – διανοητική σχέση ανάμεσα στους ψηφιακούς πράκτορες και τους μαθητές. (Mayer et al, 2004).

Επιπρόσθετα, ο σχεδιασμός της εφαρμογής του RWTh, αντανακλά τις αρχές του κοινωνιο-γνωσιακού μοντέλου παραγωγής γραπτού λόγου σύμφωνα με το οποίο η παραγωγή γραπτού λόγου αντιμετωπίζεται ως κοινωνικο-πολιτισμική πρακτική που στρέφεται στις συνεργατικές διαδικασίες που πραγματώνονται κατά την παραγωγή κειμένων, ως διαδικασίες κατασκευής νοήματος. Ειδικότερα, το RWTh αντιμετωπίζει την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου ως διαδικασίες που μοιράζονται *παράλληλες διαδικασίες οικοδόμησης νοήματος* μέσα από τους κοινούς ρόλους του σχεδιαστή, του συνθέτη, του εκδότη και του παρατηρητή. Η νοητική αναπαράσταση της κειμενικής δομής της αφήγησης, μέσω του γραφικού οργανωτή (Εικόνα 8) αποτελεί συνδετικό κρίκο των δυο γνωστικών διαδικασιών, καθώς στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση υποστηρίζει τον εντοπισμό των κύριων σημείων του κειμένου και στη σύνθεση κειμένου ενθαρρύνει την παραγωγή και την οργάνωση των ιδεών του κειμένου.

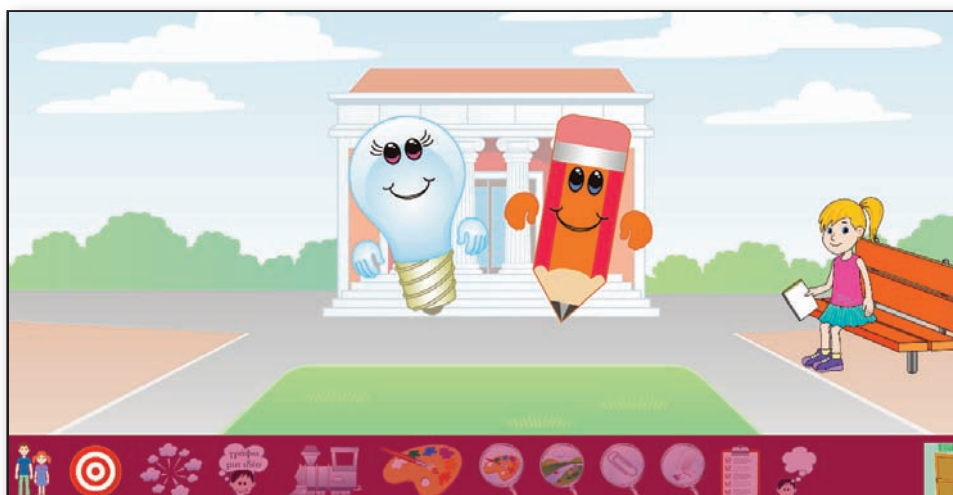
Εικόνα 8: Χάρτης ιστορίας αφήγησης

Ταυτόχρονα, το περιβάλλον του RWTh επιτρέπει να γίνουν ορατές οι απαιτήσεις του ακροατηρίου, οι συμβάσεις γραφής, η δομή των κειμενικών ειδών και τα στάδια σύνθεσης κειμένου μέσα από την οπτικοποίησή τους στη σχηματοποιημένη διαδικασία της συγγραφής και, με αυτόν τον τρόπο, να λειτουργήσουν ως «φωνές» που ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναπτύξουν συνειδητή και εμπρόθετη συγγραφική δράση. Η απόκτηση ενημερότητας είναι αποτέλεσμα της σταδιακής εσωτερίκευσης των φωνών και της μετατροπής τους σε «εσωτερικό διάλογο» που καθοδηγεί τους μαθητές, επιλέγοντας στόχους, στρατηγικές, επιλύοντας προβλήματα και ερχόμενοι σε σύγκρουση με τα προγενέστερα γνωστικά σχήματά τους και τις απαιτήσεις των συνεργατών στην κοινότητα (Flower, 1994). Παράλληλα, η εσωτερική φωνή που αναπτύσσεται στον αναγνώστη και στον συγγραφέα, καθ' όλη τη διάρκεια των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα κατά την αλληλεπίδρασή τους με το κείμενο, αποδίδεται εύγλωττα, ως διάλογος ανάμεσα στην κεντρική ηρωίδα, τη Δανάη και τη σκέψη της, την Ιδεούλα (Εικόνα 9). Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές κατανοούν τις εσωτερικές γνωστικές διεργασίες και την εσωτερική φωνή που καθοδηγεί τους έμπειρους αναγνώστες και συγγραφείς. Ο διττός ρόλος του συγγραφέα αποτυπώνεται εύστοχα μέσα από την οπτικοποίηση του δημιουργού και του γραμματέα (Εικόνα 10).

Εικόνα 9: Οπτικοποίηση της εσωτερικής φωνής του συγγραφέα



Εικόνα 10: Οπτικοποίηση του διττού ρόλου του συγγραφέα



5.4. Η διδακτική μεθοδολογία της εφαρμογής του RWTh

Παρακάτω, περιγράφεται με σαφήνεια ο τρόπος ενσωμάτωσης του RWTh στη σαφή διδασκαλία στρατηγικών, ακολουθώντας το πλαίσιο της φθίνουσας καθοδήγησης του μοντέλου SRSD. Ακόμη, επισημαίνεται ο ρόλος του στη δημιουργία ενός

μαθησιακού περιβάλλοντος που ενθαρρύνει το συγγραφικό προφίλ τόσο των αδύναμων, όσο των έμπειρων μαθητών-συγγραφέων και αντανakλά τις στρατηγικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας.

5.4.1. Διδασκαλία της κατανόησης

Στάδιο 1^ο: Συζήτηση. Πραγματοποιείται συζήτηση με στόχο την ενεργοποίηση της προγενέστερης γνώσης αναφορικά με το τι είναι αφήγηση και ποιες στρατηγικές κατανόησης εφαρμόζουν οι μαθητές. Στη συνέχεια, οι απόψεις τους καταγράφονται στην πρώτη στήλη της στρατηγικής ΞΘΕ: Ξέρω, Θέλω να μάθω, Έμαθα.

Στάδιο 2^ο: Παρουσίαση των στρατηγικών και της χρησιμότητάς τους. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί τις στρατηγικές που εφαρμόζουν οι έμπειροι αναγνώστες και επισημαίνει τη σπουδαιότητα τους στην αποτελεσματική κατανόηση αφηγηματικών κειμένων. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές ενθαρρύνονται να αντιληφθούν την χρησιμότητα των στρατηγικών και "δεσμεύονται" πως επιθυμούν να μάθουν νέες και αποτελεσματικές τεχνικές κατανόησης. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει τους ήρωες της πολυμεσικής εφαρμογής RWTh και εξηγεί τον ρόλο τους στην επιτυχημένη κατανόηση του κειμένου.

Στάδιο 3^ο: Μοντελοποίηση της διαδικασίας της αναγνωστικής κατανόησης. Οι μαθητές εφαρμόζουν την πρώτη ενότητα του RWTh και παρακολουθούν τη Δανάη, να λειτουργεί ως μοντέλο-πρότυπο του έμπειρου αναγνώστη και να επιδεικνύει τις στρατηγικές που εφαρμόζει για την κατανόηση ενός αφηγηματικού κειμένου. Ο εκπαιδευτικός σταματά την πολυμεσική εφαρμογή σε σημεία που του έχουν υποδειχθεί στον οδηγό του εκπαιδευτικού και συζητά με τους μαθητές τις στρατηγικές που παρουσιάζονται από τη Δανάη. Εστιάζει στη χρησιμότητα τους, στον τρόπο και στο πλαίσιο που εφαρμόζονται, προσφέροντας με αυτό τον τρόπο δηλωτική, διαδικαστική και πλαισιοθετημένη γνώση. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναστοχαστούν και να συζητήσουν μεταξύ τους τις νέες στρατηγικές που παρουσιάζονται. Στους αδύναμους μαθητές-συγγραφείς παρέχονται πρόσθετες επεξηγήσεις ή επιπλέον χρόνος αλληλεπίδρασης με το μοντέλο -πρότυπο. Η προτεινόμενη αυτή πρακτική ενθαρρύνει την απόκτηση μεταγνωστικής γνώσης και επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να υποστηρίξει τον ατομικό ρυθμό μάθησης των μαθητών του, αλλά και να λειτουργήσει διαμεσολαβητικά, ως συνεργάτης της Δανάης.

Στάδιο 4^ο: Απομνημόνευση. Ακολουθεί συζήτηση και καταγραφή των βημάτων κατανόησης από τους μαθητές σε ειδικά διαμορφωμένο φύλλο. Σε όσους μαθητές δυσκολεύονται στην γραφή ή στην απομνημόνευση των βημάτων, ο εκπαιδευτικός προσφέρει συμπληρωμένες γραφικές αναπαραστάσεις των βημάτων κατανόησης και οι μαθητές καλούνται να τις τοποθετήσουν σε σωστή σειρά.

Στάδιο 5^ο: Συνεργατική υποστηριζόμενη κατανόηση. Οι μαθητές συνεργάζονται και εφαρμόζουν σε έντυπο υλικό τις στρατηγικές κατανόησης (πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση), αλληλοεπιδρώντας σε ζευγάρια. Ο εκπαιδευτικός παρέχει βοήθεια. Επίσης, παρατηρεί την αναγνωστική συμπεριφορά των μαθητών και την καταγράφει σε ειδικό φύλλο παρατήρησης.

Στάδιο 6^ο: Υποστηριζόμενη κατανόηση. Οι μαθητές εφαρμόζουν τα βήματα κατανόησης στη δεύτερη ενότητα του RWTh. Δέχονται βοήθεια με τη μορφή καρτών-ύψων, όταν το ζητήσουν. Ο εκπαιδευτικός δύναται να δημιουργήσει ομοιογενείς ομάδες και να καθοδηγήσει τη διαδικασία προσφέροντας περαιτέρω επεξηγήσεις, σε μαθητές που διαπίστωσε ότι δυσκολεύονται.

Στάδιο 7^ο: Αυτόνομη πρακτική. Οι μαθητές εφαρμόζουν αυτόνομα τις στρατηγικές κατανόησης σε έντυπο υλικό. Τέλος, αναστοχάζονται τα βήματα κατανόησης που εφάρμοσαν και τα καταγράφουν στην τρίτη στήλη της στρατηγικής ΞΘΕ. Ο εκπαιδευτικός συντονίζει τη συζήτηση, ώστε να γίνει ευδιάκριτη από τους μαθητές η σύγκριση της αρχικής δηλωτικής γνώσης και της νεοαποκτηθείσας δηλωτικής, διαδικαστικής και πλαισιοθετημένης γνώσης τους για τη διαδικασία της κατανόησης, μετά την εφαρμογή των διδαγμένων στρατηγικών.

5.4.2. Διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου

Στάδιο 1^ο: Συζήτηση. Ο εκπαιδευτικός ξεκινά τη συζήτηση με τους μαθητές, αναφορικά με τις στρατηγικές που εφαρμόζουν κατά τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου. Οι μαθητές καταγράφουν ποιες στρατηγικές εφαρμόζουν και τι γνωρίζουν για το κειμενικό είδος της αφήγησης, συμπληρώνοντας την αρχική στήλη της στρατηγικής Ξ.Θ.Ε και δεσμεύονται πως θέλουν να μάθουν καινούριες στρατηγικές παραγωγής γραπτού λόγου.

Στάδιο 2^ο: Παρουσίαση των στρατηγικών και της χρησιμότητάς τους. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί τις στρατηγικές, τις οποίες εφαρμόζουν οι έμπειροι συγγραφείς και επισημαίνει τη σπουδαιότητά τους στην αποτελεσματική παραγωγή αφηγηματικών κειμένων. Παρουσιάζει ξανά τους ήρωες της ψηφιακής εφαρμογής RWTh και επεξηγεί τον ρόλο τους στην επιτυχημένη παραγωγή γραπτού λόγου.

Στάδιο 3^ο: Μοντελοποίηση της διαδικασίας της παραγωγής γραπτού λόγου. Οι μαθητές στην τρίτη ενότητα του RWTh, παρακολουθούν τη Δανάη, να λειτουργεί ως μοντέλο-πρότυπο του έμπειρου συγγραφέα και να επιδεικνύει τις στρατηγικές που εφαρμόζει για την γραπτή σύνθεση ενός αφηγηματικού κειμένου. Ο εκπαιδευτικός σταματά την πολυμεσική εφαρμογή σε σημεία που του έχουν υποδειχθεί στον οδηγό του εκπαιδευτικού (Εικόνα 11) και συζητά με τους μαθητές τις στρατηγικές που παρουσιάζονται από τη Δανάη. Εστιάζει στην χρησιμότητα τους, στον τρόπο και στο πλαίσιο που εφαρμόζονται, προσφέροντας με αυτόν τον τρόπο δηλωτική,

διαδικαστική και πλαίσιοθετημένη γνώση. Σε όλη τη διάρκεια προτρέπει τους μαθητές να αναστοχαστούν και να συζητήσουν μεταξύ τους τις νέες στρατηγικές που παρουσιάζονται, έχοντας μπροστά τους τις κάρτες με τα συννεφάκια σκέψης της Δανάης (Εικόνα 12). Στους αδύναμους μαθητές-συγγραφείς παρέχει πρόσθετες επεξηγήσεις ή επιπλέον χρόνο αλληλεπίδρασης με το μοντέλο -πρότυπο. Η προτεινόμενη αυτή διαλεκτική πρακτική ενθαρρύνει την απόκτηση μεταγνωστικής γνώσης, επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να υποστηρίξει τον ατομικό ρυθμό μάθησης των μαθητών του, αλλά και να λειτουργήσει διαμεσολαβητικά, ως συνεργάτης της Δανάης.

Εικόνα 11: Υπόδειγμα οδηγού του εκπαιδευτικού

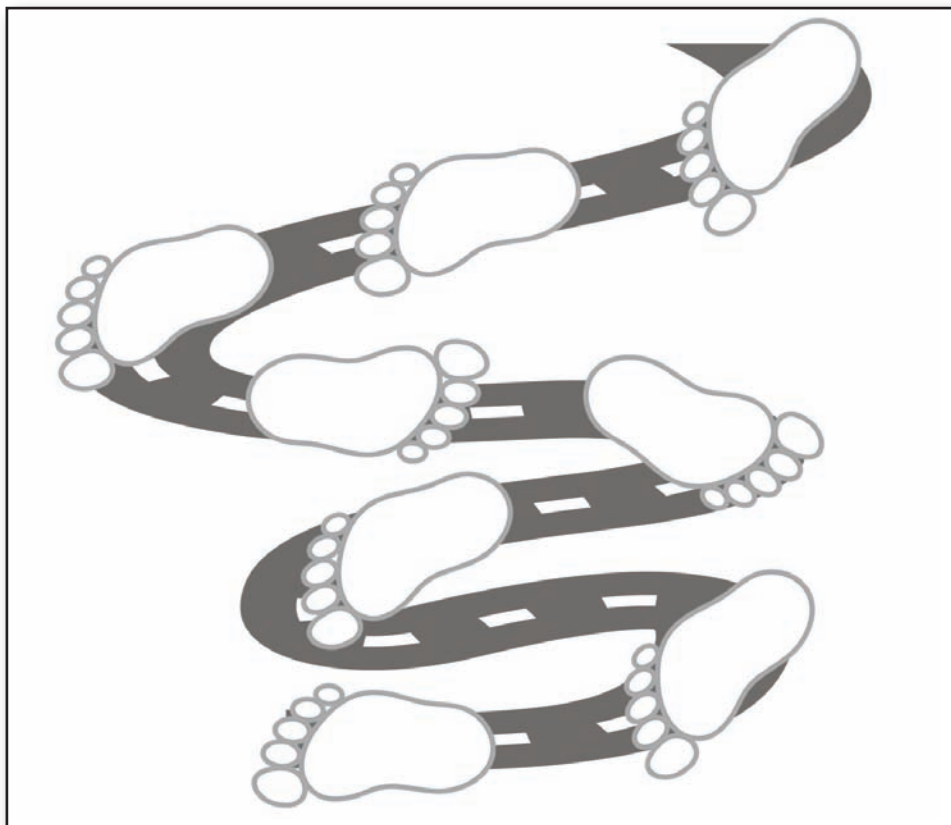
Στόχος 	3. Απόκτηση δηλωτικής γνώσης σχετικά με τα χαρακτηριστικά που διαθέτουν οι καλοί συγγραφείς
Εφαρμογή	Οι μαθητές παρακολουθούν την Δανάη να σκέφτεται φωναχτά τι κάνουν οι καλοί συγγραφείς. Ο εκπαιδευτικός σταματάει προσωρινά τη ροή του λόγου και εμφανίζει την κάρτα με το συννεφάκι σκέψης. Επαναλαμβάνει τα χαρακτηριστικά που έχουν οι καλοί συγγραφείς και προτρέπει τους μαθητές να κάνουν το ίδιο. Οι μαθητές παρακολουθούν τη Δανάη να αναφέρει το διπλό ρόλο του καλού συγγραφέα, λέγοντας πως είναι Ιδεούλης και Καταγραφούλης μαζί και να επισημαίνει τι ακριβώς κάνει ο συγγραφέας στους δυο αυτούς ρόλους (δηλωτική γνώση).
Συζήτηση	- Ωραία για να επαναλάβουμε και εμείς τι κάνουν οι καλοί συγγραφείς. - Τι κάνει η Ιδεούλα και τι ο καταγραφούλης;

Εικόνα 12: Κάρτα με το συννεφάκι σκέψης της Δανάης



Στάδιο 4^ο: Απομνημόνευση. Ακολουθεί συζήτηση και καταγραφή των βημάτων παραγωγής γραπτού λόγου σε ειδικά διαμορφωμένο φύλλο (Εικόνα 13). Σε όσους μαθητές δυσκολεύονται στην γραφή ή στην απομνημόνευση των βημάτων ο εκπαιδευτικός προσφέρει συμπληρωμένες τις γραφικές αναπαραστάσεις των βημάτων κατανόησης και οι μαθητές καλούνται να τις τοποθετήσουν σε σωστή σειρά.

Εικόνα 13: Φύλλο καταγραφής των βημάτων παραγωγής του γραπτού λόγου



Στάδιο 5^ο: Συνεργατική υποστηριζόμενη παραγωγή γραπτού λόγου. Οι μαθητές αφού έχουν απομνημονεύσει τις στρατηγικές, συνεργάζονται και εφαρμόζουν σε έντυπο υλικό τις στρατηγικές παραγωγής γραπτού λόγου, ακολουθώντας τις φάσεις του σχεδιασμού, της καταγραφής και του επανελέγχου. Ο εκπαιδευτικός διαμεσολαβεί και παρέχει βοήθεια. Επίσης, παρατηρεί τη συγγραφική συμπεριφορά των μαθητών του και την καταγράφει σε ειδικό φύλλο παρατήρησης (Εικόνα 14).

Εικόνα 14: Φύλλο παρατήρησης συγγραφικής συμπεριφοράς

ΣΥΓΓΡΑΦΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	Όνομα:				
Στρατηγικές	1 ^η ιστορία	2 ^η ιστορία	3 ^η ιστορία	4 ^η ιστορία	5 ^η ιστορία
Γέννηση ιδεών					
Έγραψε μια πρόταση στον χάρτη ιστορίας					
Πρότεινε μια ιδέα					
Διόρθωσε την πρότασή του.					
Εμπλουτισμός ιδεών					
Μεγάλωσε την πρόταση της αρχικής ιδέας					
Πρότεινε λεπτομέρειες για την αρχική ιδέα					
Έλεγε το νόημα της παραγράφου					
Επανέλεγχος					
Απομνημόνευσε τα βήματα παραγωγής γραπτού λόγου					
Διόρθωσε τις παραγράφους					
Διόρθωσε το κείμενο					
Τσέκαρα το φύλλο αυτοελέγχου					
Ξανασκέφτηκε τα βήματα παραγωγής γραπτού λόγου					
Διόρθωσε το κείμενο του συνεργάτη του					

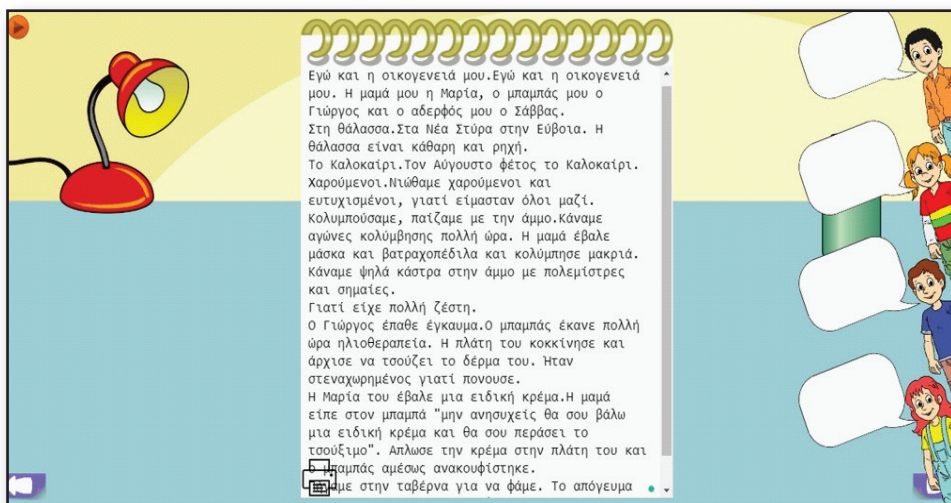
Στάδιο 6^ο: Υποστηριζόμενη παραγωγή γραπτού λόγου. Οι μαθητές εφαρμόζουν τα βήματα σύνθεσης αφηγηματικών κειμένων στη τέταρτη ενότητα του RWTh. Δέχονται βοήθεια από το ψηφιακό περιβάλλον με τη μορφή καρτών, όταν το ζητήσουν. Ο εκπαιδευτικός δύναται να δημιουργήσει ομοιογενείς ομάδες και να προσφέρει καθοδηγούμενη βοήθεια και περαιτέρω επεξηγήσεις, υιοθετώντας ρόλο συνεργάτη σε μαθητές που διαπίστωσε πως δυσκολεύονται, ενώ οι υπόλοιποι μαθητές μπορούν να εργαστούν μόνοι τους και να αλληλοεπιδράσουν με την πολυμεσική εφαρμογή.

Στάδιο 7^ο: Αυτόνομη πρακτική. Οι μαθητές εφαρμόζουν αυτόνομα τις στρατηγικές σύνθεσης αφηγηματικών κειμένων. Στη συνέχεια, αναστοχάζονται τα βήματα παραγωγής γραπτού λόγου που εφάρμοσαν και τα καταγράφουν στην τρίτη στήλη

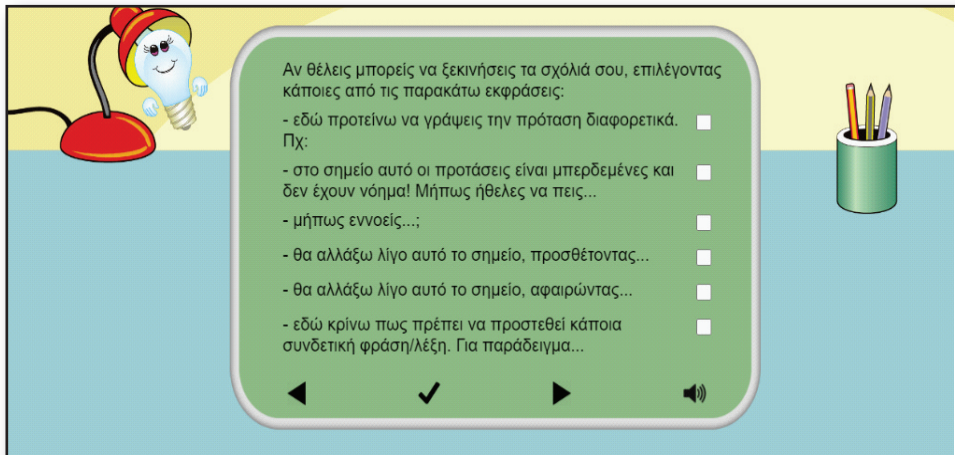
της στρατηγικής Ξ.Θ.Ε. Ο εκπαιδευτικός συντονίζει τη συζήτηση, ώστε να γίνει ευδιάκριτη από τους μαθητές η σύγκριση της αρχικής δηλωτικής γνώσης και της νεοαποκτηθείσας δηλωτικής διαδικαστικής και πλαισιοθετημένης γνώσης τους για τη διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου, μετά την εφαρμογή των διδαγμένων στρατηγικών.

Τέλος, στη φάση της αυτόνομης συγγραφής ιστοριών λαμβάνει χώρα η διαδικασία της ετερο-αξιολόγησης. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να εμπλακούν στον ρόλο του «αναγνώστη-κριτή» και με τη χρήση των οπτικοποιημένων προαναφερθέντων ρόλων (Εικόνα 15^α), να διορθώσουν το κείμενο του «συνεργάτη τους» (Yarrow & Torring, 2001). Επιπρόσθετα, οι αδύναμοι μαθητές-συγγραφείς υποστηρίζονται μνημονικά, με τη μορφή καρτών-νύξεων, να εντοπίσουν και να διορθώσουν στο παραγόμενο γραπτό του συνεργάτη τους, λάθη που αφορούν στη νοηματική συνεκτικότητα και στη συνοχή (Εικόνα 15^β).

Εικόνα 15^α: Οπτικοποιημένοι ρόλοι αναγνώστη-κριτή στη διάρκεια της ετερο-αξιολόγησης



Εικόνα 15^β: Διαδικαστική διευκόλυνση με πρόσθετες νύξεις στους αδύναμους μαθητές -συγγραφείς, για την έναρξη σχολίων, κατά την ετερο-αξιολόγηση



Συμπερασματικά, στην παρούσα εργασία περιγράφεται με σαφήνεια ο τρόπος ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στη διδακτική μεθοδολογία της σαφούς διδασκαλίας στρατηγικών γραπτού λόγου με στόχο την καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων οι οποίες θα ενθαρρύνουν την ενεργητική εμπλοκή όλων των μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία. Επισημαίνεται, ο διαμεσολαβητικός ρόλος του εκπαιδευτικού και της πολυμεσικής εφαρμογής RWTh, οι οποίοι λειτουργούν ως διανοητικοί συνεργάτες των μαθητών, στην οικοδόμηση της γνώσης τους. Η προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση αντανάκλα τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και σκιαγραφεί ένα μαθητοκεντρικό περιβάλλον παραγωγής γραπτού λόγου. Ειδικότερα, το RWTh επιτρέπει την εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία σύμφωνα με το επίπεδο ετοιμότητάς τους, υποστηρίζει την ανάλυση του έργου της γραφής σε επιμέρους βήματα και παρέχει διαφοροποιημένη υποστήριξη. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός καθοδηγείται πώς να αναλάβει έναν ρόλο υποστηρικτικό στο πλαίσιο της φθίνουσας καθοδήγησης, μέσω της επίδειξης στρατηγικών, της προσφοράς νοητικών στηριγμάτων, της ευελικτικής ομαδοποίησης των μαθητών, της παρατήρησης της συγγραφικής συμπεριφοράς τους και της διαφοροποίησης της στοχοθεσίας για την κάθε ομάδα. Όλα τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά συνδράμουν στη δημιουργία μιας διαφοροποιημένης διδακτικής προσέγγισης στη σαφή διδασκαλία στρατηγικών του γραπτού λόγου, μέσα από τη βαθμιαία απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές οικοδομούν τη γνώση τους μέσα από τα δικά τους «γνωστικά μονοπάτια» και ο εκπαιδευτικός διαμεσολαβεί και συντονίζει τις προσπάθειές τους.

Βιβλιογραφία

- Alessi, S.M & Trollip, S.R. (2001) *Multimedia for learning: Methods and Development*. Boston: Allyn and Bacon.
- Azevedo, R. (2005) *Computer Environments as Metacognitive Tools for Enhancing Learning*. *Educational Psychologist*, 40(4), 193-197.
- Baker, S, Gersten, R. & Scanlon, D. (2002) Procedural Facilitators and Cognitive Strategies: Tools for Unraveling the Mysteries of Comprehension and the Writing Process, and for Providing Meaningful Access to the General Curriculum, *Learning Disabilities Research & Practice*, 17 (1), 65-77.
- Barley, Z., Lauer, P., Arens, S., Apthorp, H., Englert, K., Snow, D. & Akiba, M. (2002) Helping At-Risk Students Meet Standards: A Synthesis of Evidence-Based Classroom Practices, *Research Report 143, Mid-Continent Research for Education and Learning*, Aurora, CO.
- Boone, R. & Higgins, K. (2007) New Directions in Research: The Role of Instructional Design in Assistive Technology Research and Development. *Reading Research Quarterly*, 42(1), 135-140.
- De Jong, T. (2009) *Cognitive load theory, educational research, and instructional design: some food for thought*. *Instructional Science*, 38(2), 105-134.
- De La Paz, S. & Graham, S. (2002) Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: Writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 687-698
- Englert, C.S. (2009) Connecting the Dots in a Research Program to Develop, Implement, and Evaluate Strategic Literacy Interventions for Struggling Readers and Writers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(2), 104-120
- Flower, L. (1994) *The Construction of Negotiated Meaning: A Social Cognitive Theory of Writing*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Graham, S., Harris, K. H. & Mason, L. (2005) Improving the writing performance of young struggling writers: Theoretical and Programmatic Research from the Center on Accelerating Student Learning. *Journal of Special Education*, 39 (1), 19-33
- Graham, S. & Perin, D. (2007) A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 445-476.
- Graham, S. & Harris, K. R. (2017) Evidence-Based Writing Practices: A Meta-Analysis of Existing Meta-Analyses. In R. Fidalgo & T. Olive & R. Fidalgo, K. R. Harris, & M. Braaksma (Eds.), *Studies in Writing Series: Vol.34. Design Principles for Teaching Effective Writing* (pp. 13-37). Leiden: Brill.
- Graham, S., Harris, K. & Troia, G. (2000) Self-regulated strategy development revisited: Teaching writing strategies to struggling writers. *Topics in Language Disorders*,

20(4), 1-14.

- Hunta, A. (2010) Diagnostic and formative Assessment. In B. Spolsky & F.M.Hult, *The Handbook of Educational Linguistics* (pp. 469-482).Oxford, UK: Blackwell.
- Kennedy, M. J. & Deshler, D. D. (2010) Literacy instruction, technology, and students with learning disabilities: Research we have, research we need. *Learning Disability Quarterly*, 33(4), 289-298.
- Kirschner, P. A. (2002) Cognitive load theory: Implications of cognitive load theory on the design of learning. *Learning and Instruction*, 12(1), 1-10.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., Argüelles, M. E., Hughes, M. T. & Ahwee, S. (2004) Collaborative Strategic Reading: "Real world" lessons from classroom teachers. *Remedial and Special Education*, 25, 291-302.
- Lenski, S.D. & Niersthheimer, S. L. (2002) Strategy instruction from socio-cognitive perspective. *Reading Psychology*, 23, 127-143.
- Maccini, P., Gagnon, J. C. & Hughes, C. A. (2002) Technology-Based Practices for Secondary Students with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25(4), 247-261.
- Mayer, R. (2019) How Multimedia Can Improve Learning and Instruction. In J. Dunlosky & K. Rawson (Eds.), *The Cambridge Handbook of Cognition and Education* (pp. 460-479). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E., Fennell, S., Farmer, L. & Campbell, J. (2004) A personalization effect in multimedia learning: Students learn better when words are in conversational style rather than formal style. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 389-395.
- McKenna M. C. & Proctor, K. M. (2006) The role of technology in the professional development of literacy educators. In M. C. McKenna, L. D. Labbo, R. D. Kieffer, & D. Reinking (Eds.), *International handbook of literacy and technology* (Vol II, pp. 273-286). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Association.
- Okolo, C. M. & Bouck, E. C. (2007) Research about assistive technology: 2000-2006. What have we learned? *Journal of Special Education Technology*, 22(3), 19-3.
- Paas, F., Renkl, A. & Sweller, J. (2003) Cognitive Load Theory and Instructional Design: Recent Developments. *Educational Psychologist*, 38(1), 1-4.
- Reiser, B.J. (2004) Scaffolding complex learning: The mechanisms of structuring and problematizing student work. *Journal of the Learning Science*, 13, 273-304
- Rogers, L. A. & Graham, S. (2008) A meta-analysis of single subject design writing intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 100 (4), 879-906.
- Sadoski, M. & Paivio, A. (2001) *Imagery and text: A dual coding theory of reading and writing*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Salomon, G., Perkins, D. N. & Globerson, T. (1991) Partners in Cognition: Extending Human Intelligence with Intelligent Technologies. *Educational Researcher*, 20(3), 2-9.
- Santangelo, T., Harris, K.R. & Graham, S. (2007) Self-Regulated Strategy Development: A Validated Model to Support Students Who Struggle with Writing. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal* 5(1), 1-20.
- Schnotz, W. (2005) An intergraded Model of Text and Picture Comprehension. In R. Mayer The *Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (pp.49-69). New York: Cambridge University Press.
- Schnotz, W. & Kürschner, C. (2007) A Reconsideration of Cognitive Load Theory. *Educational Psychology Review*, 19(4), 469-508.
- Schraw, G., Crippen, K. J. & Hartley, K. (2006) Promoting Self-Regulation in Science Education: Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning. *Research in Science Education*, 36, 111-139.
- Smith, S. J. & Okolo, C. (2010) *Response to Intervention and Evidence-Based Practices: Where Does Technology Fit? Learning Disability Quarterly*, 33(4), 257-272.
- Snow, D.R. (2011) The Teacher's Role in Effective Computer-Assisted Instruction Intervention. *Mathematics Teacher*, 104, (7), 532-536.
- Sweller, J. (1994) Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and Instruction*, 4, 295-312.
- Tomlinson, C. A. (2001) Differentiated instruction in the regular classroom. *Understanding Our Gifted*, 14 (1), 3-6.
- Tomlinson, C. A. & Imbeau, M. B. (2010) *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2015) Πώς να διαφοροποιήσουμε τη διδασκαλία σε τάξεις μεικτής ικανότητας. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Troia, G. A., Shankland, R. K. & Heintz, A. (2010) *Putting writing research into practice: Applications for teacher professional development*. New York: Guilford Press.
- Troia, G.A. & Olinghouse, N.G. (2013) The Common Core State Standards and Evidence-Based Educational Practices: The Case of Writing, *School Psychology Review*, 42, (3), 343-357.
- van Merriënboer, J., Clark, R. & de Croock, M. (2002) Blueprints for complex learning: The 4C/ID- Model. *Educational Technology, Research and Development*, 50(2), 39-64.
- van Merriënboer, J. & Sweller, J. (2005) Cognitive Load Theory and Complex Learning: Recent Developments and Future Directions. *Educational Psychology Review*, (17), 147-177.

- Yarrow, F. & Topping, K.J. (2001) Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 261-282.
- Βαλιάντη, Σ. & Νεοφύτου, Λ. (2017) *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Εκδόσεις Πεδίο.
- Βαστάκη, Μ. (2010) Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας. *Επιστημονικό Βήμα*, 12, 121-134.
- Δαμανάκης, Μ., Σπαντιδάκης, Ι., Βάμβουκας, Μ., Παπαδογιαννάκης, Ν. & Νικολουδάκη, Ε. (2004) *Καθώς Μεγαλώνουμε... στον κόσμο των Ελληνικών*. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.
- Κουτσελίνη, Μ. (2006) Διαφοροποίηση διδασκαλίας – μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας : Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές. Τόμος Α . Λευκωσία (16).
- Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (2013) *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Θεωρητικές Προσεγγίσεις & Εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πρίντεζι, Α. & Πολυχρόνη, Φ. (2016) Η αντιμετώπιση δυσκολιών στο γραπτό λόγο: Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 153-174.
- Ράλλη, Μ. (2011) *Η ενσωμάτωση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, ως γνωστικού εργαλείου, στη διδασκαλία γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών γραπτού λόγου σε μαθητές δημοτικού με ή χωρίς δυσκολίες παραγωγής γραπτού λόγου*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Σπαντιδάκης, Ι. (1998) *Δυσκολίες γραπτής έκφρασης των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Σχεδιασμός. Εφαρμογή και αξιολόγηση διδακτικών προσεγγίσεων για την ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών της Στ' τάξης με και χωρίς τη χρήση του υπολογιστή*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2010) *Κοινωνιο-γνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.

Βιβλιοπαρουσίαση

Γεώργιος Στ. Φλουρής

Πολλαπλή Νοημοσύνη & Εκπαίδευση: Θεωρία, Έρευνες, Εφαρμογές

*Εκδόσεις: Γρηγόρη
Αθήνα, 2021*

Βιβλιοπαρουσίαση: Μιχάλης Κασσωτάκης

Η ανάγκη να καλλιεργεί η σχολική εκπαίδευση σφαιρικά την προσωπικότητα του ατόμου αποτελεί παλαιό παιδαγωγικό αίτημα. Δυστυχώς, την απαίτηση αυτή ελάχιστα ικανοποιούσε μέχρι σήμερα το παραδοσιακό σχολείο, το οποίο έδινε έμφαση στη μετάδοση πληροφοριών στους διδασκομένους και επιδίωκε να αναπτύξει σ' αυτούς την απομνημονευτική κυρίως ικανότητα. Η έντονη κριτική που ασκήθηκε επί πολλά χρόνια κατά της σχολικής αυτής τακτικής βελτίωσε κάπως τα πράγματα. Παρά ταύτα, η εν λόγω εξέλιξη δεν είναι ικανοποιητική ούτε στη χώρα μας αλλά ούτε και σε αρκετές χώρες του εξωτερικού. Το σχολείο εξακολουθεί να χαρακτηρίζεται από τη μονομερή έμφαση στην αποστήθιση γνώσεων και στην εφαρμογή προγραμμάτων και μεθόδων που στηρίζονται στη λεκτική κυρίως και στη λογικομαθηματική νοημοσύνη.

Υπό τις συνθήκες αυτές, είναι ευνόητο να διακρίνονται στο σχολείο οι μαθητές εκείνοι που είναι προικισμένοι με υψηλή γλωσσική ικανότητα, η οποία, όπως έχουν δείξει οι σχετικές έρευνες, δεν είναι ανεξάρτητη από την κοινωνικο-οικονομική και πολιτισμική τους προέλευση, καθώς και αυτοί που έχουν υψηλό δείκτη λογικομαθηματικών δεξιοτήτων. Οι λοιπές πτυχές της προσωπικότητας και των δεξιοτήτων των ατόμων (π.χ. κοινωνικές, κινητικές, συναισθηματικές, καλλιτεχνικές κτλ. δεξιότητες) κατείχαν και συνεχίζουν να κατέχουν περιθωριακή θέση στο φάσμα των παιδαγωγικών στόχων που επιδιώκει το σχολείο. Κατά συνέπεια, όσοι έχουν την ατυχία να υπερέχουν στους τομείς αυτούς σπάνια έως καθόλου ευδοκιμούν στο σχολείο, θεωρούμενοι, συνήθως, αδύνατοι μαθητές ή και νοητικά ανεπαρκείς, σε μερικές περιπτώσεις.

Την παραπάνω σχολική τακτική και την αντίστοιχη παιδαγωγική ιδεολογία υπέθαλπε η μέχρι πρότινος επικρατούσα αντίληψη για τη φύση και τη δομή της νοημοσύνης των ατόμων αλλά και για τις δυνατότητες ανάπτυξής της μέσω της κατάλληλης

άσκησης και της συστηματικής απόκτησης πολλαπλών εμπειριών. Σύμφωνα με τις παραδοσιακές απόψεις, η νοημοσύνη είναι **μια ενιαία ικανότητα επίλυσης προβληματικών καταστάσεων** και επιτυχούς αντιμετώπισης της πραγματικότητας, η οποία παραμένει σταθερή στη διάρκεια της ζωής. Το επίπεδό της προσδιορίζεται, κατά την αντίληψη αυτή, από γενετικούς κυρίως παράγοντες και πολύ λίγο από περιβαλλοντικούς και μπορεί **να μετρηθεί αξιόπιστα** με τη χρήση των κλασικών τεστ νοημοσύνης (I. Q. tests).

Η άποψη αυτή άρχισε να τίθεται υπό αμφισβήτηση κατά το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα από διακεκριμένους ερευνητές, οι οποίοι υποστήριζαν τη θέση ότι η νοημοσύνη **δεν έχει ενιαία δομή**, αλλά αποτελείται από ένα **σύνθετο πλέγμα** διαφορετικών ικανοτήτων, καθεμιά από τις οποίες μπορεί να θεωρηθεί ότι συνιστά **ιδιαίτερη μορφή νοημοσύνης**. Αυτό σημαίνει ότι ούτε όλοι οι άνθρωποι έχουν τις ίδιες ικανότητες ούτε ότι **αναπτύσσουν όλοι στον ίδιο βαθμό εκείνες τις οποίες από κοινού διαθέτουν**.

Την παραπάνω προσέγγιση ενίσχυσε σημαντικά η θεωρία του Howard Gardner για τους **Πολλαπλούς Τύπους Νοημοσύνης** (Π.Τ.Ν.), η οποία υποστηρίζει ότι υπάρχουν οι εξής διακριτοί τύποι νοημοσύνης: α) **η γλωσσική**, η οποία σχετίζεται με τη χρήση της γλώσσας (σύνταξη, μορφολογία, φωνολογία, σημασιολογία), β) **η μουσική**, που αναφέρεται στην ικανότητα αντίληψης και παραγωγής του ρυθμού και των διαφόρων μορφών μουσικής έκφρασης, γ) **η λογικο-μαθηματική** που περιλαμβάνει την ικανότητα αντίληψης ποσοτικών σχέσεων και λογικών εννοιών, δ) **η οπτική/χωρική**, που αφορά την αντίληψη του χώρου και την αναγνώριση αντικειμένων που γίνονται ορατά από διαφορετικές οπτικές γωνίες, ε) **η κιναισθητική**, η οποία αναφέρεται στον έλεγχο των κινήσεων του σώματος και στον επιδέξιο χειρισμό των αντικειμένων, στ) **η διαπροσωπική**, που αφορά την ικανότητα αντίληψης και ανταπόκρισης στις διαθέσεις, στον χαρακτήρα, στα κίνητρα και στις προθέσεις των άλλων, ζ) **η ενδοπροσωπική ή ενδοατομική**, η οποία σχετίζεται με τον έλεγχο των προσωπικών συναισθημάτων, την αυτογνωσία και τη συνειδητοποίηση των επιθυμιών και των δυνατοτήτων μας και η) τη νοημοσύνη που αναφέρεται στην **αντίληψη των φυσικών αντικειμένων** και στην ικανότητα κατηγοριοποίησης και ένταξής τους μέσα στο φυσικό περιβάλλον.

Η θεωρία του Gardner για τους Πολλαπλούς Τύπους Νοημοσύνης, εκτός από τη συμβολή της στην ψυχολογική διερεύνηση της γνωστικής εξέλιξης των ατόμων επηρέασε σημαντικά και την παιδαγωγική θεωρία και πράξη. Συνέβαλε, πρώτα-πρώτα, στο να κατανοηθεί καλύτερα ότι η νοητική ικανότητα δεν είναι ομοιογενής και, επομένως, όλοι οι άνθρωποι δεν έχουν αναγκαστικά το ίδιο «μυαλό». Η διαφοροποίηση, μάλιστα, αυτή δεν είναι μόνο ποσοτική αλλά είναι και ποιοτική. Κατά συνέπεια, δεν πρέπει να κρίνονται όλοι με βάση ορισμένες ακαδημαϊκές μόνον επιδόσεις. Καθένας έχει κάποια ιδιαίτερη κλίση και ικανότητα διαφορετική από τον άλλο.

Η θέση αυτή καταρρίπτει την υπεραπλουστευμένη παραδοσιακή κατηγοριοποίηση των μαθητών σε «έξυπνους» και «βλάκες», σε άτομα που μαθαίνουν γρήγορα και σε άτομα που μαθαίνουν αργά. Ενισχύει την πρόκληση προς τους εκπαιδευτικούς: α) να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους και να την προσαρμόζουν στις ιδιαιτερότητες των μαθητών τους, β) να εντοπίζουν σε ποιους τομείς οι μαθητές τους είναι περισσότερο ικανοί και γ) να τους ενισχύσουν για να γίνουν ακόμη ικανότεροι. Σημαντικό είναι, επίσης, το να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί ότι ορισμένες δεξιότητες των μαθητών που σχετίζονται με κάποιο ή κάποια από τα παραπάνω είδη νοημοσύνης, μπορεί να μην έχει/ουν εκδηλωθεί σε συγκεκριμένη ηλικιακή φάση. Καθήκον τους είναι να τους υποβοηθήσουν να αναπτύξουν τις δεξιότητες που διαθέτουν, οι οποίες, αν δεν καλλιεργηθούν, πιθανόν να παραμείνουν σε λανθάνουσα κατάσταση.

Πολλοί σύγχρονοι παιδαγωγοί ισχυρίζονται, ακόμη, ότι οι διδασκόμενοι μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά, όταν αυτενεργούν και όταν εμπλέκονται οι ίδιοι στη διαδικασία προγραμματισμού, εκτέλεσης και ανατροφοδότησης της διδακτικής διαδικασίας. Ένας τρόπος για να γίνουν οι μαθητές ικανοί να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις αυτές και για να μπορούν να ελέγχουν περισσότερο όσα μαθαίνουν είναι να βοηθηθούν να κατανοήσουν τον ίδιο τους τον εαυτό, να προσδιορίσουν τις αξίες τους και να εντοπίσουν τις αδυναμίες και τις δυνατότητές τους, όπως τονίζει ο καθηγητής Φλουρής. Η εφαρμογή της θεωρίας για την πολλαπλή νοημοσύνη στην εκπαιδευτική πράξη συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων αυτών.

Αλλά και ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών έχει επηρεασθεί σημαντικά από την εν λόγω θεωρία, με την έννοια ότι η παραδοσιακή αξιολόγηση των μαθητών που στηρίζεται μόνο στην επίτευξη γνωστικών στόχων δεν καλύπτει όλο το φάσμα των δεξιοτήτων τους. Άρα, δεν μπορεί να θεωρηθεί απόλυτα έγκυρη και αξιόπιστη. Ακόμη και οι μαθητές με χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση έχουν, ίσως, να παρουσιάσουν καλές επιδόσεις σε άλλους τομείς, τους οποίους το παραδοσιακό σχολείο παραβλέπει. Για τον λόγο αυτόν η αξιολόγηση των διδασκομένων βάσει φακέλου δραστηριοτήτων (portfolio assessment) θεωρείται πιο έγκυρη από τους οπαδούς της θεωρίας για την πολλαπλή νοημοσύνη.

Στη χώρα μας η παραπάνω θεωρία και η εφαρμογή της στη σχολική πράξη έγινε γνωστή από τις μεταφράσεις των βασικών έργων του εμπνευστή της, αλλά προπαντός από τα σχετικά δημοσιεύματα και τη διδασκαλία του συναδελφου, Ομότιμου Καθηγητή του Πανεπιστημίου Αθηνών και προσωπικού φίλου του Gardner, Γεωργίου Φλουρή.

Ο Καθηγητής Φλουρής πρόσθεσε πρόσφατα στα σχετικά με το ζήτημα αυτό δημοσιεύματά του ένα ακόμη βιβλίο του με τον τίτλο: *«Πολλαπλή Νοημοσύνη & Εκπαίδευση: Θεωρία, Έρευνες και Εφαρμογές»*, το οποίο εκδόθηκε από τον γνωστό εκδοτικό οίκο Γρηγόρη. Το βιβλίο, το οποίο προλογίζει ο ίδιος ο Gardner, αποτελείται από 414 σελίδες και υποδιαιρείται σε τρία μέρη.

Το πρώτο, το οποίο επιμερίζεται σε πέντε κεφάλαια, αφιερώνεται στη μετάβαση από τις πρακτικές του παραδοσιακού σχολείου στις λειτουργίες του «έξυπνου σχολείου» του μέλλοντος. Έξυπνο σχολείο θεωρεί ο συγγραφέας τού εν λόγω βιβλίου το ευέλικτο σχολείο, το οποίο έχει την ικανότητα να μαθαίνει «ως ζωντανός οργανισμός» από τον τρόπο λειτουργίας του, να παρακολουθεί τις εξελίξεις, να προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες των μαθητών του, να αναδεικνύει και να προάγει τις ιδιαίτερες κλίσεις τους, οι οποίες δεν είναι πάντα εμφανείς, και να καλλιεργεί ευρύ φάσμα δεξιοτήτων, τις οποίες το μέλλον θα καταστήσει απολύτως αναγκαίες.

Στο Β' μέρος του βιβλίου του, ο Καθηγητής Γ. Φλουρής συνοψίζει τα πορίσματα των κυριότερων ερευνών που αφορούν τη θεωρία των Π.Τ.Ν. οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί τόσο στην Ελλάδα όσο και σε πολλές χώρες ανά τον κόσμο με διαφορετικά κοινωνικο-πολιτικά και εκπαιδευτικά συστήματα. Στηριζόμενος στις διαπιστώσεις αυτές, εξετάζει τις δυνατότητες ανάπτυξης και αξιοποίησης της παραπάνω θεωρίας στα προγράμματα σπουδών, στα σχολικά εγχειρίδια και στις δραστηριότητες μάθησης που αναπτύσσονται στο σχολικό περιβάλλον.

Ως προς την ελληνική εκπαίδευση, ειδικότερα, από τα στοιχεία που συγκέντρωσε ο συγγραφέας του συγκεκριμένου βιβλίου συνάγεται ότι το ελληνικό σχολείο συνεχίζει να χρησιμοποιεί προγράμματα τα οποία, παρά τις βελτιώσεις που έγιναν σ' αυτά τα τελευταία χρόνια, διατηρούν την προσκόλλησή τους στην παραδοσιακή αντίληψη για τη νοημοσύνη. Η κατάσταση αυτή αναδεικνύει, όπως επισημαίνει ο ίδιος, την αναντιστοιχία ανάμεσα στις διακηρύξεις των υπαρχόντων θεσμικών κειμένων και την εφαρμογή τους στην πράξη. Το ελληνικό σχολείο, υπογραμμίζει ο Καθηγητής Φλουρής (σελ 225), συνεχίζει να χρησιμοποιεί εγχειρίδια στα οποία το «γνωστικό περιεχόμενο δεν διαρθρώνεται με τη μορφή πολλαπλών αναπαραστάσεων, διαδικασία απαραίτητη για την ενίσχυση των Π.Τ.Ν. Επιπρόσθετα, τα μαθήματα εξακολουθούν να υποστηρίζουν τη γλωσσική και τη λογικομαθηματική νοημοσύνη [...]. Οι καταστάσεις αυτές έχουν ως αποτέλεσμα να υπερτονίζεται ο λόγος και η λογική σε βάρος της ανάπτυξης της δημιουργικότητας, της φαντασίας και του συναισθήματος, ενώ συντελούν στο να παραβλέπονται η ιδιαιτερότητα και η μοναδικότητα του κάθε μαθητή».

Στο Γ' μέρος του βιβλίου του ο συγγραφέας διατυπώνει: «Διδακτικές Προτάσεις για την Αξιοποίηση της Θεωρίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης στα Προγράμματα Σπουδών» και προτείνει Εφαρμογές τους για τη Δημιουργία μιας Νέας Οικολογίας του Σχολείου». Στο μέρος αυτό, που περιλαμβάνει τρία κεφάλαια, περιγράφεται η διδακτική αξιοποίηση της θεωρίας των Π.Τ.Ν. με βάση συγκεκριμένα παραδείγματα, τα οποία έχουν ληφθεί είτε από δικά του ερευνητικά προγράμματα είτε από ανάλογες προσπάθειες που έχουν πραγματοποιηθεί με τη βοήθεια συνεργατών του. Ιδιαίτερη αξία έχουν οι προτάσεις του ίδιου του Gardner για τη διδακτική αξιοποίηση της θεωρίας του (σελ. 239-245) αλλά και οι απόψεις άλλων ειδημόνων, όπως των: Lazear και Armstrong, καθώς και του ίδιου του συγγραφέα.

Οι προτάσεις αυτές καλύπτουν τη δημιουργία των αναγκαίων προϋποθέσεων για την αξιοποίηση όλου του φάσματος των συνισταμένων της πολλαπλής νοημοσύνης. Οι αναφορές στα ζητήματα αυτά συμπληρώνονται κατά τρόπο πολύ επιτυχή από όσα αναφέρονται στο τελευταίο κεφάλαιο του εν λόγω βιβλίου σχετικά με τις δυνατότητες πρακτικής εφαρμογής της Θεωρίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης στην Ελλάδα αλλά και σε εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών, όπως είναι π.χ. αυτά της Κίνας, της Νότιας Κορέας, των Φιλιππίνων, της Νορβηγίας, της Δανίας, της Ιρλανδίας, της Αργεντινής, της Κολομβίας και άλλων.

Αξίζει να μνημονεύσουμε όλως ιδιαιτέρως την εφαρμογή της υπό εξέταση θεωρίας στο μάθημα της Χημείας και ειδικότερα στη διδασκαλία της ενότητας «Όξινη Βροχή», την οποία ο συγγραφέας υλοποίησε μαζί με τον συνεργάτη του Α. Μαυρόπουλο. Η συγκεκριμένη ενότητα περιλαμβάνεται στην ύλη του αντίστοιχου μαθήματος της έκτης Δημοτικού, της τρίτης Γυμνασίου και της πρώτης Λυκείου.

Η αναφορά συγκεκριμένων παραδειγμάτων ειλημμένων τόσο από τον διεθνή όσο και από τον ελληνικό χώρο ενισχύει την πρακτική αξία του βιβλίου τη μελέτη του οποίου θεωρούμε αναγκαία από όλους τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας μας από την προσχολική αγωγή μέχρι και την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Το βιβλίο εμπλουτίζεται με αποσπάσματα από τις ομιλίες που έγιναν κατά την αναγόρευση του Καθηγητή Howard Gardner σε επίτιμο διδάκτορα του Πανεπιστημίου Αθηνών. Πιο συγκεκριμένα, στο παράρτημα 1 παρατίθενται οι εισηγήσεις τις οποίες έκαναν ο συγγραφέας του υπό εξέταση βιβλίου, καθώς και ο συντάκτης του παρόντος κειμένου στον Τομέα Παιδαγωγικής του πρώην Τμήματος Φ.Π.Ψ. για την αναγόρευση του Gardner σε επίτιμο διδάκτορα. Στο ίδιο παράρτημα περιλαμβάνεται, επίσης, η προσφώνηση του γράφοντος το παρόν κείμενο προς τον τιμώμενο κατά την αναγόρευσή του σε επίτιμο διδάκτορα, την οποία έκαμε υπό την ιδιότητα τού εκπροσώπου των πρυτανικών αρχών του ΕΚΠΑ. Το παράρτημα 3 περιέχει την παρουσίαση του επιστημονικού έργου του Gardner από τον Καθηγητή Φλουρή, ενώ στο παράρτημα 4 παρατίθεται η ομιλία του ίδιου του Gardner, με θέμα: «Οι πέντε τύποι του νου για το μέλλον: Μια επισκόπηση».

Η μελέτη του εξαίρετου αυτού συγγράμματος που εκπονήθηκε από ένα έμπειρο συγγραφέα και καταξιωμένο δάσκαλο και ερευνητή είναι πολύ χρήσιμη όχι μόνο για όσους διδάσκουν στα σχολεία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, αλλά και για αυτούς που έχουν την ευθύνη της λήψης αποφάσεων για τη λειτουργία του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Ακόμη πιο αναγκαία θεωρώ τη μελέτη του συγγράμματος αυτού από τους διδάσκοντες που φιλοδοξούν να εφαρμόσουν στις τάξεις τους διδακτικές καινοτομίες, οι οποίες θα απαλλάξουν τους μαθητές τους από τους καταναγκασμούς και τη μονολιθικότητα του σημερινού σχολείου. Το ελληνικό σχολείο δεν

θα αλλάξει με συνθηματολογικές συνδικαλιστικές διακηρύξεις, με καθημερινές καταλήψεις σχολικών κτιρίων και πορείες στους δρόμους ή με πολιτικάντικες φρούδες υποσχέσεις και με τα συνεχή «ράβε ξήλωνε» της εκπαιδευτικής πολιτικής. Θα αναβαθμιστεί, όταν προσπάθει, όπως αυτές που παρουσιάζονται στο συγκεκριμένο βιβλίο θα βρουν στις σχολικές τάξεις εύφορο έδαφος για να καρπίσουν και δασκάλους επαρκώς καταρτισμένους στις σύγχρονες παιδαγωγικές εξελίξεις και ικανούς να εφαρμόζουν μεθόδους που θα υποβοηθούν τους εκπαιδευόμενους να μεγιστοποιούν τον πλούτο των δεξιοτήτων που διαθέτουν. Αυτούς τους σκοπούς υπηρετεί το σύγγραμμα στο οποίο αναφερθήκαμε.

Τελειώνοντας, επιθυμώ να συγχαρώ, ακόμη μια φορά τον συγγραφέα του συγκεκριμένου βιβλίου, αγαπητό συνάδελφο, φίλο και συναγωνιστή επί σαράντα περίπου χρόνια για τη δημιουργία ενός καλύτερου ελληνικού σχολείου. Του εύχομαι να έχει υγεία και δύναμη για να μας δώσει στο μέλλον και άλλα ανάλογα έργα και προπαντός να πρωτοστατήσει στην εφαρμογή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όσων πρεσβεύει στο εν λόγω πόνημά του.

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 δημοσιεύσιμη και εάν απαιτούνται κάποιες αλλαγές.

Οδηγίες για τη διαμόρφωση του κειμένου

Τα κείμενα που υποβάλλονται θα πρέπει να είναι γραμμένα σε ενάμισυ διάστιχο και μόνο στη μία πλευρά της σελίδας, με περιθώρια 3 εκατοστά σε όλες τις πλευρές.

Ο τίτλος του κειμένου δε θα πρέπει να υπερβαίνει τις 10 λέξεις και δεν θα πρέπει επίσης να περιέχει συντομογραφίες. Εάν οι συγγραφείς κάνουν χρήση συντομογραφιών στο κείμενο, θα πρέπει την πρώτη φορά να τις εμφανίζουν αναλυμένες και να δίνουν τη συντομογραφία σε παρένθεση.

Για τη διευκόλυνση της ανάγνωσης του άρθρου θα πρέπει να γίνεται αρίθμηση κεφαλαίων, υποκεφαλαίων, παραγράφων κ.τ.λ. με αραβικούς αριθμούς ξεκινώντας από 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 rassistismus 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 'πᾶν' can also denote.."). Italics are used for emphasis or for a specific term. Letters in bold are exclusively used for headings and for table or figures captions (**Table 3, Scheme 2 , Figure 1**). Underlining and capital case letters in the text or in the reference list should be avoided.

Footnotes

Footnotes should be used sparingly. In case authors consider them necessary, they should number them consecutively throughout the article and present them separately at the end of the article (End notes).

Citation in text

Each reference must be cited in the text using the surnames of the author and the year of publication enclosed in parenthesis and if needed the specific page or pages for example, 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.

