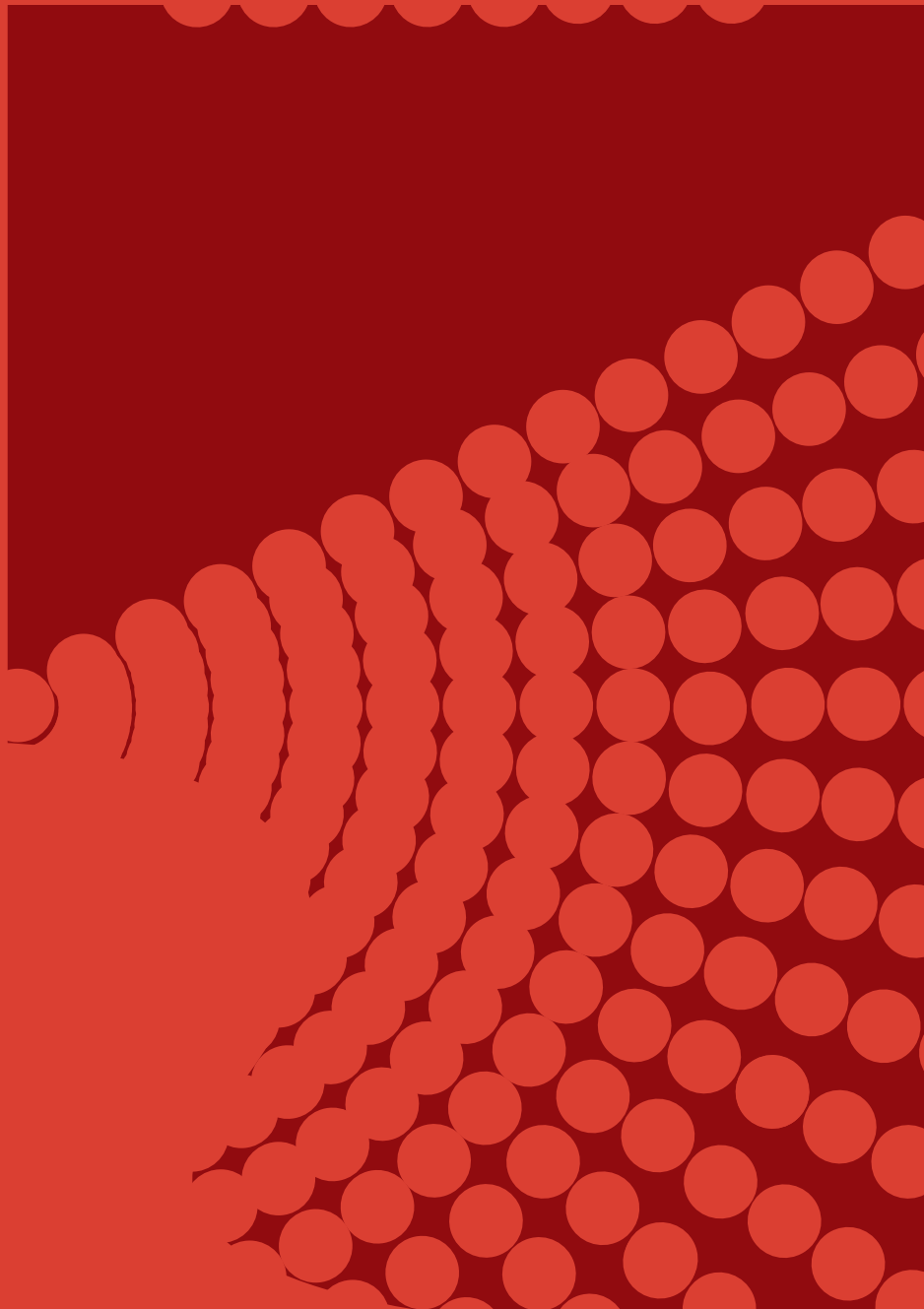




ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΤΕΥΧΟΣ 2/2025

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

Περιοδικό ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

**Τεύχος
2/2025**



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: Σταύρου Δημήτριος, 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,
Κουσελίνη-Ιωαννίδου Μαίρη, Παν. Κύπρου, Πασιαρδής Πέτρος, Ανοικτό Παν. Κύπρου,
Παλιός Ζαχαρίας, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Κατσίκη-Γίβαλου Άντα, Παν. Αθηνών,
Πάτσιου Βίκυ, Παν. Αθηνών, Τάφα Ευφημία, Παν. Κρήτης, Ζερβού Αλεξάνδρα, Παν. Κρήτης,
Νικολουδάκη Ελπινίκη, Παν. Κρήτης, Χουρδάκης Αντώνης, Παν. Κρήτης,
Γκότοβος Αθανάσιος, Παν. Ιωαννίνων, Μπουζάκης Ιωσήφ, Παν. Πατρών,
Ξωχέλλης Παναγιώτης, Αριστοτέλειο Παν. Θεσσαλονίκης, Σακελλαρίου Μαρία, Παν. Ιωαννίνων,
Καίλα Μαρία, Παν. Αιγαίου, Σκούρτου Ελένη, Παν. Αιγαίου, Δαμανάκης Μιχάλης, Παν. Κρήτης,
Παπαδογιαννάκης Νικόλαος, Παν. Κρήτης, Μιχαηλίδης Παναγιώτης, Παν. Κρήτης
Αϊδίνης Αθανάσιος, ΑΠΘ, Ανδρεαδάκης Νικόλαος, Παν. Αιγαίου, Δημάκος Ιωάννης, Παν. Πατρών,
Ελευθεράκης Θεόδωρος, Παν. Κρήτης, Ζαράνης Νικόλαος, Παν. Κρήτης,
Θώμου Βιβή, Παν. Κρήτης, Ιβρίντελη Μαρία, Παν. Κρήτης, Καλαϊτζιδάκη Μαριάννα, Παν. Κρήτης,
Καρράς Κων/νος, Παν. Κρήτης, Κοντογιάννη Διονυσία, Παν. Κρήτης,
Κουρκούτας Ηλίας, Παν. Κρήτης, Κωστούλα Νέλλη, Παν. Κρήτης, Μανωλίτσης Γεώργιος, Παν. Κρήτης,
Μιχελακάκη Θεοδοσία, Παν. Κρήτης, Μουζάκη Αγγελική, Παν. Κρήτης,
Μπαμπάλης Θωμάς, ΕΚΠΑ, Ντίνας Κων/νος, Παν. Δυτ. Μακεδονίας,
Παπαδοπούλου Μαρία, Παν. Θεσσαλίας, Παπαδοπούλου Σμαράγδα, Παν. Ιωαννίνων,
Πολίτης Παναγιώτης, Παν. Θεσσαλίας, Σοφός Αλιβίζος, Παν. Αιγαίου, Σταύρου Δημήτρης, Παν. Κρήτης,
Φτερνιάτη Άννα, Παν. Πατρών, Χατζηδάκη Ασπασία, Παν. Κρήτης

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟΝ ΝΟΜΟ

Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.: Σταύρου Δημήτριος

ΤΑΧ. ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ "ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ"

Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100 - Κρήτη

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

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

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

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

EDUCATION SCIENCES

(Former «Sholeio kai Zoe»)

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

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

Published quarterly by the Department of Primary Education University of Crete

BOARD OF DIRECTORS

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

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

EDITORIAL BOARD

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

SCIENTIFIC COMMITTEE

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

EDITORIAL COORDINATION

Head of the Department of Primary Education, University of Crete

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

DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION

MAGAZINE "EPISTIMES AGOGIS"

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

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

SECRETARY

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

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. Το χιούμορ ως δεξιότητα διαχείρισης σταδιοδρομίας: ενδυναμώνοντας τον προσανατολισμό στην αλλαγή και την ψυχολογική ευημερία στους φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης
Humor Styles as a career management skill: Empowering orientation to change and psychological well-being in higher education students
 Κατερίνα Αργυροπούλου7
2. Προσδοκίες μετάβασης, κίνητρα μάθησης, ενεργός εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία και αίσθημα του “ανήκειν” μαθητών Α΄ Γυμνασίου γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Μία ποσοτική προσέγγιση.
Transition expectations, motivation, engagement and sense of belonging of pupils in secondary school. A quantitative approach.
 Κλεοπάτρα-Μαρία Γκανούδη. 24
3. Εμπειρίες και απόψεις εκπαιδευτικών για τη σχολική εκπαίδευση παιδιών από κοινότητες Ρομά: Εμπειρική έρευνα στην Κεντρική και τη Δυτική Μακεδονία
Teachers' Experiences and Views on the School Education of Children from Roma Communities: Empirical Research in Central and Western Macedonia
 Φωτεινή Καλογερογιάννη, Κωνσταντίνος Χατζηδήμου. 46
4. Αξιολόγηση Ενότητας Σχολικού Εγχειριδίου Βιολογίας: Καλλιέργεια Γραμματισμών και Πολυτροπικότητας στις Φυσικές Επιστήμες
Evaluation of a Biology Textbook Unit: Cultivating Literacies and Multimodality in Science Education
 Κάλλια Κατσαμποξάκη-Hodgetts 67
5. Μετασχηματιστική ηγεσία και οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών: ο διαμεσολαβητικός ρόλος της αυτονομίας και της συναισθηματικής νοημοσύνης
Transformational Leadership and Teachers' Organizational Commitment: The Mediating Role of Autonomy and Intelligence
 Ευστάθιος Κοκκινίδης, Αικατερίνη Βάσιου, Μαλαματή Βελώνη, Γεώργιος Ιορδανίδης85
6. Απόψεις γονέων μαθητών/τριων προσχολικής ηλικίας για τη λειτουργία της δανειστικής βιβλιοθήκης στο νηπιαγωγείο μέσω της πλατφόρμας e-class
Parents' views on the operation of the lending library in kindergarten through the e-class platform
 Σοφία Κοντονασάκη, Θεόδωρος Ελευθεράκης111
7. Εντάσσοντας μετανεωτερικές και μετα-αποικιακές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την συμπερίληψη των προσφύγων και μεταναστών μαθητών
Integrating postmodern and postcolonial approaches into teacher education and professional development for the inclusion of refugee and migrant students
 Παναγιώτης Μανιάτης, Ιωάννης Ρουσάκης 129

8. Αναγνωστική πρόσληψη, κατανόηση και αξιολόγηση επίδοσης των παιδιών-αναγνωστών στην εποχή του λειτουργικού αναλφαριθμητισμού Reading Reception, Comprehension, and Performance Evaluation of Child Readers in the Era of Functional Illiteracy Σμαράγδα Παπαδοπούλου, Ιωάννης Σπαντιδάκης, Σταμάτης Γκούμας	145
9. Ρευστός Ρατσισμός και Κριτικός Γραμματισμός: Δειρευνώντας τις Απόψεις Μεταπτυχιακών Φοιτητών/τριών Liquid Racism and Critical Literacy: Exploring Postgraduate Students' Perspectives Βάσια Τσάμη, Ειρήνη Σκούρα, Βίλλυ Τσάκωνα, Αργύρης Αρχάκης	158
10. Απόψεις δασκάλων νομού Ρεθύμνου αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού μαθητών/τριών Teachers' Views in the Prefecture of Rethymno Regarding Ways of Addressing School Bullying Among Students Στέργιος Χατζάκης	179
11. Απόψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη Συνεισφορά του Μουσείου στη Σύνδεση Σχολείου – Τοπικής Κοινωνίας Primary Education Teachers' Views for the Museum's Contribution to the ConnectionSchool – Local Community Δέσποινα Χρυσάκη, Αρχοντία Φουτσιτζή	197
Οδηγίες της Συντακτικής Επιτροπής για τα αποστέλλόμενα προς δημοσίευση κείμενα	215
Guide for Authors	219

ΤΟ ΧΙΟΥΜΟΡ ΩΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ: ΕΝΔΥΝΑΜΩΝΟΝΤΑΣ ΤΟΝ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΥΗΜΕΡΙΑ ΣΤΟΥΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

HUMOR STYLES AS A CAREER MANAGEMENT SKILL: EMPOWERING ORIENTATION TO CHANGE AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN HIGHER EDUCATION STUDENTS

Κατερίνα Αργυροπούλου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Φιλοσοφική Σχολή ΕΚΠΑ
Διευθύντρια του Εργαστηρίου Συμβουλευτικής Επιστήμης
και Επαγγελματικής Σταδιοδρομίας.
kargiopl@eds.uoa.gr

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια, η έννοια των δεξιοτήτων διαχείρισης σταδιοδρομίας υπεισέρχεται ολοένα και περισσότερο στις προσεγγίσεις της συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού, κυρίως ως προενεργητική στάση και συμπεριφορά για τη διαχείριση της σταδιοδρομίας. Ο προσανατολισμός στην αλλαγή και η ψυχολογική ευεξία θεωρούνται πλέον, θεμελιώδεις παράγοντες για την αντιμετώπιση των προκλήσεων στην αγορά εργασίας του 21ου αιώνα. Το χιούμορ επίσης, φαίνεται να είναι ένας πολλά υποσχόμενος προληπτικός πόρος για τη διευκόλυνση της διαπραγμάτευσης των αλλαγών στο τρέχον εργασιακό περιβάλλον. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει σε ένα δείγμα 196 προπτυχιακών φοιτητών/τριών τη σχέση μεταξύ των στυλ χιούμορ, του προσανατολισμού στην αλλαγή και της ψυχολογικής ευεξίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αξιοποίηση ενός κατάλληλου στυλ χιούμορ θα μπορούσε να επηρεάσει θετικά τη νοοτροπία και τη στάση των υποκειμένων απέναντι στις υπάρχουσες ή μελλοντικές προκλήσεις και να ενισχύσει την υποκειμενική αίσθηση ευημερίας τους. Η εφαρμογή προληπτικών παρεμβάσεων για την ενδυνάμωση των προσαρμοστικών στυλ χιούμορ θα μπορούσε να βοηθήσει στη διαχείριση των αλλαγών στη εξέλιξη της σταδιοδρομίας και την εμπλοκή στη συνεχή προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη.

Λέξεις κλειδιά

Χιούμορ, προσανατολισμός στην αλλαγή, ψυχολογική ευημερία, τριτοβάθμια εκπαίδευση, διαχείριση σταδιοδρομίας, επαγγελματικός προσανατολισμός.

Abstract

In recent years, the concept of career management skills is increasingly addressed in the approaches of career counseling and career guidance, mainly as a proactive attitude and behavior for career management. Orientation to change and psychological well-being are now considered fundamental factors in addressing the challenges of the 21st century labor market. Humor styles also appear to be a promising preventive resource for facilitating the process of negotiating changes in the current work environment. The present study attempts to investigate the relationship between humor styles, orientation to change, and psychological well-being in a sample of 196 university students. The results show that the use of an appropriate style of humor could positively influence the subjects' mindset and attitude towards existing or future challenges and enhance their subjective sense of well-being. Thus, implementing preventive interventions to increase the usage of adaptive humor styles could help the processes of negotiating changes in career and engaging in continuous personal and career development.

Key words

Humor styles, orientation to change, psychological well-being, higher education students, career management, career guidance, counseling.

0. Εισαγωγή

Το εύρος των κοινωνικο-οικονομικών αλλαγών, η κοινωνική αστάθεια και η απρόβλεπτη φύση της εργασίας που μαστίζουν τον πλανήτη τα τελευταία χρόνια αναδεικνύουν έναν εργαζόμενο περισσότερο ανεξάρτητο από το παραδοσιακό πρότυπο, ο οποίος αναλαμβάνει την ευθύνη της επαγγελματικής του πορείας και είναι πρόθυμος για μια ενεργητική, δυναμική αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (Αργυροπούλου & Λορέντζος, 2021). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η αξιοποίηση δεξιοτήτων διαχείρισης σταδιοδρομίας αποτελούν σημαντικά «εφόδια» στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη, καθώς συμβάλλουν στην ενίσχυση πολλών πτυχών του εαυτού και στη δημιουργία ψυχολογικών πόρων για τη διατήρηση της προσωπικής ευημερίας και της κοινωνικής εναρμόνισης (Αργυροπούλου, 2022α).

Η βιβλιογραφία αναφέρει ότι οι δεξιότητες διαχείρισης σταδιοδρομίας συναντώνται σε οποιοδήποτε πλαίσιο, και ως εκ τούτου, μπορούν να αναπτυχθούν και να καλλιεργηθούν σε τυπικά, μη τυπικά και άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, διαπερνώντας τον χρόνο με πυξίδα το μέλλον (Αργυροπούλου, κ.ά., 2022). Υπό το πρίσμα αυτό, οι νέοι που είναι πρόθυμοι να εξελίσουν τις επαγγελματικές και προσωπικές τους δεξιότητες θα επιδιώξουν να προάγουν τη θετική τους ανάπτυξη και να είναι «ανοιχτοί» και θετικοί απέναντι σε νέες καταστάσεις

και σε απρόβλεπτα γεγονότα, καθώς αυτά μπορεί να τους βοηθήσουν, αν αξιοποιηθούν σωστά, να βελτιώσουν την επαγγελματική αλλά και την προσωπική τους ζωή (Μουράτογλου, 2020).

Καθώς απομακρυνόμαστε πλέον από μια γραμμική σταδιοδρομία που διέπεται από σταθερούς και κοινούς για όλους κανόνες, οι άνθρωποι χρειάζεται να επενδύουν διαρκώς στην εκπαίδευση και την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, προκειμένου να ανταποκριθούν σε μια διάβιου εξέλιξη της επαγγελματικής τους διαδρομής με τρόπους προσωπικά συμφέροντες, που αποκτώνται μέσω της μάθησης και της εμπειρίας (Αργυροπούλου, 2024). Οι βιβλιογραφικές ενδείξεις υποστηρίζουν ότι η αξιοποίηση των δεξιοτήτων διαχείρισης σταδιοδρομίας συμβάλλουν στη δημιουργία ενός προσωπικού κεφαλαίου στη ζωή των ανθρώπων που διευκολύνει την άνθηση των ικανοτήτων τους, όχι μόνο σε ενδο-προσωπικό επίπεδο, αλλά και σε δια-προσωπικό, με αποτέλεσμα να βιώνουν υποκειμενική αίσθηση ευημερίας, δηλαδή, την άνθηση ή τη βέλτιστη λειτουργία στην προσωπική και επαγγελματική τους ζωή (Di Fabio & Van Esbroeck, 2016).

Το χιούμορ φαίνεται να αποτελεί πλέον μια σημαντική δεξιότητα διαχείρισης σταδιοδρομίας που πραγματεύεται το επιστημονικό πεδίο της Συμβουλευτικής για τη Σταδιοδρομία και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Εάν αξιοποιηθεί σωστά, μπορεί να βιώσει κανείς τις ευεργετικές του συνέπειες στο πλαίσιο της σωματικής και ψυχοκοινωνικής του υγείας και ευημερίας, όπως έκφραση συναισθημάτων, κοινωνικοποίηση και διαχείριση προκλήσεων, άνοιγμα στην εμπειρία, θετική διάθεση και ποιότητα ζωής (Baisley & Grunberg, 2019). Η αίσθηση του χιούμορ αποτελεί μία πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή, μια γνωστική διαδικασία με συναισθηματικές συνιστώσες που απαρτίζεται από ένα εύρος χαρακτηριστικών: γνωστική ικανότητα (κατανόηση του αστείου), αισθητική απόκριση (κατά πόσο ένα αστείο είναι αρεστό ή όχι), μοτίβο συμπεριφοράς (ένα άτομο μπορεί να γελά συχνά / λέει αστεία, ενώ ένα άλλο όχι), συναισθηματικά συνδεδεμένο ιδιοσυγκρασιακό χαρακτηριστικό, στάση, στρατηγική διαχείρισης προκλήσεων (μηχανισμός αντιμετώπισης στρεσογόνων γεγονότων που τα άτομα χρησιμοποιούν στη προσπάθειά τους να ξεπεράσουν το άγχος και τα αρνητικά συναισθήματα) (Martin, et al., 2003).

Η έρευνα που σχετίζεται με το χιούμορ αναφέρει ότι υπάρχουν τέσσερα στυλ που το περιγράφουν. Το συνδετικό/κοινωνικό χιούμορ που αφορά τις καταστάσεις εκείνες όπου το άτομο χρησιμοποιεί αστεία σε μια προσπάθεια να δημιουργήσει μια καλή φιλική ατμόσφαιρα και να μειωθεί η ένταση. Το συγκεκριμένο στυλ ενισχύει τη διαπροσωπική συνεκτικότητα και συνδέεται με την εξωστρέφεια, την εύθυμη διάθεση, την αυτοεκτίμηση, την οικειότητα, την ικανοποίηση από τις διαπροσωπικές σχέσεις και τα θετικά συναισθήματα (Γκουιντάλιας, 2019). Το χιούμορ αυτοβελτίωσης/αυτοεξυψωτικό, το οποίο χρησιμοποιείται συνήθως ως ένας τρόπος αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων. Η σωστή αξιοποίηση αυτού του στυλ φαίνεται ότι μειώνει το άγχος, προάγει την ψυχική υγεία, ενισχύει την εξωστρέφεια, την αυτοεκτίμηση και την ψυχική ευημερία (Martin & Ford, 2018). Από το άλλο μέρος, υπάρχει το επιθετικό χιούμορ το οποίο έχει σκοπό να μειώσει την αξία των άλλων,

καθώς περιλαμβάνει τη γελοιοποίηση, τον κακοήθη σαρκασμό και την ειρωνεία ενώ σχετίζεται με την πρόθεση να πληγωθούν τα συναισθήματα του άλλου. Τέλος, υφίσταται και το αυτομειωτικό χιούμορ με το οποίο τα άτομα μέσω αυτού του τρόπου γελοιοποιούν τον ίδιο τους τον εαυτό σε μια προσπάθεια να κερδίσουν αποδοχή από το περιβάλλον και να γίνουν αποδεκτά (Kuiper & Martin, 1998). Γενικά, το χιούμορ φαίνεται να έχει διάφορες μορφές καθεμία από τις οποίες επιτελεί διαφορετικές λειτουργίες, με αποτέλεσμα να καθίσταται προσαρμοστικό (κοινωνικό και αυτοεξυψωτικό στυλ) ή δυσπροσαρμοστικό (επιθετικό και αυτομειωτικό στυλ) (Martin et al., 2003).

Στο πλαίσιο της διαχείρισης σταδιοδρομίας, η θετική αξιοποίηση του χιούμορ φαίνεται ότι ενισχύει την ικανότητα των ατόμων: α) να διαχειριστούν τις προκλήσεις του επαγγελματικού περιβάλλοντος και να διαπραγματευτούν τον προσανατολισμό στην αλλαγή με αποτελεσματικό τρόπο (Di Fabio & Duradoni, 2020), β) να βελτιώσουν τη θετική διαχείριση των σχέσεων και την πολιτισμική ενσυναίσθηση στο εργασιακό πλαίσιο (Marunic et al., 2024), και γ) να καλλιεργήσουν την υποκειμενική ευημερία επενδύοντας στην κοινωνική εναρμόνιση (Oreg & Goldenberg, 2015). Καθώς στη φοίτηση στο πανεπιστήμιο οι νέοι σχηματίζουν εν μέρει τροχιές σταδιοδρομίας και θέτουν σχετικούς με την καριέρα τους στόχους, η θετική χρήση του χιούμορ μπορεί να έχει πολλαπλά οφέλη για τους φοιτητές/τριες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Για παράδειγμα, ενδέχεται να προάγει την αποδοχή και επιβεβαίωση του εαυτού, και να διευκολύνει τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, την αίσθηση της σύνδεσης, της συναναστροφής, της ευημερίας και της ευτυχίας,. Κατά ανάλογο τρόπο, μπορεί να μειώσει το άγχος και να ενθαρρύνει την ανοιχτή επικοινωνία, τη συνεργασία και τη διαπραγμάτευση, ενώ παράλληλα, να ενισχύσει τη γνωστική ευελιξία στην αντιμετώπιση των προκλήσεων στο ακαδημαϊκό περιβάλλον (Brender-Ilan & Shertzer, 2024).

Τα παραπάνω δεδομένα δεν μπορούν να αφήσουν ανεπηρέαστη την παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού, η οποία μπορεί να συνδεθεί με μια προοπτική πρωτογενούς πρόληψης για τη δόμηση και αξιοποίηση χρήσιμων δυνάμεων για την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη (Αργυροπούλου κ.ά., 2022). Βάσει αυτής της συλλογιστικής, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να προσδιορίσει κατά πόσο η αίσθηση χιούμορ επηρεάζει τον προσανατολισμό στην αλλαγή και την ψυχολογική ευημερία των φοιτητών/τριών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

1. Προσανατολισμός στην αλλαγή και ψυχολογική ευημερία

Τα άτομα διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τον βαθμό στον οποίο αναζητούν και απολαμβάνουν τις αλλαγές. Αν και, αρκετοί άνθρωποι, διαχειρίζονται την αλλαγή σύμφωνα με το πλαίσιο αναφοράς που βιώνουν κάποιοι άλλοι προσανατολίζονται στις αλλαγές με βάση τα προσωπικά τους μοτίβα και τις αντιδράσεις που αυτά δημιουργούν (Oreg, 2003). Για παράδειγμα, ορισμένα άτομα αναζητούν έναν σταθερό και διαρκή προγραμματισμό (επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες/ρουτίνα) για να διαχειριστούν τις μεταβάσεις στη

ζωή τους, ενώ κάποια άλλα αισθάνονται ενθουσιασμένα όταν πλοηγούνται σε περιβάλλοντα στα οποία ενυπάρχει έντονα το στοιχείο της αβεβαιότητας, που προϋποθέτει την ανάπτυξη στρατηγικών αντιμετώπισης προκλήσεων (Di Fabio, 2014). Κατά ανάλογο τρόπο, άλλοι άνθρωποι βιώνουν έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις, όπως στρες και άγχος όταν έρχονται αντιμέτωποι με απρόβλεπτα γεγονότα, ενώ κάποιοι άλλοι εστιάζουν στις δυσκολίες των μεταβάσεων παρά στα μακροπρόθεσμα οφέλη αυτών (βραχυπρόθεσμη εστίαση). Τέλος, αρκετά υποκείμενα χαρακτηρίζονται από μια γνωστική αδιαλλαξία, καθώς επιμένουν στις απόψεις τους και δυσκολεύονται να αλλάξουν τη στάση τους, ώστε να διαπραγματευτούν τις προκλήσεις που συναντούν στη ζωή τους. Μαζί, και οι τέσσερις παραπάνω διαστάσεις αναδεικνύουν μια ποικιλία αιτιών που προδιαθέτουν τα άτομα να προσανατολίζονται ή να αντιστέκονται στις αλλαγές ή ακόμη, και να τις αποφεύγουν (Oreg et al., 2009).

Ως εκ τούτου, ο προσανατολισμός στην αλλαγή αποκτά όλο και μεγαλύτερη σημασία στη συμβουλευτική σταδιοδρομίας και τον επαγγελματικό προσανατολισμό, αφού τα εκπαιδευτικά ή/και τα επαγγελματικά περιβάλλοντα γίνονται όλο και περισσότερο δυναμικά και επιρρεπή σε αλλαγές, και συνεπώς, τα άτομα καλούνται όλο και συχνότερα, να διαπραγματευτούν μεταβάσεις στην επαγγελματική τους ζωή. Υπό το πρίσμα αυτό, ο προσανατολισμός ή η αντίσταση στην αλλαγή θεωρείται ένα χρήσιμο στοιχείο συλλογής πληροφοριών για τον τρόπο που το άτομο διαχειρίζεται τις προκλήσεις ή διαπραγματεύεται τις προσαρμογές στον εκπαιδευτικό και επαγγελματικό του βίο (Oreg, 2018).

Επιπλέον, η ψυχολογική ευημερία είναι μια κατάσταση που επιτρέπει στα άτομα να επιτύχουν διάφορα αποτελέσματα στη διαχείριση της σταδιοδρομίας τους, καθώς η θετική ψυχολογική λειτουργία έχει συγκεκριμένη επιρροή στον τομέα των επιλογών σταδιοδρομίας και συμβάλλει στις επαγγελματικές υποχρεώσεις (Ryff, 2014). Η ψυχολογική ευημερία είναι μια πολύπλευρη έννοια που αναφέρεται στην αυτονομία, στην αίσθηση της ανεξαρτησίας στη σκέψη και στη δράση, τη συνεχή προσωπική ανάπτυξη, την αποδοχή του εαυτού, δηλαδή τη θετική στάση απέναντι στον εαυτό. Επικεντρώνεται ακόμα στις θετικές σχέσεις, δηλαδή στην καθιέρωση ποιοτικών δεσμών με άλλους, την περιβαλλοντική γνώση, δηλαδή την ικανότητα διαχείρισης σύνθετων περιβαλλόντων, ώστε τα άτομα να ανταποκρίνονται στις προσωπικές ανάγκες και αξίες, την απόδοση νοήματος στη ζωή, την επιδίωξη ουσιαστικών στόχων και την αίσθηση ενός σκοπού ζωής (Diener & Ryan, 2009). Η ψυχολογική ευημερία με άλλα λόγια, αποτελεί μια κατάσταση ευημερίας και ακμής, κατά την οποία αναγνωρίζουμε τις ικανότητές μας, είμαστε σε θέση να αντιμετωπίζουμε τις καθημερινές δυσκολίες, εργαζόμαστε παραγωγικά και εν τέλει, συνεισφέρουμε στην κοινωνία (Τερζάκη, 2019).

Το χιούμορ, ως δεξιότητα διαχείρισης σταδιοδρομίας, φαίνεται ότι αποτελεί το κλειδί για τον προσανατολισμό στην αλλαγή και τις διαδικασίες διαχείρισής της. Η θετική αξιοποίηση του μπορεί να μειώσει συναισθήματα που προκαλούν δυσάρεσκα κατά τη διαχείριση των στρεσογόνων καταστάσεων και να ενισχύσει την παραγωγική αντιμετώπιση ενθαρρύνοντας έτσι, τις προσαρμοστικές συμπεριφορές σε ζητήματα σταδιοδρομίας (Αργυροπούλου & Τερζάκη, 2019). Επιπλέον, μπορεί να ενισχύσει τις κοινωνικές δεξιότητες βελτιώνοντας τις

διαπροσωπικές σχέσεις και την κοινωνική εναρμόνιση ενός ατόμου (Di Fabio & Duradoni, 2020), γεγονός που συμβάλλει στη σωματική και ψυχική υγεία. Τέλος, ενεργοποιώντας συμπεριφορές θετικής στάσης απέναντι στον εαυτό διευκολύνει, ενδεχομένως, τον εμπλουτισμό και την ενεργοποίηση και άλλων πόρων, που συνολικά, επηρεάζουν θετικά την ψυχολογική και την επαγγελματική ανάπτυξη των νέων που φοιτούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (ΕΟΠΠΕΠ, 2021).

Εάν, λοιπόν, οι σύμβουλοι σταδιοδρομίας προσανατολίστούν στο να εντάξουν την ενδυνάμωση του χιούμορ στις συμβουλευτικές τους παρεμβάσεις μπορούν να βοηθήσουν τους φοιτητές/τριες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης: α) να ενισχύσουν την κοινωνική προσαρμογή και την αλληλεπίδραση τους με το περιβάλλον, β) να αξιοποιήσουν δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων καλλιεργώντας τη διαπραγμάτευση με την αλλαγή, γ) να υιοθετήσουν τρόπους διερεύνησης αναπλαισίωσης (ενός νέου πλαισίου, δηλαδή μιας άλλης οπτικής θεώρησης, νοηματοδότησης) για μελλοντικά και απρογραμμάτιστα ζητήματα αυτοδιαχείρισης σταδιοδρομίας, και δ) να επιδιώκουν την ανάπτυξη κοινωνικών δικτύων που στη συνέχεια, μπορούν να αξιοποιηθούν στην αναζήτηση εργασίας αλλά και στην ευρύτερη επαγγελματική ανάπτυξη (ΕΟΠΠΕΠ, 2024).

1.1. 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 η αίσθηση χιούμορ, ο προσανατολισμός στην αλλαγή και η ψυχολογική ευημερία για τη διερεύνηση σταδιοδρομίας των προπτυχιακών φοιτητών/τριών. Το θέμα της έρευνας επιλέχθηκε λόγω της πρωτοτυπίας του, αλλά και για να καλύψει το σχετικό κενό στην υπάρχουσα ελληνική βιβλιογραφία. Ως εκ τούτου, διαμορφώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος και της αίσθησης χιούμορ, του προσανατολισμού στην αλλαγή και της ψυχολογικής ευημερίας;
- Εντοπίζεται συνάφεια μεταξύ της αίσθησης χιούμορ, του προσανατολισμού στην αλλαγή και της ψυχολογικής ευημερίας των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα;
- Κατά πόσο η αίσθηση χιούμορ (ανεξάρτητη μεταβλητή) μπορεί να επηρεάσει το βαθμό προσανατολισμού στην αλλαγή και το βαθμό ψυχολογικής ευημερίας (εξαρτημένες μεταβλητές);

1.2. Μεθοδολογία

1.2.1. Δείγμα – διαδικασία συλλογής δεδομένων

Οι συμμετέχοντες/ουσες της έρευνας ήταν 196 προπτυχιακοί φοιτητές/τριες. Το 67.9% ήταν γυναίκες, ενώ η πλειονότητα του δείγματος (54,6%) εργάζεται. Όσον αφορά στο έτος σπουδών το 52.6% είναι πρωτοετείς, ενώ το 47.4% τελειόφοιτοι. Το εύρος της ηλικίας ήταν

18-25 έτη. Η σημερινή γενιά, η οποία φοιτά στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί την πιο ποικιλόμορφη και πολυπολιτισμική γενιά. Πρόκειται για τη μοναδική γενιά που δεν γνώρισε ζωή εκτός ψηφιακής τεχνολογίας, ενώ σηματοδοτείται από την οικονομική κρίση της δεκαετίας του 2010, την πανδημία Covid-19 και την εν εξελίξει ενεργειακή/ περιβαλλοντική κρίση (Βρεττού & Αργυροπούλου, 2023). Η έρευνα διεξήχθη κατά το ακαδημαϊκό έτος 2023-2024. Έγινε ομαδική συμπλήρωση των ερωτηματολογίων μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας e-class, ενώ εστάλησαν ακριβείς οδηγίες για τον σκοπό της έρευνας, την προαιρετική συμμετοχή και την τήρηση της ανωνυμίας. Η διάρκεια συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων ήταν περίπου 10'.

1.3. Μέσα συλλογής δεδομένων

1.3.1. Ερωτηματολόγιο Στυλ Χιούμορ (Humour Styles Questionnaire, HSQ; Martin et al., 2003), το οποίο μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα από τη συγγραφέα. Το ερωτηματολόγιο αξιολογεί τόσο τη διαπροσωπική όσο και την ενδοψυχική διάσταση του χιούμορ, αλλά και την προσαρμοστική και την δυνητικά επιβλαβή πλευρά του. Το HSQ είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς που αποτελείται από 32 ερωτήματα και είναι σχεδιασμένο ώστε να μετράει τα τέσσερα διαφορετικά στυλ χιούμορ. Οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να απαντήσουν σε μία επταβάθμια κλίμακα τύπου Likert, δηλώνοντας το κατά πόσο συμφωνούν με δηλώσεις όπως: «Συνήθως, αστειεύομαι με άλλα άτομα» (Κοινωνικό Στυλ), «Ακόμα και όταν είμαι μόνος/η μου, διασκεδάζω τον εαυτό μου με τους παραλογισμούς της ζωής». (Αυτοεξυψωτικό Στυλ), «Όταν κάνω ένα αστείο, δεν με ανησυχεί, ιδιαίτερα, πώς θα το αντιληφθούν οι άλλοι» (Επιθετικό Στυλ), ή «Συχνά παρασύρομαι να ταπεινώνω τον εαυτό μου, εάν αυτό κάνει την οικογένεια ή τους φίλους μου να γελούν» (Αυτοκαταστροφικό Στυλ). Οι δείκτες αξιοπιστίας της κλίμακας κυμαίνονται από 0.77 έως 0.81. Στην τρέχουσα έρευνα, οι συντελεστές εσωτερικής αξιοπιστίας για το εργαλείο ήταν: κοινωνικό (0.78), αυτοεξυψωτικό (0.79), επιθετικό (0.77), αυτοκαταστροφικό (0.78).

1.3.2. Ερωτηματολόγιο Διάθεσης Αντίστασης στην Αλλαγή (Resistance to Change Scale, RCS; Oreg, 2003), το οποίο μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα από την Καθηγήτρια του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών Μαρία Βακόλα. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 17 ερωτήματα που καταλήγουν σε τέσσερις (4) παράγοντες: «Αναζήτηση Ρουτίνας», «Συναισθηματική Αντίδραση στην Επιβαλλόμενη Αλλαγή», «Γνωστική Ακαμψία» και «Βραχυπρόθεσμη Εστίαση». Οι συμμετέχοντες/ουσες αξιολογούν τον βαθμό στον οποίο τους περιγράφει η κάθε δήλωση, βάσει μιας εξάβαθμης κλίμακας Likert. Ενδεικτικές δηλώσεις του εργαλείου είναι: «Όταν η ζωή μου ακολουθεί μια σταθερή ρουτίνα ψάχνω τρόπους να την αλλάξω», «Όταν πληροφορούμαι για αλλαγές στα σχέδιά μου είμαι κάπως σε ένταση», «Όταν πάρω μια απόφαση, δεν είναι πιθανό να αλλάξω γνώμη». Οι δείκτες αξιοπιστίας της κλίμακας κυμαίνονται από 0.74 έως 0.84. Στην τρέχουσα έρευνα, οι συντελεστές εσωτερικής αξιοπιστίας για το εργαλείο ήταν: 0.74 για την υποκλίμακα «Αναζήτηση Ρουτίνας», 0.86 για τη «Συναισθηματική Αντίδραση στην Επιβαλλόμενη Αλλαγή», 0.82 για τη «Γνωστική Ακαμψία» και 0.71 για τη «Βραχυπρόθεσμη Εστίαση».

1.3.3. Ερωτηματολόγιο Ψυχολογικής Ευημερίας (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 Καλίκη. Η κλίμακα αποτελείται από οκτώ προτάσεις που βαθμολογούνται σε επτάβαθμη κλίμακα τύπου Likert. 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. 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.

1.3.4. Δημογραφικά-ατομικά στοιχεία. Κατασκευάστηκε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο ατομικών-δημογραφικών στοιχείων που περιλάμβανε ερωτήσεις για το φύλο, το έτος σπουδών και την κατάσταση εργασίας-απασχόλησης.

2. Αποτελέσματα

Όσον αφορά το 1ο ερευνητικό ερώτημα υπολογίστηκαν αρχικά οι δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς για τις μεταβλητές *Στυλ Χιούμορ*, *Διάθεση Αντίστασης στην Αλλαγή* και *Ψυχολογική Ευμερία*. Από τα αποτελέσματα παρατηρήθηκε ότι οι φοιτητές/τριες στο σύνολο τους όσον αφορά τα *Στυλ Χιούμορ* εξέφρασαν υψηλό σκορ στον παράγοντα «Κοινωνικό Στυλ» (Μ.Ο. = 5.05, Τ.Α. = 1.60), μέτριο προς υψηλό σκορ στον παράγοντα «Αυτοεξυψωτικό Στυλ» (Μ.Ο. = 4.27, Τ.Α. = 2.94), και χαμηλό σκορ στους παράγοντες «Επιθετικό Στυλ» (Μ.Ο. = 3.66, Τ.Α. = 2.83) και «Αυτοκαταστροφικό Στυλ» (Μ.Ο. = 3.16, Τ.Α. = 2.23). Αναφορικά με τη μεταβλητή *Διάθεση Αντίστασης στην Αλλαγή* οι φοιτητές/τριες στο σύνολο τους σημείωσαν χαμηλό σκορ στον παράγοντα «Αναζήτηση Ρουτίνας» (Μ.Ο. = 3.16, Τ.Α. = 1.87), υψηλό σκορ στον παράγοντα «Συναισθηματική Αντίδραση στην Επιβαλλόμενη Αλλαγή» (Μ.Ο. = 5.25, Τ.Α. = 3.16), χαμηλό σκορ στους παράγοντες «Γνωστική Ακαμψία» (Μ.Ο. = 2.85, Τ.Α. = 1.14) και «Βραχυπρόθεσμη Εστίαση» (Μ.Ο. = 3.65, Τ.Α. = 2.05). Τέλος, όσον αφορά τη μεταβλητή *Ψυχολογική Ευμερία* (Μ.Ο. = 5.06, Τ.Α. = 2.81) οι φοιτητές/τριες στο σύνολο τους εξέφρασαν υψηλό σκορ. Με τη χρήση του κριτηρίου Kolmogorov-Smirnov ελέγχθηκαν οι κατανομές των ποσοτικών μεταβλητών ως προς την κανονικότητα της κατανομής τους, όπου βρέθηκε να πληρείται η προϋπόθεση της κανονικής κατανομής σε όλες τις κλίμακες για αυτό χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο t-test, για τη σύγκριση ποσοτικών μεταβλητών μεταξύ δυο ομάδων, ο συντελεστής συσχέτισης δείκτη συνάφειας r του Pearson για τον έλεγχο της σχέσης δυο ποσοτικών μεταβλητών και η μέθοδος Regression-linear στις περιπτώσεις χρήσης μοντέλου πολλαπλής παλινδρόμησης.

Για να εξεταστεί το κατά πόσον το φύλο και η κατάσταση απασχόλησης διαφοροποιούν τις βαθμολογίες στο Ερωτηματολόγιο Στυλ Χιούμορ, στο Ερωτηματολόγιο Διάθεσης Αντίστασης στην Αλλαγή και στο Ερωτηματολόγιο Ψυχολογικής Ευημερίας πραγματοποιήθηκαν

t tests με εξαρτημένες μεταβλητές τις υποκλίμακες των ερωτηματολογίων και ανεξάρτητες τις παραπάνω διαστάσεις. Το αποτέλεσμα από τη συσχέτιση του φύλου τόσο με τις υποκλίμακες του Ερωτηματολογίου Στυλ Χιούμορ όσο και με τις υποκλίμακες του Ερωτηματολογίου Διάθεσης Αντίστασης στην Αλλαγή, καθώς και του Ερωτηματολογίου Ψυχολογικής Ευημερίας προέκυψε στατιστικώς ασήμαντο. Ωστόσο, το φύλο βρέθηκε να διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό την υποκλίμακα «Επιθετικό Στυλ» όπου οι άνδρες σημείωσαν μεγαλύτερη βαθμολογία σε σχέση με τις γυναίκες (Μ.Ο.ΑΝΔ.=3.82, Τ.Α.ΑΝΔ=0.77, και Μ.Ο.ΓΥΝ.=3.58, Τ.Α. ΓΥΝ.=0.86, $t=1.82$, $p<0.05$). Όσον αφορά στη συσχέτιση της κατάστασης απασχόλησης με τις υποκλίμακες του Ερωτηματολογίου Στυλ Χιούμορ και του Ερωτηματολογίου Ψυχολογικής Ευημερίας αυτή προέκυψε στατιστικώς ασήμαντη. Ωστόσο, η κατάσταση απασχόλησης βρέθηκε να διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τις υποκλίμακες του Ερωτηματολογίου Διάθεση Αντίστασης στην Αλλαγή «Συναισθηματική αντίδραση στην Επιβαλλόμενη Αλλαγή» και «Γνωστική Ακαμψία» όπου οι φοιτητές/τριες που δεν εργάζονται σημείωσαν μεγαλύτερη βαθμολογία σε σχέση με τους/τις φοιτητές/τριες που εργάζονται (Μ.Ο.ΑΝΕΡ.=3.96, Τ.Α.ΑΝΕΡ.=1.16, και Μ.Ο.ΕΡΓ.=3.58, Τ.Α. ΕΡΓ.=1.20, $t=2.19$, $p<0.05$) και (Μ.Ο.ΑΝΕΡ.=3.03, Τ.Α.ΑΝΕΡ.=1.17, και Μ.Ο.ΕΡΓ.=2.69, Τ.Α.ΕΡΓ.=1.09, $t=2.05$, $p<0.05$). Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις διακύμανσης (ANOVA) με εξαρτημένες μεταβλητές τις βαθμολογίες στις υποκλίμακες του Ερωτηματολογίου Στυλ Χιούμορ, του Ερωτηματολογίου Διάθεση Αντίστασης στην Αλλαγή και του Ερωτηματολογίου Ψυχολογικής Ευημερίας και ανεξάρτητη μεταβλητή το έτος φοίτησης. Ωστόσο, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Επιπρόσθετα, αναφορικά με το 2ο ερευνητικό ερώτημα, διερευνήθηκε η συσχέτιση μεταξύ των υποκλιμάκων στο Ερωτηματολόγιο Στυλ Χιούμορ, στο Ερωτηματολόγιο Διάθεσης Αντίστασης στην Αλλαγή και στο Ερωτηματολόγιο Ψυχολογικής Ευημερίας (Πίνακας 1). Οι περισσότεροι παράγοντες μεταξύ τους ανά δύο, βρέθηκε ότι έχουν στατιστικά σημαντική θετική ή αρνητική συσχέτιση. Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αρνητική μικρή συσχέτιση μεταξύ της υποκλίμακας «Κοινωνικό στυλ» και της υποκλίμακας «Αναζήτηση Ρουτίνας» ($r=-0.28$, $p<0.01$). Επίσης, σημειώθηκε θετική μέτρια συσχέτιση μεταξύ της υποκλίμακας «Αυτοεξυψωτικό Στυλ» και της μεταβλητής «Ψυχολογική Ευημερία» ($r=0.37$, $p<0.01$), καθώς και θετική μικρή συσχέτιση μεταξύ του «Επιθετικού Στυλ και των υποκλιμάκων: α) «Συναισθηματική Αντίδραση στην Επιβαλλόμενη Αλλαγή» ($r=0.25$, $p<0.01$) και β) «Γνωστική Ακαμψία» ($r=0.28$, $p<0.01$). Κατά ανάλογο τρόπο, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές θετικές μικρές – μέτριες συσχετίσεις μεταξύ της υποκλίμακας «Αυτοκαταστροφικό Στυλ» και των υποκλιμάκων του Ερωτηματολογίου Διάθεσης Αντίστασης στην Αλλαγή: α) «Συναισθηματική Αντίδραση στην Επιβαλλόμενη Αλλαγή» ($r=0.33$, $p<0.01$) και β) «Γνωστική Ακαμψία» ($r=0.42$, $p<0.01$). Τέλος, η «Ψυχολογική Ευημερία» παρουσιάζει αρνητική συνάφεια με τη «Γνωστική Ακαμψία» ($r=-0.25$, $p<0.01$) και θετική με τη «Βραχυπρόθεσμη Εστίαση» ($r=0.22$, $p<0.01$)

Πίνακας 1: Δείκτες συνάφειας (Pearson r) μεταξύ των υποκλιμάκων του Ερωτηματολογίου Στυλ Χιούμορ, Ερωτηματολογίου Διάθεσης Αντίστασης στην Αλλαγή και του Ερωτηματολογίου Ψυχολογικής Ευημερίας

Κλίμακες	Π1	Π2	Π3	Π4	Π5	Π6	Π7	Π8	Π9
1. Ψυχολογική Ευμερία	1	.10	.37**	.07	-.10	-.12	-.06	-.25**	.22**
2. Κοινωνικό Στυλ	.10	1	.22**	-.03	.00	-.28**	-.02	-.09	-.02
3. Αυτοεξυψωτικό Στυλ	.37**	.22**	1	.31**	.17*	-.08	.00	-.01	.09
4. Επιθετικό Στυλ	.07	-.03	.31**	1	.36**	.04	.25**	.28**	.11
5. Αυτοκαταστροφικό Στυλ	-.10	.00	.17*	.36**	1	.09	.33**	.42**	-.09
6. Αναζήτηση ρουτίνας	-.12	-.18**	-.08	.04**	.09	1	.40**	.45**	.18
7. Συναισθηματική αντίδραση στην επιβαλλόμενη αλλαγή	-.06	-.02	.00	.14*	.33**	.40**	1	.69**	.03
8. Γνωστική ακαμψία	-.25**	-.09	-.01	.28**	.42**	.45**	.69**	1	.01
9. Βραχυπρόθεσμη εστίαση	.22**	-.02	.09	.11	-0.9	.18*	0.3	0.1	1

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

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

Τέλος, για τη διερεύνηση του 3^{ου} ερωτήματος τέσσερα μοντέλα πολλαπλής παλινδρόμησης εξετάζονται παρακάτω: Το 1ο μοντέλο αφορά την επίδραση του Χιούμορ πάνω στην Ψυχολογική Ευημερία. Ο διορθωμένος συντελεστής R^2 είναι ίσος με 0.41, γεγονός που σημαίνει ότι το 41% της μεταβλητότητας της «Ψυχολογικής Ευημερίας» εξηγείται από την μεταβλητότητα της ανεξάρτητης μεταβλητής «Χιούμορ». Ο έλεγχος ANOVA επιβεβαιώνει ότι το μοντέλο είναι κατάλληλο ($F=10.04$, $p<0.01$). Ο έλεγχος t -test έδειξε ότι το «Αυτοεξυψωτικό Στυλ» ($t=5.62$, $p<0.01$) επιδρά στατιστικά σημαντικά θετικά στην «Ψυχολογική Ευημερία», ενώ το «Αυτοκαταστροφικό Στυλ» ($t=-2.57$, $p<0.01$) επιδρά στατιστικά σημαντικά αρνητικά.

Το 2^ο μοντέλο αφορά την επίδραση του Προσαρμοστικού Χαρακτήρα Χιούμορ (Κοινωνικό και Αυτοεξυψωτικό) και του Δυσπροσαρμοστικού (Επιθετικό και Αυτομειωτικό), πάνω στην υποκλίμακα Αναζήτηση Ρουτίνας της μεταβλητής Διάθεση Αντίστασης στην Αλλαγή. Ο διορθωμένος συντελεστής R^2 είναι ίσος με 0.20, γεγονός που σημαίνει ότι το 20% της μεταβλητότητας της «Αναζήτησης Ρουτίνας» εξηγείται από την μεταβλητότητα της ανεξάρτητης μεταβλητής «Στυλ Χιούμορ». Ο έλεγχος ANOVA επιβεβαιώνει ότι το μοντέλο είναι κατάλληλο ($F=4.17$, $p<0.01$). Ο έλεγχος t -test έδειξε ότι ο Προσαρμοστικός Χαρακτήρας επιδρά

στατιστικά σημαντικά αρνητικά στην «Αναζήτηση Ρουτίνας» ($t=-2.62$, $p<0.01$), ενώ ο *Δυσπροσαρμοστικός* επιδρά στατιστικά σημαντικά θετικά ($t=1.67$, $p<0.01$).

Το 3ο μοντέλο αφορά την επίδραση του *Προσαρμοστικού Χαρακτήρα Χιούμορ (Κοινωνικό και Αυτοεξυψωτικό Στυλ)* και του *Δυσπροσαρμοστικού (Επιθετικό και Αυτομειωτικό)*, πάνω στην υποκλίμακα *Συναισθηματική Αντίδραση στην Επιβαλλόμενη Αλλαγή* της μεταβλητής *Διάθεση Αντίστασης στην Αλλαγή*. Ο διορθωμένος συντελεστής R^2 είναι ίσος με 0.30, γεγονός που σημαίνει ότι το 30% της μεταβλητότητας της «Συναισθηματικής Αντίδρασης στην Επιβαλλόμενη Αλλαγή» εξηγείται από την μεταβλητότητα της ανεξάρτητης μεταβλητής «Στυλ Χιούμορ». Ο έλεγχος ANOVA επιβεβαιώνει ότι το μοντέλο είναι κατάλληλο ($F=9.51$, $p<0.01$). Ο έλεγχος t -test έδειξε ότι ο *Προσαρμοστικός Χαρακτήρας* επιδρά στατιστικά σημαντικά αρνητικά στη «Συναισθηματική Αντίδραση στην Επιβαλλόμενη Αλλαγή» ($t=-0.95$, $p<0.01$), ενώ ο *Δυσπροσαρμοστικός* επιδρά στατιστικά σημαντικά θετικά ($t=4.35$, $p<0.01$).

Το 4ο μοντέλο αφορά στην επίδραση του *Προσαρμοστικού Χαρακτήρα Χιούμορ (Κοινωνικό και Αυτοεξυψωτικό Στυλ)* και του *Δυσπροσαρμοστικού (Επιθετικό και Αυτομειωτικό)*, πάνω στην υποκλίμακα *Γνωστική Ακαμψία* της μεταβλητής *Διάθεση Αντίστασης στην Αλλαγή*. Ο διορθωμένος συντελεστής R^2 είναι ίσος με 0.42, γεγονός που σημαίνει ότι το 42% της μεταβλητότητας της «Γνωστικής Ακαμψίας» εξηγείται από την μεταβλητότητα της ανεξάρτητης μεταβλητής «Στυλ Χιούμορ». Ο έλεγχος ANOVA επιβεβαιώνει ότι το μοντέλο είναι κατάλληλο ($F=20.86$, $p<0.01$). Ο έλεγχος t -test έδειξε ότι ο *Προσαρμοστικός Χαρακτήρας* επιδρά στατιστικά σημαντικά αρνητικά στη «Γνωστική Ακαμψία» ($t=-2.47$, $p<0.01$), ενώ ο *Δυσπροσαρμοστικός* επιδρά στατιστικά σημαντικά θετικά ($t=6.32$, $p<0.01$).

3. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν αρχικά ότι οι προπτυχιακοί φοιτητές/τριες εξέφρασαν υψηλό σκορ στον παράγοντα «Κοινωνικό Στυλ», μέτριο προς υψηλό σκορ στον παράγοντα «Αυτοεξυψωτικό Στυλ» και χαμηλό σκορ στους παράγοντες «Επιθετικό» και «Αυτομειωτικό Στυλ», γεγονός που δείχνει ότι τα υποκείμενα της έρευνας χρησιμοποιούν το χιούμορ ώστε να δημιουργήσουν σχέσεις και να μειώσουν τη διαπροσωπική ένταση διατηρώντας ταυτόχρονα, μία αίσθηση αυτεπάρκειας και αποδοχής του εαυτού τους (Martin et al., 2003). Επιπλέον, αξιοποιούν το χιούμορ ως μηχανισμό άμυνας ώστε να αποφεύγουν τα αρνητικά συναισθήματα όταν αντιμετωπίζουν δύσκολες συνθήκες διατηρώντας ταυτόχρονα, μία ρεαλιστική οπτική απέναντι στην αντιξοότητα (Di Fabio & Duradoni, 2020). Ως εκ τούτου, το χιούμορ όχι μόνο ενισχύει την αυτογνωσία, αλλά και ενδυναμώνει την ικανότητά του ατόμου να διαχειρίζεται την προσωπική και κοινωνική του ζωή με αποτελεσματικό τρόπο. Επιπλέον, του δίνει τη δυνατότητα να συνειδητοποιεί τη σημασία των κοινωνικών σχέσεων στη ζωή και συνακόλουθα, στη δόμηση της σταδιοδρομίας και να προσεγγίζει τις προκλήσεις, οι οποίες επηρεάζουν τα υφιστάμενα και μελλοντικά προσωπικά και επαγγελματικά σχέδια βιώνοντας πνευματική διαθεσιμότητα, συναισθηματική και ψυχική ευημερία (ΕΟΠΠΕΠ,

2024). Για το λόγο αυτό, ουσιαστικά λειτουργεί ως ψυχολογικός πόρος, ενώ φαίνεται να συνιστά μια προσαρμοστική συμπεριφορά, η οποία ενισχύει την ικανότητα των νέων να αντιμετωπίζουν τα αναπτυξιακά καθήκοντα της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης κατά έναν προενεργητικό τρόπο (Sovet et al., 2018).

Επιπλέον, τα ευρήματα έδειξαν ότι οι προπτυχιακοί φοιτητές/τριες σημείωσαν υψηλό σκορ στον παράγοντα «Συναισθηματική Αντίδραση στην Επιβαλλόμενη Αλλαγή». Το εύρημα αυτό ίσως συνδέεται με την αντίληψη ότι οι φοιτητές/τριες φορτίζονται συναισθηματικά από την απειλή των περιβαλλοντικών προβλημάτων γεγονός που τους προκαλεί ενοχλητικές σκέψεις και ανησυχία, ενώ καθυστερεί την ανάπτυξη μηχανισμών αυτορρύθμισης στη διαχείριση της επαγγελματικής τους διαδρομής (Κούκουζα, Σαμαρά & Αργυροπούλου, 2024). Για το λόγο αυτό, δεν αρκούν μόνο η αυτογνωσία ή η επαγγελματική πληροφόρηση, αλλά είναι αναγκαία και η συνειδητή αναγνώριση και αξιοποίηση των προσωπικών πόρων, ώστε να ασκούν περισσότερο έλεγχο στη ζωή τους και να αντιμετωπίζουν τις πολλαπλές μεταβάσεις που ανοίγονται μπροστά τους (Αργυροπούλου, 2022β). Ωστόσο, το υψηλό σκορ στην υποκειμενική αίσθηση ευημερίας φαίνεται να ενεργοποιεί συμπεριφορές θετικής στάσης απέναντι στον εαυτό ενισχύοντας τον σχεδιασμό του επαγγελματικού τους μέλλοντος, με περισσότερη ευελιξία.

Ένα ακόμα σημαντικό αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας αφορά στο ρόλο των δημογραφικών στοιχείων του φύλου στην αίσθηση χιούμορ των προπτυχιακών φοιτητών/τριών. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι οι άνδρες σημείωσαν μεγαλύτερη βαθμολογία σε σχέση με τις γυναίκες στο «Επιθετικό Στυλ». Πράγματι οι άντρες φαίνεται πως χρησιμοποιούν περισσότερο τα δυσπροσαρμοστικά στυλ χιούμορ σε σχέση με τις γυναίκες (Martin et al., 2003), ενώ το επιθετικό στυλ χιούμορ, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία φαίνεται να εμφανίζεται σε υψηλότερα επίπεδα στους άντρες και να θεωρείται και κοινωνικά επιθυμητό στον συγκεκριμένο πληθυσμό (Cann & Matson, 2014). Ακόμη, βρέθηκε ότι ο προσανατολισμός στην αλλαγή διαφοροποιείται ως προς την κατάσταση απασχόλησης γεγονός που δείχνει ότι οι εργαζόμενοι/ες προπτυχιακοί φοιτητές/τριες αναπτύσσουν γνωστική και συναισθηματική επίγνωση για τις ακούσιες ή εκούσιες αλλαγές στην προσωπική και επαγγελματική τους ζωή, ενώ αξιοποιούν στρατηγικές προενεργητικής διαχείρισης για να μετασχηματίζουν τις καταστάσεις της ζωής τους ή να τις διαχειρίζονται με αποτελεσματικότητα (Sidiropoulou et al., 2015).

Επιπροσθέτως, στις απλές συσχετίσεις παρατηρείται ότι ο προσαρμοστικός χαρακτήρας του χιούμορ συσχετίζεται περισσότερο με την ψυχική ευημερία και τον προσανατολισμό στην αλλαγή, ενώ ο δυσπροσαρμοστικός χαρακτήρας τείνει να εμποδίζει την αποτελεσματική αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και τις διαδικασίες διαπραγμάτευσης. Αυτό σημαίνει, ότι οι προπτυχιακοί φοιτητές/τριες που διαθέτουν πόρους, όπως το κοινωνικό και αυτοεξυψωτικό στυλ χιούμορ, μπορούν να ενισχύουν την αντίληψη και την κατανόηση της σύνδεσης με το περιβάλλον αναπτύσσοντας ενεργητικές συμπεριφορές που προάγουν την

επαγγελματική διερεύνηση και τις θετικές εμπειρίες προσωπικής ζωής και σταδιοδρομίας (Αργυροπούλου, Μουράτογλου & Χαροκοπάκη, 2023). Πρακτικά, αυτό σημαίνει ότι η αξιοποίηση του προσαρμοστικού χιούμορ στη ζωή των υποκειμένων συνδράμει στην αποτελεσματική διαχείριση περιβαλλόντων εκπαίδευσης ή/και εργασίας για την επιτέλεση αντίστοιχων αρμοδιοτήτων με υψηλό βαθμό δέσμευσης.

Τέλος, από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι το χιούμορ αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα τόσο στον προσανατολισμό στην αλλαγή όσο και την υποκειμενική αίσθηση ευημερίας, γεγονός που δείχνει ότι το προσαρμοστικό στυλ μπορεί να αποτελέσει μέρος μιας συμβουλευτικής παρέμβασης πρωτογενούς πρόληψης, με τελικό στόχο τη διαπραγμάτευση στην αλλαγή και την ενίσχυση της ικανότητας αξιοποίησης του στη προσωπική και επαγγελματική ζωή (Di Fabio & Duradoni, 2020). Για το λόγο αυτό, τα αποτελέσματά μας θα μπορούσαν να συμβάλουν στον προσδιορισμό ορισμένων σχεσιακών πτυχών που ευνοούν την αλληλεπίδραση με τους άλλους και τα οργανωσιακά πλαίσια (όπως ο η φοίτηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση) και, συνακόλουθα, ενθαρρύνουν τις διαδικασίες ενερμόνισης σε έναν συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο (Di Fabio & Tsuda, 2018). Το χιούμορ επομένως, θα μπορούσε να θεωρηθεί μία χρήσιμη δεξιότητα διαχείρισης σταδιοδρομίας, με τελικό στόχο την προώθηση του προσανατολισμού στην αλλαγή και την ενίσχυση της ψυχολογικής ευημερίας στους προπτυχιακούς φοιτητές/τριες.

4. Περιορισμοί της έρευνα και προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση

Ολοκληρώνοντας, η παρούσα μελέτη διέπεται από συγκεκριμένους περιορισμούς. Ένας σημαντικός περιορισμός της μελέτης είναι η χρήση δείγματος που προέρχεται μόνο από ένα μόνο Πανεπιστημιακό Τμήμα της Αττικής γεγονός που μειώνει τη γενίκευση των ευρημάτων σε άλλους πληθυσμούς. Για το λόγο αυτό, οι μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να επεκτείνουν τη δειγματοληψία και σε άλλα Πανεπιστήμια της χώρας διαφορετικών τομέων σπουδών. Ένας άλλος παρόμοιος περιορισμός σχετίζεται με το γεγονός ότι οι γυναίκες υπερτερούν κατά πολύ των ανδρών στο δείγμα. Αυτό ήταν αναμενόμενο λόγω του ότι το Τμήμα συλλογής των δεδομένων επικεντρώνεται στις ανθρωπιστικές σπουδές και παραδοσιακά αποτελείται από υψηλό ποσοστό γυναικών. Ένα άλλο μειονέκτημα που θα πρέπει να αντιμετωπιστεί σε μελλοντική έρευνα αναφέρεται στη χρήση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς, τα οποία αποτελούν πιθανή μεροληψία αποτελεσμάτων.

Σε μελλοντικές μελέτες, λοιπόν, συνίσταται η αξιοποίηση ενός συνδυασμού κλιμάκων αυτοαναφοράς και άλλων ποιοτικών μεθόδων, όπως συνεντεύξεις προκειμένου να μειωθούν τα ενδεχόμενα σφάλματα μέτρησης. Τέλος, το ερευνητικό εγχείρημα ήταν προσανατολισμένο σε συγκεκριμένες θεματικές γεγονόδες που καθίσταται ένας σημαντικός περιορισμός. Υπό το πρίσμα αυτό, τα μελλοντικά εγχειρήματα χρειάζεται να επικεντρωθούν και σε άλλες εννοιολογικές κατασκευές (π.χ. προσαρμοστικότητα, επίκεντρο ελέγχου, συναισθηματική

νοημοσύνη, αυτό-αποτελεσματικότητα) προκειμένου να διερευνηθεί κατά πόσο αυτές οι κατασκευές επηρεάζουν ή όχι τα στυλ χιούμορ, τον προσανατολισμό στην αλλαγή και την ψυχολογική ευημερία των εμπλεκομένων. Παρά τους περιορισμούς της, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης υποδηλώνουν ότι η αξιοποίηση ενός κατάλληλου στυλ χιούμορ κατά τη διάρκεια των διαπραγματευτικών διαδικασιών θα μπορούσε να επηρεάσει θετικά τη νοοτροπία και τη στάση των προπτυχιακών φοιτητών/τριών απέναντι στις υπάρχουσες ή μελλοντικές προκλήσεις και να αποδειχθεί ιδιαιτέρως βοηθητικό για τη βελτίωση της ψυχολογικής ευημερίας τους.

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

Καθώς η εργασία σηματοδοτεί μια σχεσιακή διαδικασία (Blustein, et al., 2019) οι σύμβουλοι σταδιοδρομίας και επαγγελματικού προσανατολισμού χρειάζεται να υποστηρίξουν τη βελτίωση των ψυχολογικών πόρων των ωφελούμενων και να καλλιεργήσουν δεξιότητες διαχείρισης σταδιοδρομίας προκειμένου να ενισχύσουν τη θετική προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη και την κοινωνική τους εναρμόνιση. Σε σύγκριση με τις παραδοσιακές μεθόδους, μια νέα παρέμβαση θα μπορούσε να υποστηρίξει την αξιοποίηση του προσαρμοστικού στυλ χιούμορ αποδίδοντας ταυτόχρονα, έμφαση στην ψυχολογική ευημερία μέσω της χρήσης των στρατηγικών παραγωγικής διαχείρισης. Συγκεκριμένα, η αξιοποίηση παραγωγικών-εποικοδομητικών στρατηγικών (π.χ. ευελιξία, προσαρμογή, αυτορρύθμιση) στη συμβουλευτική πρακτική μπορεί να βοηθήσει τους νέους ανθρώπους να διαχειρίζονται τις διαδικασίες διαπραγμάτευσης των αλλαγών στη εξέλιξη της σταδιοδρομίας τους, πιο αποτελεσματικά, ενισχύοντας ταυτόχρονα, τη θετική εμπλοκή στη συνεχή προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη (Argyropoulou et al., 2021).

Ως εκ τούτου, η αξιοποίηση του προσαρμοστικού στυλ χιούμορ μέσω των παραγωγικών στρατηγικών διαχείρισης, θα μπορούσε να βοηθήσει τα υποκείμενα να υιοθετήσουν μια νοοτροπία ανάπτυξης βλέποντας τις προκλήσεις ως ευκαιρίες εστιαζόμενοι ταυτόχρονα, στη διαδικασία της μάθησης και όχι απλώς στην αναζήτηση του αποτελέσματος. Μέσω της προσέγγισης αυτής, οι νέοι μπορούν να αξιοποιούν καθημερινά τις δυνάμεις τους (στη δουλειά, τη ζωή και την κοινότητα) και να φροντίζουν τη σωματική, συναισθηματική, πνευματική και ψυχική τους υγεία.

Βιβλιογραφία

Αργυροπούλου, Κ. (2024) Προάγοντας τη βιώσιμη επαγγελματική ανάπτυξη μέσω της διά βίου μάθησης: ευκαιρίες και προκλήσεις για τον επαγγελματικό προσανατολισμό των νέων. *Επιστήμες Αγωγής*, 1:7-24

- Αργυροπούλου, Κ. (2022α) *Συμβουλευτική σταδιοδρομίας. Ζητήματα μιας πολυδιάστατης διαδικασίας*. Γρηγόρη.
- Αργυροπούλου, Κ. (2022β) Μετάβαση από το σχολείο στην εργασία: ζητήματα, προοπτικές και προτάσεις για τον επαγγελματικό προσανατολισμό των εφήβων. *Νέα Παιδεία*, 183: 91-100.
- Αργυροπούλου, Κ., Μουράτογλου, Ν. & Χαροκοπάκη, Α. (2023) Οριοθετώντας τις εκπαιδευτικές και συμβουλευτικές παρεμβάσεις βιώσιμης επαγγελματικής ανάπτυξης: εννοιολογικό υπόβαθρο, τεχνικές ανάπτυξης και εργαλεία αξιολόγησης. Στον τιμητικό τόμο για την Καθηγήτρια Αικ. Μαριδάκη-Κασσωτάκη, *Προβληματισμοί και Προτάσεις στον Χώρο της Ψυχοπαιδαγωγικής Επιστήμης*. Διάδραση: 391-401.
- Αργυροπούλου, Κ., Σαμαρά Α., Μουράτογλου, Ν., Καραβία, Α. & Μπέλλη, Π. (2022) Δομώντας πλαίσια ικανοτήτων για έναν κόσμο που αλλάζει. Η περίπτωση του Πλαισίου Δεξιοτήτων Ζωής και Σταδιοδρομίας., *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 28:108-129.
- Αργυροπούλου, Κ., Χαροκοπάκη, Α., Νανόπουλος, Π. & Τερζάκη, Μ. (2022) Θετικές ψυχοκοινωνικές δυνάμεις: ένα δυνητικό πλαίσιο παρέμβασης για την επαγγελματική ανάπτυξη εφήβων, *Επιστήμες Αγωγής*, 2: 7-26.
- Αργυροπούλου, Κ. & Λορέντζος, Α. (2021) Η «δοκιμασία» της πανδημίας του κορωνοϊού ως ευκαιρία στον επαγγελματικό σχεδιασμό των εφήβων: Ο ρόλος των δεξιοτήτων διαχείρισης σταδιοδρομίας. *Νέα Παιδεία*, 179:17-30.
- Argyropoulou, K., Kaliris, A., Charokopaki, A. Katsioula 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*, 21(3): 671-696.
- Αργυροπούλου, Κ. & Τερζάκη, Μ. (2019) Υποκειμενική αίσθηση χρονικής προοπτικής και στρατηγικές λήψης επαγγελματικών αποφάσεων: Πεποιθήσεις και συμπεριφορές διαχείρισης σταδιοδρομίας στο σχολικό περιβάλλον. *Νέα Παιδεία*, 169: 13-28.
- Baisley, M. C. & Grunberg, N. E. (2019) Bringing humor theory into practice: An interdisciplinary approach to online humor training. *New Ideas in Psychology*, 55:24-34.
- Blustein, D. L., Kenny, M. E., Di Fabio, A. & Guichard, J. (2019) Expanding the impact of the psychology of working: Engaging psychology in the struggle for decent work and human rights. *Journal of Career Assessment*, 27(1): 3-28.
- Brender-Ilan, Y. & Shertzer, Y. (2024) The interplay of humor and creativity: shaping rationality and decision-making quality. *Current Psychology*, 43:31504–31516.
- Βρεττού, Α. & Αργυροπούλου, Κ. (2023) Κοινωνική Δικαιοσύνη και Επαγγελματική Προσαρμοστικότητα σε Προπτυχιακούς Φοιτητές Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, 133-134: 26-36.

- Cann, A. & Matson, C. (2014) Sense of humor and social desirability: Understanding how humor styles are perceived. *Personality and Individual Differences*, 66: 176-180.
- Γκουιντάλιας, Α. (2019) *Τα διαφορετικά Στυλ Χιούμορ ως διαμεσολαβητική μεταβλητή μεταξύ των Πρώιμων Δυσλειτουργικών Σχημάτων και της Ψυχικής Ευημερίας*. ΔΔΠΜΣ «Συμβουλευτική Ψυχολογία και Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση, την Υγεία και την Εργασία». Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία ΕΚΠΑ & Τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης και Πολιτικής Επιστημής ΔΠΘ.
- Di Fabio, A. (2014) Intrapreneurial self-capital: A new construct for the 21st century. *Journal of Employment Counseling*, 51(3):98-111.
- Di Fabio, A. & Duradoni, M. (2020) Humor Styles as New Resources in a Primary Preventive Perspective: Reducing Resistance to Change for Negotiation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17: Article 2485.
- Di Fabio, A. & Tsuda, A. (2018) The Psychology of Harmony and Harmonization: Advancing the Perspectives for the Psychology of Sustainability and Sustainable Development. *Sustainability*, 10: 4726.
- Di Fabio, A. & Van Esbroeck, R. (2016) Intrapreneurial Self-Capital: A concept fitting a life-designing intervention. *Counseling*, 9.
- Diener, E. & Ryan, K. (2009) Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4): 391-406.
- ΕΟΠΠΕΠ (2024) *Ενιαίο Πρόγραμμα Αγωγής Σταδιοδρομίας*. ΕΟΠΠΕΠ
- ΕΟΠΠΕΠ, (2021) *Πλαίσιο Δεξιοτήτων Διαχείρισης Ζωής και Σταδιοδρομίας (Life/Career Competences Framework)*. ΕΟΠΠΕΠ.
- Κούκουζα, Κ., Σαμαρά, Α. & Αργυροπούλου, Κ. (2024) Η συμβολή της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας στις προσδοκίες και τις επαγγελματικές επιλογές των τελειοφοίτων ΙΕΚ στη σύγχρονη μεταβαλλόμενη αγορά εργασίας. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 30: 77-97.
- Kuiper, N. A. & Martin, R. A. (1998) Is sense of humor a positive personality characteristic? In W. Ruch (Ed.), *The sense of humor: Explorations of a personality characteristic*. Walter de Gruyter & Co:159-178.
- Martin, R. A. & Ford, T. (2018) *The Psychology of Humor: An Integrative Approach* (2nd ed.). Academic press, London.
- Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J. & Weir, K. (2003) Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37(1):48-75.
- Marunic, G., Lau, C., Ruch, W., Fabio, A. D. & Saklofske, D. H. (2024) Humor awareness as a primary prevention resource in organizations for sustainable development. In A. Di

- Fabio & C. L. Cooper (Eds.), *Psychology of sustainability and sustainable development in organizations*. Routledge:172-190.
- Μουράτογλου, Ν. (2020) Η θεωρία μάθησης της «Τυχαιότητας» στη συμβουλευτική σταδιοδρομίας: προτάσεις ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης. Στο Κ. Αργυροπούλου & Α-Σ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διαχείριση Σταδιοδρομίας και Ανάπτυξη Δεξιοτήτων στο Σύγχρονο Εκπαιδευτικό και Εργασιακό Περιβάλλον. Προ(σ)κλήσεις του 21ου αιώνα*. Γρηγόρη: 68-84.
- Oreg, S. (2003) Resistance to change: Developing an individual differences measure. *Journal of Applied Psychology*, 88(4): 680-693.
- Oreg, S. & Goldenberg, J. (2015) *Resistance to innovation: Its sources and manifestations*. University of Chicago Press.
- Oreg, S., Nevo, O., Metzger, H., Leder, N. & Castro, D. (2009) Dispositional resistance to change and occupational interests and choices. *Journal of Career Assessment*, 17: 312-323.
- Oreg, S. (2018) Resistance to Change and Performance: Toward a More Even-Handed View of Dispositional Resistance. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 54(1): 88-107.
- Ryff C. D. (2014) Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83: 10-28.
- Sidiropoulou-Dimakakou, D., Argyropoulou, K., Drosos, N., Kaliris, A., Mikedaki, K. (2015) Exploring Career Management Skills in Higher Education: Perceived Self-efficacy in Career, Career Adaptability and Career Resilience in Greek University Students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 14(2): 36-52.
- 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*. Springer International Publishing: 23-37.
- Τερζάκη, Κ. (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*. Γρηγόρη: 13-39.

**ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ, ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ,
ΕΝΕΡΓΟΣ ΕΜΠΛΟΚΗ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ
ΚΑΙ ΑΙΣΘΗΜΑ ΤΟΥ “ΑΝΗΚΕΙΝ” ΜΑΘΗΤΩΝ
Α΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΓΕΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. ΜΙΑ ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

**TRANSITION EXPECTATIONS, MOTIVATION,
ENGAGEMENT AND SENSE OF BELONGING
OF PUPILS IN SECONDARY SCHOOL.
A QUANTITATIVE APPROACH**

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

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τα ποσοτικά αποτελέσματα της σύγκρισης μαθητών γενικής Η τάξης και εκείνων που λαμβάνουν υπηρεσίες Ειδικής Αγωγής στην Α΄ Γυμνασίου, αναφορικά με τις διαστάσεις α) των προσδοκιών μετάβασης β) των κινήτρων μάθησης, γ) της ενεργού εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία και δ) του αισθήματος του “ανήκειν”. Επιδιώκει την κάλυψη του ερευνητικού κενού, σχετικά με την μέτρηση των παραπάνω μεταβλητών, τόσο στη διεθνή όσο και την ελληνική βιβλιογραφία. Στην παρούσα έρευνα συλλέχθηκαν ποσοτικά δεδομένα από N=420 μαθητές Α΄ Γυμνασίου, μέσω τριών ψυχομετρικών εργαλείων. Για την μέτρηση των προσδοκιών μετάβασης, χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς “The Impending Transition to Secondary School Perceived as a Challenge and Threat”, των κινήτρων μάθησης και της ενεργού εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία, η Κλίμακα “The Student Motivation and Engagement Scale-High School” και του αισθήματος του “ανήκειν”, η Κλίμακα “Inclusion Climate Scale”. Επίσης, ελέγχθηκαν οι δείκτες αξιοπιστίας omega των χορηγούμενων εργαλείων. Στα αποτελέσματα, εντοπίστηκαν διαφυλικές διαφορές σε πέντε υποκλίμακες τους. Τα δύο φύλα διέφεραν σημαντικά ως προς τα κίνητρα μάθησης και την ενεργό εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία, την εστίαση στη μάθηση, τη διαχείριση της σχολικής εργασίας, τα επίπεδα άγχους, τον αβέβαιο έλεγχο και την ακαδημαϊκή απειλή. Δεν εντοπίστηκαν σημαντικές στατιστικά διαφορές μαθητών Τυπικής Ανάπτυξης και εκείνων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.

Λέξεις κλειδιά

Προσδοκίες μετάβασης, ενεργός εμπλοκή, κίνητρα, αίσθημα του “ανήκειν”, ποσοτική έρευνα, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Abstract

This paper presents the quantitative results of the comparison of general class students and those who receive Special Education services in the 1st High School, regarding the dimensions a) transition expectations b) learning motivation, c) active involvement in the learning process and d) of the feeling of “belonging”. It seeks to cover the research gap, regarding the measurement of the above variables, both in the international and Greek literature. In the present research, quantitative data were collected from N=420 1st High School students, through three psychometric tools. To measure transition expectations, the self-report questionnaire “The Impending Transition to Secondary School Perceived as a Challenge and Threat”, learning motivation and active involvement in the learning process, the “The Student Motivation and Engagement Scale-High” scale was administered School” and the feeling of “belonging”, the “Inclusion Climate Scale”. Omega reliability indices of the administered instruments were also tested. In the results, gender differences were identified in five of their subscales. The two genders differed significantly on learning motivation and active involvement in the learning process, learning focus, schoolwork management, stress levels, uncertain control, and academic threat. No statistically significant differences were found between typically developing students and those with Special Educational Needs.

Key words

Transition expectations, engagement, motivation, quantitative research, inclusion climate, special educational needs.

0. Εισαγωγή

Ο όρος “μετάβαση” (transition) εμπεριέχει τους όρους “transfer” και “move”, αποκαλύπτοντας τα δύο κύρια χαρακτηριστικά της, πρώτον της “μεταφοράς” και δεύτερον της “κίνησης προς κάτι καινούριο” (Uvaas & McKevitt, 2013). Σύμφωνα με τον Galton (2020, σελ. 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 όρος “μετάβαση” αναφέρεται “στην προαγωγή των μαθητών από τη μία τάξη στην άλλη εντός του ίδιου εκπαιδευτικού επιπέδου”. Στα υπόλοιπα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως και στο ελληνικό, 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). 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 (Eskelä-Haapaneen et al., 2020 Neal et al, 2016b).

Η περίοδος μετάβασης στο Γυμνάσιο είναι ένας σημαντικός δείκτης προόδου στη ζωή των εφήβων μαθητών, περιλαμβάνοντας αυξημένες επιλογές, ευκαιρίες, αλλά και προκλήσεις. Αποτελεί μία συνεχή διαδικασία ψυχολογικής, κοινωνικής και εκπαιδευτικής προσαρμογής, λόγω αλλαγών στην ατομική ταυτότητα τους, το σχολικό πλαίσιο και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Jindal-Snape, 2018). Σύμφωνα με τη *“Θεωρία των Πολλαπλών και Πολυδιάστατων Μεταβάσεων”* (Multiple and Multidimensional Transitions) πρόκειται για μία πολυδιάστατη διαδικασία, η οποία μπορεί να εκτείνεται μέχρι το τέλος των τριών τάξεων του Γυμνασίου (Jindal-Snape, 2016 2019c Jindal-Snape et al., 2020). Σύμφωνα με τους Gilbert et al. (2021), η περίοδος αυτή συνδέεται με μεταβλητές, οι οποίες αφορούν τον προσωπικό, τον ακαδημαϊκό, τον συναισθηματικό και τον κοινωνικό τομέα. Ο πρώτος περιλαμβάνει την ιδιοσυγκρασία, το φύλο, την ύπαρξη Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΕΕΑ), το οικογενειακό και πολιτισμικό πλαίσιο των μαθητών. Στο δεύτερο συγκαταλέγονται η ενεργός εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία και τα κίνητρα των μαθητών όπως και οι προσδοκίες-χαμηλές ή υψηλές- για το νέο σχολείο. Τρίτον, η σχολική μετάβαση σχετίζεται με τα επίπεδα *“ευημερίας (well-being)”* τους εντός της σχολικής κοινότητας, τα οποία μεταβάλλονται σημαντικά μετά τη μετάβασή τους στη δευτεροβάθμια. Η ευημερία σχετίζεται άμεσα με την ψυχολογική κατάσταση, την ικανότητα προσαρμογής και τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών (Jindal-Snape & Cantali, 2019b Jindal-Snape, et al., 2020 Symonds & Galton, 2014). Ο τέταρτος τομέας αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις τους με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας (συμμαθητές, εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό). Επίσης, σχετίζεται με την ικανότητα δημιουργίας ή διατήρησης φιλικών δεσμών με νέους συμμαθητές και εκείνους από το δημοτικό αντίστοιχα (Gilbert et al., 2021). Οι προαναφερόμενες μεταβλητές παρουσιάζονται εκτενέστερα στις επόμενες ενότητες.

1. Προσδοκίες μετάβασης

1.1. Προσδοκίες μετάβασης και φύλο

Οι Rice et al. (2011) εξέτασαν τις σχέσεις των δύο διαστάσεων των προσδοκιών μετάβασης στο Γυμνάσιο (ανυπομονησία και ανησυχίες) με το φύλο. Για τη μέτρηση των μεταβλητών αυτών, χορήγησαν δύο ερωτηματολόγια το *“The Secondary Transition Adjustment Rating Tool (START)”* και το *“Streghths and Diffilculties Questionnaire (SDQ)”*. Τα ερευνητικά αποτελέσματα ανέδειξαν την ύπαρξη διαφορών φύλου σε επίπεδο ανησυχιών, με τα κορίτσια να εκφράζουν υψηλότερες συνολικά ανησυχίες, οι οποίες σχετίζονται με την σχολική εργασία, την πειθαρχία, τις απώλειες συμμαθητών, εκπαιδευτικών και της σχολικής ρουτίνας, που είχαν κατακτήσει στην πρωτοβάθμια. Αυτές οι *“σχολικές ανησυχίες”* (school concerns) των μαθητών συσχετίστηκαν με απαιτητικότερα ακαδημαϊκά και κοινωνικά σχολικά

περιβάλλοντα και διατηρήθηκαν μέχρι το τέλος του πρώτου έτους του Γυμνασίου. Παρόλα αυτά, χαρακτηρίστηκαν από υψηλότερα ποσοστά συνεργατικής συμπεριφοράς, υψηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και χαμηλότερα ποσοστά αποδιοργανωτικής συμπεριφοράς μετά τη μετάβαση σε σχέση με τα αγόρια.

Οι Waters et al. (2014) ερεύνησαν τις προσδοκίες μετάβασης $N=1023$ μαθητών Δημοτικού 12 ετών ($n=517$ αγόρια και $n=506$ κορίτσια) και ακολούθως το πρώτο τρίμηνο της φοίτησής τους στο Γυμνάσιο, συμμετείχαν 1571 μαθητές 13 ετών ($n=828$ αγόρια και $n=743$ κορίτσια). Οι προσδοκίες μετάβασης μετρήθηκαν μέσω της ερώτησης των Akos και Martin (2003), *“Πώς σκέφτεσαι ότι θα είναι για σένα η μετάβασή σου από το δημοτικό στο Γυμνάσιο;”*, με τη μορφή πεντάβαθμης Κλίμακας Likert (1=δύσκολη, 2= κάπως δύσκολη, 3= κάπως εύκολη, 4= εύκολη, 5= δεν ξέρω). Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι τα κορίτσια δήλωσαν εντονότερες ανησυχίες από ό,τι τα αγόρια, σχετικά με την κοινωνική τους αλληλεπίδραση με τους άλλους.

Οι vanRes et al. (2019) ερεύνησαν τις προσδοκίες μετάβασης στο Γυμνάσιο, σε $N=98$ μαθητές ηλικίας 12 ετών ($n=45$ αγόρια και $n=53$ κορίτσια) στην Ολλανδία. Εξέτασαν τις διαφορές στις αντιλήψεις τους σχετικά με την ευκολία μετάβασης. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι, πριν από τη μετάβαση, οι μαθητές ανησυχούσαν κυρίως για τη συνέχεια των σχέσεων τους με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας. Τα αγόρια πίστευαν κυρίως ότι σημαντικό είναι να γνωρίζουν ήδη κάποιους συμμαθητές τους ερχόμενα στο νέο σχολείο, ενώ τα κορίτσια ενδιαφέρονταν ιδιαίτερα για το κοινωνικό τους περιβάλλον. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι οι μαθητές ήταν θετικοί απέναντι στις προκλήσεις κατά τη διάρκεια της περιόδου μετάβασης. Τα κορίτσια διακρίνονταν από περισσότερους φόβους για το νέο σχολείο από ό,τι τα αγόρια σχετικά με το νέο σχολικό χώρο και την πιθανή βίωση αισθημάτων μοναξιάς. Τα αγόρια, πριν τη μετάβαση στο Γυμνάσιο, ενδιαφέρονταν περισσότερο για τις νέες γνώσεις που θα αποκτούσαν, αλλά και να δείξουν όσα είχαν ήδη μάθει στο δημοτικό σχολείο.

1.2. Προσδοκίες μετάβασης και ΕΕΑ

Οι σχολικές μεταβάσεις έχουν αναγνωριστεί ως μία περίοδος κατά τη διάρκεια της οποίας, τα παιδιά με ΕΕΑ ανησυχούσαν περισσότερο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί τους περίμεναν να εγκατασταθούν λιγότερο καλά στο Γυμνάσιο (Hannah & Torping, 2012). Ενώ κάποιοι μαθητές μπορεί να αδημονούσαν για τη μετάβασή τους στη δευτεροβάθμια (Jindal-Snape, 2018), κάποιοι άλλοι, όπως αυτοί με ΕΕΑ, την αντιλαμβάνονταν όχι μόνο ως *“πρόκληση ζωής”*, αλλά ως *“απειλή”* της σχολικής τους ρουτίνας (Botsas et al., 2018 Mackenzie et al., 2012). Ειδικότερα, αντιμετώπιζαν επιπρόσθετες εκπαιδευτικές ανάγκες, εκδηλώνοντας πιο έντονες ανησυχίες για την αποφοίτησή τους από το δημοτικό σχολείο και την εγγραφή τους στο Γυμνάσιο (Neal & Frederickson, 2016a). Εξέφρασαν συχνότερους και μεγαλύτερους φόβους για την προσαρμογή τους στο νέο σχολικό περιβάλλον, λόγω πιθανών αναπηριών ή αναγκών επιπρόσθετης υποστήριξης

(Mays et al., 2020). Αντίστοιχο εύρημα επισήμαναν και οι Rice et al. (2011), διατυπώνοντας ότι οι μαθητές με ΕΕΑ εξέφραζαν συχνότερες και μεγαλύτερες ανησυχίες για το Γυμνάσιο.

2. Τα κίνητρα μάθησης και η ενεργός εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία

Τα “κίνητρα μάθησης” αφορούν σε αιτίες των συμπεριφορών που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή λειτουργία και την επιτυχία, όπως πόση προσπάθεια καταβάλλουν οι μαθητές, πόσο αποτελεσματικά ρυθμίζουν την εργασία τους, ποιες προσπάθειες επιλέγουν να ακολουθήσουν και πόσο επίμονοι είναι, όταν αντιμετωπίζουν με εμπόδια (Schunk et al. 2008).

Ως “ενεργός εμπλοκή” (engagement) ορίζεται η επιθυμία των μαθητών να συμμετέχουν σε σχολικές και μη δραστηριότητες, με την παράλληλη καλλιέργεια της εκτίμησης της αξίας του σχολείου και τα οφέλη της μάθησης. Η ενεργός εμπλοκή και τα κίνητρα συμβάλλουν στο ενδιαφέρον των μαθητών για το σχολείο και την απόλαυση τόσο της ύπαρξης εντός του σχολικού πλαισίου όσο και της μελέτης. Επιπλέον, επηρεάζουν σημαντικά την σχολική επιτυχία των μαθητών (Collie & Martin, 2019 Liem & Martin, 2012 Martin, 2007 2009).

2.1. Κίνητρα μάθησης, ενεργός εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία και φύλο

Οι Collins et al. (2000), εξετάζοντας τις επιπτώσεις του φύλου στα κίνητρα και την ενεργό εμπλοκή, διαπίστωσαν ότι τα αγόρια χαρακτηρίζονται από χαμηλότερα ποσοστά κινήτρων και ενεργού εμπλοκής, σε σχέση με τα κορίτσια. Όπως επισήμαναν, οι εκπαιδευτικοί, τα αγόρια αδυνατούν να συγκεντρωθούν, να επιλύσουν προβλήματα, όντας λιγότερο παραγωγικά (less productive). Τα κορίτσια ανησυχούσαν περισσότερο για την ολοκλήρωση της σχολικής εργασίας (Cillessen et al., 2007). Το 2012a, ο Martin διερεύνησε τις επιπτώσεις του φύλου και της ηλικίας στο ακαδημαϊκό κίνητρο και την ενεργό εμπλοκή σε δείγμα $N=33.778$ Αυστραλών μαθητών 12-18 ετών (55% αγόρια και 45% κορίτσια) κατά τη μετάβασή τους στο Γυμνάσιο (32% 12-13 ετών, 39% 14-15 ετών και 29% 16-18 ετών). Όπως διαπίστωσε, οι επιπτώσεις του φύλου σε αυτές τις μεταβλητές ήταν σημαντικές, με τα κορίτσια ηλικίας 12-13 ετών να διακρίνονται από υψηλότερα ακαδημαϊκά κίνητρα και ενεργό εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία, σε σύγκριση με τα αγόρια. Επιπλέον, διαπίστωσε ότι τα αγόρια υστερούσαν ως προς την αναγνώριση της αξίας του σχολείου, την διαχείριση σχολικής εργασίας, την επιμονή, τις δεξιότητες προγραμματισμού και την εστίαση στη μάθηση. Αντιθέτως, διακρίνονταν σε μεγαλύτερη συχνότητα από αυτοϋπονόμευση και διάθεση απεμπλοκής από το σχολείο. Από την άλλη, τα κορίτσια δεν ανέφεραν υψηλά ποσοστά άγχους και αβέβαιοι ελέγχου. Εκτός όμως από την επίδραση του φύλου, παρατηρήθηκε και η σημαντική επίδραση της ηλικίας στις μεταβλητές αυτές, με τα ακαδημαϊκά κίνητρα και την ακαδημαϊκή εμπλοκή να υφίστανται τις μεγαλύτερες μεταβολές κατά τη μέση (14-16 ετών) και τη μεταγενέστερη εφηβεία (16-18 ετών).

2.2. Κίνητρα μάθησης, ενεργός εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία και ΕΕΑ

Διαχρονικές μελέτες υποδηλώνουν ότι υπάρχουν πολλαπλές πορείες της ενεργού εμπλοκής των μαθητών, με αυτούς που προέρχονταν από χαμηλά και ασταθή επίπεδα εμπλοκής να είναι λιγότερο πιθανό να αποφοιτήσουν από το Γυμνάσιο εγκαίρως ή να ακολουθήσουν τη τριτοβάθμια εκπαίδευση (Janosz et al., 2008). Επιπλέον, οι μαθητές που χαρακτηρίζονταν από ελλιπή ενεργό εμπλοκή ήταν επίσης πιο πιθανό να παρουσιάσουν προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς, να έχουν λιγότερο θετικές σχέσεις με τους δασκάλους, να σημειώνουν χειρότερους βαθμούς, να συμμετέχουν σε λιγότερες εξωσχολικές δραστηριότητες. Επιπλέον, αντιμετώπιζαν περισσότερες πιθανότητες να βιώσουν εκφοβισμό, εξουθένωση και προβλήματα ψυχικής υγείας (Archambault & Dupéré, 2017). Οι μαθητές με ΕΕΑ ανέφεραν χαμηλότερη εμπλοκή από τους συνομηλίκους τους με μέση επίδοση (Lovelace et al., 2014). Επιπλέον, εκδήλωσαν πολύ χαμηλά ποσοστά αυτοαντίληψης και περιορισμένα κίνητρα μάθησης σε σύγκριση με τους μαθητές ΤΑ. Επίσης, χαρακτηρίζονταν από σημαντικά ποσοστά μείωσης των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων (Mays et al., 2020).

3. Αίσθημα του “ανήκειν”

Η παραπάνω έννοια έχει επιχειρηθεί να αποσαφηνιστεί διαχρονικά από τους επιστήμονες (Maslow, 1968 1970), με την αξιοποίηση διάφορων μοντέλων και θεωριών, όπως το μοντέλο “*Stage-Environment Fit*” των Eccles et al. (1993) και η “*Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού*” (Self-Determination Theory-SDT) των Ryan et al. (2000). Η θεωρία SDT διακρίνει τρεις βασικές ψυχολογικές ανάγκες: την **ικανότητα** (“*μπορώ να το κάνω*”), την **αυτονομία** (“*μπορώ να το κάνω ανεξάρτητα*”) και την **σύναψη δεσμών**, με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη του αισθήματος του “*ανήκειν*”. Αυτές οδηγούν στην ενίσχυση των κινήτρων, της ευημερίας και της απόλαυσης στο νέο σχολείο τους (“*αισθάνομαι ότι με συνδέουν και με φροντίζουν*”). Η εκπλήρωση αυτών των αναγκών θα οδηγήσει σε αυξημένα κίνητρα και θα έχει ως αποτέλεσμα την ευημερία και την απόλαυση στο Γυμνάσιο. Όπως τόνισαν οι Eskelä-Haarpenen (2020) και οι Uka et al. (2020), εντός ενός υγιούς σχολικού περιβάλλοντος, αδιамφισβήτητα καλλιεργείται το αίσθημα του “*ανήκειν*”, με τους μαθητές να αισθάνονται “*ισότιμα μέλη της σχολικής κοινότητας*”. Ως εκ τούτου, τα σχολικά περιβάλλοντα πρέπει να ενθαρρύνουν την πνευματική, κοινωνική, γνωστική και συμπεριφορική τους ανάπτυξη.

3.1. Αίσθημα “ανήκειν” και φύλο

Σύμφωνα με τους vanRes et al. (2019), το σχολικό πλαίσιο έχει την ισχυρότερη επίδραση στην μετάβαση των μαθητών στο Γυμνάσιο. Διαπίστωσαν ότι κατά την περίοδο αυτή, τα κορίτσια ανησυχούσαν περισσότερο από τα αγόρια ότι δε θα μπορέσουν να αποκτήσουν φίλους στο νέο σχολείο (vanRes et al., 2019). Όπως επισημάνθηκε από την Sirsch (2003), η απόκτηση νέων φίλων στο Γυμνάσιο είναι σημαντική για όλους τους μαθητές. Οι χαμηλής ποιότητας σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και τα χαμηλά επίπεδα σύνδεσης των μαθητών με το σχολείο συσχετίστηκαν με συναισθηματικές διαταραχές, όπως

το άγχος και η κατάθλιψη. Τα κορίτσια δήλωσαν εντονότερες ανησυχίες από ό,τι τα αγόρια, οι οποίες αφορούσαν την κοινωνική τους αλληλεπίδραση με τους άλλους (Waters et al., 2014). Οι Jindal-Snape et al. (2023) τόνισαν ότι τα κορίτσια διακρίνονταν από επίπεδα υψηλότερης ποιότητας φιλικών δεσμών και κοινωνικών δεξιοτήτων κατά την περίοδο μετάβασης. Έδιναν μεγαλύτερη έμφαση στην συναναστροφή με τους συνομηλίκους τους από ό,τι τα αγόρια γεγονός που τα θέτει σε μεγαλύτερο κίνδυνο ψυχολογικής δυσφορίας, εάν αυτοί οι φιλικοί δεσμοί διαταραχθούν κατά τη διάρκεια της μετάβασης. Ομοίως, και τα αγόρια δήλωσαν ότι σημαντική για την ψυχική τους ευημερία στο Γυμνάσιο ήταν η διατήρηση φιλικών δεσμών με συμμαθητές από το δημοτικό σχολείο, αλλά και η φοίτηση μεγαλύτερων αδερφών σε αυτό (Jindal et al., 2023).

3.2. Αίσθημα “ανήκειν” και ΕΕΑ

Τα παιδιά με ΕΕΑ ίσως αντιμετωπίζουν επιπρόσθετες δυσκολίες κατά τη μετάβασή τους στο Γυμνάσιο, με σημαντικές συνέπειες στη ψυχοκοινωνική προσαρμογή τους σε σύγκριση με τους μαθητές ΤΑ (Hughes et al., 2013). Έτσι, μπορεί να απογοητευτούν από τη νέα σχολική ρουτίνα, γεγονός που με τη σειρά του δύναται να μειώσει περαιτέρω την σύνδεσή τους με το νέο σχολείο, δημιουργώντας μακροχρόνιες δυσμενείς επιπτώσεις στη λειτουργία και την ευημερία τους εντός αυτού (Seidman & French, 2004). Ως εκ τούτου, το αίσθημα του “ανήκειν” στη σχολική κοινότητα μειώνεται σημαντικά, έχοντας ως φυσικό επακόλουθο τα υψηλά ποσοστά αδικαιολόγητης απουσίας–“*truancy*” (Evangelou et al., 2008 Vaz et al., 2014b).

Ορισμένες δυσκολίες ψυχικής υγείας, όπως η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ), τα προβλήματα διαγωγής και η Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού (ΔΦΑ), μπορεί να σχετίζονται με τις λιγότερο θετικές αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς και κατ’ επέκταση οδηγούν σε αισθήματα αποτυχίας, απομόνωσης και απόσυρσης. Ως εκ τούτου, οι μαθητές με ΕΕΑ είναι ιδιαίτερα ευαίσθητοι σε φτωχότερα ακαδημαϊκά και κοινωνικο-συναισθηματικά αποτελέσματα (Appleyard et al., 2005).

Ειδικότερα, οι μαθητές με ΔΦΑ αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες κατά τη μετάβασή τους στο Γυμνάσιο. Το μέγεθος του νέου σχολικού περιβάλλοντος τους δημιουργεί αισθήματα φόβου και ανασφάλειας (Hannah & Topping, 2012), λόγω των ποικίλων ήχων εντός αυτού. Αντιμετωπίζουν περισσότερες πιθανότητες εκφοβισμού, θυματοποίησης και περιθωριοποίησης από τους συνομηλίκους τους, με τους κινδύνους απόσυρσης και οριστικής εγκατάλειψης της φοίτησής τους να είναι πολύ υψηλοί (Neal et al., 2016a).

4. Μέθοδος

4.1. Η παρούσα έρευνα

Στη διεθνή βιβλιογραφία, παρατηρείται έλλειψη εμπειρικών ερευνών σχετικά με τη μέτρηση των προσδοκιών μετάβασης, των κινήτρων, της ενεργού εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία και του αισθήματος του “ανήκειν” στο Γυμνάσιο τόσο μαθητών Τυπικής Ανάπτυξης

(ΤΑ) όσο και εκείνων με ΕΕΑ. Σε όμοια συμπεράσματα κατέληξαν οι Jindal-Snape et al. (2006), οι Hannah και Topping (2013) και οι Hughes et al. (2013). Οι West et al. (2010) υποστήριξαν ότι υπάρχει βιβλιογραφικό κενό σχετικά με εκείνα τα παιδιά για τα οποία η μετάβαση στο Γυμνάσιο μπορεί να είναι μια πιο ευάλωτη στιγμή, όπως αυτά με ΕΕΑ. Ομοίως, στην ελληνική βιβλιογραφία παρατηρείται έλλειψη ερευνητικών προσεγγίσεων, με σκοπό τη μέτρηση των παραπάνω μεταβλητών τόσο σε μαθητές ΤΑ όσο και σε εκείνους που λαμβάνουν υπηρεσίες ειδικής αγωγής (ΕΑ). Αυτό το ερευνητικό κενό επιδιώκει να καλύψει η παρούσα έρευνα.

Σκοπός της η σύγκριση μαθητών γενικής τάξης και εκείνων που λαμβάνουν υπηρεσίες ΕΑ στην Α' Γυμνασίου, αναφορικά με τις διαστάσεις: α) των προσδοκιών μετάβασης σε ακαδημαϊκό και κοινωνικό πλαίσιο β) των κινήτρων μάθησης, γ) της ενεργού εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία και δ) του αίσθηματος του "ανήκειν". Για την επίτευξη αυτού του σκοπού, επιλέχθηκε η συλλογή ποσοτικών δεδομένων. Για μέτρηση των παραπάνω μεταβλητών, στο δείγμα χορηγήθηκαν, σε έντυπη μορφή, τρία ψυχομετρικά εργαλεία: 1. το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς *"The Impending Transition to Secondary School Perceived as a Challenge and Threat-pre transition"* (στο εξής: ITCT), 2. η Κλίμακα *"The Student Motivation and Engagement Scale-High School"* (στο εξής: MES-HS) και 3. η Κλίμακα *"Inclusion Climate Scale"* (στο εξής: ICS). Τα παραπάνω εργαλεία αποδόθηκαν στην ελληνική γλώσσα και χορηγήθηκαν στο δείγμα της έρευνας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα καθορίστηκαν ως εξής: 1. Ποιοι δείκτες αξιοπιστίας των εργαλείων ITCT, MES-HS και ICS;, 2. Υπάρχουν διαφυλικές διαφορές ως προς τις προσδοκίες μετάβασης, τα κίνητρα και την ενεργό εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία και το αίσθημα του "ανήκειν"; 3. Υπάρχουν διαφορές μεταξύ μαθητών ΤΑ και μαθητών με ΕΕΑ ως προς τις ίδιες μεταβλητές;.

Οι βασικοί στόχοι της έρευνας είναι αρχικά ο έλεγχος των τιμών αξιοπιστίας των υποκλιμάκων των χορηγούμενων ψυχομετρικών εργαλείων. Εν συνέχεια, ο εντοπισμός διαφορών φύλου ως προς τις προσδοκίες μετάβασης, τα κίνητρα και την ενεργό εμπλοκή, το αίσθημα του "ανήκειν", αλλά και των διαφορών μεταξύ μαθητών ΤΑ και εκείνων με ΕΕΑ ως προς τις ίδιες εξεταζόμενες μεταβλητές.

4.2. Συμμετέχοντες

Το δείγμα της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε με τη μέθοδο κατά συστάδες. Δείγμα αποτέλεσαν $N=420$ μαθητές Α' Γυμνασίου ($n=224$ κορίτσια και $n=196$ αγόρια), οι οποίοι φοιτούσαν σε οκτώ σχολικές μονάδες του νομού Μαγνησίας (5 αστικά και 3 περιφερειακά σχολεία). Μεταξύ αυτών, εντοπίστηκαν $N= 50$ μαθητές ($n=25$ αγόρια και $n=25$ κορίτσια), οι οποίοι λάμβαναν υπηρεσίες ΕΑ. Οι διαγνώσεις τους ήταν Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ), με συννοσηρότητα ΔΕΠ-Υ και Συναισθηματικές διαταραχές. Της χορήγησης των ψυχομετρικών εργαλείων στο τελικό δείγμα της έρευνας, προηγήθηκε μία πιλοτική έρευνα σε έναν μικρό

πληθυσμό μαθητών, συνολικά $N=56$ ($n=36$ μαθήτριες και $n=20$ μαθητές Α' Γυμνασίου). Σκοπός αυτής ο εντοπισμός παραλείψεων και η διόρθωση πιθανών σφαλμάτων στις ερωτήσεις των εργαλείων. Όπως διαπιστώθηκε, η πιλοτική έρευνα ήταν ικανοποιητική, χωρίς να χρειαστούν αλλαγές στις διατυπωμένες ερωτήσεις.

4.3. Διαδικασία

Η παρούσα ποσοτική έρευνα αποτελείται από δύο διαδοχικές μετρήσεις, με την πρώτη να πραγματοποιείται τους μήνες Οκτώβριο-Νοέμβριο του 2022 και την επαναληπτική μέτρηση, τους μήνες Απρίλιο-Μάιο του 2023. Και στις δύο φάσεις της ποσοτικής έρευνας χορηγήθηκαν εντός της σχολικής τάξης τα ίδια ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, στον ίδιο αριθμό μαθητών Α' Γυμνασίου. Ο χρόνος συμπλήρωσής τους ήταν 45 λεπτά. Αφού ελήφθη η απαραίτητη άδεια διεξαγωγής της παρούσας έρευνας από τη διεύθυνση Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Μαγνησίας (αρ.πρωτ.14586/4-11-2022) και την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (αρ.πρωτ.188/4-2-2022), εντοπίστηκαν οι σχολικές μονάδες και ακολούθησε τηλεφωνική ενημέρωση του διοικητικού τους προσωπικού για τους ερευνητικούς σκοπούς. Θετική απάντηση έδωσαν οκτώ σχολικές μονάδες, πέντε εντός του αστικού ιστού της πόλης και τρεις εντός της περιφέρειας αυτής. Κατόπιν, η ερευνήτρια επισκέφτηκε τις προαναφερόμενες σχολικές μονάδες, με σκοπό να ενημερώσει τους μαθητές για το σκοπό και τη μέθοδο έρευνας, όπως και τις συνθήκες συμμετοχής τους σε αυτήν. Οι τελευταίοι κλήθηκαν να ενημερώσουν τους γονείς/κηδεμόνες τους, μέσω κατάλληλου εντύπου που τούς μοιράστηκε, με σκοπό την έγγραφη συγκατάθεση, για τη συμμετοχή των μαθητών στην συλλογή των ποσοτικών δεδομένων. Αφού λήφθηκαν οι έγγραφες συναινέσεις, η ερευνήτρια επισκέφτηκε τις οκτώ σχολικές μονάδες διαδοχικά, πραγματοποιώντας την ερευνητική διαδικασία. Οι μαθητές με ΕΕΑ προσεγγίστηκαν κατά μόνος αρχικά από τους ειδικούς παιδαγωγούς τους, ώστε να αποφευχθεί η βίωση δυσφορίας. Ακολούθως παρουσία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, αφού ενημερώθηκαν προσωπικά από την ερευνήτρια για το περιεχόμενο της έρευνας και το δικό τους ρόλο σε αυτήν, τούς μοιράστηκε το έντυπο έγγραφης συγκατάθεσης συμμετοχής τους.

4.4. Εργασία

Της χορήγησης των ψυχομετρικών εργαλείων στο τελικό δείγμα της έρευνας, προηγήθηκε πιλοτική έρευνα σε $N=56$ μαθητών Α' Γυμνασίου με $M_{age}=12,5$ έτη ($n=36$ κορίτσια και $n=20$ αγόρια), με σκοπό τον εντοπισμό παραλείψεων και τη διόρθωση πιθανών σφαλμάτων στις ερωτήσεις τους. Όπως διαπιστώθηκε, η πιλοτική έρευνα ήταν ικανοποιητική, και ως εκ τούτου δεν χρειάστηκαν τροποποιήσεις στις διατυπωμένες ερωτήσεις.

4.4.1. Αξιολόγηση προσδοκίων μετάβασης: Το ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς «*The Impending Transition to Secondary School Perceived as a Challenge and Threat pre transi-*

tion» αποδόθηκε στα ελληνικά ως: “Ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς για την αξιολόγηση της επικείμενης μετάβαση στο Γυμνάσιο ως Πρόκληση και ως Απειλή”

Το ITCT (Sirsch, 2003) αξιολογεί τις προσδοκίες μετάβασης στο Γυμνάσιο, με βάση τους άξονες της ακαδημαϊκής και κοινωνικής πρόκλησης και απειλής Γυμνάσιο. Κατασκευάστηκε από την Sirsch (2003) για τα παιδιά στην τελευταία τάξη του Δημοτικού, αλλά στην παρούσα έρευνα χορηγήθηκε σε μαθητές της Α' Γυμνασίου στην αρχή της σχολικής χρονιάς (μήνες Σεπτέμβριος-Οκτώβριος), για να μετρήσει τις προσδοκίες κατά τη μετάβασή τους στο Γυμνάσιο. Αποτελείται από 28 ερωτήσεις, οι οποίες μέσω μίας τετράβαθμης κλίμακας τύπου Likert (1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Διαφωνώ αρκετά, 3 = Συμφωνώ αρκετά, 4 = Συμφωνώ απόλυτα). Περιλαμβάνει τέσσερις υποκλίμακες: την *ακαδημαϊκή πρόκληση* (8 θέματα: π.χ. «Όταν σκέφτομαι την πρώτη χρονιά στο νέο μου σχολείο, ανυπομονώ γιατί θα μάθω πολλά νέα πράγματα»), την *κοινωνική πρόκληση* (6 θέματα: π.χ. «Όταν σκέφτομαι την πρώτη χρονιά στο νέο μου σχολείο, ανυπομονώ, γιατί θα μπορέσω να διασκεδάζω με άλλα παιδιά»), την *ακαδημαϊκή απειλή* (8 θέματα: π.χ. «Όταν σκέφτομαι την πρώτη χρονιά στο νέο μου σχολείο, ανησυχώ πως μπορεί να μη γνωρίζω όσα απαιτούνται») και την *κοινωνική απειλή* (6 θέματα: π.χ. «Όταν σκέφτομαι την πρώτη χρονιά στο νέο μου σχολείο ανησυχώ μήπως αισθανθώ αρκετά μόνος/η»), Στον υπολογιστικό άθροισμα των υποκλιμάκων δεν υπάρχει αντίστροφη βαθμολόγηση.

Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε δείγμα Ελλήνων μαθητών από τους Botsas και Kelesidis (2018). Στη σχετική τους δημοσίευση δεν περιλαμβάνεται η μετάφρασή του στα ελληνικά, και ως εκ τούτου στην παρούσα έρευνα το εργαλείο αποδόθηκε από την ερευνήτρια στην ελληνική γλώσσα.

4.4.2. Αξιολόγηση των κινήτρων και της ενεργού εμπλοκής των μαθητών/ριών στη μαθησιακή διαδικασία. Η Κλίμακα MES-HS αποδόθηκε στα ελληνικά ως: “Κλίμακα Κινήτρων και Ενεργού Εμπλοκής στη Μαθησιακή Διαδικασία για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση”

Η προαναφερθείσα Κλίμακα αποτελεί ένα ψυχομετρικό εργαλείο, το οποίο μετρά τα κίνητρα και την ενεργό εμπλοκή μαθητών ηλικίας 12-18 ετών (Martin, 2012b). Αποτελείται από τέσσερις παράγοντες ψηλότερης τάξης (higher order factors) και 11 παράγοντες πρώτης τάξης (first order factors). Πιο συγκεκριμένα, ο πρώτος παράγοντας υψηλότερης τάξης είναι η **προσαρμοστική γνωστική ικανότητα** (adaptive cognition), (πχ. «Αν προσπαθήσω σκληρά, πιστεύω ότι θα κάνω σωστά τις σχολικές εργασίες»), η οποία αποτελείται από τρεις παράγοντες πρώτης τάξης, την αυτοπεποίθηση, την αξία (του σχολείου) και την εστίαση στη μάθηση. Δεύτερος παράγοντας υψηλότερης τάξης η **προσαρμοστική συμπεριφορά** (adaptive behaviour), (πχ. «Αν δεν μπορώ να καταλάβω τις σχολικές εργασίες μου, τις διαβάζω πολλές φορές μέχρι να τις αντιληφθώ»), αποτελούμενη από τον σχεδιασμό, τη διαχείριση εργασιών και την επιμονή. Τρίτος παράγοντας υψηλότερης τάξης η **δυσπροσαρμοστική/παρεμποδιστική γνωστική ικανότητα** (impeding/maladaptive cognition), (πχ. «Όταν δεν τα καταφέρνω τόσο καλά στο σχολείο, συχνά δεν είμαι σίγουρος/η πώς να το αποφύγω ώστε να

μην ξανασυμβεί»), η οποία περιλαμβάνει το άγχος, την αποφυγή αποτυχίας, και τον αβέβαιο έλεγχο.) Τέταρτος παράγοντας υψηλότερης τάξης η **δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά** (maladaptive behaviour), (πχ. «Έχω σταματήσει να ενδιαφέρομαι για το σχολείο»), αποτελούμενη από την αυτοϋπονόμευση και την απεμπλοκή. Στην Κλίμακα MES-HS δεν περιλαμβάνονται ερωτήσεις με αντίστροφη βαθμολόγηση. Κάθε παράγοντας περιλαμβάνει τέσσερις ερωτήσεις, ως εκ τούτου 44 ερωτήσεις, με τη μορφή επτάβαθμης κλίμακας τύπου Likert (1= Διαφωνώ απόλυτα έως 7= Συμφωνώ απόλυτα).

Η Κλίμακα MES-HS, πριν την παρούσα έρευνα, δεν έχει χορηγηθεί σε δείγμα Ελλήνων μαθητών. Η χορήγησή του σε Έλληνες μαθητές στην παρούσα έρευνα αποτελεί πρωτοτυπία.

4.4.3. Αξιολόγηση του αισθήματος του “ανήκειν” Η Κλίμακα ICS αποδόθηκε στα ελληνικά ως: “Κλίμακα Ενταξιακού Κλίματος”

Η Κλίμακα ICS κατασκευάστηκε από τους Schwab et al. (2018), οι οποίοι επιχείρησαν να αποτυπώσουν τις αντιλήψεις $N=699$ Γερμανών εφήβων μαθητών με ΕΕΑ (10-17 ετών) για την ποιότητα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και τους προωθητικούς παράγοντες του θετικού κλίματος εντός της γενικής εκπαίδευσης. Αποτελείται από 28 ερωτήσεις, μετρά μέσω τετράβαθμης κλίμακας στυλ Likert (1 = Δεν ισχύει καθόλου, 2 = Μάλλον δεν ισχύει, 3 = Μάλλον ισχύει, 4 = Ισχύει απόλυτα), την παρουσία, τη συμμετοχή, την αποδοχή, το αίσημα του “ανήκειν” τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, και το βαθμό ψυχικής ευεξίας των μαθητών, ηλικίας 10-17 ετών. Τα ερευνητικά αποτελέσματα της μελέτης των Schwab et al. (2018) κατέδειξαν ότι τα παιδιά με ΕΕΑ μικρότερων τάξεων βίωναν θετικότερο κλίμα ένταξης, το οποίο συνδέεται στενά με την *αυτοαντίληψη*, την *κοινωνική* και την *συναισθηματική ένταξη*. Σε ελληνικό μαθητικό πληθυσμό, δεν έχει γίνει η χορήγησή του. Οι Achtaridou et al. (2022) εξέτασαν την εγκυρότητα της ICS, σε $n=907$ Άγγλους μαθητές ηλικίας 11-15 ετών. Οδηγήθηκαν στην προσθήκη μίας ακόμη υποκλίμακας “Αποδοχή και υποστήριξη από τους συνομηλίκους”. Έλεξαν και κατέγραψαν τους δείκτες αξιοπιστίας και εγκυρότητας μεταξύ των υποκλιμάκων της ICS [“Υποστήριξη και φροντίδα από τους εκπαιδευτικούς” ($\alpha=0,94$), “Συναισθηματική εμπειρία” ($\alpha=0,89$) και “Αποδοχή και υποστήριξη από τους συνομηλίκους” ($\alpha=0,79$)]. Τέλος, επεσήμαναν την υψηλή συσχέτιση μεταξύ των τριών υποκλιμάκων. Η παρούσα Κλίμακα επιλέχθηκε, καθώς δεν έχει χορηγηθεί σε ελληνικό μαθητικό πληθυσμό και εξυπηρετεί καλύτερα τους ερευνητικούς σκοπούς.

5. Αποτελέσματα

5.1. Ανάλυση δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα, τα ερευνητικά δεδομένα αναλύθηκαν μέσω του στατιστικού λογισμικού SPSS. Το ερευνητικό δείγμα ακολουθεί μη κανονική κατανομή και ως εκ τούτου εξετάστηκε ο δείκτης αξιοπιστίας McDonald’s omega (ω) των υποκλιμάκων των τριών χορηγούμενων εργαλείων (ITCT, MES-HS και ICS) αντί του Cronbach’s alpha (α), καθώς ο

πρώτος είναι πιο ανθεκτικός στις στατιστικές αναλύσεις δεδομένων με μη κανονική κατανομή (Hayes, 2020).

Με σκοπό την απάντηση του 1^{ου} ερευνητικού ερωτήματος, ελέγχθηκαν οι δείκτες αξιοπιστίας ω των τεσσάρων υποκλιμάκων του ITCT (Πίνακας 1). Δεδομένου ότι η εσωτερική συνέπεια θεωρείται συνήθως αποδεκτή εάν η εκτίμηση είναι 0,70 ή μεγαλύτερη, οι τιμές των υποκλιμάκων «ακαδημαϊκή πρόκληση» και «κοινωνική απειλή» χαρακτηρίζονται ως αποδεκτές ($\omega=0,79$ και $\omega=0,76$ αντίστοιχα) και εκείνες των υποκλιμάκων «κοινωνική πρόκληση» και «ακαδημαϊκή απειλή» ως καλές ($\omega=0,82$ και $\omega=0,80$ αντίστοιχα).

Πίνακας 1: Δείκτες αξιοπιστίας ω των υποκλιμάκων του ITCT

	McDonald's ω	Αριθμός ερωτήσεων
ακαδημαϊκή πρόκληση	0,79	8
κοινωνική πρόκληση	0,80	6
ακαδημαϊκή απειλή	0,82	8
κοινωνική απειλή	0,76	6

Εν συνεχεία, καταγράφονται οι δείκτες αξιοπιστίας ω των 6 πρώτων υποκλιμάκων της MES-HS, οι οποίες μετρούν τα θετικά κίνητρα μάθησης και ενεργού εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία. Όπως διαπιστώνεται, οι τιμές αξιοπιστίας αυτών είναι αποδεκτές (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Δείκτες αξιοπιστίας ω των θετικών κινήτρων μάθησης και της ενεργού εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία (MES-HS)

	McDonald's ω	Αριθμός ερωτήσεων
αυτοπεποίθηση (self-belief)	0,71	4
αξία (του σχολείου) (valuing)	0,74	4
εστίαση στη μάθηση (learning focus)	0,68	4
σχεδιασμός (planning)	0,67	4
διαχείριση εργασιών (task management)	0,68	4
επιμονή (persistence)	0,70	4

Ακολούθως, στον Πίνακα 3, παρουσιάζονται οι δείκτες αξιοπιστίας ω των 5 επόμενων υποκλιμάκων, οι οποίες μετρούν τα αρνητικά κίνητρα και την ενεργό εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία. Ομοίως, οι τιμές των υποκλιμάκων αυτών χαρακτηρίζονται ως αποδεκτές.

Πίνακας 3: Δείκτες αξιοπιστίας ω των αρνητικών κινήτρων μάθησης και της ενεργού εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία (MES-HS)

	McDonalds' ω	Αριθμός ερωτήσεων
άγχος (anxiety)	0,67	4
αποφυγή αποτυχίας (failure avoidance)	0,77	4
αβέβαιος έλεγχος (uncertain control)	0,71	4
αυτοϋπονόμευση (self-sabotage)	0,81	4
απεμπλοκή (disengagement)	0,79	4

Εν συνεχεία, ελέγχθηκαν οι δείκτες αξιοπιστίας ω των υποκλιμάκων της ICS, οι οποίοι παρουσιάζονται στον Πίνακα 4. Όπως διαπιστώνεται, οι τιμές αυτές χαρακτηρίζονται καλές.

Πίνακας 4: Δείκτες αξιοπιστίας ω των υποκλιμάκων της Κλίμακας ICS

	McDonalds' ω	Αριθμός ερωτήσεων
Υποστήριξη και φροντίδα από τους εκπαιδευτικούς (teachers' support and care)	0,78	11
Συναισθηματική εμπειρία (emotional experience)	0,86	17

Για την απάντηση του 2^{ου} ερευνητικού ερωτήματος, επιλέχθηκε η μη παραμετρική ανάλυση (Independent-Samples Mann-Whitney U Test). Μέσω αυτής, εντοπίστηκαν σημαντικές στατιστικά διαφορές φύλου σε τέσσερις υποκλίμακες της MES-HS (“εστίαση στη μάθηση”, “διαχείριση εργασίας”, “άγχος” και “αβέβαιος έλεγχος”) και σε μία υποκλίμακα του ITCT (“ακαδημαϊκή απειλή”). Στις υποκλίμακες του ICS δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές φύλου (Πίνακας 5).

Πίνακας 5: Διαφορές φύλου στις υποκλίμακες των ψυχομετρικών εργαλείων ITCT, MES-HS και ICS

Υποκλίμακες	<i>p-value</i> ¹
ακαδημαϊκή πρόκληση	0,789
κοινωνική πρόκληση	0,486
ακαδημαϊκή απειλή	0,004
κοινωνική απειλή	0,321
αυτοπεποίθηση	0,324
αξία (του σχολείου)	0,073
εστίαση στη μάθηση	0,049
σχεδιασμός	0,619
διαχείριση εργασίας	0,004
επιμονή	0,582
άγχος	0,043
αποφυγή αποτυχίας	0,155
αβέβαιος έλεγχος	0,014
αυτοϋπονόμευση	0,297
απεμπλοκή	0,242
Υποστήριξη και φροντίδα από τους εκπαιδευτικούς	0,988
Συναισθηματική εμπειρία	0,496

1. Επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=0,004$

Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων, με σκοπό την απάντηση του 3^{ου} ερευνητικού ερωτήματος, οδήγησε στον μη εντοπισμό σημαντικών στατιστικά διαφορών μεταξύ μαθητών ΤΑ και εκείνων με ΕΕΑ (Πίνακας 6).

Πίνακας 6: Διαφορές μεταξύ μαθητών ΤΑ και εκείνων με ΕΕΑ στις υποκλίμακες των ψυχομετρικών εργαλείων ITCT, MES-HS και ICS

Υποκλίμακες	<i>p-value</i> ¹
ακαδημαϊκή πρόκληση	0,719
κοινωνική πρόκληση	0,661
ακαδημαϊκή απειλή	0,671
κοινωνική απειλή	0,915
αυτοπεποίθηση	0,557
αξία (του σχολείου)	0,893
εστίαση στη μάθηση	0,549
σχεδιασμός	0,264
διαχείριση εργασίας	0,195
επιμονή	0,989
άγχος	0,573
αποφυγή αποτυχίας	0,153
αβέβαιος έλεγχος	0,721
αυτοϋπονόμευση	0,783
απεμπλοκή	0,882
Υποστήριξη και φροντίδα από τους εκπαιδευτικούς	0,449
Συναισθηματική εμπειρία	0,247

1. Επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=0,004$

6. Συμπεράσματα- Συζήτηση

Αν και η μετάβαση στο Γυμνάσιο αποτελεί μία περίοδο ουσιάδους σημασίας για τη σχολική ζωή των μαθητών, παρατηρούνται σημαντικά κενά στη διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με αυτό το ερευνητικό πεδίο. Η παρούσα έρευνα έθεσε ως σκοπό την κάλυψη αυτών των ερευνητικών κενών, εξετάζοντας την διαδικασία μετάβασης τόσο για μαθητές γενικής όσο και ειδικής εκπαίδευσης. Εξετάστηκαν οι δείκτες αξιοπιστίας των χορηγούμενων ψυχομετρικών εργαλείων, με την πλειονότητα τους να θεωρούνται αποδεκτοί, δεδομένου ότι οι τιμές αξιοπιστίας ω που κυμαίνονται από 0,70 και άνω κρίνονται καλές και αποδεκτές.

Εν συνεχεία, ελέγχθηκε η ύπαρξη διαφυλικών διαφορών (μεταξύ αγοριών και κοριτσιών). Αρχικά, τα αποτελέσματα αποκάλυψαν την ύπαρξη διαφορών φύλου σε μία υποκλίμακα του ITCT («ακαδημαϊκή απειλή»). Ειδικότερα, ο εντοπισμός διαφυλικών διαφορών στην προαναφερθείσα υποκλίμακα αποτελεί εύρημα, το οποίο συμφωνεί με εκείνο των vanRes et al. (2020). Στην έρευνά τους, τα κορίτσια εξέφρασαν μεγαλύτερες και εντονότερες ανησυχίες για τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα. Επίσης, οι Cilissen et al. (2007) επεσήμαναν τις μεγαλύτερες ανησυχίες των κοριτσιών για την επιτυχία τους ανταπόκριση στις σχολικές τους υποχρεώσεις.

Εν συνεχεία, παρατηρήθηκαν διαφορές φύλου στις παρακάτω τέσσερις υποκλίμακες της MES-HS. Πρώτον, στην υποκλίμακα «εστίαση στη μάθηση», εύρημα που συμφωνεί με εκείνο των Collins et al. (2000), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι τα αγόρια αδυνατούν να συγκεντρωθούν, να επιλύσουν προβλήματα, όντας λιγότερο παραγωγικά (less productive) σε σχέση με τα συνομηλικά τους κορίτσια. Ακολούθως, παρατηρήθηκαν διαφυλικές διαφορές στην υποκλίμακα «διαχείριση εργασίας». Το ερευνητικό αυτό δεδομένο προσομοιάζει με εκείνα της έρευνας του Martin (2012a), σύμφωνα με τα οποία τα αγόρια υστερούσαν ως προς την αναγνώριση της αξίας του σχολείου, την διαχείριση σχολικής εργασίας, την επιμονή, τις δεξιότητες προγραμματισμού και την εστίαση στη μάθηση. Ομοίως, οι Rice et al. (2011) επεσήμαναν ότι οι μαθήτριες εξέφρασαν περισσότερες ανησυχίες για την διαχείριση και την επιτυχία ολοκλήρωση των σχολικών τους εργασιών. Αντιθέτως, διακρίνονταν συχνότερα από αυτοϋπονόμευση και διάθεση απεμπλοκής από το σχολείο. Εν συνεχεία, διαφυλικές διαφορές παρατηρήθηκαν στην υποκλίμακα «άγχος», ερευνητικό δεδομένο, το οποίο συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας των Rice et al. (2011). Αναδείχθηκε η ύπαρξη διαφορών φύλου σε επίπεδο άγχους, με τα κορίτσια να διακρίνονται από αυξημένα συμπτώματα άγχους, τα οποία συσχετίστηκαν με τα απαιτητικότερα ακαδημαϊκά και κοινωνικά σχολικά περιβάλλοντα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τέλος, εντοπίστηκαν διαφορές φύλου στην υποκλίμακα «αβέβαιος έλεγχος» (παρακώλυση/αποτυχία απόκτησης γνώσης). Το εύρημα αυτό συμφωνεί με εκείνα της έρευνας του Martin (2012a), στην οποία τα κορίτσια ηλικίας 12-13 ετών δεν ανέφεραν υψηλά ποσοστά αβέβαιου ελέγχου, ενώ διακρίνονταν από υψηλότερα ακαδημαϊκά κίνητρα και ενεργό εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία. Εν αντιθέσει, τα αγόρια χαρακτηρίζονταν από χαμηλότερα ποσοστά κινήτρων και ενεργού εμπλοκής. Στις υποκλίμακες του ICS δεν εντοπίστηκαν διαφυλικές διαφορές, εύρημα το οποίο έρχεται σε αντίθεση με εκείνα των Schwab et al. (2018), οι οποίοι υποστήριξαν ότι το φύλο επιδρά σημαντικά στις αντιλήψεις των μαθητών, σχετικά με την “Υποστήριξη και τη φροντίδα από τους εκπαιδευτικούς”, με τα κορίτσια να έχουν καλύτερες αντιλήψεις για αυτήν.

Στην παρούσα έρευνα, δεν εντοπίστηκαν διαφορές μεταξύ των μαθητών ΤΑ και εκείνων με ΕΕΑ. Τα παιδιά αυτά είναι πιο πιθανό να αντιμετωπίσουν ακαδημαϊκές και κοινωνικές προκλήσεις, όταν εγκατασταθούν στο Γυμνάσιο. Η ύπαρξη ΕΕΑ λειτουργεί παρεμποδιστικά στη βίωση θετικών εμπειριών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με επακόλουθα τη θυματοποίηση, την αδυναμία δημιουργίας νέας φιλίας και αυτονομίας εντός του σχολικού πλαισίου

(Hammond, 2016 Hannah & Topping, 2012 2013). Ως εκ τούτου, 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., 2020).

7. Περιορισμοί -προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η σημαντικότητα της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι επιδιώκει να συμβάλλει στην κάλυψη του ερευνητικού κενού στη διεθνή βιβλιογραφία, σχετική με την μέτρηση των προσδοκιών μετάβασης, των κινήτρων μάθησης, της ενεργού εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία και του θετικού σχολικού κλίματος κατά την περίοδο μετάβασης των μαθητών γενικής και ειδικής αγωγής στο Γυμνάσιο. Επίσης, τα ερευνητικά αποτελέσματα μπορούν να συμβάλλουν στον σχεδιασμό κατάλληλων εκπαιδευτικών στρατηγικών, οι οποίες θα υποβοηθήσουν την ομαλή μετάβαση των μαθητών στο Γυμνάσιο. Όμως, εντοπίζονται και περιορισμοί σε αυτή. Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα ήταν μαθητές/τριες που συμμετείχαν σε Τμήματα Ένταξης (Τ.Ε.). Προφανώς έχουν κάποια διάγνωση / γνωμάτευση από ΚΕΔΑΣΥ, αλλά δεν είναι και απαραίτητη προϋπόθεση.

Τα παιδιά που δεν φοιτούν σε Τ.Ε. ή σε Παράλληλη Στήριξη (Π.Σ.) δεν σημαίνει ότι ανήκουν στον πληθυσμό των ατόμων χωρίς ΕΕΑ. Επιπλέον, τα ερευνητικά δεδομένα προέρχονται από οκτώ σχολικές μονάδες του νομού Μαγνησίας. Ως εκ τούτου, υφίστανται ενδεχόμενοι περιορισμοί στη γενίκευση των συμπερασμάτων.

Ως εκ τούτου, προτείνεται η μέτρηση των εξεταζόμενων στην παρούσα έρευνα μεταβλητών σε μαθητές και τριών τάξεων του Γυμνασίου, ώστε να ελεγχθεί αν και πώς αυτές μεταβάλλονται με την πάροδο των σχολικών ετών. Επίσης, προτείνεται η πραγματοποίηση έρευνας σε σχολικές μονάδες ανά την Ελλάδα, με σκοπό την μεγαλύτερη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Σημείωση

1. Στην παρούσα εργασία, η χρήση του αρσενικού γραμματικού γένους (μαθητής, μαθητές, μαθητών) περιλαμβάνει και το θηλυκό γένος. Επιλέγεται η χρήση μόνο του αρσενικού γένους για λόγους οικονομίας και αποφυγής μονότονων επαναλήψεων.

Βιβλιογραφία

- Achtaridou, E., Lamprianou, J., Blandford, S., Gibson, S., Shute, J., Munn, G. & Sharma, U. (2022) "Are We Included? A validation of the parental perceptions of Inclusion Climate Scale (ICS)". University Of Plymouth. Plymouth Marjon University.
- Akos, P. & Galassi, J.P. (2004) Middle and high school transitions as viewed by students. *American School Counselling Association*, 7(4), pp. 212 - 221.
- <https://www.jstor.org/stable/42732584?seq=1>

- Alzaanin, E.I. (2023) Using the Motivation and Engagement Wheel to Examine the Interplay Between Learner Engagement, Motivation, Year Level, and Academic Achievement in an EFL Tertiary Context. *Journal of Language Teaching and Research*, 14 (3), pp. 767-779. <https://doi.org/10.17507/jltr.1403.25>
- Appleyard, K., Egeland, B., van Dulmen, M. H. & Sroufe, L. A. (2005) When more is not better: the role of cumulative risk in child behavior outcomes. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 46 (3), 235-245. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00351.x>
- Archambault, I. & Dupéré, V. (2017) Joint trajectories of behavioral, affective, and cognitive engagement in elementary school. *The Journal of Educational Research*, 110 (2), 188–198. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1060931>
- Attard, C. (2013) “If I had to pick any subject, it wouldn’t be maths”: foundations for engagement with mathematics during the middle years, *Mathematics Education Research Journal*, 25 (4), 569-587. <https://doi.org/10.1007/s13394-013-0081-8>
- Botsas G. & Kelesidis, E. (2018) Transition From Elementary To Secondary School In Greece: Challenges, Threats, School And Motivational Variables, *Journal Of Humanities And Social Sciences*, 23 (10), 50-65.
- Cillessen, A.H.N & Mayeux, L. (2007) Expectations and perceptions at school transitions: The role of peer status and aggression, *Journal of School Psychology*, 45 (5), pp.567-586. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.05.004>
- Collie, R.J. & Martin, A.J. (2019) *Motivation and engagement in learning*. In Oxford Research Encyclopedia of Education. New York, NY: Oxford University Press.
- Collins, C., Kenway, J. & McLeod, J. (2000) *Factors influencing the educational performance of males and females in school and their initial destinations after leaving school*. Canberra: DETYA.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. & Iver, D. M. (1993) Development during adolescence. The impact of stage-environment fit on young adolescents’ experiences in schools and in families. *The American psychologist*, 48(2), 90–101. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.48.2.90>
- 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>
- Evangelou, M., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P. & Siraj- Blatchford, I. (2008) *What makes a successful transition from primary to secondary school?* London: Institute of Education, University of London.
- Galton, M. (2000) School transfer and transition. *International Journal of Educational Research*, 33 (4), 321-323. [https://doi.org/10.1016/s0883-0355\(00\)00019-7](https://doi.org/10.1016/s0883-0355(00)00019-7)

- Gilbert, A., Smith, N., Knudsen, L., Jindal-Snape, D. & Bradshaw, P. (2021) *Transition from Primary to Secondary School: findings from the Growing Up in Scotland study*. (Social Research Series). Scottish Government.
- Hammond, N. (2016) Making a drama out of transition: Challenges and opportunities at times of change, *Research Papers in Education*, 31 (3), 299-315.
[https://doi.org/ 10.1080/02671522.2015.1029963](https://doi.org/10.1080/02671522.2015.1029963)
- Hannah, E. F. & Topping, K. J. (2012) Anxiety levels in students with autism spectrum disorder making the transition from primary to secondary school. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47 (2), 198-209. <http://daddcec.org/Publications/ETADDJournal/ETDDDetailsPage/tabid/80/ArticleID/626/Anxiety-Levels-in-Students-with-Autism-Spectrum-Disorder-Making-the-Transition-from-Primary-to-Secondary-School.aspx>.
- Hannah, E. F. & Topping, K. J. (2013) The transition from primary to secondary school: Perspectives of students with autism spectrum disorder and their parents. *International Journal of Special Education*, 28(1), 1-16. <http://www.internationaljournalofspecialeducation.com/articles.cfm?y=2013&v=28&n=1>
- Hayes, A. F. & Coutts, J. J. (2020) Use omega rather than Cronbach's alpha for estimating reliability. But... , *Communication Methods and Measures*, 14, 1-24.
<https://doi.org/10.1080/19312458.2020.1718629>
- Hughes, L. A., Banks, P. & Terras, M. M. (2013) Secondary school transition for children with special educational needs: a literature review. *Support Learning*, 28 (1), 24-34.
<https://doi.org/10.1111/1467-9604.12012>
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J. & Pagani, L.S. (2008) School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues* 64: 21-40. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x>
- Jindal-Snape, D. & Cantali, D. (2019a) 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. (2016) *A-Z of Transitions*. (Basingstoke, Palgrave Macmillan).
- 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. (2023) Re-conceptualising multiple and multi-dimensional transitions of international students and significant others. In J. Mittelmeier , S. Lomer , & K. Unkule (Eds.), *Research with International Students: Critical Conceptual and Methodological Considerations* (1 ed., pp. 165-173). (Internationalization in Higher Education). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003290803-21>.

- Jindal-Snape, D., Cantali, D., MacGillivray, S. & Hannah, E. (2019b) *Primary-Secondary Transitions: A Systematic Literature Review*. (Social Research Series). Scottish Government. <https://www.gov.scot/publications/primary-secondary-transitions-systematic-literature-review/>.
- 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., Johnston, B., Pringle, J., Kelly, T.B., Scott, R., Gold, L. & Dempsey, R. (2019c) 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. <https://doi.org/10.1186/s12904-019-0414-9>.
- 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, pp. 1-15. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.540027>.
- Liem, G.A. & Martin, A.J. (2012) The Motivation and Engagement Scale: Theoretical framework, psychometric properties, and applied yields. *Australian Psychologist*, 47, 3-13. <https://doi.org/10.1111/j.1742-9544.2011.00049.x>.
- Lovelace, M. D., Reschly, A. L., Appleton, J. J. & Lutz, M. E. (2014) Concurrent and Predictive Validity of the Student Engagement Instrument. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32(6), 509-520. <https://doi.org/10.1177/0734282914527548>.
- Mackenzie, E., McMaugh, A. & O'Sullivan, K. (2012) Perceptions of primary to secondary school transitions: Challenge or threat? *Issues in Educational Research*, 22(3), 298-314.
- Martin, A. J. (2012a) High School Motivation and Engagement: Gender and Age Effects. Online Submission. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED532692.pdf>
- Martin, A.J. (2007) Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 413-440. <https://doi.org/10.1348/000709906X118036>.
- Martin, A.J. (2009) Motivation and engagement across the academic lifespan: A developmental construct validity study of elementary school, high school, and university/college students. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 794-824. <https://doi.org/10.1177/0013164409332214>.
- Martin, A.J. (2012b) *The Motivation and Engagement Scale (12th Edition)*. Sydney: Lifelong Achievement Group (www.lifelongachievement.com).
- Maslow, A. (1968) *Toward a psychology of being* (2nd ed.). New York: Van Nostrand.
- Maslow, A. (1970) *Motivation and personality* (2nd ed.). New York: Harper & Row. (Original work published 1954).

- Mays, D., Jindal-Snape & Boyle, C. (2020) Transitions of Children with Additional Support Needs across Stages. In C. Boyle, J. Anderson, A. Page & A. Mavropoulou (eds.). *Inclusive Education: Global Issues and Controversies* (pp. 163-178). (Studies in Inclusive Education). Sense Publishers. [https://doi.org/ 10.1163/9789004431171](https://doi.org/10.1163/9789004431171)
- McGlothlin, S.J. (2022) "Student Motivation and Engagement in the Middle School Math Classroom: How Can Teachers Respond?" *Masters of Education in Teaching and Learning*. 53. <https://digitalcommons.acu.edu/metl/53>
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M. & Blum, R. W. (2002) Promoting school connectedness: evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *The Journal of school health*, 72(4), 138–146. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2002.tb06533.x>
- Nagabhushan, P. (2012) Academic Motivation and Engagement: an examination of its factor structure in senior school years, *The European journal of social and behavioural sciences*, 2, 2301-2218, doi: 10.15405/futureacademy/ejsbs (2301-2218).2012.2.11
- Nagabhushan, P. (2012) Academic Motivation and Engagement: an examination of its factor structure in senior school years, *The european journal of social and behavioural sciences*, 2, 2301-2218, doi: 10.15405/futureacademy/ejsbs (2301-2218).2012.2.11
- Neal, S. & Frederickson, N. (2016a) ASD transition to mainstream secondary: A positive experience?, *Educational Psychology in Practice*, 32 (4), 355-373. <https://doi.org/10.1080/02667363.2016.1193478>
- Neal, S., Rice, F., Ng-Knight, T., Riglin, L. & Frederickson, N. (2016b) Exploring the longitudinal association between interventions to support the transition to secondary school and child anxiety. *Journal Adolescence* 50, 31-43. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.04.003>
- Rice, F., Frederickson, N., & Seymour, J. (2011) Assessing pupil concerns about transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 244-263. <https://doi.org/10.1348/000709910X519333>
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (Eds.) (2008) *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Schwab, S., Sharma, U. & Loreman, T. (2018). Are we included? Secondary students' perception of inclusion climate in their schools. *Teaching and Teacher Education*. 75, 31-39. Amsterdam: Elsevier.
- SIEW-KIM,ONG (2018) *A case study on exploring the motivation and engagement of the less academically inclined students in a specialized school in Singapore*, Durham theses, Durham University. <http://etheses.dur.ac.uk/12592/>

- Sirsch, U. (2003) The impending transition from primary to secondary school: Challenge or threat? *International Journal of Behavioral Development*, 27 (5), 385-395.
<https://dx.doi.org/10.1080/01650250344000082>
- Symonds, J. & Galton, M. (2014). Moving to the next school: An international review of adolescent psychological development at school transition. *Review of Education*, 2, 1-27.
<https://doi.org/10.1002/rev3.3021>
- Uka, A. & Uka, A. (2020). The Effect of Students' Experience with the Transition from Primary to Secondary School on Self-Regulated Learning and Motivation, *Sustainability*, 12 (20), 8519. <https://doi.org/10.3390/su12208519>
- Uvaas, T. & McKeivitt, B. C. (2013). Improving transitions to High School: A Review of Current Research and Practice. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 57(2), 70-76. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2012.664580>
- van Rens, M., Groot, W. & Haelermans, C. (2020). (How) does information provided by children affect the transition from primary to secondary school? *Child Indicators Research*, 13 (1), 105-130. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09646-2>
- van Rens, M., Haelermans, C., Groot, W. & Maassen van den Brink, H. (2019). Facilitating a Successful Transition to Secondary School: (How) Does it Work? A Systematic Literature Review. *Adolescent Research Review*, 3(1), 43-56.
<https://doi.org/10.1007/s40894-017-0063-2>
- Vaz, S., Falkmer, M., Parsons, R., Passmore, A.E., Parkin, T. & Falkmer, T. (2014). School Belongingness and Mental Health Functioning across the Primary-Secondary Transition in a Mainstream Sample: Multi-Group Cross-Lagged Analyses. *PLoS ONE*.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0099576>
- Waters, S., Lester, L., & Cross, D. (2014). How does support from peers compare with support from adults as students transition to secondary school? *Journal of Adolescent Health*, 54(5), 543-549. doi:10.1016/j.jadohealth.2013.10.012
- Yu, S., Jiang, L., Liu, C. & Zhou, N. (2022). Profiles of Chinese secondary students' L2 writing motivation and engagement, *Educational Psychology*, 42:8, 972-990.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2108765>

ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΑΠΟ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΡΟΜΑ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΗΝ ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΚΑΙ ΤΗ ΔΥΤΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ

TEACHERS' EXPERIENCES AND VIEWS ON THE SCHOOL EDUCATION OF CHILDREN FROM ROMA COMMUNITIES: EMPIRICAL RESEARCH IN CENTRAL AND WESTERN MACEDONIA

Φωτεινή Καλογερογιάννη

Φιλόλογος

Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια

Εντεταλμένη διδάσκουσα

Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας

ΑΠΘ

fkaloger@del.auth.gr

Κωνσταντίνος Χατζηδήμου

Αναπληρωτής Καθηγητής

Διδακτικής των γλωσσών με έμφαση

στη γερμανική γλώσσα

Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας

ΑΠΘ

kchatzidimou@del.auth.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να συμβάλει στη συζήτηση γύρω από την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων σε σχέση με τη διαδικασία απόκτησης της διαπολιτισμικής ικανότητας. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ενός κειμένου ελεύθερης παραγωγής, στο οποίο οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να καταθέσουν τις απόψεις και τις εμπειρίες τους. Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα ήταν εκπαιδευτικοί που παρακολούθησαν τις επιμορφωτικές δράσεις του Προγράμματος «Υποστηρικτικές παρεμβάσεις σε κοινότητες Ρομά για την ενίσχυση της πρόσβασης και τη μείωση της εγκατάλειψης της εκπαίδευσης από παιδιά και εφήβους στην Κεντρική και Δυτική Μακεδονία» (2020-2023) κατά το σχολικό έτος 2022-2023. Συνολικά συμμετείχαν στην έρευνα 32 εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων. Για την ανάλυση των δεδομένων εφαρμόστηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου, με συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής επεξεργασίας. Τα ευρήματα αναδεικνύουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε κρίσιμα ζητήματα, όπως η φοίτηση των παιδιών από κοινότητες Ρομά, η σχέση οικογένειας και σχολείου, η στάση της σχολικής κοινότητας, καθώς και τα αίτια της σχολικής διαρροής. Παράλληλα, καταγράφονται τρόποι βελτίωσης της εκπαιδευτικής κατάστασης, όπως τους προτείνουν οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί, βασισμένοι/ες στις εμπειρίες τους με μαθητές και μαθήτριες από κοινότητες Ρομά.

Λέξεις κλειδιά

Διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαπολιτισμική ικανότητα, κοινότητες Ρομά, επιμόρφωση εκπαιδευτικών.

Abstract

This study aims to contribute to the ongoing discourse on the professional development of teachers at all educational levels in relation to the acquisition of intercultural competence. Data were collected through an open-ended written response, in which participants were invited to share their views and experiences. The participants in the study were teachers who attended the training activities of the program “Supportive interventions in Roma communities to enhance access to and reduce school dropout among children and adolescents in Central and Western Macedonia” (2020–2023) during the 2022–2023 school year. A total of 32 teachers from all educational levels participated in the study. The method of content analysis was applied to the data, combining both quantitative and qualitative approaches. The findings highlight teachers’ attitudes toward critical issues such as the schooling of children from Roma communities, the relationship between family and school, the role of the school community, and the causes of school dropout. At the same time, the study presents ways to improve the educational situation, as proposed by the teachers themselves based on their experiences with students from Roma communities.

Key words

Intercultural education, intercultural competence, Roma communities, teacher training.

0. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση αποτελεί βασικό δικαίωμα και προϋπόθεση για την κοινωνική ένταξη και την ισότιμη συμμετοχή στην κοινωνία όλων των πολιτών. Ωστόσο, στην περίπτωση παιδιών από ευπαθείς κοινωνικά ομάδες, όπως τα παιδιά από κοινότητες Ρομά, η πρόσβαση στην εκπαίδευση και η ισότιμη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία παραμένουν ιδιαίτερα σύνθετα και πολύπλοκα ζητήματα. Παρά τις προσπάθειες που έχουν καταβληθεί σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο για την ενίσχυση της σχολικής ένταξης των παιδιών Ρομά, τα ποσοστά σχολικής διαρροής εξακολουθούν να παραμένουν υψηλά, ενώ διαπιστώνονται χαμηλές σχολικές επιδόσεις, ασταθής φοίτηση και περιορισμένη συμμετοχή στο σχολικό περιβάλλον (Γεωργογιάννης, 2006· Μάγος, 2022: 345 κ.ε.).

Η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά συχνά παρεμποδίζεται από συνδυασμό πολιτισμικών, κοινωνικών και οικονομικών παραγόντων (Χατζηδήμου, Καραγιαννίδου, Στάμου & Παπαδοπούλου, 2024: 30-34), καθώς και από τις εγγενείς αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο εξακολουθεί να χαρακτηρίζεται από μονοπολιτισμικές πρακτικές (Barrett et al., 2014· Byram, 1997· Κεσίδου, 2008: 22). Οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα τόσο εντός της σχολικής κοινότητας όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο συμβάλλουν στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων και των αποκλεισμών (Deardorff, 2009· Gorski, 2012). Επιπλέον, πολύ συχνά, ακόμη και σε θεσμικές παρεμβάσεις που έχουν γίνει στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, οι Ρομά παρουσιάζονται με άμεσο ή έμμεσο τρόπο σαν βασικοί/ές υπεύθυνοι/ες για τη θέση και την κατάστασή τους (Παρθένης & Φραγκούλης, 2015: 84).

Παράλληλα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η ανάπτυξη της κριτικής διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών (Parks, 2020) αποτελούν βασικούς άξονες για την προώθηση της κοινωνικής ένταξης και τη δημιουργία συμπεριληπτικών σχολικών περιβαλλόντων. Η αναγνώριση και ο σεβασμός της πολιτισμικής ετερότητας, καθώς και η ενδυνάμωση των φωνών των μαθητών/τριών από κοινότητες Ρομά, συνιστούν απαραίτητες προϋποθέσεις για την κοινωνική δικαιοσύνη και την ισότητα στην εκπαίδευση (Gay, 2002· Gonçalves et al., 2006).

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στις εμπειρίες και στις απόψεις εκπαιδευτικών που εργάζονταν σε σχολικές μονάδες της Κεντρικής και Δυτικής Μακεδονίας, στις οποίες φοιτούσαν παιδιά από κοινότητες Ρομά. Βασικός στόχος της μελέτης ήταν η διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη φοίτηση και τη σχολική ένταξη των μαθητών/τριών Ρομά, καθώς και η καταγραφή των προτεινόμενων τρόπων βελτίωσης της εκπαιδευτικής τους κατάστασης. Μέσα από τη συνδυαστική ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των δεδομένων επιχειρείται να αναδειχθούν οι προκλήσεις και οι δυνατότητες ενίσχυσης της σχολικής φοίτησης και της εκπαιδευτικής ένταξης των παιδιών Ρομά.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Η εκπαίδευση των παιδιών από κοινότητες Ρομά

Η εκπαίδευση των παιδιών από κοινότητες Ρομά αποτελεί έναν από τους πιο σύνθετους και αμφιλεγόμενους τομείς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και σε αρκετές άλλες ευρωπαϊκές χώρες (European Commission, 2014· Μάγος, 2022: 349). Αν και σε ευρωπαϊκό επίπεδο έχουν τεθεί στρατηγικοί στόχοι για την ενίσχυση της εκπαίδευσης των Ρομά, τα δεδομένα δείχνουν ότι τα παιδιά Ρομά συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν ανισότητες στην πρόσβαση και συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα (European Union Agency for Fundamental Rights/FRA, 2016).

Στην Ελλάδα, τα ποσοστά σχολικής διαρροής των παιδιών Ρομά παραμένουν υψηλά, ιδιαίτερα στις ανώτερες τάξεις της πρωτοβάθμιας και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γεωργιάννης, 2006· Μάρκου, Παρθένης, Παπακωνσταντίνου & Παυλή-Κορρέ, 2018· Παρθένης & Φραγκούλης, 2016). Η ασταθής σχολική φοίτηση, οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις και η πρώιμη εγκατάλειψη του σχολείου αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά του φαινομένου (Μάγος, 2022: 345-352). Οι βασικοί παράγοντες που συντελούν στις εκπαιδευτικές ανισότητες περιλαμβάνουν τη φτώχεια, τις άσχημες συνθήκες διαβίωσης, τις συχνές μετακινήσεις για λόγους εργασίας, τον πρώιμο γάμο, αλλά και τη γλωσσική διαφοροποίηση, καθώς αρκετά παιδιά Ρομά έχουν περιορισμένη γνώση της ελληνικής γλώσσας (FRA, 2016· UNICEF, 2019).

Παράλληλα, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθεί να είναι μονοπολιτισμικό και δεν υιοθετεί σε συστηματική βάση πρακτικές και στρατηγικές που να προάγουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών/τριών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα (Γκότοβος, 2002· Κεσίδου, 2008: 22·

Μάγος, 2022). Όπως σημειώνουν οι Taylor et al. (2016), οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται στοχευμένη επιμόρφωση και ενδυνάμωση, προκειμένου να αναπτύξουν τις απαραίτητες διαπολιτισμικές και συμπεριληπτικές δεξιότητες για την υποστήριξη των μαθητών/τριών Ρομά.

Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η στάση της σχολικής κοινότητας και των συμμαθητών/τριών, καθώς δεν λείπουν περιστατικά ρατσιστικής συμπεριφοράς και κοινωνικού αποκλεισμού, τα οποία αποθαρρύνουν τη φοίτηση και ενισχύουν τον αποκλεισμό (FRA, 2016). Επιπλέον, οι αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τη σχολική ένταξη των παιδιών Ρομά. Όπως διαπιστώνεται σε έρευνες (Αβραμίδου, 2014· Gorski, 2012), οι εκπαιδευτικοί συχνά αναπαράγουν στερεότυπα και προκαταλήψεις, θεωρώντας την κουλτούρα των Ρομά ως εμπόδιο στη μάθηση, χωρίς να αναγνωρίζουν τη δυναμική φύση της πολιτισμικής ταυτότητας και τις διαφορές στο εσωτερικό των κοινοτήτων.

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, η προώθηση της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά απαιτεί:

- α) ολιστική προσέγγιση συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Deardorff, 2009· Gay, 2002),
- β) θεσμικές παρεμβάσεις που να στηρίζουν τις οικογένειες και να βελτιώνουν τις συνθήκες και
- γ) ενεργή συμμετοχή των κοινοτήτων Ρομά στον σχεδιασμό και την εφαρμογή πολιτικών ένταξης (European Commission, 2014).

1.2. Η διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών

Στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, τα τελευταία χρόνια αναδεικνύεται έντονα η ανάγκη απόκτησης *διαπολιτισμικής ικανότητας*, προκειμένου να είναι σε θέση να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις προκλήσεις των σύγχρονων πολυπολιτισμικών τάξεων. Όπως συμβαίνει με τον όρο *διαπολιτισμική εκπαίδευση*, για τον οποίο συναντάται ποικιλία ορισμών στη σχετική βιβλιογραφία —ποικιλία που αντανακλά διαφορετικές προσεγγίσεις σχετικά με την έννοια του πολιτισμού— αντίστοιχη δυσκολία παρατηρείται και στον ορισμό της *διαπολιτισμικής ικανότητας*.

Πρόκειται για μια πολυεπίπεδη έννοια, η οποία σχετίζεται με τρεις βασικούς άξονες: α) τη γνώση της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, β) την ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων και γ) τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση.

Η ανάπτυξη αυτών των διαστάσεων αφορά τόσο τη θεωρητική κατάρτιση των υποψήφιων και εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όσο και την πρακτική ικανότητα διαχείρισης ετερογενών πολιτισμικά ομάδων στην τάξη.

Ο Byram (1997) ήταν από τους πρώτους που όρισαν τις βασικές δεξιότητες της διαπολιτισμικής ικανότητας: γνώσεις πολιτισμών και διαδικασιών αλληλεπίδρασης, κριτική στάση απέναντι σε στερεότυπα και προκαταλήψεις και ικανότητα να προωθείται η αμφισβήτηση παγιωμένων αντιλήψεων. Παρόμοια κατεύθυνση ακολουθούν και άλλες προσεγγίσεις, που

συνδέουν τη διαπολιτισμική ικανότητα είτε με το *διαπολιτισμικό κεφάλαιο* (Kodrić, 2019), είτε με τον *διαπολιτισμικό γραμματισμό* (Crouch, 2008).

Η διαπολιτισμική ικανότητα θεωρείται το αποτέλεσμα μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας που επιτρέπει στους/στις εκπαιδευτικούς, μέσα από τα εφόδια που θα έχουν λάβει από την εκπαίδευσή τους, να υποστηρίξουν ενεργά τους μαθητές και τις μαθήτριές τους στην απόκτησή της (Spinthourakis & Katsillis, 2003). Ο Μάγος (2022: 173 κ.ε.) επισημαίνει ότι πρόκειται για μια συνεχή διαδικασία μάθησης και αναστοχασμού, κατά την οποία ο/η εκπαιδευτικός μετασχηματίζει τις παγιωμένες στάσεις του/της για την ταυτότητα του 'άλλου', υπερβαίνει προσωπικά πολιτισμικά όρια και αναπτύσσει την ικανότητα δράσης σε νέα πολιτισμικά πλαίσια.

Στη βιβλιογραφία συναντάται και η χρήση των όρων *διαπολιτισμική ετοιμότητα*, που αφορά την ικανότητα για εφαρμογή των θεωρητικών διαπολιτισμικών γνώσεων στην πράξη, και *διαπολιτισμική επάρκεια*, η οποία σχετίζεται περισσότερο με τη θεωρητική γνώση (Γεωργογιάννης, 2006). Ωστόσο, η σύγχρονη προβληματική δίνει έμφαση και στην *κριτική διάσταση* της διαπολιτισμικής ικανότητας, εστιάζοντας όχι μόνο στην κατανόηση και ευαισθητοποίηση για τον «άλλο», αλλά και στην ενδυνάμωση διαφορετικών φωνών και στη δυνατότητα άσκησης κριτικής στο εκπαιδευτικό σύστημα όταν αναπαράγει ανισότητες (Μάγος, 2022: 179). Η *κριτική διαπολιτισμική ικανότητα* (Parks, 2020) παραπέμπει, συνεπώς, στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να δρουν για την αλλαγή, τόσο στη σχολική πραγματικότητα όσο και στην ευρύτερη κοινωνία (Bodycott, 2006· Deardorff, 2009· Gonçalves et al., 2006· Le Roux, 2002). Η Gay (2002: 15) επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν κριτική διαπολιτισμική ικανότητα αναλαμβάνουν πολυδιάστατους ρόλους: λειτουργούν σαν πολιτισμικοί οργανωτές/τριες, διαμεσολαβητές/τριες και συντονιστές/τριες των κοινωνικών πλαισίων των μαθητών/τριών τους.

Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι πολλοί/ές εκπαιδευτικοί αισθάνονται αναποτελεσματικοί/ές στη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων, καθώς η εκπαίδευσή τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ελλιπής (Αβραμίδου, 2014). Διεθνώς έχουν αναπτυχθεί εργαλεία μέτρησης της *πολυπολιτισμικής διδακτικής επάρκειας* και της *πολυπολιτισμικής στάσης* των εκπαιδευτικών (Athanasopoulou, Koutsouki & Zisi, 2008· Spanierman et al., 2011). Εμπειρικές έρευνες στις οποίες έχουν χρησιμοποιηθεί αυτά τα εργαλεία καταδεικνύουν την ανάγκη περαιτέρω κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η απόκτηση διαπολιτισμικής ικανότητας στην πράξη φαίνεται να εξαρτάται κυρίως από το θεωρητικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών (Taylor et al., 2016).

Καταληκτικά, σύμφωνα με τους Barrett et al. (2014), οι βασικές συνιστώσες της διαπολιτισμικής ικανότητας είναι:

- α) νοοτροπίες που ενισχύουν τον σεβασμό στην πολιτισμική ποικιλομορφία,
- β) γνώσεις που προωθούν την κατανόηση και αξιοποίηση της πολιτισμικής ετερότητας,

- γ) δεξιότητες ενσυναίσθησης και ευαισθητοποίησης, και
- δ) δράσεις που ενισχύουν τη συνεργασία μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων.

Ο Gorski (2012: 397-399) προσθέτει την ανάγκη ενεργούς δράσης των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη και ενδυνάμωση των διαφορετικών φωνών στο σχολείο, προωθώντας την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη.

Συνεπώς, η *διαπολιτισμική ικανότητα* αποτελεί σύνθεση θεωρητικής γνώσης και πρακτικής εφαρμογής, που ενισχύει την αναγνώριση και αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας. Λειτουργεί ως κίνητρο για δράσεις ισότητας, διαπολιτισμικής επικοινωνίας και ευαισθητοποίησης, συμβάλλοντας ουσιαστικά στη δημιουργία σχολικών περιβαλλόντων χωρίς αποκλεισμούς.

2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχολική εκπαίδευση των παιδιών από κοινότητες Ρομά, βασισμένη στην εμπειρία που είχαν αποκομίσει από την εργασία τους σε δημόσια σχολεία όλων των βαθμίδων.

Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν κατά τον σχεδιασμό της έρευνας αφορούσαν την αποτύπωση των απόψεων των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών στους εξής τομείς:

1. Ποιες είναι οι παράμετροι που επηρεάζουν τη φοίτηση των παιδιών από κοινότητες Ρομά στο σχολείο;
2. Ποια είναι η κατάσταση των παιδιών από κοινότητες Ρομά αναφορικά με:
 - α) το διδακτικό-μαθησιακό τους επίπεδο και
 - β) την κοινωνική τους ένταξη στο σχολικό περιβάλλον;
3. Ποια είναι, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, η στάση της οικογένειας των παιδιών από κοινότητες Ρομά απέναντι στο σχολείο;
4. Ποια είναι, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, η στάση του σχολείου απέναντι στα παιδιά από κοινότητες Ρομά;

3. Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε με στόχο την αναζήτηση των αντιλήψεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχολική εκπαίδευση των παιδιών από κοινότητες Ρομά. Στη συνέχεια της εργασίας παρουσιάζονται αναλυτικά η ερευνητική προσέγγιση που ακολουθήθηκε, τα χαρακτηριστικά του δείγματος, το εργαλείο συλλογής δεδομένων, καθώς και η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας, προκειμένου να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και να ενισχυθεί η αξιοπιστία των συμπερασμάτων.

3.1. Ερευνητική προσέγγιση και μέθοδος

Για τη διερεύνηση του αντικειμένου της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η μέθοδος *ανάλυσης περιεχομένου (content analysis)*, καθώς θεωρείται μία από τις πλέον κατάλληλες για τη σε βάθος διερεύνηση αντιλήψεων και στάσεων (Neuendorf, 2002). Στόχος ήταν η αποτύπωση και ερμηνεία των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχολική εκπαίδευση των παιδιών από κοινότητες Ρομά.

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων ήταν η *ελεύθερη, αυθόρμητη παραγωγή γραπτού λόγου* από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα. Η επιλογή αυτή επέτρεψε την καταγραφή του αυθεντικού λόγου των εκπαιδευτικών, παρέχοντας τη δυνατότητα να αποδοθούν όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικά οι απόψεις τους για τα βασικά ζητήματα που θεωρούσαν ότι επηρεάζουν την εκπαίδευση των παιδιών από κοινότητες Ρομά. Παράλληλα, μέσω αυτής της μεθόδου αναδείχθηκαν και λιγότερο εμφανείς ή υποσυνείδητες στάσεις και σκέψεις που ενδέχεται να διαμορφώνουν τη συμπεριφορά και τις πρακτικές τους απέναντι στους/στις μαθητές/τριες από αυτές τις κοινότητες. Ένας από τους βασικούς στόχους της έρευνας ήταν η διερεύνηση όλων των πτυχών των αντιλήψεων των συμμετεχόντων/ουσών, προκειμένου να εντοπιστούν ανάγκες και προτεραιότητες οι οποίες θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη στον σχεδιασμό και την υλοποίηση των επιμορφωτικών δράσεων του Προγράμματος «Υποστηρικτικές παρεμβάσεις σε κοινότητες Ρομά για την ενίσχυση της πρόσβασης και τη μείωση της εγκατάλειψης της εκπαίδευσης από παιδιά και εφήβους στην Κεντρική και Δυτική Μακεδονία» (Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Α.Π.Θ., χ.χ.).

Για λόγους διασφάλισης της ειλικρίνειας και της αυθεντικότητας των απαντήσεων, τα κείμενα παραδόθηκαν ανώνυμα. Η συγγραφή έγινε επιτόπου, στο πλαίσιο των επιμορφωτικών δράσεων του σχολικού έτους 2022-2023, με χρονικό όριο μίας διδακτικής ώρας (45 λεπτά), ώστε να αποφευχθεί οποιαδήποτε εξωτερική επιρροή ή προετοιμασία που θα μπορούσε να επηρεάσει το περιεχόμενο των απαντήσεων.

Η επιλογή της αυθόρμητης γραπτής παραγωγής κρίθηκε ως κατάλληλότερη για τη συγκέντρωση προσωπικών, άμεσων και ανεπεξέργαστων απόψεων, οι οποίες αποτυπώνουν με μεγαλύτερη αμεσότητα την εμπειρία και τη στάση των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών.

3.2. Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν η *παραγωγή ελεύθερου γραπτού λόγου*, με θεματική τις απόψεις και/ή τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, σχετικά με τη σχολική εκπαίδευση των παιδιών από κοινότητες Ρομά.

Η επιλογή του συγκεκριμένου εργαλείου κρίθηκε ως η πλέον κατάλληλη για την αποτύπωση των αντιλήψεων και των εμπειριών των εκπαιδευτικών, χωρίς περιορισμούς ή δεσμεύσεις, ενισχύοντας την ελευθερία έκφρασης και επιτρέποντας την ανάδυση θεμάτων

που οι ίδιοι/ες θεωρούν σημαντικά. Όπως σημειώθηκε, στόχος ήταν, αφενός, η αξιοποίηση αυτών των θεμάτων στον σχεδιασμό των επιμορφωτικών δράσεων του Προγράμματος και, αφετέρου, η συμβολή στον ευρύτερο διάλογο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με διαπολιτισμικό προσανατολισμό.

Για τη διευκόλυνση των συμμετεχόντων/ουσών στην παραγωγή του κειμένου, δόθηκαν επικουρικά κάποιοι *θεματικοί άξονες*, οι οποίοι οριοθετούσαν το πεδίο αναφοράς τους και παράλληλα αποτέλεσαν τον βασικό οδηγό για την ανάλυση του περιεχομένου. Οι άξονες αυτοί ήταν οι εξής:

- α) η σχολική φοίτηση και η σχολική διαρροή των παιδιών από κοινότητες Ρομά,
- β) η συμμετοχή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία,
- γ) η στάση της οικογένειας απέναντι στο σχολείο και την εκπαίδευση,
- δ) η στάση του σχολείου απέναντι στα παιδιά από κοινότητες Ρομά.

Η χρήση των συγκεκριμένων αξόνων στόχευε στην ενίσχυση της στοχευμένης αποτύπωσης των απόψεων, χωρίς να περιορίζει την ελευθερία έκφρασης των εκπαιδευτικών.

3.3. Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από τριάντα δύο (32) εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, οι οποίοι/ες κατά τη σχολική χρονιά 2022-2023 εργάζονταν σε δημόσια σχολεία της Κεντρικής και Δυτικής Μακεδονίας στα οποία φοιτούσαν παιδιά από κοινότητες Ρομά. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί αυτοί συμμετείχαν στις επιμορφωτικές συναντήσεις του Προγράμματος «Υποστηρικτικές παρεμβάσεις σε κοινότητες Ρομά για την ενίσχυση της πρόσβασης και τη μείωση της εγκατάλειψης της εκπαίδευσης από παιδιά και εφήβους» (Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Α.Π.Θ., χ.χ.).

Τα σχολεία στα οποία εργάζονταν τα υποκείμενα της έρευνας ήταν συνεργαζόμενα σχολεία του Προγράμματος και, ανάλογα με τις ανάγκες τους, υποστηρίζονταν από διεπιστημονικές ομάδες, οι οποίες περιλάμβαναν ψυχολόγους, κοινωνικούς/ές λειτουργούς, διαμεσολαβητές/τριες, εκπαιδευτικούς και εμψυχωτές/τριες. Ο στόχος των παρεμβάσεων αυτών ήταν η ενίσχυση της σχολικής φοίτησης των παιδιών από κοινότητες Ρομά και η μείωση της σχολικής διαρροής.

Από το σύνολο των 32 εκπαιδευτικών, οι 19 εργάζονταν σε σχολεία της Πτολεμαΐδας (Δυτική Μακεδονία), ενώ οι υπόλοιποι/ες 13 σε σχολεία της Θεσσαλονίκης και των Σερρών (Κεντρική Μακεδονία).

Η στρατηγική δειγματοληψίας που ακολουθήθηκε ήταν δειγματοληψία σκοπιμότητας (*purposive sampling*), καθώς επιλέχθηκε στοχευμένα ένα συγκεκριμένο δείγμα εκπαιδευτικών για να εξυπηρετηθεί ο σκοπός της έρευνας (Cohen, Manion, & Morrison, 2007: 172). Συγκεκριμένα, στο δείγμα συμπεριλήφθηκαν εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν, εκτός από τις

διά ζώσης, και στις διαδικτυακές επιμορφώσεις και τα επιμορφωτικά εργαστήρια που υλοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2022-2023. Η επιλογή αυτή αποσκοπούσε στη σε βάθος διερεύνηση των απόψεων και των εμπειριών τους, όπως διαμορφώθηκαν μέσα από τη συστηματική ενασχόλησή τους με τα παιδιά από κοινότητες Ρομά στα σχολεία όπου υπηρετούσαν.

3.4. Ανάλυση δεδομένων

Για την επεξεργασία των γραπτών κειμένων που συλλέχθηκαν, εφαρμόστηκε, όπως ήδη σημειώθηκε, η μέθοδος της *ανάλυσης περιεχομένου* (*content analysis*), η οποία συνδυάζει ποσοτική και ποιοτική ανάλυση δεδομένων (Neuendorf, 2002). Η διαδικασία ανάλυσης ακολούθησε τα εξής βασικά στάδια:

- α) *Αποδελτίωση των κειμένων*: Αρχικά, πραγματοποιήθηκε συστηματική αποδελτίωση του συνόλου των γραπτών κειμένων. Ως *μονάδα ανάλυσης* ορίστηκαν οι *λέξεις*, οι *φράσεις* και οι *προτάσεις*, ανάλογα με τη θεματική συνάφεια και την πληροφοριακή τους αξία.
- β) *Κατηγοριοποίηση των δεδομένων*: Ακολούθως, οι μονάδες ανάλυσης ταξινομήθηκαν σε θεματικές κατηγορίες, με βάση τις *επαναλήψεις ίδιων ή παρόμοιων εκφράσεων, λέξεων και χαρακτηρισμών*, όπως αποτυπώθηκαν από διαφορετικούς/ες εκπαιδευτικούς. Η κατηγοριοποίηση αυτή επέτρεψε τον εντοπισμό κοινών μοτίβων και τάσεων στο σύνολο των δεδομένων.
- γ) *Περιγραφή και σχολιασμός των δεδομένων*: Στο τελικό στάδιο, πραγματοποιήθηκε *ποσοτική και ποιοτική ανάλυση* των κατηγοριών που προέκυψαν. Η ποσοτική ανάλυση αφορούσε τη συχνότητα εμφάνισης των θεμάτων και εννοιών, ενώ η ποιοτική ανάλυση εστίασε στην ερμηνεία του περιεχομένου και στην αναγνώριση υποκείμενων στάσεων και αντιλήψεων των συμμετεχόντων/ουσών.

Η συνδυαστική εφαρμογή ποσοτικής και ποιοτικής προσέγγισης συνέβαλε στη σφαιρική κατανόηση των απόψεων των εκπαιδευτικών, αναδεικνύοντας κρίσιμους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική φοίτηση και την εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών από κοινότητες Ρομά.

Για τη διασφάλιση της *εγκυρότητας* και της *αξιοπιστίας* της ανάλυσης περιεχομένου εφαρμόστηκαν συγκεκριμένες διαδικασίες που ενίσχυσαν την αντικειμενικότητα και τη συστηματικότητα της ερμηνείας των δεδομένων (Cohen, Manion & Morrison, 2007· Neuendorf, 2002).

Αρχικά, καθορίστηκαν σαφώς οι μονάδες ανάλυσης και οι θεματικές κατηγορίες, με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης. Η αποδελτίωση και κατηγοριοποίηση των δεδομένων πραγματοποιήθηκαν με σταθερά κριτήρια, ώστε να εξασφαλιστούν η συνέπεια και η συστηματικότητα στην καταγραφή και ανάλυση των κεντρικών θεμάτων (Krippendorff, 2018).

Επιπλέον, εφαρμόστηκε *διασταύρωση κωδικοποίησης (inter-coder reliability)*, με δύο ανεξάρτητους/ες ερευνητές/τριες (τους δύο συγγραφείς του παρόντος άρθρου) να κωδικοποιούν τα δεδομένα και να ακολουθεί διαδικασία συμφωνίας και επικύρωσης των κατηγοριών (Miles & Huberman, 1994· Schreier, 2012). Τυχόν αποκλίσεις συζητήθηκαν και επιλύθηκαν μέσω αναστοχαστικής διαδικασίας και επίτευξης ομοφωνίας.

Παράλληλα, για τη διασφάλιση της *εγκυρότητας (credibility)*, εφαρμόστηκε *τριγωνοποίηση των πηγών (data triangulation)*, μέσω της συλλογής δεδομένων από εκπαιδευτικούς διαφορετικών σχολικών μονάδων και γεωγραφικών περιοχών (από Θεσσαλονίκη, Σέρρες και Πτολεμαΐδα), όπως προτείνεται από τους Lincoln και Guba (1985).

Τέλος, υιοθετήθηκε η αρχή της *ανιχνευσιμότητας και της διαφάνειας (audit trail)*, με πλήρη τεκμηρίωση των σταδίων της ανάλυσης και των κριτηρίων κατηγοριοποίησης, προκειμένου να διασφαλιστεί η αναπαραγωγικότητα των αποτελεσμάτων (Elo et al., 2014· Lincoln & Guba, 1985).

4. Αποτελέσματα

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω της ελεύθερης γραπτής παραγωγής των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών. Η ανάλυση διακρίνεται σε δύο επίπεδα: α) την ποσοτική ανάλυση των θεματικών κατηγοριών και των συχνοτήτων των αναφορών και β) την ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου, η οποία εστιάζει στην ερμηνεία των εμπειριών, στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών.

Η διάκριση αυτή αποσκοπεί στην παροχή μιας σφαιρικής εικόνας των απόψεων των συμμετεχόντων, με την ποσοτική ανάλυση να καταγράφει τη συχνότητα και την κατανομή των θεμάτων, ενώ η ποιοτική ανάλυση εμβαθύνει στην κατανόηση των στάσεων και των εμπειριών τους.

4.1. Ποσοτική ανάλυση των δεδομένων

Οι θεματικές ενότητες που διαμορφώθηκαν από τα λεκτικά σχήματα, τις περιγραφές και τις αναφορές των συμμετεχόντων/ουσών στα υπό διερεύνηση ερωτήματα, κωδικοποιήθηκαν από το Α1 έως το Α5 και είναι οι εξής:

A1: Φοίτηση των παιδιών από κοινότητες Ρομά

A2: Σχέση οικογένειας-σχολείου

A3: Στάση σχολικής κοινότητας απέναντι στα παιδιά από κοινότητες Ρομά

A4: Αιτίες σχολικής διαρροής

A5: Τρόποι βελτίωσης της εκπαιδευτικής κατάστασης των παιδιών από κοινότητες Ρομά.

Ο συνολικός αριθμός των αναφορών των συμμετεχόντων/ουσών στις παραπάνω θεματικές ενότητες ανήλθε σε 192 (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1: Συγκεντρωτικός πίνακας αναφορών ανά θεματική ενότητα

α/α	Θεματικές (Α)	Αναφορές	Ποσοστό %
1	Φοίτηση των παιδιών από κοινότητες Ρομά (Α1)	80	41,67
2	Σχέση οικογένειας – σχολείου (Α2)	45	23,44
3	Στάση σχολικής κοινότητας (Α3)	29	15,10
4	Αιτίες σχολικής διαρροής (Α4)	25	13,02
5	Τρόποι βελτίωσης της εκπαιδευτικής κατάστασης των παιδιών (Α5)	13	6,77
	Σύνολο	192	100

Από την κατανομή των αναφορών προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας έδωσαν μεγαλύτερη έμφαση στη θεματική της φοίτησης των παιδιών (Α1), καθώς η ενότητα αυτή συγκέντρωσε το υψηλότερο ποσοστό αναφορών. Ακολουθεί η σχέση της οικογένειας με το σχολείο (Α2), στην οποία περιλαμβάνονται και επισημάνσεις σχετικά με το προφίλ των οικογενειών και τις συνθήκες διαβίωσης. Στην τρίτη θέση βρίσκεται η στάση της σχολικής κοινότητας απέναντι στα παιδιά από κοινότητες Ρομά (Α3), ενώ ακολουθούν οι αιτίες σχολικής διαρροής (Α4). Τέλος, οι λιγότερες αναφορές καταγράφονται στην ενότητα των προτεινόμενων τρόπων βελτίωσης της εκπαιδευτικής κατάστασης των παιδιών (Α5).

Ανάλυση ανά θεματική ενότητα

Α1. Φοίτηση των παιδιών από κοινότητες Ρομά

Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 2, οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί της έρευνας περιέγραψαν τη φοίτηση των μαθητών/τριών Ρομά ως άτακτη (Α1α), τόσο ως προς τη φυσική τους παρουσία στο σχολείο όσο και ως προς τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών αναφέρθηκε σε θετικές περιπτώσεις τακτικής φοίτησης και συμμετοχής (Α1β), γεγονός που αποδίδεται στις διαφορετικές εμπειρίες και αλληλεπιδράσεις που έχουν οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί, ακόμη και μέσα στο ίδιο σχολείο.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στις αδυναμίες που παρουσιάζουν οι μαθητές/τριες Ρομά (Α1γ), όπως η απειθαρχία στους σχολικούς κανόνες, η αδιαφορία για την εκπαιδευτική διαδικασία και η χρήση διαφορετικής γλώσσας (Ρομανί) από την επίσημη γλώσσα διδασκαλίας. Τα παραπάνω θεωρούνται σημαντικοί ανασταλτικοί παράγοντες για τη σχολική φοίτηση και επιτυχία τους.

Επιπλέον, σημαντικός αριθμός αναφορών σχετίστηκε με το χαμηλό μαθησιακό προφίλ των μαθητών/τριών (Α1δ), ενώ λιγότερο συχνές ήταν οι αναφορές που συνδέουν τη φοίτηση των παιδιών με τη λήψη επιδόματος (Α1ε), θέση που επανέρχεται και στη θεματική της σχέσης οικογένειας – σχολείου.

Πίνακας 2: Φοίτηση των παιδιών από κοινότητες Ρομά

α/α	Θεματικές Α1	Αναφορές	Ποσοστό %
1	Άτακτη φοίτηση (Α1α)	25	31,25
2	Τακτική φοίτηση (Α1β)	7	8,75
3	Αδυναμίες (απειθαρχία, αδιαφορία, διαφορετική γλώσσα) (Α1γ)	18	22,50
4	Χαμηλό μαθησιακό προφίλ (Α1δ)	26	32,50
5	Σύνδεση φοίτησης με το επίδομα (Α1ε)	4	5,00
	Σύνολο	80	100

Α2. Σχέση οικογένειας - σχολείου

Στη δεύτερη θεματική ενότητα, οι αναφορές εστίασαν σε δύο κύριες πτυχές της σχέσης οικογένειας και σχολείου. Οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες φάνηκε να θεωρούν ότι οι οικογένειες των μαθητών/τριών Ρομά επιδεικνυαν αδιάφορη στάση απέναντι στο σχολείο (Α2α). Παράλληλα, καταγράφηκε και ένα ποσοστό αναφορών που περιγράφουν θετικές στάσεις εκ μέρους των οικογενειών (Α2β), με αναφορές σε περιπτώσεις συνεργασίας ή ενδιαφέροντος.

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας φάνηκε να αποδίδουν την αδιαφορία των οικογενειών σε διάφορους λόγους (Α2γ), όπως πολιτισμικές αντιλήψεις ή πρακτικούς περιορισμούς που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή τους στη σχολική ζωή.

Πίνακας 3: Σχέση οικογένειας – σχολείου

α/α	Θεματικές Α2	Αναφορές	Ποσοστό %
1	Αδιάφορη στάση της οικογένειας (Α2α)	25	55,56
2	Θετική στάση της οικογένειας (Α2β)	13	28,89
3	Λόγοι αδιαφορίας (Α2γ)	7	15,56
	Σύνολο	45	100

Α3. Στάση σχολικής κοινότητας

Στην τρίτη θεματική ενότητα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν κυρίως στη δική τους στάση απέναντι στους/στις μαθητές/τριες Ρομά (Α3α), σημειώνοντας προσπάθειες υποστήριξης, ενθάρρυνσης και ένταξής τους στη σχολική κοινότητα. Μικρότερος αριθμός αναφορών σχετίστηκε με τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών/τριών Ρομά με τους/τις συμμαθητές/τριές τους (Α3β), οι οποίες, σύμφωνα με τις περιγραφές, ποικίλλουν ανά περίπτωση.

Πίνακας 4: Στάση σχολικής κοινότητας

α/α	Θεματικές Α3	Αναφορές	Ποσοστό %
1	Στάση εκπαιδευτικών (Α3α)	17	58,62
2	Σχέσεις με συμμαθητές/τριες (Α3β)	12	31,38
	Σύνολο	29	100

Α4. Αιτίες σχολικής διαρροής

Οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα απέδωσαν τη σχολική διαρροή σε πολιτισμικούς παράγοντες (Α4α), που σχετίζονται με τα έθιμα, τις αντιλήψεις και τις συνήθειες των κοινοτήτων Ρομά, τις οποίες θεωρούν ασύμβατες με την εκπαιδευτική διαδικασία. Σημαντικός αριθμός αναφορών συνδέθηκε με τη συχνή μετακίνηση των οικογενειών για βιοποριστικούς λόγους (Α4β), ενώ αναφέρθηκε και ο γάμος σε νεαρή ηλικία, που αφορά κυρίως τα κορίτσια (Α4γ). Λιγότερες ήταν οι αναφορές στις συνθήκες διαβίωσης (Α4δ) ως παράγοντα σχολικής διαρροής.

Πίνακας 5: Αιτίες σχολικής διαρροής

α/α	Θεματικές Α4	Αναφορές	Ποσοστό %
1	Κουλτούρα (έθιμα, αντιλήψεις, συνήθειες) (Α4α)	11	44,00
2	Μετακίνηση (Α4β)	6	24,00
3	Γάμος (Α4γ)	5	20,00
4	Συνθήκες διαβίωσης (Α4δ)	3	12,00
	Σύνολο	25	100

Α5. Τρόποι βελτίωσης της εκπαιδευτικής κατάστασης

Η τελευταία ενότητα περιελάμβανε αναφορές σε θεσμικές παρεμβάσεις (Α5α), οι οποίες φάνηκε να θεωρούνται από τους/τις περισσότερους/ες συμμετέχοντες/ουσες αναγκαίες για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής κατάστασης των μαθητών/τριών Ρομά. Πολύ περιορισμένος ήταν ο αριθμός εκπαιδευτικών που αναφέρθηκαν σε πρακτικές και στρατηγικές (Α5β) τις οποίες μπορούν να υιοθετήσουν οι ίδιοι/ες στην καθημερινή διδακτική πράξη.

Πίνακας 6: Τρόποι βελτίωσης της εκπαιδευτικής κατάστασης

α/α	Θεματικές Α5	Αναφορές	Ποσοστό %
1	Θεσμικές παρεμβάσεις (Α5α)	11	84,62
2	Τακτικές/στρατηγικές (Α5β)	2	15,38
	Σύνολο	13	100

4.2. Ποιοτική ανάλυση των δεδομένων

Από την ανάλυση των κειμένων των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε ότι το κυριότερο ζήτημα που αναδείχθηκε αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών από κοινότητες Ρομά αφορούσε τη σχολική διαρροή και την άτακτη φοίτηση. Επαναλαμβανόμενες αναφορές, όπως «ελλιπής φοίτηση», «δεν υπάρχει τακτική φοίτηση» και «όχι σε καθημερινή βάση», περιέγραψαν τη μη συστηματική παρακολούθηση των μαθημάτων από τους/τις μαθητές/τριες.

Η άτακτη φοίτηση συνδέεται, σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, με τις χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις και τις μαθησιακές αδυναμίες που παρατηρούνται στην τάξη. Ενδεικτικές αναφορές ήταν οι εκφράσεις «μαθησιακή επίδοση χαμηλή», «μαθησιακές διαταραχές» και «δυσκολεύονται στην ομαδική εργασία». Ωστόσο, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στις κοινωνικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, όπως αποτυπώνεται στις εκφράσεις «δεν παίζει με τα παιδιά του τμήματος», «ρατσιστική αντιμετώπιση από άλλους μαθητές», «θύματα εκφοβισμού».

Οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να επιχειρούν να ερμηνεύσουν τη στάση των παιδιών μέσα από χαρακτηριστικά συμπεριφοράς που αντιμετωπίζουν ως δεδομένα. Χαρακτηριστικά παραδείγματα τέτοιων αναφορών είναι: «αγόρια ατίθασα, κορίτσια συνεργάσιμα», «κακή υγιεινή που επηρεάζει τις σχέσεις με τους συμμαθητές», «έντονη παραβατικότητα» και «αντίδραση». Οι φράσεις αυτές συνδέονται με τη δυσκολία συμμόρφωσης στους σχολικούς κανόνες («δυσκολεύονται να τηρήσουν τους κανόνες της τάξης», «δεν μπορούν να ακολουθήσουν τους κανόνες») και την αδιαφορία για τη σχολική ζωή («δεν θέλουν να ενταχθούν στην ομάδα της τάξης», «βαριούνται στο σχολείο», «ούτε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη μάθηση»).

Από τη συνολική ανάλυση του λόγου των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών προκύπτει ότι η ευθύνη για την άτακτη φοίτηση και τις χαμηλές επιδόσεις αποδίδεται κυρίως στα ίδια τα παιδιά και, σε δεύτερο επίπεδο, στις οικογένειές τους. Αντίθετα, δεν εντοπίστηκαν αναφορές που να θέτουν υπό αμφισβήτηση τη δομή ή τη λειτουργία του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα. Το μονοπολισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης, που δεν λαμβάνει επαρκώς υπόψη τις ιδιαιτερότητες και ανάγκες μαθητών/τριών από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, αποτελεί πάγια διαπίστωση στη σχετική

βιβλιογραφία, όπως σημειώθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας, όμως δεν προβάλλεται στον λόγο των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών στην εν λόγω έρευνα.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίασαν οι αναφορές στο γλωσσικό χάσμα, αν και ήταν περιορισμένες. Ενδεικτικά σημειώθηκε: «δεν γνωρίζουν καλά τη γλώσσα», «δεν ξέρουν Ελληνικά». Μόνο ένας/μία εκπαιδευτικός επισημαίνει την απουσία φοίτησης στο νηπιαγωγείο ως παράγοντα που επηρεάζει αρνητικά τη μετάβαση των παιδιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: «δεν έχουν παρακολουθήσει το νηπιαγωγείο».

Σχέση οικογένειας – σχολείου

Αντίθετα με την απουσία αναφορών σχετικά με τις ευθύνες του σχολείου, η οικογένεια εμφανίστηκε συχνά ως βασικός παράγοντας που συμβάλλει στη σχολική αποτυχία και διαρροή. Φράσεις όπως «οικογένεια απουσα», «αδιάφορη», «οικογένεια ανύπαρκτη», «καμία επαφή με οικογένειες για ενημέρωση» καταγράφηκαν επανειλημμένα. Η απουσία ενεργής σχέσης της οικογένειας με το σχολείο καταγράφηκε σαν ένας κρίσιμος παράγοντας που δυσχεραίνει τη σχολική ένταξη και επιτυχία των παιδιών.

Σε αρκετές περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας απέδωσαν την παρουσία των παιδιών στο σχολείο όχι σε εσωτερικό κίνητρο για μάθηση, αλλά στη σύνδεση με τη λήψη επιδομάτων. Αναφορές όπως «έρχονται για να πάρουν το επίδομα» είναι ενδεικτικές της συγκεκριμένης οπτικής. Επιπλέον, ο πρώτος γάμος αναδείχθηκε ως ένας βασικός ανασταλτικός παράγοντας για τη συνέχιση της εκπαίδευσης, ιδίως για τις μαθήτριες.

Η κουλτούρα των κοινοτήτων Ρομά προβλήθηκε συχνά ως βασική αιτία για τις παραπάνω δυσκολίες: «κουλτούρα τέτοια που δεν θεωρούν αξιόλογη την εκπαίδευση», «ιδιαίτερα ήθη-έθιμα», «νοοτροπία που δεν θέλουν τις συναναστροφές». Αντίθετα, λιγότερο συχνές ήταν οι αναφορές που εστίασαν σε κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες και τις δυσκολίες συνθήκες διαβίωσης: «στις βροχερές μέρες δεν έρχεται κανένα», «το περιβάλλον στο οποίο ζουν δεν είναι ευνοϊκό». Ανάλογα περιορισμένες ήταν και οι αναφορές σε υλικές ελλείψεις: «δεν έχουν τα απαραίτητα υλικά», «δεν έχουν τσάντες, μολύβια, τετράδια».

Τρόποι βελτίωσης της εκπαιδευτικής κατάστασης

Οι αναφορές σε τρόπους βελτίωσης της εκπαιδευτικής κατάστασης των παιδιών από κοινότητες Ρομά ήταν περιορισμένες και επικεντρώθηκαν κυρίως σε θεσμικές παρεμβάσεις. Οι συμμετέχοντες/ουσες πρότειναν, για παράδειγμα, τη σίτιση των μαθητών/τριών και την ενημέρωση και επιμόρφωση όλων των εμπλεκόμενων φορέων. Αρκετοί/ές εκπαιδευτικοί αποτίμησαν θετικά τη συμμετοχή τους σε προγράμματα υποστήριξης, όπως αυτό που υλοποιούνταν κατά τη διάρκεια της έρευνας, αναφέροντας: «το Πρόγραμμα που έχουμε ενταχθεί φαίνεται να έχει αποτέλεσμα», «Προγράμματα στοχευμένα στη βιωματική εφαρμογή».

Μία μόνο αναφορά σχετιζόταν με την ανάγκη να δημιουργηθούν χωριστές τάξεις για την αρχική υποδοχή μαθητών/τριών Ρομά στα σχολεία. Η πρόταση αυτή αντιβαίνει, βέβαια,

στις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, οι οποίες δίνουν έμφαση στην ένταξη όλων των μαθητών/τριών στο γενικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Θετικές εμπειρίες και διαφορετικές οπτικές

Παρά την κυρίαρχη αρνητική αφήγηση, αρκετοί/ές εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και σε θετικές εμπειρίες από τη συνεργασία με τις οικογένειες Ρομά και τη φοίτηση των παιδιών τους στο σχολείο. Οι αφηγήσεις αυτές εστίασαν στην προσπάθεια που καταβάλλεται από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη για την ενίσχυση της σχολικής φοίτησης. Η καταγραφή αυτών των διαφορετικών οπτικών αναδεικνύει τον πολυπαραγοντικό χαρακτήρα του ζητήματος της εκπαίδευσης των παιδιών από κοινότητες Ρομά και την ανάγκη ολιστικής προσέγγισης, με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων φορέων.

Τα παραπάνω ευρήματα της ποιοτικής ανάλυσης αναδεικνύουν κρίσιμα ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση των παιδιών από κοινότητες Ρομά. Στην επόμενη ενότητα συζητούνται οι βασικές διαπιστώσεις και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη συνδυαστική ανάλυση των δεδομένων.

5. Συζήτηση και Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη εστίασε στις εμπειρίες και τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών που εργάζονταν σε σχολικές μονάδες της Κεντρικής και Δυτικής Μακεδονίας με μαθητές/τριες από κοινότητες Ρομά. Τα ευρήματα αναδεικνύουν τις προκλήσεις που σχετίζονται με τη φοίτηση των παιδιών Ρομά, τη στάση των οικογενειών τους απέναντι στην εκπαίδευση, καθώς και τις αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για το ζήτημα της σχολικής διαρροής και της εκπαιδευτικής ένταξης. Η συζήτηση που ακολουθεί επιχειρεί να ερμηνεύσει τα πορίσματα υπό το φως της σχετικής βιβλιογραφίας, επιχειρώντας να εντοπίσει τα βασικά αίτια των δυσκολιών που παρατηρούνται και να αναδείξει τις δυνατότητες βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης προς τους/τις μαθητές/τριες Ρομά.

5.1. Βασικές διαπιστώσεις και ερμηνεία

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι το ζήτημα της **άτακτης φοίτησης** και της **σχολικής διαρροής** αποτέλεσε τον κύριο άξονα ανησυχίας για τους/τις εκπαιδευτικούς. Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα απέδωσαν την αστάθεια στη σχολική φοίτηση σε παράγοντες που αφορούν τόσο τα ίδια τα παιδιά όσο και τις οικογένειές τους. Συγκεκριμένα, αναφέρονται συχνά σε **απειθαρχία**, **αδιαφορία για τη μάθηση** και δυσκολία συμμόρφωσης στους κανόνες της σχολικής ζωής, καθώς και σε **γλωσσικά εμπόδια**, δεδομένου ότι αρκετοί/ές μαθητές/τριες δεν έχουν επαρκή γνώση της ελληνικής γλώσσας.

Η **χαμηλή σχολική επίδοση** των παιδιών αποδόθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς κυρίως στην **ασυνέπεια της φοίτησης**, στις **γνωστικές ελλείψεις** και στην περιορισμένη συμμετοχή σε ομαδικές μαθησιακές δραστηριότητες. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας επισήμαναν τη δυσκολία των παιδιών να ενταχθούν στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον,

καθώς παρατηρούνται φαινόμενα **κοινωνικού αποκλεισμού, εκφοβισμού και ρατσιστικής συμπεριφοράς** από συνομηλίκους/ες.

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι η ευθύνη για τη σχολική αποτυχία και τη διαρροή τοποθετείται σχεδόν αποκλειστικά στα παιδιά και στις οικογένειές τους. Οι συμμετέχοντες/ουσες σπάνια αναφέρονται σε πιθανές αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως η απουσία διαπολιτισμικών πρακτικών και προσαρμογών στο αναλυτικό πρόγραμμα. Αυτή η **μονοδιάστατη προσέγγιση** παραγνωρίζει τη συστημική διάσταση των προβλημάτων και την ανάγκη για ένα **συμπεριληπτικό σχολικό περιβάλλον** που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών/τριών από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα.

Ιδιαίτερα χαρακτηριστική είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις οικογένειες Ρομά, τις οποίες περιγράφουν σε μεγάλο ποσοστό ως **αδιάφορες ή απύσυχες** από τη σχολική ζωή. Αναφέρθηκε συχνά ότι οι γονείς συμμετέχουν στη σχολική διαδικασία μόνο για να διασφαλίσουν τη συνέχιση της **λήψης επιδομάτων**, ενώ η κουλτούρα της κοινότητας θεωρείται ότι εμποδίζει την ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στην εκπαίδευση. Η **πρώρη εγκατάλειψη του σχολείου**, ιδιαίτερα για τα κορίτσια λόγω πρώιμου γάμου, αναφέρθηκε ως ένα από τα βασικά αίτια διακοπής της σχολικής φοίτησης.

Από τις απαντήσεις αναδύθηκε ένας **ουσιοκρατικός λόγος**, που αντιμετωπίζει την κουλτούρα των Ρομά ως **στατική και αδιαίρετη**, αποδίδοντας τα προβλήματα στη δήθεν «φύση» αυτής της κουλτούρας, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η **ποικιλομορφία** και η **εσωτερική διαφοροποίηση** εντός των κοινοτήτων.

Παράλληλα, αναγνωρίστηκε η συμβολή **θεσμικών παρεμβάσεων** και προγραμμάτων υποστήριξης, όπως αυτό στο οποίο συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί, στην **προώθηση της φοίτησης** και στη **βελτίωση των σχέσεων** σχολείου - οικογένειας. Ωστόσο, προτάσεις για **συγκεκριμένες παιδαγωγικές στρατηγικές** ή καινοτόμες πρακτικές εντός της τάξης προβάλλονται σε περιορισμένο βαθμό, γεγονός που αποδεικνύει την ανάγκη **περαιτέρω επιμόρφωσης και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών** στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

5.2. Σύνδεση με τη βιβλιογραφία και ερμηνευτική ανάλυση

Τα ευρήματα της έρευνας ευθυγραμμίζονται με τη σχετική βιβλιογραφία, η οποία τονίζει τη διαχρονική περιθωριοποίηση των παιδιών Ρομά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Γεωργογιάννης, 2006· Μάγος, 2022). Η συχνά ελλιπής ή ασυνεπής φοίτηση, η χαμηλή μαθησιακή επίδοση και η πρώρη εγκατάλειψη του σχολείου συνιστούν επαναλαμβανόμενα φαινόμενα, που αποδίδονται όχι μόνο σε οικογενειακούς και πολιτισμικούς παράγοντες, αλλά και σε συστημικές ανεπάρκειες του εκπαιδευτικού πλαισίου (Barrett et al., 2014).

Η αναφορά στην **κουλτούρα των Ρομά** ως εμπόδιο για τη σχολική φοίτηση αντανακλά μια **ουσιοκρατική** και **εθνοπολιτισμική** θεώρηση, όπως αυτή αναλύεται από τους Goncalves et al. (2006) και Le Roux (2002). Η προσέγγιση αυτή αγνοεί τη **δυναμική φύση της ταυτότητας** και την **πολιτισμική μεταβλητότητα**, εγκλωβίζοντας τις αναλύσεις σε **στερεοτυπικές και απλουστευτικές** αντιλήψεις για τον πολιτισμό των Ρομά.

Η **κριτική διαπολιτισμική ικανότητα**, όπως ορίζεται από τον Byram (1997), τον Deardorff (2009) και τη Gay (2002), παραμένει αρκετά περιορισμένη στο δείγμα των εκπαιδευτικών της έρευνας. Αν και παρατηρείται **θετική στάση** και πρόθεση υποστήριξης των μαθητών/τριών Ρομά, λείπει η **κριτική αναστοχαστική προσέγγιση**, η οποία θα επέτρεπε στους/στις εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν τις **ανισότητες που παράγει το ίδιο το σχολικό σύστημα** και να αναπτύξουν πρακτικές **ενδυνάμωσης** των διαφορετικών φωνών (Gorski, 2012).

Η έλλειψη **συστηματικής επιμόρφωσης** αναδεικνύεται και σε άλλες μελέτες (Αβραμίδου, 2014· Athanasopoulou, Koutsouki & Zisi, 2008), ενώ τα υπάρχοντα εργαλεία μέτρησης πολυπολιτισμικής διδακτικής επάρκειας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν επαρκείς γνώσεις και δεξιότητες για να εφαρμόσουν αποτελεσματικά **συμπεριληπτικές πρακτικές** στην τάξη (Spanierman et al., 2011· Taylor et al., 2016).

Συνοψίζοντας, τα δεδομένα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνουν ότι:

- α) Υπάρχει **έλλειμμα κατανόησης της πολυπλοκότητας** των παραγόντων που επηρεάζουν τη σχολική φοίτηση των παιδιών Ρομά.
- β) Κυριαρχούν **πολιτισμικές αναγνώσεις** των προβλημάτων, σε βάρος μιας **συστημικής και δομικής ανάλυσης**.
- γ) Η έλλειψη **κριτικής διαπολιτισμικής παιδαγωγικής** περιορίζει τη δυνατότητα του σχολείου να μετασχηματίσει τις ανισότητες.

5.3. Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντική μελέτη

Η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε σε ένα συγκεκριμένο δείγμα 32 εκπαιδευτικών από σχολικές μονάδες της Κεντρικής και Δυτικής Μακεδονίας, γεγονός που περιορίζει τη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, το ερευνητικό εργαλείο της ελεύθερης γραπτής παραγωγής, αν και κατάλληλο για τη συλλογή αυθεντικών και αδιαμεσολάβητων απόψεων, δεν επέτρεψε την προσωπική εμβάθυνση και διευκρίνιση των θέσεων των συμμετεχόντων/ουσών.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν πολυμεθοδολογικές προσεγγίσεις, συνδυάζοντας ποιοτικές και ποσοτικές τεχνικές, όπως ημιδομημένες συνεντεύξεις, ομάδες εστίασης ή παρατηρήσεις στην τάξη, προκειμένου να αναδειχθούν σε βάθος οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών. Επίσης, η διερεύνηση των απόψεων των ίδιων των μαθητών/τριών Ρομά και των οικογενειών τους θα προσέφερε πολύτιμη πολυφωνική διάσταση στην κατανόηση των εκπαιδευτικών ζητημάτων.

5.4. Προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική και πράξη

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας, διατυπώνονται οι εξής προτάσεις:

- Συστηματική και μακροχρόνια επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διαχείρισης πολιτισμικής ετερότητας, με έμφαση στην ανάπτυξη κριτικής διαπολιτισμικής ικανότητας.

- Ενίσχυση της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας, μέσω προγραμμάτων γονεϊκής υποστήριξης και ενδυνάμωσης, με σεβασμό στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των κοινοτήτων Ρομά.
- Θεσμική υποστήριξη της σχολικής φοίτησης, μέσω μέτρων όπως η σίτιση στο σχολείο, η δωρεάν παροχή σχολικών ειδών και η ενίσχυση της υποστηρικτικής διδασκαλίας, με στόχο την κάλυψη των μαθησιακών αναγκών.
- Αναπροσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων και του εκπαιδευτικού υλικού, ώστε να αντανακλούν την πολιτισμική πολυμορφία και να προάγουν τη συμπερίληψη και τη διαπολιτισμική συνείδηση.
- Υιοθέτηση ολιστικής προσέγγισης συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η οποία θα διαπερνά όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος: εκπαιδευτική πολιτική, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αναλυτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια και διδακτική πράξη.

6. Αντί επιλόγου

Η εκπαίδευση των παιδιών από κοινότητες Ρομά παραμένει ένα **πολύπλοκο και πολυ-παραγοντικό ζήτημα**, που απαιτεί συντονισμένες δράσεις σε επίπεδο πολιτείας, σχολικής κοινότητας και κοινωνίας των πολιτών. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν την ανάγκη **επανεξέτασης των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών**, καθώς και τον εκσυγχρονισμό των πολιτικών συμπερίληψης, ώστε να διασφαλιστεί η ισότιμη πρόσβαση και συμμετοχή των παιδιών Ρομά στην εκπαίδευση.

Η **κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση** και η **συμπεριληπτική σχολική κουλτούρα** μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στη δημιουργία σχολικών περιβαλλόντων χωρίς αποκλεισμούς, προάγοντας την κοινωνική δικαιοσύνη και την ισότητα για όλους/ες τους μαθητές και τις μαθήτριες. Η συστηματική και στοχευμένη ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και των σχολικών κοινοτήτων αποτελεί απαραίτητο βήμα για τη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος που δεν αποκλείει, αλλά αγκαλιάζει και ενισχύει τη διαφορετικότητα, συμβάλλοντας στην κοινωνική συνοχή και τη βιώσιμη ανάπτυξη.

Βιβλιογραφία

- Αβραμίδου, Β. (2014) *Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα εκπαιδευτικών. Το παράδειγμα Ελλήνων εκπαιδευτικών που αποσπάστηκαν στο εξωτερικό*. Αθήνα: Διάδραση.
- Athanasopoulou, C., Koutsouki, D. & Zisi, V. (2008) Teachers' intercultural competence: An investigation of its relation to their multicultural attitude and efficacy beliefs. *Journal of Intercultural Studies*, 29(5), 439–458. <https://doi.org/10.1080/07256860802390277>
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P. & Philippou, S. (2014) *Developing intercultural competence through education*. Council of Europe.

- Bodycott, P. (2006) Intercultural training for teachers in international schools. *Journal of Research in International Education*, 5(2), 215-232.
<https://doi.org/10.1177/1475240906065588>
- Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Γεωργογιάννης, Π. (2006) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκότοβος, Α. (2002) *Εκπαίδευση και ετερότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007) *Research Methods in Education* (6th ed.). London: Routledge.
- Crouch, C. (2008) Afterword. In J. Elkins (Ed.), *Visual literacy*. London: Routledge, 195-204.
- Deardorff, D. K. (2009) *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Elo, S., M. Kääriäinen, O. Kanste, T. Pölkki, K. Utriainen & H. Kyngäs (2014) Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *SAGE Open*, 4(1), 1-10.
- European Commission (2014) *Roma Integration Strategies in the European Union*.
- European Union Agency for Fundamental Rights (FRA) (2016) *Second European Union Minorities and Discrimination Survey: Roma – Selected findings*.
- Gay, G. (2002) Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116. <https://doi.org/10.1177/0022487102053002003>
- Goncalves, S., Coelho, M. L. & Marques, J. F. (2006) Romani communities in Portugal: Economic and social integration policies and their effects. *Romani Studies*, 16(2), 123-140.
<https://doi.org/10.3828/rs.2006.8>
- Gorski, T. (2012) Critical multiculturalism and school reform: Educational leadership, resistance and social justice. *Educational Policy*, 26(1), 385-407.
- Kodrić, M. (2019) Intercultural Capital in the Development of the Postmodern World. *Socio-Economic Problems and the State*, 21(2), 332-3357.
- Krippendorff, K. (2018) *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (4th ed.). SAGE.
- Κεσίδου, Α. (2008) Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Δ. Μαυροσκούφης (επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, Θεσσαλονίκη, 21-35.
- Le Roux, J. (2002) Effective educators are culturally competent communicators. *Intercultural Education*, 13(1), 37-48.
- Lincoln, Y. S. & E. G. Guba (1985) *Naturalistic Inquiry*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Μάγος, Κ. (2022) *Το πέταγμα του Ερόλ. Κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.

- Μάρκου, Γ., Παρθένης, Χρ., Παπακωνσταντίνου, Γ. & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2018) *Η ένταξη των Ρομά στην ελληνική κοινωνία. Ετερότητα και δομικός αποκλεισμός*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994) *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Neuendorf, K. A. (2002) *The Content Analysis Guidebook*. SAGE.
- Παρθένης, Χρ. & Γ. Φραγκούλης (2016) *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις. Ρομά. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Parks, E. (2020) *Developing Critical Cultural Awareness in Modern Languages. A Comparative Study of Higher Education in North America and the United Kingdom*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429341236>
- Schreier, M. (2012) *Qualitative Content Analysis in Practice*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Spanierman, L. B., Oh, E., Heppner, P. P., Neville, H. A., Mobley, M., Wright, C. V., Dillon, F. R. & Navarro, R. (2011) The multicultural teaching competency scale: Development and initial validation. *Urban Education*, 46(3), 440-464.
- Spinthourakis, J. A. & Katsillis, J. M. (2003) Multiculturalism and teacher preparedness to deal with the new reality: the view from Greece. In A. Ross (Ed.), *A Europe of Many Cultures: CiCe Conference Papers 2003*, 93-98.
- Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (χ.χ.) *Υποστηρικτικές παρεμβάσεις σε κοινότητες Ρομά για την ενίσχυση της πρόσβασης και τη μείωση της εγκατάλειψης της εκπαίδευσης από παιδιά και εφήβους στην Κεντρική και Δυτική Μακεδονία*. <https://roma-mak.del.auth.gr>
- Taylor, S. K., C. L. Hill & K. V. Mills (2016) Cultural competence in education: A review of the research. *Review of Educational Research*, 86(1), 109-148.
- Χατζηδήμου, Κ., Καραγιαννίδου, Ε., Στάμου, Α. & Παπαδοπούλου, Χ.-Ο. (2024) Τελικά, μείναμε σχολείο; Παρουσίαση και απολογισμός του Προγράμματος στην Κεντρική και Δυτική Μακεδονία. Στο Κ. Χατζηδήμου κ.ά. (επιμ.), *Μένουμε σχολείο! Υποστηρικτικές παρεμβάσεις σε κοινότητες ΡΟΜΑ στην Κεντρική και Δυτική Μακεδονία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη ΕΚΔΟΣΕΙΣ Α.Ε., 19-36.
- UNICEF (2019). *Εκπαίδευση και Κοινωνική Ένταξη των Παιδιών Ρομά στην Ελλάδα*.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΝΟΤΗΤΑΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟΥ ΒΙΟΛΟΓΙΑΣ: ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΙΣ ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ

EVALUATION OF A BIOLOGY TEXTBOOK UNIT: CULTIVATING LITERACIES AND MULTIMODALITY IN SCIENCE EDUCATION

Κάλλια Κατσαμποξάκη-Hodgetts

Σχολή Θετικών και Τεχνολογικών Επιστημών

Πανεπιστήμιο Κρήτης

kalliahodgetts@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εξετάζει την αξιολόγηση μιας θεματικής ενότητας από το σχολικό εγχειρίδιο Βιολογίας της Α' Γυμνασίου, με στόχο την ενίσχυση της καλλιέργειας γραμματισμών, πολυγραμματισμών και πολυτροπικότητας στις Φυσικές Επιστήμες. Δέκα εκπαιδευόμενοι διδάσκοντες του Πιστοποιητικού Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας του Πανεπιστημίου Κρήτης ανέπτυξαν διδακτικές προτάσεις, οι οποίες αναλύθηκαν με δομική και επαγωγική ανάλυση περιεχομένου. Τα ευρήματα αναδεικνύουν την ανάγκη ευθυγράμμισης των αναλυτικών προγραμμάτων με την Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών (ΠΠ), ενσωματώνοντας την πολυτροπικότητα και το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, για την προώθηση μιας δημιουργικής και συμμετοχικής διδασκαλίας στις Φυσικές Επιστήμες. Η μελέτη υπογραμμίζει τη σημασία ενίσχυσης της αναστοχαστικότητας, της κριτικής ανάλυσης και της δημιουργικής εφαρμογής στις διδακτικές προσεγγίσεις, ενώ αποκαλύπτει παρανοήσεις σχετικά με την πολυτροπικότητα και την ΠΠ. Προτείνεται η αναμόρφωση του διδακτικού σχεδιασμού με δραστηριότητες που ενσωματώνουν βιωματική μάθηση, κριτική ανάλυση και δημιουργική εφαρμογή αναπαραστάσεων γνώσης.

Λέξεις κλειδιά

Πολυτροπικότητα, γραμματισμοί, αναστοχαστικότητα, κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο, διδακτικός σχεδιασμός.

Abstract

This study examines the evaluation of a thematic unit from the first year middle school Biology textbook, aiming to foster literacies, multiliteracies, and multimodality in Science Education. Ten pre-service teachers enrolled in the Pedagogical and Teaching Proficiency

Certificate program at the University of Crete developed teaching proposals, which were analyzed using structural and inductive content analysis.

The findings highlight the need to align curriculum design with the Pedagogy of Multiliteracies (ML), incorporating multimodality and students' sociocultural backgrounds to promote creative and participatory teaching in Science. The study underscores the importance of fostering reflection, critical analysis, and creative application in teaching approaches, while also revealing misconceptions related to multimodality and ML.

It proposes the redesign of instructional planning to include activities that integrate experiential learning, critical analysis, and the creative application of knowledge representations.

Key words

Multimodality, literacies, reflection, sociocultural background, instructional design.

0. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες κατέχει κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση κριτικής σκέψης, επιστημονικής παιδείας και κοινωνικής συμμετοχής, καλύπτοντας ταυτόχρονα τις απαιτήσεις μιας ταχέως μεταβαλλόμενης, πολυτροπικής και παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας. Η παιδαγωγική των Πολυγλωσσισμών (Multiliteracies Pedagogy) προτείνει μια διεπιστημονική προσέγγιση που συνδέει τη γλωσσική, πολιτισμική και πολυτροπική ποικιλομορφία με τη διδασκαλία και τη μάθηση (Cope & Kalantzis, 2009). Αυτή η προσέγγιση δεν περιορίζεται στη διδασκαλία με τη χρήση πολλαπλών μέσων, αλλά εστιάζει στην ανάπτυξη γραμματισμών που ανταποκρίνονται στις σύγχρονες κοινωνικές και εκπαιδευτικές προκλήσεις.

Ωστόσο, η εφαρμογή αυτής της παιδαγωγικής στην εκπαίδευση των Φυσικών Επιστημών παραμένει περιορισμένη, παρά τη δυνατότητά της να ενισχύσει τη συμπερίληψη και την καλλιέργεια κριτικών γραμματισμών (Zapata, Kalantzis and Cope, 2023). Στο διεθνές εκπαιδευτικό πλαίσιο, η ανάγκη για διδακτικές προσεγγίσεις που ενισχύουν την ισότητα, την πολιτισμική ευαισθησία και την αυτόνομη δράση των μαθητών είναι επιτακτική. Οι προκλήσεις αυτές περιλαμβάνουν τη σύνδεση της γνώσης με την καθημερινότητα και τα κοινωνικά προβλήματα, την ενίσχυση της ενεργούς συμμετοχής και της δημιουργικότητας, καθώς και την αντιμετώπιση των αποκλεισμών που συχνά παρατηρούνται στην επιστημονική εκπαίδευση.

Η Παιδαγωγική των Πολυγλωσσισμών (Multiliteracies Pedagogy) προσφέρει ένα συμπεριληπτικό και ευέλικτο θεωρητικό πλαίσιο που ενσωματώνει την πολυτροπικότητα και τη διαπολιτισμικότητα στη διδασκαλία (Cope & Kalantzis, 2009). Με κεντρικό στόχο την ενίσχυση της αναστοχαστικής μάθησης και της δημιουργικής έκφρασης, αυτή η προσέγγιση αναγνωρίζει τη σημασία της χρήσης πολλαπλών τρόπων αναπαράστασης παρέχοντας μια

επιστημολογική προσέγγιση που ανταποκρίνεται σε παιδαγωγικές βιωματικής μάθησης, της διαπολιτισμικότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η Παιδαγωγική των Πολυγλωσσισμών (Cope & Kalantzis, 2015) επικεντρώνεται στη χρήση πολλαπλών τρόπων αναπαράστασης (όπως οπτικούς, ακουστικούς, κειμενικούς) για τη δημιουργία νοήματος, ενώ ενσωματώνει βιωμένες κοινωνικοπολιτισμικές διαστάσεις στη μαθησιακή διαδικασία αναπαράστασης της προϋπάρχουσας και νέας γνώσης. Οι διεργασίες της κριτικής ανάλυσης και της κατάλληλης ή/και δημιουργικής εφαρμογής είναι κείριας σημασίας σε αυτή την παιδαγωγική προσέγγιση, καθώς επιτρέπουν στους μαθητές να ερμηνεύουν, να επεξεργάζονται και να εφαρμόζουν τη γνώση σε διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια. Μέσω της κριτικής ανάλυσης, οι μαθητές μαθαίνουν να αξιολογούν τη γνώση και να συνδέουν επιστημονικές έννοιες με το κοινωνικό τους περιβάλλον, ενώ η εφαρμογή δίνει έμφαση στη μετατροπή της γνώσης σε πρακτικές και δημιουργικές δράσεις. Η πολυτροπικότητα, η οποία αναφέρεται στη χρήση και αλληλεπίδραση πολλαπλών μέσων και τρόπων αναπαράστασης, επιτρέπει στους μαθητές να εκφράζουν την κατανόσή τους με ποικίλους δημιουργικούς τρόπους. Σημαντική σε αυτή τη διαδικασία είναι η αναστοχαστικότητα (reflexivity), η οποία συνδέει την εμπειρία του μαθητή με νέες γνώσεις και του επιτρέπει να συμμετέχει ενεργά στη δημιουργία νοήματος. Επιπλέον, η αυτόνομη δράση (student agency) ενισχύει τη συμμετοχή των μαθητών, καθώς τους επιτρέπει να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη μάθηση, ενώ οι πολυτροπικές μεταθέσεις (transductions) διασφαλίζουν ότι οι μαθητές μπορούν να μετατρέπουν έννοιες και νοήματα από έναν τρόπο αναπαράστασης σε έναν άλλο.

Η παρούσα μελέτη εξετάζει την εφαρμογή της Παιδαγωγικής των Πολυγλωσσισμών στο πλαίσιο της αξιολόγησης ενός σχολικού εγχειριδίου Βιολογίας. Ειδικότερα, εστιάζει στις αντιλήψεις και τις πρακτικές εκπαιδευόμενων διδασκόντων, αναδεικνύοντας παρανοήσεις, προκλήσεις και ευκαιρίες για τη δημιουργία διδακτικών πρακτικών που ενσωματώνουν κοινωνικοπολιτισμικές προεκτάσεις. Η μελέτη αυτή ευθυγραμμίζεται με τις σύγχρονες διεθνείς κατευθύνσεις στην εκπαίδευση, προσφέροντας νέα δεδομένα για την αναβάθμιση των αναλυτικών προγραμμάτων και την ενίσχυση μιας πιο περιεκτικής, πολυτροπικής και μαθητοκεντρικής προσέγγισης στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών.

Αυτή η σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πρακτικής αποσκοπεί να προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να λειτουργούν ως κριτικοί στοχαστές, δημιουργοί γνώσης και ενεργοί πολίτες, ανταποκρινόμενοι στις απαιτήσεις του 21ου αιώνα.

1. Θεωρητικό υπόβαθρο

Η Παιδαγωγική των Πολυγλωσσισμών (Multiliteracies Pedagogy - MLP), όπως εισήχθη από την Ομάδα New London (1996) και επεκτάθηκε από τους Cope και Kalantzis (2009), αποτελεί μια διεπιστημονική προσέγγιση που ενσωματώνει τη γλωσσική, πολιτισμική και πολυτροπική ποικιλομορφία στις διδακτικές πρακτικές. Αυτή η προσέγγιση περιλαμβάνει τέσσερις βασικές διεργασίες γνώσης: Βιώματα Προηγούμενης και Νέας Γνώσης, Εννοιολόγηση, Κριτική Ανάλυση και Εφαρμογή (Cope & Kalantzis, 2009).

Η Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών (ΠΠ), μέσα από τις τέσσερις διαδικασίες γνώσης (βίωμα, εννοιολόγηση, κριτική ανάλυση, εφαρμογή), προσφέρει ένα ευέλικτο (μη γραμμικό) πλαίσιο που ανταποκρίνεται στις μοναδικές ανάγκες της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών, πεδίου που απαιτεί την κατανόηση πολύπλοκων εννοιών και διαδικασιών μέσα από πολυτροπικές αναπαραστάσεις γνώσεων από τους ίδιους τους μαθητές.

Βίωμα (Experiencing)

Η διαδικασία του βιώματος προτρέπει τους μαθητές να συνδέσουν τη προυπάρχουσα ή/και νέα γνώση με τις προσωπικές τους εμπειρίες και να αναγνωρίσουν πώς αυτή σχετίζεται με τον κόσμο γύρω τους. Στις Φυσικές Επιστήμες, το βίωμα μπορεί να ενισχυθεί μέσω δραστηριοτήτων πεδίου, όπως η παρατήρηση τοπικών οικοσυστημάτων ή πειραμάτων που σχετίζονται με καθημερινά φαινόμενα. Για παράδειγμα, στην ενότητα «Οργάνωση Ζωής», οι μαθητές μπορούν να φέρουν στην τάξη παραδείγματα ζωντανών οργανισμών από την τοπική τους κοινότητα, ενισχύοντας τη σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πραγματικότητας.

Εννοιολόγηση (Conceptualizing)

Η εννοιολόγηση αφορά τη συστηματική κατανόηση και την οργάνωση της γνώσης σε δομημένα πλαίσια. Στις Φυσικές Επιστήμες, οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν επιστημονικές έννοιες και να τις ενσωματώσουν σε ευρύτερα μοντέλα σκέψης. Η δημιουργία εννοιολογικών χαρτών που απεικονίζουν τις σχέσεις μεταξύ των χαρακτηριστικών των οργανισμών, όπως οι λειτουργίες των κυττάρων, επιτρέπει στους μαθητές να δομήσουν τη γνώση τους και να κατανοήσουν τη σύνδεση μεταξύ μικροσκοπικών και μακροσκοπικών συστημάτων.

Κριτική Ανάλυση (Analyzing)

Η κριτική ανάλυση δίνει έμφαση στην αξιολόγηση και την αναστοχαστική προσέγγιση της γνώσης. Οι μαθητές καλούνται να εξετάσουν τα κοινωνικά και ιδεολογικά πλαίσια που επηρεάζουν την επιστημονική γνώση, ενισχύοντας τη δυνατότητά τους να την εφαρμόζουν σε σύνθετα προβλήματα. Για παράδειγμα, η ανάλυση της σημασίας της βιοποικιλότητας και των απειλών που αντιμετωπίζει συνδέει την επιστημονική γνώση με ζητήματα περιβαλλοντικής δικαιοσύνης.

Η κριτική ανάλυση αποτελεί θεμέλιο της Παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών, καθώς επιδιώκει να εμπλέξει τους μαθητές στη διερεύνηση των κοινωνικών, πολιτισμικών και ιδεολογικών πλαισίων της γνώσης. Όπως επισημαίνουν οι Cope και Kalantzis (2015), η κριτική ανάλυση ενισχύεται από την αναστοχαστικότητα (reflexivity), η οποία εστιάζει στη σύνδεση των προσωπικών εμπειριών και ταυτοτήτων των μαθητών με ευρύτερα εννοιολογικά πλαίσια. Αυτή η διεργασία περιλαμβάνει τη μεταγνωστική ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν την προσωπική τους θέση στο πλαίσιο της γνώσης που δημιουργούν και να αναστοχάζονται κριτικά (Zapata, Kalantzis & Cope, 2023). Η αναστοχαστικότητα αναδεικνύεται ως μια δυναμική διαδικασία που συνδέει την κατανόηση της ποικιλομορφίας με την

κριτική αξιολόγηση και τη δημιουργία νοήματος. Η χρήση πολυτροπικών μέσων, όπως οπτικά, ακουστικά και κειμενικά στοιχεία, ενισχύει την κατανόηση πολύπλοκων εννοιών (Kress & van Leeuwen, 2001). Επίσης, μέσω διαπολιτισμικού διαλόγου και συλλογικών δράσεων, οι μαθητές συμμετέχουν σε μια διεργασία συνεργατικής νοηματοδότησης που ενισχύει τη διαπολιτισμική τους ικανότητα και τη συλλογιστική τους σκέψη (Hedegaard & Fleer, 2008; Wohlwend, 2017). Για παράδειγμα, η δημιουργία πολυτροπικών τεκμηρίων μάθησης, όπως οι αφηγήσεις παραμυθιών, λειτουργεί ως «χώρος συνάντησης» για το τοπικό και το παγκόσμιο, επιτρέποντας στους μαθητές να επαναδιαπραγματεύονται την κατανόηση των κόσμων τους και να συνδέουν προσωπικά βιώματα με συλλογικές εμπειρίες (Puroila, 2013; Katz & Chard, 2000).

Εφαρμογή (Applying)

Η εφαρμογή αφορά τη μετατροπή της γνώσης σε πρακτικές και δημιουργικές δράσεις. Στις Φυσικές Επιστήμες, αυτή η διαδικασία ενθαρρύνει τους μαθητές να χρησιμοποιούν την επιστημονική γνώση για την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων. Για παράδειγμα, μπορούν να δημιουργήσουν προτάσεις για τη βιώσιμη ανάπτυξη της κοινότητάς τους, εφαρμόζοντας τις γνώσεις τους για τη διατήρηση της βιοποικιλότητας και τη διαχείριση των φυσικών πόρων.

Η κατάλληλη ή δημιουργική εφαρμογή αποτελεί μετασχηματιστική διεργασία γνώσης μέσω της οποίας οι μαθητές μεταφέρουν και χρησιμοποιούν τη γνώση σε νέα πλαίσια, δημιουργώντας πρακτικές και δημιουργικές αναπαραστάσεις (Cope & Kalantzis, 2009). Η έννοια αυτή προάγει τη μάθηση ως δράση, υπογραμμίζοντας ότι η γνώση δεν είναι μόνο ένα σύνολο πληροφοριών, δεν είναι μόνο αποτέλεσμα νοητικών διεργασιών αλλά ένα μέσο για επίλυση προβλημάτων και παραγωγή νοήματος (Gee, 2009) μέσα από την δράση. Η εφαρμογή συνδέεται στενά με την έννοια των πολυτροπικών μεταθέσεων (transpositions), δηλαδή της μετατροπής νοημάτων από έναν τρόπο αναπαράστασης σε έναν άλλο. Αυτή η διαδικασία επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύσσουν τη δημιουργική και διεπιστημονική τους σκέψη, ενώ ταυτόχρονα προάγει την κατανόηση των επιστημονικών εννοιών μέσα από διαφορετικά μέσα (Van Leeuwen, 2015; Lee, Quinn & Valdés, 2013).

Οι Φυσικές Επιστήμες απαιτούν από τους μαθητές να διαχειρίζονται περίπλοκα δεδομένα και να κατανοούν αφηρημένες έννοιες, όπως η δομή των κυττάρων ή η εξέλιξη των οργανισμών. Η ΠΠ, μέσω των διαδικασιών αυτών, προωθεί όχι μόνο τη γνωστική κατανόηση, αλλά και τη δημιουργία συναισθηματικής και κοινωνικής σχέσης με την επιστημονική γνώση. Επιπλέον, οι πολυτροπικές προσεγγίσεις εξασφαλίζουν ότι οι μαθητές μπορούν να αναπαριστούν τη γνώση με τρόπους που ανταποκρίνονται στις διαφορετικές μαθησιακές τους ανάγκες, ενισχύοντας τη συμμετοχή και τη δημιουργικότητά τους.

Η αυτόνομη δράση (student agency) αποτελεί θεμελιώδη αρχή της Παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών. Οι μαθητές αποκτούν πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαδικασία μάθησης, αναλαμβάνοντας τη δημιουργία νοήματος και την επιλογή τρόπων αναπαράστασης που

συνδέονται με τις ταυτότητές τους. Η δημιουργία «τρίτων χώρων» (third spaces), όπου οι προσωπικές εμπειρίες συνδυάζονται με την επιστημονική γνώση, ενισχύει την αίσθηση του ανήκειν και τη δημιουργικότητα (Gutierrez, 2009). Σύμφωνα με τους Corpe και Kalantzis (2015), η ενσωμάτωση αυτής της αρχής ενδυναμώνει τους μαθητές, επιτρέποντάς τους να δρουν ως δημιουργοί γνώσης που αντικατοπτρίζει τις πολιτισμικές και προσωπικές τους αξίες. Η πολυτροπικότητα ενισχύει επίσης τη σύνδεση της γνώσης με το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, κάνοντάς τη βιώσιμη και προσωπικά σχετική (Gay, 2015).

Οι κριτικοί γραμματισμοί αποτελούν θεμελιώδη διάσταση της σύγχρονης εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών, καθώς καλλιεργούν στους μαθητές την ικανότητα να αναλύουν, να ερμηνεύουν και να αξιολογούν πληροφορίες με κριτικό πνεύμα. Σε μια εποχή όπου η τεχνολογική πρόοδος και η πληθώρα πληροφοριών θέτουν προκλήσεις για τη διάκριση της επιστημονικής γνώσης από τη λανθασμένη ή παραπλανητική πληροφόρηση, οι κριτικοί γραμματισμοί καθίστανται απαραίτητοι για την ανάπτυξη μιας υπεύθυνης και συμμετοχικής επιστημονικής παιδείας.

Συγκεκριμένα, οι κριτικοί γραμματισμοί επιτρέπουν στους μαθητές να:

1. *Αξιολογούν την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των πληροφοριών:* Στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, οι μαθητές πρέπει να μπορούν να διαχωρίσουν επιστημονικά τεκμηριωμένες πληροφορίες από ανυπόστατες θεωρίες. Για παράδειγμα, η ικανότητά τους να κατανοούν την επιστημονική μέθοδο και να αναγνωρίζουν τη σημασία της εμπειρικής τεκμηρίωσης ενισχύει την κριτική σκέψη.
2. *Κατανοούν τις κοινωνικές και πολιτισμικές διαστάσεις της επιστημονικής γνώσης:* Οι κριτικοί γραμματισμοί ενισχύουν τη δυνατότητα των μαθητών να ερμηνεύουν τη γνώση μέσα στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο παράγεται. Για παράδειγμα, ζητήματα όπως η κλιματική αλλαγή ή η βιοποικιλότητα απαιτούν κατανόηση των επιστημονικών εννοιών, αλλά και των κοινωνικών και πολιτικών παραμέτρων που τα περιβάλλουν.
3. *Αναστοχάζονται τη θέση τους στον κόσμο και τη χρήση της επιστημονικής γνώσης:* Οι μαθητές, μέσω των κριτικών γραμματισμών, καλούνται να στοχαστούν για το πώς μπορούν να χρησιμοποιήσουν την επιστημονική γνώση για να συμβάλουν στη βιώσιμη ανάπτυξη και την κοινωνική αλλαγή.

Η Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών ενσωματώνει αυτή τη κριτική διάσταση, προωθώντας τη δημιουργική και πολυτροπική εμπλοκή των μαθητών με την επιστημονική γνώση, μέσω δραστηριοτήτων που ζητούν από τους μαθητές να επεξεργαστούν πληροφορίες από πολλαπλές πηγές, να συζητήσουν διαφορετικές απόψεις, βιώματα και οπτικές και να προτείνουν λύσεις σε προβλήματα που συνδέονται με την καθημερινότητά τους. Η ανάλυση διδακτικών προτάσεων μετά την αξιολόγηση του Σχολικού εγχειριδίου Βιολογίας Α γυμνασίου αναδεικνύει τη σημασία όλων των παραπάνω διεργασιών για την ενίσχυση της μαθησιακής εμπειρίας και την προώθηση της κοινωνικοπολιτισμικής βιωσιμότητας στη διδασκαλία. Ο σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις και προσεγγίσεις των

εκπαιδευόμενων φοιτητών για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών μέσω της ανάλυσης των διδακτικών τους προτάσεων, καθώς και την ικανότητά τους να κρίνουν σχολικά εγχειρίδια και να προτείνουν εναλλακτικές δραστηριότητες που προάγουν διακτικές προσεγγίσεις που συνάδουν με την Παιδαγωγική Πολυγραμματισμών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα επικεντρώνονται στα εξής:

- A. Ποια σημεία των σχολικών εγχειριδίων εντοπίζονται ως ανεπαρκή ή άστοχα;
- B. Πώς περιγράφουν οι εκπαιδευόμενοι τη διδακτική πράξη μέσα από τις προτάσεις τους;

2. Πλαίσιο Έρευνας και Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στο πλαίσιο της διδακτικής προετοιμασίας και πρακτικής Άσκησης φοιτητών στη Σχολή Θετικών και Τεχνολογικών Επιστημών (Τ.Τ.Ε.) του Πανεπιστημίου Κρήτης (Π.Κ.). Το δείγμα αποτελούνταν από δέκα ($n=10$) φοιτητές τρίτου έτους, πέντε ($n=05$) εκ των οποίων ήταν φοιτητές Χημείας και πέντε ($n=05$) φοιτητές Βιολογίας. Οι συμμετέχοντες υπέβαλαν προτάσεις αξιολόγησης για τη θεματική ενότητα «Οργάνωση Ζωής» του σχολικού εγχειριδίου Βιολογίας Α' Γυμνασίου, στο πλαίσιο του μαθήματος «Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Καλλιέργεια Γραμματισμών και Πολυτροπικότητας». Το μάθημα διεξαγόταν κατά την τρίτη εβδομάδα ενός δεκατριών εβδομάδων εκπαιδευτικού κύκλου και περιλάμβανε δραστηριότητες που στόχευαν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων διδακτικού σχεδιασμού και αναστοχαστικότητας.

Το δείγμα χαρακτηρίζεται από σχετική ομοιογένεια όσον αφορά τα γνωστικά αντικείμενα, γεγονός που διευκολύνει τη συγκριτική ανάλυση της ενσωμάτωσης της Παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών. Παρόλο που οι φοιτητές είχαν περιορισμένη εκπαιδευτική προετοιμασία πάνω στο συγκεκριμένο παιδαγωγικό πλαίσιο – καθώς είχαν παρακολουθήσει μόνο δύο επιμορφωτικά σεμινάρια ή μαθήματα σχετιζόμενα με την Παιδαγωγική Προσέγγιση των Πολυγραμματισμών – η συμμετοχή τους αντανάκλα τον τρόπο με τον οποίο οι αρχές της πολυτροπικότητας και της κοινωνικοπολιτισμικής σύνδεσης ενσωματώνονται σταδιακά στις διδακτικές τους προσεγγίσεις. Η συγκεκριμένη κατανομή προσφέρει πλούσια δεδομένα για την κατανόηση των προκλήσεων και των δυνατοτήτων που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές κατά τη διαδικασία σχεδιασμού διδακτικών δραστηριοτήτων με πολυγραμματισμούς.

Η έρευνα εστιάζει στις διδακτικές προτάσεις που παρήγαγαν οι συμμετέχοντες, με στόχο να εξεταστούν οι αδυναμίες της συγκεκριμένης ενότητας στο σχολικό εγχειρίδιο βιολογίας και να προταθούν εναλλακτικές δραστηριότητες που προάγουν τη βιωματική μάθηση, την αυτόνομη μάθηση των μαθητών-τριών, τη συνεργασία και την συνδεση της νέας γνώσης με το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών.

Η έρευνα βασίζεται στη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου, η οποία προσφέρει ένα δομημένο πλαίσιο για την ανάλυση των διδακτικών προτάσεων. Αυτή η μέθοδος επιλέχθηκε λόγω της ευελιξίας της να εξετάζει ποιοτικά δεδομένα, επιτρέποντας την εξαγωγή μοτίβων και θεμάτων από τα παραγόμενα κείμενα, ενώ παράλληλα υποστηρίζει τη σύνθεση νέων

κατηγοριών κατά την πορεία της ανάλυσης. Η διαδικασία κωδικοποίησης περιλάμβανε δύο στάδια: τη δομική (deductive) και την επαγωγική (inductive) προσέγγιση. Στο πρώτο στάδιο (δομική κωδικοποίηση), δημιουργήθηκαν προκαθορισμένες κατηγορίες βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων και των θεματικών που εξετάστηκαν, οι οποίες περιελάμβαναν:

1. **Κριτική αξιολόγηση σχολικών εγχειριδίων:** Συγκεκριμένα, εντοπίστηκαν σχόλια που αφορούσαν αδυναμίες του σχολικού εγχειριδίου στην καλλιέργεια γραμματισμών και πολυγραμματισμών. Παράδειγμα καταγραφής: «Το εγχειρίδιο δεν συνδέει τις έννοιες με την καθημερινότητα των μαθητών» (Φ6).
2. **Προτάσεις διδακτικών δραστηριοτήτων:** Εντοπίστηκαν δραστηριότητες που οι συμμετέχοντες πρότειναν για τη βελτίωση της θεματικής στο εγχειρίδιο, όπως «χρήση διαδραστικών εφαρμογών όπως το PhET για την οπτικοποίηση εννοιών» (Φ8).

Στο δεύτερο στάδιο (επαγωγική κωδικοποίηση), η ανάλυση οδήγησε στην ανάδειξη νέων θεμάτων που δεν είχαν αρχικά προβλεφθεί. Αυτά περιλάμβαναν:

1. **Προτάσεις για την επικαιροποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων:** Παράδειγμα νέας κατηγορίας αποτελεί η διαπίστωση ότι «η σύνδεση της γνώσης με τη βιώσιμη ανάπτυξη πρέπει να είναι σαφής μέσω δραστηριοτήτων που συνδέονται με την καθημερινότητα» (Φ9).
2. **Παρανοήσεις σχετικά με την παιδαγωγική προσέγγιση των πολυγραμματισμών:** Για παράδειγμα, παρατηρήθηκε ότι «η πολυτροπικότητα περιορίστηκε στη χρήση περισσότερων εικόνων χωρίς επαρκή σύνδεση με θεωρητικά πλαίσια» (Φ3).

3. Αποτελέσματα και Συζήτηση

Ο πίνακας 1 συνοψίζει τα μοτίβα και τις τάσεις που παρατηρήθηκαν κατά την ανάλυση των προτάσεων από τους εκπαιδευόμενους φοιτητές-τριες. Καθώς δεν παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ διδακτικών προτάσεων μεταξύ φοιτητών Χημείας και φοιτητών Βιολογίας, ακολουθεί αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, η οποία περιλαμβάνει την ανάδειξη των αδυναμιών που εντοπίστηκαν στα σχολικά εγχειρίδια, τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για τη διδακτική πράξη και την καλλιέργεια γραμματισμών, καθώς και τις προτάσεις για επικαιροποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων. Τα αποτελέσματα υποστηρίζονται από χαρακτηριστικά παραδείγματα και απαντήσεις συμμετεχόντων, παρέχοντας βαθύτερη κατανόηση των δυνατοτήτων και των προκλήσεων που σχετίζονται με την ενσωμάτωση της Παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών στα Αναλυτικά Προγράμματα για τις Φυσικές Επιστήμες.

Πίνακας 1: Πίνακας καταγραφής σχολίων φοιτητών κατά την αξιολόγηση μία θεματικής ενότητας ενός σχολικού εγχειριδίου με σκοπό την καλλιέργεια γραμματισμών και πολυτροπικότητας

Φοιτη- τής	Αντιλήψεις για τη διδασκτική πράξη	Κριτική σχολικών εγχειριδίων	Προτάσεις για δραστηριότητες	Παρανοήσεις
Φ1	Η διδασκαλία απαιτεί περισσότερη οπτική υποστήριξη και συνεργατική μάθηση.	Λίγες εικόνες, μονότονο κείμενο, έλλειψη συνεργατικών και ψηφιακών δραστηριοτήτων.	Ενσωμάτωση εικόνων και διαγραμμάτων, χρήση online εργαλείων για quiz και παιχνίδια, συνεργατική παρουσίαση.	Σύγχυση πολυτροπικότητας με προσθήκη απλώς περισσότερων εικόνων.
Φ2	Ανάγκη για πολυτροπικές και διερευνητικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία.	Το κείμενο δεν ενθαρρύνει την κριτική σκέψη, απουσία διερευνητικών δραστηριοτήτων και σύνδεσης με την καθημερινότητα.	Ενσωμάτωση πολυτροπικών μέσων (βίντεο, διαδραστικά εργαλεία), δημιουργία εργαστηριακών δραστηριοτήτων, συνεργατική επίλυση προβλημάτων.	Έμφαση στην κριτική προσέγγιση χωρίς σαφή εργαλεία υλοποίησης.
Φ3	Η διδασκαλία χρειάζεται διαδραστικότητα και ενσωμάτωση διαφορετικών μέσων.	Το εγχειρίδιο βασίζεται αποκλειστικά στο γραπτό λόγο και στερείται διαδραστικότητας και οπτικής υποστήριξης.	Ενσωμάτωση διαδραστικών δραστηριοτήτων (παιχνίδια, εφαρμογές), χρήση ομαδικών έργων και εννοιολογικών χαρτών, δραματικές παραστάσεις.	Σύγχυση μεταξύ πολυτροπικότητας και αποκλειστικής χρήσης ψηφιακών εργαλείων.
Φ4	Υποστήριξη της βιωματικής μάθησης μέσω τεχνολογίας και οπτικοποίησης.	Το κείμενο είναι στεγνό, οι εικόνες δεν είναι πετυχημένες, οι δραστηριότητες είναι ατομικές και δεν ενθαρρύνουν συνεργασία.	Χρήση Kahoot, Quizlet, ζωγραφική κυττάρων, συζήτηση για ανθρώπινα κύτταρα διαφορετικών φυλών.	Σύγχυση των βιωματικών δραστηριοτήτων με τεχνολογική εξάρτηση.
Φ5	Η διδασκαλία πρέπει να είναι πιο δυναμική και να ενθαρρύνει την κριτική σκέψη και συνεργασία.	Το κείμενο είναι στεγνό, οι ασκήσεις δεν εξετάζουν κατανόηση, οι εικόνες δεν είναι ενδιαφέρουσες ή επαρκώς εξηγημένες.	Προσθήκη κινούμενων εικόνων, αντικατάσταση ασκήσεων με σενάρια που ενθαρρύνουν συνεργασία, ενσωμάτωση τοπικών παραδειγμάτων.	Υπερεκτίμηση της ανάγκης για δραστηριότητες μόνο ομαδικής φύσης.

Φ6	Ενίσχυση πολυτροπικότητας και σύνδεση με την τοπική πραγματικότητα.	Ελλιπής πολυτροπικότητα, χρήση επιστημονικής ορολογίας χωρίς εξηγήσεις, έλλειψη τοπικών και πολιτισμικών παραδειγμάτων.	Χρήση εφαρμογών όπως PhET, ενσωμάτωση πολιτισμικών παραδειγμάτων (π.χ., βιοποικιλότητα Κρήτης), δημιουργία σεναρίων και πειραμάτων.	Σύγχυση πολυγραμματισμών με αποκλειστική χρήση τοπικών παραδειγμάτων.
Φ7	Υποστήριξη ενεργού συμμετοχής και δημιουργικότητας στη διδασκαλία.	Αποκομμένο θεωρητικό περιεχόμενο, έλλειψη διαδραστικών δραστηριοτήτων και σύνδεσης με την καθημερινή ζωή.	Δημιουργία δημιουργικών δραστηριοτήτων (γραφή κόμικ, σχεδίαση infographics), χρήση QR codes για βίντεο, παρακολούθηση βίντεο μέσω Φωτόδεντρου.	Πολυτροπικότητα συσχετισμένη κυρίως με την εισαγωγή τεχνολογίας.
Φ8	Προτάσεις ενσωμάτωσης τεχνολογικών εργαλείων για οπτική υποστήριξη.	Απουσία αξιολόγησης κατανόησης, έλλειψη συνεργατικών δραστηριοτήτων.	Προσθήκη βίντεο για καλλιέργεια οπτικού γραμματισμού, ενσωμάτωση δραστηριοτήτων μέσω Quizlet.	Εστίαση σε τεχνολογική ενσωμάτωση χωρίς σύνδεση με θεωρητική βάση για πολυγραμματισμούς.
Φ9	Η διδασκαλία πρέπει να ενθαρρύνει τη σύνδεση της γνώσης με την καθημερινή ζωή και τη βιώσιμη ανάπτυξη.	Το κείμενο είναι περιγραφικό, οι εικόνες αστόχες, οι δραστηριότητες γραμμικές και ατομικές.	Δημιουργία δραστηριοτήτων όπως φωτογράφιση ζωντανών οργανισμών, δημιουργία διαδραστικών διαγραμμάτων, ερωτήσεις κριτικής σκέψης για περιβαλλοντικά θέματα.	Ανάγκη για ισορροπία μεταξύ βιωματικής μάθησης και θεωρητικής τεκμηρίωσης.
Φ10	Προτάσεις για καλλιέργεια δημιουργικότητας και κοινωνικής συνείδησης.	Εικόνες χωρίς περιγραφές, μεγάλα μπλοκ κειμένου, έλλειψη βιωματικών δραστηριοτήτων.	Προσθήκη ετικετών και περιγραφών στις εικόνες, ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, διερεύνηση της σημασίας της βιοποικιλότητας, σχεδιασμός σύντομων σεναρίων για επίλυση βιολογικών προβλημάτων.	Εστίαση στην απλοποίηση κειμένων ως κύρια λύση.

3.1. Ποιές αδυναμίες εντοπίστηκαν από τους εκπαιδευόμενους στο σχολικό εγχειρίδιο;

Η ανάλυση των απαντήσεων των φοιτητών ανέδειξε σημαντικές αδυναμίες στο σχολικό εγχειρίδιο Βιολογίας, οι οποίες σχετίζονται άμεσα με την αδυναμία προώθησης των γνώσεων μέσω των διεργασιών της Παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών (ΠΠ). Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε έλλειψη διαδραστικότητας και πολυτροπικών αναπαραστάσεων, καθώς και περιορισμένη σύνδεση με τις καθημερινές εμπειρίες των μαθητών. Ο Φ3 ανέφερε χαρακτηριστικά: «Το εγχειρίδιο βασίζεται αποκλειστικά στο γραπτό λόγο και στερείται διαδραστικότητας και οπτικής υποστήριξης», επισημαίνοντας την απουσία των διεργασιών *εμπειρίας* και *αναπαράστασης*. Επιπλέον, η μονοτονία του κειμένου και η ανεπαρκής χρήση οπτικών αναπαραστάσεων σχολιάστηκαν από τον Φ1: «Λίγες εικόνες, μονότονο κείμενο, έλλειψη συνεργατικών και ψηφιακών δραστηριοτήτων», γεγονός που δείχνει περιορισμένη ενσωμάτωση του σταδίου της *ενοσιολόγησης*.

Παράλληλα, οι φοιτητές επισήμαναν την έλλειψη δραστηριοτήτων που να προάγουν την *κριτική σκέψη* και την *συνεργασία*, βασικές διεργασίες της ΠΠ. Όπως σημείωσε ο Φ9: «Το κείμενο είναι περιγραφικό, οι δραστηριότητες γραμμικές και ατομικές». Η αδυναμία αυτή υποδεικνύει πως το εγχειρίδιο δεν υποστηρίζει την ενίσχυση της *αναστοχαστικής εφαρμογής*, περιορίζοντας τη δυνατότητα των μαθητών να συνδέσουν τη γνώση με το κοινωνικό και πολιτισμικό τους περιβάλλον.

3.2. Αντιλήψεις για τη Διδακτική Πράξη

Η ανάλυση των διδακτικών προτάσεων ανέδειξε σημαντικές παρανοήσεις σχετικά με την Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών (ΠΠ) και τη διδακτική της εφαρμογή στις Φυσικές Επιστήμες (Katsamprohaki, Core, και Kalantzis, 2024). Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες αντιμετώπισαν την πολυτροπικότητα ως μια διαδικασία που περιορίζεται στην προσθήκη περισσότερων εικόνων ή ψηφιακών εργαλείων, παραβλέποντας τη σύνδεση μεταξύ μέσων αναπαράστασης και τη δημιουργία νοήματος μέσα σε κοινωνικοπολιτισμικά συμφραζόμενα (Kress & van Leeuwen, 2001). Για παράδειγμα, ένας συμμετέχων (Φ1) σχολίασε: «Η διδασκαλία απαιτεί περισσότερη οπτική υποστήριξη», εστιάζοντας αποκλειστικά στην προσθήκη οπτικών στοιχείων, χωρίς τη συνοδευτική ανάλυση ή αναστοχαστικότητα που απαιτεί η ΠΠ.

Επιπλέον, η τεχνολογία συχνά ενσωματώθηκε επιφανειακά, χωρίς να συνοδεύεται από την ανάπτυξη μεταγνωστικών και αναστοχαστικών δεξιοτήτων, όπως παρατηρήθηκε και στη μικροδιδασκαλία (Katsamprohaki, Core, και Kalantzis, 2024). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη χρήση ψηφιακών εργαλείων χωρίς βαθύτερη κατανόηση των θεωρητικών τους προεκτάσεων, γεγονός που υποδεικνύει ότι η κριτική προσέγγιση εφαρμόστηκε χωρίς σαφή εργαλεία υλοποίησης. Αντί για την ενθάρρυνση της αναστοχαστικής διερεύνησης και της σύνδεσης των επιστημονικών εννοιών με κοινωνικοπολιτισμικές διαστάσεις, οι προτάσεις των συμμετεχόντων περιορίστηκαν σε επιφανειακές παρατηρήσεις.

3.2.1. Προτεινόμενες Στρατηγικές για την Αντιμετώπιση των Παρανοήσεων

Για να αντιμετωπιστούν οι παραπάνω παρανοήσεις, απαιτούνται συγκεκριμένες στρατηγικές που εστιάζουν τόσο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών όσο και στη χρήση διδακτικών εργαλείων. Παρακάτω παρουσιάζονται πρακτικές προσεγγίσεις:

3.2.1.1. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών σε Πολυγραμματισμούς και Αναστοχαστικότητα

Η επαγγελματική ανάπτυξη θα πρέπει να περιλαμβάνει εργαστήρια που επικεντρώνονται στην ενσωμάτωση των τεσσάρων διεργασιών της ΠΠ (*εμπειρία, εννοιολόγηση, αναπαράσταση, εφαρμογή*) στη διδακτική πράξη. Για παράδειγμα, η δημιουργία σεναρίων διδασκαλίας που ενσωματώνουν πολυτροπικές αναπαραστάσεις (όπως η δημιουργία εννοιολογικών χαρτών ή infographics) θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να συνδυάζουν θεωρία και πράξη. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν συγκεκριμένα εργαλεία, όπως το Frayer Model, για να ενισχύσουν τη δημιουργική αναπαράσταση της γνώσης.

3.2.1.2. Σχεδιασμός Σταδιακών και Σκαλωτών Δραστηριοτήτων Πολυτροπικών Μεταθέσεων

Οι σκαλωτές δραστηριότητες μπορούν να παρέχουν σταδιακή υποστήριξη, βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να περάσουν από τις βασικές στη σύνθετη εφαρμογή της ΠΠ. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να ξεκινήσουν με την αξιολόγηση απλών πολυτροπικών δραστηριοτήτων και να προχωρήσουν στον σχεδιασμό πολυτροπικών μαθησιακών περιβαλλόντων που ενσωματώνουν τη βιωματική μάθηση και την κοινωνική αλληλεπίδραση.

3.2.1.3. Δημιουργία Οδηγού για Πολυγραμματισμούς στις Φυσικές Επιστήμες

Ένας πρακτικός οδηγός για την εφαρμογή των πολυγραμματισμών στις Φυσικές Επιστήμες, ο οποίος θα περιλαμβάνει καλές πρακτικές, δραστηριότητες και εργαλεία, θα μπορούσε να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς ένα χρήσιμο πλαίσιο για την ενίσχυση της αναστοχαστικής και πολυτροπικής μάθησης. Ο οδηγός αυτός θα πρέπει να εστιάζει στη σύνδεση των εννοιών της επιστήμης με τοπικά κοινωνικά προβλήματα και πολιτισμικά πλαίσια, ενισχύοντας έτσι την κοινωνικοπολιτισμική ευαισθητοποίηση.

3.2.1.4. Ανατροφοδότηση και Κοινότητες Πρακτικής

Η ανάπτυξη κοινοτήτων πρακτικής, όπου οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται εμπειρίες και ανατροφοδοτούνται, μπορεί να συμβάλει στην επίλυση των παρανοήσεων. Οι κοινότητες αυτές μπορούν να λειτουργήσουν ως πλατφόρμα για την ανταλλαγή ιδεών, προκλήσεων και λύσεων, προωθώντας τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη.

3.3. Προτάσεις για την Επικαιροποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων

Η αξιοποίηση της Παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών (ΠΠ) στο πλαίσιο της μάθησης μέσω σχεδιασμού (Learning by Design) αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία αναλυτικών προγραμμάτων που προάγουν τη βιωματική μάθηση, την κοινωνική αλληλεπίδραση

και τη σύνδεση της γνώσης με το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών. Τα υφιστάμενα αναλυτικά προγράμματα, αν και περιλαμβάνουν στόχους για σύνδεση της γνώσης με την καθημερινότητα, χαρακτηρίζονται από γραμμικότητα, εστιάζοντας κυρίως στη μετάδοση πληροφοριών και όχι στη δημιουργία συνθηκών ενεργής εμπλοκής των μαθητών. Όπως παρατηρεί ο Φ9: «Το εγχειρίδιο είναι περιγραφικό, χωρίς σύνδεση της γνώσης με καθημερινά προβλήματα και κοινωνικές προεκτάσεις».

3.3.1. Ενίσχυση της Κοινωνικής Μάθησης

Η κοινωνική μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες ενισχύεται μέσα από δραστηριότητες που καλλιεργούν τη συνεργασία, τον διάλογο και την ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ των μαθητών. Η ΠΠ, με έμφαση στις πολυτροπικές μεταθέσεις (transpositions), ενθαρρύνει τους μαθητές να αναπαριστούν τη γνώση με διαφορετικούς τρόπους, επιτρέποντας τη σύνδεση της επιστήμης με τις κοινωνικές και πολιτισμικές τους εμπειρίες. Για παράδειγμα, στην ενότητα «Οργάνωση Ζωής», οι μαθητές μπορούν να εργαστούν σε ομάδες και να δημιουργήσουν συλλογικούς εννοιολογικούς χάρτες που περιλαμβάνουν τοπικούς οργανισμούς, όπως η χλωρίδα και η πανίδα της Κρήτης. Οι χάρτες αυτοί μπορούν να ενσωματώνουν στοιχεία από την καθημερινότητα των μαθητών, ενισχύοντας τη σύνδεση της γνώσης με την τοπική πραγματικότητα. Επιπλέον, η παρουσίαση των χαρτών στις υπόλοιπες ομάδες προάγει τη συνεργασία και την ανταλλαγή ιδεών, ενισχύοντας τη βιωματική διάσταση της μάθησης.

3.3.2. Ενίσχυση της Βιωματικής Μάθησης

Η βιωματική μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες μπορεί να ενισχυθεί μέσα από δραστηριότητες που συνδέουν την επιστημονική γνώση με πραγματικά προβλήματα. Για παράδειγμα, οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν έναν οργανισμό από το τοπικό οικοσύστημα, όπως ένα φυτό ή ένα ζώο, και να αναλύσουν τα χαρακτηριστικά του με βάση την ενότητα του σχολικού εγχειριδίου. Η ανάλυση μπορεί να περιλαμβάνει:

- *Φωτογραφική απεικόνιση ενός οργανισμού*
- *Δημιουργία πολυτροπικών αναπαραστάσεων: όπως ένα infographic που εξηγεί τις διαδικασίες φωτοσύνθεσης ή αναπνοής.*
- *Συζήτηση για τη βιώσιμη ανάπτυξη: Πώς ο συγκεκριμένος οργανισμός επηρεάζεται από περιβαλλοντικούς παράγοντες ή πώς συμβάλλει στο τοπικό οικοσύστημα.*

Για παράδειγμα, ένας μαθητής μπορεί να παρουσιάσει την ελιά ως οργανισμό που αναπτύσσεται στην Κρήτη, εξηγώντας πώς συμβάλλει στην τοπική οικονομία και πολιτιστική ταυτότητα. Μέσα από αυτήν τη δραστηριότητα, οι μαθητές αποκτούν βαθύτερη κατανόηση της σημασίας της επιστημονικής γνώσης στο κοινωνικό πλαίσιο.

Επίσης, η δραστηριότητα που ζητά από τους μαθητές να παρατηρήσουν την εικόνα και να καταγράψουν ζωντανούς οργανισμούς μπορεί να εμπλουτιστεί με την ανάδειξη του κοινωνικοπολιτισμικού υποβάθρου. Όπως υποστηρίζει ο Φ6: «Η γνώση είναι αποκομμένη από την τοπική πραγματικότητα και τις πολιτισμικές διαστάσεις». Για παράδειγμα, οι μαθητές

μπορούν να συγκρίνουν τον τρόπο που διαφορετικοί οργανισμοί (π.χ., το σαλιγκάρι και η ελιά) χρησιμοποιούνται ή εκτιμώνται σε διάφορες τοπικές παραδόσεις ή να συζητήσουν πώς η ανθρώπινη δραστηριότητα επηρεάζει την επιβίωσή τους. Αυτή η προσέγγιση ενισχύει τη σύνδεση της γνώσης με το πολιτισμικό πλαίσιο και προάγει την κριτική σκέψη.

Η εφαρμογή της ΠΠ και της μάθησης μέσω σχεδιασμού στις Φυσικές Επιστήμες δημιουργεί νέες προοπτικές για την ενίσχυση της κοινωνικής και βιωματικής μάθησης. Ωστόσο, παραμένουν περιορισμοί, όπως η περιορισμένη κατανόηση της πολυτροπικότητας από τους εκπαιδευόμενους διδάσκοντες και η γραμμική φύση των τρεχόντων αναλυτικών προγραμμάτων. Οι δραστηριότητες που αναδείχθηκαν από την έρευνα δείχνουν ότι η ενσωμάτωση κοινωνικοπολιτισμικών στοιχείων μπορεί να καταστήσει τη μάθηση πιο ελκυστική, ουσιαστική και σχετική με την καθημερινότητα των μαθητών.

3.3.3. Στρατηγικός Οδικός Χάρτης για την Επικαιροποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων

Η ενσωμάτωση της Παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών (ΠΠ) και της μάθησης μέσω σχεδιασμού στα αναλυτικά προγράμματα απαιτεί μια δομημένη προσέγγιση, που περιλαμβάνει τα εξής βήματα:

A. Αξιολόγηση Υφιστάμενων Αναλυτικών Προγραμμάτων και Υλικών

Εντοπισμός σημείων που στερούνται πολυτροπικότητας, διαδραστικότητας και σύνδεσης με την καθημερινότητα και ανάλυση του περιεχομένου για την ενσωμάτωση κοινωνικοπολιτισμικών στοιχείων, όπως παραδόσεις, τοπικά οικοσυστήματα και βιώσιμη ανάπτυξη.

B. Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών

Διεξαγωγή σεμιναρίων για την κατανόηση των βασικών αρχών της ΠΠ και της εφαρμογής της στη διδασκαλία, και παροχή πρακτικών εργαλείων, όπως εννοιολογικοί χάρτες, Frayer Models και δημιουργία infographics, για την ενίσχυση της πολυτροπικότητας και της δημιουργικότητας.

Γ. Σχεδιασμός Πολυτροπικών Δραστηριοτήτων

Δημιουργία δραστηριοτήτων που ενσωματώνουν πολλαπλά μέσα αναπαράστασης, όπως σχεδίαση ψηφιακών αφηγήσεων για την περιγραφή επιστημονικών διαδικασιών (π.χ., φωτοσύνθεση, αναπνοή).

Δ. Ενίσχυση της Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης

Ανάθεση ομαδικών εργασιών, όπου οι μαθητές συνεργάζονται για τη δημιουργία συλλογικών έργων, όπως αφίσες ή παρουσιάσεις που αναδεικνύουν την ενεργή συμμετοχή και τη σύνδεση με τις προσωπικές τους εμπειρίες.

Ε. Ενσωμάτωση Τοπικών Κοινωνικοπολιτισμικών Στοιχείων

Ενθάρρυνση των μαθητών να φέρουν στην τάξη στοιχεία από την τοπική πραγματικότητα (π.χ., φυτά, ζώα, παραδόσεις). Διερεύνηση του τρόπου που οι επιστημονικές έννοιες επηρεάζουν την τοπική κοινότητα και τη βιώσιμη ανάπτυξη.

ΣΤ. Ανατροφοδότηση και Βελτίωση

Συστηματική αξιολόγηση των νέων δραστηριοτήτων από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.

Η. Εφαρμογή και Επέκταση

Πιλοτική εφαρμογή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων σε επιλεγμένες τάξεις.

3.4. Ποιές παρανοήσεις αναδείχθηκαν κατά την αξιολόγηση σχολικού εγχειριδίου σχετικά με την Παιδαγωγική Πολυγραμματισμών και την διδακτική της γενικότερα;

Η ανάλυση των διδακτικών προτάσεων ανέδειξε σημαντικές παρανοήσεις σχετικά με την Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών (ΠΠ) και τη διδακτική της εφαρμογή στις Φυσικές Επιστήμες (Katsamproxaki, Core, και Kalantzis, 2024). Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες φάνηκε να αντιμετωπίζουν την πολυτροπικότητα ως διαδικασία που περιορίζεται στην προσθήκη περισσότερων εικόνων ή ψηφιακών εργαλείων, παραβλέποντας τον ρόλο της πολυτροπικότητας στη σύνδεση πολλαπλών μέσων αναπαράστασης και τη δημιουργία νοήματος σε κοινωνικοπολιτισμικά συμφραζόμενα (Kress & van Leeuwen, 2001). Για παράδειγμα, ένας συμμετέχων (Φ1) σχολίασε: «Η διδασκαλία απαιτεί περισσότερη οπτική υποστήριξη», εστιάζοντας μόνο στην προσθήκη οπτικών στοιχείων χωρίς τη συνοδευτική ανάλυση ή αναστοχαστικότητα που απαιτεί η ΠΠ. Όπως παρατηρείται και στην μικροδιδασκαλία (Katsamproxaki, Core, και Kalantzis, 2024), η έμφαση στην τεχνολογία χωρίς την ανάπτυξη μεταγνωστικών και αναστοχαστικών δεξιοτήτων οδηγεί σε επιφανειακή χρήση των πολυτροπικών εργαλείων, αγνοώντας τη θεωρητική βάση της Παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών (ΠΠ). Κατα κάποιο τρόπο, θα λέγαμε ότι η κριτική προσέγγιση εμφανίστηκε συχνά χωρίς σαφή εργαλεία υλοποίησης. Αντί να ενθαρρύνουν την αναστοχαστική διερεύνηση και τη σύνδεση των επιστημονικών εννοιών με κοινωνικοπολιτισμικές και ιδεολογικές διαστάσεις, οι προτάσεις των συμμετεχόντων περιορίστηκαν σε επιφανειακές παρατηρήσεις. Αυτό αναδεικνύει την ανάγκη για εκπαίδευση εκπαιδευτικών που θα επικεντρώνεται σε τεχνικές ανάπτυξης της αναστοχαστικότητας και της δημιουργικής εφαρμογής, όπως υποδεικνύεται και στο πλαίσιο της ΠΠ στους Katsamproxaki, Core, και Kalantzis (2024).

5. Επίλογος

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε τις προκλήσεις που συνοδεύουν την ενσωμάτωση της Παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Οι προτάσεις των συμμετεχόντων φοιτητών υπογραμμίζουν την ανάγκη για μια διδακτική προσέγγιση που συνδυάζει οπτικά, ακουστικά και κειμενικά μέσα. Η σύνδεση με το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών ήταν ένα θετικό στοιχείο που διαφάνηκε στις περισσότερες προτάσεις. Ωστόσο, η προσπάθεια αυτή συχνά παρέμεινε επιφανειακή, χωρίς να εστιάζει στη βαθύτερη διερεύνηση των κοινωνικών, πολιτισμικών και ιδεολογικών

πλαισίων. Για παράδειγμα, ενώ ενσωματώθηκαν τοπικά παραδείγματα, όπως οργανισμοί από το φυσικό περιβάλλον των μαθητών, η ανάλυση των πολιτισμικών διαστάσεων και της σχέσης τους με τις επιστημονικές έννοιες ήταν ελλιπής.

Επιπλέον, η κριτική ανάλυση, αν και αναγνωρίστηκε ως σημαντική διάσταση της Παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών, δεν αξιοποιήθηκε πλήρως. Οι συμμετέχοντες ενσωμάτωσαν στοιχεία κριτικής σκέψης στις προτάσεις τους, αλλά σε πολλές περιπτώσεις η εστίαση παρέμεινε σε επιφανειακό επίπεδο, χωρίς την απαιτούμενη ανάλυση των κοινωνικών και ιδεολογικών προεκτάσεων του περιεχομένου. Αυτό αναδεικνύει την ανάγκη για ενίσχυση της διδακτικής κατάρτισης των εκπαιδευόμενων φοιτητών.

Παράλληλα, η δημιουργική εφαρμογή στις δραστηριότητες αποτέλεσε ισχυρό σημείο στις διδακτικές προτάσεις, καθώς οι φοιτητές ενσωμάτωσαν πρακτικές που προωθούσαν τη συμμετοχή των μαθητών και συνέδεαν τη γνώση με την καθημερινότητά τους. Παρόλα αυτά, οι δραστηριότητες αυτές χρειάζονται περαιτέρω εμπλουτισμό για να επιτευχθεί μεγαλύτερη ποικιλομορφία στις διδακτικές προσεγγίσεις.

Η έρευνα αντιμετωπίζει τρεις κύριους περιορισμούς. Πρώτον, το μικρό μέγεθος του δείγματος, που αποτελείται από δέκα συμμετέχοντες, περιορίζει τη γενίκευση των ευρημάτων. Δεύτερον, η ανάλυση βασίστηκε αποκλειστικά στις γραπτές προτάσεις των φοιτητών, χωρίς να συνοδεύεται από παρατηρήσεις ή συνεντεύξεις που θα μπορούσαν να αποκαλύψουν βαθύτερες πτυχές των αντιλήψεων και πρακτικών τους. Τρίτον, η έρευνα επικεντρώθηκε σε μια συγκεκριμένη θεματική ενότητα του σχολικού εγχειριδίου, γεγονός που περιορίζει την εξαγωγή συμπερασμάτων για το σύνολο του αναλυτικού προγράμματος.

Ωστόσο, παρά τους περιορισμούς της, η έρευνα αυτή επιβεβαιώνει την ανάγκη για μια ευέλικτη και δυναμική προσέγγιση στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, η οποία να προάγει την πολυτροπικότητα, τη δημιουργικότητα και την κοινωνικοπολιτισμική σύνδεση. Οι παραπάνω διαπιστώσεις και περιορισμοί αποτελούν εφαλτήριο για μελλοντικές έρευνες, που θα εξετάσουν πιο ολοκληρωμένα την προοπτική ένταξης της Παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών στα Αναλυτικά Προγράμματα για τις Φυσικές Επιστήμες και τη δυναμική της στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών.

Βιβλιογραφία

- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009) "Multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164-195. <https://doi.org/10.xxxx>
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2015) *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. Palgrave Macmillan.
- Finnish National Board of Education. (2016) *National Core Curriculum for Basic Education 2014*. Finnish National Board of Education.

- Gay, G. (2015) *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Gee, J. P. (2009) *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (3rd ed.). Routledge.
- Gough, D., Oliver, S. & Thomas, J. (2017). *An Introduction to Systematic Reviews* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Gutierrez, K. D. (2009) Developing a sociocritical literacy in the third space. *Reading Research Quarterly*, 44(3), 320-331.
- Hedegaard, M. & Fleer, M. (2008) *Studying children: A cultural-historical approach*. Open University Press.
- Holloway, S. & Gouthro, P. A. (2020) Education for resilience: Transformative learning through multiliteracies. *Journal of Transformative Education*, 18(2), 105-120.
- Katsampoxaki, K., Cope, B. & Kalantzis, M. (2024) *Teaching for Literacies and Multimodality: A reflexive and transformative approach*. Disigma Publications.
- Katsampoxaki-Hodgetts, K. & Emvalotis, A. (2025) Fostering multiliteracies pedagogy in K12 science and mathematics: A systematic review (2010-2024). *Studies in Science Education* (in press).
- Katz, L. & Chard, S. (2000) *Engaging children's minds: The project approach*. Ablex.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001) *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Hodder Arnold.
- Lee, O., Quinn, H. & Valdés, G. (2013) Science and language for English language learners in relation to Next Generation Science Standards and with implications for Common Core State Standards for English Language Arts and Mathematics. *Educational Researcher*, 42(4), 223-233.
- Mills, K. A. (2006) Multiliteracies: A critical ethnography. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 2(3), 43-58.
- Mills, K. A. (2010) A review of the "digital turn" in the new literacy studies. *Review of Educational Research*, 80(2), 246-271.
- Mills, K. A., & Unsworth, L. (2017) The multimodal construction of voice in children's literature: A comparison of writing and image. *Children's Literature in Education*, 48(1), 35-56.
- New London Group. (1996) A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Puroila, A.-M. (2013) Children's agency in storytelling: Narratives from a preschool setting. *Global Studies of Childhood*, 3(1), 50-62.
- Van Leeuwen, T. (2015) *Introducing Social Semiotics*. Routledge.

- Wohlwend, K. E. (2013) *Play, production, and pedagogy: The craft of multiliteracies*. Routledge.
- Wohlwend, K. (2017) The expression of multiliteracies and multimodalities in play. In F. Serafini & E. Gee (Eds.), *Remixing multiliteracies: Theory and practice from New London to new times* (pp. 162–174). Teachers College Press.
- Zapata, Gabriela & Kalantzis, Mary & Cope, Bill. (2023) *Multiliteracies in International Educational Contexts: Towards Education Justice*. Routledge.
10.4324/9781003349662.

ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: Ο ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP AND TEACHERS' ORGANIZATIONAL COMMITMENT: THE MEDIATING ROLE OF AUTONOMY AND INTELLIGENCE

Ευστάθιος Κοκκινίδης
MSc, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Εκπαιδευτικός ΠΕ03
stathiskokkinidis@gmail.com

Αικατερίνη Βάσιου
Επίκουρη Καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Κρήτης
avasίου@uoc.gr

Μαλαματή Βελώνη
Υπ. Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70
velonimatina@gmail.com

Γεώργιος Ιορδανίδης
Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
giordanidis@uowm.gr

Περίληψη

Λαμβάνοντας υπόψη την επιτακτική ανάγκη προσαρμογής των ηγετικών προσεγγίσεων στις ταχύτατα μεταβαλλόμενες συνθήκες των σύγχρονων οργανισμών, η παρούσα μελέτη εστιάζει στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών, υπό το πρίσμα της εργασιακής αυτονομίας και της συναισθηματικής νοημοσύνης. Στην έρευνα συμμετείχαν 107 εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, αποτελούμενο από τις κλίμακες Multifactor Leadership Questionnaire, Organizational Commitment Questionnaire, NOVA Well-Being at Work Scale και Wong and Law Emotional Intelligence Scale. Σύμφωνα με τα ευρήματα, η μετασχηματιστική ηγεσία δεν έχει στατιστικά σημαντική σχέση με την οργανωσιακή δέσμευση. Ωστόσο, διαθέτει σημαντική έμμεση θετική επίδραση μέσω της εργασιακής αυτονομίας, η οποία αναδεικνύεται ως βασικός προβλεπτικός παράγοντας της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζεται θετικά με τη μετασχηματιστική ηγεσία, αλλά παρουσιάζει περιορισμένο διαμεσολαβητικό ρόλο στη συγκεκριμένη σχέση. Μέσα από τα εν λόγω ευρήματα, υποδεικνύεται η σημαντικότητα της εργασιακής αυτονομίας ως θεμελιώδους παράγοντα για τη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας της μετασχηματιστικής ηγεσίας, αλλά και ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης για την ανάπτυξη και την προώθηση ενός θετικού κλίματος συνεργασίας. Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα προτείνει την εφαρμογή μεταρρυθμίσεων με στόχο την ενδυνάμωση της εργασιακής αυτονομίας των εκπαιδευτικών και την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης, συντελώντας στην εύρυθμη λειτουργία των οργανισμών.

Λέξεις κλειδιά

Μετασχηματιστική ηγεσία, Οργανωσιακή δέσμευση, Εργασιακή αυτονομία, Συναισθηματική νοημοσύνη.

Abstract

Considering the imperative need to adapt leadership approaches according to the rapidly changing conditions of modern organizations, this study focuses on investigating the relationship between transformational leadership and teachers' organizational commitment in the light of work autonomy and emotional intelligence. The 107 teachers who participated in the research completed self-reported questionnaire consisted of the following scales: Multifactor Leadership Questionnaire, Organizational Commitment Questionnaire, NOVA Well-Being at Work scale, and Wong and Law Emotional Intelligence Scale. According to the findings of the study, there is not statistically significant relationship between transformational leadership and organizational commitment. However, there is a significant indirect positive effect through work autonomy, which emerges as a key predictor of teachers' commitment. On the contrary, emotional intelligence is positively related to transformational leadership but shows a limited mediating role in this relationship. These findings highlight the importance of work autonomy as a fundamental factor in maximizing the effectiveness of transformational leadership, as well as the role of emotional intelligence regarding the development and promotion of a positive climate of collaboration. In conclusion, this research suggests the implementation of reforms aimed at strengthening teachers' work autonomy and enhancing emotional intelligence abilities, contributing to the proper functioning of organizations.

Key words

Transformational leadership, Organizational commitment, Work autonomy, Emotional intelligence.

0. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, παρατηρείται σημαντικό ερευνητικό ενδιαφέρον όσον αφορά τα επίπεδα δέσμευσης των εκπαιδευτικών στην εργασία τους, αλλά και την επιρροή που αυτή δύναται να έχει στην ποιότητα του εκπαιδευτικού τους έργου (Price, 2021· Ma, 2022· Wang et al., 2021). Παράλληλα, επηρεασμένοι από την πανδημία COVID-19 και τις ραγδαίες αλλαγές που παρατηρούνται στις σύγχρονες κοινωνίες (Dirani et al., 2020), πολλοί εκπαιδευτικοί οργανισμοί πλέον απομακρύνονται από τα παραδοσιακά μοντέλα ηγεσίας, προκειμένου να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις νέες προκλήσεις (Gumus, et al., 2018· Gruzina et al., 2020· Daniëls et al., 2019). Για την επίτευξη αυτού του σκοπού, κράτη ανά τον κόσμο έχουν επιχειρήσει να υιοθετήσουν το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας, ευελπιστώντας σε καλύτερα εργασιακά αποτελέσματα και ενίσχυση της οργανωσιακής δέσμευσης (Alessa, 2021· Alamir et al., 2019· Li & Karanxha, 2022· Luyten & Bazo, 2019). Στο εν λόγω πλαίσιο, οι εργαζόμενοι καλούνται να ξεπεράσουν τις προσωπικές τους επιδιώξεις, ενεργώντας για το καλό του οργανισμού (Wang et al., 2021). Αν και η οργανωσιακή δέσμευση

των εργαζομένων αποτελεί ζητούμενο για κάθε οργανισμό, παρατηρείται έλλειψη ερευνητικών δεδομένων όσον αφορά την πιθανή επίδραση παραγόντων όπως η εργασιακή αυτονομία και η συναισθηματική νοημοσύνη των ηγετών. Λαμβάνοντας υπόψιν όλα τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να εξετάσει τη σχέση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών, αλλά και να διερευνήσει κατά πόσο αυτή διαμεσολαβείται από την εργασιακή αυτονομία και την συναισθηματική νοημοσύνη των ηγετών των εκπαιδευτικών οργανισμών.

1. Οργανωσιακή δέσμευση

Αν και η έννοια της οργανωσιακής δέσμευσης έχει απασχολήσει ιδιαίτερα την εκπαιδευτική ερευνητική κοινότητα τις τελευταίες δεκαετίες, ο μεγαλύτερος όγκος της βιβλιογραφίας προέρχεται από τα πεδία της οργανωσιακής ψυχολογίας και της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού (Presbitero et al., 2019 Choi et al., 2015). Σύμφωνα με τον Becker (1960), η οργανωσιακή δέσμευση γίνεται αντιληπτή ως οι μονομερείς απόπειρες του ατόμου να επιτελέσει πρόθυμα ένα εύρος διαφορετικών ειδών εργασίας εντός ενός οργανισμού. Ωστόσο, μετέπειτα ερευνητές συμπέραναν πως δύναται να κατανοηθεί ως ένας εσωτερικευμένος κώδικας συμπεριφοράς που ευθυγραμμίζει τους στόχους, τις αξίες και τις συμπεριφορές των εργαζομένων με το συμφέρον του οργανισμού (Pan, 2023 Allen & Meyer, 1990 Mowday, et al., 1979).

Οι κυριότεροι παράγοντες που επηρεάζουν τα επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών οργανισμών αποτελούν το πολιτιστικό συγκείμενο (Nandan et al., 2018), η οργανωσιακή κουλτούρα (Al-Sada et al., 2017), αλλά και οι ξαφνικές κρίσεις (Akartuna, I. & Serin, 2022). Εστιάζοντας στον παράγοντα της ηγεσίας, η υποστηρικτική οργανωσιακή κουλτούρα και τα συμμετοχικά στυλ ηγεσίας φαίνεται να επηρεάζουν θετικά την ικανοποίηση από την εργασία, που με τη σειρά της ενισχύει την οργανωσιακή δέσμευση και την αποτελεσματική συνεργασία (Lv et al., 2022 Vangriecken et al., 2015). Έτσι, γίνεται κατανοητό πως η οργανωσιακή δέσμευση αποτελεί μια πολύπτυχη έννοια, κάτι που συντέλεσε στη διατύπωση πολλαπλών σχετικών κατηγοριοποιήσεων. Μια ευρέως αποδεκτή κατηγοριοποίηση είναι αυτή μεταξύ των τριών διαστάσεων της οργανωσιακής δέσμευσης: i) της συναισθηματικής δέσμευσης, ii) της συνεχούς δέσμευσης και iii) της κανονιστικής δέσμευσης (Pan, 2023 Oh & Sawang, 2021 Valaei & Rezaei, 2016). Μια ακόμα κατηγοριοποίηση που εστιάζει στους εργαζόμενους εκπαιδευτικών οργανισμών είναι αυτή της δέσμευσης προς: i) τον εκπαιδευτικό οργανισμό, ii) το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και iii) τους μαθητευόμενους (Ni, 2017 Razak, et al., 2009).

Ως καθοριστική μεταβλητή της στάσης των εργαζομένων απέναντι στον οργανισμό, η οργανωσιακή δέσμευση αποτελεί σημαντικό προγνωστικό παράγοντα της συμπεριφοράς τους (Zhu, et al., 2022 Sinclair, et al., 2005), ιδιαίτερα όσον αφορά την πρόθεση τους να συνεχίσουν να εργάζονται σε αυτόν (Hughes et al., 2015 Urlick, 2016 Chew & Chan, 2008 Hamza et al., 2023), την απουσία από το εργασιακό περιβάλλον (Miraglia & Johns, 2016 Herrera & Heras-Rosas, 2021) και την ικανοποίηση από την εργασία (Yahaya & Ebrahim, 2016 Saha &

Kumar, 2018' Chughtai & Zafar, 2006). Σύμφωνα με έρευνες, τα υψηλά επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης συνδέονται με ένα εύρος θετικών αποτελεσμάτων στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών οργανισμών όπως η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους (Cayure, 2023' Bashir & Gani, 2019), η υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας (Gao, 2022' Chung, 2019' Jiao, 2022) και οι αυξημένες επιδόσεις (Muttaqin, et al., 2023' Butar, et al., 2020' Imran, et al., 2017' Ye et al., 2022' Wilkins et al., 2016' Timalisina et al., 2018).

2. Μετασχηματιστική ηγεσία

Οι σύγχρονοι οργανισμοί αποτελούν δυναμικές οντότητες που αναπτύσσονται και αλλάζουν συνεχώς. Ως εκ τούτου, προκειμένου να λειτουργούν αποτελεσματικά απαιτούν μια ηγεσία ικανή να διαχειρίζεται αλληπάλληλους και ραγδαίους μετασχηματισμούς (Alessa, 2021). Η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί ακρογωνιαίιο λίθο στην έρευνα που αφορά την ηγεσία, καθώς αποτελεί μία από τις παλαιότερες μεθοδολογικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται για την κατανόηση και την ερμηνεία της (Burns, 1978). Πρόκειται για ένα μοντέλο ηγεσίας με κεντρικό άξονα την παρακίνηση των ατόμων αποσκοπώντας στην επίτευξη επιθυμητών στόχων (Alzoraiki et al., 2023' Siangchokgoor et al., 2020), ενώ παράλληλα εστιάζει στις υπάρχουσες περιβαλλοντικές συνθήκες (Tengi et al., 2017' Dubinsky et al., 1995).

Ειδικότερα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η μετασχηματιστική ηγεσία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην απόδοση των εκπαιδευτικών (Sánchez-Rosas et al., 2023). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες δημιουργούν ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον, προωθώντας τη συνεργασία και την επικοινωνία εντός του οργανισμού, ενώ παράλληλα παρέχουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση (Liu & Bellibas, 2018' Saleem et al., 2022' Bellibas et al., 2021). Οι ηγέτες που υιοθετούν αυτό το στυλ θεωρούνται πρότυπα, ενθαρρύνοντας τους εργαζόμενους να υπερβούν τα ατομικά τους συμφέροντα για χάρη της σχολικής κοινότητας, οδηγώντας σε αυξημένα κίνητρα και ικανοποίηση από την εργασία τους (Torprak et al., 2023' Alzoraiki et al., 2023). Αξιοποιώντας δημοκρατικές μεθόδους, θέτουν ξεκάθαρους στόχους, πραγματοποιώντας δίκαιο καταμερισμό εργασίας και συνεισφέροντας στην επίλυση ζητημάτων, και προσφέρουν ισχυρά κίνητρα στους εκπαιδευτικούς για την επίτευξη των επιθυμητών στόχων (Isha et al., 2023' Saleem et al., 2022).

3. Συναισθηματική νοημοσύνη

Από τη δεκαετία του 1990, η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί αντικείμενο εντατικής μελέτης σε επιστημονικά πεδία, όπως η ψυχολογία (Βάσιου, 2018' Dogru, Ç., 2022), η διοίκηση (Prentice et al., 2020), η οργανωσιακή συμπεριφορά (Miao et al., 2018), η ηγεσία (Kafetsios et al., 2011), και η εκπαίδευση (Βάσιου κ.α., 2024' Sánchez-Álvarez et al., 2020). Πιο συγκεκριμένα, η συναισθηματική νοημοσύνη γίνεται αντιληπτή ως «η ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει συναισθήματα, να έχει πρόσβαση και να είναι σε θέση να παράγει συναισθήματα για τη διευκόλυνση της σκέψης, να κατανοεί τα συναισθήματα και τη συναισθηματική γνώση και να ρυθμίζει τα συναισθήματά του αναστοχαστικά, έτσι ώστε να

προάγει τη συναισθηματική και διανοητική του ανάπτυξη». (Mayer & Salovey, 1997). Το αυξημένο ερευνητικό ενδιαφέρον αντικατοπτρίζει την αναγνώρισή της έννοιας ως έναν κρίσιμο παράγοντα για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των σύγχρονων οργανισμών (Jain & Duggal, 2018). Ωστόσο, η διαχείριση των συναισθημάτων στο οργανωσιακό πλαίσιο απαιτεί μια πολυδιάστατη προσέγγιση, που περιλαμβάνει την ενίσχυση της ενσυναίσθησης των εργαζομένων (Linville & Onosu, 2023), τη διευκόλυνση της αμοιβαίας κατανόησης (Cui, 2021) και τη διαμόρφωση ενός θετικού συναισθηματικού κλίματος εντός του οργανισμού (Reilly, 2022).

Συγχρόνως, η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί έναν τομέα ενδιαφέροντος στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, καθώς επηρεάζει την ηγεσία, τις επιδόσεις μαθητών και εκπαιδευτικών, αλλά και τα συνολικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Bonesso et al., 2020). Ικανότητες όπως η αυτογνωσία, η αυτοδιαχείριση και η ενσυναίσθηση κρίνονται απαραίτητες για τους σχολικούς ηγέτες, προκειμένου να ενισχύσουν την ικανοποίηση και την απόδοση των εκπαιδευτικών (Gómez-Leal et al., 2021· Suleman et al., 2020). Επίσης, η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών συνδέεται με την ευημερία και την ικανοποίησή τους από την εργασία τους (Peláez-Fernández et al., 2021· Martínez-Monteagudo et al., 2019), επηρεάζοντας την αξιοποίηση καινοτόμων στρατηγικών διδασκαλίας και κατ' επέκταση τα μαθησιακά αποτελέσματα, τα κίνητρα και τη δέσμευση του μαθητικού πληθυσμού (Mamat & Ismail, 2021· Cai et al., 2022). Σε έρευνα στην Ελλάδα, η συναισθηματική νοημοσύνη των ηγετών και των υφισταμένων τους είχε θετική συσχέτιση με το συναίσθημα στην εργασία τους και την ικανοποίηση από την εργασία (Kafetsios et al., 2011). Επιπλέον, αυτές οι ικανότητες είναι καθοριστικές και εντός της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς όχι μόνο συμβάλλουν στην ευτυχία του φοιτητικού πληθυσμού (Vasiou et al., 2024), αλλά και παρέχουν στους ηγέτες τη δυνατότητα να καθοδηγούν αποτελεσματικά τους εργαζόμενους (Zurita-Ortega et al., 2019).

4. Αυτονομία

Η αυτονομία των εκπαιδευτικών είναι μια πολυδιάστατη έννοια που μπορεί να μελετηθεί εξετάζοντας ποιο άτομο λαμβάνει τις αποφάσεις σχετικά με το έργο τους και ποιο άτομο ελέγχει τα αποτελέσματα αυτών των αποφάσεων (Lennert da Silva & Mølsted, 2020· Ingersoll, 2003). Αν και παρατηρούνται πολλαπλοί ορισμοί και κατηγοριοποιήσεις του όρου εντός της σύγχρονης βιβλιογραφίας, αυτός γίνεται αντιληπτός ως η δυνατότητα των εκπαιδευτικών να λάβουν αποφάσεις που επηρεάζουν την εργασία τους, σύμφωνα με τους κανονισμούς που παρέχονται από το κράτος (Wermke & Forsberg, 2017). Όπως αναφέρεται από τους Wermke και συνεργάτες (2018), οι αποφάσεις που λαμβάνονται από τους εκπαιδευτικούς ή άλλα άτομα εντός του σχολικού πλαισίου, κατανέμονται σε τέσσερις βασικούς τομείς: i) εκπαιδευτικό (σχεδιασμός μαθημάτων), ii) κοινωνικό (πολιτικές πειθαρχίας), iii) αναπτυξιακό (επαγγελματική ανάπτυξη) και iv) διοικητικό (ωρολόγιο πρόγραμμα).

Ωστόσο, η αυτονομία λειτουργεί σε διάφορα επίπεδα και με αυτόν τον τρόπο προκύπτουν οι διαφορετικές μορφές της, συμπεριλαμβανομένης της ατομικής αυτονομίας, που ορίζεται

ως «η δυνατότητα του ατόμου να επηρεάζει το περιεχόμενο, τα πλαίσια και τους ελέγχους της διδακτικής πρακτικής» και της συλλογικής αυτονομίας, η οποία ορίζεται ως «η συλλογική ελευθερία των εκπαιδευτικών να επηρεάζουν και να αποφασίζουν για την πρακτική σε τοπικό επίπεδο» (Frostenson, 2015). Από την άλλη πλευρά, σημαντική κρίνεται και η επαγγελματική αυτονομία, η οποία εστιάζει σε ζητήματα οργάνωσης που αφορούν τον κλάδο, όπως η εκπαίδευση εκπαιδευτικών, τα προγράμματα σπουδών και η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Paulsrud & Wermke, 2019). Σύμφωνα με την προσέγγιση των Cribb και Gewirtz (2007), η επαγγελματική και η συλλογική διάσταση της έννοιας δύναται να συνυπάρξουν εντός του όρου της «συλλογικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών», η οποία αναφέρεται σε εκπαιδευτικούς που μπορούν να δρουν ως μια ομάδα επαγγελματιών τόσο σε τοπικό, όσο και σε εθνικό επίπεδο.

5. Μεθοδολογία

5.1. Η παρούσα έρευνα

Η παρούσα έρευνα έχει ως βασικό σκοπό την εξέταση της σχέσης μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, επιχειρείται η διερεύνηση της πιθανής μεταβολής της εν λόγω σχέσης μέσω της διαμεσολάβησης των παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης και της εργασιακής αυτονομίας.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί πως οι παράγοντες της μετασχηματιστικής ηγεσίας και η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη δύνανται να ενισχύσουν τη δέσμευση των εργαζομένων σε έναν οργανισμό (Jackson et al., 2013). Παράλληλα, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες εμπνέουν τα άτομα που εργάζονται να είναι υπεύθυνα και αυτόνομα (Bass & Riggio, 2006· Carless et al., 2000), ενώ οι ηγέτες που μπορούν να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους διατηρούν θετική εικόνα απέναντι στους υφισταμένους τους, έχοντας αισθήματα ασφάλειας, εμπιστοσύνης και ικανοποίησης (Barling et al., 2000). Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, τα ερευνητικά ερωτήματα (ΕΕ) της παρούσας έρευνας διαμορφώθηκαν ως εξής:

ΕΕ1: Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη μετασχηματιστική ηγεσία και την οργανωσιακή τους δέσμευση;

ΕΕ2: Σε ποιον βαθμό θα ενισχύσει η εργασιακή αυτονομία των εκπαιδευτικών τις αντιλήψεις τους για τη σχέση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της οργανωσιακής δέσμευσης;

ΕΕ3: Σε ποιον βαθμό θα ενισχύσει η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών τις αντιλήψεις τους για τη σχέση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της οργανωσιακής δέσμευσης;

5.2. Το δείγμα της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν εκατόν επτά (107) εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής, υπηρετούντες σε σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιφέρειας

της Δυτικής Μακεδονίας, εκ των οποίων οι 26 ήταν άνδρες (24.3%) και οι 81 γυναίκες (75.7%). Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είχε ηλικία 41-50 ετών (40.2%) και 51-60 ετών (40.2%), με τους υπόλοιπους 21 συμμετέχοντες να ανήκουν στις κατηγορίες 21-30 ετών (6.5%), 31-40 ετών (7.5%) ή 60 και άνω ετών (5.6%). Ως προς το επίπεδο σπουδών, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος ήταν απόφοιτοι/ες πανεπιστημιακών ιδρυμάτων (48.6%), το 46.7% των συμμετεχόντων είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, ενώ μόνο 5 εκ των 107 εκπαιδευτικών (4.7%) δήλωσαν πως είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος. Επιπλέον, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος κατέχει μόνιμη θέση εκπαιδευτικού (81.3%), με ένα μικρό ποσοστό να κατέχει θέση αναπληρωτή/τριας (15%) ή θέση ωρομίσθιου/ας (3,7%). Όσον αφορά τα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες διέθεταν πάνω από 20 χρόνια προϋπηρεσίας (42.1%), ακολουθούμενοι από αυτούς με προϋπηρεσία 11-20 χρόνια (25.2%), 6-10 χρόνια (11.2%) και 0-5 έτη (21.5%). Εστιάζοντας στη σχολική μονάδα υπηρετήσης, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι τοποθετημένοι σε Γυμνάσιο (51.4%), ένα σημαντικό ποσοστό είναι τοποθετημένη σε σχολική μονάδα Γενικού Λυκείου (28%) ή σε Επαγγελματικό Λύκειο (13,1%), ενώ μόλις το 7.5% του δείγματος δήλωσε πως είναι τοποθετημένοι σε κάποια σχολικά μονάδα Ειδικής Αγωγής. Αναφορικά με το φύλο του διευθυντή/τριας στο σχολείο που υπηρετούν οι συμμετέχοντες/ουσες παρουσιάζεται σχεδόν ισότιμη κατανομή με 43 συμμετέχοντες (40.2%) να δηλώνουν πως έχουν άνδρα διευθυντή και 64 (59,8%) να δηλώνουν πως έχουν γυναίκα διευθύντρια.

Η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας, ενώ δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην τήρηση ηθικών και δεοντολογικών αρχών, διασφαλίζοντας την ανωνυμία των συμμετεχόντων/ουσών και την εμπιστευτικότητα των δεδομένων που παρείχαν στην ερευνητική ομάδα. Ειδικότερα, πριν την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες/ουσες ενημερώθηκαν για τον σκοπό και τη μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας, παρέχοντας ενημερωμένη συγκατάθεσή για τη συμμετοχή τους σε αυτήν. Επιπλέον, κατέστη σαφές ότι ήταν σε θέση να διακόψουν την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και να αποχωρήσουν οποιαδήποτε στιγμή, χωρίς καμία επίπτωση. Η διαδικασία συλλογής δεδομένων έλαβε χώρα κατά το χρονικό διάστημα από τον Φεβρουάριο έως τον Ιούνιο του 2024, ενώ η εκτιμώμενη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ανερχόταν στα 20 λεπτά.

5.3. Εργασία συλλογής δεδομένων

Όσον αφορά την διαδικασία συλλογής δεδομένων, οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς, το οποίο αποτελούνταν από τέσσερις βασικές ενότητες. Αναλυτικότερα, η πρώτη ενότητα εστίαζε προσανατολιστηκε στη εξέταση της μετασχηματιστικής ηγεσίας (EE1, EE2, EE3), χρησιμοποιώντας 20 δηλώσεις από το ερωτηματολόγιο Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ. 5x- Short) των Bass & Avolio (1995), στις οποίες οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνταν να απαντήσουν σύμφωνα με μια 5-βαθμη κλίμακας Likert (από το 1 «ποτέ», έως το 5 «πάντα»).

Η δεύτερη ενότητα εστίασε στην αξιολόγηση της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στον οργανισμό που εργάζονται (EE1, EE2, EE3), αξιοποιώντας το ερωτηματολόγιο Organizational Commitment Questionnaire (OCQ) των Mowday et al. (1979), που αποτελείται από 12 δηλώσεις δομημένες σε 7-βαθμη κλίμακα Likert (από το 1 «διαφωνώ απόλυτα» έως το 7 «συμφωνώ απόλυτα»). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο προσαρμόστηκε στα ελληνικά από τους Σταφυλά και συν. (όπ. αναφ. στο Σταλίκας, Τριλίβα και Ρούσση 2002, σελ. 217-218). Όσον αφορά την τρίτη ενότητα, αυτή επικεντρώθηκε στην μέτρηση της εργασιακής αυτονομίας, με μια κλίμακα τεσσάρων στοιχείων (EE1, EE2), η οποία βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο NOVA WellBeing at Work των Houtman et al. (1994).

Τέλος, στην τέταρτη ενότητα η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης (EE1, EE3) πραγματοποιήθηκε μέσω της συμπλήρωσης της κλίμακας Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS) (Wong & Law, 2002· Καφέτσιος & Ζαμπετάκης, 2008). Η εν λόγω κλίμακα περιλαμβάνει 16 στοιχεία τα οποία ανήκουν σε τέσσερις υποκλίμακες, αντιστοιχώντας στις τέσσερις συνιστώσες της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως αυτές προτείνονται από τους Mayer και Salovey (1997): i) η κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού (ΚΣΕ), ii) η αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων (ΑΣΑ), iii) η χρήση των συναισθημάτων (ΧΣ) και iv) η ρύθμιση των συναισθημάτων (ΡΣ).

6. Ανάλυση δεδομένων και Αποτελέσματα

Για την ανάλυση των δεδομένων αξιοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο Statistical Package for Social Sciences (SPSS, Inc., Chicago, IL) version 27, ενώ η σημαντικότητα των ελέγχων καθορίστηκε ως $p < 0.05$.

Αρχικά, προκειμένου να εξακριβωθεί κατά πόσο τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας ήταν αξιόπιστα και κατανοητά στα άτομα που συμμετείχαν, υπολογίστηκαν οι δείκτες αξιοπιστίας του Cronbach α όλων των κλιμάκων. Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 1, όλα τα εργαλεία παρουσιάζουν αρκετά ικανοποιητικά επίπεδα αξιοπιστίας ($\alpha > 0.8$).

Πίνακας 1: Δείκτες ανάλυσης αξιοπιστίας Cronbach α των κλιμάκων

Κλίμακες	N	α
1. Οργανωσιακή δέσμευση	12	0.887
2. Μετασχηματιστική Ηγεσία	20	0.901
3. Εργασιακή Αυτονομία	4	0.814
4. Συναισθηματική νοημοσύνη	16	0.920
4.1 Κατανόηση συναισθημάτων εαυτού	4	0.842
4.2 Αναγνώριση συναισθημάτων των άλλων	4	0.817
4.3 Χρήση συναισθημάτων	4	0.769
4.4 Ρύθμιση συναισθημάτων	4	0.857

Στη συνέχεια, εστιάζοντας στην επαγωγική ανάλυση των δεδομένων, διαμορφώθηκαν συνολικοί δείκτες για κάθε κλίμακα, ώστε να διακρίνουμε τη συμφωνία των συμμετεχόντων/ουσών όσον αφορά το σύνολο των δηλώσεων του εκάστοτε εργαλείου. Οι νέες μεταβλητές εξετάστηκαν ως προς την κανονικότητά τους με τον έλεγχο Kolmogorov-Smirnov και παρατηρήθηκε πως καμία εξ αυτών δεν ακολουθούσε κανονική κατανομή. Λόγω αυτού, χρησιμοποιήθηκαν οι διάμεσοι και το 25° και 75° εκατοστημόριο ως μέτρα θέσης και διασποράς (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Διάμεσοι, 25° και 75° εκατοστημόριο των κλιμάκων

Κλίμακες	Διάμεσος	(25% - 75%)
1. Οργανωσιακή δέσμευση (1 – 7)	5.3	(4.3, 5.9)
2. Μετασχηματιστική ηγεσία (1 – 5)	3.9	(3.6, 4.2)
3. Εργασιακή Αυτονομία (1 – 4)	3	(2.5, 3.3)
4. Συναισθηματική νοημοσύνη (1 – 7)	5.8	(5.3, 6.1)
4.1 Κατανόηση συναισθημάτων εαυτού	6	(5.5, 6.3)
4.2 Αναγνώριση συναισθημάτων των άλλων	6	(5.3, 6.5)
4.3 Χρήση συναισθημάτων	5.8	(5.0, 6.3)
4.4 Ρύθμιση συναισθημάτων	5.5	(4.8, 6.0)

Όσον αφορά τη συσχέτιση μεταξύ των τεσσάρων ερευνητικών εργαλείων, πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχέτισης κατά Spearman, καθώς οι μεταβλητές δεν ακολουθούσαν κανονική κατανομή. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, παρατηρείται στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της εργασιακής αυτονομίας και της οργανωσιακής δέσμευσης ($r=0.444$, $p<0.01$), υποδηλώνοντας μέτριας ισχύος θετική συσχέτιση. Αντίστοιχη θετική συσχέτιση παρατηρείται μεταξύ της εργασιακής αυτονομίας και της μετασχηματιστικής ηγεσίας ($r=0.415$, $p<0.01$), αλλά και της συναισθηματικής νοημοσύνης ($r=0.347$, $p<0.01$). Επίσης, παρατηρείται πιο ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της συναισθηματικής νοημοσύνης ($r=0.543$, $p<0.01$), ενώ οι υποκλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις τόσο μεταξύ τους, όσο και με τα συνολικά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης. Εστιάζοντας στις ερευνητικές υποθέσεις που καθοδήγησαν την παρούσα μελέτη, ο συντελεστής συσχέτισης κατά Spearman μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της οργανωσιακής δέσμευσης είναι χαμηλής ισχύος ($r=0.133$, $p=0.171$) και δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα. Έτσι, η μετασχηματιστική ηγεσία δεν φαίνεται να συσχετίζεται θετικά με την οργανωσιακή δέσμευση (H_0). Συνεχίζοντας με την δεύτερη ερευνητική υπόθεση, αν και τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης συσχετίζονται θετικά με τα επίπεδα της οργανωσιακής δέσμευσης ($r=0.133$, $p=0.107$), αυτή η συσχέτιση δεν είναι στατιστικά σημαντική, υποδηλώνοντας

πως οι ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών δε συσχετίζονται θετικά με την οργανωσιακή τους δέσμευση (H_0).

Πίνακας 3: Συντελεστές συσχέτισης κατά Spearman των κλιμάκων και υποκλιμάκων (N=107)

	ΟΔ	ΜΗ	ΕΑ	ΣΝ	ΚΣΕ	ΑΣΑ	ΧΣ	ΡΣ
ΟΔ	1	0.133	0.444**	0.125	0.108	0.056	0.142	0.154
ΜΗ		1	0.415**	0.543**	0.500**	0.460**	0.558**	0.368**
ΕΑ			1	0.347**	0.363**	0.282**	0.328**	0.307**
ΣΝ				1	0.865**	0.790**	0.849**	0.784**
ΚΣΕ					1	0.695**	0.734**	0.550**
ΑΣΑ						1	0.533**	0.485**
ΧΣ							1	0.579**
ΡΣ								1

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

ΟΔ= Οργανωσιακή Δέσμευση, ΜΗ=Μετασχηματιστική Ηγεσία, ΕΑ= Εργασιακή Αυτονομία, ΣΝ= Συναισθηματική νοημοσύνη, ΚΣΕ= Κατανόηση συναισθημάτων εαυτού, ΑΣΑ= Αναγνώριση συναισθημάτων των άλλων, ΧΣ= Χρήση συναισθημάτων, ΡΣ= Ρύθμιση συναισθημάτων

Επιπλέον, αξιοποιήθηκε ένα μοντέλο πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης, στοχεύοντας να εντοπιστεί πώς επιδρούν οι ανεξάρτητες μεταβλητές της μετασχηματιστικής ηγεσίας, της εργασιακής αυτονομίας αλλά και της συναισθηματικής νοημοσύνης στην πρόβλεψη των επιπέδων οργανωσιακής δέσμευσης. Σύμφωνα με το μοντέλο που δημιουργήθηκε (Πίνακας 4 και Πίνακας 5), η ισχύς της πρόβλεψης του μοντέλου είναι χαμηλή (προσαρμοσμένο $R^2=0.211$, $F(3,103)= 10.457$, $p < 0.001$), υποδεικνύοντας πως και οι τρεις ανεξάρτητες μεταβλητές εξηγούν μόλις το 21.1% της συνολικής διασποράς των παρατηρήσεων όσον αφορά την οργανωσιακή δέσμευση.

Πίνακας 4: Σύνοψη μοντέλου πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης

Μοντέλο	R	R^2	Προσαρμοσμένο R^2
	0.483	0.233	0.211
Προβλεπτικοί παράγοντες: Μ.Η., Ε.Α., Σ.Ν.			
Εξαρτημένη μεταβλητή: Ο.Δ.			

Πίνακας 5: Ανάλυση διακύμανσης μοντέλου πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης

Μοντέλο		Άθροισμα Τετραγώνων	Βαθμοί Ελευθερίας	Μέσο Τετράγωνο	F	p value
	Παλινδρόμηση	27.881	3	9.294	10.457	<0.001
	Υπόλοιπα	91.539	103	0.889		
	Σύνολο	119.420	106			
Εξαρτημένη μεταβλητή: Ο.Δ.						
Προβλεπτικοί παράγοντες: Μ.Η., Ε.Α., Σ.Ν.						

Παρατηρώντας τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης (Πίνακας 6) η εργασιακή αυτονομία φαίνεται να επιδρά στην πρόβλεψη της οργανωσιακής δέσμευσης ($B=0.849$, $p<0.001$). Δηλαδή, όταν οι εργαζόμενοι αντιλαμβάνονται μεγαλύτερη αυτονομία στην εργασία τους, τείνουν να είναι πιο αφοσιωμένοι στον οργανισμό. Ωστόσο, οι παράγοντες της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της συναισθηματικής νοημοσύνης, δείχνουν να επιδρούν ελάχιστα στα επίπεδα της οργανωσιακής δέσμευσης ($B=-0.092$ και $B=0.008$), κάτι το οποίο ενδέχεται να συμβαίνει διότι κάποιοι παράγοντες λειτουργούν ως διαμεσολαβούσες μεταβλητές (mediators).

Πίνακας 6: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης

			β	t	p-value	95.0% διάστημα εμπιστοσύνης B	
	B	Τυπ. Σφάλμα				Κάτω άκρο	Άνω άκρο
Μετασχηματιστική Ηγεσία	-0.092	0.227	-0.043	-0.405	0.687	-0.541	0.358
Εργασιακή Αυτονομία	0.849	0.165	0.497	5,136	<0.001	0.521	1.177
Συναισθηματική νοημοσύνη	0.008	0.150	0.006	0.054	0.957	-0.289	0.305

Τέλος, εξετάστηκε κατά πόσο η μετασχηματιστική ηγεσία επηρεάζει θετικά τα επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών με τις μεταβλητές της εργασιακής αυτονομίας και της συναισθηματικής νοημοσύνης να διαμεσολαβούν αυτή την πιθανή σχέση. Η ανάλυση διαμεσολάβησης (mediator analysis) πραγματοποιήθηκε χρησιμοποιώντας την εφαρμογή PROCESS στο SPSS (Hayes, 2022). Η μετασχηματιστική ηγεσία χρησιμοποιήθηκε ως ανεξάρτητη μεταβλητή (X), η οργανωσιακή δέσμευση ως εξαρτημένη μεταβλητή (Y) και η εργασιακή αυτονομία και η συναισθηματική νοημοσύνη ως διαμεσολαβούσες μεταβλητές (M1 και M2, αντίστοιχα).

Όπως φαίνεται και στους παρακάτω πίνακες (Πίνακας 7 και Πίνακας 8), η εργασιακή αυτονομία (M_1) προβλέφθηκε από τη μετασχηματιστική ηγεσία (X). Αναλυτικότερα, το μοντέλο ήταν στατιστικώς σημαντικό ($R^2 = 0.166$, $p < 0.001$) και εξηγούσε το 16.6% της διακύμανσης που παρατηρήθηκε στην εργασιακή αυτονομία. Παράλληλα, ο συντελεστής για τη μετασχηματιστική ηγεσία ήταν 0.51 ($p < 0.001$), υποδεικνύοντας ότι τα υψηλότερα επίπεδα μετασχηματιστικής ηγεσίας συνδέονται με υψηλότερα επίπεδα εργασιακής αυτονομίας. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται κατανοητό πως καθώς οι ηγέτες επιδεικνύουν πιο μετασχηματιστικές συμπεριφορές, οι εργαζόμενοι αντιλαμβάνονται μεγαλύτερη αυτονομία στην εργασία τους. Αντίστοιχα, προκύπτουν τα αποτελέσματα και για τη μεταβλητή της συναισθηματικής νοημοσύνης (M_2), η οποία προβλέφθηκε από τη μετασχηματιστική ηγεσία (X), από ένα εξίσου σημαντικό μοντέλο ($R^2 = 0.291$, $p < 0.001$) που εξηγούσε το 29.1% της διακύμανσης στη συναισθηματική νοημοσύνη. Επιπλέον, ο συντελεστής για τη μετασχηματιστική ηγεσία ήταν 0.81 ($p < 0.001$), υποδηλώνοντας ότι η μετασχηματιστική ηγεσία σχετίζεται με υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη μεταξύ των εργαζομένων, η οποία κατ' επέκταση ενισχύει την ικανότητά τους να κατανοούν και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τα συναισθήματα. Εστιάζοντας στα αποτελέσματα για την οργανωσιακή δέσμευση (Y), παρατηρούμε πως και αυτή φαίνεται να προβλέπεται από την μετασχηματιστική ηγεσία (X), σύμφωνα με ένα στατιστικώς σημαντικό μοντέλο ($R^2 = 0.234$, $p < 0.001$), το οποίο εξηγεί το 23.4% της διακύμανσης της οργανωσιακής δέσμευσης. Παρόλα αυτά, ο συντελεστής για τη μετασχηματιστική ηγεσία είναι -0.09, κάτι το οποίο υποδεικνύει πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ τους ($p = 0.687$).

Πίνακας 7: Σύνοψη μοντέλου διαμεσολαβητών (mediators)

Εξαρτημένη Μεταβλητή	R	R ²	F(1,105)	p
Εργασιακή Αυτονομία (M_1)	0.41	0.166	20.96	<0.001
Συναισθηματική Νοημοσύνη (M_2)	0.54	0.291	43.06	<0.001
Οργανωσιακή Δέσμευση (Y)	0.48	0.234	10.46	<0.001

Πίνακας 8: Άμεσες Επιδράσεις της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας στους διαμεσολαβητές και την Οργανωσιακή Δέσμευση

Μονοπάτι	Συντελεστής	Τυπ. Σφάλμα	t	p	95% Δ.Ε. (Κ.α., Π.α.)
Μετασχηματιστική Ηγεσία (X) → Εργασιακή Αυτονομία (M_1)	0.51	0.11	4.58	<0.001	0.29, 0.73
Μετασχηματιστική Ηγεσία (X) → Συναισθηματική Νοημοσύνη (M_2)	0.81	0.12	6.56	<0.001	0.56, 1.05
Μετασχηματιστική Ηγεσία (X) → Οργανωσιακή Δέσμευση (Y)	-0.09	0.23	-0.4	0.687	-0.54, 0.36

Όσον αφορά τις έμμεσες επιδράσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην οργανωσιακή δέσμευση μέσω των δύο διαμεσολαβουσών μεταβλητών, διακρίνεται σημαντική έμμεση επίδραση (Επίδραση = 0.44, 95% Δ.Ε. [0.10, 0.84]), υποδεικνύοντας ότι αυτές εξηγούν συλλογικά ένα σημαντικό μέρος αυτής της σχέσης. Αναλυτικότερα, η έμμεση επίδραση μέσω της εργασιακής αυτονομίας (Επίδραση = 0.43, 95% Δ.Ε. [0.20, 0.77]), υποδηλώνει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία ενισχύει την οργανωσιακή δέσμευση αυξάνοντας την εργασιακή αυτονομία. Από την άλλη πλευρά, η έμμεση επίδραση μέσω της συναισθηματικής νοημοσύνης δεν ήταν σημαντική (Επίδραση = 0.01, 95% Δ.Ε. [-0.28, 0.30]), υποδεικνύοντας ότι η συναισθηματική νοημοσύνη δεν μεσολαβεί σημαντικά στη σχέση μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας και οργανωσιακής δέσμευσης (Πίνακας 9).

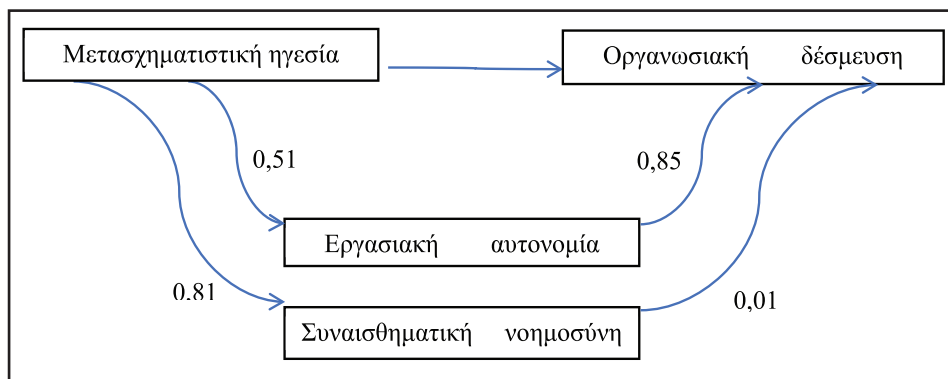
Πίνακας 9: Έμμεση Επίδραση της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας στην Οργανωσιακή Δέσμευση (μέσω της Εργασιακής Αυτονομίας και της Συναισθηματικής Νοημοσύνης)

Διαμεσολαβητής	Έμμεση επίδραση	Τυπ. Σφάλμα	95% Δ.Ε. (Κ.α., Π.α.)	
Συνολική έμμεση επίδραση	0.44	0.19	0.10	0.84
Μέσω της εργασιακής αυτονομίας	0.43	0.15	0.20	0.77
Μέσω της συναισθηματικής νοημοσύνης	0.01	0.15	-0.28	0.31

Τέλος, η συνολική επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην οργανωσιακή δέσμευση, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι μεσολαβούσες μεταβλητές, φαίνεται να είναι θετική αλλά όχι στατιστικά σημαντική ($\beta=0.35$, 95% Δ.Ε. [-0.06, 0.76], $p=0.094$). Ωστόσο, παρόλη την μη στατιστικώς σημαντική άμεση επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας, η συνολική έμμεση επίδραση της όταν διαμεσολαβείται από την εργασιακή αυτονομία και τη συναισθηματική νοημοσύνη, είναι στατιστικώς σημαντική ($\beta=0.44$, 95% Δ.Ε. [0.10, 0.84]). Έτσι, γίνεται κατανοητό πως η μετασχηματιστική ηγεσία επηρεάζει θετικά την οργανωσιακή δέσμευση, αλλά αυτό το αποτέλεσμα διαμεσολαβείται πλήρως από την εργασιακή αυτονομία και τη συναισθηματική νοημοσύνη (Πίνακας 10 και Εικόνα 1). Το εν λόγω εύρημα υποδηλώνει ότι οι ηγέτες που ακολουθούν το μετασχηματιστικό μοντέλο μπορούν να ενισχύσουν τα επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης των εργαζομένων, ενισχύοντας την αυτονομία και τη συναισθηματική τους νοημοσύνη.

Πίνακας 10: Συνολική, Άμεση και Έμμεση Επίδραση του Μοντέλου

Επίδραση	Συντελεστής	Τυπ. Σφάλμα	t	p	95% CI (LLCI, ULCI)
Συνολική επίδραση (Μετασχηματιστική Ηγεσία → Οργανωσιακή Δέσμευση)	0.35	0.21	1.69	0.094	-0.06, 0.76
Άμεση επίδραση (Μετασχηματιστική Ηγεσία → Οργανωσιακή Δέσμευση)	-0.09	0.23	-0.4	0.687	-0.54, 0.36
Συνολική έμμεση επίδραση (Εργασιακή αυτονομία & συναισθηματική νοημοσύνη)	0.44	0.19	-	-	0.10, 0.84

Εικόνα 1: Διάγραμμα μοντελοποίησης της σχέσης της μετασχηματιστικής ηγεσίας ως προς την οργανωσιακή δέσμευση με διαμεσολαβητές την εργασιακή αυτονομία και τη συναισθηματική νοημοσύνη

7. Συζήτηση και Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη είχε ως στόχο να εξετάσει τη σχέση μεταξύ των μεταβλητών της μετασχηματιστικής ηγεσίας, της οργανωσιακής δέσμευσης, της εργασιακής αυτονομίας και της συναισθηματικής νοημοσύνης. Παρόλο που η μετασχηματιστική ηγεσία αναγνωρίζεται διεθνώς ως ένας καίριος παράγοντας για την ενίσχυση της οργανωσιακής δέσμευσης των εργαζομένων, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προσφέρουν μια πιο συγκρατημένη εικόνα.

Εστιάζοντας στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα (ΕΕ1), αν και παρατηρείται θετική σχέση μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας και οργανωσιακής δέσμευσης, αυτή δεν φαίνεται να είναι στατιστικά σημαντική. Το συγκεκριμένο εύρημα δύναται να ερμηνευτεί υπό το πρίσμα της

ιδιαίτερης φύσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτική δομή και γραφειοκρατικές διαδικασίες (Katsigianni & Ifanti, 2016). Η επικράτηση διεκπεραιωτικών μορφών ηγεσίας, που δίνουν έμφαση κυρίως στη διαχείριση εργασιών και τη συμμόρφωση με προκαθορισμένους κανόνες, περιορίζει τη δυνατότητα ανάπτυξης πιο καινοτόμων πρακτικών ηγεσίας, όπως αυτές που προωθούνται μέσω του μετασχηματιστικού μοντέλου (Saiti, 2012). Επιπρόσθετα, η κουλτούρα του εν λόγω συστήματος, που συχνά εστιάζει στην ιεραρχία και τον έλεγχο, δεν δημιουργεί τις ιδανικές προϋποθέσεις για την προώθηση ενός δυναμικού οργανωσιακού κλίματος, όπου η δέσμευση θα μπορούσε να αναπτυχθεί με φυσικό τρόπο.

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (EE2), η εργασιακή αυτονομία αναδείχθηκε ως ένας παράγοντας που διαμεσολαβεί στην σχέση μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας και οργανωσιακής δέσμευσης, καθώς η μετασχηματιστική ηγεσία ενισχύει την οργανωσιακή δέσμευση έμμεσα, προωθώντας την εργασιακή αυτονομία των εκπαιδευτικών. Με αυτόν τον τρόπο, επιβεβαιώνεται η σημαντικότητα της δημιουργίας ενός περιβάλλοντος, όπου οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι έχουν μεγαλύτερη ελευθερία να λαμβάνουν αποφάσεις, να εκφράζουν την δημιουργικότητά τους, να αναπτύσσουν και να εφαρμόζουν καινοτόμες πρωτοβουλίες (Lin, 2022· Knight, 2020). Σε αυτό το πλαίσιο, η εργασιακή αυτονομία λειτουργεί ως καταλύτης που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να εμπλέκονται περισσότερο και να δεσμεύονται πιο ουσιαστικά με τους στόχους του εκάστοτε εκπαιδευτικού οργανισμού (Zhang et al., 2021· Silva & Mølsted, 2020).

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα (EE3), η συναισθηματική νοημοσύνη -έναν παράγοντα που έχει συνδεθεί με την αποτελεσματική ηγεσία (Bonesso et al., 2020)- δεν φάνηκε να διαθέτει άμεση επίδραση στα επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης, ενώ παρατηρήθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και μετασχηματιστικής ηγεσίας. Το συγκεκριμένο εύρημα υποδηλώνει πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για μετασχηματιστικές πρακτικές της ηγεσίας συνδέονται με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, αλλά ο αντίκτυπός τους στην οργανωσιακή δέσμευση πιθανόν εξαρτάται από τη διαμεσολάβηση άλλων παραγόντων πέραν της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Σε πρακτικό επίπεδο, η αξιοποίηση των ευρημάτων απαιτεί στοχευμένες πολιτικές παρεμβάσεις, με τις πρωτοβουλίες που αποσκοπούν στην αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος (Sari, 2018) και την ενίσχυση μορφών ηγεσίας που προάγουν την αυτονομία των εκπαιδευτικών να αποτελούν βασικές προτεραιότητες (Lin, 2022). Ειδικότερα, η επιμόρφωση και η υλοποίηση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης, με κεντρικό άξονα την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης και τις ηγετικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών (Gómez-Leal et al., 2021), θα αποτελούσαν ένα σημαντικό βήμα προς τη σωστή κατεύθυνση. Παράλληλα, η συμμετοχή σε διεθνή εκπαιδευτικά δίκτυα και προγράμματα Erasmus, θα συντελέσει στη γνωριμία των ελληνικών σχολείων με σχολεία άλλων χωρών της Ευρώπης και τη γνωριμία τους με διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα και νέες μορφές ηγεσίας, προωθώντας την ανταλλαγή καλών πρακτικών και καινοτόμων δράσεων (Žebryk et al., 2021).

Παρά τα πλεονεκτήματα της παρούσας έρευνας, υπάρχουν ορισμένοι περιορισμοί που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη. Ένας από τους πιο σημαντικούς περιορισμούς που εντοπίζεται στο πλαίσιο της συγκεκριμένης μελέτης είναι ο περιορισμένος αριθμός συμμετεχόντων και η γεωγραφική προέλευση του δείγματος, το οποίο προέρχεται κυρίως από τη Δυτική Μακεδονία. Αυτοί οι δύο παράγοντες δύνανται να επηρεάσουν αρνητικά τη γενικευσιμότητα των ευρημάτων της μελέτης (Creswell & Clark, 2017). Για τη βελτίωση της ερευνητικής εγκυρότητας, προτείνεται η διεύρυνση του δείγματος, ώστε να συμπεριληφθεί μεγαλύτερος αριθμός εκπαιδευτικών από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας, με στόχο τη μείωση της γεωγραφικής προκατάληψης και την αύξηση της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος.

Παράλληλα, μεθοδολογικά ζητήματα, όπως ο συγχρονικός χαρακτήρας της έρευνας και η αξιοποίηση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς, δύνανται να έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην εγκυρότητα και την αξιοπιστία των ευρημάτων. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, προτείνεται η διεξαγωγή διαχρονικών μελετών, οι οποίες θα αξιοποιούν συνδυαστικά διαφορετικές μεθόδους συλλογής δεδομένων (ημι-δομημένες συνεντεύξεις, ημερολόγια, ομάδες εστίασης). Ακόμα, η διεξαγωγή της μελέτης σε εκπαιδευτικούς που εμπίπτουν σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό υπόβαθρο πιθανόν συνεπάγεται ένα εύρος πολιτισμικών προκαταλήψεων, οι οποίες δύνανται να επηρεάζουν τη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων. Προτείνεται λοιπόν η συμπερίληψη συμμετεχόντων από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Εξίσου σημαντική κρίνεται η διερεύνηση επιπρόσθετων παραγόντων που ενδέχεται να επηρεάζουν τη σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με την οργανωσιακή δέσμευση, όπως τα χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος (Gillet & Vandenberghe, 2014). Ακόμα, σημαντική κρίνεται η περεταίρω μελέτη των διαφορών που παρατηρούνται ανάμεσα στα φύλα και τις ηλικιακές ομάδες των συμμετεχόντων.

Συνολικά, τα ευρήματα της έρευνας υπογραμμίζουν την ανάγκη για στοχευμένες παρεμβάσεις και μεταρρυθμίσεις, οι οποίες θα επιτρέψουν την ενίσχυση της εργασιακής αυτονομίας και την καλλιέργεια δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών όσο και των ηγετών εντός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ειδικότερα, η ανάπτυξη προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης ηγετών σύμφωνα με μετασχηματιστικά πρότυπα διοίκησης δύνανται να προσφέρει τα απαραίτητα εργαλεία για την προώθηση ενός πιο συμμετοχικού και συνεργατικού οργανωσιακού κλίματος. (Saleem et al., 2022). Παράλληλα, οι μεταρρυθμίσεις που στοχεύουν στην αποκέντρωση και τη μείωση των γραφειοκρατικών φραγμών θα μπορούσαν να επιτρέψουν στους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν πιο ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι προτεινόμενες αλλαγές δεν περιορίζονται μόνο στη βελτίωση της διοικητικής αποτελεσματικότητας, αλλά φιλοδοξούν να συμβάλουν και στη βελτιστοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Ένα εκπαιδευτικό σύστημα που ενισχύει τη δέσμευση των εργαζομένων σε αυτό, στην εμπιστοσύνη και τη συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μερών, αναμένεται να προαγάγει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και να οδηγήσει σε μια σύγχρονη και καινοτόμα εκπαιδευτική πραγματικότητα (Harris & Jones, 2019).

Βιβλιογραφία

- Akartuna, I. & Serin, O. (2022) COVID-19 Impact on Teachers' Organizational Commitment in Schools. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.810015>
- Alamir, I., Ayoubi, R., Massoud, H. & Hallak, L. (2019) Transformational leadership, organizational justice and organizational outcomes. *Leadership & Organization Development Journal* 40 (7), 749-763. <https://doi.org/10.1108/lodj-01-2019-0033>
- Allen, N. J. & Meyer, J. P. (1990) The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63 (1), 1-18. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1990.tb00506.x>
- Alessa, G. (2021) The Dimensions of Transformational Leadership and Its Organizational Effects in Public Universities in Saudi Arabia: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.682092>
- Al-Sada, M., Al-Esmael, B. & Faisal, M. (2017) Influence of organizational culture and leadership style on employee satisfaction, commitment and motivation in the educational sector in Qatar. *Euromed Journal of Business*, 12 (2), 163-188. <https://doi.org/10.1108/EMJB-02-2016-0003>
- Alzoraiki, M., Ahmad, A., Ateeq, A., Naji, G., AlMaamari, Q. & Beshr, B. (2023) Impact of Teachers' Commitment to the Relationship between Transformational Leadership and Sustainable Teaching Performance. *Sustainability*, 15 (5), 4620. <https://doi.org/10.3390/su15054620>
- Βάσιου Α. (2018) Συναισθηματική νοημοσύνη εκπαιδευτικών: ο ρόλος της στο συναίσθημα και στην κινητοποίηση στην εργασία τους. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 11(1), 1-47. <https://doi.org/10.12681/jret.11974>
- Βάσιου, Α., Μαστροθανάσης, Κ. & Κλαδάκη, Μ. (2024) Κοινωνική και συναισθηματική μάθηση και θεατρικό παιχνίδι: Μια ποιοτική μελέτη με εκπαιδευτικούς. Στο: Μαστροθανάσης, Κ. & Κλαδάκη, Μ. (Επιμ.). *Θεατροπαιδαγωγική Επιστήμη και Έρευνα*. Εκδ. Πεδίο.
- Barling, J., Moutinho, S. & Kelloway, E. K. (2000) *Transformational leadership and group performance: The mediating role of affective commitment*. Queen's University, Kingston, Ontario.
- Bashir, B. & Gani, A. (2019) Testing the effects of job satisfaction on organizational commitment. *Journal of Management Development*, 39 (4), 525-542. <https://doi.org/10.1108/jmd-07-2018-0210>.
- Bass, B.M. & Riggio, R.E. (2006) *Transformational Leadership*, Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Becker, H. S. (1960) Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology*, 66 (1), 32-40. <https://doi.org/10.1086/222820>.

- Bellibaş, M., Kılınç, A. & Polatcan, M. (2021) The Moderation Role of Transformational Leadership in the Effect of Instructional Leadership on Teacher Professional Learning and Instructional Practice: An Integrated Leadership Perspective. *Educational Administration Quarterly*, 57 (5), 776-814.
<https://doi.org/10.1177/0013161X211035079>
- Bonesso, S., Gerli, F., Zampieri, R. & Boyatzis, R. (2020) Updating the Debate on Behavioral Competency Development: State of the Art and Future Challenges. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01267>
- Burns, J. M. (1978) *Leadership*. New York, NY: Harper & Row.
- Bush, T. (2011) *Theories of Educational Leadership and Management*. Sage, London.
- Butar, N., Bross, N. & Kanto, D. (2020) What Drives Teaching Performance at School? The Determinants of School Teacher Performance. *Journal of Economics and Business*, 3 (4), 1624-1630. <https://doi.org/10.31222/osf.io/znsu3>
- Cai, B., Shafait, Z. & Chen, L. (2022) Teachers' Adoption of Emotions-Based Learning Outcomes: Significance of Teachers' Competence, Creative Performance, and University Performance. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.812447>.
- Carless, S. A., Wearing, A. J. & Mann, L. (2000) A short measure of transformational leadership. *Journal of business and psychology*, 14, 389-405.
<https://doi.org/10.1023/A:1022991115523>
- Cayupe, J., Bernedo-Moreira, D., Morales-García, W., Alcaraz, F., Peña, K., Saintila, J. & Flores-Paredes, A. (2023) Self-efficacy, organizational commitment, workload as predictors of life satisfaction in elementary school teachers: the mediating role of job satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1066321>
- Chew, J. & Chan, C.C.A. (2008) Human resource practices, organizational commitment and intention to stay, *International Journal of Manpower*, 29 (6), 503-522.
<https://doi.org/10.1108/01437720810904194>
- Choi, D., Oh, I. & Colbert, A. (2015) Understanding organizational commitment: A meta-analytic examination of the roles of the five-factor model of personality and culture.. *The Journal of applied psychology*, 100 (5), 1542-1567.
<https://doi.org/10.1037/apl0000014>.
- Chughtai, A.A. & Zafar, S. (2006) Antecedents and consequences of organizational commitment among Pakistani university teachers, *Applied HRM Research*, 11 (1), 39-64.
- Chung, M. (2019) Teacher Efficacy, Collective Self-Esteem, and Organizational Commitment of Childcare Teachers: A Moderated Mediation Model of Social Support. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00955>.
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2017) *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.

- Cribb, A. & Gewirtz, S. (2007) Unpacking Autonomy and Control in Education: Some Conceptual and Normative Groundwork for a Comparative Analysis. *European Educational Research Journal*, 6(3), 203-213. <https://doi.org/10.2304/eerj.2007.6.3.203>
- Cui, Y. (2021) The role of emotional intelligence in workplace transparency and open communication. *Aggression and Violent Behavior*, 101602. <https://doi.org/10.1016/J.AVB.2021.101602>.
- Daniëls, E., Hondeghem, A. & Dochy, F. (2019) A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational Research Review*, 27, 110-125. <https://doi.org/10.1016/J.EDUREV.2019.02.003>
- Dirani, K. M., Abadi, M., Alizadeh, A., Barhate, B., Garza, R. C., Gunasekara, N., ... Majzun, Z. (2020) Leadership competencies and the essential role of human resource development in times of crisis: a response to Covid-19 pandemic. *Human Resource Development International*, 23 (4), 380-394. <https://doi.org/10.1080/13678868.2020.1780078>
- Dogru, Ç. (2022) A Meta-Analysis of the Relationships Between Emotional Intelligence and Employee Outcomes. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.611348>
- Dubinsky, A. J., Yammarino, F. J. & Jolson, M. A. (1995) An examination of linkages between personal characteristics and dimensions of transformational leadership. *Journal of Business and Psychology*, 9(3), 315-335. <https://doi.org/10.1007/BF02230972>
- Frostenson, M. (2015) Three forms of professional autonomy: De-professionalization of teachers in a new light, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1(2), 20-29. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28464>
- Gao, Y. (2022) An Investigation Into the Role of English as a Foreign Language Teachers' Self-Efficacy in Their Organizational Commitment. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.894333>
- Gillet, N. & Vandenberghe, C. (2014) Transformational leadership and organizational commitment: The mediating role of job characteristics. *Human Resource Development Quarterly*, 25(3), 321-347.
- Gómez-Leal, R., Holzer, A., Bradley, C., Fernández-Berrocal, P. & Patti, J. (2021) The relationship between emotional intelligence and leadership in school leaders: a systematic review. *Cambridge Journal of Education*, 52 (1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1927987>
- Gruzina, Y., Mel'nychuk, M. & Belogash, M. (2020) Leadership Ideas Shaped by Digital Insights in Higher Education. *Management Science*, 9 (4), 75-84. <https://doi.org/10.26794/2404-022x-2019-9-4-75-84>.

- Gumus, S., Bellibaş, M., Esen, M. & Gumus, E. (2018) A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, 46 (1), 25-48.
<https://doi.org/10.1177/1741143216659296>.
- Hamza, P. A., Othman, B. J., Gardi, B., Sorguli, S., Aziz, H. M., Ahmed, S. A., et al. (2021) Recruitment and selection: the relationship between recruitment and selection with organizational performance. *International Journal of Engineering, Business and Management*, 5 (3), 1-13. <https://doi.org/10.22161/ijebm.5.3.1>
- Herrera, J. & Heras-Rosas, C. (2021) The Organizational Commitment in the Company and Its Relationship With the Psychological Contract. *Frontiers in Psychology*, 11.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.609211>.
- Harris, A. & Jones, M. (2019) Teacher leadership and educational change. *School Leadership & Management*, 39 (2), 123-126. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1574964>.
- Hughes, A.L., Matt, J.J. & O'Reilly, F.L. (2015) Principal support is imperative to the retention of teachers in hard-to-staff schools, *Journal of Education and Training Studies*, 3 (1), 129-134. <https://doi.org/10.11114/jets.v3il.622>
- [Imran, R.](#), [Allil, K.](#) & [Mahmoud, A.B.](#) (2017) Teacher's turnover intentions: Examining the impact of motivation and organizational commitment, *International Journal of Educational Management*, 31 (6), 828-842. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2016-0131>
- Ingersoll, R. M. (2003) *Who controls teachers' work. Power and accountability in America's schools*. Harvard: Harvard University Press.
- Isha, A.S.N., Naji, G.M.A., Saleem, M.S., Brough, P., Alazzani, A., Ghaleb, E.A.A., Muneer, A. & Alzoraiki, M. (2023) Validation of "Depression, Anxiety, and Stress Scales" and "Changes in Psychological Distress during COVID-19" among University Students in Malaysia. *Sustainability*, 15(5). <https://doi.org/10.3390/su15054492>
- Mamat, N. H. & Ismail, N. A. H. (2021) Integration of emotional intelligence in teaching practice among university teachers in higher education. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 18(2), 69-102. <https://doi.org/10.32890/mjli2021.18.2.3>
- Jackson, T. A., Meyer, J. P. & Wang, X. H. (2013) Leadership, commitment, and culture: A meta-analysis. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 20(1), 84-106.
<https://doi.org/10.1177/1548051812466919>
- Jain, P. & Duggal, T. (2018) Transformational leadership, organizational commitment, emotional intelligence and job autonomy. *Management Research Review*, 41 (9), 1033-1046. <https://doi.org/10.1108/MRR-01-2018-0029>.
- Jiao, C., Qian, J. & Liu, H. (2022) The Relationship Between Preschool Inclusive Education Teachers' Organizational Support and Work Engagement: The Mediating Role of Teacher Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology*, 13.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.900835>.

- Kafetsios, K., Nezlek, J. B. & Vassiou, A. (2011) A multilevel analysis of relationships between leaders' and subordinates' emotional intelligence and emotional outcomes. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(5), 1121-1144.
<https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2011.00750.x>
- Katsigianni, E. & Ifanti, A. (2016) Tenured and non-tenured school principals in Greece: a historical approach. *Journal of Educational Administration and History*, 48 (3), 225-42.
<https://doi.org/10.1080/00220620.2016.1173023>.
- Knight, R. (2020) The tensions of innovation: experiences of teachers during a whole school pedagogical shift. *Research Papers in Education*, 35 (2), 205 - 227.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1568527>.
- Lennert da Silva, A. L. & Mølsted, C. E. (2020) *Teacher autonomy and teacher agency: a comparative study in Brazilian and Norwegian lower secondary education*. *The Curriculum Journal*, 31(1), 115–131. <https://doi.org/10.1002/curj.3>
- Li, Y. & Karanxha, Z. (2022) Literature review of transformational school leadership: models and effects on student achievement (2006–2019). *Educational Management Administration & Leadership*, 52 (1), 52-74. <https://doi.org/10.1177/17411432221077157>.
- Lin, Q. (2022) The relationship between distributed leadership and teacher innovativeness: Mediating roles of teacher autonomy and professional collaboration. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.948152>.
- Linville, J. & Onosu, G. (2023) Stories of Leadership: Leading with Empathy through the COVID-19 Pandemic. *Sustainability*, 15(9), 7708. <https://doi.org/10.3390/su15097708>.
- Liu, Y. & Bellibas, M.S. (2018) School factors that are related to school principals' job satisfaction and organizational commitment. *International Journal of Educational Research*, 90, 1–19. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.04.002>
- Lv, Y., Wu, M. & Shouse, R. (2022) Impact of organizational culture, occupational commitment and industry-academy cooperation on vocational education in China: Cross-sectional Hierarchical Linear Modeling analysis. *PLoS ONE*, 17 (2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0264345>.
- Luyten, H. & Bazo, M. (2019) Transformational leadership, professional learning communities, teacher learning and learner centred teaching practices; Evidence on their interrelations in Mozambican primary education. *Studies in Educational Evaluation*, 60, 14-31.
<https://doi.org/10.1016/J.STUEDUC.2018.11.002>.
- Ma, D. (2022) The Role of Motivation and Commitment in Teachers' Professional Identity. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.910747>.

- Martínez-Monteagudo, M., Inglés, C., Granados, L., Aparisi, D. & García-Fernández, J. (2019) Trait emotional intelligence profiles, burnout, anxiety, depression, and stress in secondary education teachers. *Personality and Individual Differences*, 142, 53-61.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.01.036>.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997) What is emotional intelligence?, In Salovey, P. & Sluyter, D.J. (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence*, Basic Books, New York, NY.
- Meyer, J.P. & Allen, N.J. (1991) A Three-Component Conceptualization of Organizational Commitment. *Human Resource Management Review*, 1 (1), 61-89.
[https://doi.org/10.1016/1053-4822\(91\)90011-Z](https://doi.org/10.1016/1053-4822(91)90011-Z)
- Miao, C., Humphrey, R. & Qian, S. (2018) A cross-cultural meta-analysis of how leader emotional intelligence influences subordinate task performance and organizational citizenship behavior. *Journal of World Business*, 53 (4), 463-474.
<https://doi.org/10.1016/j.jwb.2018.01.003>
- Miraglia, M. & Johns, G. (2016) Going to work ill: A meta-analysis of the correlates of presenteeism and a dual-path model. *Journal of occupational health psychology*, 21 (3), 261-283. <https://doi.org/10.1037/ocp0000015>
- Mowday, R.T., Steers, R.M. & Porter, L.W. (1979) The Measurement of Organizational Commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14 (2), 224-247.
[https://doi.org/10.1016/0001-8791\(79\)90072-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(79)90072-1)
- Muttaqin, I., Tursina, N., Sudrajat, A., Yuliza, U., Novianto, N., Ramadhan, F. & Kurnanto, M. (2023) The effect of academic supervision, managerial competence, and teacher empowerment on teacher performance: the mediating role of teacher commitment. *F1000Research*, 12 (743).
<https://doi.org/10.12688/f1000research.128502.2>
- Nandan, S., Halkias, D., Thurman, P., Komodromos, M., Alserhan, B., Adendorff, Ph.D, C., Alhaj, N., Massis, A., Galanaki, E., Graham, S., Juma, N., Kwesiga, E., Nkamnebe, A., Seaman, C. & Zacca, J. (2018) Assessing cross-national invariance of the three-component model of organizational commitment. *EuroMed Journal of Business*, 13 (3), 254-279. <https://doi.org/10.1108/EMJB-09-2017-0031>
- Ni, Y. (2017) Teacher Working Conditions, Teacher Commitment, and Charter Schools. *Teachers College Record*, 119 (6), 1-38. <https://doi.org/10.1177/016146811711900606>
- Oh, H. & Sawang, S. (2021) Qualitative differences in the mindsets associated with dual nature of normative commitment. *PLoS ONE*, 16 (3).
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0251193>
- Pan, H.-L.W. (2023) The Catalysts for Sustaining Teacher Commitment: An Analysis of Teacher Preparedness and Professional Learning. *Sustainability*, 15(6), 4918,
<https://doi.org/10.3390/su15064918>

- Paulsrud, D. & Wermke, W. (2019) Decision-making in Context: Swedish and Finnish Teachers' Perceptions of Autonomy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64 (5), 706 - 727. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1596975>
- Peláez-Fernández, M., Mérida-López, S., Sánchez-Álvarez, N. & Extremera, N. (2021) Managing Teachers' Job Attitudes: The Potential Benefits of Being a Happy and Emotional Intelligent Teacher. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661151>
- Prentice, C., Dominique Lopes, S., and Wang, X. (2020) Emotional intelligence or artificial intelligence—an employee perspective. *Journal of Hospitality Marketing and Management*, 29 (4), 377–403. <https://doi.org/10.1080/19368623.2019.1647124>
- Presbitero, A., Newman, A., Le, H., Jiang, Z. & Zheng, C. (2019) Organizational commitment in the context of multinational corporations: a critical review and directions for future research. *The International Journal of Human Resource Management*, 30 (1), 188-218. <https://doi.org/10.1080/09585192.2018.1511614>
- Price, H. (2021) Weathering fluctuations in teacher commitment: leaders relational failures, with improvement prospects. *Journal of Educational Administration*, 59 (4), 493-513. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2020-0157>
- Razak, N., Darmawan, G. & Keeves, J. (2009) Teacher commitment. In L.J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching*, 343-360. Berlin: Springer Science + Business Media.
- Reilly, P. (2022) Developing Emotionally Intelligent Work Teams Improves Performance and Organizational Wellbeing: A Literature Review. *New Review of Academic Librarianship*, 29 (2), 203-217. <https://doi.org/10.1080/13614533.2022.2112716>
- Saha, S. & Kumar, S. (2018) Organizational culture as a moderator between affective commitment and job satisfaction: empirical evidence from Indian public sector enterprises. *International Journal of Public Sector Management*, 31 (2), 184-206. <https://doi.org/10.1108/IJPSM-03-2017-0078>
- Saiti, A. (2012) Leadership and quality management: An analysis of three key features of the Greek education system, *Quality Assurance in Education*, 20 (2), 110-138. <http://dx.doi.org/10.1108/09684881211219370>
- Saleem, M.S., Isha, A.S.N., Awan, M.I., Yusop, Y.B., Naji, G.M.A. (2022) Fostering academic engagement in post-graduate students: Assessing the role of positive emotions, positive psychology, and stress. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.920395>
- Sánchez-Álvarez, N., Martos, M. & Extremera, N. (2020) A Meta-Analysis of the Relationship Between Emotional Intelligence and Academic Performance in Secondary Education: A Multi-Stream Comparison. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01517>

- Sánchez-Rosas, J., Dyzenchauz, M., Freiberg-Hoffmann, A., García-Rubiano, M. & Okinishi, M. (2023) Transformational leadership and collective teacher self-efficacy: The mediating role of satisfaction with job resources. *International Journal of Instruction*, 16 (1), 801-820. <https://doi.org/10.29333/iji.2023.16145a>
- Sari, V. (2018) Educational Assistance and Education Quality in Indonesia: The Role of Decentralization. *Population and Development Review*, 45(1), 123-154. <https://doi.org/10.1111/padr.12272>
- Siangchokyoo, N., Klinger, R. & Campion, E. (2020) Follower transformation as the linchpin of transformational leadership theory: A systematic review and future research agenda. *Leadership Quarterly*, 31 (1), 101341. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2019.101341>
- Silva, A. & Mølsted, C. (2020) Teacher autonomy and teacher agency: a comparative study in Brazilian and Norwegian lower secondary education. *The Curriculum Journal*, 31 (1), 115-131. <https://doi.org/10.1002/curj.3>
- Sinclair, R. R., Tucker, J. S., Cullen, J. C. & Wright, C. (2005) Performance differences among four organizational commitment profiles. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1280-1287. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.6.1280>
- Suleman, Q., Syed, M., Mahmood, Z. & Hussain, I. (2020) Correlating Emotional Intelligence With Job Satisfaction: Evidence From a Cross-Sectional Study Among Secondary School Heads in Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00240>
- Tengi, M., Mansor, M. & Zahari, H. (2017) A review theory of transformational leadership for school. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7 (3), 792-799. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v7-i3/2847>
- Timalsina, R., K.C., S., Rai, N. & Chhantyal, A. (2018) Predictors of organizational commitment among university nursing Faculty of Kathmandu Valley, Nepal. *BMC Nursing*, 17 (30). <https://doi.org/10.1186/s12912-018-0298-7>
- Toprak, M., Karakus, M. & Chen, J. (2023) Transformational school leadership: a systematic review of research in a centralized education system, *Journal of Educational Administration*, 61 (5), 514-530. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2022-0185>
- Urick, A. (2016) The influence of typologies of school leaders on teacher retention: a multi-level latent class analysis, *Journal of Educational Administration*, 54 (4), 434-468. <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2014-0090>
- Valaei, N. & Rezaei, S. (2016) Job satisfaction and organizational commitment: An empirical investigation among ICT-SMEs.. *Management Research Review*, 39 (12), 1663-1694. <https://doi.org/10.1108/MRR-09-2015-0216>

- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015) Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40.
<https://doi.org/10.1016/J.EDUREV.2015.04.002>
- Vasiou, A., Vasilaki, E., Mastrothanasis, K. & Galanaki, E. (2024) Emotional Intelligence and University Students' Happiness: The Mediating Role of Basic Psychological Needs' Satisfaction. *Psychology International*, 6(4), 855-867.
<https://doi.org/10.3390/psycholint6040055>
- Wang, G., Strong, M., Zhang, S. & Liu, K. (2021) Preservice teacher professional commitment: A conceptual model and literature review. *Teaching and Teacher Education*, 104, 103373. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2021.103373>
- Wermke, W. & Forsberg, E. (2017) The changing nature of autonomy: Transformations of the late Swedish teaching profession, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(2), 155-168. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1119727>
- Wermke, W., Rick, S. & Salokangas, M. (2018) Decision-making and control: perceived autonomy of teachers in Germany and Sweden. *Journal of Curriculum Studies*, 51 (3), 306-325. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1482960>
- Wilkins, S., Butt, M., Kratochvil, D. & Balakrishnan, M. (2016) The effects of social identification and organizational identification on student commitment, achievement and satisfaction in higher education. *Studies in Higher Education*, 41 (12), 2232-2252.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1034258>
- Yahaya, R. & Ebrahim, F. (2016). Leadership Styles and Organizational Commitment: Literature Review. *Journal of Management Development*, 35 (2), 190-216.
<https://doi.org/10.1108/JMD-01-2015-0004>
- Ye, D., Sun, S. & Zhao, D. (2022). EFL Students' L2 Achievement: The Role of Teachers' Organizational Commitment and Loving Pedagogy. *Frontiers in Psychology*, 13.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.937624>
- Żebryk, P., Przymszała, P., Nowak, J., Cerbin-Koczorowska, M., Marciniak, R. & Cameron, H. (2021). The Impact of ERASMUS Exchanges on the Professional and Personal Development of Medical Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (24), 13312. <https://doi.org/10.3390/ijerph182413312>
- Zhang, D., He, J. & Fu, D. (2021). How Can We Improve Teacher's Work Engagement? Based on Chinese Experiences. *Frontiers in Psychology*, 12.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.721450>
- Zhu, K., Wang, X. & Jiang, M. (2022). The impact of organizational commitment on turnover intention of substitute teachers in public primary schools: Taking psychological capital as a mediator. *Frontiers in Psychology*, 13.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1008142>

Zurita-Ortega, F., Olmedo-Moreno, E., Chacón-Cuberos, R., López, J. & Martínez-Martínez, A. (2019). Relationship between Leadership and Emotional Intelligence in Teachers in Universities and Other Educational Centres: A Structural Equation Model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 293.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17010293>.

ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΔΑΝΕΙΣΤΙΚΗΣ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΠΛΑΤΦΟΡΜΑΣ E-CLASS

PARENTS' VIEWS ON THE OPERATION OF THE LENDING LIBRARY IN KINDERGARTEN THROUGH THE E-CLASS PLATFORM

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

Θεόδωρος Ελευθεράκης
Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Κρήτης
elefthet@gmail.com

Περίληψη

Η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας των μαθητών/τριων στη σύγχρονη εποχή συνιστά καίριο ζήτημα, που απασχολεί τον εκπαιδευτικό, αλλά και το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον τους. Η διαμόρφωση φιλαναγνωστικών συνηθειών εντός του σχολικού πλαισίου στους μαθητές της προσχολικής ηλικίας επιτυγχάνεται και διαμέσου της λειτουργίας της δανειστικής βιβλιοθήκης, έντυπης αλλά και ψηφιακής. Ωστόσο, την περίοδο της πανδημίας COVID-19 και της συνακόλουθης εφαρμογής αυστηρών υγειονομικών πρωτοκόλλων, η δανειστική βιβλιοθήκη στην προσχολική εκπαίδευση, όπου δεν ανεστάλη, λειτούργησε ψηφιακά μέσω ηλεκτρονικών πλατφόρμων.

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των γονέων μαθητών/τριων Προσχολικής Εκπαίδευσης του Ν. Αττικής για τη λειτουργία της δανειστικής βιβλιοθήκης σε τεχνολογικά υποστηριζόμενο περιβάλλον (πλατφόρμα eclass) κατά τις σχολικές χρονιές 2020-2021 και 2021-2022. Για τη διερεύνηση του θέματος πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα με εννέα ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες κατέδειξαν ότι η λειτουργία ψηφιακής δανειστικής βιβλιοθήκης ενίσχυσε την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας, των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού και των ψηφιακών δεξιοτήτων, εμπλέκοντας ενεργά τους γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπροσθέτως, καταγράφηκε η αδυναμία των οικογενειών να υποστηρίξουν ποικιλότροπα τη συμμετοχή των παιδιών τους στα ψηφιακά περιβάλλοντα με ταυτόχρονη ενίσχυση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Συμπερασματικά, προτάσσεται η συνδυαστική λειτουργία συμβατικής και ψηφιακής δανειστικής βιβλιοθήκης στην προσχολική εκπαίδευση, ώστε να εξασφαλίζεται η «μαγεία», που παρέχει το έντυπο βιβλίο σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

*Λέξεις κλειδιά**Φιλαναγνωσία, αναδυόμενος γραμματισμός, ψηφιακή βιβλιοθήκη, νηπιαγωγείο.***Summary**

The cultivation of students' love of reading book (philanagnosia) in modern times is a key issue, which concerns the educational as well as their wider family environment. The formation of reading habits within the school context among pre-school students is also achieved through the operation of the lending library, both print and digital. However, during the COVID-19 pandemic and the consequent implementation of strict health protocols, the lending library in pre-school education operated digitally through online platforms only in cases where it was not suspended. The purpose of this study was to investigate the parents views of pre-school students in Attica region on the operation of the lending library in a technology-supported environment (eclass platform) during the school years 2020-2021 and 2021-2022. In order to investigate the issue, a qualitative research was conducted with nine semi-structured interviews, which showed that the operation of a digital lending library enhanced the cultivation of reading, emergent literacy skills and digital skills, actively involving the parents in the educational process. Nevertheless, it was noted the inability of families to support their children's participation in digital environments in a variety of ways, while reinforcing educational inequalities. In conclusion, a combination of conventional and digital lending library in preschool education is recommended, in order to ensure the "magic" that the printed book provides to preschool childrens.

*Key words**Literacy, emergent literacy, digital library, kindergarten.***0. Εισαγωγή**

Η λειτουργία της δανειστικής βιβλιοθήκης στην προσχολική εκπαίδευση έχει διττό σκοπό, αποβλέποντας αφενός στη διαμόρφωση φιλαναγνωστικών συνθηθειών στους μαθητές/τριες της προσχολικής ηλικίας και αφετέρου στην όσο το δυνατόν ουσιαστικότερη εμπλοκή του οικογενειακού περιβάλλοντος στη συγκεκριμένη διαδικασία (Τάφα, 2001α). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου από το 2000 και μετά ενθαρρύνει και υποστηρίζει την οργάνωση Δανειστικής Βιβλιοθήκης. Μέσω της καθιέρωσής της και της ταυτόχρονης διαμόρφωσης, εντός της σχολικής τάξης, ενός κατάλληλα οργανωμένου, καλαίσθητου και ελκυστικού χώρου, όπως είναι το κέντρο μάθησης (γωνιά) της βιβλιοθήκης, παρέχονται στα νήπια οι κατάλληλες ευκαιρίες για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας και την κατάκτηση του γραμματισμού (Clay, 2001· Μπατσούτα, Παπαγιαννίδου & Δάντη, 2007), καθώς προσφέρεται ένα πλαίσιο ενεργητικής μάθησης, συμμετοχής, δραστηριοποίησης και αλληλεπίδρασης με το γραπτό λόγο (Δέσπο, 2022). Ο χώρος της σχολικής βιβλιοθήκης

χρειάζεται να είναι μαθητοκεντρικά σχεδιασμένοι, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στο συμπεριληπτικό χαρακτήρα, ώστε να εξασφαλίζεται σε όλους τους μαθητές/τριες η δυνατότητα επαφής και γνωριμίας με τα βιβλία με ταυτόχρονο περιορισμό των εκπαιδευτικών ανισοτήτων αναφορικά με την πρόσβαση των προερχόμενων μαθητών/τριων από μη προνομιούχα πολιτισμικά και κοινωνικο-οικονομικά περιβάλλοντα, σε λογοτεχνικά κείμενα (Μαραγκουδάκη, 1994· Γιαννικοπούλου, 2000· Χριστοδούλου-Γκλιάου, 2007· Μητρέλης, 2018· Δέσπο, 2022).

Η δανειστική βιβλιοθήκη στην προσχολική εκπαίδευση συνιστά μία εβδομαδιαία διαδικασία. Οι μαθητές, αρχικά επιλέγουν το βιβλίο που θα δανειστούν την εκάστοτε εβδομάδα και ακολούθως καλούνται να ολοκληρώσουν μία σειρά από δραστηριότητες στον προσωπικό τους χώρο με την εμπλοκή του οικογενειακού περιβάλλοντος (Γιαννικοπούλου, 2000· Τάφα, 2001β). Με τον τρόπο αυτό καλλιεργείται ένα κλίμα συνεργασίας, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης σχολείου και οικογένειας για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος (Γρηγορίου, 2017· Πεντέρη, Χλαπάνα, Μέλλιου, Φιλιππίδη & Μαρινάτου, 2021α). Επιπροσθέτως με τη μέθοδο του δανεισμού, στο παιδί, ανεξαρτήτου οικονομικής και κοινωνικής προέλευσης, παρέχεται η ευκαιρία να έρθει σε επαφή με το βιβλίο και να το αγαπήσει (Πέτσα, 2020).

Ο όρος «φιλαναγνωσία» χρησιμοποιείται, προκειμένου να προσδιοριστεί η θετική στάση, που αναπτύσσεται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία από το μαθητή- αναγνώστη αναφορικά με το βιβλίο ως κατεξοχήν είδος και έκφραση της γραπτής ύλης και συνοδεύεται από ειδικευμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, που καλλιεργούν τις κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες των εκπαιδευομένων, καθώς και τα αισθητικά τους κριτήρια (Makridis, 2011). Ειδικότερα η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας στα παιδιά προσχολικής ηλικίας αποσκοπεί αρχικά στην εξοικείωση τους με το βιβλίο, στην εδραίωση μιας θετικής στάσης γι' αυτό και σταδιακά στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης και στην ανάδυση του γραμματισμού (Βασίλα, 2013· Τομπατζόγλου, 2013· Κρέζα & Χλαπάνα, 2022). Ο όρος «αναδυόμενος γραμματισμός» παραπέμπει στις συμπεριφορές ανάγνωσης και γραφής των μαθητών/τριων προσχολικής ηλικίας, που συνδέονται με την κωδικοποίηση, την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση του γραπτού λόγου, οι οποίες παρατηρούνται πριν από την είσοδο του παιδιού στο δημοτικό σχολείο και τη συνακόλουθη συστηματική εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής (Πρεβεζάνου & Σακελλάκη, 2007). Συγκεκριμένα περιλαμβάνει τόσο μια ακολουθία δεξιοτήτων, γνώσεων και στάσεων, που εκλαμβάνονται ως πρόδρομες εκδηλώσεις των συμβατικών μορφών ανάγνωσης και γραφής, όσο και το περιβάλλον που υποστηρίζει την ανάδυσή τους (Μανωλίτσης, 2016).

Δεδομένα άλλων ερευνών καταδεικνύουν ότι μέσω της ανάγνωσης ιστοριών και της πρακτικής της δανειστικής βιβλιοθήκης επιτυγχάνεται η καλλιέργεια δεξιοτήτων, που σχετίζονται με την κατανόηση και τον προφορικό λόγο των μικρών παιδιών (Lynch, 2009· Scull, Nolan & Raban, 2012· Κρέζα & Χλαπάνα, 2022). Επιπροσθέτως, σύμφωνα με το Εθνικό Κέντρο Βιβλίου (2012), οι επιμέρους στόχοι που επιτυγχάνονται διαμέσου της φιλαναγνωσίας είναι οι ακόλουθοι:

- Η καλλιέργεια της αναγνωστικής απόλαυσης
- Η άσκηση της δεξιότητας της προσεχτικής ακρόασης
- Η καλλιέργεια δεξιότητας αναδιήγησης ιστοριών, συναισθημάτων ή καταστάσεων
- Η ανάπτυξη δυνατότητας κατανόησης κειμένου
- Η αφηγηματική ικανότητα
- Η περιγραφή συναισθημάτων και ενσυναίσθησης
- Η ανάπτυξη συνεργατικής και επικοινωνιακής ικανότητας
- Η δημιουργία κλίματος συντροφικότητας και δημιουργικότητας

Ωστόσο, η φιλαναγνωσία δε συνιστά έμφυτη ιδιότητα, αλλά καλλιεργείται κατά την επαφή του παιδιού με τον γραπτό λόγο ως αποτέλεσμα της συνεχούς, συστηματικής, συνδυασμένης και καθοδηγητικής παρέμβασης όλων των φορέων που εμπλέκονται στη διαπαιδαγώγησή του και πρωτίστως της οικογένειας και του σχολείου (Μαραγκουδάκη, 1994). Όταν οι γονείς ή άλλα μέλη της οικογένειας διαβάζουν βιβλία για χάρη ενός μοναδικού ακροατή, τα μικρά παιδιά, όχι μόνο κατανοούν τη χρήση, το ρόλο και τη λειτουργία ενός βιβλίου, αλλά αναπτύσσονται γλωσσικά, νοητικά και συναισθηματικά (Τάφα, 2001β· Μπατσούτα, Παπαγιαννίδου & Δάντη, 2007). Κατά συνέπεια η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας επιφέρει επιτυχή αποτελέσματα, όταν η πρωταρχική επαφή του παιδιού με το βιβλίο δεν έχει καταναγκαστικό χαρακτήρα, αλλά ψυχαγωγικό, αντλώντας ευχαρίστηση μέσα από την ανάγνωση, όπως ακριβώς και μέσα από το παιχνίδι (Αγγελοπούλου, 1994).

Το παιδί προσχολικής ηλικίας αν και χαρακτηρίζεται ένας ιδιότυπος εν δυνάμει αναγνώστης, είναι ακροατής, θεατής και έμμεσος αναγνώστης, εφόσον δε γνωρίζει ακόμη ανάγνωση και γραφή (Arrieyard, 1991). Εν τούτοις η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας έχει πολλαπλά οφέλη στην ανάπτυξή του. Πρωτίστως συμβάλει στη γλωσσική και εκφραστική ανάπτυξη του, στην ορθή προφορά και άρθρωση των λέξεων και στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου του, κατανοώντας ταυτόχρονα τις συμβάσεις της ανάγνωσης και της γραφής, ήδη από την πρώιμη παιδική ηλικία. Επιπλέον, μέσω της φιλαναγνωσίας, που στην προσχολική εκπαίδευση καλλιεργείται και μέσω της συστηματικής εφαρμογής της δανειστικής βιβλιοθήκης, το νήπιο αναπτύσσεται γνωστικά, έρχεται σε επαφή με δύσκολες ή/και αφηρημένες έννοιες, ενισχύεται η παρατήρηση και η φαντασία, καλλιεργείται η κριτική του σκέψη, γνωρίζει τον κόσμο και αναπτύσσει την προσωπικότητά του (Cole & Cole, 2001· Γιαννικοπούλου, 2009), ενώ η επαφή του με τα βιβλία και τη βιβλιοθήκη το προετοιμάζει για τη δια βίου μάθηση, καθορίζει την πορεία του στις επόμενες σχολικές βαθμίδες και τη σχολική του επιτυχία δεδομένου ότι η σχέση του με τη μάθηση εξαρτάται από τις βιωμένες εμπειρίες μάθησης της προηγούμενης εκπαιδευτικής βαθμίδας (Μπατσούτα, Παπαγιαννίδου & Δάντη, 2007· Κρέζα & Χλαπάνα, 2022).

Ωστόσο, η αξιοποίηση των ΤΠΕ και η χρήση πολυτροπικών κειμένων, όπως προτείνεται στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση, δε συνιστούν μόνο ισχυρά εργαλεία για τον εμπλουτισμό της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά ικανοποιούν ταυτόχρονα τους στόχους της ενταξιακής και της διαφοροποιημένης προσέγγισης, που υιοθετούνται στις αρχές του προγράμματος, καλλιεργώντας ταυτόχρονα τις ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών/τριων (Πεντέρη, Χλαπάνα, Μέλλιου, Φιλιππίδη & Μαρινάτου, 2021β). Στο πλαίσιο αυτό η οργάνωση και η ενσωμάτωση της ψηφιακής βιβλιοθήκης στην εκπαιδευτική διαδικασία, που λειτουργεί συμπληρωματικά της παραδοσιακής, καλλιεργώντας ένα υβριδικό μοντέλο βιβλιοθήκης (Αντωνάτου, 2014), θα ενίσχυε την παροχή ευκαιριών και κινήτρων, ενδυναμώνοντας τις φιλαγνωστικές δεξιότητες των μικρών μαθητών/τριων, καθώς τα ηλεκτρονικά βιβλία κάνουν την αναγνωστική εμπειρία περισσότερο ποιοτική και υποστηρικτική, τόσο προς του εν δυνάμει αναγνώστες, όπως τα νήπια, όσο και προς τα άτομα που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις αναγνωστικές τους δεξιότητες (Kucirkona, 2018). Η δυνατότητα διάδρασης με την οθόνη, που ενισχύει την αυτονομία των μικρών μαθητών, η χρήση κινουμένων σχεδίων, η μουσική, τα ηχητικά εφέ και οι λοιπές πολυμεσικές λειτουργίες που ενδέχεται να συμπεριλαμβάνονται στα ηλεκτρονικά βιβλία, ενεργοποιούν την προσοχή των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, μαγνητίζουν το ενδιαφέρον και συνδέονται άμεσα με την καλύτερη κατανόηση της ιστορίας, καθώς η απεικόνιση και η στοχευμένη κατεύθυνση της προσοχής των παιδιών σε βασικές λεπτομέρειες της εικονογράφησης, αποδεικνύονται ιδιαίτερα χρήσιμες ακόμη και σε παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα λόγου (Δέσπο, 2022).

Επιπροσθέτως, τα ηλεκτρονικά βιβλία μέσω του εμπλουτισμού τους με πολυμεσικές λειτουργίες, παρέχουν περισσότερα κίνητρα στα νήπια, για να «ξαναδιαβάσουν» την ίδια ιστορία πολλές φορές λόγω της μεγαλύτερης απόλαυσης που αντλούν από αυτά, καλλιεργώντας τη φιλαναγνωσία τους, ενώ η χρονική γειννίαση της λέξης με την εικόνα, όπως συχνά εμφανίζεται στα ηλεκτρονικά βιβλία συνδυαστικά με την έμφυτη τάση των παιδιών της προσχολικής ηλικίας να ταυτίζουν τα ηχητικά μηνύματα με τις εικόνες, τους παρέχεται η δυνατότητα εξέλιξης και των δεξιοτήτων του αναδυόμενου γραμματισμού (Bus, Takacs & Kegel, 2015· Δέσπο, 2022).

Ωστόσο για τον εμπλουτισμό της ψηφιακής βιβλιοθήκης μίας τάξης νηπιαγωγείου απαιτείται ενδελεχής έρευνα εκ μέρους του εκπαιδευτικού και προσεχτική επιλογή βάσει ορισμένων ποιοτικών χαρακτηριστικών των ηλεκτρονικών βιβλίων, στα οποία θα έχουν πρόσβαση οι μαθητές. Συγκεκριμένα η εικονογράφηση υψηλής ποιότητας, η μεγάλη και ευανάγνωστη γραμματοσειρά, το αναπτυξιακά κατάλληλο, ελκυστικό και υψηλής ποιότητας περιεχόμενο, η δημιουργική επέκταση της ανάγνωσης, τα ηχητικά εφέ, που, ωστόσο, δεν επηρεάζουν την αφήγηση, οι σαφώς προσδιορισμένοι δημιουργοί και τα ποιοτικά παιχνίδια αποτελούν βασικά κριτήρια για την επιλογή ποιοτικών ηλεκτρονικών βιβλίων, που δύνανται να επηρεάσουν θετικά τη μαθησιακή διαδικασία (Kucirkona, 2018). Επιπλέον η άμεση διαθεσιμότητα των ψηφιακών βιβλίων (ebooks και audio books), η εύκολη πρόσβαση, η ποικιλία και το χαμηλό κόστος συνιστούν σημαντικά πλεονεκτήματα για τη δημιουργία ψηφιακής βιβλιοθήκης εντός της σχολικής τάξης (Αντωνάτου, 2014).

Η πρωτόγνωρη υγειονομική κρίση, που βίωσε η ανθρωπότητα με την έλευση της πανδημίας Covid-19, επέφερε ραγδαίες αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η αναστολή της δια ζώσης λειτουργίας των σχολικών μονάδων κατέστησε αδύνατη τη λειτουργία της δανειστικής βιβλιοθήκης υπό την παραδοσιακή της μορφή (σχ. χρ. 2020-2021), ενώ και με την αποκατάσταση της δια ζώσης λειτουργίας (σχ.χρ. 2021-2022), η διεξαγωγή ενός προγράμματος φιλανανθωσίας υπό τη μορφή της δανειστικής βιβλιοθήκης, που προϋπέθετε την εναλλαγή επιλεγμένων βιβλίων ανάμεσα στους μαθητές/τριες, ήταν ανέφικτο να υλοποιηθεί λόγω της απαγόρευσης ανταλλαγής των υλικών μεταξύ των μαθητών της πλαίσια των μέτρων που επιβλήθηκαν στις σχολικές μονάδες με σκοπό την καταπολέμηση της πανδημίας COVID-19. Δεδομένων των ανωτέρω συνθηκών, πλήθος νηπιαγωγείων οργάνωσαν ψηφιακές βιβλιοθήκες, οι οποίες λειτουργούσαν κυρίως ως αποθετήρια αναγνωστικού υλικού για τους μαθητές σε τεχνολογικά υποστηριζόμενο περιβάλλον, όπως η πλατφόρμα e-class, παρέχοντας ταυτόχρονα τις κατάλληλες ευκαιρίες για την προώθηση της αυτονομίας και της αυτενέργειας των μαθητών αναφορικά με τη χρήση των ψηφιακών συσκευών (Δέσπο, 2022). Αν και, σύμφωνα με την Kucirkova (2019), η πλειοψηφία των γονέων προτιμά την ανάγνωση έντυπων βιβλίων και το παραδοσιακό βιβλίο θεωρείται από τους ενήλικες κατά 81%, ως το καλύτερο μέσο για διάβασμα μαζί με παιδιά (Rainie, Zickuhr, Purcell, Madden & Brenner, 2012), ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος και στη ψηφιακή βιβλιοθήκη όφειλε να παραμένει ξεκάθαρα υποστηρικτικός, ενθαρρύνοντας συζητήσεις σχετικά με το περιεχόμενο του βιβλίου, κάνοντας σχετικές ερωτήσεις για τα περικειμενικά στοιχεία του και συμμετέχοντας στα παιχνίδια, που ενδεχομένως να τα πλαισιώνουν, ώστε να παρέχονται τα ίδια παιδαγωγικά οφέλη στα παιδιά με τα έντυπα βιβλία και να επιτυγχάνεται η μέγιστη παιδαγωγική τους αξιοποίηση (Takacs, Swart & Bus, 2014).

1. Η έρευνα

1.1. Εργαλείο, σκοπός και μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνας

Στην ποιοτική αυτή έρευνα στο πεδίο διερευνήθηκαν οι απόψεις εννέα γονέων μαθητών/τριων προσχολικής εκπαίδευσης του Ν. Αττικής το Μάρτιο του 2023 σε σχέση με τα οφέλη, που αποκόμισαν και τα εμπόδια, που συνάντησαν οι μαθητές/τριες στην εφαρμογή της δανειστικής βιβλιοθήκης σε τεχνολογικά υποστηριζόμενο περιβάλλον (πλατφόρμα e-class) τις σχολικές χρονιές 2020-2021 και 2021-2022. Επιπροσθέτως, καταγράφηκαν οι προτάσεις τους αναφορικά με τους τρόπους βελτίωσης της λειτουργίας της δανειστικής βιβλιοθήκης μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας e-class. Το ερευνητικό εργαλείο, που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη. Τα ερωτήματα οργανώθηκαν σε 3 θεματικούς άξονες, ακολούθως πραγματοποιήθηκε κωδικοποίηση των δεδομένων και των ευρημάτων, που προέκυψαν, με χρήση της ανάλυσης περιεχομένου.

1.2. Ερμηνεία των ευρημάτων της έρευνας

1.2.1. Οφέλη από την εφαρμογή της δανειστικής βιβλιοθήκης μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας e-class στους μαθητές/τριες Προσχολικής Εκπαίδευσης

Ο πρώτος άξονας περιλαμβάνει τα οφέλη, που σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων, αποκόμισαν οι μαθητές/τριες προσχολικής ηλικίας από την εφαρμογή της δανειστικής βιβλιοθήκης σε τεχνολογικά υποστηριζόμενο περιβάλλον (πλατφόρμα e-class).

Πίνακας 1: Άξονας 1ος: Οφέλη από την εφαρμογή της δανειστικής βιβλιοθήκης μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας e-class στους μαθητές/τριες Προσχολικής Εκπαίδευσης

ΚΕΙΜΕΝΟ	ΚΩΔΙΚΟΙ
Σ1 ...Έδωσε ώθηση στα παιδιά ν' αγαπήσουν τα βιβλία... Σ5 ...Ήρθαν σε επαφή με τα βιβλία και τ αγάπησαν μια περίοδο που δεν επιτρεπόταν να δανείζονται βιβλία από το σχολείο... Σ8 ...Μάθανε ν' αγαπούν τα παραμύθια και κατά συνέπεια και όλα τα βιβλία... Σ9...Πολλά παιδιά την περίοδο της πανδημίας δε θα είχαν την ευκαιρία να διαβάσουν ούτε ένα βιβλίο, αν δεν υπήρχε η πλατφόρμα... Μέσα από αυτήν τότε αγάπησαν τα παραμύθια... Σ2 ...Εξελίσσουν τον προφορικό τους λόγο και αναπτύσσουν γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητες... Σ3 ...Βελτίωσαν τη μνήμη τους και την ικανότητα απομνημόνευσης... Σ6 ...Μαθαίνουν να αναγνωρίζουν γράμματα, λέξεις, να συλλαβίζουν και να κατανοούν το νόημα ενός παραμυθιού... Σ7 ...Δέχεται πολλά ερεθίσματα ανάγνωσης και γραφής... Παρατηρεί τους γονείς του και μετά προσπαθεί να αναπαραστήσει τη διαδικασία της ανάγνωσης... Σ8 ...Παρατηρούσαν εικόνες, αναγνώριζαν γράμματα, αριθμούς και όσο περνούσε ο καιρός, διάβαζαν λέξεις ή ακόμα και μικρές προτάσεις... Σ9 ...Ξεκίνησαν με την αντιγραφή του τίτλου και αργότερα μπορούσαν μόνα τους να τον γράφουν ακόμα και ολόκληρο...	K1 Καλλιέργεια φιλαναγνωσίας K2 Καλλιέργεια δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού
Σ1 ...Εξοικείωση με τους Η/Υ, πράγμα που στην εποχή μας θεωρώ απαραίτητο... Σ3 ...Μαθαίνουν να επικοινωνούν μέσω μια πλατφόρμας, ενός κινητού... Σ6 ...Όφελος η εξοικείωση του παιδιού με τη νέα τεχνολογία από μικρή ηλικία...	K3 Καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων

Σ7 ...Μπορεί να δώσει ψηφιακές γνώσεις για τη μετέπειτα εκπαιδευτική και επαγγελματική πορεία... Σ8 ...Σιγά-σιγά έμαθαν ν' ανεβάζουν μόνα τους την εργασία στο padlet, για να την παρουσιάσουν την επόμενη μέρα στην τηλεεκπαίδευση... Σ2 ...Καλλιεργούν τη φαντασία τους... φτιάχνουν εικόνες μ' έναν ευχάριστο τρόπο... Σ4 ...Ακολουθώντας τις οδηγίες για την επεξεργασία των παραμυθιών...μαθαίνουν να επινοούν τη συνέχεια της ιστορίας, να την εξιστορούν και να τη ζωγραφίζουν... Σ3 ...Μέσα απ' όλη αυτή τη διαδικασία ήρθαν αντιμέτωπα με πολλά κοινωνικά θέματα...Ανακύκλωση, βία, διαφορετικότητα... Σ8 ...Έβλεπα από τη ζωγραφιά της πώς βλέπει τον κόσμο... Σ9 ...Το παραμύθι της εβδομάδας είχε σχέση πάντα με το θέμα, που δούλευαν στην τάξη... Μάθαιναν με ευχάριστο τρόπο για τον κόσμο γύρω μας... Σ2 ...Δόθηκε η ευκαιρία στα παιδιά με τα κατάλληλα παραμύθια, που ανέβαιναν στην πλατφόρμα, να έρθουν σε επαφή με το συναισθηματικό τους κόσμο... Σ6 ...Μίλησαν για τα συναισθήματά τους και μπόρεσαν να τα διαχειριστούν καλύτερα... Σ7 ...Έμαθαν να περιμένουν τη σειρά τους, για να περιγράψουν τη ζωγραφιά που είχαν ανεβάσει στο padlet... Σ8 ...Την περίοδο της καραντίνας ηρεμούσαν μ' ένα επικοινωνιακό τρόπο... λειτουργούσε η ανάγνωση ως αγχολυτικό... μείωνε το stress... Σ5 ...Έμαθαν να συλλαβίζουν και να γράφουν...Νομίζω δε θα δυσκολευτούν πολύ αργότερα στο δημοτικό... Σ6 ...Μας βοήθησε να δούμε τα όρια των παιδιών μας αλλά και τα δικά μας, όταν γκρίνιαζαν για την επεξεργασία του παραμυθιού... κάτι που στη νέα μας αρχή στο δημοτικό θα μας βοηθήσει πολύ... Σ1 ...Ήταν μια όμορφη εμπειρία, που βοήθησε στην ανάπτυξη του δεσμού μεταξύ μας, περνώντας δημιουργικό χρόνο μαζί... Σ2 ...Μας δόθηκε η ευκαιρία να συνεργαστούμε με τα παιδιά μας και να περάσουμε χρόνο μαζί τους ευχάριστα... Σ7 ...Ήμασταν συνεχώς μέσα στο σπίτι και με τα παραμύθια περνούσαμε ευχάριστα την ώρα μας... ήταν μια επικοινωνιακή διαδικασία...	K4 Καλλιέργεια φαντασίας K5 Προσέγγιση του περιβάλλοντος κόσμου K6 Συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη K7 Ομαλή μετάβαση στο δημοτικό K8 Ποιοτικός χρόνος γονέων παιδιών
---	--

Σ4 ...Ήταν απαραίτητη η συμμετοχή του γονέα στην όλη διαδικασία... Σ5 ...Αν δεν επιμείνει ο γονιός, η συμμετοχή των παιδιών είναι ανύπαρκτη... Σ7 ...Σ' αυτές τις ηλικίες, η εμπλοκή του γονέα είναι απαραίτητη, διότι το παιδί δεν μπορεί να διαβάσει μόνο του... Σ9 ...Ο γονέας γίνεται αρωγός στη σωστή εκμάθηση της τεχνολογίας για το παιδί του... Σ7 ...Δεν υπάρχει ο κίνδυνος φθοράς του βιβλίου ή απώλειάς του... Σ8 ...Η πρόσβαση στην πλατφόρμα είναι δωρεάν... Σ9 ...Το διαβάζεις όποτε και όπου θέλεις, χωρίς το φόβο της φθοράς ή της καταστροφής... Σ3 ...Ήταν μονόδρομος... λόγω, κυρίως, των υγειονομικών μέτρων, η λειτουργία της δανειστικής βιβλιοθήκης σε τεχνολογικά υποστηριζόμενο περιβάλλον... Σ5 ...Ως μοναδικό μέσο η πλατφόρμα την περίοδο της τηλεκπαίδευσης, λειτούργησε με μεγάλη επιτυχία...Συνεχίστηκε η δανειστική βιβλιοθήκη... Σ7 ...Έτσι δόθηκε η δυνατότητα της συνέχισης της δανειστικής βιβλιοθήκης...	K9 Εμπλοκή της οικογένειας στην εκπαιδευτική διαδικασία K10 Οικονομία πόρων K11 Διασφάλιση της συνέχειας της δανειστικής βιβλιοθήκης
--	--

Από την ανάλυση του πίνακα 1, προέκυψε ότι οι γονείς θεώρησαν πως το μεγαλύτερο όφελος, που αποκόμισαν οι μαθητές/τριες προσχολικής ηλικίας από την εφαρμογή της δανειστικής βιβλιοθήκης μέσω της πλατφόρμας e-class, ήταν η καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας και των δεξιοτήτων του αναδυόμενου γραμματισμού. Δεδομένο που υποστηρίζεται και βιβλιογραφικά (Clay, 2001· Μπατσούτα, Παπαγιαννίδου & Δάντη, 2007· Βασίλα, 2013· Τομπατζόγλου, 2013· Bus, Takacs & Kegel, 2015· Πέτσα, 2020· Δέσπο, 2022· Κρέζα & Χλαπάνα, 2022). Η καλλιέργεια των ανωτέρω δεξιοτήτων, σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, συμβάλλουν στην ομαλή μετάβαση των νηπίων στην επόμενη σχολική βαθμίδα, δεδομένου ότι έχουν την ευκαιρία να κατανοήσουν τις συμβάσεις της ανάγνωσης και της γραφής, ήδη από την πρώιμη παιδική ηλικία και πριν την είσοδό τους στο δημοτικό (Μπατσούτα, Παπαγιαννίδου & Δάντη, 2007· Πρεβεζάνου & Σακκελάκη, 2007· Κρέζα & Χλαπάνα, 2022). Ωστόσο, ένα αναμενόμενο εύρημα, που αναφέρθηκε από τους γονείς, ήταν η ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, που αποδόθηκε στη συστηματική τριβή τους με τα ψηφιακά μέσα κατά τη χρήση της ψηφιακής δανειστικής βιβλιοθήκης (Πεντέρη, Χλαπάνα, Μέλλιου, Φιλιππίδη & Μαρινάτου, 2021β· Δέσπο, 2022).

Επιπρόσθετα, οι γονείς επεσήμαναν, ότι πέραν της καλλιέργειας της φαντασίας, καθώς και της γλωσσικής και νοητικής ανάπτυξης των παιδιών (Lynch, 2009· Scull, Nolan & Raban, 2012· Κρέζα & Χλαπάνα, 2022), ουσιώδη ήταν και τα οφέλη που αυτά αποκόμισαν από την όλη διαδικασία σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο, ερχόμενα διαμέσου της πλούσιας θεματολογίας των ψηφιακών βιβλίων, σε επαφή με τον περιβάλλοντα κόσμο και αναπτύσσοντας την προσωπικότητά τους (Cole & Cole, 2001· Τάφα, 2001β· Μπατσούτα, Παπαγιαννίδου & Δάντη, 2007· Γιαννικοπούλου, 2009), με χαμηλό σχετικά κόστος (Αντωνάτου, 2014).

Επιπλέον η πλειονότητα των συμμετεχόντων γονέων έκανε ξεκάθαρη αναφορά στην αφιέρωση ποιοτικού χρόνου με τους μικρούς μαθητές/τριες, καθώς και στη βελτίωση της επικοινωνίας, της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας, που αναπτύχθηκε μέσω της εμπλοκής τους στην πραγματοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, που αναθέτονταν στα παιδιά (Γιαννικοπούλου, 2000· Τάφα, 2001β· Γρηγορίου, 2017· Takacs, Swart & Bus, 2014· Πεντέρη, Χλαπάνα, Μέλλιου, Φιλιππίδη & Μαρινάτου, 2021α). Υπό το πρίσμα της γονεϊκής καθοδήγησης, οι γονείς φάνηκε ότι ενεπλάκησαν ενεργά, ευνόησαν και προήγαγαν την εκπαιδευτική διαδικασία, λειτουργώντας ως εταίροι του σχολείου (Μαραγκουδάκη, 1994), ενώ όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα, αναγνώρισαν τη σπουδαιότητα της οργάνωσης ψηφιακής δανειστικής βιβλιοθήκης σε τεχνολογικά υποστηριζόμενο περιβάλλον την περίοδο της πανδημίας, ως το μόνο μέσο που θα διασφάλιζε τη συνέχειά της, παρέχοντας ασφάλεια στους μαθητές και εξασφαλίζοντας τα πολλαπλά οφέλη της σχολικής βιβλιοθήκης (Δέσπο, 2022).

1.2.2. Εμπόδια στην εφαρμογή της δανειστικής βιβλιοθήκης μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας e-class σε μαθητές/τριες Προσχολικής Εκπαίδευσης

Τα ευρήματα του δεύτερου θεματικού άξονα παρουσιάζονται στον πίνακα 2 και περιλαμβάνουν τα εμπόδια, που σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων των μαθητών/τριων προσχολικής ηλικίας, δυσχέραναν την εφαρμογή της ψηφιακής δανειστικής βιβλιοθήκης μέσω της πλατφόρμας e-class.

Πίνακας 2: Άξονας 2^{ος}: Εμπόδια στην εφαρμογή της δανειστικής βιβλιοθήκης μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας e-class σε μαθητές/τριες Προσχολικής Εκπαίδευσης

ΚΕΙΜΕΝΟ	ΚΩΔΙΚΟΙ
Σ1 ...Βασικό εμπόδιο είναι η μη πρόσβαση σε κάποια ηλεκτρονική συσκευή είτε για οικονομικούς, είτε για άλλους λόγους... Σ5 ...Αν κάποιο οικογένεια δεν είχε πρόσβαση σε ηλεκτρονικά μέσα ή διαδίκτυο ήταν δύσκολη η συμμετοχή τους, όπως και στην τηλεεκπαίδευση άλλωστε... Σ4 ...Απαραίτητη η συμμετοχή και η υποστήριξη του γονέα... Εάν δεν υπήρχε, το παιδί αδυνατούσε να συμμετάσχει στην όλη διαδικασία... Σ6 ...Εάν οι γονείς δεν είχαν τη διάθεση, τη γνώση ή και το χρόνο να συνδράμουν με την εμπλοκή τους, το παιδί δε μπορούσε, ούτε να ξεφυλλίσει ένα βιβλίο.... Σ8....Άλλωστε την περίοδο εκείνη δουλεύαμε όλοι μέσω υπολογιστή... Πόσο να αντέξεις μπροστά στην οθόνη; Σ2 ...Υπήρχαν παιδιά που όλη τη χρονιά δε διάβασαν ούτε ένα ηλεκτρονικό βιβλίο γιατί η οικογένεια δεν μπορούσε να τα υποστηρίξει... Δεν είχε τα μέσα, αλλά ούτε και πρόσβαση στο διαδίκτυο... Σ6 ...Το έντυπο βιβλίο το παρέχει το σχολείο σ' όλα τα παιδιά, το ψηφιακό είναι άλλη μία ευθύνη των γονέων... Να συνδεθούν στην πλατφόρμα.... Σ9 ...Κάποιοι γονείς δε διέθεταν ηλεκτρονικό υπολογιστή και κάποιοι δεν είχαν την τεχνογνωσία... Σ3 ...Περιορίζει την αυτονομία του μαθητή...Δεν μπορούσε να επεξεργαστεί ένα βιβλίο μόνος του...Ακόμη κι αν δεν μπορεί να το διαβάσει, μπορεί να ξεφυλλίσει ένα βιβλίο και να το παρατηρήσει στο δικό του ρυθμό... Να νιώσει τη μυρωδιά του... Σ5 ...Αλλιώς είναι να έχεις ένα βιβλίο στα χέρια σου, να το ξεφυλλίσεις και να το διαχειριστείς, όπως εσύ θέλεις... Σ9 ...Όπως και να το κάνουμε το βιβλίο έχει άλλη χάρη... Η αίσθηση του βιβλίου είναι διαφορετική από ένα ψηφιακό βιβλίο...	K12 Έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού K13 Μη διαθεσιμότητα ενηλίκων για την υποστήριξη των μαθητών/τριων K14 Ενίσχυση εκπαιδευτικών ανισοτήτων K15 Απώλεια της «μαγείας» του έντυπου βιβλίου

Από την ανάλυση του πίνακα προέκυψε ότι αρκετές οικογένειες των μαθητών/τριων της προσχολικής εκπαίδευσης στερούνταν τεχνογνωσίας, επαρκούς τεχνολογικού εξοπλισμού και πρόσβασης στο διαδίκτυο, ώστε να εξασφαλίσουν στα παιδιά τους την απρόσκοπτη συμμετοχή στην ψηφιακή δανειστική βιβλιοθήκη, η οποία φάνηκε να εξαρτάται και από τη διαθεσιμότητα των γονέων ή οπουδήποτε άλλου προσώπου, ικανού, να τους παράσχει την απαραίτητη υποβοήθηση κυρίως κατά τη σύνδεσή τους στην πλατφόρμα, αλλά και κατά

την αφήγηση των ηλεκτρονικών βιβλίων (e-books). Τα ανωτέρω συνιστούν καινοφανή ευρήματα, που προκαλούν εντύπωση, ιδιαίτερα ως προς την εμπλοκή των γονέων, που κρίνεται αναγκαία και κατά τη διαδικασία της συμβατικής βιβλιοθήκης (Takacs, Swart & Bus, 2014). Ωστόσο, η μη απόκριση των γονέων θα μπορούσε αποδοθεί στην απουσία διαθέσιμου χρόνου και κυρίως στην εργασιακή τους εντατικοποίηση (καθεστώς εξ αποστάσεως εργασίας) εκείνης της περιόδου.

Ως συνέπεια των παραπάνω δυσχερειών, όπως καταγράφονται από τους συνεντευξιζόμενους, ήταν η αύξηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων των μαθητών/τριων, εύρημα που έρχεται σε αντιδιαστολή με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, σύμφωνα με την οποία η παροχή κινήτρων στην κατεύθυνση της ενδυνάμωσης των φιλαγνωστικών δεξιοτήτων ενισχύεται από τα ηλεκτρονικά βιβλία και προς τους εν δυνάμει αναγνώστες (νήπια), αλλά και προς τους μαθητές/τριες, που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις αναγνωστικές τους δεξιότητες (Kucirkova, 2018). Αναμφίλεκτα η παροχή του έντυπου βιβλίου στο σύνολο των μαθητών/τριων προσχολικής ηλικίας κατά τη συμβατική δανειστική βιβλιοθήκη δρα περιοριστικά ως προς τις εκπαιδευτικές ανισότητες και συνιστά βιβλιογραφικό δεδομένο, που επιβεβαιώνεται και από την παρούσα έρευνα (Μαραγκουδάκη, 1994· Γιαννικοπούλου, 2000· Χριστοδούλου-Γκλιάου, 2007· Μητρέλης, 2018· Πέτσα, 2020).

Εν τούτοις, οι πεποιθήσεις των γονέων για την υπεροχή του έντυπου βιβλίου έναντι του ψηφιακού θα μπορούσαν, όχι μόνο να ερμηνεύσουν το βαθμό υποστήριξης και ανταπόκρισης τους στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, που ανατίθενται στα νήπια κατά την πρακτική της ψηφιακής δανειστικής βιβλιοθήκης, αλλά φάνηκε να δρουν ανασταλτικά ως προς την παρώθηση των μικρών μαθητών και εν γένει τη σχολική τους επιτυχία (Rainie, Zickuhr, Purcell, Madden & Brenner, 2012).

1.2.3. Τρόποι βελτίωσης της λειτουργίας της δανειστικής βιβλιοθήκης μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας e-class σε μαθητές/τριες Προσχολικής Εκπαίδευσης

Ο 3^{ος} άξονας, όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα, περιλαμβάνει τις προτάσεις των γονέων των μαθητών/τριων προσχολικής ηλικίας, που θα βελτίωναν τη λειτουργία της ψηφιακής δανειστικής βιβλιοθήκης μέσω της πλατφόρμας e-class.

Πίνακας 3: Άξονας 3^{ος}: Τρόποι βελτίωσης της λειτουργίας της δανειστικής βιβλιοθήκης μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας e-class σε μαθητές/τριες Προσχολικής Εκπαίδευσης

Σ4 ...Θα έπρεπε να βρεθεί τρόπος στήριξης στις οικογένειες που δεν είχαν τα μέσα, δεν γνώριζαν τη χρήση της πλατφόρμας και του padlet και δεν μπορούσαν να βοηθήσουν γενικά τα παιδιά... Δόθηκαν οδηγίες από τις νηπιαγωγούς αλλά αν δεν έχεις τα μέσα τι γίνεται... Σ8 ...Δε γνωρίζω με τι τρόπο θα μπορούσε ένα σχολείο να υποστηρίξει τις οικογένειες που δεν είχαν πρόσβαση σε ηλεκτρονικό υπολογιστή ή στο διαδίκτυο, αλλά κάποιος έπρεπε να φροντίσει και γι' αυτό ή τουλάχιστον να το λάβει υπ' όψιν του...	K16 Εξασφάλιση προϋποθέσεων ισότιμης πρόσβασης όλων των μαθητών στην ψηφιακή δανειστική βιβλιοθήκη
Σ3 ...Να γίνει ένας συνδυασμός συμβατικής και ψηφιακής βιβλιοθήκης...κι ας επιλέγουν τα παιδιά... Σ4 ...Σίγουρα το βιβλίο έχει άλλη αίσθηση... Εάν δεν υπάρχει λόγος, όπως τα υγειονομικά πρωτόκολλα, δε χρειάζεται συστηματικά και σε εβδομαδιαία βάση η χρήση της πλατφόρμας... Σ5 ...Μόνο συνδυαστικά θα μπορούσε να λειτουργήσει... Σ7 ...Ανησυχώ για την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη... ..Μικρά παιδάκια είναι... ακόμη και το παραμύθι στον υπολογιστή; Αν δεν επαρκούν τα βιβλία, τότε μόνο να γίνεται συνδυαστικά ή εναλλάξ... Σ9 ...Ας φύγουν τα παιδιά από την οθόνη του υπολογιστή... Δε χρειάζεται από τόσο μικρά... Τα βιβλία έχουν άλλη χάρη... Εάν τώρα κάποιο ψηφιακό βιβλίο είναι καλό και συνδέεται με το θέμα, που κάνουν στην τάξη, ας λειτουργεί και η ψηφιακή επικοινωνία...	K17 Συνδυαστική λειτουργία συμβατικής και ψηφιακής δανειστικής βιβλιοθήκης

Όπως προκύπτει από την ανάλυση τους πίνακα, οι περισσότεροι γονείς της έρευνάς μας πρότειναν την εξασφάλιση των αναγκών προϋποθέσεων, ώστε να επιτυγχάνεται ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών/τριων στην ψηφιακή δανειστική βιβλιοθήκη τόσο με την παροχή του αναγκαίου εξοπλισμού, όπου κρίνεται απαραίτητο, όσο και με την ενημέρωση των οικογενειών στη χρήση της πλατφόρμας και στην παροχή ποιοτικής στήριξης των νηπίων στις ανατιθέμενες δραστηριότητες. Επιπλέον τα 2/3 των απαντήσεων των γονέων, αν και έκαναν ξεκάθαρη αναφορά σ' ένα υβριδικό μοντέλο δανειστικής βιβλιοθήκης στο νηπιαγωγείο (Αντωνάτου, 2014), εξέφρασαν τις ανησυχίες τους αναφορικά στην ενασχόληση των νηπίων με τα ψηφιακά μέσα και τον υπολογιστή και τις συνακόλουθες συνέπειες αυτής στο συναισθηματικό υπόβαθρο των μαθητών προσχολικής ηλικίας, αλλά και στην κοινωνικοποίηση τους.

2. Συμπεράσματα

Η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας, των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού και η δημιουργία μίας θετικής σχέσης του νηπίου με τα βιβλία και το γραπτό λόγο διαμέσου της λειτουργίας της δανειστικής βιβλιοθήκης (έντυπης ή/και ψηφιακής) αποτελεί μια πρακτική, που εμπεριέχεται τα τελευταία 20 χρόνια στο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου. Αναμφισβήτητη η ανάγνωση με χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή προσφέρει μεγαλύτερες δυνατότητες στους αναγνώστες τόσο μέσα, όσο και έξω από τη σχολική τάξη. Κατά την ανατροπή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που προκάλεσε η πανδημία λόγω της COVID-19, η συγκρότηση ψηφιακής δανειστικής βιβλιοθήκης σε τεχνολογικά υποστηριζόμενο περιβάλλον στην Προσχολική Εκπαίδευση αποτέλεσε μονόδρομο στη συνέχιση της εν λόγω διαδικασίας.

Σκοπός της έρευνάς μας ήταν, να διερευνηθούν οι απόψεις των γονέων μαθητών/τριων Προσχολικής Εκπαίδευσης του Ν. Αττικής για τα οφέλη και τα εμπόδια της δανειστικής βιβλιοθήκης σε τεχνολογικά υποστηριζόμενο περιβάλλον (πλατφόρμα eclass) κατά τις σχολικές χρονιές 2020-2021 και 2021-2022 και παράλληλα να καταγραφούν οι προτάσεις τους για τη βελτίωση της λειτουργίας της.

Από την ερευνητική διαδικασία προέκυψε ότι, διασφαλίζοντας τη συνέχεια της δανειστικής βιβλιοθήκης σε ψηφιακό περιβάλλον, οι μαθητές/τριες προσχολικής ηλικίας καλλιέργησαν τη φιλαναγνωσία τους, τις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού, τις ψηφιακές δεξιότητες, τη φαντασία τους και ήρθαν σε επαφή με τον περιβάλλοντα κόσμο με χαμηλό σχετικά κόστος. Επιπλέον όσοι εκ των γονέων ενεπλάκησαν ενεργά στη διαδικασία της ψηφιακής δανειστικής βιβλιοθήκης, υποστηρίζοντας ποικιλότροπα τα παιδιά τους, δαπάνησαν ποιοτικό χρόνο μαζί τους. Ωστόσο καταγράφηκε ενίσχυση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων λόγω έλλειψης του απαιτούμενου τεχνολογικού εξοπλισμού και απουσίας διαθέσιμων ενηλίκων προσώπων για την υποστήριξη των εν δυνάμει αναγνωστών, ενώ η απώλεια της «μαγείας» του έντυπου βιβλίου φάνηκε να δρα περιοριστικά για την παρώθηση των μικρών μαθητών. Επιπλέον οι συμμετέχοντες στην έρευνα πρότειναν ένα υβριδικό μοντέλο δανειστικής βιβλιοθήκης, όπου η περαιτέρω διερεύνηση των οφελών της συνδυαστικής λειτουργίας της ψηφιακής και της έντυπης δανειστικής βιβλιοθήκης στην Προσχολική Εκπαίδευση θα ανακαίνιζε τα ερωτήματα της παρούσας έρευνας.

Εν κατακλείδι, η συνεργασία σχολείου- οικογένειας και η εμπλοκή των γονέων στη λειτουργία της δανειστικής βιβλιοθήκης (έντυπης και ψηφιακής) στην Προσχολική Εκπαίδευση δρουν βοηθητικά, ώστε οι μικροί μαθητές να μάθουν να απολαμβάνουν και να αγαπούν το διάβασμα, δημιουργώντας δια βίου αναγνώστες.

Βιβλιογραφία

- Αγγελοπούλου, Β. (1994) Εισαγωγή. Στο *Φιλαναγνωσία και παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Δελφί, σ. 12.
- Αντωνάτου, Σ. (2014) Ψηφιακή γωνιά βιβλιοθήκης έναντι παραδοσιακής: στάσεις και απόψεις των νηπιαγωγών. Στο Π. Αναστασιάδης, Ν. Ζαράνης, Β. Οικονομίδης & Μ. Καλογιαννάκης (Επιμ.), *Πρακτικά 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*. Ρέθυμνο: Παν. Κρήτης, (σσ. 56-61). Ανάκτηση στις 23/8/2023 από το δικτυακό τόπο:
https://www.academia.edu/41450872/Hcicte_2014_proceedings
- Appleyard, J.A. (1991) *Become a reader, The experience of fiction from Childhood to adulthood*. Cambridge: University Press.
- Βασίλα, Β. (2013) Νέο Πρόγραμμα Σπουδών και Φιλαναγνωσία στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Ηλικία. Ανάκτηση στις 16/7/2023 από το δικτυακό τόπο:
<https://slideplayer.gr/slide/2700522/>
- Bus, A. G., Takacs, Z. K. & Kegel, C. A. T. (2015) Affordances and limitations of electronic storybooks for young children's emergent literacy, *Developmental Review*, 35, 79–97. Ανάκτηση στις 23/12/2023 από το δικτυακό τόπο:
<https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.12.004>
- Clay, M. (2001) *Chance over time in children's literacy development*. New Zealand: Heineman Auckland.
- Cole, M. & Cole, S. (2001) *Η Ανάπτυξη των Παιδιών: Γνωστική και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη κατά τη Νηπιακή και μέση Παιδική Ηλικία* (μτφ. Μ. Σόλμαν). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2000) *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2009) Το Θαύμα του Κόσμου μέσα από το Θαύμα της Αφήγησης: Το λογοτεχνικό βιβλίο γνώσης. Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου & Δ. Πολίτης (Επιμ.), *Η Πολιτεία της Μάρως Λοΐζου*. Αθήνα: Πατάκη, σ.σ. 131-146.
- Γρηγορίου, Σ. (2017) *Φιλαναγνωσία και συναισθηματική-κοινωνική αγωγή των παιδιών* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ιωάννινα: Παν. Ιωαννίνων. Ανάκτηση στις 28/10/2023 από το δικτυακό τόπο:
<https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/28059/1/%CE%9C.%CE%95.%20%CE%93%CE%A1%CE%97%CE%93%CE%9F%CE%A1%CE%99%CE%9F%CE%A5%20%CE%A3%CE%A4%CE%91%CE%A5%CE%A1%CE%9F%CE%A5%CE%9B%CE%91%202017.pdf>

- Δέσπο, Ι. (2022) *Ανάπτυξη δραστηριοτήτων προώθησης της φιλαναγνωσίας για παιδιά προσχολικής ηλικίας σε περιβάλλον ψηφιακής βιβλιοθήκης* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιώς. Ανάκτηση στις 18/7/2023 από το δικτυακό τόπο: <https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/14187>
- EKEBI (2012) *Σχέδιο του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου (ΕΚΕΒΙ) για την Προώθηση και Υλοποίηση της Φιλαναγνωσίας στις Α΄ και Β΄ Τάξεις των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων με Ενιαιο Αναμορφωμένο Πρόγραμμα*. Ανάκτηση στις 15/7/2023 από το δικτυακό τόπο: https://users.sch.gr/kdimitrakakis/kdim/sxoleia_eaep/sxedio_ekebi.pdf
- Κρέζα, Μ. & Χλαπάνα, Ε. (2022) Ανάπτυξη του γραμματισμού στο Νηπιαγωγείο: απόψεις και πρακτικές νηπιαγωγών και δασκάλων, *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 8, 98-125. Ανάκτηση στις 12/12/2023 από το δικτυακό τόπο: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialogoi/article/view/27754/24460>
- Kucirkova, N. (2018) *How and Why to Read and Create Digital Children's Books: A Guide for Primary Practitioners*. London: UCL Press. Ανάκτηση στις 26/11/2023 από το δικτυακό τόπο: <https://doi.org/10.14324/111.9781787353473>
- Lynch, J. (2009) Preschool teachers' beliefs about children's print literacy development, *Early Years*, 29(2), 191-203.
- Markidis, K. (2011) *Social literacy in school contexts: concepts and research instruments*. Athens: National Book Center of Greece.
- Μανωλίτης, Γ. (2016) Ο αναδυόμενος γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση: Νέα ζητήματα και εκπαιδευτικές προτάσεις, *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 4(1), 3-34. Ανάκτηση στις 26/12/2023 από το δικτυακό τόπο: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education/article/view/9970/10332>
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1994) Σχολικός χρόνος, Ελεύθερος χρόνος και Φιλαναγνωσία. Στο *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Δελφίνι, 52.
- Μητρέλης, Α. (2018) Η φιλαναγνωσία στη σχολική βιβλιοθήκη. Στο *Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας*. Αθήνα: Σχολή Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου. Ανάκτηση στις 18/8/2023 από το δικτυακό τόπο: <https://impschool.gr/deltio-site/?p=1159>
- Μπατσούτα Μ., Παπαγιαννίδου Χ. & Δάντη Α. (2007) Η λειτουργία της βιβλιοθήκης στο νηπιαγωγείο, *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 7, 70–86. Ανάκτηση στις 5/7/2023 από το δικτυακό τόπο: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/omep/article/view/18224>
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α. & Μαρινάτου, Θ. (2021α) *Οδηγός νηπιαγωγού - Υποστηρικτικό υλικό*. Πυξίδα: Θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο-Διακτικοί σχεδιασμοί. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.

- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνη, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α. & Μαρινάτου, Θ. (2021β) *Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης-Νηπιαγωγείου*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» “ του ΙΕΠ με MIS 5035542.
- Πέτσα, Α. (2020) *Η Προώθηση της Φιλαναγνωσίας στην Προσχολική Ηλικία* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Αιγάλεω: Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής. Ανάκτηση στις 2/6/2023 από το δικτυακό τόπο:
<https://edutech-thesis.uniwa.gr/wp-content/uploads/sites/207/2020/04/%CE%97-%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%8E%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B7-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CF%86%CE%B9%CE%BB%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CE%B3%CE%BD%CF%89%CF%83%CE%AF%CE%B1%CF%82-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%97%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AF%CE%B1.pdf>
- Πρεβεζάνου, Β. & Σακελλάκη, Κ. (2007) Η ανάδυση του γραμματισμού στο Νηπιαγωγείο : Μια διαδικασία ενεργού σκέψης του παιδιού. *Εισήγηση στο 2^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο: Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση, 19-21 Οκτωβρίου 2007*. Ιωάννινα. Ανάκτηση στις 2/7/2023 από το δικτυακό τόπο:
<http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/04ProsholikiAgogi/prevezanou-sakellaki/prevezanou-sakellaki.pdf>
- Rainie, L., Zickuhr, K., Purcell, K., Madden, M. & Brenner, J. (2012) *The rise of e-reading. A project of the Pew Research Center*. Ανάκτηση στις 16/8/2023 από το δικτυακό τόπο:
<http://libraries.pewinternet.org/2012/04/04/the-rise-of-e-reading/>
- Scully, J., Nolan, A. & Raban, B. (2012) Young learners: teachers' conceptualisation and practice of literacy in Australian preschool contexts. *International Journal of Early Years Education*, 20(4), 379-391. Ανάκτηση στις 28/10/2023 από το δικτυακό τόπο:
<https://doi.org/10.1080/09669760.2012.743101>
- Takacs, Z. K., Swart, E. K. & Bus, A. G. (2014) Can the computer replace the adult for storybook reading? A meta-analysis on the effects of multimedia stories as compared to sharing print stories with an adult, *Frontiers in Psychology*, 5, 1366. Ανάκτηση στις 26/11/2023 από το δικτυακό τόπο: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01366>
- Τάφα, Ε. (2001α) Η βιβλιοθήκη στην τάξη της προσχολικής εκπαίδευσης: Η οργάνωση και η λειτουργία της στο πλαίσιο του προγράμματος για την ανάδυση του γραπτού λόγου. Στο Π. Παπούλια Τζελεπι (Επιμ.), *Ανάδυση του γραμματισμού. Έρευνα και πρακτική*. Αθήνα: Καστανιώτης, σ.σ. 211-239.
- Τάφα, Ε. (2001β) *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τομπατζόγλου, Ξ. (2013) *Η ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας μέσω των ΤΠΕ* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιώς. Ανάκτηση στις 12/7/2023 από το δικτυακό τόπο:
<https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/8453>

Χριστοδούλου-Γκλιάου, Ν. (2007) Φιλαναγνωσία, παιδικά έντυπα και δημιουργικότητα των παιδιών, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 12, 170-181. Ανάκτηση στις 18/7/2023 από το δικτυακό τόπο:

<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos12/xristodoulou.pdf>

ΕΝΤΑΣΣΟΝΤΑΣ ΜΕΤΑΝΕΩΤΕΡΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑ-ΑΠΟΙΚΙΑΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΤΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

INTEGRATING POSTMODERN AND POSTCOLONIAL APPROACHES INTO TEACHER EDUCATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR THE INCLUSION OF REFUGEE AND MIGRANT STUDENTS

Παναγιώτης Μανιάτης
Εθνικό και Καποδιστριακό
Πανεπιστήμιο Αθηνών
pmanat@primedu.uoa.gr

Ιωάννης Ρουσσάκης
Εθνικό και Καποδιστριακό
Πανεπιστήμιο Αθηνών
yiannis.roussakis@eds.uoa.gr

Περίληψη

Το άρθρο εξετάζει την εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την υποστήριξη προσφύγων και μεταναστών μαθητών, εστιάζοντας στην ένταξη μετα-αποικιακών προσεγγίσεων, όπως του «Τρίτου Χώρου», που μπορεί να συμβάλει στην ανασυγκρότηση των πολιτισμικών ταυτοτήτων και τη δημιουργία νέων μορφών γνώσης και της «Συνοριακής Παιδαγωγικής», η οποία ενθαρρύνει την αμφισβήτηση κατεστημένων εξουσιαστικών δομών και σχέσεων, για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Το άρθρο υπογραμμίζει την ανάγκη για ολιστικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι οποίες οικοδομούν πάνω στις εμπειρίες εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, καθώς και στη διαλεκτική σχέση θεωρίας και πράξης, θα αμφισβητούν μονοσήμαντες πολιτισμικές οριοθετήσεις και θα επιδιώκουν την ανάπτυξη κριτικών εγγραμματισμών, καθιστώντας τους εκπαιδευτικούς κεντρικούς παράγοντες ένταξης και ποιοτικής εκπαίδευσης με κοινωνική δικαιοσύνη.

Λέξεις κλειδιά

Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών, πρόσφυγες, μετα-αποικιακές προσεγγίσεις, τρίτος χώρος, συνοριακή παιδαγωγική.

Summary

The paper examines the education and training of teachers to support refugee and migrant students, focusing on the integration of postcolonial approaches, such as the “Third Space”, which can contribute to the reconstruction of cultural identities and the creation of new forms of knowledge, and “Border Pedagogy”, which encourages the questioning of established power structures and relations to promote social justice. The paper highlights the need for holistic approaches in teacher education and training that build on the experiences of educators and learners, and the dialectical relationship between theory and practice, challenge unilateral cultural boundaries, and aim to develop critical literacies. These approaches position teachers as central agents of inclusion and quality education with a focus on social justice.

Key words

Teacher education and professional development; refugee students; postcolonial approaches; third space theory; border pedagogy.

0. Εισαγωγή: Πρόσφυγες, μετανάστες και εκπαίδευση

Από τα μέσα της δεκαετίας του 2010 ως και σήμερα, η Ευρώπη βρίσκεται αντιμέτωπη με το μεγαλύτερο προσφυγικό ρεύμα στη σύγχρονη, ιδιαίτερα στη μεταπολεμική, ιστορία της. Οι συνεχιζόμενες εμφύλιες συγκρούσεις σε χώρες της Μέσης Ανατολής και της Αφρικής, αλλά κυρίως ο υπερδεκαετής εμφύλιος πόλεμος στη Συρία και η κατάσταση που επικράτησε στη χώρα αυτή από το 2011, είναι ανάμεσα στους βασικούς λόγους που οδήγησαν στην αύξηση των προσφυγικών ροών (UNHCR, 2017). Η κλιματική κρίση (IPCC, 2021), οι συνέπειες της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης και οι αλλαγές στον παγκόσμιο καταμερισμό εργασίας (Castles, de Haas & Miller, 2020), αλλά και η Πανδημία COVID-19 (World Bank, 2020) αποτέλεσαν επίσης σημαντικούς παράγοντες αύξησης των προσφυγικών και μεταναστευτικών ροών. Η Ελλάδα, ως ένα από τα κύρια σημεία εισόδου αυτών των πληθυσμών στην Ευρώπη, επωμίστηκε ένα μεγάλο μέρος αυτής της προσφυγικής και μεταναστευτικής κρίσης (Georgiou & Zaborowski 2017).

Η προσφυγική κρίση προκάλεσε τριγμούς στο ευρωπαϊκό οικοδόμημα και έθεσε υπό αναθεώρηση την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά και των Ευρωπαϊκών κρατών απέναντι σε μετανάστες, πρόσφυγες και αιτούντες άσυλο (Garcia-Zamor, 2017). Χαρακτηριστικά, η Ευρωπαϊκή Ένωση ήταν ως το 2015 παθητικός παρατηρητής του φαινομένου, χωρίς να έχει λάβει ή δρομολογήσει ουσιαστικά μέτρα. Ουσιαστικά, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο κινητοποιήθηκε μετά το τραγικό ναυάγιο ανοιχτά της Λαμπεντούζα, τον Απρίλιο 2015. Ωστόσο, η πρώτη αντίδραση ήταν η αποδοχή της λογικής των κλειστών και ασφαλών συνόρων για την επίτευξη της ευρωπαϊκής ασφάλειας (Carrera & Cortinovis, 2019· Μαρινάκη, 2019). Έτσι, τα πρώτα μέτρα αφορούσαν την ενίσχυση των ελέγχων στα εξωτερικά σύνορα, τη δημιουργία των Κέντρων Υποδοχής και Ταυτοποίησης (Papoutsis, Painter, Papada & Vradis,

2019), και την ανάθεση, με οικονομικά και διπλωματικά ανταλλάγματα, της διαχείρισης των προσφύγων σε χώρες περιζ των ευρωπαϊκών συνόρων, όπως η Τουρκία (Reslow, 2019).

Σε κοινωνικό επίπεδο το προσφυγικό φαινόμενο, αλλά και η αδυναμία της Ευρώπης να το αντιμετωπίσει, οδήγησαν στην ανάπτυξη ενός κλίματος λαϊκισμού, ξενοφοβίας και ακραίου εθνικισμού. Η κυρίαρχη ρητορική στις ευρωπαϊκές χώρες περιστρέφεται πλέον γύρω από την ξενοφοβία, τον ρατσισμό και τις αντικοινωνικές πολιτικές μίσους, μια λογική που δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο το εγχείρημα της υποδοχής, της στήριξης και, τέλος, της ένταξης των προσφύγων (Triandafyllidou, 2021· Chouliraki & Zaborowski, 2017· Papageorgiou, 2017).

Η προσφυγική κρίση, πέρα από τους κοινωνικούς τριγμούς που προκάλεσε, έφερε στο προσκήνιο, με ιδιαίτερη ένταση, τα ζητήματα που αφορούν στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων της Ευρώπης να ανταπεξέλθουν στην εθνική και πολιτισμική πολλαπλότητα που συναντάται σε αυτά. Η εκπαίδευση των προσφύγων αποτελεί ένα πεδίο που γίνονται εμφανείς δυσκολίες οι οποίες αφορούν τόσο δομικές ελλείψεις και ανεπάρκειες, όπως είναι το ασαφές και αβέβαιο νομικό καθεστώς ή οι δυσκολίες πρόσβασης, όσο και αμιγώς εκπαιδευτικά θέματα, όπως είναι τα γλωσσικά εμπόδια στην εκπαιδευτική διαδικασία, ή ακόμη και πολιτισμικά, που αφορούν τον θεσμικό και κοινωνικό ρατσισμό, την ξενοφοβία, τις κλειστές κουλτούρες, τον ευρωκεντρισμό κ.λπ (UNESCO & UNCHR, 2023· Jalušič & Bajt, 2021). Τα παιδιά πρόσφυγες χαρακτηρίζονται από ένα εύρος μαθησιακών, κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών που περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, την ανάγκη για εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής αλλά και για την καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας, την ανάγκη προσαρμογής σε ένα νέο εκπαιδευτικό σύστημα, την ανάγκη για επικοινωνία, και ανάπτυξη της προσωπικής τους ταυτότητας, τη διαμόρφωση της αίσθησης του ανήκειν, καθώς και για την καταπολέμηση της ψυχικής δυσφορίας που μπορεί να βιώνουν. (UNESCO, 2017. Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Ένα από τα βασικά ζητήματα που έχει να αντιμετωπίσει το εκπαιδευτικό πλαίσιο σε σχέση με τους μαθητές με προσφυγικό υπόβαθρο αφορά την ψυχική τους υγεία και της ευημερία. Ο συνδυασμός των ραγδαίων αλλαγών και της αποδιοργάνωσης του ψυχοκοινωνικού περιβάλλοντος, οι αλλαγές στα οικογενειακά και κοινωνικά συστήματα, φαίνεται να αυξάνουν την ευαισθησία των προσφύγων σε ψυχικές διαταραχές όπως η κατάθλιψη και το μετατραυματικό στρες (Erucar, et al., 2018· Fazel & Stein, 2002· Rafieifar, et al., 2022· Γαλάνη & Σταυρινίδη, 2022). Αυτή η πολλαπλότητα αναγκών προϋποθέτει τη διαμόρφωση μιας ολιστικής εκπαιδευτικής προσέγγισης (Koehler, Palaiologou & Brussino 2022). Μια τέτοια προσέγγιση δίνει έμφαση στην οικοδόμηση ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος, στην προώθηση της διαμόρφωσης θετικών και υποστηρικτικών σχέσεων στη βάση του σεβασμού, στην ανάδειξη των φωνών των μαθητών, καθώς και στην σύνδεση της εκπαίδευσης με την τοπική κοινότητα (Damaschke -Deitrick & Wiseman, 2021· Foundation House, 2016).

Με αφετηρία τα παραπάνω, η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στο ζήτημα της αρχικής εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών οι οποίοι εκ των πραγμάτων καλούνται να διαδραματίσουν κεντρικό ρόλο στην προώθηση των ευκαιριών ένταξης και ποιοτικής

εκπαίδευσης εντός ενός υποστηρικτικού, δίκαιου και χωρίς αποκλεισμούς περιβάλλοντος μάθησης, για τα παιδιά με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο.

1. Το ζήτημα της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Τα διαπιστωμένα ζητήματα και προβλήματα, όπως διατυπώθηκαν και παραπάνω, αναδεικνύουν ως επιτακτική την ανάγκη για αλλαγές στα προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, τόσο σε επίπεδο πολιτικής όσο και πρακτικών, ώστε αυτά να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της εκπαίδευσης των μαθητών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο. Στην ελληνική και διεθνή πραγματικότητα, η ανάγκη αυτή μπορεί να γίνει αντιληπτή στην περίπτωση της αδυναμίας εκπαιδευτικών που εργάστηκαν σε Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων και Τάξεις Υποδοχής, όπως αυτή καταγράφεται από συναφείς μελέτες και έρευνες, να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις ενός τόσο σύνθετου εκπαιδευτικού πλαισίου με τόσο υψηλό βαθμό γλωσσικής και πολιτισμικής διαφοροποίησης. Τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι αναφερόμενες από τους εκπαιδευτικούς ανάγκες που αφορούν την εκπαίδευση και την επιμόρφωση σχετίζονται με την γλωσσική διδασκαλία (γλώσσα διδασκαλίας ως δεύτερη γλώσσα), την παιδαγωγική και διδακτική τους επάρκεια (π.χ. διαχείριση της τάξης, διαφοροποιημένη διδασκαλία, κοινωνικο-συναισθηματικές μαθησιακές ανάγκες, μορφές αξιολόγησης), τις ιδιαίτερες γνώσεις που απαιτούνται για τη διδασκαλία σε μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, καθώς και τα ζητήματα που προκύπτουν από την ανάγκη συμμετοχής των γονέων και της ευρύτερης κοινότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία (Wiseman & Galegher, 2019· Μαλικούδη & Τσαουσίδης, 2020· Σγούρα, Μάνεσης & Μητροπούλου, 2018).

Τα υπάρχοντα προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, βασίζονται σε αρκετές περιπτώσεις σε μια κυρίαρχη, και σε πολλές περιπτώσεις επιδερμική αφήγηση για τις έννοιες της διαπολιτισμικότητας και της συμπερίληψης, η οποία, για παράδειγμα, παραβλέπει τις δομικές ανισότητες και τις εξουσιαστικές δυναμικές (βλ. ενδεικτικά, Banks, 2021), γεγονός που δημιουργεί ερωτήματα τόσο για τις θεωρητικές παραδοχές αυτών των προσεγγίσεων, όσο και για την αποτελεσματικότητά τους στο πεδίο των διδακτικών προσεγγίσεων και των μαθησιακών δραστηριοτήτων (Parkhouse, Lu & Massaro, 2019). Η έννοια της διαπολιτισμικότητας και της συμπερίληψης που δομούνται στη βάση των θεωρητικών παραδοχών και ερμηνευτικών σχημάτων που υιοθετεί ο κυρίαρχος λόγος εύκολα μπορεί να μετατραπούν σε έναν συντηρητικό λόγο διατήρησης των υπάρχουσών σχέσεων εξουσίας και κυριαρχίας της πλειοψηφούσας ομάδας. Έτσι, στην συζήτηση για την συμπερίληψη το ερώτημα που εγείρεται είναι «ποιος» συμπεριλαμβάνει «ποιον» και σε ποιο πλαίσιο. Μήπως η συμπερίληψη καταλήγει να αγνοεί τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ομάδων αυτών; Μήπως, εντέλει, υποκρύπτεται μία αδιόρατη ηγεμονική λογική, η οποία επιχειρεί να επαναφέρει με λανθάνοντα τρόπο την πρόταση για αφομοίωση; Άλλωστε έχει επισημανθεί η επιστροφή ενός νέο-αφομοιωτικού λόγου, μετά από μια μακρά περίοδο συμβολικής εξορίας

της αφομοίωσης από το δημόσιο λόγο, ο οποίος βασίζεται κυρίως στην έννοια της διαφορετικότητας και του σεβασμού της, αλλά και την διατήρησης των σταθερών και περίκλειστων ορίων της ταυτότητας (Alba & Nee, 2011). Από τα ερωτήματα αυτά γίνεται προφανές ότι στον λόγο περί διαπολιτισμικότητας και συμπερίληψης είναι απαραίτητο να διασαφηνίζονται ζητήματα όπως ποια είναι τα στοιχεία που συνιστούν τη «διαφορετικότητα» και ποιος τα ορίζει, τι είδους αναγνώριση επιδιώκεται και αν αυτή επεκτείνεται στην δημόσια σφαίρα, ποιο περιεχόμενο αποδίδεται στην έννοια της «διατήρησης» και αν αυτό παραπέμπει στην άγνοια αναπαραγωγή ενός πολιτισμικού κεφαλαίου.

Η υιοθέτηση ενός κριτικού αναστοχαστικού λόγου, ως βάση διαμόρφωσης ενός προγράμματος εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που μόλις επισημάνθηκε, μας οδηγεί στην διαπίστωση ότι ένα τέτοιο πρόγραμμα απαιτείται να υπερβαίνει παγιωμένες αντιλήψεις για την εκπαιδευτική διαχείριση της ετερότητας, να λαμβάνει υπόψη τις κριτικές και μετα-αποικιακές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης (Andreotti, 2011· Tuck & Yang, 2012) και να τροφοδοτείται από τα ευρήματα της εκπαιδευτικής έρευνας που αφορούν τους συγκεκριμένους πληθυσμούς μαθητών (βλ. ενδεικτικά, Radhouane, 2023· Crul, et. al., 2019· Bartlett, Mendenhall & Ghaffar-Kucher, 2017).

Σε αυτό το πλαίσιο, επιχειρείται στη συνέχεια μια πρώτη προσέγγιση δύο εννοιών οι οποίες, κατά την άποψη των συγγραφέων αυτής της εργασίας, μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για την συγκρότηση μιας σύγχρονης συστηματικής προσέγγισης για ένα πρόγραμμα προετοιμασίας και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των παιδιών με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο. Οι έννοιες αυτές είναι η Συνοριακή Παιδαγωγική, από την παράδοση της Κριτικής Παιδαγωγικής Σκέψης, και η έννοια του Τρίτου Χώρου, της Υβριδικότητας, από το πεδίο των Μετααποικιακών Σπουδών.

2. Η έννοια του Τρίτου Χώρου και της Υβριδικότητας

Ο όρος «τρίτος» ή «ενδιάμεσος χώρος» (intermediate/third space) εννοιολογήθηκε αρχικά από τον Bhabha (1990, 1994), ως ο ενδιάμεσος, υβριδικός χώρος όπου συναντιούνται, επαναδιαπραγματεύονται και επαναπροσδιορίζονται οι (παγκόσμιες αλλά και τοπικές) κουλτούρες, οι πολιτισμικές έννοιες και ταυτότητες. Δεν αντιπροσωπεύει (μόνο) μια φυσική ή γεωγραφική τοποθεσία, αλλά αφορά ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο και μεταλλασσόμενο περιβάλλον ιδεών, νοημάτων και γεγονότων, έναν χώρο διαπολιτισμικού γραμματισμού των υποκειμένων, επιστημολογικό τόπο όπου οι πολιτισμικές διαφορές διασταυρώνονται, δημιουργώντας νέες δυνατότητες κατανόησης και μετασχηματισμού. Είναι ένας χώρος αμφιθυμίας και διαβούλευσης, όπου οι κυρίαρχες αφηγήσεις αποδομούνται, οι δυαδικές αντιθέσεις (όπως εαυτός/άλλος ή αποικιοκράτης/αποικιοκρατούμενος) και οι καθιερωμένες κατηγοριοποιήσεις αμφισβητούνται, τα υφιστάμενα όρια αμβλύνονται και αναδύονται νέες μορφές πολιτισμικής έκφρασης και ταυτότητας. Πρόκειται για έναν χώρο που δεν χαρακτηρίζεται από ομοιογένεια, αλλά από διαρκείς εντάσεις, έναν χώρο στον οποίο ανατρέπονται οι ουσιοκρατικές έννοιες της ταυτότητας και του πολιτισμού και αναδεικνύεται η δυναμική

και ενδεχομενική φύση των πολιτισμικών αλληλεπιδράσεων, η ρευστότητα και η υβριδικότητα των πολιτισμικών ταυτοτήτων. Ταυτόχρονα, πρόκειται για ένα χώρο αντίστασης και δράσης, όπου περιθωριοποιημένες φωνές μπορούν να αμφισβητήσουν τους ηγεμονικούς λόγους και να επαναδιατυπώσουν την ταυτότητά τους με τους δικούς τους όρους (Bhabha, 1994).

Ένα παράδειγμα τέτοιου χώρου είναι τα σύγχρονα αστικά κέντρα με την πολυπολιτισμική τους σύνθεση. Οι πόλεις είναι κέντρα συνεχούς κίνησης ανθρώπων, όπου οι διαχωρισμοί μεταξύ μονίμων κατοίκων, εγκατεστημένων και προσωρινών μεταναστών, οικονομικών μεταναστών και αιτούντων άσυλο και μεταξύ χωρών προέλευσης και προορισμού διαβρώνονται, δημιουργούνται νέοι, απρόβλεπτοι, τρόποι πολλαπλασιασμού των φαινομένων της ποικιλότητας, γεγονός που οδηγεί στην εμφάνιση φαινομένων υπερποικιλότητας (*super-diversity*) και στην συγκρότηση ενός μετα-εθνικού λόγου για να περιγράψει αυτά τα φαινόμενα (Αρχάκης, 2020).

Στην εκπαίδευση, η έννοια του τρίτου χώρου έχει χρησιμοποιηθεί στην ανάλυση του τρόπου με τον οποίο μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο προσλαμβάνουν τα κυρίαρχα προγράμματα σπουδών, δημιουργώντας υβριδικές μορφές γνώσης που αντανακλούν τις βιωμένες εμπειρίες τους (Maniotes, 2005). Στις μεταναστευτικές σπουδές, μια από τις χρήσεις του αφορά την κατανόηση του πώς οι μετανάστες και οι πρόσφυγες διαπραγματεύονται τις ταυτότητές τους στις κοινωνίες υποδοχής, αφενός αντιστεκόμενοι στην αφομοίωση, και αφετέρου δημιουργώντας νέες πολιτισμικές μορφές (Papastergiadis, N. 2000).

Βασικό στοιχείο που χαρακτηρίζει αυτόν τον ενδιάμεσο / τρίτο χώρο είναι η υβριδικότητα, ως έννοια σημαντική για την κατανόηση του δυναμικού χαρακτήρα των ταυτοτήτων και η οποία προκύπτει από τις μετα-αποικιακές σπουδές (*post-colonial studies*). Ο Bhabha (1994) υποστηρίζει ότι η υβριδικότητα αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό της μετά-αποικιοκρατικής ταυτότητας, αναδεικνύοντας έτσι τον αμφίσημο χαρακτήρα της, όπως διαμορφώνεται από την ασύμμετρη αλλά παρ' όλα αυτά διαδραστική σχέση μεταξύ του πολιτισμού που αποικιοκρατεί και εκείνου που αποικιοκρατείται. Ταυτόχρονα, στον τρίτο χώρο, η υβριδικότητα προβάλλεται ως τόπος αντίστασης αλλά και καινοτομίας, όπου τα άτομα και οι κοινότητες δημιουργούν νέες πολιτιστικές μορφές, οι οποίες, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, υπερβαίνουν τις ουσιοκρατικές έννοιολογήσεις της ταυτότητας (Anthias, 2001).

Το ζήτημα της υβριδικότητας, αφορά τη διαμόρφωση μιας τρίτης κουλτούρας που προκύπτει ως μίξη πολιτισμικών στοιχείων από διαφορετικά πεδία (π.χ. της χώρας καταγωγής και της χώρας υποδοχής στην περίπτωση των ανθρώπων με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο) αλλά και του τρόπου νοηματοδότησης αυτών των στοιχείων από το άτομο. Όπως υποστηρίζει ο Γκόβαρης (2011) αυτή η αντίληψη αμφισβητεί την ύπαρξη σταθερών και αδιαπέραστων ορίων όπως αυτή υποστηρίζεται από την κλασική προσέγγιση μεταξύ «εαυτού» και «ξένου». Μιλώντας για το «υβριδικό», τα όρια θεωρούνται διαπερατά και γίνονται αντιληπτά περισσότερο ως σημεία επαφής και σύνθεσης παρά ως σημεία διάκρισης. Υπό αυτή την έννοια ο άλλος, και γενικότερα η ετερότητα, θεωρούνται ως βασικό συστατικό

στη συγκρότηση του εαυτού, αλλά και κύρια πηγή εμπλουτισμού του και ως τέτοια πρέπει να αντιμετωπίζεται.

Από την άλλη, μετανεωτερικές προσεγγίσεις ασκούν κριτική στην έννοια της υβριδικότητας από διάφορες σκοπίες. Πρώτον, εκφράζουν προβληματισμό για τη διαμόρφωση υβριδικών και ταυτόχρονα περιεκτικών ταυτοτήτων που προσομοιάζουν τις νεωτερικές, πλήρως οριοθετημένες ταυτότητες συγκρότησης του εγώ. Η μετανεωτερική συνθήκη υπαγορεύει μια διαφορετική πρόσληψη του εαυτού και της έννοιας της ταυτότητας, θεωρώντας ότι το κοινωνικό υποκείμενο βρίσκεται μετέωρο και έωλο χωρίς συγκροτημένη ατομική και κοινωνική ταυτότητα και αναφορά (Bauman, 1992). Δεύτερον, υποστηρίζουν ότι η υβριδικότητα, όταν χρησιμοποιείται άκριτα, διατρέχει τον κίνδυνο οικειοποίησης από νεοφιλελεύθερους λόγους, ώστε ενώ προβάλλει την ποικιλομορφία, ταυτόχρονα να συγκαλύπτει τις συνεχιζόμενες παγκόσμιες ανισότητες. Αυτές οι κριτικές υπογραμμίζουν την ανάγκη να τοποθετηθεί η υβριδικότητα μέσα σε ευρύτερα κοινωνικοπολιτικά και οικονομικά πλαίσια, διασφαλίζοντας ότι δεν θα αποτελέσει αφορμή διαγραφής ιστοριών κυριαρχίας ή ευκαιρία διαιώνισης νέων μορφών πολιτισμικού ιμπεριαλισμού (βλ., ενδεικτικά, Spivak, 1999· Shohat, 1992).

3. Η έννοια της Συνοριακής Παιδαγωγικής

Η έννοια της συνοριακής παιδαγωγικής αποτελεί μέρος της κριτικής προσέγγισης στην Εκπαίδευση και αντλεί τις θεωρητικές της βάσεις από τις παιδαγωγικές θέσεις του Paulo Freire και του Henry Giroux, καθώς και από τις διαπολιτισμικές θεωρήσεις της Gloria Anzaldúa. Εστιάζει στο πρόταγμα της κοινωνικής δικαιοσύνης, και αναδεικνύει την ανάγκη εξάλειψης των ανισοτήτων, των διακρίσεων, του διαχωρισμού, του στιγματισμού ή ακόμη και του αποκλεισμού συγκεκριμένων ομάδων, εξαιτίας της ύπαρξης αθέατων (κοινωνικών, πολιτισμικών και ιδεολογικών) συνόρων που θέτουν η φυλή, η τάξη, το φύλο, η ταυτότητα, η θρησκεία και ο σεξουαλικός προσανατολισμός.

Ο Giroux (2005, 2010, 2010α) συνδυάζοντας την Κριτική Παιδαγωγική με μετανεωτερικές επιστημολογικές παραδοχές, αλλά και θεωρίες της ταυτότητας, του πολιτισμού και της εξουσίας (και συνακόλουθα, της γλώσσας που την εκφράζει), προτείνει τη διαμόρφωση της «Συνοριακής Παιδαγωγικής / Παιδαγωγικής των Συνόρων», ως πολιτική πράξη αντίστασης ενάντια στους ιστορικούς ή /και ιδεολογικούς μηχανισμούς που χρησιμοποιούν ή επωφελούνται από τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση (εθνοτικών και άλλων) ομάδων και ταυτοτήτων. Μια τέτοια Παιδαγωγική είναι σε θέση να αναγνωρίζει και να αποκαλύπτει τα επιστημολογικά, πολιτικά, πολιτισμικά και κοινωνικά πλαίσια που δομούν τη γλώσσα της ιστορίας, της εξουσίας και της διαφοράς. Αντιλαμβάνεται «τις παιδαγωγικές διαδικασίες ως μια μορφή 'συνοριακής διέλευσης' (*border crossing*) και σηματοδοτεί μορφές υπέρβασης, αμφισβήτησης ή επαναπροσδιορισμού των υφιστάμενων από τις κυριαρχικές σχέσεις συνόρων. Προτάσσει την ανάγκη δημιουργίας εκείνων των παιδαγωγικών συνθηκών στις οποίες οι μαθητές θα διασχίσουν τα σύνορα, προκειμένου να κατανοήσουν την ετερότητα με τους δικούς της όρους, θα διαμορφώσουν νέες ταυτότητες μέσα στους υπάρχοντες συ-

σχετισμούς εξουσίας, αλλά, κυρίως, θα αντιληφθούν, με τον πιο emphaticό τρόπο, τις ιστορικά και κοινωνικά συγκροτημένες δυνατότητες και τους περιορισμούς εκείνων των τόπων και των συνόρων που κληρονομούμε και που παλαιώνουν τους λόγους μας και τις κοινωνικές μας σχέσεις...» (Giroux, 2005).

Η συνοριακή παιδαγωγική διαπερνά τα όρια μιας τυπικής, θεσμικά προσδιορισμένης εκπαίδευσης: Αξιοποιώντας ως βασικό εργαλείο την κουλτούρα, αντιλαμβάνεται τα υποκείμενα που εμπλέκονται, και κυρίως τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, ως «περάτες/διαβάτες» των συνόρων (border crossers) που θέτει η εξουσία και οι κοινωνικά κατασκευασμένες σχέσεις, με βασικό στόχο την αμφισβήτηση αυτών των σχέσεων και την ανάληψη κοινωνικής δράσης. Ο στόχος είναι η ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων, ώστε να γίνουν ενεργοί πολίτες, ικανοί να διαμορφώσουν νέες ταυτότητες και να συμβάλουν στη δημιουργία ενός περισσότερο δίκαιου και συμπεριληπτικού κόσμου. Από την άποψη αυτή η συνοριακή παιδαγωγική μπορεί να έχει εφαρμογή σε ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (από το σχολείο ως το πανεπιστήμιο και κάθε έκφραση της μάθησης) ενώ μπορεί να αξιοποιηθεί σε ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση έως την εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα και την κοινωνική δικαιοσύνη. Ενσωματώνει πρακτικές που ενθαρρύνουν τον διάλογο, την κριτική σκέψη και τη συνεργασία, δημιουργώντας χώρους όπου οι μαθητές μπορούν να εξερευνήσουν τις ταυτότητές τους και να αναπτύξουν δεξιότητες για την αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων και άλλων κοινωνικών προκλήσεων. Έτσι, σχετίζεται με την έννοια του Τρίτου Χώρου (Anzaldúa, 1987): Η δημιουργία «τρίτων χώρων» και η υπέρβαση των συνόρων, μπορεί να αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη ενός προτάγματος για μια εκπαίδευση που δεν θα περιορίζεται από τις κυρίαρχες δομές εξουσίας, αλλά θα προάγει την ελευθερία, την ισότητα και την αλληλεγγύη. Σε αυτό το πλαίσιο ιδέες των Giroux και Anzaldúa έχουν επηρεάσει ευρύτερα τις κριτικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση, όπως δείχνουν οι μελέτες των Darder (2017) και hooks (1994) για την πολιτισμική ενδυνάμωση, ή του Mignolo (2018) για την ανάγκη από-αποικιοποίησης της γνώσης.

4. Προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών

Με βάση όσα αναφέρθηκαν για την διαμόρφωση υβριδικών ταυτοτήτων, την συγκρότηση του τρίτου χώρου, ως ενός ενδιάμεσου πεδίου αμφισβήτησης κάθε δυαδικότητας, και για τη συνοριακή παιδαγωγική, θα επιχειρήσουμε να σκιαγραφήσουμε τα βασικά χαρακτηριστικά ενός προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, το οποίο θα είναι σε θέση να υπερβεί τον κυρίαρχο λόγο περί της ανάγκης διαμόρφωσης μιας συμπεριληπτικής κουλτούρας.

Θεωρούμε ότι βάση για ένα τέτοιο πρόγραμμα, είναι η διαμόρφωση των προϋποθέσεων για την δημιουργία «εκπαιδευτικών διαδρομών» οι οποίες ενσωματώνουν κριτικά και μετασχηματιστικά στοιχεία στην εκπαίδευση και την επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Αυτά αφορούν κυρίως την αμφισβήτηση των εγκαθιδρυμένων συστημάτων πεποιθήσεων και πρακτικών (τι περιέχουν, τι προτείνουν και ποια κατεύθυνση δείχνουν) για ζητήματα όπως

η εκπαίδευση των μεταναστών και προσφύγων (και άλλων ευάλωτων ομάδων). Αυτές οι εκπαιδευτικές διαδρομές θα είναι διαμορφωμένες έτσι ώστε να ενισχύουν την κριτική επίγνωση των εκπαιδευτικών απέναντι στις δυσλειτουργικές πρακτικές ένταξης, τον θεσμικό, ατομικό και κοινωνικό ρατσισμό, την ξενοφοβία και τις διακρίσεις.

Παραλληλίζοντας αυτές τις προσεγγίσεις με τις θεωρήσεις του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι προτεινόμενες διαδρομές στην εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προσδιάζουν με τη αντίληψη του Vygotsky (1978) για τη «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης». Με τον ίδιο τρόπο που η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης σηματοδοτεί εκείνα τα οποία μπορεί να κάνει ένα παιδί υπό την καθοδήγηση ενός σημαντικού άλλου, που προηγείται στην μάθηση και στην γνώση, ο τρίτος χώρος μπορεί να αποτελέσει στο προτεινόμενο μοντέλο εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, το ασφαλές μέρος όπου οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευτικοί, ως σημαντικοί άλλοι θα βοηθούν, καθοδηγούν και παροτρύνουν τους εκπαιδευτικούς να βγουν από τη «ζώνη άνεσής» τους, δηλαδή τις καθιερωμένες και παγιωμένες πρακτικές τους και θα «διασχίσουν τα σύνορα» προς περισσότερο κριτικές και μετα-αποικιακές πρακτικές. Σε αυτή τη λογική, ένας ακόμη κοινός τόπος με το πεδίο του Κονστρουκτιβισμού αποτελεί η αξιοποίηση συγκεκριμένων διαδικασιών ή των σημαντικών άλλων, ως «σκαλωσιών» (scaffolding) για την επίτευξη αυτής της ένταξης στις προτεινόμενες διαδρομές, καθώς και η έμφαση που δίνεται στη χρήση της γλώσσας, του λόγου (discourse) δηλαδή, που χρησιμοποιείται και αναπτύσσεται για να σηματοδοτήσει αυτή την αλλαγή.

Έτσι, το πρώτο βασικό θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο για την προτεινόμενη εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι η αντίληψη της Συνοριακής Παιδαγωγικής, η οποία τους δίνει την ευκαιρία να οικοδομήσουν μια περισσότερο διαλεκτική αυτοκριτική κατανόηση των ορίων, της μεροληψίας και της ιδιαιτερότητας της δικής τους πολιτικής, των αξιών και της παιδαγωγικής. Τους ανοίγει τη δυνατότητα να δράσουν ως κριτικοί εκπαιδευτικοί, ίσως να εμπλακούν σε μια διαδικασία «από-μάθησης» (unlearning) και αποδόμησης των δικών τους εσωτερικευμένων κυρίαρχων αφηγήσεων και προκαταλήψεων, όπως την διατυπώνει ο Paulo Freire (1970): «να μιλούν για σημαντικά κοινωνικά, πολιτικά και πολιτισμικά ζητήματα έχοντας μια βαθιά συναίσθηση της πολιτικής της δικής τους θέσης και της ανάγκης να εμπλακούν και συχνά να ξε-μάθουν τις συνήθειες των θεσμικών (καθώς και μορφές φυλετικών, έμφυλων και ταξικών) προνομίων που στηρίζουν τη δική τους εξουσία». Αυτή η «από-μάθηση», όπως τονίζει η Spivak (1988) είναι απαραίτητη διαδικασία για να επιτευχθεί η από-αποικιοποίηση της γνώσης και η αναγνώριση της φωνής (ή των φωνών) των περιθωριοποιημένων ομάδων. Με αυτό τον τρόπο, διευκολύνει τη συνεργασία με πολλούς σημαντικούς και διαφορετικούς Άλλους, στην προσπάθεια να εμβαθύνουν τόσο τη δική τους κατανόηση, αναφορικά με την πολυπλοκότητα των παραδόσεων, ιστοριών, γνώσεων και πολιτικών που αυτοί φέρνουν στα σχολεία.

Το δεύτερο βασικό στοιχείο στη διαμόρφωση τέτοιων διαδρομών μάθησης, αναστοχασμού και κριτικής συνειδητοποίησης για τους εκπαιδευτικούς αποτελεί η διαμόρφωση ενός Τρίτου Χώρου: η δημιουργία του ενδιάμεσου χώρου ανάμεσα στον «επίσημο» λόγο, δηλαδή τη

γνώση που συγκροτεί την «επιστημονική πειθαρχία» από τη μια και τον «ανεπίσημο» λόγο, δηλαδή το πεδίο που αναφέρεται στις προσωπικές εμπειρίες, αντιλήψεις και πεποιθήσεις από την άλλη.

Συνολικά, ουσιώδες χαρακτηριστικό ενός τέτοιου προγράμματος είναι η υπέρβαση του προτάγματος της δημιουργίας του «τεχνοκράτη» εκπαιδευτικού, αυτού που φεύγει από το πρόγραμμα εφοδιασμένος με ένα ρεπερτόριο διδακτικών πρακτικών τις οποίες εφαρμόζει κατά περίπτωση. Αντίθετα, στόχος του είναι η ανάπτυξη ενός αναστοχαστικού και κριτικού εκπαιδευτικού ο οποίος προβληματίζεται για τους σκοπούς και το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων, τη διαδικασία της μάθησης, τον παιδαγωγικό και κοινωνικό ρόλο του σχολείου, αναστοχάζεται πάνω στις προσωπικές του αντιλήψεις και πεποιθήσεις, καθώς και στις διδακτικές και μεθοδολογικές του επιλογές, συνειδητοποιεί τις συνέπειες των επιλογών του τόσο για τα άτομα όσο και για την αναπαραγωγή των υπάρχουσών κοινωνικών δομών και σχέσεων και αναπτύσσει χειραφετητική δράση. Το ζητούμενο είναι η συνειδητή δράση των εκπαιδευτικών να οδηγήσει σε αναμόρφωση όχι μόνο της πρακτικής τους αλλά και των βασικών παραδοχών που τη συνοδεύουν (και ίσως την καθορίζουν). Έτσι ο στόχος είναι να διαμορφώσει σταδιακά ο εκπαιδευτικός μια κριτική οπτική για τον επαγγελματικό και κοινωνικό του ρόλο που θα τον οδηγήσει στη χειραφέτηση. Έτσι θα λειτουργήσει, όπως λέει ο Giroux (2005), ως «border crosser», ως διανοούμενος που διαπερνά τα όρια που θέτει η εξουσία και οι κοινωνικά κατασκευασμένες σχέσεις, με βασικό στόχο τη διαμόρφωση παιδαγωγικών πρακτικών που θα θέτουν το ιδεολογικό υπόστρωμα των διαφορετικών εμπειριών των μαθητών υπό κριτική ανάλυση και αμφισβήτηση.

Μια τέτοια προσέγγιση στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δίνει τη δυνατότητα στα υποκείμενα να ενεργοποιήσουν τη διασυνωριακή τους σκέψη, τη σκέψη πέρα από τις «περίκλειστες» και «οριοθετημένες» επιστημολογίες και πρακτικές. Τα στοιχεία τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν τα στηρίγματα (σκαλωσιές) για την οικοδόμηση αυτών των «διαδρομών», είναι τα εξής:

- Αξιοποίηση της εμπειρίας των υποκειμένων. Έμφαση στις αφηγήσεις ζωής οι οποίες αποτυπώνουν ακριβώς τον υποκειμενικό χαρακτήρα της συγκρότησης του εγώ. Αξιοποίηση της κριτικής αφήγησης, η οποία αποτελεί σύμφωνα με τον Giroux μια διαδικασία που συνδιαλέγεται ισότιμα με τον άλλο και δεν περιγράφει απλώς τον άλλο. Η ακρόαση από τα ίδια τα υποκείμενα των δικών τους αυθεντικών φωνών, μπορεί να οδηγήσει ευκολότερα σε συνειδητοποίηση των κοινωνικών κατασκευών που κρύβονται πίσω από την, συνειδητή ή ασυνειδητή αποδοχή των κυρίαρχων απόψεων. Η κριτική αφήγηση αποτελεί το βασικό εργαλείο ανάδειξης, ερμηνείας και ανάλυσης, των «καλυμμένων αφηγήσεων», εκείνων δηλαδή που δεν εκφράζουν ανοικτά αυτό που θέλουν να πουν, εξαιτίας στοιχείων όπως ο (συνειδητός ή μη) φόβος, η αποστέρηση, ο αποκλεισμός, τα οποία μπορεί να βιώνει ο αφηγητής.
- Αξιοποίηση και χρήση κειμένων και πηγών που αμφισβητούν την «περιφραγμένη σκέψη» και θέτουν υπό αμφισβήτηση όρια, πλαίσια και μονοσήμαντες πολιτισμικές οριοθετήσεις.

- Αξιοποίηση της διαλεκτικής σχέσης θεωρίας και πράξης (praxis) η οποία αποτελεί την επιστημολογική βάση για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Ενεργοποίηση του ακτιβισμού και της εργασίας στο πεδίο, σε χώρους που ζουν και αναπτύσσουν τη δράση τους τα μέλη των ομάδων που βιώνουν την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό.
- Ανάπτυξη κριτικών και μετασχηματιστικών πολυτροπικών γραμματισμών. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποκτήσουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν επικοινωνιακά, ανασυνθετικά και αποτελεσματικά, πλήθος τρόπων και σημειωτικών πόρων, ώστε έτσι να δημιουργούνται ουσιαστικές επικοινωνιακές περιστάσεις με συνεκτικότητα στο νόημα, παρά τις διαφορετικές γλωσσικές και πολιτισμικές αφετηρίες των εμπλεκομένων σε αυτές τις περιστάσεις. Την ίδια στιγμή να αποκτούν την ικανότητα κριτικής ανάγνωσης της πραγματικότητας, της κοινωνικά κατασκευασμένης γνώσης και των άνισων κοινωνικών σχέσεων.

5. Συμπερασματικές σκέψεις

Η παρούσα εργασία επιχείρησε να χαρτογραφήσει κάποιες από τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα εκπαιδευτικά συστήματα, οι εκπαιδευτικοί και οι κοινότητες υποδοχής, και να τεκμηριώσει την απαίτηση για υιοθέτηση ολιστικών και κριτικών προσεγγίσεων στην εκπαίδευση των προσφύγων και μεταναστών μαθητών (βλ. ενδεικτικά, UNESCO & UNCHR, 2023· Damaschke-Deitrick & Wiseman, 2021· Radhouane, 2023· Koehler, Palaiologou & Brussino, 2022). Επιχείρησε επίσης να καταδείξει τις δυνατότητες που προσφέρει η ενσωμάτωση μετανεωτεरिकών και μετα-αποικιακών θεωρήσεων στην εκπαιδευτική πρακτική (Andreotti, 2011· Spivak, 1988· Parkhouse, Lu & Massaro, 2019).

Η ύπαρξη μαθητών με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν είναι απλά ένα δημογραφικό ζήτημα. Είναι μια ουσιαστική κοινωνική και πολιτική πρόκληση που επηρεάζει τις δομές της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να λειτουργήσουν ως φορείς αλλαγής, να προωθήσουν τη συμπερίληψη και την κοινωνική δικαιοσύνη και να εφαρμόσουν πρακτικές που αναγνωρίζουν και σέβονται τη γλωσσική, πολιτισμική και κοινωνική ποικιλομορφία των μαθητών τους (Banks, 2021· Triandafyllidou, 2021). Ωστόσο, η έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και υποστήριξης συχνά περιορίζει την ικανότητά τους να ανταποκριθούν στις ανάγκες αυτών των μαθητών (Wiseman & Galegher, 2019).

Η ενσωμάτωση κριτικών και μετα-αποικιακών προσεγγίσεων στην εκπαίδευση, όπως εκφράζονται από τις προσεγγίσεις του Τρίτου Χώρου και της Συνοριακής Παιδαγωγικής, μπορεί να παράσχει ένα πλαίσιο για την αποδόμηση των ευρωκεντρικών και εξουσιαστικών αφηγήσεων που κυριαρχούν στα εκπαιδευτικά συστήματα (Soja, 1996· Garza, 2007). Μέσα από την κριτική ανάλυση των σχέσεων εξουσίας και την ανάδειξη των φωνών των περιθωριοποιημένων ομάδων, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον μάθησης που προάγει την ισότητα και την ενδυνάμωση (Bhabha, 1994· Spivak, 1988). Η προσέγγιση αυτή απαιτεί την ανάπτυξη κριτικών και μετασχηματιστικών δεξιοτήτων, τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές, ώστε να κατανοήσουν και να αμφισβητήσουν τις κοινωνικές ανισότητες (Freire, 1970· Giroux, 2010).

Αυτές οι προσεγγίσεις συμπληρώνουν μια ολιστική εκπαιδευτική πρακτική, η οποία μπορεί να δημιουργήσει το ασφαλές και υποστηρικτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον (ενδεικτικά: Cashman, 2022), να προωθήσει τη διαπολιτισμική επικοινωνία (Taylor & Sidhu, 2011), να βοηθήσει τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την κοινότητα (He, Phillion & Connolly, 2008) και να ανιχνεύσει και να αναγνωρίσει τα τραυματικά βιώματα και την ανάγκη τους για ευημερία (Zembylas, 2015), όλα όσα αποτελούν σημαντικές προϋποθέσεις για την επιτυχή ένταξη των προσφύγων και μεταναστών μαθητών (Dryden-Peterson, 2016· Smets, 2019).

Η ανάλυση των εννοιών, και οι προτάσεις που αφορούν τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών σε αυτή την εργασία μπορούν να συνοψιστούν στο συμπέρασμα ότι η εκπαίδευση των προσφύγων και μεταναστών μαθητών δεν μπορεί να περιοριστεί σε επιφανειακές προσεγγίσεις διαπολιτισμικότητας. Αντίθετα, απαιτείται μια βαθιά μετασχηματιστική λογική που θα λαμβάνει υπόψη τις κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές διαστάσεις του φαινομένου. Η προώθηση κριτικών και μετα-αποικιακών παιδαγωγικών προσεγγίσεων, η ενσωμάτωση των αρχών της κοινωνικής δικαιοσύνης και της συμπερίληψης, αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για τη δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες ενίσχυση τόσο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών όσο και της ένταξης των μαθητών.

Βιβλιογραφία

- Alba, R. & Nee, B. (2011) Θεωρία της αφομοίωσης, παλιά και νέα. Στο Λ. Βεντούρα (επιμ.). *Μετανάστευση και κοινωνικά σύνορα. Διαδικασίες αφομοίωσης, ενσωμάτωσης η αποκλεισμοί* (σσ. 63-146). Αθήνα: Νήσος.
- Andreotti, V. (2011) *Actionable Postcolonial Theory in Education*. Palgrave Macmillan.
- Anthias, F. (2001) New hybridities, old concepts: the limits of "culture." *Ethnic and Racial Studies*, 24(4), 619-641.
- Anzaldúa, G. (1987) *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books.
- Banks, J. A. (2021) *Diversity, Transformative Knowledge, and Civic Education: Selected Essays*. Routledge.
- Bartlett, L., Mendenhall, M., Ghaffar-Kucher, A. (2017) Culture in acculturation: Refugee youth's schooling experiences in international schools in New York City. *International Journal of Intercultural Relations*, 60, 109-119.
- Baumann, Z. (1992) *Intimations of Postmodernity*. London: Routledge.
- Bhabha, H. (1994) *The Location of Culture*, Routledge, London & New York.
- Bhabha, H. (1990) The Third Space. Interview with Homi Bhabha. In J. Rutherford (ed.). *Identity, Community, Culture, Difference*, (pp. 207-221). London: Lawrence and Winhar.

- Bhabha, H. (2000) Interrogating Identity: The Post Colonial Prerogative. In P. Gay, G. Evans & P. Redman, (eds) *Identity: A Reader* [94-101]. London: Sage Publications.
- Carrera, S. & Cortinovis, R. (2019) *The EU's Role in Implementing the UN Global Compact on Refugees: Contained Mobility vs. International Protection*. CEPS Paper in Liberty and Security in Europe. <https://www.ceps.eu/ceps-publications/eus-role-implementing-un-global-compact-refugees/>
- Cashman, T. G. (2022) Teaching Immigration Issues in Elementary School Classrooms on the US/Mexico Border: Transborder Pedagogy and Its Significance. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 11(2), 133-153.
- Castles, S., de Haas, H. & Miller, M. J. (2020) *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World* (6th ed.). Guilford Press.
- Chouliaraki, L. & Zaborowski, R. (2017) Voice and community in the 2015 refugee crisis: A content analysis of news coverage in eight European countries. *International Communication Gazette*, 79(6-7), 613-635.
- Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I. & Shuayb, M. (2019) How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey. *Comparative Migration Studies*, 7(1), 1-20.
- Γκόβαρης, Χ. (2011) *Εισαγωγή στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Damaschke-Deitrick, L. & Wiseman, A. (2021) Migration, refugees, and education: Challenges and opportunities. In S. Jornitz & A. Wilmers (Eds.), *International perspectives on school settings, education policy and digital strategies: A transatlantic discourse in education research* (pp. 95– 109). Barbara Budrich Publishers.
- Darder, A. (2017) *Reinventing Paulo Freire: A Pedagogy of Love*. New York: Routledge.
- Dryden-Peterson, S. (2016) Refugee Education: The Crossroads of Globalization. *Educational Researcher*, 45(9), 473-482.
- Eruyar, S., Maltby, J. & Vostanis, P. (2018) Mental health problems of Syrian refugee children: The role of parental factors. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 27(4), 401-409.
- Fazel M. & Stein, A. (2002) The Mental Health of Refugee Children. *Archives of Disease in Childhood* 87: 366–370.
- Freire, P. (1970) *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Garza, E. (2007) Becoming a border pedagogy educator: Rooting practice in paradox. *Multicultural Education*, 15(1), 2-7.
- Georgiou, M. & Rafal Z. (2017) *Media Coverage of the "Refugee Crisis": A Cross-European Perspective*. Brussels: Council of Europe.
<https://edoc.coe.int/en/refugees/7367-media-coverage-of-the-refugee-crisis-a-cross-europeanperspective.html>

- Giroux, H. A. (2005) *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. New York, NY: Routledge.
- Giroux, H. A. (2010) *On Critical Pedagogy*. New York: Bloomsbury Academic.
- Giroux, H. A. (2010α) Συνοριακή παιδαγωγική στην εποχή του μεταμοντερνισμού. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική* (σσ. 252-278). Αθήνα: Gutenberg.
- He, M. F., Phillion, J. & Connelly, F. M. (2008) *Personal Passionate Participatory Inquiry into Social Justice in Education*. Information Age Publishing.
- hooks, b. (1994) *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- IPCC. (2021) *Sixth Assessment Report: Impacts, Adaptation, and Vulnerability*. Intergovernmental Panel on Climate Change. <https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg2/>
- Jalušič, V. & Bajt, V. (2021) What Are the Problems? Reception Communities in the EU Environment. Στο B. Gornik, M. Sedmak, F. Hernández-Hernández & Juana M. Sancho-Gil (Eds.). *Migrant Children's Integration and Education in Europe: Approaches, Methodologies and Policies*. <https://octaedro.com/libro/migrant-childrens-integration-and-education-in-europe/>
- Koehler, C., Palaiologou, N. & Brussino, O. (2022), Holistic refugee and newcomer education in Europe: Mapping, upscaling and institutionalising promising practices from Germany, Greece and the Netherlands. *OECD Education Working Papers*, No. 264, OECD Publishing, Paris.
- Μαλιγκούδη, Χ. & Τσαουσίδης, Α. (2020) Στάσεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) απέναντι στην εκπαίδευση προσφύγων μαθητών. *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, 9(1), 22-34.
- Maniotes, L.K. (2005.) *The transformative power of literary third space*. Ph.D. dissertation, School of Education, University of Colorado, Boulder. ProQuest Dissertation and Theses.
- Mignolo, W. D. (2018) *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Durham: Duke University Press.
- Papageorgiou A. (2017) Racist violence in Greece: mistakes of the past and challenges for the future. In C.D. Spinellis, N. Theodorakis, E. Billis, G. Papadimitrakopoulos (eds.): *Europe in Crisis: Crime, Criminal Justice, and the Way Forward. Essays in Honour of Nestor Courakis (1497-1522)*. Vol. II. Athens, Ant. N. Sakkoulas.
- Papastergiadis, N. (2000) *The Turbulence of Migration: Globalization, Deterritorialization, and Hybridity*. Polity Press.
- Papoutsis, A., Painter, J., Papada, E. & Vradis, A. (2019) The EC hotspot approach in Greece: creating liminal EU territory. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 45(12), 2200-2212.

- Parkhouse, H., Lu, C. Y. & Massaro, V. R. (2019) Multicultural Education Professional Development: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 89(3), 416-458.
- Radhouane, M. (2023) Pedagogical challenges in integrating refugee students in the Global North: A literature review. *Prospects* 53, 151-168.
- Rafieifar, M. and Macgowan, M. (2022) A Meta-Analysis of Group Interventions for Trauma and Depression Among Immigrant and Refugee Children. *Research on Social Work Practice* 32(1), 13-31.
- Reslow, N. (2019) EU External migration policy: taking stock and looking forward. *Global Affairs*, 5(3), 273-278.
- Σγούρα Α., Μάνεσης Ν. & Μητροπούλου Φ. (2018) Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών - προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 108-129.
- Shohat, E. (1992) Notes on the "post-colonial". *Social Text*, 31/32, 99-113.
- Smets, F. (2019) Why we need to teach about refugees. *Social Education*, 83(6), 311-316.
- Soja, E. W. (1996) *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*. Blackwell.
- Spivak, G. C. (1999) *A Critique of Postcolonial Reason: Toward a History of the Vanishing Present*. Harvard University Press.
- Spivak, G. C. (1988) Can the Subaltern Speak? Στο Nelson, C. & Grossberg, L. (Eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture*. Urbana: University of Illinois Press.
- Στεργίου, Λ. & Σιμόπουλος, Γ. (2019) *Μετά το κοντέινερ. Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Taylor, S. & Sidhu, R. K. (2011) Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56.
- Triandafyllidou, A. (2021) *Migration and Pandemics: Spaces of Solidarity and Spaces of Exception*. Springer.
- Tuck, E. & Yang, K. W. (2012) Decolonization is Not a Metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1-40.
<https://jps.library.utoronto.ca/index.php/des/article/view/18630>
- UNESCO. (2017) *Protecting the Right to Education for Refugees*. Paris: UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002510/251076E.pdf>.
- UNESCO & UNHCR (2023) *Paving Pathways for Inclusion: Towards Evidence-Based Policy-Making for Refugee Education*. Paris and Geneva: UNESCO and UNHCR.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387957>
- Wiseman, A. W. & Galegher, E. (2019) Teacher preparation, classroom pedagogy, and the refugee crisis in national education systems. In A. W. Wiseman, L. Damaschke-Deitrick,

E. Galegher & M. F. Park (Eds.). *Comparative perspectives on refugee youth education* (pp. 75-101). Routledge.

World Bank. (2020) *COVID-19 Crisis Through a Migration Lens. Migration and Development* Brief, no. 32. World Bank, Washington, DC. <http://hdl.handle.net/10986/33634>

Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Zembylas, M. (2015) *Emotion and Traumatic Conflict: Reclaiming Healing in Education*. Oxford University Press.

**ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΛΗΨΗ, ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ
ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΠΙΔΟΣΗΣ
ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ-ΑΝΑΓΝΩΣΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ
ΤΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΥ ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΥ
READING RECEPTION, COMPREHENSION,
AND PERFORMANCE EVALUATION OF CHILD
READERS IN THE ERA OF FUNCTIONAL ILLITERACY**

Σμαράγδα Παπαδοπούλου
Καθηγήτρια
ΔΙΠΑΕ
smpapado@gmail.com

Ιωάννης Σπαντιδάκης
Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Κρήτης
ispantid@uoc.gr

Σταμάτης Γκούμας
Υποψήφιος Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε.
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
stam1992@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εξετάζει την δεξιότητα του γραπτού λόγου των μαθητών δημοτικής Εκπαίδευσης μέσω της διδασκαλίας πολυτροπικών κειμένων, αναλύοντας θεωρητικές και πρακτικές πτυχές της γλωσσικής ανάπτυξης και διδασκαλίας. Παρουσιάζονται οι βασικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη του γραμματισμού και η συμβολή της πολυτροπικότητας στο πεδίο του γραπτού λόγου. Μας αφορά η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των πολυτροπικών κειμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, η κατανόηση κειμένου επισημαίνοντας τη θετική τους επίδραση στην παραγωγή και στην εξέλιξη του γραπτού λόγου των μαθητών με έμφαση στο ενδιαφέρον τους και τη δημιουργικότητα, ενισχύοντας το περιεχόμενο, το λεξιλόγιο, τη συνοχή και τη δομή των γραπτών τους στην εποχή πριν μας διαδεχθούν τα επιστημονικά δεδομένα για λειτουργικό αναλφαβητισμό στην εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά

Πολυτροπικά κείμενα, ανάγνωση, γραπτός λόγος, γραμματισμός, λειτουργικός αναλφαβητισμός στην εκπαίδευση.

Abstract

This study examines the written language skills of primary school students through the teaching of multimodal texts, analyzing both theoretical and practical aspects of language development and instruction. It presents the main approaches to literacy development and the contribution of multimodality in the field of written language. The focus lies on the effectiveness of teaching multimodal texts in the educational process, particularly on text comprehension,

highlighting their positive impact on students' writing production and development. Emphasis is placed on students' interest and creativity, as well as the enhancement of content, vocabulary, cohesion, and structure in their written work—especially in the current era, prior to being overtaken by scientific findings regarding functional illiteracy in education.

Key words

Multimodal texts, reading, written language, literacy, functional illiteracy in education.

1. Θεωρητικό μέρος

1.1. Αναγνωστική κατανόηση και λειτουργικός αναλφαβητισμός

Η ανάγνωση κι η γραφή συνιστούν δύο σημαντικούς τομείς μάθησης και ταυτόχρονα αποτελούν γλωσσικές δεξιότητες βαρύνουσας σημασίας (Ehri, 2005; Fitzgerald & Shanahan, 2000; Graham & Harris, 2005; Graham & Perin, 2007).

Η ΑΔΙΠΠΔΕ στην ετήσια έκθεσή της, του Σεπτεμβρίου 2019 για την κατάσταση στην παιδεία, αναφέρει στα συμπεράσματά της πως: «μεγάλη μερίδα μαθητών κινδυνεύει να ολοκληρώσει τη σχολική εκπαίδευση, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια, παραμένοντας λειτουργικώς αναλφάβητη», (Cree A., Kay A. & Steward J. 2012).

Λειτουργικώς αναλφάβητος μαθητής σήμερα, λειτουργικώς αναλφάβητος πολίτης αύριο, όπως τονίζεται ως σύγχρονος προβληματισμός για την ελληνική κοινωνία και την δημόσια σφαίρα σε διεθνές επίπεδο μόρφωσης των πολιτών του κόσμου. (UNESCO 1978). Ο λειτουργικά αναλφάβητος πολίτης που μπορεί να έχει και πολλά πτυχία ως ειδικεύσεις ενδεχομένως είναι κατά τη γνώμη μας μία κατάσταση που διαμορφώνεται μαζί με τον ηλεκτρονικό αναλφαβητισμό των ηλικιωμένων πολιτών σε μάλιστα της εποχής. (Reis, & Castro-Caldas 1997)

Στην δική μας προσέγγιση θα ασχοληθούμε με την πρώτη σχολική ηλικία ως θεμέλιο λίθο της αναγνωστικής ικανότητας και κατανόησης κειμένου, γλωσσικής εκφοράς λόγου και επικοινωνίας χωρίς ασυνενοησία και νοητική υστέρηση.

Η αναγνωστική κατανόηση από πολύ παλιά είναι μια σημαντική ακαδημαϊκή, οικονομική και κοινωνική δεξιότητα, ενώ πρόκειται για τη «διαδικασία ταυτόχρονης εξαγωγής και κατασκευής νοήματος μέσω της αλληλεπίδρασης και της εμπλοκής με τη γραπτή γλώσσα» (RAND Reading Study Group, 2002: 13) κι οριοθετείται από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της ανάγνωσης και τις εμπειρίες του αναγνώστη (Snow, 2002: 11-12). Αναφορικά με τους αναγνώστες, αυτοί ποικίλλουν ως προς τις δεξιότητες, τις γνώσεις, τη γνωστική ανάπτυξη, τον πολιτισμό και τον σκοπό που φέρουν σε ένα κείμενο (Narvaez, 2002, OECD 2013).

Υπάρχουν τρία στοιχεία για την επιτυχή αναγνωστική κατανόηση: η εννοιολογική κατανόηση, οι αυτοματοποιημένες βασικές δεξιότητες κι οι στρατηγικές (Yang, 2016). Η εννοιολογική κατανόηση περιλαμβάνει τη γνώση των θεμάτων, των σχημάτων του κειμένου και του λεξιλογίου. Οι αυτοματοποιημένες βασικές δεξιότητες περιλαμβάνουν τις δεξιότητες

αποκωδικοποίησης των λέξεων και την ικανότητα κατασκευής προτάσεων από σειρές λέξεων. (Vágányi, R., Coldea, A., Dresler, T., Schrader, J. & Nuerk, H. C. 2016).

Οι στρατηγικές περιλαμβάνουν τη διαφοροποίηση των προσεγγίσεων του ατόμου στην ανάγνωση ανάλογα με τον στόχο του και την παρακολούθηση της κατανόησής του (Yang, 2016).

Αξίζει να αναφερθεί ότι η ανάγνωση είναι μια αναπτυξιακή διαδικασία που περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση μεταξύ του αναγνώστη, του κειμένου και μιας δραστηριότητας, ενός συγκεκριμένου κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου, με καθέναν από αυτούς τους παράγοντες να χρησιμεύει ως πηγή μεταβλητότητας στην αναγνωστική κατανόηση. Αρχικά, προηγείται, η παθητική, αυτόνομη, βασισμένη στη μνήμη ενεργοποίηση των πληροφοριών κι έπεται μια ενεργητική, κατασκευαστική διαδικασία οικοδόμησης της συνοχής.

Η αναγνωστική κατανόηση είναι το αποτέλεσμα μιας σειράς παραγόντων που αλληλοεπηρεάζονται. Σύμφωνα με τους Oakhill, Cain και Bryant (2003), το λεκτικό IQ, το λεξιλόγιο, οι δεξιότητες εξαγωγής συμπερασμάτων προβλέπουν την αναγνωστική κατανόηση των παιδιών στην τρίτη, τέταρτη κι έκτη τάξη του δημοτικού. Οι Goff, Pratt και Ong (2005) συσχέτισαν την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών από την τρίτη έως την πέμπτη τάξη με τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης λέξεων, τις δεξιότητες προφορικής γλώσσας και τις δεξιότητες εργασιακής μνήμης κι εντόπισαν ότι η αποκωδικοποίηση των λέξεων κι οι δεξιότητες προφορικής γλώσσας είναι σημαντικοί προγνωστικοί παράγοντες της αναγνωστικής κατανόησης. Ακόμη, οι προφορικές γλωσσικές δεξιότητες, το λεξιλόγιο, η εργασιακή μνήμη, οι δεξιότητες συμπερασμάτων είναι σημαντικοί τομείς για την αναγνωστική κατανόηση (Cain, Oakhill & Bryant, 2004).

Προηγούμενες μετα-αναλύσεις έχουν υποστηρίξει την υπόθεση ότι οι δραστηριότητες γραμματισμού που λαμβάνουν χώρα στο σπίτι από μικρή ηλικία συμβάλλουν ουσιαστικά στη γλώσσα και συγκεκριμένα στην αναγνωστική κατανόηση των μικρών παιδιών (Bus, van Ijendoorn & Pellegrini, 1995; Mol, Bus, de Jong & Smeets, 2008). Επιπρόσθετος παράγοντας που συμβάλλει στην κατανόηση ενός κειμένου είναι η εξοικείωση του αναγνώστη με τη δομή και το είδος ενός κειμένου, όπως είναι τα αφηγηματικά και τα πληροφοριακά κείμενα (Gersten Fuchs, Williams & Baker, 2001). Αμφότερα διαφέρουν σε συγκεκριμένα στοιχεία, όπως στο περιεχόμενο, στη δομή και στα γλωσσικά χαρακτηριστικά τους κι αναπόφευκτα χρειάζεται η αξιοποίηση διαφορετικών δεξιοτήτων από τους αναγνώστες. Τα αφηγηματικά κείμενα στοχεύουν στην τέρψη του αναγνώστη και περιλαμβάνουν τις ιστορίες, τα μυθιστορήματα και τα ποιήματα (Primor, Pierce & Katzir, 2011).

1.2. Πολυτροπικότητα

Η πολυτροπικότητα αποτελεί κεντρική έννοια στις πρακτικές αλφαριθμητισμού των νέων και των ενηλίκων στο παγκοσμιοποιημένο επικοινωνιακό περιβάλλον εισβάλλοντας κάθε τόσο με νέες εκδοχές της εικονικής πραγματικότητας και τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της χρήσης εικόνων και οθόνης στη ζωή μας (Cope & Kalantzis, 2000).

Ο Pandya (2012: 181) όρισε με θετικό πρόσημο την πολυτροπική γραφή ως «τον σχεδιασμό κειμένων όπου εμπλέκονται προφορικοί, οπτικοί, γραπτοί κι άλλοι τρόποι δημιουργίας νοήματος». Με άλλα λόγια, τα πολυτροπικά κείμενα ορίζονται ως «κάθε κείμενο του οποίου οι έννοιες πραγματώνονται μέσω περισσότερων του ενός σημειωτικών τρόπων», (Van Leeuwen, 2005: 45) και πρόκειται για το είδος του λόγου με τον οποίο οι άνθρωποι έχουν περισσότερη αλληλεπίδραση. Πρόκειται για μια μέθοδο που έγινε ενθουσιωδώς αποδεκτή στην ελληνική εκπαίδευση εδώ και τριάντα έτη περίπου. Στο εξωτερικό αυτή η τακτική σε πολλές χώρες της Βόρειας Ευρώπης και αλλού άλλαξε ριζικά με την ανάγκη απομόνωσης του παιδιού από την εικόνα ή το βίντεο ώστε να μην υπάρχει διάσπαση προσοχής διαρκώς από το κείμενο και η οπτικοποίηση να αποτελεί μια διαδικασία φαντασίας και ανάπτυξης της φαντασίας ως δεξιότητα δημιουργικότητας. Με άλλα λόγια γιατί κάποιος να δημιουργήσει μια νοητική εικόνα για ένα πρόσωπο στο οποίο αναφέρεται στο κείμενο με λεκτικές περιγραφές, μεταφορική γλώσσα αν το δει ακριβώς όπως το σχεδίασε ο εικονογράφος! Αποτελεί μία υπόθεση προς συζήτηση με διαφορετικές προσεγγίσεις. Πολλοί εκδοτικοί οίκοι για παιδιά κα διανοούμενοι του παιδικού βιβλίου υιοθετούν εκ νέου εκδόσεις όπως κλασικά έργα, βλ. Ο αργοναύτης του Στρ. Μυριβήλη, (Εστία 2000), Τα ψηλά βουνά, του Ζ. Παπαντωνίου, δηλαδή εκτενή κείμενα με ελάχιστη εικονοποιία εκτός των λεκτικών και ζωτανές περιγραφές με μικρά κεφάλαια που μπορεί να έχουν και αυτοτελή μορφή μέχρι να μπορεί να ολοκληρώσει το παιδί ένα ολόκληρο κείμενο νοηματικά

Ειδικότερα, τα πολυτροπικά κείμενα περιλαμβάνουν το γραπτό κείμενο, τις οπτικές εικόνες, τα γραφικά στοιχεία, τους υπερσυνδέσμους, το βίντεο κλιπ, τα ηχητικά κλιπ κι άλλους τρόπους αναπαράστασης, ενώ απαιτούν διαφορετικές στρατηγικές ως προς την πλοήγηση και την κατανόηση (Kress & van Leeuwen, 1996). Κατ' αυτόν τον τρόπο, η γραφή, η εικόνα κι άλλοι τρόποι συνδυάζονται για να μεταφέρουν πολλαπλά νοήματα και να ενθαρρύνουν τον αναγνώστη να απορρίψει μια ενιαία ερμηνεία και να υιοθετήσει πολλαπλές πιθανές αναγνώσεις ενός κειμένου (Coles & Hall, 2001). Αυτές τις τεχνικές τις αντιλαμβάνονται οι μικροί μαθητές και ως απόρροια ενός ηλεκτρονικού αλφαριθμητισμού που συνυπάρχει αναγκαστικά και στην ελληνική εκπαίδευση αναλαμβάνει ως ειδικευση ο δάσκαλος αντί ενός τεχνικού που τον βοηθάει.

Η κατασκευή αυτή προσθέτει άλλη μία δεξιότητα που νοείται σχεδόν δεδομένη και μάλιστα χωρίς να υπάρξει σταδιακή ειδίκευση ή επιλογή για όσα πρέπει να γνωρίζει και να κάνει ταυτόχρονα ο εκπαιδευτικός που πρωτίστως έχει ένα ρόλο παιδαγωγού, διαμορφωτή συμπεριφορών και μέντορα σε διαπροσωπικό επίπεδο με τους μαθητές. Η δεξιότητα αυτή απορροφά λιγότερο χρόνο στο βαθμό που όλοι σχετίζονται στην επικοινωνία μέσα από την πολυτροπικότητα σε σχέση με τη φυσική αλληλοσυσχέτιση και κοινωνικοποίηση στο σχολείο δια του προφορικού και γραπτού λόγου.

Η πολυτροπική θεωρία βασίζεται σε μια κοινωνική σημειωτική άποψη της δημιουργίας νοήματος, όπου τα κείμενα κατανοούνται ως μέρος ευρύτερων κοινωνικο-πολιτισμικών πλαισίων (Kress, 2010). Όπως αναφέρει ο Kress (2003), η γραπτή γλώσσα σε μια σελίδα

είναι κυρίως μια γραμμική, διαδοχική διαδικασία. Αντίθετα, η ανάγνωση κι η γραφή με ψηφιακά κείμενα συνεπάγεται την ανάγνωση και τη γραφή ενός κειμένου με εικόνες που συνήθως δεν παρουσιάζονται σε γραμμική μορφή από αριστερά προς τα δεξιά. Γι' αυτό κι η ανάγνωση στην οθόνη περιλαμβάνει διάφορες πτυχές της ηλεκτρονικής επεξεργασίας που περιλαμβάνει την ανταπόκριση σε κινούμενα εικονίδια, στο υπερκείμενο, στα ηχητικά εφέ και στις συνεχείς περιηγήσεις μεταξύ κι εντός των οθονών για το διαδίκτυο (Walsh, 2010). Επισημαίνεται ότι στην περίπτωση των εικόνων μπορεί να υιοθετηθεί – χάρη στις διαφορετικές οργανωτικές αρχές τους (Baldry & Thibault, 2006: 4) – κυκλική, διαγώνια ή κάθετη ανάγνωση (Kress & Van Leeuwen, 2006: 208). Επιπρόσθετα, η πολυτροπική προσέγγιση εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι γλωσσικές κι οι οπτικές επιλογές ανταποκρίνονται στον σκοπό των κειμένων, του κοινού, των πλαισίων αλλά και τη μεθοδολογία με την οποία συνεργάζονται στην οργάνωση και στην ανάπτυξη των πληροφοριών και των ιδεών (Lim & Tan, 2017). Στο επίπεδο αυτό η ψυχοκινητική δεξιότητα όπου τα παιδιά κινούνται και παίζουν για να γράψουν με βιωματικό τρόπο εκτροχιάζεται σε μια παθητική στάση στην καρέκλα του μαθητή και όλα τα επακόλουθα που αυτό έχει στην νευρική του διαταραχή προσοχής του μαθητή και εξωτερικευμένο άγχος.

Επιπλέον, οι δάσκαλοι χρειάζονται ευκαιρίες και αναγκάζονται να τρέχουν πίσω από τις εξελίξεις και απαιτήσεις της τεχνητής νοημοσύνης ώστε να αναπτύξουν τις γνώσεις τους για την πολυτροπικότητα, συμπεριλαμβανομένων των γλωσσικών, οπτικών, ακουστικών και χωρικών στοιχείων, για να κατανοήσουν πληρέστερα τον ψηφιακό σχεδιασμό και τη σύνθεση χρησιμοποιώντας μια σειρά μέσων (Dalton, Proctor, Uccelli, Mo & Snow, 2011). Οι Goldman και Lee (2014) προτείνουν τις ακόλουθες διαστάσεις για την αξιολόγηση της πολυπλοκότητας του κειμένου: (1) το θέμα και τον βαθμό αφαίρεσης, (2) το είδος και τη δομή του κειμένου, (3) τους λεξιλογηματικούς πόρους και (4) τις δραστηριότητες.

Ο στόχος της παιδαγωγικής του πολυγραμματισμού επιδιώκει την κάλυψη «της αυξανόμενης πολλαπλότητας και την ενσωμάτωση σημαντικών τρόπων δημιουργίας νόηματος, όπου το κείμενο σχετίζεται επίσης με τον οπτικό, τον ακουστικό, τον χωρικό, τον συμπεριφορικό (τομέα) κι ούτω καθεξής» (The New London Group, 1996: 64). Η επεξεργασία των τρόπων, όπως της εικόνας, των λέξεων, του ήχου και της κίνησης εντός του γραπτού λόγου μπορεί να πραγματοποιηθεί ταυτόχρονα κι είναι συχνά συνεκτική και σύγχρονη (Walsh, 2010). Αξίζει να τονιστεί ότι τα πολυτροπικά κείμενα ενεργοποιούν δεξιότητες των αναγνωστών, ώστε να γίνουν πιο αυτο-στοχαστικοί, ενεργοί αναγνώστες που χρησιμοποιούν ποικίλες ερμηνευτικές στρατηγικές για να κατασκευάσουν το νόημα (Bull, 2002). Αναφορικά με τη διδασκαλία των πολυτροπικών κειμένων, εκπαιδευτικοί και μελετητές από διαφορετικές παραδόσεις και κλάδους έχουν τεκμηριώσει εδώ και καιρό την ανάγκη υιοθέτησης νέων δεξιοτήτων γραμματισμού κι ανάδειξης παιδαγωγικών πρακτικών για την προσαρμογή των μεταβαλλόμενων τοπίων των μέσων ενημέρωσης και της τεχνολογίας στον 21^ο αιώνα (Kress, 2003; Mills, 2010). Επιπρόσθετως, πέρα από την καθιέρωση μιας πολυτροπικής παιδαγωγικής είναι αδήριτη η προσπάθεια εφαρμογής ενός τρόπου περιγραφής κι αξιολόγησης της προόδου των μαθητών

(Burke & Hammett, 2009). Όπως επισημαίνουν οι Jones και Chen (2012:166), *«πρέπει να υλοποιηθεί ένα σημαντικό έργο για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι δάσκαλοι θα μετατρέψουν τις γνώσεις τους για τη γλώσσα σε παιδαγωγική σε διάφορα περιβάλλοντα»*. Επιπλέον, οι Dalton και Proctor (2008: 320) σημείωσαν ότι απαιτείται έρευνα για την ανάπτυξη ενός *«πιο ισχυρού μοντέλου κατανόησης που αντανακλά τη δυναμική φύση των κειμένων»*.

Για να καταστούν οι μαθητές οπτικά εγγράμματοι, χρειάζονται ρητή διδασκαλία – παιδαγωγική που εστιάζει στον οπτικό σχεδιασμό, τις αρχές σύνθεσης και την ανάλυση της εικόνας που θα επηρεάσει στη συνέχεια την επιλογή τους, την απασχόληση, την κατανόηση και την ερμηνεία των τρόπων συνεισφοράς της εικόνας. Οι τρόποι είναι κοινωνικά και πολιτισμικά συμφωνημένοι πόροι που αντιπροσωπεύουν το νόημα (Bezemer & Kress, 2008). Όπως πολλοί άλλοι μελετητές, ο Metros (2008: 106) έχει τονίσει τη βαρύνουσα σημασία που έχει το γεγονός οι εκπαιδευτικοί να διδάσκουν *«τους μαθητές πώς να αναλύουν, να ερμηνεύουν, να συνθέτουν και να δημιουργούν εικόνες κι οπτικές μορφές επικοινωνίας»*.

Παλαιότεροι ακόμα μελετητές υποστήριξαν ότι, εάν οι αναγνώστες θέλουν να καταλάβουν πώς οι εικόνες αντιπροσωπεύουν και κατασκευάζουν ένα νόημα, χρειάζονται τη γνώση των διαφόρων συστημάτων οπτικών ειδών (π.χ. φωτογραφία, διαγράμματα, γραφήματα, τυπογραφία, εικονογραφήσεις) που χρησιμοποιούνται στην παραγωγή και την ερμηνεία τους. Οι εικόνες γίνονται όλο και πιο σημαντικές ως φορείς νοήματος ενός ευρέος φάσματος ακαδημαϊκών κλάδων, όπως η τέχνη, η αρχιτεκτονική, οι κινηματογραφικές σπουδές, οι πολιτισμικές σπουδές, οι μελέτες μέσων ενημέρωσης, η επιστήμη της επικοινωνίας, οι ιστορικές σπουδές, οι λογοτεχνικές σπουδές, η ανθρωπολογία, η κοινωνιολογία, η φιλοσοφία, η ψυχολογία κι η εκπαίδευση.

Υποστηρίζεται ακόμη ότι μια παιδαγωγική προσέγγιση για τη διδασκαλία των πολυτροπικών κειμένων θα πρέπει να βασίζεται σε τέσσερις άξονες, που περιλαμβάνουν την *«πρακτική σε κατάσταση»* που στηρίζεται σε εμπειρίες νοηματοδότησης των μαθητών με κείμενα από καταστάσεις και περιβάλλοντα της πραγματικής ζωής. Ο δεύτερος άξονας είναι οι *ανοικτές και σαφείς οδηγίες* μιας μεταγλώσσας σχεδιασμού, *«δηλαδή, η συστηματική και ρητή διδασκαλία ενός αναλυτικού λεξιλογίου για την κατανόηση των διαδικασιών σχεδιασμού και των αποφάσεων που συνεπάγονται τα συστήματα κι οι δομές νοήματος»* (Jewitt, 2008: 248–249). Το τρίτο στάδιο αφορά στην ερμηνεία του κοινωνικού πλαισίου και του σκοπού των νοημάτων των κειμένων, ενώ το τελευταίο είναι *«η πρακτική μετασχηματισμού»*, που αποσκοπεί στην εφαρμογή εκ μέρους των μαθητών των αποκτηθεισών δεξιοτήτων τους και να μεταβάλλονται οι ίδιοι σε δημιουργούς σκόπιμων νοημάτων και σχεδιαστές πολυτροπικών κειμένων. Η διδασκαλία των πολυτροπικών κειμένων, αποτελεί το θεμέλιο επί τη βάση του οποίου εδράζεται η παρούσα διδακτορική διατριβή. Η πολυτροπικότητα παρέχει ένα θεωρητικό και πρακτικό πλαίσιο για την ενίσχυση της γραπτής έκφρασης, αξιοποιώντας τους πολλαπλούς τρόπους δημιουργίας νοήματος, όπως η εικόνα κι ο γραπτός λόγος, εντός ενός συνεκτικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Kress, 2010). Η εφαρμογή πολυτροπικών κειμένων

ως παιδαγωγικό εργαλείο ενθαρρύνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάλυσης και σύνθεσης, ενώ προωθεί τη δημιουργική και κριτική σκέψη των μαθητών (Walsh, 2010). Σε μελέτη περίπτωσης όπως ακολουθεί σύντομα η περιγραφή της παρουσιάζουμε ένα παράδειγμα διδακτικής προσέγγισης.

1.3. Μέθοδος έρευνας

Στην παρούσα έρευνα επελέγη η ποσοτική μέθοδος τόσο στο σκέλος της συλλογής όσο και στον τομέα της ανάλυσης των δεδομένων. Η επιλογή της παραπάνω ερευνητικής μεθόδου υπαγορεύτηκε από την αδήριτη ανάγκη της βέλτιστης προσέγγισης του σκοπού και των στόχων της έρευνας. Η αξιοπιστία αποτελεί μια έννοια, η οποία αναφέρεται στο πόσο πιστευτή είναι μια μελέτη, ενώ η εγκυρότητα αφορά στον βαθμό στον οποίο μια μελέτη αντικατοπτρίζει ή αξιολογεί με ακρίβεια την έννοια ή τις ιδέες που διερευνώνται (Noble & Heale, 2019). Για την εκτίμηση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS v23 κι υπολογίστηκε ο στατιστικός δείκτης Cronbach's alpha.

Η εγκυρότητα αναφέρεται στη διαδικασία προσδιορισμού της πιστότητας (μερικές φορές εννοείται ως ακρίβεια) των ευρημάτων από τη σκοπιά του ερευνητή, των συμμετεχόντων ή/και των μελετητών της έρευνας (Lincoln, Lynham & Guba, 2013). Αναφορικά με την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου αυτή εξετάστηκε μέσω της εγκυρότητας περιεχομένου (content validity). Η συγκεκριμένη κατηγορία ενημερώνει για την πληρότητα της κλίμακας μέτρησης, δηλαδή, τον βαθμό ανταπόκρισης μίας κλίμακας μέτρησης ως προς τον υπολογισμό του συνόλου για το οποίο σχεδιάστηκε να υπολογίσει. Ο βαθμός ανταπόκρισης των μέσων συλλογής δεδομένων για την μέτρηση του συγκεκριμένου φαινομένου εξετάστηκε από 5 ειδικούς, οι οποίοι έκριναν πως ανταποκρίνεται επαρκώς στις διαστάσεις της υπό μελέτης θεματικής (Babbie, 2008).

1.4. Περιγραφή της έρευνας

Σε σχέση με τη διαδικασία που ακολουθήθηκε, οι μαθητές διδάχθηκαν εντός του ωρολόγιου προγράμματος τα πολυτροπικά κείμενα τα οποία δόθηκαν σε έντυπη μορφή στον κάθε μαθητή ξεχωριστά. Τα πολυτροπικά κείμενα περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων:

1. Ερωτήσεις εντοπισμού μίας ή παραπάνω πληροφοριών από το κείμενο.
2. Ερωτήσεις κατανόησης που σε πολλές περιπτώσεις απαιτούσαν τη σύνδεση πληροφοριών από διαφορετικά σημεία του κειμένου.
3. Ερωτήσεις ερμηνείας όπου οι μαθητές καλούνταν να εξηγήσουν με βάση τη δική τους οπτική το προσληφθέν μήνυμα από τις εικόνες σε σχέση με το κείμενο που διάβασαν. Παράμετροι προς αξιολόγηση ήταν στην ετήσια παρέμβασή μας:

Παράμετροι προς αξιολόγηση: Το περιεχόμενο, η οργάνωση, το λεξιλόγιο, η σύνταξη, το ύφος, η σύνταξη, η ορθογραφία-μορφολογία κι η καθαρότητα-ευαναγνωσία του γραπτού. (Papadopoulou 2024).

Αποτελέσματα**Διάρκεια έρευνας: Ένα σχολικό έτος****Ε' και ΣΤ' Δημοτικού ιδιωτικού επαρχιακού σχολείου Ελλάδας****Σε πλήθος μαθητών: 132**

One – Sample Kolmogorov Smirnov Test – Έλεγχος κανονικότητας	Ερωτηματολόγιο Α' τρίμηνο	Ερωτηματολόγιο Β' τρίμηνο	Ερωτηματολόγιο Γ' τρίμηνο
N	132	132	132
Normal parameters a, b Std. Deviation	3,6566	3,7803	3,7424
Most extreme Differences Positive	,082	,080	,111
Most extreme Differences Negative	-0,55	-,079	-,092
Kolmogorov - Smirnov Z	,947	,922	1,281
Asympt. Sig. (2-tailed)	,332	,363	,075

Επί της διαδικασίας, σε αρχικό στάδιο, εξήχθη ο μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών ανά ερώτημα μέσω της ποσοτικοποίησής τους και τη μετατροπή τους από διατακτικές/διατεταγμένες μεταβλητές σε συνεχείς με σκοπό την πιθανή ερμηνεία της απόδοσης των μαθητών στο πεδίο του γραπτού λόγου σε σχέση με τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος των μεταβλητών ως προς την ακολουθία της κανονικής κατανομής και διαπιστώθηκε ότι σε όλες τις περιπτώσεις ικανοποιείται το κριτήριο της ακολουθίας. Ακολουθώντας, δημιουργήθηκαν διαγράμματα σκεδασμού για την οπτική απεικόνιση του είδους και του μεγέθους της σχέσης (Κατσής και συν., 2010: 107-110). Εικόνα 1. Έλεγχος κανονικότητας των ερωτηματολογίων στα τρία τρίμηνα

Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζονται οι απαντήσεις των 132 μαθητών του δείγματος στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στο εκάστοτε τρίμηνο. Σε όλα τα ερωτηματολόγια, οι τιμές του p-value είναι μεγαλύτερες από το επίπεδο σημαντικότητας 5% (0,05). Αυτό υποδεικνύει ότι δεν πρέπει να απορριφθεί η υπόθεση ότι τα δεδομένα ακολουθούν την κανονική κατανομή. Συνεπώς, τα δεδομένα για τα τρία τρίμηνα ακολουθούν την κανονική κατανομή με βάση το τεστ Kolmogorov-Smirnov, αφού $0,332 > 0,05$, $0,363 > 0,05$ και $0,75 > 0,05$.

Η ανάλυση των συσχετίσεων που παρουσιάζεται στον πίνακα καταδεικνύει τις συσχετίσεις μεταξύ του «μέσου όρου των γραπτών λόγων» και δέκα διαφορετικών μεταβλητών. Πρόκειται για τον μέσο όρο των ακόλουθων κατά σειρά ερωτήσεων:

1η ερώτηση - Σου άρεσαν τα πολυτροπικά κείμενα;

2η ερώτηση - Τα πολυτροπικά κείμενα σε βοήθησαν ως προς το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου;

- 3η ερώτηση - Οι εικόνες σε βοήθησαν ως προς την ανάπτυξη ιδεών;
- 4η ερώτηση - Οι εικόνες σχετίζονταν με το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων;
- 5η ερώτηση - Σου φάνηκε χρήσιμο το λεξιλόγιο των πολυτροπικών κειμένων;
- 6η ερώτηση - Διαβάζοντας τα πολυτροπικά κείμενα, σου θύμισαν κάποια αντίστοιχα βιώματα από τη ζωή σου ή προσπάθησες να φέρεις στο μυαλό σου παραδείγματα ή προσωπικές εμπειρίες που θα σε βοηθούσαν να το καταλάβεις καλύτερα;
- 7η ερώτηση - Τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων σε βοήθησαν ως προς την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου;
- 8η ερώτηση - Τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων σε βοήθησαν ως προς την κατανόησή τους και την παραγωγή γραπτού λόγου;
- 9η ερώτηση - Βρήκες ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα;
- 10η ερώτηση - Αφιέρωσες χρόνο για την απομνημόνευση και την αξιοποίηση του υλικού;

2. Συζήτηση

Σε σχέση με το ερευνητικό ερώτημα «Ο βαθμός που προκύπτει από την αξιολόγηση των γραπτών λόγων σε ποιο βαθμό και με ποιες παραμέτρους του ερωτηματολογίου σχετίζεται;» διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση με πέντε από τα δέκα ερωτήματα του ερωτηματολογίου που αφορούν στην εμπειρία τους από τα πολυτροπικά κείμενα κι αξιοποιήθηκε για να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ του μέσου όρου των γραπτών λόγων των μαθητών και των απαντήσεών τους σε δέκα ερωτήσεις. Συνολικά, από τα αποτελέσματα της συσχέτισης ανεδείχθησαν ορισμένα σημαντικά συμπεράσματα.

Αρχικά, διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση ($r = 0,371$, $p < 0,01$) των επιδόσεων στον γραπτό λόγο με την πρώτη ερώτηση «Σου άρεσαν τα πολυτροπικά κείμενα;». Αυτό συνεπάγεται ότι οι μαθητές που έκριναν ότι τα κείμενα διεγείρουν την περιέργειά τους κι ανταποκρίνονται στις αναγνωστικές προτιμήσεις και το ενδιαφέρον τους παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις. Ανάμεσα σε αυτούς τους παράγοντες που δε λήφθηκαν υπόψη είναι η αποτελεσματικότητα κι η ταχύτητα των μαθητών στην εκτέλεση των διαδικασιών γραφής που ποικίλλουν ανάλογα με τις γνωστικές τους ικανότητες.

Τέλος, όπως διαπιστώθηκε κι από το ερωτηματολόγιο, οι εικόνες προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών, αυξάνοντας το κίνητρό τους να συμμετέχουν σε δραστηριότητες γραπτού λόγου. Η διαλεκτική σχέση, που διαμορφώνεται ανάμεσα στην εικόνα και το κείμενο, επιτρέπει στον αναγνώστη να εξοικειωθεί με διαφορετικά σημειωτικά συστήματα και να διαμορφώσει τη δική του ανάγνωση (Μάντζιος, 2023). Έτσι, η συναισθηματική απόκριση που προκαλούν οι εικόνες μπορεί να ενισχύσει τη σύνδεση με το περιεχόμενο του κειμένου και να οδηγήσει σε έναν πιο επικοινωνιακό τρόπο γραφής.

3. Περιορισμοί της έρευνας

Αρχικά, το δείγμα της έρευνας πάρθηκε από τη Στ' τάξη ενός ιδιωτικού δημοτικού σχολείου κυρίως λόγω των περιορισμών της πανδημίας τα πρώτα δύο χρόνια αλλά και της αυστηρής μεθοδολογίας που έπρεπε να ακολουθηθεί. Θα ήταν χρηστό είτε να διερευνηθεί μελλοντικά η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης σε δημόσια σχολεία και να διευρυνθεί το δείγμα είτε μέσω της στρωματοποιημένης τυχαίας δειγματοληψίας να επιλεγεί μια συγκεκριμένη τάξη (Ε' ή ΣΤ') τόσο από δημόσια όσο κι από ιδιωτικά σχολεία, ώστε να σχηματιστεί μια σφαιρική εικόνα. Ταυτόχρονα, οι χρονικοί περιορισμοί του αναλυτικού προγράμματος σπουδών για την κάλυψη της ύλης θα συνιστούσαν άλλο ένα εμπόδιο στο παραπάνω εγχείρημα.

4. Προτάσεις

Προτείνεται η συνεργατική γραφή, καθώς με τον τρόπο αυτόν οι μαθητές μπορούν να εργαστούν σε ομάδες για τη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων, όπως τα ψηφιακά κόμικς. Με την παραπάνω πρακτική, ενθαρρύνεται η συνεργασία, η ανταλλαγή ιδεών, αλλά κι η χρήση διαφορετικών μέσων επικοινωνίας. Ακόμη, μία τελευταία προτεινόμενη πρακτική που συνάδει με τη σύγχρονη εποχή είναι η δημιουργία ψηφιακών portfolios που περιλαμβάνουν πολυτροπικά έργα, τα οποία αναπτύσσονται κι εξελίσσονται με τον χρόνο (Paradopolou 2017).

Έτσι, παρέχεται μια ολιστική εικόνα της προόδου των μαθητών και διευκολύνει την αυτοαξιολόγηση. Άλλωστε, όπως καταγράφεται στην εγχώρια βιβλιογραφία, η ένταξη παιδαγωγικού-τεχνολογικού περιεχομένου στο ελληνικό πρόγραμμα σπουδών, με σκοπό την καλλιέργεια δεξιοτήτων που συνδέονται με τη σύγχρονη ψηφιακή εποχή, όπως η ψηφιακή αφήγηση και τα πολυμέσα συνδράμουν στη βελτίωση της εκπαίδευσης (Paradopolou & Spantidakis, 2010).

Βιβλιογραφία

- Babbie, E. R. (2008) *The basics of social research* (4th ed.). Thomson/Wadsworth.
- Baldry, A. P. & Thibault P. J. (2006) *Multimodal Transcription and Text Analysis*. Equinox.
- Bezemer, J. & Kress, G. (2008) Writing in Multimodal Texts: A Social Semiotic Account of Designs for Learning. *Written Communication*, 25(2), 166-195.
<https://doi.org/10.1177/0741088307313177>
- Bull, G. (2002) The postmodern picture book: Its place in post-literate pedagogy. In G. Bull & M. Anstey (Eds.), *Crossing the boundaries* (pp. 49-64). Frenchs Forest, New South Wales, Australia: Prentice Hall.

- Burke, A. & Hammett, R.F. (eds) (2009) *Rethinking Assessment in New Literacies*. Bern and New York: Peter Lang.
- Bus, A. G., van IJendoorn, M. H. & Pellegrini, A. D. (1995) Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21. <https://doi.org/10.2307/1170476>
- Cain, K., Oakhill, J. & Bryant, P. (2004) Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96, 31-42.
- Coles, M. & Hall, C. (2001) Breaking the line: New literacies, postmodernism and the teaching of printed texts. *Reading (UKRA)*, 35(3), 111-4.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000) *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. South Yarra, VIC, Australia: Macmillan
- Cree, A., Kay, A. & Steward, J. (2012) *The economic and social cost of illiteracy: A snapshot of illiteracy in a global context. Final Report from the World Literacy Foundation*. Melbourne: World Literacy Foundation.
- Dalton, B. & Proctor, C.P. (2008) The changing landscape of text and comprehension in the age of new literacies. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear & D.J. Leu (Eds.), *Handbook of research on new literacies* (pp. 297-324). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ehri, L. C. (2005) Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4
- Fitzgerald, J. & Shanahan, T. (2000) Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39 - 50. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_5
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P. & Baker, S. (2001) Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71(2), 279-320. <https://doi.org/10.3102/00346543071002279>
- Goff, D., Pratt, C. & Ong, B. (2005) The relations between childrens reading comprehension, working memory, language skills and components of reading decoding in a normal sample. *Reading and Writing*, 18, 583-616.
- Goldman, S. R. & Lee, C. D. (2014) Text complexity: State of the art and the conundrums it raises. *The Elementary School Journal*, 115(2), 290-300. doi:10.1086/678298
- Graham, S., Harris, K. R. & Mason, L. (2005) Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 207-241. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.08.001>
- Graham, S. & Perin, D. (2007) A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>

- Jewitt, C. (2008) Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241-267. <https://doi:10.3102/0091732X07310586>.
- Jones, P. & Chen, H. (2012). Teachers' knowledge about language: Issues of pedagogy and expertise. *Australian Journal of Language and Literacy*, 35(1), 147-172.
- Κατσής, Α., Σιδερίδης, Γ. & Εμβαλωτής, Α. (2010) Στατιστικές Μέθοδοι στις Κοινωνικές Επιστήμες. Αθήνα: Τόπος.
- Kress, G. (2003) *Literacy in the new media age*. London: Routledge
- Kress, G. (2010) *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996) *Reading images: The grammar of visual design*. London, England: Routledge Falmer.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2006) *Reading images* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Lim, F. V. & Tan, K. Y. S. (2017) Multimodal translational research: Teaching visual texts. In O. Seizov & J. Wildfeuer (Eds.), *New studies in multimodality: Conceptual and methodological elaborations* (pp. 175-200). London, UK: Bloomsbury.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A. & Guba, E. G. (2013) Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences revisited. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research* (4th ed., pp. 199-265). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Μάντζιος, Α. (2023) «Με τα χρώματα μιλά, με τα λόγια ζωγράφισε». *Η μεταπολεμική υπερρεαλιστική ποίηση και η ζωγραφική*. Αθήνα: Πεδίο.
- Metros, S. (2008) The educator's role in preparing visually literate learners. *Theory Into Practice*, 47(2), 102-109.
- Mills, K. A. (2010) Shrek meets Vygotsky: Rethinking adolescents' multimodal literacy practices in schools. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54, 35-45. <https://doi:10.1598/JAAL.54.1.4>
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T. & Smeets, D. J. H. (2008) Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7-26. <https://doi.org/10.1080/10409280701838603>
- Narvaez, D. (2002) Individual differences that influence reading comprehension. In C.C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 158-175). New York: Guilford.
- Noble, H. & Heale, R. (2019) Triangulation in Research, with Examples. *Evidence-Based Nursing*, 22, 67-68. <https://doi.org/10.1136/ebnurs-2019-103145>
- Oakhill, J. V., Cain, K. & Bryant, P. E. (2003) The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18(4), 443-468. <https://doi.org/10.1080/01690960344000008>

- OECD (2013) OECD Skills Outlook 2013. *First Results from the Survey of Adult Skills*. Paris: OECD.
- Papadopoulou, Sm. (2017) «The Scents of the Child, Memory and Children's Books: Alternative Perspectives in Culture and Teaching Methodology». *European Journal of Language and Literature Studies* Sep-Dec 2017 Vol. 9 Nr. 1 55. Βιέννη, Ευρώπη pp 55-62.
- Papadopoulou, Sm. (2024) Ερευνητικές και πρακτικές προσεγγίσεις του γλωσσικού λάθους στη διάδοση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Η διδακτική αξιοποίηση του λάθους στη μάθηση. *Το Ελληνικό Βλέμμα* –Revista de Estudos Helênicos da UERJ –no.15-2024,σς. 126-131.
- Pandya, J. (2012) Unpacking Pandora's box: Issues in the assessment of English learners' literacy skill development in multimodal classrooms [Electronic version]. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(3), 181-185. doi:10.1002/JAAL.00124
- Papadopoulou S. & Spantidakis I. (2010) The emergence of digital storytelling and multimedia technology in improving Greek language teaching and learning: Challenges vs Limitations. *Sino-US English Teaching*, 7(4), 1-14.
- Primor, L., Pierce, M. E. & Katzir, T. (2011) Predicting reading comprehension of narrative and expository texts among Hebrew-speaking readers with and without a reading disability. *Annals of Dyslexia*, 61(2), 242-268. <https://doi.org/10.1007/s11881-011-0059-8>
- Rand Reading Study Group. (2002) *Reading for understanding*. Santa Monica, CA: RAND.
- Reis, A. & Castro-Caldas, A. (1997) Illiteracy: a cause of biased cognitive development. *Journal of International Neuropsychological Society*, 3, 444-450.
- Snow, C. E. (2002) *Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- The New London Group. (1996) A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- UNESCO (1978) Records of the General Conference. 20th Session Vol. 1 Paris: UNESCO.
- Van Leeuwen, T. (2005) *Introducing social semiotics*. London and New York: Routledge.
- Vágvölgyi, R., Coldea, A., Dresler, T., Schrader, J. & Nuerk, H. C. (2016) A Review about Functional Illiteracy: Definition, Cognitive, Linguistic, and Numerical Aspects. *Frontiers in Psychology*, 7, 1617. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01617>
- Walsh, M. (2010) Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice? *Australian Journal of Language and Literacy*, 33, 211-239.
- Yang, X. (2016) Study on factors affecting learning strategies in reading comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(3), 586-590.

**ΡΕΥΣΤΟΣ ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΟΣ
ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ: ΔΕΙΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΙΣ ΑΠΟΨΕΙΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ**

**LIQUID RACISM AND CRITICAL LITERACY:
EXPLORING POSTGRADUATE STUDENTS'
PERSPECTIVES**

Βάσια Τσάμη
Επίκουρη Καθηγήτρια Νεοελληνικής
Γλώσσας και της Διδασκαλίας της
Πανεπιστήμιο Κρήτης
tsamibasil@gmail.com

Ειρήνη Σκούρα
Υποψήφια Διδασκώρισα
Κοινωνιογλωσσολογίας
Πανεπιστήμιο Πατρών
eirskour@gmail.com

Βίλλυ Τσάκωνα
Καθηγήτρια στις Κοινωνικές και
Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις της Γλώσσας
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
vsakona@ecd.uoa.gr

Αργύρης Αρχάκης
Καθηγητής Ανάλυσης Λόγου
και Κοινωνιογλωσσολογίας
Πανεπιστήμιο Πατρών
archakis@upatras.gr

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό επιχειρούμε να ανιχνεύσουμε τις απόψεις και τους προβληματισμούς μιας ομάδας φοιτητών/τριών προς τις κριτικές εκπαιδευτικές προτάσεις που τους παρουσιάσαμε στο πλαίσιο ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου. Το σεμινάριο αυτό αποτελεί μέρος ενός ερευνητικού εγχειρήματος το οποίο επιδιώκει να αναδείξει τα ρατσιστικά μηνύματα που υπόρρητα κυκλοφορούν και αναπαράγονται μέσω του αντιρατσιστικού λόγου. Ειδικότερα, το δείγμα μας ήταν 19 μεταπτυχιακοί/ές φοιτητές/τριες οι οποίοι/ες είχαν κάποια σύνδεση μορφωτική ή/και επαγγελματική είτε με την εκπαίδευση είτε με τη διαχείριση και τη φροντίδα μεταναστευτικών/προσφυγικών ομάδων. Για την εφαρμογή τέτοιου είδους κριτικών εκπαιδευτικών προτάσεων είναι καίριας σημασίας η διερεύνηση των απόψεων και των προβληματισμών των ατόμων που πιθανόν να εμπλέκονται ή να εμπλακούν μελλοντικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα ευρήματά μας φέρνουν στην επιφάνεια τόσο τις θετικές τους στάσεις όσο και τις επιφυλάξεις τους απέναντι σε τέτοιου είδους κριτικές εκπαιδευτικές προτάσεις.

Λέξεις κλειδιά

Ρευστός ρατσισμός, μεταπτυχιακοί/ές φοιτητές/τριες, εκπαιδευτικές προτάσεις, απόψεις, προβληματισμοί.

Abstract

In this article, we attempt to explore the opinions and the concerns of a group of postgraduate students regarding the critical teaching proposals introduced during a training seminar. This seminar was conducted within the context of a research project aiming to undig the racist messages that are reproduced implicitly within anti-racist discourse. Specifically, our sample consisted of 19 postgraduate students who had an academic and/or professional background either in the education or in the management and care of migrant-refugee groups. To implement such proposals, it is crucial to examine the perspectives and concerns of those involved in the educational process. Our findings show both positive attitudes and reservations among participants.

Key words

Liquid racism, postgraduate students, teaching proposals, opinions, concerns.

0. Εισαγωγή

Η ευρεία μετακίνηση προσφυγικών-μεταναστευτικών πληθυσμών προς τον ευρωπαϊκό χώρο, ιδιαίτερα από το 2015 και εξής, είχε ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση και την ανάδυση ποικίλων αντιλήψεων και στάσεων προς αυτούς. Οι στάσεις αυτές κυμαίνονται από αλληλέγγυες έως ρατσιστικές. Να σημειώσουμε, βέβαια, ότι οι ρατσιστικές αντιλήψεις δεν εκφράζονται πάντα ρητά και απροκάλυπτα προς τους/τις μετανάστες/τριες-πρόσφυγες/ισσες. Πολύ συχνά, συγκαλύπτονται και αναπαράγονται και μέσω του αντιρατσιστικού λόγου, μολονότι ο τελευταίος προγραμματικά τουλάχιστον απορρίπτει και καταγγέλλει τον ρατσισμό.

Κινούμενες/οι σε αυτό το πλαίσιο, σχεδιάσαμε το ερευνητικό πρόγραμμα «TRACE: Ανιχνεύοντας τον ρατσισμό στον αντιρατσιστικό λόγο: Μια κριτική προσέγγιση στον ευρωπαϊκό δημόσιο λόγο για τη μεταναστευτική και προσφυγική κρίση (Tracing Racism in Anti-raCist discoursE: A critical approach to European public speech on the migrant and refugee crisis)» το οποίο επιδιώκει ακριβώς να αναδείξει τα ρατσιστικά στοιχεία που κυκλοφορούν υπόρρητα στον αντιρατσιστικό λόγο. Για την κριτική προσέγγιση τέτοιου είδους προσχηματικά αντιρατσιστικών κειμένων διαμορφώσαμε μία ψηφιακή βάση δεδομένων, η οποία έχοντας τη μορφή ενός wiki είναι ελεύθερα προσβάσιμη στο ευρύ κοινό. Στην ψηφιακή αυτή βάση παρέχονται ενδεικτικές κειμενικές αναλύσεις και προτάσεις διδακτικής αξιοποίησης των «αντιρατσιστικών» κειμένων στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση (σε όλες της τις βαθμίδες) καλείται πλέον να επαναπροσδιορίσει το ρόλο της και να φέρει στο επίκεντρο την ανάπτυξη του *κριτικού γραμματισμού* (critical literacy) των εκπαιδευόμενων ώστε να καταστούν ικανοί/ές να ανιχνεύουν τους τρόπους με τους οποίους μέσα από τα κείμενα αναπαράγονται και διαιωνίζονται κοινωνικές και γλωσσικές ανισότητες (Curdtt-Christiansen, 2010, Fairclough, 1992, Janks, 2000). Εξειδικεύοντας αυτόν τον στόχο στο πλαίσιο του

TRACE, αναπτύξαμε διδακτικές προτάσεις ώστε οι εκπαιδευόμενοι/ες να είναι σε θέση να εντοπίζουν ρατσιστικές απόψεις και αντιλήψεις στα αντιρατσιστικά κείμενα.

Σε μία προσπάθεια διάχυσης των ευρημάτων του TRACE και των εκπαιδευτικών μας προτάσεων υλοποιήσαμε ένα διήμερο επιμορφωτικό σεμινάριο σε μεταπτυχιακούς/ές φοιτητές/τριες. Πρόκειται για φοιτητές/τριες, οι οποίοι/ες είχαν κάποια σύνδεση μορφωτική ή/και επαγγελματική είτε με την εκπαίδευση είτε με τη διαχείριση και τη φροντίδα μεταναστευτικών-προσφυγικών ομάδων. Δεδομένου ότι για την εφαρμογή τέτοιων προτάσεων είναι απαραίτητες η συμβολή και η ευαισθητοποίηση ατόμων που πιθανόν να εμπλέκονται ή να εμπλακούν μελλοντικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, επιχειρήσαμε να ανιχνεύσουμε τις απόψεις και τους προβληματισμούς αυτής της ομάδας μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών προς τις κριτικές εκπαιδευτικές μας προτάσεις.

Στις ενότητες που ακολουθούν περιγράφουμε τη βασική ιδέα του ερευνητικού προγράμματος TRACE (ενότητα 1.1) και την ψηφιακή βάση δεδομένων Wiki-TRACE (ενότητα 1.2). Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τη μεθοδολογία που ακολουθήσαμε για την ανίχνευση των απόψεων των μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών, προσδιορίζοντας το ευρύτερο πλαίσιο διεξαγωγής του επιμορφωτικού σεμιναρίου (ενότητα 2.1), το μορφωτικό/επαγγελματικό προφίλ των συμμετεχόντων/ουσών (ενότητα 2.2), τις εκπαιδευτικές προτάσεις που τους/τις παρουσιάσαμε (ενότητα 2.3) και το εργαλείο συλλογής των δεδομένων (ενότητα 2.4). Στην επόμενη ενότητα (3) εστιάζουμε στις απόψεις και τους προβληματισμούς των φοιτητών/τριών προς τις προτεινόμενες εκπαιδευτικές προτάσεις. Η τέταρτη και τελευταία ενότητα (4) περιλαμβάνει τη συζήτηση γύρω από τον αντίκτυπο των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας.

1. Το ερευνητικό πρόγραμμα TRACE

1.1. Η βασική ιδέα του προγράμματος

Το ερευνητικό πρόγραμμα TRACE στοχεύει στην ανίχνευση των αόρατων και ρευστών διαστάσεων του ρατσισμού οι οποίες, καλυμμένες με αντιρατσιστικές (προ)θέσεις, κατορθώνουν να εμφολωθούν σε αντιρατσιστικά κείμενα. Πιο συγκεκριμένα, το πρόγραμμα αυτό επιδιώκει να αποκαλύψει ότι οι ρατσιστικές αντιλήψεις δεν καλλιεργούνται μόνο μέσα από κείμενα που φανερά δαιμονοποιούν τους μεταναστευτικούς/προσφυγικούς πληθυσμούς, αλλά και μέσα από φαινομενικά αντιρατσιστικά κείμενα, τα οποία, αν και καταγγέλλουν τις ρατσιστικές πρακτικές, καταλήγουν να απηχούν ανισότητες, να τις συγκαλύπτουν και να τις αναπαράγουν¹.

Στο επίκεντρο της έρευνας του προγράμματος TRACE βρίσκεται αυτή η παράδοση και αντιφατική συνύπαρξη του ρατσισμού και του αντιρατσισμού στα ίδια κείμενα. Ο ρατσισμός προωθεί αρνητικά φορτισμένες αναπαραστάσεις του/της Άλλου/ης φυσικοποιώντας την προνομιακή θέση του πλειονοτικού Εμείς (βλ. ενδ. van Dijk, 2008). Αντίθετα, ο αντιρατσισμός υπερασπίζεται την αμφισβήτηση ή/και την εξάλειψη του ρατσισμού μέσα από την προώθηση ενός θετικού κοινωνικού σχεδίου όπου οι άνθρωποι μπορούν να συμβιώνουν με αμοιβαίο σεβασμό (βλ. ενδ. Anthias & Lloyd, 2002).

Η διείδυση του ρατσισμού σε (περι)κείμενα τα οποία φαινομενικά έχουν αντιρατσιστική στόχευση περιγράφεται στη σχετική βιβλιογραφία ως ρευστός ρατσισμός (Weaver, 2016). Πρόκειται για μία υπόρρητη μορφή ρατσισμού που έχει την ικανότητα να διαφεύγει την προσοχή μας, καθώς κυκλοφορεί χωρίς να φέρει τα βίαια χαρακτηριστικά του παραδοσιακού ρατσισμού. Συνήθως δηλαδή ο ρευστός ρατσισμός δεν προωθεί ρητά τον αποκλεισμό ή την εξάλειψη των διαφορετικών Άλλων. Αντίθετα, υποστηρίζει την ανοχή, την αποδοχή, την ένταξη των Άλλων, υπό τον όρο, ωστόσο, της παθητικοποίησής τους και εντέλει της αφομοίωσής τους.

Αξίζει να σημειώσουμε ότι η ανάδυση και η κυκλοφορία του ρευστού ρατσισμού συντελούνται μέσα σε ένα πλαίσιο ευρείας διάδοσης και αποδοχής των αντιρατσιστικών αντιλήψεων. Μετά τις θηριωδίες του δεύτερου παγκόσμιου πολέμου, οι περισσότερες δυτικές κοινωνίες διακηρύσσουν επίσημα την απαγόρευση των ρητών ρατσιστικών πρακτικών και προωθούν την ισότητα και την αποδοχή της διαφορετικότητας και της πολυπολιτισμικότητας (van Dijk, 2021). Ωστόσο, η υιοθέτηση των αντιρατσιστικών αντιλήψεων συχνά καταλήγει να είναι προσχηματική, καθώς οι διαφορετικοί/ές Άλλοι/ες μπορεί να μην εκδιώκονται, αλλά η διαφορετικότητά τους σε κάθε περίπτωση απαξιώνεται. Με άλλα λόγια, ο ρευστός ρατσισμός δεν προβάλλει τους/τις διαφορετικούς/ές Άλλους/ες ως βιολογικά κατώτερους/ες, όπως συμβαίνει με τον βιολογικό ρατσισμό, αλλά υπογραμμίζει την πολιτισμική ασυμβατότητα των διαφορετικών Άλλων με το κυρίαρχο πλειονοτικό αξιακό πλαίσιο και (εμμέσως) τους/τις προτρέπει στην αφομοίωση. Τους/Τις παροτρύνει δηλαδή να αποδεχτούν τις κυρίαρχες αξίες, αντιλήψεις και συμπεριφορές απεμπολώντας τα χαρακτηριστικά που σηματοδοτούν την ετερότητά τους, καθώς η συνύπαρξη με τους/τις πλειονοτικούς/ές εκλαμβάνεται ως απειλή που θα αλλοιώσει την καθεστηκυία πολιτισμική/ εθνική τάξη (Αρχάκης κ.ά., 2023α, Archakis & Tsakona, 2024).

Βασικό χαρακτηριστικό του ρευστού ρατσισμού είναι η αμφισημία: αναπαράγεται μέσα από διατυπώσεις με αμφίσημα αντιθετικά σχήματα που περιέχουν ταυτοχρόνως αντιρατσιστικές και ρατσιστικές θέσεις, όπως για παράδειγμα «Δεν είμαι ρατσιστής/τρια, αλλά κάποιος/ες μετανάστες/τριες είναι κλέφτες/τρες» (Αρχάκης κ.ά., 2023α: 24). Στο πλαίσιο αυτό, δεν πρέπει να θεωρούμε τον ρευστό ρατσισμό απλώς ένα μετριάσιμο κατάλοιπο ή μια αποδυναμωμένη εκδοχή του ρατσισμού. Αντιθέτως, ο ρευστός ρατσισμός είναι εξίσου επικίνδυνος με τον καθαυτό ρατσισμό, καθώς, εξαιτίας ακριβώς των αμφισημιών που προϋποθέτει και προωθεί, κατορθώνει να κρύβει τα ίχνη του με αποτέλεσμα να είναι δύσκολο να εντοπιστεί ή να περιοριστεί και, τελικά, αποδυναμώνει τις άμυνές μας ενάντια στις ρατσιστικές διακρίσεις (Weaver, 2016: 64).

Εστιάζοντας αδρομερώς σε ενδεικτικά πορίσματα που έχουν αναδείξει οι κριτικές αναλύσεις μας σε κείμενα της ελληνικής δημόσιας σφαίρας με φαινομενικά αντιρατσιστικό προσανατολισμό, μπορούμε να επισημάνουμε ότι οι μετανάστες/τριες-πρόσφυγες/ισσες συχνά αναπαριστάνονται με γενικευτικό τρόπο, με τη χρήση ποσοτικών στοιχείων, με μεταφορές που τους/τις απανθρωποποιούν και τους/τις παρουσιάζουν σαν ζώα, φυτά ή φυσικά φαινόμενα.

Αναπαριστάνονται επίσης με πολύ περιορισμένη πρωτοβουλία και δράση, ως αδύναμοι/ες, ευάλωτοι/ες και πάσχοντες/ουσες, πρόθυμοι/ες να δεχτούν τη φιλάνθρωπη βοήθεια των ισχυρών πλειονοτικών. Παρουσιάζονται ακόμα ως πρόθυμοι/ες να ενσωματωθούν στο κυρίαρχο αξιακό πλαίσιο, να το εσωτερικεύσουν και, πλήρως αφομοιωμένοι/ες, να ενταχθούν στην πλειονοτική κοινωνία. Μέσα από τέτοιου είδους αναπαραστάσεις, τα αντιρατσιστικά κείμενα καταλήγουν τελικά να απηχούν και να διαιωνίζουν τις ανισότητες μεταξύ των μεταναστευτικών/προσφυγικών και των πλειονοτικών πληθυσμών (βλ. Αρχάκης κ.ά., 2023α, Archakis & Tsakona, 2024).

Κεντρική επιδίωξή μας στο πλαίσιο του TRACE είναι και η διάχυση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας σε επιστημονικό και κοινωνικό επίπεδο. Για τον σκοπό αυτόν έχουμε διαμορφώσει μια ψηφιακή βάση δεδομένων ανοιχτής πρόσβασης, η οποία περιλαμβάνει το πρώτο σώμα ελληνικών αντιρατσιστικών κειμένων καθώς και πληροφορίες σχετικά με τα στοιχεία ρατσισμού που εντοπίστηκαν στα κείμενα. Επιπλέον, οργανώνουμε επιμορφωτικά σεμινάρια που απευθύνονται τόσο σε εν ενεργεία όσο και σε μελλοντικούς/ές εκπαιδευτικούς (π.χ. στο πλαίσιο προπτυχιακών και μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών σε συναφή τμήματα). Στα σεμινάρια αυτά καταθέτουμε πρωτότυπες εκπαιδευτικές προτάσεις κειμενικής ανάλυσης και κριτικής συνειδητοποίησης του ρευστού ρατσισμού.

1.2. Η ψηφιακή βάση δεδομένων Wiki-TRACE

Στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος TRACE διαμορφώσαμε μια ψηφιακή βάση δεδομένων με απώτερο στόχο να εντοπίσουμε και να αναδείξουμε τα ρατσιστικά στοιχεία που κυκλοφορούν υπόρρητα στον αντιρατσιστικό λόγο. Η βάση αυτή έχει τη μορφή ενός wiki και είναι ελεύθερα προσβάσιμη στο ευρύ κοινό².

Το Wiki-TRACE περιλαμβάνει το πρώτο ψηφιακό ελληνικό σώμα αντιρατσιστικών κειμένων για μεταναστευτικούς/προσφυγικούς πληθυσμούς. Περιέχει συνολικά 830 κείμενα γραμμένα στην ελληνική γλώσσα και δημοσιευμένα κατά το χρονικό διάστημα 2015-2020. Τα κείμενα συλλέχθηκαν από ηλεκτρονικές πηγές ελεύθερης πρόσβασης της ελληνικής δημόσιας σφαίρας, οι οποίες, προγραμματικά τουλάχιστον, εκφράζουν αντιρατσιστικές και γενικότερα μη ξενοφοβικές, μη φασιστικές απόψεις για τους μεταναστευτικούς-προσφυγικούς πληθυσμούς. Ειδικότερα, οι ηλεκτρονικές πηγές από τις οποίες συλλέχθηκαν τα δεδομένα μπορούν να ομαδοποιηθούν στους εξής ευρύτερους τομείς:

- α) δραστηριότητες φορέων που προωθούν μεταναστευτικά/προσφυγικά θέματα (π.χ. Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες),
- β) επικαιρότητα σχετική με τα μεταναστευτικά/προσφυγικά θέματα (π.χ. Εφημερίδα των Συντακτών),
- γ) πολιτικός λόγος γύρω από τα θέματα αυτά (π.χ. πρακτικά συνεδριάσεων της Βουλής των Ελλήνων).

Κάθε καταχώρηση που βρίσκεται στο Wiki-TRACE περιλαμβάνει τον τίτλο του κειμένου, το ίδιο το κείμενο σε γραπτή μορφή, τις εικόνες ή τα βίντεο που μπορεί να το πλαισιώνουν, καθώς και την πρωτότυπη εκδοχή του κειμένου. Στις περιπτώσεις που το κείμενο είναι βίντεο και αποτελείται από εικόνα και προφορικό λόγο, δίνεται τόσο η απομαγνητοφωνημένη όσο και η πρωτότυπη εκδοχή του. Κάθε καταχώρηση συνοδεύεται επίσης από έναν πίνακα στον οποίο αναφέρονται πληροφορίες σχετικές με ορισμένα χαρακτηριστικά του κειμένου. Οι πληροφορίες αυτές αφορούν τον ηλεκτρονικό σύνδεσμο στον οποίο εντοπίστηκε το κείμενο, την πηγή προέλευσης, τον τομέα της δημόσιας σφαίρας στον οποίο εντάσσεται αυτή η πηγή, την ημερομηνία ανάρτησης του κειμένου στην πηγή προέλευσης, τη γλώσσα, τον αριθμό λέξεων του κειμένου και το αν πρόκειται για επώνυμο ή ανώνυμο κείμενο. Επιπλέον, παρέχονται πληροφορίες σχετικά με την τροπικότητα του κειμένου (μονοτροπικό/πολυτροπικό), την αφηγηματικότητα (αφηγηματικό/μη αφηγηματικό), την παρουσία/απουσία χιούμορ (χιουμοριστικό/μη χιουμοριστικό) και το κειμενικό είδος (π.χ. ειδησεογραφικό/ενημερωτικό κείμενο, διαφημιστική καμπάνια, ιστορία, εκπαιδευτικό υλικό, συνέντευξη). Στον ίδιο πίνακα υπάρχουν επίσης πληροφορίες σχετικά με τη ρατσιστικότητα του κειμένου. Αναφέρεται δηλαδή αν το κείμενο είναι αμιγώς αντιρατσιστικό ή αν σε αυτό εντοπίζονται ρατσιστικά στοιχεία και ποιες κατηγορίες ρατσισμού εντοπίζονται. Η ανίχνευση των ρατσιστικών στοιχείων και των κατηγοριών ρατσισμού προέκυψε μέσα από τη συστηματική ανάλυση των δεδομένων του σώματος κειμένων Wiki-TRACE (βλ. Αρχάκης κ.ά., 2023β: 51-126). Οι κατηγορίες ρατσισμού που εντοπίστηκαν στα κείμενα συνιστούν την κριτική εργαλειοθήκη TRACE, η οποία είναι επίσης διαθέσιμη στο Wiki-TRACE (βλ. σχετικά Τζωρτζάτου κ.ά., 2023).

Συμπληρωματικά με το ψηφιακό σώμα κειμένων και με την κριτική εργαλειοθήκη, το Wiki-TRACE περιλαμβάνει σύντομες θεωρητικές περιγραφές για τις κεντρικές έννοιες όπως: ρατσισμός, αντιρατσισμός, ρευστός ρατσισμός, με στόχο την καλύτερη εξοικείωση των χρηστών/τριών. Ακόμα, παρέχονται ενδεικτικές κειμενικές αναλύσεις και προτάσεις διδακτικής αξιοποίησης των κειμένων και των ερευνητικών αποτελεσμάτων στο πλαίσιο της κριτικής εκπαίδευσης. Σε αυτές τις εκπαιδευτικές προτάσεις βασίστηκε και το επιμορφωτικό σεμινάριο που υλοποιήσαμε σε μεταπτυχιακούς/ες φοιτητές/τριες, το οποίο παρουσιάζεται αναλυτικά στην επόμενη ενότητα.

2. Μεθοδολογία

2.1. Το πλαίσιο διεξαγωγής του επιμορφωτικού σεμιναρίου

Το επιμορφωτικό σεμινάριο διεξήχθη τον Σεπτέμβριο 2022 στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα» το οποίο υλοποιείται από το Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Πιο αναλυτικά, ήταν ένα τετραήμερο σεμινάριο, το οποίο έφερε τον τίτλο «Ρατσισμός, αντιρατσισμός και ρευστός ρατσισμός: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εφαρμογές στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού». Οι βασικοί θεματικοί του άξονες περιστρέφονταν γύρω από το θεωρητικό υπόβαθρο, τους ερευνητικούς στόχους,

τα ευρήματα του TRACE, καθώς και την εκπαιδευτική τους αξιοποίηση. Η έρευνα που πραγματοποιήσαμε για την ανίχνευση των απόψεων και των προβληματισμών των επιμορφούμενων προς τις εκπαιδευτικές προτάσεις που τους παρουσιάσαμε πραγματοποιήθηκε στην αρχή και στο τέλος αυτού του τετραήμερου σεμιναρίου.

2.2. Δείγμα

Το δείγμα των πληροφορητών/τριών μας αποτελείται από 19 μεταπτυχιακούς/ές φοιτητριες γ' εξαμήνου και ηλικίας 23-44 ετών, εκ των οποίων 15 αυτοπροσδιορίζονταν ως γυναίκες και 4 ως άνδρες.

Όλοι/ες οι φοιτητές/τριες είχαν κάποια σύνδεση μορφωτική ή/και επαγγελματική είτε με την εκπαίδευση είτε με τη διαχείριση και τη φροντίδα μεταναστευτικών-προσφυγικών ομάδων. Πιο συγκεκριμένα, ήταν απόφοιτοι/ες τμημάτων Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών (Αγγλική Γλώσσα και Φιλολογία, Διεθνείς Σχέσεις, Θεολογία, Κοινωνική Ανθρωπολογία, Νομική, Παιδαγωγικά Προσχολικής Εκπαίδευσης, Δημοτικής Εκπαίδευσης ή Ειδικής Αγωγής, Πολιτικές Επιστήμες, Φιλολογία, Φιλοσοφία, Ψυχολογία), ενώ ορισμένοι/ες είχαν ήδη έναν μεταπτυχιακό τίτλο σε συναφείς τομείς. Όσον αφορά την επαγγελματική τους απασχόληση, κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας εργάζονταν είτε στην πρωτοβάθμια είτε στη δευτεροβάθμια τυπική ή μη τυπική εκπαίδευση, στην εκπαίδευση ειδικά μεταναστευτικών-προσφυγικών και άλλων μειονοτικών ομάδων (π.χ. Ρομά), σε μη κυβερνητικές οργανώσεις που δραστηριοποιούνται στη φροντίδα και τη διασφάλιση των δικαιωμάτων μεταναστών/τριών-προσφύγων/ισων ή άλλων ομάδων (π.χ. ηλικιωμένων) ή είχαν κάποια θέση στον δημόσιο τομέα σχετική με τη διαχείριση τέτοιων ομάδων. Είναι επομένως σαφές ότι η εξοικειώσή τους με τις σχετικές συνθήκες και τον προβληματισμό γύρω από θέματα ρατσισμού και εκπαίδευσης ήταν αυξημένη.

Ταυτόχρονα, όντας στην αρχή του γ' εξαμήνου μεταπτυχιακών σπουδών στο ΠΜΣ «Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα», οι φοιτητές/τριες του δείγματός μας είχαν ήδη παρακολουθήσει επί ένα ακαδημαϊκό έτος μαθήματα σχετικά με τη θεωρία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τις εθνικές και έμφυλες ανισότητες και ταυτότητες, καθώς και τη διασύνδεση όλων αυτών με το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Και αυτή η συνθήκη αναμένεται να έχει συμβάλει στη διαμόρφωση των απαντήσεών τους στα ερωτηματολόγια που έλαβαν προς συμπλήρωση.

2.3. Εκπαιδευτικές προτάσεις

Στο πλαίσιο του επιμορφωτικού σεμιναρίου, μέλη της ερευνητικής ομάδας του προγράμματος TRACE παρουσίασαν εισηγήσεις που αφορούσαν:

1. τον προσδιορισμό θεωρητικών εννοιών, όπως, ρατσισμός, αντιρατσισμός, ρευστός ρατσισμός και εσωτερικευμένος ρατσισμός,
2. τον τρόπο διαμόρφωσης του πρώτου ψηφιακού ελληνικού σώματος αντιρατσιστικών κειμένων, του Wiki-TRACE,

3. την κριτική ανάλυση στοιχείων ρατσισμού σε ενδεικτικά αντιρατσιστικά κείμενα,
4. την ανάπτυξη διδακτικών προτάσεων.

Οι διδακτικές μας προτάσεις βασίζονται στην εκπαιδευτική προσέγγιση του *κριτικού γραμματισμού* (critical literacy, Vasquez, 2017). Η συγκεκριμένη προσέγγιση αποσκοπεί στον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε αναλύσεις που αποκαλύπτουν τον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα ενισχύουν (συχνά υπόρρητα και καλυμμένα) κοινωνιογλωσσικές ανισότητες, διακρίσεις, φαινόμενα ρατσισμού, σεξισμού κ.λπ. (βλ. ενδ. Beck, 2005: 393). Στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν, να αμφισβητούν και να επιχειρούν να μεταβάλουν τις κοινωνιογλωσσικές ανισότητες που αναπαράγονται με τις γλωσσικές, επικοινωνιακές και κειμενικές συμβάσεις (Clark & Ivanič, 1999: 64, 240-241). Οι μαθητές/τριες, μέσα από τον κριτικό γραμματισμό, μπορούν να προσεγγίσουν την κοινωνική πραγματικότητα και τις κοινωνιογλωσσικές δομές όχι ως φυσικές, δεδομένες και αμετάβλητες οντότητες, αλλά ως φυσικοποιημένες καταστάσεις υπό διαρκή διαπραγμάτευση και μεταβολή (Fairclough, 1989: 239).

Η κριτική ανάλυση κειμένων ρευστού ρατσισμού στην τάξη μπορεί να συμβάλει ώστε οι μαθητές/τριες:

- να είναι σε θέση να αναλύουν κριτικά κείμενα που θεωρούνται αντιρατσιστικά,
- να είναι σε θέση να ανιχνεύουν τις κειμενικές στρατηγικές ρατσισμού σε αντιρατσιστικά κείμενα,
- να συνειδητοποιήσουν πώς ο ρατσισμός και ο αντιρατσισμός μπορούν να συνυπάρχουν μέσα στο ίδιο κείμενο συνιστώντας τον λεγόμενο ρευστό ρατσισμό,
- να αντιστέκονται στη χρήση ρατσιστικών κειμενικών στρατηγικών και να επιχειρούν να περιορίσουν τη διάδοση και τη φυσικοποίηση ρατσιστικών θέσεων, ειδικά όταν αυτές έχουν ένα αντιρατσιστικό περίβλημα.

Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου επιμορφωτικού σεμιναρίου, αλλά και γενικότερα στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος, προτείνουμε ως παιδαγωγικό μοντέλο για την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού των μαθητών/τριών τους *Πολυγλωσσισμούς* (Multiliteracies, Kalantzis & Cope, 2012, βλ. επίσης Τσάκωνα, 2024). Πρόκειται για ένα μοντέλο το οποίο παρουσιάζει άμεση θεωρητική και μεθοδολογική σύνδεση με τις κριτικές προσεγγίσεις των κειμένων (Rogers & Trigos-Carrillo, 2017: 98). Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Κουτσογιάννης (2017: 234), «τα όρια μεταξύ Κριτικού Γραμματισμού και Πολυγλωσσισμών γίνονται όλο και πιο ασαφή, αφού οι Πολυγλωσσισμοί αξιοποιούν με τρόπο ρητό τον Κριτικό Γραμματισμό».

Το μοντέλο των πολυγλωσσισμών περιλαμβάνει τέσσερα στάδια, καθένα από τα οποία διακρίνεται σε δύο επιμέρους φάσεις (Kalantzis & Cope, 2012: 356-358, 2013: 327-338, Kalantzis κ.ά., 2019: 99-100):

- α) *Βιώνοντας* (experiencing): αφορά την αξιοποίηση κειμένων που σχετίζονται με το καθημερινό κοινωνιοπολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών/τριών. Το στάδιο αυτό διακρίνεται σε:

- *Βιώνοντας το γνωστό* (experiencing the known): οι μαθητές/τριες αξιοποιούν τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους, τα ενδιαφέροντά τους και τις οπτικές τους. Στο στάδιο αυτό, οι μαθητές/τριες μπορούν να συλλέξουν κείμενα που αναφέρονται σε μεταναστευτικά-προσφυγικά θέματα και να τα διακρίνουν σε δύο ομάδες με βάση την αναπαραγωγή ρατσιστικών ή αντιρατσιστικών μηνυμάτων. Τα κείμενα αυτά μπορούν να αποτελέσουν την αφορμή ώστε οι μαθητές/τριες να εκφράσουν και τις δικές τους εμπειρίες από ρατσιστικές ή/και αντιρατσιστικές συμπεριφορές.
- *Βιώνοντας το νέο* (experiencing the new): οι μαθητές/τριες εξοικειώνονται με μη γνώριμες σε αυτούς/ές καταστάσεις. Στο στάδιο αυτό, σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό, μπορούν να συλλέξουν κείμενα ρευστού ρατσισμού. Τέτοιου είδους κείμενα μπορούν να αντλήσουν είτε από την κοινωνική τους καθημερινότητα είτε από την ψηφιακή βάση δεδομένων του ερευνητικού προγράμματος TRACE (βλ. σχετικά ενότητα 1).
- β) *Εννοιολογώντας* (conceptualizing): οι μαθητές/τριες συνειδητοποιούν τον τρόπο με τον οποίο συγκεκριμένοι όροι και συγκεκριμένα (γλωσσικά ή μη) φαινόμενα συμβάλλουν στην οργάνωση, τη σύσταση και την κατανόηση των κειμένων.
- *Εννοιολογώντας μέσω ορολογίας* (conceptualizing by naming): οι μαθητές/τριες προσδιορίζουν όρους που σχετίζονται με ζητήματα που τίθενται στα υπό μελέτη κείμενα. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες, με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού, μπορούν να δημιουργήσουν ένα ψηφιακό λεξικό (π.χ. ένα wiki) στο οποίο να προσδιορίζουν τους όρους:
- μετανάστης/τρια, πρόσφυγας/ισσα,
 - αντιρατσισμός, ρατσισμός, ρευστός ρατσισμός,
 - αποκλεισμός, διάκριση, αφομοίωση,
 - αλληλεγγύη, ισότητα, καταπολέμηση του ρατσισμού.
- *Εννοιολογώντας μέσω θεωρίας* (conceptualizing with theory): οι μαθητές/τριες, με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού, επιχειρούν σύντομες θεωρητικές περιγραφές για τον τρόπο με τον οποίο συγκεκριμένοι όροι, συγκεκριμένες έννοιες και συγκεκριμένα (γλωσσικά ή μη) φαινόμενα συμβάλλουν στην παραγωγή, κατανόηση και ερμηνεία ενός κειμένου. Ειδικότερα, οι μαθητές/τριες, χρησιμοποιώντας τις έννοιες που κατέγραψαν στο προηγούμενο στάδιο, μπορούν να επιχειρήσουν μία σύντομη θεωρητική περιγραφή για:
- τον ρατσισμό και τη σύνδεσή του με τις έννοιες *αποκλεισμός*, *αφομοίωση* και *διάκριση*,
 - τον αντιρατσισμό και τη σύνδεσή του με τις έννοιες *ισότητα*, *αλληλεγγύη* και *καταπολέμηση του ρατσισμού*,
 - τον ρευστό ρατσισμό, όπου συνυπάρχουν ρατσιστικές και αντιρατσιστικές αντιλήψεις.
- γ) *Αναλύοντας* (analyzing): αφορά την κριτική ερμηνεία ενός κειμένου εντός του κοινωνιοπολιτισμικού πλαισίου όπου παράγεται.

-
- *Αναλύοντας λειτουργικά* (analyzing functionally): οι μαθητές/τριες επιχειρούν, με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού, λογικές συνδέσεις, επεξεργάζονται σχέσεις αιτίου και αποτελέσματος και ερμηνεύουν τις δομές και τις λειτουργίες του κειμένου. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές/τριες καλούνται:
- να κατανοήσουν ότι η διάκριση των Άλλων από Εμάς ή/και η αφομοίωσή τους με Εμάς αποτελούν ρατσιστικές πρακτικές,
 - να εντοπίζουν τις γλωσσικές στρατηγικές (π.χ. χρήση χιούμορ ή συναισθηματικά φορτισμένων όρων) και άλλες σημειωτικές στρατηγικές (π.χ. οπτικές αναπαραστάσεις των μεταναστών/τριών-προσφύγων/ισσών) με τις οποίες ο ρατσισμός εμφιλοχωρεί σε αντιρατσιστικά κείμενα,
 - να αναγνωρίζουν τι είδους πλειονοτικές και τι είδους μεταναστευτικές-προσφυγικές ταυτότητες κατασκευάζονται στα κείμενα ρευστού ρατσισμού (π.χ. οι μετανάστες/τριες-πρόσφυγες/ισσες ως παράνομοι/ες-νόμιμοι/ες, ως πρόβλημα, ως γλωσσικά και πολιτισμικά αφομοιωμένοι/ες).
- *Αναλύοντας κριτικά* (analyzing critically): οι μαθητές/τριες αξιολογούν τις αναπαραστάσεις που προβάλλονται στο κείμενο και ερμηνεύουν τα κίνητρα του/της/των δημιουργού/ών του. Σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό αναλύουν κριτικά τον τρόπο με τον οποίο στο ίδιο κείμενο συνυπάρχουν ο ρατσισμός και ο αντιρατσισμός και πώς η συνύπαρξη αυτή οδηγεί στην αναπαραγωγή και ενίσχυση του ρευστού ρατσισμού. Όπως σημειώσαμε και κατά τη διάρκεια του επιμορφωτικού σεμιναρίου, η διδακτική διαδικασία είναι -ή τουλάχιστον καλείται να είναι- ανοιχτή σε ποικίλες κειμενικές αναλύσεις και πολλαπλές κριτικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις τόσο από μέρους των μαθητών/τριών όσο και από μέρους των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού δεν προωθείται μία αναλυτική οπτική ως η μοναδική και η πλέον «σωστή».
- δ) *Εφαρμόζοντας* (applying): αφορά την προσπάθεια των μαθητών/τριών να κάνουν μια παρέμβαση στον κόσμο στον οποίο ζουν.
- *Εφαρμόζοντας κατάλληλα* (applying appropriately): οι μαθητές/τριες τοποθετούν ένα κείμενο σε πραγματικές επικοινωνιακές περιστάσεις. Ειδικότερα, μπορούν να μελετήσουν πώς προσλαμβάνεται ο ρευστός ρατσισμός από διάφορες ομάδες ατόμων τόσο στο πλαίσιο της σχολικής τους κοινότητας (π.χ. πλειονοτικοί/ές, μετανάστες/τριες, πρόσφυγες/ισσες μαθητές/τριες ή/και εκπαιδευτικοί) όσο και στο πλαίσιο της ευρύτερης κοινωνίας (π.χ. μέλη αντιρατσιστικών ομάδων, άτομα με συντηρητικές απόψεις). Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες μπορούν να καταγράψουν ενδεικτικές στάσεις, αντιδράσεις, προσλήψεις από (κάποιες από) τις παραπάνω ομάδες, να επιχειρήσουν να τις ερμηνεύσουν και να ανιχνεύσουν αν στις αντιδράσεις αυτές αναπαράγεται ο ρατσισμός, ο αντιρατσισμός ή ο ρευστός ρατσισμός.
- *Εφαρμόζοντας δημιουργικά* (applying creatively): οι μαθητές/τριες δημιουργούν δικά τους κείμενα. Ενδεικτικά, μπορούν να δημιουργήσουν αντιρατσιστικά κείμενα μέσα από τα οποία, για παράδειγμα:

- να καταδικάζονται οι ρατσιστικές αντιλήψεις, χωρίς έμμεσα να αναπαράγονται υποτιμητικά στερεότυπα για τους/τις μετανάστες/τριες-πρόσφυγες/ισσες και χωρίς την προϋπόθεση αφομοίωσής τους,
- να προβάλλονται οι γλωσσικές και πολιτισμικές ταυτότητες των μεταναστών/τριών-προσφύγων/ισσών ως ισότιμες με αυτές του πλειονοτικού πληθυσμού.

Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες μπορούν να συγκρίνουν τα κείμενα που δημιούργησαν και να συζητήσουν τις ρατσιστικές ή αντιρατσιστικές αντιλήψεις και πεποιθήσεις που προωθούνται σε κάθε κείμενο.

Όπως αναφέραμε και κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού σεμιναρίου, τα παραπάνω στάδια δεν συνιστούν απαραίτητα ανεξάρτητες και αυστηρά οριοθετημένες ενότητες, καθώς κατά τη διδασκαλία μπορούν να αλληλοεπικαλύπτονται και να αλληλοσυμπληρώνονται.

2.4. Το εργαλείο συλλογής των δεδομένων και η διεξαγωγή της έρευνας

Επιχειρώντας να ανιχνεύσουμε τον βαθμό στον οποίο το επιμορφωτικό σεμινάριο επηρέασε τις απόψεις των φοιτητών/τριών σε σχέση με την αξιοποίηση αντιρατσιστικών κειμένων στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, τους ζητήσαμε να συμπληρώσουν δύο ανώνυμα ερωτηματολόγια με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.

Το πρώτο ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από τους/τις φοιτητές/τριες πριν την υλοποίηση της επιμόρφωσης και περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικά με τα εξής ζητήματα:

- Κατά πόσο οι φοιτητές/τριες ήταν εξοικειωμένοι/ες με την εννοιολόγηση του όρου *κριτικός γραμματισμός* και με τον τρόπο εφαρμογής του κατά την εκπαιδευτική διαδικασία;
- Κατά πόσο οι φοιτητές/τριες ήταν εξοικειωμένοι/ες με την εννοιολόγηση των όρων *ρατσισμός*, *αντιρατσισμός*, *ρευστός ρατσισμός* και την αξιοποίηση των θεματικών αυτών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία;

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο το συμπλήρωσαν οι φοιτητές/τριες μετά την ολοκλήρωση της επιμόρφωσης και μέσω αυτού διερευνήθηκαν τα εξής ζητήματα:

- Ποιες (επιπλέον) γνώσεις απέκτησαν οι φοιτητές/τριες για τον κριτικό γραμματισμό και τον ρευστό ρατσισμό;
- Θα εφάρμοζαν οι φοιτητές/τριες τις εκπαιδευτικές προτάσεις που συζητήθηκαν και, αν ναι, πώς;
- Πώς πιστεύουν οι φοιτητές/τριες ότι οι εκπαιδευτικές μας προτάσεις θα ωφελούσαν τους/τις εκπαιδευόμενους/ές τους και την εκπαιδευτική διαδικασία;

3. Αποτελέσματα

3.1. Απόψεις και προβληματισμοί των επιμορφούμενων φοιτητών/τριών πριν την επιμόρφωση

3.1.1. Σχετικά με τον κριτικό γραμματισμό

Όσον αφορά τον κριτικό γραμματισμό, τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν την εκ των προτέρων εξοικείωση των περισσότερων φοιτητών/τριών του δείγματος με τις βασικές θεωρητικές αρχές της συγκεκριμένης παιδαγωγικής προσέγγισης. Στο ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε πριν την επιμόρφωση η πλειοψηφία προσδιόρισε τον κριτικό γραμματισμό συνδέοντας τον με έννοιες όπως *κριτική προσέγγιση των κειμένων, συνειδητοποίηση των κοινωνικών ανισοτήτων, κοινωνική συμμετοχή και δράση, μη παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές, προώθηση της διαφορετικότητας*.

Ωστόσο, στο ίδιο ερωτηματολόγιο σε ερώτηση σχετικά με το πώς πιστεύουν ότι ο κριτικός γραμματισμός συνήθως εφαρμόζεται στη σχολική πράξη, οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες δεν εξέφρασαν την άποψή τους. Η διαπίστωση αυτή αναδεικνύει ότι πιθανώς πριν την επιμόρφωση αρκετοί/ές φοιτητές/τριες είχαν περιορισμένη γνώση σχετικά με τις πρακτικές εισαγωγής και εφαρμογής των προγραμμάτων κριτικού γραμματισμού εντός της σχολικής πραγματικότητας. Εντοπίστηκαν βέβαια και λίγες περιπτώσεις φοιτητών/τριών που επισήμαναν ότι η υλοποίηση τέτοιου είδους προγραμμάτων συνήθως περιορίζεται στην ατομική πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών και δεν κατορθώνει να απεμπλακεί από την προώθηση των επίσημων εκπαιδευτικών πολιτικών και των κυρίαρχων κοινωνικών ανισοτήτων.

3.1.2. Σχετικά με τον ρατσισμό, τον αντιρατσισμό και τον ρευστό ρατσισμό

Αντίστοιχα με τον κριτικό γραμματισμό, πριν την επιμόρφωση οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες φάνηκαν εξοικειωμένοι/ες με την εννοιολόγηση των όρων *ρατσισμός, αφομοίωση, αποκλεισμός, αντιρατσισμός, ρευστός ρατσισμός*. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο ερωτηματολόγιο προσδιόρισαν:

- τον ρατσισμό συσχετίζοντάς τον με έννοιες όπως *διάκριση, προκατάληψη, ανισότητα,*
- την αφομοίωση συνδέοντάς την με έννοιες όπως *ενσωμάτωση, ένταξη, απώλεια των διαφορετικών χαρακτηριστικών,*
- τον αποκλεισμό με βάση έννοιες όπως *περιθωριοποίηση, μη πρόσβαση και μη αποδοχή,*
- τον αντιρατσισμό σε σχέση με έννοιες όπως *ισότητα, αλληλεγγύη, αγώνες ενάντια στον ρατσισμό,*
- τον ρευστό ρατσισμό ως *κρυμμένο ή απαρατήρητο ρατσισμό.*

Επιπλέον, από το πρώτο ερωτηματολόγιο φάνηκε ότι οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες πριν την επιμόρφωση είχαν επίγνωση του βαθμού στον οποίο οι θεματικές γύρω από τον ρατσισμό και τον αντιρατσισμό αξιοποιούνται στο ισχύον σχολικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα,

ανέφεραν ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό και τα προγράμματα σπουδών δεν ευνοούν την επαρκή προσέγγιση τέτοιων θεματικών καθώς διαποτίζονται και τα ίδια από ρατσιστικές θέσεις και πρακτικές. Στη βάση αυτή, οι φοιτητές/τριες θεωρούσαν ότι η εκπαιδευτική προσέγγιση του ρατσισμού και του αντιρατσισμού θα μπορούσε να επιτευχθεί επαρκέστερα μέσα από βιωματικές δραστηριότητες ενταγμένες τόσο σε περισσότερες διδακτικές ώρες όσο και σε όλο το εύρος των σχολικών μαθημάτων.

3.2. Απόψεις και προβληματισμοί των επιμορφούμενων φοιτητών/τριών μετά την επιμόρφωση

3.2.1. Σχετικά με τον κριτικό γραμματισμό και τον ρευστό ρατσισμό

Όπως ήδη αναφέρθηκε, μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού σεμιναρίου οι φοιτητές/τριες συμπλήρωσαν ένα δεύτερο ερωτηματολόγιο στο οποίο αρχικά ανέφεραν ποιες επιπλέον γνώσεις απέκτησαν για τον κριτικό γραμματισμό και τον ρευστό ρατσισμό. Μέσα από τις απαντήσεις τους στο δεύτερο ερωτηματολόγιο, φάνηκε ότι εξοικειώθηκαν περισσότερο με την προσέγγιση του κριτικού γραμματισμού. Ανέφεραν δηλαδή ότι η επιμόρφωση τους/τις βοήθησε να έρθουν σε επαφή με πρωτότυπους τρόπους αξιοποίησης της συγκεκριμένης παιδαγωγικής προσέγγισης και ειδικότερα με το μοντέλο των πολυγραμμatisμών, το οποίο ορισμένοι/ες μέχρι πριν το σεμινάριο αγνοούσαν. Επιπλέον, οι φοιτητές/τριες ανέφεραν ότι κατανόησαν σε βάθος τα οφέλη της κριτικής επεξεργασίας των κειμένων για τους/τις εμπλεκόμενους/ες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Όσον αφορά τον ρευστό ρατσισμό, οι απαντήσεις στο δεύτερο ερωτηματολόγιο έδειξαν ότι οι φοιτητές/τριες μέσα από την επιμόρφωση μπόρεσαν να κατανοήσουν σε βάθος το συγκεκριμένο φαινόμενο και το συσχέτισαν με την προσχηματικότητα των αντιρατσιστικών κειμένων. Επιπλέον, οι φοιτητές/τριες ανέφεραν ότι εξοικειώθηκαν με τους τρόπους ανίχνευσης του ρευστού ρατσισμού, καθώς και με εκπαιδευτικές μεθόδους για την αξιοποίηση κειμένων με ρευστό ρατσισμό στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού.

3.2.2. Σχετικά με τις εκπαιδευτικές προτάσεις

Μέσα από το δεύτερο ερωτηματολόγιο αναδείχθηκαν επίσης οι απόψεις των φοιτητών/τριών σχετικά με τις εκπαιδευτικές προτάσεις που συζητήθηκαν στην επιμόρφωση. Σε ερώτηση για το αν πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικές μας προτάσεις είναι εφαρμόσιμες και πώς οι ίδιοι/ες θα τις αξιοποιούσαν κατά τη διδακτική διαδικασία, στο σύνολό τους υποστήριξαν ότι οι προτάσεις θα ήταν δυνατό να εφαρμοστούν στη σχολική τάξη. Υπογράμμισαν, όμως, την σημασία κατάλληλης προσαρμογής των δραστηριοτήτων ανάλογα με την εκπαιδευτική βαθμίδα, τις ανάγκες των μαθητών/τριών και το ευρύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο πρόκειται να εφαρμοστούν. Ενδεικτικά, ένας από τους προβληματισμούς που εξέφρασαν ορισμένοι/ες φοιτητές/τριες είναι πώς θα μπορούσαν οι προτάσεις αυτές να προσαρμοστούν στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά και πολυγλωσσικά σχολικά περιβάλλοντα. Για παράδειγμα, προβληματίστηκαν σχετικά με τη γλώσσα ή τις

γλώσσες στην/στις οποία/ες θα μπορούσαν να υλοποιηθούν τέτοιου είδους δραστηριότητες προκειμένου να μπορούν να συμμετάσχουν σε αυτές μαθητές/τριες με διαφορετικά από το κυρίαρχο γλωσσικά ρεπερτόρια. Ορισμένοι/ες φοιτητές/τριες προβληματίστηκαν επίσης σχετικά με το πώς οι προτάσεις θα μπορούσαν να εφαρμοστούν σε μαθητές/τριες που προέρχονται από πολιτισμικά πλαίσια στα οποία έννοιες όπως ρατσισμός και διάκριση μπορεί να χρησιμοποιούνται και να ερμηνεύονται με διαφορετικό από τον κυρίαρχο-δυτικό τρόπο, ανάλογα με τις εκάστοτε ιστορικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες. Επίσης, οι φοιτητές/τριες εξέφρασαν επιφυλάξεις σε σχέση με τον τρόπο εφαρμογής των προτάσεων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εξαιτίας των χρονικών περιορισμών για την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης και του εξετασιοκεντρικού προσανατολισμού του εκπαιδευτικού συστήματος (βλ. επίσης Τσάμη κ.ά., 2019: 1342, Καρογιάννη κ.ά., 2024).

Στο πλαίσιο των συγκεκριμένων προβληματισμών, αρκετοί/ές φοιτητές/τριες επισήμαναν την κατάρτιση και τη γενικότερη στάση του/της εκάστοτε εκπαιδευτικού ως παράγοντες καθοριστικής σημασίας για την αποτελεσματική αξιοποίηση τέτοιου είδους εκπαιδευτικών προτάσεων. Σημείωσαν δηλαδή ότι η εφαρμογή των προτάσεων αυτών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το αν και κατά πόσο οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί είναι κριτικά εγγράμματοι/ες, εξοικειωμένοι/ες με την κριτική ανάλυση των κειμένων, ευαισθητοποιημένοι/ες για τα κοινωνικά ζητήματα του ρατσισμού και του αντιρατσισμού, και πρόθυμοι/ες να δοκιμάζουν διδακτικές πρακτικές που αποκλίνουν από το ισχύον δασκαλοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Όσον αφορά την πιθανή μελλοντική αξιοποίηση των εκπαιδευτικών μας προτάσεων από τους/τις ίδιους/ες τους/τις επιμορφούμενους/ες, οι περισσότεροι/ες δήλωσαν ότι θα επιχειρούσαν να ενσωματώσουν στις διδακτικές τους πρακτικές τις κριτικές αναλύσεις των κειμένων ρευστού ρατσισμού και τις εκπαιδευτικές προτάσεις του προγράμματος TRACE ή/και θα τις αξιοποιούσαν ως βοηθητικό υλικό για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή αντίστοιχων κριτικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Αρκετοί/ές δήλωσαν πρόθυμοι/ες να υλοποιούν συστηματικά κριτικές συζητήσεις για φαινόμενα ρατσισμού και αντιρατσισμού τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος όσο και σε όλο το φάσμα των σχολικών δραστηριοτήτων, προκειμένου οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν επίγνωση των (υπόρρητων) ρατσιστικών ανισοτήτων ακόμα και έξω από το τυπικό πλαίσιο του σχολικού μαθήματος.

Στο δεύτερο ερωτηματολόγιο οι φοιτητές/τριες αναφέρθηκαν επίσης στα οφέλη που πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικές προτάσεις θα μπορούσαν να έχουν για τους/τις εκπαιδευόμενους/ές τους και την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία. Ένα από τα κύρια πλεονεκτήματα που σημείωσαν είναι η ανάπτυξη της κριτικής επίγνωσης των μαθητών/τριών σε σχέση με τις ρατσιστικές ανισότητες που αναπαράγονται στα κείμενα. Της ικανότητας δηλαδή να ανιχνεύουν και να αμφισβητούν τα λανθάνοντα μηνύματα των κειμένων τα οποία διαιωνίζουν ανισότητες συμβάλλοντας καθοριστικά στην κατασκευή της κοινωνικής πραγματικότητας. Επιπλέον, σύμφωνα με τους/τις φοιτητές/τριες, η αξιοποίηση αντίστοιχων εκπαιδευτικών προτάσεων μπορεί να μετατρέψει το μάθημα από δασκαλοκεντρική διαδικασία σε περισσότερο δημιουργική ενθαρρύνοντας την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευόμενων και την

ελεύθερη έκφραση των ποικίλων απόψεών τους πάνω σε κοινωνικά ζητήματα της επικαιρότητας. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να οδηγηθούν στον κριτικό αναστοχασμό και στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης και της διάθεσης συμπερίληψης προς τους/τις μετανάστες/τριες-πρόσφυγες/ισσες (συμ)μαθητές/τριές τους.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι αντίστοιχες απόψεις προς την αξιοποίηση αντιρατσιστικών κειμένων στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού έχουν αναδειχθεί και σε προηγούμενη έρευνά μας σε μία ομάδα εκπαιδευτικών της τυπικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (βλ. Σκούρα κ.ά., 2024). Οι εκπαιδευτικοί, όπως και οι φοιτητές/τριες, σημείωσαν ως πλεονεκτήματα των εκπαιδευτικών μας προτάσεων την προσέλευση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών, την ανάπτυξη της κριτικής τους ικανότητας και την καλλιέργεια αντιρατσιστικής συνείδησης. Χαρακτήρισαν επίσης τις εκπαιδευτικές προτάσεις ως πολύ ενδιαφέρουσες, πρωτοποριακές, υλοποιήσιμες και κατάλληλες για αξιοποίηση στη σχολική τάξη. Παρόλα αυτά, σε σύγκριση με τους/τις φοιτητές/τριες της παρούσας έρευνας, οι εκπαιδευτικοί της τυπικής εκπαίδευσης φάνηκαν να εκφράζουν πιο έντονες επιφυλάξεις προς τη συστηματική εφαρμογή τέτοιου είδους προτάσεων. Εκτός από τους χρονικούς περιορισμούς για την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν επίσης σε περιορισμούς που σχετίζονται με την εξειδικευμένη θεματολογία των δραστηριοτήτων, τη δυσκολία εύρεσης κατάλληλων κειμένων και τη δυσκολία κατανόησης εννοιών, όπως ο ρευστός ρατσισμός και ο αντιρατσισμός, τόσο από τους/τις ίδιους/ες όσο και από τους/τις μαθητές/τριες. Η έντονη επιφυλακτικότητα θα μπορούσε να μην είναι ανεξάρτητη από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της τυπικής εκπαίδευσης πιθανώς να έχουν ενστερνιστεί απόψεις που τροφοδοτούνται από αφομοιωτικές πολιτικές του εκπαιδευτικού συστήματος και δεν ευνοούν την εφαρμογή κριτικών διδακτικών προσεγγίσεων και πρακτικών. Στη βάση αυτή, θα μπορούσαμε να πούμε ότι σε σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς της τυπικής εκπαίδευσης, οι φοιτητές/τριες του δείγματός μας εμφανίζονται θετικότεροι/ες προς τα θέματα και τις προτάσεις που συζητήθηκαν στην επιμόρφωση. Η θετική τους στάση θα μπορούσε να συνδέεται με το γενικότερο επαγγελματικό-επιστημονικό τους υπόβαθρο και με το αντικείμενο του μεταπτυχιακού προγράμματος όπου φοιτούν, τα οποία τους εξασφαλίζουν πιθανώς μια εκ των προτέρων μεγαλύτερη εξοικείωση με τις σχετικές έννοιες, καθώς και με μη τυπικές εκπαιδευτικές συνθήκες και πρακτικές (βλ. ενότητα 2.2).

Συμπερασματικά, μολονότι οι φοιτητές/τριες που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα φάνηκαν να έχουν ήδη πριν την επιμόρφωση σχετικά εμπεριστατωμένη άποψη για το περιεχόμενο των εννοιών που μελετώνται στο πλαίσιο του προγράμματος TRACE, πολλοί/ές από αυτούς/ές δεν είχαν αντιληφθεί την προσχηματικότητα των αντιρατσιστικών κειμένων και τους τρόπους κριτικής προσέγγισής τους και δεν είχαν εξοικειωθεί με πρακτικές εφαρμογές του κριτικού γραμματισμού. Στη βάση αυτή, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το επιμορφωτικό σεμινάριο συντέλεσε στη μεταστροφή των απόψεων των φοιτητών/τριών με τρεις τρόπους: α) διευκόλυνε τη διαμόρφωση μιας πιο ξεκάθαρης άποψης στους/στις φοιτητές/τριες σε σχέση με την έννοια και τους τρόπους εφαρμογής του κριτικού γραμματισμού,

β) καλλιέργησε την κριτική στάση τους απέναντι στα (προσχηματικά) αντιρατσιστικά κείμενα και στο φαινόμενο του ρευστού ρατσισμού, γ) συνέβαλε στον αναστοχασμό και την ανατροφοδότηση των απόψεών τους για το πώς μπορούν τα θέματα του ρατσισμού και του αντιρατσισμού να προσεγγιστούν κατά τη διδακτική διαδικασία.

Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί ότι οι φοιτητές/τριες του δείγματος δεν δίστασαν να επισημάνουν ορισμένα κρίσιμα ζητήματα στα οποία θα ήθελαν να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στο πλαίσιο της επιμόρφωσης, όπως να παρουσιαστούν:

- πρακτικά παραδείγματα εφαρμογής εκπαιδευτικών προτάσεων τόσο σε πραγματικές σχολικές συνθήκες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας τυπικής εκπαίδευσης όσο και στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων,
- οι εμπειρίες εκπαιδευτικών που έχουν εφαρμόσει τις συγκεκριμένες προτάσεις (π.χ. περιπτώσεις άρνησης συμμετοχής των μαθητών/τριών ή των κηδεμόνων τους),
- τα αποτελέσματα και οι απαιτήσεις της υλοποίησης των προτάσεων αυτών,
- τρόποι σύνδεσης των προτάσεων με σχολικές δράσεις κοινωνικής παρέμβασης,
- περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με τα μεθοδολογικά εργαλεία κριτικής ανάλυσης κειμένων,
- περισσότερα παραδείγματα κριτικής ανάλυσης κειμένων (π.χ. πολυτροπικά, χιουμοριστικά κείμενα και κείμενα από κινηματικούς φορείς).

4. Συζήτηση και συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, το ερευνητικό πρόγραμμα TRACE μελετά τον αντιρατσισμό στον δημόσιο λόγο και επιχειρεί να ανιχνεύσει σε αυτόν μηνύματα που υπόρρητα αναπαράγουν ρατσιστικές πρακτικές και ιδεολογίες. Η καινοτομία και η πρωτοτυπία του συγκεκριμένου προγράμματος έγκεινται ακριβώς στην αντίφαση που μελετά και ορατοποιεί: τον ρατσισμό στον αντιρατσιστικό λόγο, την ανάδυση δηλαδή του ρευστού ρατσισμού. Ο ρευστός ρατσισμός δεν προωθεί εμφανώς τον αποκλεισμό ή την εξάλειψη των Άλλων, όπως συμβαίνει με τον ρητό ρατσισμό, αλλά υποστηρίζει την ανοχή, την αποδοχή και την ένταξη των Άλλων, υπό τον όρο της αφομοίωσής τους. Στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος διαμορφώσαμε το πρώτο αντιρατσιστικό σώμα ελληνικών κειμένων, μια ψηφιακή βάση δεδομένων που περιέχει 830 κείμενα για μεταναστευτικούς-προσφυγικούς πληθυσμούς δημοσιευμένα κατά το χρονικό διάστημα 2015-2020. Μέσα από την ψηφιακή βάση δεδομένων Wiki-TRACE επιδιώκουμε τη διάχυση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας σε επιστημονικό, εκπαιδευτικό και ευρύτερα κοινωνικό επίπεδο.

Στο επιστημονικό επίπεδο, τα δεδομένα, οι αναλύσεις, οι κατηγοριοποιήσεις που διαμορφώσαμε και η ψηφιακή βάση δεδομένων του TRACE που δημιουργήσαμε μπορούν να αξιοποιηθούν και από άλλους/ες ερευνητές/τριες (π.χ. της Γλωσσολογίας των Σωμάτων Κειμένων, της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, της Κριτικής Κοινωνιογλωσσολογίας). Με βάση τις

αναλύσεις μας, στην ψηφιακή βάση δεδομένων καταθέτουμε, επίσης, πρωτότυπες κριτικές εκπαιδευτικές προτάσεις κειμενικής αναγνώρισης και συνειδητοποίησης του ρευστού ρατσισμού, τόσο για τους/τις μαθητές/τριες όσο και για τους/τις εκπαιδευτικούς.

Δεδομένου ότι για την υλοποίηση τέτοιων δραστηριοτήτων είναι απαραίτητες η συμβολή και η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, πραγματοποιήσαμε ένα επιμορφωτικό σεμινάριο σε 19 μεταπτυχιακούς/ές φοιτητές/τριες από το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα» του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Στόχος μας μέσα από το σεμινάριο αυτό ήταν να αναδείξουμε τα πλεονεκτήματα της κριτικής εκπαιδευτικής αξιοποίησης κειμένων με ρευστό ρατσισμό και, στη συνέχεια, να ανιχνεύσουμε τις απόψεις ή/και τους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών για το συγκεκριμένο θέμα. Οι φοιτητές/τριες φάνηκαν να συντονίζονται με τους στόχους της επιμόρφωσης και τη θεματική που πραγματεύεται, αφού αξιολόγησαν θετικά τις εκπαιδευτικές μας προτάσεις και εντόπισαν σε αυτές πολλαπλά οφέλη τόσο για τους/τις εκπαιδευόμενους/ες όσο και για την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι επιφυλάξεις τους αφορούσαν κατεξοχήν τον τρόπο υλοποίησης ενός τέτοιου εγχειρήματος στο ισχύον σχολικό πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης, άποψη που διατυπώνεται γενικότερα όταν πρόκειται για κριτικές προσεγγίσεις των γλωσσικών μαθημάτων (βλ. μεταξύ άλλων Κοντοβούρη & Ιωαννίδου, 2013, Fajardo, 2015: 40-42, Κουτσογιάννης, 2017, Καρογιάννη κ.ά., 2024).

Στη βάση αυτή, θεωρούμε ότι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή κριτικών διδακτικών προτάσεων προϋποθέτουν καταρτισμένους/ες εκπαιδευτικούς με συγκεκριμένες γνώσεις θεωρητικού υποβάθρου και εν προκειμένω εξοικειωμένους/ες με τα μεταναστευτικά/προσφυγικά θέματα. Προϋποθέτει επίσης εκπαιδευτικούς με ανεπτυγμένα κριτικά αντανακλαστικά που να αντιστέκονται στις αφομοιωτικές εκπαιδευτικές πολιτικές, τους ανελαστικούς σχολικούς χρόνους, το εξετασιοκεντρικό πλαίσιο και την αυστηρά προκαθορισμένη διδακτέα ύλη (βλ. επίσης Τσάμη κ.ά., 2019, Κουτσογιάννης, 2017: 277, 344). Η υλοποίηση των εκπαιδευτικών προτάσεων που παρουσιάσαμε στο σεμινάριο προϋποθέτει οι εμπλεκόμενοι/ες στην εκπαιδευτική διαδικασία να επιθυμούν να δοκιμάσουν στην πράξη τις θέσεις του κριτικού γραμματισμού (βλ. Αρχάκης, 2020: 325-327), να θέτουν υπό διαρκή διαπραγμάτευση τις γλωσσικές, κοινωνικές και κειμενικές συμβάσεις και να λειτουργούν ως συνερευνητές/τριες και συνδιαμορφωτές/τριες της εκπαιδευτικής και ευρύτερα της κοινωνικής πραγματικότητας.

Το γεγονός ότι η υλοποίηση των εκπαιδευτικών μας προτάσεων προϋποθέτει αλλά και προωθεί τον κριτικό αναστοχασμό των ατόμων σε σχέση με τα παραπάνω ζητήματα αναδεικνύει και την ευρύτερη κοινωνική σημασία του επιμορφωτικού σεμιναρίου που προσφέραμε, αλλά και τη γενικότερη γνώση που καταθέτει στο κοινωνικό σύνολο το ερευνητικό πρόγραμμα TRACE. Η συμβολή αυτή έγκειται στον εντοπισμό και την κριτική ανάδειξη ρατσιστικών (προ)θέσεων στον αντιρατσιστικό λόγο, δηλαδή του μη εύκολα ανιχνεύσιμου ρευστού ρατσισμού. Επιδιώκοντας τη γλωσσική και πολιτισμική ομογενοποίηση, ο ρευστός

ρατσισμός κατασκευάζει με υπόρρητο τρόπο απαξιωτικές αντιλήψεις για όσους/ες «διαφέρουν», ωθώντας τους στην αφομοίωση ή στην περιθωριοποίηση. Μέσα από την διάχυση των αναλυτικών ευρημάτων του TRACE θεωρούμε ότι μπορούν να ωφεληθούν:

- άτομα που απασχολούνται (εθελοντικά ή μη) σε μη κυβερνητικές/μη κερδοσκοπικές οργανώσεις και σε κινηματικούς φορείς/συλλογικότητες ανθρωπιστικής βοήθειας,
- άτομα που οργανώνουν διαφημιστικές καμπάνιες υπέρ των μεταναστών/τριών-προσφύγων/ισσών, ώστε να ενημερωθούν και να ευαισθητοποιηθούν για περιπτώσεις μη εύκολα ανιχνεύσιμου, ρευστού ρατσισμού,
- εθελοντές/τριες που ενδιαφέρονται για μεταναστευτικά-προσφυγικά και (αντι)ρατσιστικά θέματα,
- άτομα που παρέχουν ψυχολογική και κοινωνική υποστήριξη σε μετανάστες/τριες-πρόσφυγες/ισσες,
- διαμορφωτές/τριες της κοινής γνώμης, όπως δημοσιογράφοι και πολιτικοί/ές αναλυτές/τριες.

Η κριτική συνειδητοποίηση από το κοινωνικό σύνολο του γεγονότος ότι η ευρεία κυκλοφορία αντιρατσιστικών θέσεων φαίνεται να συνυπάρχει στα ίδια κείμενα με την προώθηση ρατσιστικών αντιλήψεων και αφομοιωτικών επιδιώξεων, ευελπιστούμε να συμβάλει στη ισότιμη επικοινωνία και την συνύπαρξη των πλειονοτικών και των μεταναστευτικών-προσφυγικών πληθυσμών.

Ευχαριστίες

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά τη συντονιστική επιτροπή του ΠΜΣ «Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα» για τη δυνατότητα να παρουσιάσουμε το ερευνητικό μας έργο στους/στις μεταπτυχιακούς/ές φοιτητές/τριες και να διεξάγουμε την παρούσα έρευνα.

Σημειώσεις

1. Το πρόγραμμα TRACE έλαβε χρηματοδότηση από το Ελληνικό Ίδρυμα Έρευνας και Καινοτομίας - ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ. (HFRI-FM17-42, HFRI 2019-2022, <https://trace2019.wixsite.com/trace-project?lang=en>)
2. βλ. <https://trace.library.upatras.gr/wiki/>

Βιβλιογραφία

- Anthias, F. & C. Lloyd (2002) Introduction: Fighting racisms, defining the territory. In F. Anthias & C. Lloyd (eds.), *Rethinking Anti-racisms. From Theory to Practice*. London: Routledge, 1-21. <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9780203996812/rethinking-anti-racisms-floya-anthias-cathy-lloyd>

- Αρχάκης, Α. (2020) *Από τον εθνικό στον μετα-εθνικό λόγο: Μεταναστευτικές ταυτότητες και κριτική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αρχάκης, Α., Ρ. Καραχάλιου & Β. Τσάκωνα (επιμ.) (2023α) *Ιχνηλατώντας τη Διείσδυση του Ρατσισμού στον Αντιρατσιστικό Λόγο: Μελέτες για τον Ρευστό Ρατσισμό*. Αθήνα: Πεδίο.
- Αρχάκης, Α., Ρ. Καραχάλιου, Β. Τσάμη & Α. Λαζανάς (2023β) Ανιχνεύοντας τον ρατσισμό σε ένα σώμα αντιρατσιστικών κειμένων για μεταναστευτικούς και προσφυγικούς πληθυσμούς. Στο Α. Αρχάκης, Ρ. Καραχάλιου & Β. Τσάκωνα (επιμ.), *Ιχνηλατώντας τη Διείσδυση του Ρατσισμού στον Αντιρατσιστικό Λόγο: Μελέτες για τον Ρευστό Ρατσισμό*. Αθήνα: Πεδίο, 51-126.
- Archakis, A. & V. Tsakona (eds.) (2024) *Exploring the Ambivalence of Liquid Racism: In between Antiracist and Racist Discourse*. Amsterdam: John Benjamins.
<https://chooser.crossref.org/?doi=10.1075%2Fpbns.341>
- Beck, A.S. (2005) A Place for Critical Literacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48 (5): 392-400. <https://www.jstor.org/stable/40013804>
- Clark, R. & R. Ivanic (1999) Raising critical awareness of language: A curriculum aim for the new millennium. *Language Awareness*, 8 (2): 63-70.
- Curdt-Christiansen, X.L. (2010) Competing priorities: Singaporean teachers' perspectives on critical literacy. *International Journal of Educational Research*, 49 (6): 184-194, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S088303551100019X?via%3Dihub>
- Fairclough, N. (1989) *Language and Power*. London: Longman.
- Fairclough, N. (Ed.) (1992) *Critical Language Awareness*. London: Longman
- Fajardo, M.F. (2015) A review of critical literacy beliefs and practices of English language learners and teachers. *University of Sydney Papers in TESOL*, 10: 29-56.
<https://www.sydney.edu.au/content/dam/corporate/documents/faculty-of-arts-and-social-sciences/research/research-centres-institutes-groups/uos-papers-in-tesol/volume-10/article02.pdf>
- Janks, H. (2000) Domination, access, diversity and design: A synthesis for critical literacy education. *Educational Review*, 52 (2): 175-186.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/713664035>
- Κοντοβούρκη, Σ. & Ε. Ιωαννίδου (2013) Κριτικός γραμματισμός στο κυπριακό σχολείο: Αντιλήψεις, πρακτικές και στάσεις εκπαιδευτικών. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 1 (1): 82-107.
<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education/article/view/1822>
- Kalantzis, M. & B. Cope (2012) *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kalantzis, M. & B. Cope (μετ. Γ. Χρηστίδης, εισ. επιμ. Ε. Αρβανίτη) (2013) *Νέα μάθηση: Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.

- Kalantzis, M., B. Cope, N. Στελλάκης & Ε. Αρβανίτη (μετ. Γ. Χρηστίδης) (2019) *Γραμματισμοί, Μία παιδαγωγική διαφοροποιημένου σχεδιασμού και πολυτροπικών νοσηματοδοτήσεων*. Αθήνα: Κριτική.
- Karogianni, E., V. Tsami, V. Tsakona & A. Archakis (2024) "Interesting but incongruous": Teacher attitudes towards teaching about humour within a critical literacy framework. *The European Journal of Humour Research*, 12 (4): 105-123.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2017) *Γλωσσική διδασκαλία χθες, σήμερα, αύριο: Μια πολιτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών/Ιδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Rogers, R. & L. Trigos-Carrillo (2017) Intersecting intellectual trajectories: Multiliteracies and Critical Discourse Analysis. In F. Serafini & E. Gee (eds.), *Remixing Multiliteracies: Theory and Practice from New London to New Times*. New York: Teachers College Press, 91-105.
- Σκούρα, Ε., Β. Τσάμη & Α. Αρχάκης (2024) Αξιοποιώντας κείμενα ρευστού ρατσισμού στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών: Προτάσεις κριτικού γραμματισμού και στάσεις των εκπαιδευτικών. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 17 (1): 1-37.
<https://doi.org/10.12681/jret.34813>
- Τζωρτζάτου, Κ., Ρ. Καραχάλιου, Β. Τσάμη & Α. Αρχάκης (2023) Διαμορφώνοντας την ψηφιακή βάση δεδομένων Wiki-TRACE: Μια εργαλειοθήκη ανίχνευσης ρατσισμού βασισμένη σε ένα σώμα αντιρατσιστικών κειμένων. Στο Α. Αρχάκης, Ρ. Καραχάλιου & Β. Τσάκωνα (επιμ.), *Ιχνηλατώντας τη Διείσδυση του Ρατσισμού στον Αντιρατσιστικό Λόγο: Μελέτες για τον Ρευστό Ρατσισμό*. Αθήνα: Πεδίο, 127-166.
- Τσάκωνα, Β. (επιμ.) (2024) *Συζητώντας για τον ρευστό ρατσισμό σε χώρους εκπαίδευσης: Διδακτικές προτάσεις στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού*. Αθήνα: Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα», ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ & Ερευνητικό πρόγραμμα «TRACE: Ανιχνεύοντας τον ρατσισμό στον αντιρατσιστικό λόγο: Μια κριτική προσέγγιση στον ευρωπαϊκό δημόσιο λόγο για τη μεταναστευτική και προσφυγική κρίση».
https://trace.library.upatras.gr/images/Reustos_ratsismos_stin_ekpaideusi_epim_V_Tsakona.pdf
- Τσάμη, Β., Ε. Καπογιάννη, Β. Τσάκωνα & Α. Αρχάκης (2019) Το χιούμορ και η διδακτική του αξιοποίηση στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού: Ανίχνευση των στάσεων των εκπαιδευτικών. Στο Θ. Μαρκόπουλος, Χ. Βλάχος, Α. Αρχάκης, Δ. Παπαζαχαρίου, Γ.Ι. Ξυδόπουλος & Α. Ρούσου (επιμ.), *Πρακτικά του 14ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*, 5-8 Σεπτεμβρίου 2019. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, 1333-1346.
- van Dijk, T.A. (2008) *Discourse and Power*. New York: Palgrave Macmillan.
- van Dijk, T.A. (2021) *Antiracist Discourse: Theory and History of a Macromovement*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vasquez, V.M. (2017) Critical Literacy. *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
https://www.academia.edu/32233148/Critical_Literacy

Weaver, S. (2016) *The Rhetoric of Racist Humor: US, UK and Global Race Joking*. London: Routledge.

ΑΠΟΨΕΙΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΝΟΜΟΥ ΡΕΘΥΜΝΟΥ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΤΡΟΠΟΥΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ

TEACHERS' VIEWS IN THE PREFECTURE OF RETHYMNO REGARDING WAYS OF ADDRESSING SCHOOL BULLYING AMONG STUDENTS

Στέργιος Χατζάκης

Σύμβουλος Εκπαίδευσης Δασκάλων

hasmatosindesmos@yahoo.co.uk

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη διερευνώνται οι απόψεις δασκάλων σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού μαθητών/τριών. Με τη μέθοδο της σκόπιμης δειγματοληψίας επελέγησαν τέσσερις δάσκαλοι/ες δημόσιων σχολείων του Ν. Ρεθύμνου με τους/τις οποίους/ες πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης ημιδομημένες συνεντεύξεις. Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και αναλύθηκαν με τη χρήση θεματικής ανάλυσης. Από την ανάλυση του υλικού προέκυψαν τέσσερις βασικές θεματικές κατηγορίες που αφορούν τις απόψεις των δασκάλων για τους τρόπους αντιμετώπισης: (α) σε ατομικό επίπεδο για το θύμα, (β) σε ατομικό επίπεδο για τον θύτη, (γ) σε επίπεδο σχολικής τάξης και (δ) σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης συμβάλλουν στην περαιτέρω κατανόηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού κατά τη σχολική ηλικία στην Ελλάδα.

Λέξεις κλειδιά

Σχολικός εκφοβισμός, απόψεις, δάσκαλοι, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, θύμα, θύτης, τάξη, σχολική μονάδα.

Abstract

The present study explores teachers' views on approaches to addressing school bullying of students. Using purposive sampling, four public school teachers from the Rethymno Prefecture were selected. Semi-structured interviews were conducted, transcribed, and analyzed through thematic analysis. Four main thematic categories emerged from the data analysis, reflecting teachers' views on strategies for addressing bullying: (a) at the individual level for the victim, (b) at the individual level for the perpetrator, (c) at the classroom level, and (d) at the whole-school level. The findings of the present study contribute to the further understanding of school bullying among school-aged children in Greece.

Key words

School bullying, opinions, teachers, primary education, victim, bully, classroom, school.

0. Εισαγωγή

0.1. Ερευνητικός στόχος

Ο βασικός σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων των δασκάλων που εργάζονται σε δημόσια Δημοτικά Σχολεία του Νομού Ρεθύμνου σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Ειδικότεροι στόχοι της έρευνας είναι η καταγραφή και ανάλυση των στρατηγικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του φαινομένου: (α) σε ατομικό επίπεδο για τον θύτη, (β) σε ατομικό επίπεδο για το θύμα, (γ) σε επίπεδο σχολικής τάξης και (δ) σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

0.2. Βιβλιογραφική επισκόπηση

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού σε παγκόσμιο επίπεδο απαντά στη σχετική βιβλιογραφία από τον προηγούμενο αιώνα, ενώ στην Ελλάδα από τις αρχές της τρέχουσας χιλιετίας έχει αρχίσει να ευαισθητοποιείται η σχολική κοινότητα γύρω από τις εκφάνσεις, τις αιτίες, τις συνέπειες και τους τρόπους αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού συμπεριλαμβανομένης και της πρόληψης (Κιοσσέ & Κιουρτσίδου, 2017). Μια σειρά από μελέτες και έρευνες καταδεικνύουν ότι και στην Ελλάδα αναγνωρίζουμε το πρόβλημα, αλλά είναι πολλά ακόμα αυτά που πρέπει να γίνουν.

Έναν αρχικό ορισμό για το τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός (στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία αναφέρεται με τον όρο *bullying*) έδωσε ο Νορβηγός ερευνητής Olweus (1991). Προσέγγισε την έννοια του εκφοβισμού ως μια διαδικασία σωματικού, λεκτικού και ψυχολογικού εκφοβισμού που διαπράττεται από έναν πιο ισχυρό δράστη ή μια ομάδα ανθρώπων εναντίον ενός άλλου ατόμου που θεωρείται πιο αδύναμο. Στις μέρες μας στον εκφοβισμό αποδίδονται τα εξής χαρακτηριστικά: α) ανισορροπία δύναμης, με τους θύτες να είναι πιο δυνατοί (Farrington, 1993· Olweus 1991), β) πρόθεση, με τους δράστες να έχουν σαφή σκοπό να βλάψουν τα θύματα και να τους προκαλέσουν πόνο σωματικό ή ψυχολογικό, γ) απουσία πρόκλησης και δ) διάρκεια και επαναληψιμότητα (Lee, 2006). Ο σχολικός εκφοβισμός – ο εκφοβισμός που λαμβάνει χώρα στο σχολείο – διακρίνεται σε άμεσο και σε έμμεσο (Kristensen & Smith, 2003). Μπορεί να εμφανιστεί ως σωματική, λεκτική, σεξουαλική βία, συναισθηματικό, ρατσιστικό ή ηλεκτρονικό εκφοβισμό (Κιοσσέ & Κιουρτσίδου, 2017· Γώτη & Χαλκιάς, 2016). Οι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού είναι ιδιαίτερα σοβαρές και μπορεί να είναι σωματικές, πνευματικές, κοινωνικές και ψυχολογικές (Rigby, 2005· Τρίγκα-Μερτίκα, 2014) ή συνδυασμός αυτών. Τα θύματα συχνά παρουσιάζουν έντονους πονοκεφάλους και στομαχόπονους, αϋπνίες, αύξηση των ορμονών του στρες, υψηλότερα επίπεδα κατάθλιψης σε σχέση με συμμαθητές τους που δεν είναι θύματα σχολικού εκφοβισμού (Pepler et al., 2004), κοινωνικό άγχος και μοναξιά. Στον χώρο του σχολείου τα θύματα συνήθως κρατούν χαμηλό επικοινωνιακό προφίλ,

αποκρύπτοντας τις σκέψεις τους φοβούμενα τον χλευασμό. Η σχολική τους επίδοση είναι μειωμένη, επειδή αποφεύγουν να τραβούν την προσοχή με τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Έχουν ελάχιστα κίνητρα μάθησης και συχνά αρνούνται να πάνε στο σχολείο, κάνοντας πολλές και συνεχόμενες απουσίες (Καραβόλτσου, 2013). Η χαμηλή αυτοεκτίμηση οδηγεί σε έλλειψη αυτοπεποίθησης, με αποτέλεσμα τα θύματα να καθίστανται υπερευαίσθητα, ιδιαίτερα αυστηρά και απαιτητικά τόσο με τον εαυτό τους όσο και με τους άλλους γύρω τους. Μια άλλη διαπίστωση αναφορικά με τον σχολικό εκφοβισμό είναι ότι τα παιδιά στις μικρότερες ηλικίες ασκούν σε μεγαλύτερο ποσοστό σωματική βία, ενώ όσο αυξάνει η ηλικία τους τόσο αυξάνει η λεκτική βία και μειώνεται η σωματική (Ασημόπουλος κ.α., 2008).

Τις τελευταίες δεκαετίες, το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, σημειώνει σταδιακή αύξηση στην εκδήλωσή του στο σχολικό πλαίσιο (Clemence, 2001). Σε παγκόσμιο επίπεδο, το 15% των μαθητών έχει βιώσει φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού (Χριστακοπούλου και Αλεξανδρόπουλος, 2019). Στην Ελλάδα, σύμφωνα με έρευνες, η αναλογία είναι ένα παιδί στα δέκα (Δεληγιάννη κ.α., 2005) και σύμφωνα με τα ευρήματα αναφέρεται ότι η σχολική αυλή είναι ο χώρος που εκδηλώνονται τα περισσότερα περιστατικά (Μπότσαρη – Μακρή, 2005), ενώ περιστατικά σχολικού εκφοβισμού εκδηλώνονται και στις τουαλέτες, στην τάξη και στον δρόμο προς το σχολείο (Γώτη & Χαλκιάς, 2016) και οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί οι οποίοι, λόγω της καθημερινής επαφής τους με τους μαθητές και τις μαθήτριες, καλούνται συχνά να δώσουν λύσεις.

Οι εμπλεκόμενοι στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού είναι πολλοί: α) τα θύματα, β) οι θύτες, γ) οι παρόντες/ούσες μαθητές/τριες, δ) οι εκπαιδευτικοί, ε) οι διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων, στ) οι γονείς και ζ) ο ευρύτερος κοινωνικός περίγυρος. Σε έρευνα των Crothers, Kolbert & Barker (2006) οι μαθητές και οι μαθήτριες θεωρούν αναγκαία την παρέμβαση εκπαιδευτικών και γονέων στην αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Σημαντικός φαίνεται να είναι και ο ρόλος που καλείται να επιτελέσει ο/η διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας στον περιορισμό και την αντιμετώπιση του συγκεκριμένου φαινομένου (Χριστακοπούλου και Αλεξανδρόπουλος, 2019). Είναι απαραίτητο να καλλιεργεί ένα θετικό, ευνοϊκό κλίμα και να παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς για σχετική επιμόρφωση. Γενικά, όσο νωρίτερα και αποτελεσματικότερα γίνουν παρεμβάσεις από τους εκπαιδευτικούς, τόσο σε επίπεδο πρόληψης όσο και σε επίπεδο αντιμετώπισης, τόσο καλύτερο θα είναι το αποτέλεσμα για τους/τις μαθητές/τριες. Συνεπώς, οι σχετικές δράσεις πρέπει να αρχίσουν από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, όταν παρατηρείται για πρώτη φορά το φαινόμενο (Γρηγορόπουλος & Καραοτζάδη, 2021· Someieh et al., 2016).

Μερικά από τα ερωτήματα που τίθενται είναι τα ακόλουθα: είναι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατάλληλα καταρτισμένοι/ες για να αντιμετωπίσουν τα θέματα του σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο; τι γνωρίζουν για αυτόν; πώς αντιδρούν όταν αντιληφθούν ένα τέτοιο φαινόμενο και τι κάνουν για την πρόληψή του; Κάποια απ' αυτά τα ερωτήματα διερευνά η παρούσα μελέτη, εστιάζοντας στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα στις απόψεις τους αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού.

Για την ατομική αντιμετώπιση του θύματος, συχνά οι εκπαιδευτικοί το παρηγορούν και το ενθαρρύνουν (Μάνεσης & Λαμπροπούλου, 2014) ή το ωθούν να υιοθετεί αμυντική συμπεριφορά σε ανάλογα περιστατικά (Psalti, 2016· Χριστακοπούλου & Αλεξανδρόπουλος, 2019). Αναφέρεται, επίσης, η ανάγκη ενίσχυσης των δεξιοτήτων των μαθητών και των μαθητριών στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού σε ατομικό επίπεδο (Psalti, 2016). Σε έρευνα των Someieh et al. (2016), εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι προσπαθούν να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, προκειμένου να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τον εκφοβισμό. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί προσδίδουν μεγάλη σημασία στην ενθάρρυνση της αυτοπεποίθησης των θυμάτων, καθώς και στη δημιουργία ενός ασφαλούς και ανοικτού περιβάλλοντος στο σχολείο, το οποίο θα επιτρέπει στα θύματα να επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς όποτε εμφανίζονται ανάλογα περιστατικά.

Στο πλαίσιο της αντιμετώπισης του θύτη, εκφράζεται τόσο η άποψη για τη μη τιμωρία του θύτη (Πατσάλης, 2014) όσο και για την τιμωρία του (Sule et al., 2010· Psalti, 2016). Η τιμωρία μπορεί να περιλαμβάνει λεκτική επίπληξη (Μάνεσης & Λαμπροπούλου, 2014· Χριστακοπούλου & Αλεξανδρόπουλος, 2019), στέρηση δικαιωμάτων, αποβολή από την αίθουσα ή και απομόνωση (Someieh et al., 2016). Συχνά, προτείνεται η συζήτηση μαζί του και η ενθάρρυνσή του να αναγνωρίζει τις αρνητικές συνέπειες της συμπεριφοράς του μέσω της ενσυναίσθησης (Μάνεσης & Λαμπροπούλου, 2014· Psalti, 2016· Γρηγορόπουλος & Καραοτζάδη, 2021) ή η παροχή βοήθειας στον θύτη (Πατσάλης, 2014· Someieh et al., 2016· Χριστακοπούλου & Αλεξανδρόπουλος, 2019) ή επανεκπαίδευσής του (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008), ώστε να αναπτύξει θετικές συμπεριφορές. Το συμπέρασμα που αντλείται είναι ότι οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν ενδιαφέρον και προσαρμόζουν παρεμβάσεις σε ατομικό επίπεδο ανάλογα με τον θύτη για την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

Σε επόμενο επίπεδο, εκφράζονται απόψεις παρέμβασης μέσα στην τάξη με συζητήσεις (Psalti, 2016· Χριστακοπούλου & Αλεξανδρόπουλος, 2019) και ομαδικές δράσεις που προάγουν τη συνεργασία θύτη - θύματος (Μάνεσης & Λαμπροπούλου, 2014· Someieh et al., 2016) ή με δράσεις που διαπραγματεύονται τον σχολικό εκφοβισμό, όπως ανάγνωση συναφών λογοτεχνικών βιβλίων και παρακολούθηση ταινιών (Μάνεσης & Λαμπροπούλου, 2014). Σε έρευνα του Πατσάλη (2014) επισημαίνεται η δημιουργία ενός περιβάλλοντος που προάγει την αλληλεγγύη και την αμοιβαία στήριξη μεταξύ των μαθητών/τριών, ενώ η έρευνα των Kochenderfer-Ladd & Pelletier (2008) υπογραμμίζει ότι οι εκπαιδευτικοί προωθούν την ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικής συνεργασίας και επίλυσης διαφορών μεταξύ των μαθητών/τριών προκειμένου να δημιουργηθεί ευνοϊκό κλίμα μέσα στην τάξη.

Τέλος, σε επόμενο επίπεδο εκφράζονται απόψεις εμπλοκής και άλλων ατόμων της σχολικής μονάδας με σκοπό την αντιμετώπιση του φαινομένου, όπως του διευθυντή (Μάνεσης & Λαμπροπούλου, 2014· Χριστακοπούλου & Αλεξανδρόπουλος, 2019), γενικά συναδέλφων εκπαιδευτικών (Γρηγορόπουλος & Καραοτζάδη, 2021), πιο συγκεκριμένα συναδέλφων ειδικών στην ψυχική υγεία (Χριστακοπούλου & Αλεξανδρόπουλος, 2019) ή εκπαιδευτικών

φυσικής αγωγής (Μάνεσης & Λαμπροπούλου, 2014). Στην έρευνα των Kochenderfer-Ladd & Pelletier (2008) φαίνεται ότι η δημιουργία κλίματος ανοικτής επικοινωνίας και συνεργασίας στο σχολείο συμβάλλει στη μείωση του σχολικού εκφοβισμού και στην ενίσχυση των μηχανισμών αντιμετώπισής του. Ακόμα προτείνεται και η εμπλοκή ατόμων που δεν ανήκουν οργανικά στο σχολείο, αλλά σχετίζονται ισχυρά με αυτό, όπως ο σύμβουλος εκπαίδευσης (Γρηγορόπουλος & Καραοτζάδη, 2021· Μάνεσης & Λαμπροπούλου, 2014) ή συχνότερα οι γονείς των εμπλεκόμενων μαθητών/τριών (Γρηγορόπουλος & Καραοτζάδη, 2021· Μάνεσης & Λαμπροπούλου, 2014· Someieh et al 2016· Χριστακοπούλου & Αλεξανδρόπουλος, 2019· Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008· Psalti, 2016· Hanishet al 2004). Συνολικά, τα ευρήματα καταδεικνύουν τη σημασία της δημιουργίας θετικού σχολικού κλίματος ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και της προώθησης της συνεργασίας μεταξύ τους, για την όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση του εκφοβισμού σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Συμπερασματικά, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν τις παρεμβάσεις τους σε διάφορα επίπεδα, όπως το ατομικό, το επίπεδο τάξης και το επίπεδο σχολικής μονάδας, προσφέροντας με αυτόν τον τρόπο όσο το δυνατόν σφαιρικότερη αντιμετώπιση στο φαινόμενο του εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον.

0.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι:

- Ποιες είναι οι απόψεις των δασκάλων δημόσιων δημοτικών σχολείων του Ν. Ρεθύμνου σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού σε ατομικό επίπεδο για το θύμα;
- Ποιες είναι οι απόψεις των δασκάλων δημόσιων δημοτικών σχολείων του Ν. Ρεθύμνου σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού σε ατομικό επίπεδο για τον θύτη;
- Ποιες είναι οι απόψεις των δασκάλων δημόσιων δημοτικών σχολείων του Ν. Ρεθύμνου σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης του θύτη και του θύματος σε επίπεδο σχολικής τάξης;
- Ποιες είναι οι απόψεις των δασκάλων δημόσιων δημοτικών σχολείων του Ν. Ρεθύμνου σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης του θύτη και του θύματος σε επίπεδο σχολικής μονάδας;

1. Μεθοδολογικό πλαίσιο

1.1. Μεθοδολογικό πλαίσιο συλλογής δεδομένων

1.1.1. Ερευνητική στρατηγική και τύπος ερευνητικού σχεδίου

Στην παρούσα μελέτη επιλέχθηκε η χρήση ποιοτικής ερευνητικής στρατηγικής. Ως προτεραιότητα τέθηκε η επαγωγική προσέγγιση της σχέσης μεταξύ θεωρίας και έρευνας (Bryman, 2017). Ειδικότερα, διεξήχθη μια συζήτηση σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης

του σχολικού εκφοβισμού, χωρίς η θεωρία να έχει την πρωταρχική θέση. Δεν επιδιώχθηκε η εξήγηση της συμπεριφοράς των δασκάλων ούτε η γενίκευση των αποτελεσμάτων, όπως συμβαίνει συχνά στις έρευνες που υιοθετούν την ποσοτική στρατηγική (Bryman, 2017), αλλά δόθηκε βαρύτητα στην κατανόηση της συμπεριφοράς τους, σύμφωνα με την ερμηνειοκρατία, δίνοντας τη δέουσα βαρύτητα στο υποκειμενικό νόημα της κοινωνικής δράσης (Bryman, 2017 Ίσαρη & Πουρκός, 2015), εν προκειμένω στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον σχολικό εκφοβισμό.

Το συγχρονικό σχέδιο προτιμήθηκε ως μια επιλογή που επιτρέπει να αναδειχθούν διαφορές ανάμεσα στους δασκάλους/ες που συμμετέχουν. Τα συγχρονικά σχέδια, συνήθως, απαντούν σε έρευνες που υιοθετούν την ποσοτική στρατηγική, αφού συχνά αποσκοπούν στη συλλογή ποσοτικών ή ποσοτικοποιησιμων δεδομένων, όμως, όπως αναφέρει και ο Bryman (2017), συχνά η ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει κάποια μορφή συγχρονικού σχεδίου.

1.1.2. Ερευνητική διαδικασία

Ο τόπος διεξαγωγής της έρευνας ήταν ο νομός Ρεθύμνου. Ο συγκεκριμένος νομός επελέγη αφενός γιατί στη σχετική βιβλιογραφία δεν υπάρχουν δεδομένα από τον συγκεκριμένο νομό και αφετέρου διότι εξυπηρετεί στη σκόπιμη δειγματοληψία. Οι συμμετέχοντες ήταν εν ενεργεία δάσκαλοι και δασκάλες δημόσιων δημοτικών σχολείων του νομού, με εκπαιδευτική υπηρεσία μεγαλύτερη των δεκαπέντε ετών. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με ημιδομημένες συνεντεύξεις οι οποίες υλοποιήθηκαν διά ζώσης και μαγνητοφωνήθηκαν. Εν συνεχεία, οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν, αναλύθηκαν τα δεδομένα που προέκυψαν και ακολούθησε η συζήτηση των σχετικών ευρημάτων και η εξαγωγή συμπερασμάτων (Bryman, 2017).

Αναφορικά με τα ζητήματα δεοντολογίας στο πλαίσιο του συνιβεραλισμού στην κοινωνική έρευνα (Bryman, 2017), γνωστοποιήθηκαν πλήρως στους συμμετέχοντες τα κίνητρα των συνεντεύξεων αλλά και η ακολουθούμενη διαδικασία τόσο πριν από τη διαδικασία της συνέντευξης όσο και μετά. Απεστάλη εκ των προτέρων στους συμμετέχοντες έντυπο ενημέρωσης (Bryman, 2017) στο οποίο αναφέρονταν στοιχεία της έρευνας, όπως το αντικείμενο και ο σκοπός της έρευνας, το όφελος από τη συμμετοχή, η εκτιμώμενη χρονική διάρκεια, η προαιρετικότητα της συμμετοχής, η δυνατότητα αποχώρησης αν κάποια στιγμή οι συμμετέχοντες/ουσες το επιθυμούσαν χωρίς να χρειαστεί να δικαιολογήσουν την αποχώρησή τους, η ενημέρωση για το τι θα γίνει με τα δεδομένα και η διασφάλιση της ιδιωτικότητας και των δικαιωμάτων των συμμετεχόντων/ουσών. Σε συμπληρωματικό έντυπο συγκατάθεσης, το οποίο ζητήθηκε από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να υπογράψουν, αναφερόταν ότι έχουν λάβει το έντυπο ενημέρωσης, ότι το έχουν διαβάσει και κατανοούν πλήρως το τι θα γίνει με τα δεδομένα της έρευνας αλλά και τα δικαιώματά τους.

1.1.3. Συμμετέχοντες/ουσες

Στη μελέτη συμμετείχαν δύο δάσκαλοι και δύο δασκάλες του νομού Ρεθύμνου, δύο εκ των οποίων υπηρετούν σε σχολεία της πόλης του Ρεθύμνου και δύο σε σχολεία της υπαίθρου. Οι ηλικίες τους κυμαίνονταν από 49 έως 55 ετών και το εύρος της προϋπηρεσίας τους ήταν

από είκοσι ένα έως είκοσι οχτώ έτη. Αξιοποιήθηκε σκόπιμη δειγματοληψία βάσει της επαρκούς τους επαγγελματικής υπηρεσίας, της εμπειρίας τους στην αντιμετώπιση περιπτώσεων σχολικού εκφοβισμού κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας και της επιθυμίας συμμετοχής τους. Η τεχνική της σκόπιμης δειγματοληψίας είναι αρκετά διαδεδομένη στις έρευνες που υιοθετούν ποιοτική στρατηγική. Είναι μια μορφή μη πιθανοτικής δειγματοληψίας, η οποία στοχεύει στη συγκρότηση του δείγματος της έρευνας από άτομα τα οποία ανταποκρίνονται στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί και έχει σκοπό να αυξηθεί η αξιοπιστία του δείγματος (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Επιλέχθηκαν άτομα τα οποία συμβάλλουν στην εις βάθος προσέγγιση των ερευνητικών ερωτημάτων (Ritchie, Lewis & Elam, 2003), λόγω της εμπειρίας τους και των ετών υπηρεσίας τους. Οι συνεντεύξεις διενεργήθηκαν τον Απρίλιο του 2024, ηχογραφήθηκαν με τη βοήθεια κινητού τηλεφώνου και απομαγνητοφωνήθηκαν. Τα ονόματα των συμμετεχόντων έχουν τροποποιηθεί, για να διατηρηθεί η ανωνυμία τους.

1.1.4. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία, σε αντίθεση με τη δομημένη, αφήνει πολύ μεγαλύτερα περιθώρια ευελιξίας στον ερευνητή κατά τη διενέργεια της συζήτησης (Bryman, 2017). Το βάρος της συνέντευξης δόθηκε στην οπτική των συνεντευξαζόμενων. Για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων διαμορφώθηκε ένα πρωτότυπο ερευνητικό εργαλείο με μία λίστα ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις δεν ήταν κατευθυντικές, ήταν τέτοιου είδους που έδιναν τη δυνατότητα απαντήσεων στα ερευνητικά ερωτήματα και ήταν διατυπωμένες σε απλή και κατανοητή γλώσσα. Στην αρχή της συνέντευξης τέθηκαν ερωτήσεις με σκοπό τη συγκέντρωση πληροφοριών γενικού και ειδικού χαρακτήρα π.χ. ηλικία, φύλο, έτη υπηρεσίας.

1.1.5. Εγκυρότητα και αξιοπιστία, φερεγγυότητα και αυθεντικότητα.

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία, ως κριτήρια αξιολόγησης, έχουν ιδιαίτερη σημασία στην ποσοτική έρευνα (Mason, 2011). Στις ποιοτικές έρευνες, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία λαμβάνουν διαφορετικό περιεχόμενο σε σχέση με αυτό που έχουν στις ποσοτικές. Η εξωτερική αξιοπιστία της συγκεκριμένης έρευνας, ο βαθμός δηλαδή στον οποίο μπορεί να επαναληφθεί η συγκεκριμένη μελέτη, όπως συμβαίνει σε κάθε ποιοτική έρευνα, δύσκολα ικανοποιείται, αφού είναι αδύνατον να «παγώσει» κάποιος το κοινωνικό περιβάλλον (Bryman, 2017). Το ίδιο ισχύει και για την εξωτερική εγκυρότητα, τον βαθμό, δηλαδή, που τα ευρήματα μπορούν να γενικευθούν, αφού το δείγμα των τεσσάρων εκπαιδευτικών που χρησιμοποιήθηκε δεν επιτρέπει γενικεύσεις. Εν προκειμένω, αυτό που ενδιαφέρει δεν είναι ένα ευρύ δείγμα με στόχο τη γενίκευση, αλλά εκπαιδευτικοί που, καθένas ξεχωριστά, δίνουν απαντήσεις στο υπό διερεύνηση θέμα. Αντιθέτως, η εσωτερική αξιοπιστία και η εσωτερική εγκυρότητα, επειδή οι ημιδομημένες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από τον ίδιο ερευνητή, είναι πιο εξασφαλισμένες, αφού καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια η προσέγγιση των συμμετεχόντων να είναι ομοιόμορφη. Για την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη διασφάλιση της

εγκυρότητας, διενεργήθηκε δοκιμή της συνέντευξης σε δασκάλα εκτός του νομού Ρεθύμνου, με σκοπό να ελεγχθεί η κατανόηση των ερωτήσεων (Γρηγορόπουλος & Καραοτζάδη, 2021). Στο στάδιο της επεξεργασίας των δεδομένων, καταγράφηκαν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων, χωρίς παρεμβάσεις στα λεγόμενα και στα νοήματα. Κατόπιν, ελήφθησαν υπόψη όλα τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν χωρίς καμία επιλογή, αν και οι αναφορές που παρουσιάζονται στην πορεία σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί. Στη συζήτηση των ευρημάτων αξιοποιούνται στοιχεία της βιβλιογραφίας και γίνεται προσπάθεια ερμηνείας. Για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας, καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε όλα τα ερευνητικά ερωτήματα και ο ερευνητικός σχεδιασμός να έχουν διατυπωθεί με σαφήνεια. Τέλος, σύμφωνα και με τους Ίσαρη και Πουρκό (2015), ο αναγνώστης είναι εκείνος που καθορίζει την εγκυρότητά της με βάση τον βαθμό που μπορεί αυτή να μεταφερθεί και κατανοηθεί στο δικό της πλαίσιο αναφοράς.

Στις έρευνες που υιοθετείται ποιοτική στρατηγική, συχνά προκρίνεται, αντί της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας, να υιοθετούνται τα κριτήρια της φερεγγυότητας και της αυθεντικότητας (Bryman, 2017).

Η φερεγγυότητα συνίσταται στην πειστικότητα, τη γενικευσιμότητα, τη βασιμότητα και την επαληθευσιμότητα (Bryman, 2017). Ως προς την πειστικότητα, η συγκεκριμένη έρευνα διεξήχθη βάσει των κανόνων ορθής πρακτικής και τα ερευνητικά ευρήματα ανακοινώνονται στην επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα. Ως προς τη γενικευσιμότητα, όπως συχνά συμβαίνει στην ποιοτική έρευνα, το βάρος δίδεται στο βάθος μέσα από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων και όχι στην έκταση. Γίνεται προσπάθεια να αναδειχτούν απόψεις ιδιαίτερης σημασίας ή και μοναδικές· το βάρος δε δίνεται στην προσπάθεια γενίκευσης των αποτελεσμάτων στον πληθυσμό. Ως προς τη βασιμότητα, όλες οι φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας, η διατύπωση του προβλήματος, η επιλογή των συμμετεχόντων, οι απομαγνητοφωνήσεις των συνεντεύξεων, οι αποφάσεις σχετικά με την ανάλυση των δεδομένων κτλ, είναι διαθέσιμες και προσπελάσιμες από τρίτους, υπό τον όρο της διατήρησης της ανωνυμίας των συμμετεχόντων/χουσών εκπαιδευτικών. Τέλος, ως προς την επαληθευσιμότητα, στις ποιοτικές έρευνες είναι αδύνατον να υπάρξει αντικειμενικότητα, όμως καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια οι προσωπικές παραδοχές και αντιλήψεις του ερευνητή να μην επηρεάσουν τη συγκεκριμένη έρευνα τόσο στη φάση της διαμόρφωσης του μεθοδολογικού εργαλείου όσο και στη φάση της συλλογής και της ανάλυσης των δεδομένων.

Ως προς την αυθεντικότητα, το κέντρο βάρους εντοπίζεται στην αυτούσια και αμερόληπτη αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην πληρέστερη κατανόηση του κοινωνικού περιβάλλοντος, χωρίς να αποκλείεται η συγκεκριμένη έρευνα να δράσει καταλυτικά στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, προκειμένου να αναλάβουν δράση κατά του σχολικού εκφοβισμού (Bryman, 2017).

1.2. Μεθοδολογικό πλαίσιο ανάλυσης δεδομένων

Στην παρούσα μελέτη εφαρμόστηκε η θεματική ανάλυση για την επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων. Σύμφωνα με τους Γρηγορόπουλο και Καραοτζάδη (2021), η θεματική

ανάλυση αποτελεί μια ευέλικτη μέθοδο που επιτρέπει την περιγραφική και ερμηνευτική αποτύπωση θεμάτων, διευκολύνοντας την οργάνωση και τη νοηματοδότηση των δεδομένων. Η διαδικασία περιλάμβανε αρχικά ενδελεχή ανάγνωση των κειμένων, ακολούθως κωδικοποίηση των σημαντικών σημείων, ομαδοποίησή τους βάσει εννοιολογικής συνάφειας και, τέλος, παρουσίαση των θεματικών ενοτήτων, συνοδευόμενη από ενδεικτικά αποσπάσματα των συμμετεχόντων.

2. Αποτελέσματα

Η απομαγνητοφώνηση και ανάλυση του υλικού των συνεντεύξεων, ανέδειξε τέσσερις θεματικές, ανάλογες των ερευνητικών ερωτημάτων που είχαν τεθεί. Πιο συγκεκριμένα: α) απόψεις εκπαιδευτικών για τρόπους αντιμετώπισης σε ατομικό επίπεδο για το θύμα, β) απόψεις εκπαιδευτικών για τρόπους αντιμετώπισης σε ατομικό επίπεδο για τον θύτη, γ) απόψεις εκπαιδευτικών για τρόπους αντιμετώπισης σε επίπεδο σχολικής τάξης και δ) απόψεις εκπαιδευτικών για τρόπους αντιμετώπισης σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

2.1. Απόψεις εκπαιδευτικών για τρόπους αντιμετώπισης σε ατομικό επίπεδο για το θύμα

K1: Προσπάθεια ηρεμίας του παιδιού.

Η πρώτη άποψη που διατυπώθηκε στις συνεντεύξεις αφορά την ανάγκη των εκπαιδευτικών να βοηθήσουν το παιδί-θύμα να ηρεμήσει συναισθηματικά αμέσως μετά το περιστατικό. Χαρακτηριστικά η Α. αναφέρει: «αν... το παιδί είναι σε κατάσταση άσχημη, αν ας πούμε κλαίει, αν τρέμει ...θα πρέπει... να το ηρεμήσουμε».

K2: Επικοινωνία με το παιδί – κατανόηση του βιώματος και των συναισθημάτων.

Στη συνέχεια τίθεται το ζήτημα της επικοινωνίας του/της εκπαιδευτικού με το θύμα, προκειμένου να κατανοήσει τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εκδηλώθηκε το φαινόμενο και τα συναισθήματα που προκλήθηκαν. Ο Γ. αναφέρει: «η συζήτηση με το θύμα, ώστε να κατανοήσει ότι δεν είναι δικό του το πρόβλημα». Η Σ. ενισχύει την παραπάνω θέση λέγοντας: «θα το βάλω να ζωγραφίσει και να μιλήσει για τα συναισθήματά του».

K3: Ενίσχυση του χαρακτήρα και ενδυνάμωση του θύματος.

Μια επιπλέον αναφορά σχετίζεται με την ανάγκη να ενισχυθεί ο χαρακτήρας του παιδιού, ώστε να αποκτήσει ψυχική ανθεκτικότητα και να είναι σε θέση να αντιμετωπίζει ανάλογες καταστάσεις. Ο Π. σημειώνει: «σιγά σιγά να μπορέσει να δυναμώσει ο χαρακτήρας του, ώστε να απαντάει και να αρχίζει να καταλαβαίνει η απέναντι ομάδα ότι δε θα είναι τόσο εύκολο πια». Ο Γ. συνοψίζει με τον όρο: «Πρακτικές ενδυνάμωσης».

K4: Διαφοροποίηση προσέγγισης ανάλογα με την προσωπικότητα του παιδιού.

Τέλος, διατυπώνεται η άποψη ότι η στάση του/της εκπαιδευτικού πρέπει να προσαρμόζεται στον χαρακτήρα του παιδιού. Η Α. επισημαίνει: «Αν είναι ένα παιδί που ξέρουμε ότι

λέει συνέχεια μεγάλα λόγια, αλλιώς θα το αντιμετωπίσουμε. Αν είναι πάλι ένα παιδί που έχει κερδίσει την εκτίμησή μας στο ότι θα πει πάντα την αλήθεια, πάλι αλλιώς θα το δούμε».

2.2. Απόψεις εκπαιδευτικών για τρόπους αντιμετώπισης σε ατομικό επίπεδο για τον θύτη

K1: Μηδενική ανοχή στη βίαιη ή προσβλητική συμπεριφορά.

Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν με σαφήνεια ότι δεν επιτρέπεται καμία αποδοχή ή ανοχή απέναντι σε βίαιες ή προσβλητικές συμπεριφορές. Ο Π. αναφέρει χαρακτηριστικά: «Σηκώνω χέρι σε παιδί, προσβάλλω παιδί, αναρτώ κάτι για ένα παιδί, δε γίνεται ανεκτό και θα έχει συνέπειες».

K2: Επικοινωνία και κατανόηση των κινήτρων του θύτη.

Τονίζεται η σημασία του διαλόγου με τον θύτη, προκειμένου να διερευνηθούν τα αίτια της συμπεριφοράς. Ο Γ. αναφέρει: «τετ α τετ συζήτηση με τον θύτη ώστε να καταλάβουμε για ποιο λόγο γίνεται αυτό».

K3: Καλλιέργεια ενσυναίσθησης μέσω αλλαγής ρόλων.

Γίνεται αναφορά σε τεχνικές που ενθαρρύνουν τον θύτη να μπει στη θέση του θύματος, με στόχο την κατανόηση των συνεπειών των πράξεών του. Ο Π. σημειώνει: «να τη βάλεις να παίξει το ρόλο του θύματος, που δέχεται».

K4: Αναγνώριση του θύτη ως θύματος – προσέγγιση με κατανόηση.

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι πολλές φορές και ο θύτης είναι φορέας εσωτερικών συγκρούσεων ή αναγκών. Η Α. δηλώνει: «Τις περισσότερες φορές αυτός που φωνάζει 'θέλω βοήθεια' είναι ο θύτης... αφού υπήρχε μέσα του, έπρεπε να εκδηλωθεί και να το ψάξουμε παρέα να δούμε πώς θα το λύσουμε».

K5: Εφαρμογή συνεπειών – τιμωρία μέσω στέρησης προνομίων.

Ορισμένοι αναφέρουν πρακτικές πειθαρχίας που περιλαμβάνουν στέρηση προνομίων ως συνέπεια ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Η Σ. αναφέρει: «Κάθε τέλος του μήνα βλέπουμε μία ταινία ... και έχει τύχει να χάσει ένα παιδί την ταινία και να πάει με κάποια εργασία σε μια άλλη τάξη». Συμπληρώνει: «Αυτό το παιδί λοιπόν, εάν δεν τηρήσει και δεν μπορέσει να αλλάξει τη δική του συμπεριφορά... χάνει το διάλειμμα ... και μένει μαζί μου μέσα και συζητάμε ξανά».

2.3. Απόψεις εκπαιδευτικών για τρόπους αντιμετώπισης σε επίπεδο σχολικής τάξης

K1: Συλλογική συζήτηση με όλους τους μαθητές/τριες.

Η συζήτηση μέσα στην τάξη αποτελεί βασική στρατηγική. Ο Π. αναφέρει: «Κουβεντιάζουμε μέσα στην τάξη γιατί έγινε;».

K2: Ενεργοποίηση των παρατηρητών – καλλιέργεια ευθύνης.

Η Σ. τονίζει την ανάγκη παρακίνησης των μαθητών που παρακολουθούν παθητικά: «λέω στα παιδιά πάντα ότι στα θέματα σχολικού εκφοβισμού... μεγάλη ευθύνη έχουν εκείνοι που παρακολουθούν τα σκηνικά ... εκείνοι που παρακολουθούν μπορούν να προστατέψουν το θύμα».

K3: Έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων μέσω γραπτής εργασίας.

Η Α. προτείνει: «Θα έχουμε εργασία γραπτή... αυτό που έχουν να πουν να το καταγράψουν και να το διαβάσουμε μετά».

K4: Χρήση οπτικοακουστικού και δημιουργικού υλικού.

Γίνεται αναφορά στη χρήση σχετικών βίντεο και δημιουργικών δραστηριοτήτων. Η Α. λέει: «μπορούμε να δούμε βιντεάκια πάνω σε αυτό το θέμα». Η Σ. προσθέτει: «Να φτιάξουμε αφίσες... σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό».

K5: Συνεργασία θύτη-θύματος σε ομαδική εργασία.

Ο Π. προτείνει τη συνεργασία μέσω κοινής συμμετοχής σε ομάδα: «προσπαθείς να τους βάλεις στην ίδια ομάδα... δηλαδή να αναγκαστούν σε κάποιο χρόνο να συνεργαστούν».

K6: Απομάκρυνση ή διαχωρισμός παιδιών για λόγους ασφάλειας.

Ο Γ. σημειώνει: «σε κάποια περίπτωση να χρειαστεί να χωριστούν αυτά τα παιδιά ή να μην έχουν κάποια επικοινωνία για κάποιο διάστημα», και προσθέτει: «μετακίνηση του θύματος σε χώρο ασφαλή για το ίδιο εντός του πλαισίου της τάξης».

K7: Αντιστροφή ρόλων μέσω θεατρικού δρώμενου.

Η Σ. προτείνει τη δημιουργία θεατρικού έργου με ανταλλαγή ρόλων: «θα μπορούσαμε να κάνουμε ένα θεατρικό, όπου ο θύτης θα μπορούσε να είναι το θύμα και να αντιστρέψουμε τους ρόλους».

K8: Προγράμματα ενδυνάμωσης της ομάδας – διαχείριση συναισθημάτων.

Η Σ. αναφέρει: «αυτό που κάνω πάντα είναι πρόγραμμα διαχείρισης θυμού».

2.4. Απόψεις εκπαιδευτικών για τρόπους αντιμετώπισης σε επίπεδο σχολικής μονάδας**K1: Ενημέρωση του Συλλόγου Διδασκόντων και ομάδων διαχείρισης.**

Ο Π. αναφέρει: «τότε γίνεται θέμα στο σύλλογο διδασκόντων... όλοι οι εφημερεύοντες έχουν ένα μάτι απάνω τους». Ο Γ. λέει: «υπάρχει η ομάδα της αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, την οποία αξιοποιούμε».

K2: Ενημέρωση της διεύθυνσης και ειδικοτήτων του σχολείου.

Προτείνεται η εμπλοκή διαφόρων μελών της σχολικής μονάδας: διευθυντής/ντρια, εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (Φυσικής Αγωγής, Θεατρικής Αγωγής, Εικαστικών), ψυχολόγος,

εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης. Ο Π. λέει: «ο γυμναστής ... να τις υποχρεώνει να συνεργαστούν σε διάφορα παιχνίδια», και ο Γ. προτείνει «παιχνίδι ρόλων στη θεατρική αγωγή» και «ομαδική εργασία στα Εικαστικά». Η Α. σημειώνει: «αν το παιδί πάει στο τμήμα ένταξης, τη συνάδελφο του τμήματος ένταξης που μπορεί να συζητήσει μαζί τους».

K3: Ενημέρωση και αξιοποίηση άλλων μελών της σχολικής κοινότητας.

Η Α. τονίζει: «και η κυρία που εργάζεται στο κυλικείο... και η καθαρίστρια», αναδεικνύοντας τον ρόλο όλων των ενηλίκων στον σχολικό χώρο.

K4: Διάχυση παραγόμενων αποτελεσμάτων στο σύνολο του σχολείου.

Η Α. προτείνει: «την πρωινή συνάντηση για προσευχή που κάνουμε... μπορούμε ας πούμε... το διάλογο που έχουμε γράψει να τον παρουσιάσουμε να τον παίξουμε μπροστά... και στο τέλος να κάνουμε μια αγκαλιά».

K5: Συνεργασία με γονείς και εξωτερικούς φορείς.

Η Σ. λέει: «συζήτηση με την ψυχολόγο και με τους γονείς», ενώ η Α. προτείνει: «Θα μπορούσαμε να καλέσουμε κάποιον να κάνει μία ομιλία... το Χαμόγελο του Παιδιού». Ο Π. προσθέτει: «να έρθει ψυχολόγος από το κέντρο ψυχικής υγείας να τους μιλήσει».

K6: Εμπλοκή μαθητών/τριών από άλλες τάξεις – δημιουργική συμμετοχή.

Η Α. προτείνει: «θα μπορούσαν και οι άλλες τάξεις να κάνουν κάτι, να σκεφτούν κάτι ... και να το παρουσιάσουμε όλοι μαζί ή να κάνουμε έναν ας πούμε διαγωνισμό ζωγραφικής... με αυτό το θέμα... να γράψουμε ένα τραγούδι και να το τραγουδήσουμε όλοι μαζί».

3. Συμπεράσματα – Προτάσεις

3.1. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις δασκάλων αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές/τριες. Προέκυψαν τέσσερα επίπεδα προσέγγισης: ατομικό επίπεδο για το θύμα, ατομικό επίπεδο για τον θύτη, επίπεδο σχολικής τάξης και επίπεδο σχολικής μονάδας.

3.1.1. Τρόποι αντιμετώπισης σε ατομικό επίπεδο για το θύμα

Στο ατομικό επίπεδο για το θύμα, αναδύθηκε η άποψη οι εκπαιδευτικοί πρώτα να ηρεμήσουν το θύμα, όπως και στους Μάνεση & Λαμπροπούλου (2014), η γενική άποψη να συζητήσουν μαζί του και η άποψη να το ωθήσουν να υιοθετήσει αμυντική συμπεριφορά, ώστε να αντεπεξέρχεται σε τέτοιου είδους φαινόμενα (Psalti, 2016΄ Χριστακοπούλου & Αλεξανδρόπουλος, 2019). Τα ευρήματα, όμως, α) της διαφορετικής αντιμετώπισης του θύματος ανάλογα με το προφίλ του μαθητή/τριας και β) να βάλουμε το παιδί να ζωγραφίσει αυτό που νιώθει, δεν απαντούν κάπου στη βιβλιογραφία που μελετήθηκε.

3.1.2. Τρόποι αντιμετώπισης σε ατομικό επίπεδο για τον θύτη

Αναφορικά με την αντιμετώπιση του θύτη, αναδύθηκε τόσο η άποψη της μη τιμωρίας του, όπως και στην έρευνα του Πατσάλη (2014) – ακόμα και εμφατικά αφού η εκδήλωση τέτοιας συμπεριφοράς μας ωθεί να αντιμετωπίσουμε τον θύτη σαν θύμα – όσο και της τιμωρίας μέσω αποκλεισμού από δραστηριότητες (Sule et al., 2010· Psalti, 2016· Someieh et al., 2016). Επίσης, προτάθηκε ο διάλογος με τον θύτη και η προσπάθεια καλλιέργειας ενσυναίσθησης, όπως απαντά και σε αρκετές έρευνες (Μάνεσης & Λαμπροπούλου, 2014· Psalti, 2016· Γρηγορόπουλος & Καραοτζάδη, 2021).

3.1.3. Τρόποι αντιμετώπισης σε επίπεδο σχολικής τάξης

Στη συνέχεια, εκφράστηκαν απόψεις παρέμβασης μέσα στην τάξη με συζητήσεις (Psalti, 2016· Χριστακοπούλου & Αλεξανδρόπουλος, 2019) και ομαδικές δράσεις που προάγουν τη συνεργασία θύτη - θύματος (Μάνεσης & Λαμπροπούλου, 2014· Someieh et al., 2016) ή με δράσεις που διαπραγματεύονται τον σχολικό εκφοβισμό, όπως συγγραφή κειμένων, δημιουργία αφισών και παρακολούθηση βίντεο ή ακόμα και εφαρμογή προγραμμάτων διαχείρισης θυμού για όλη την τάξη, με ανάλογα ευρήματα να υπάρχουν στην έρευνα των Μάνεση & Λαμπροπούλου, (2014). Τέλος, αναφέρεται και η άποψη της απομάκρυνσης των εμπλεκόμενων, του θύτη και του θύματος, όπως και στην έρευνα των Someieh et al (2016).

3.1.4. Τρόποι αντιμετώπισης σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Σε ένα τελευταίο επίπεδο, εκφράστηκαν απόψεις εμπλοκής και άλλων ατόμων της σχολικής μονάδας με σκοπό την αντιμετώπιση του φαινομένου, όπως του διευθυντή (Μάνεσης & Λαμπροπούλου, 2014· Χριστακοπούλου & Αλεξανδρόπουλος, 2019), γενικά άλλων συνάδελφων (Γρηγορόπουλος & Καραοτζάδη, 2021) και πιο συγκεκριμένα ειδικών ψυχικής υγείας (Χριστακοπούλου & Αλεξανδρόπουλος, 2019) και εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής (Μάνεσης & Λαμπροπούλου, 2014). Προτάθηκε και η εμπλοκή ατόμων που δεν ανήκουν οργανικά στο σχολείο αλλά σχετίζονται ισχυρά με αυτό όπως οι γονείς των εμπλεκόμενων μαθητών/τριών (Γρηγορόπουλος & Καραοτζάδη, 2021· Μάνεσης & Λαμπροπούλου, 2014· Someieh et al 2016· Χριστακοπούλου & Αλεξανδρόπουλος, 2019· Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008· Psalti, 2016) και του Συμβούλου Εκπαίδευσης.

Εν κατακλείδι, φαίνεται οι εκπαιδευτικοί να είναι ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένοι στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού μαθητών/τριών και να μην αγνοούν τέτοιου είδους περιστατικά όταν εκτυλίσσονται στον χώρο του σχολείου. Αντιδρούν σε όλα τα επίπεδα (ατομικό, τάξης, σχολικής μονάδας), με σκοπό να κατευνάσουν και να ενδυναμώσουν το θύμα, να αποτρέψουν την επανάληψη του φαινομένου από τη μεριά του θύτη και να ευαισθητοποιήσουν και να κινητοποιήσουν όσο το δυνατόν περισσότερα άτομα (συνάδελφους εκπαιδευτικούς, διευθυντή/ντρια, γονείς), συμπεριλαμβανόμενων και των υπόλοιπων μαθητών/τριών της τάξης και του σχολείου γενικότερα.

3.2. Προτάσεις για εκπαιδευτική πολιτική

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε σημαντικά ζητήματα που αφορούν την αντίληψη, την πρόληψη και τη διαχείριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού από τους/τις εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Βάσει των ευρημάτων της έρευνας και της διεθνούς βιβλιογραφίας, προτείνονται οι ακόλουθες κατευθύνσεις προς την εκπαιδευτική πολιτική:

α. Θεσμοθέτηση Εθνικού Πρωτοκόλλου Διαχείρισης Σχολικού Εκφοβισμού

Κρίνεται αναγκαία η δημιουργία ενός ενιαίου, θεσμοθετημένου πρωτοκόλλου το οποίο θα καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα στην αναγνώριση, καταγραφή και διαχείριση περιστατικών εκφοβισμού. Το πρωτόκολλο θα πρέπει να περιλαμβάνει σαφείς ορισμούς, κατηγορίες εκφοβιστικών συμπεριφορών, στάδια παρέμβασης, χρονοδιαγράμματα, πρότυπα καταγραφής και υποχρεωτική ενημέρωση των γονέων και υποστηρικτικών δομών. Ένα τέτοιο εργαλείο θα εναρμονίσει τις πρακτικές των σχολικών μονάδων, ενισχύοντας την πρόληψη και την αποτελεσματική παρέμβαση.

β. Συστηματική και Υποχρεωτική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικού εκφοβισμού οφείλει να ενταχθεί σε ένα μόνιμο και υποχρεωτικό πλαίσιο επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι επιμορφώσεις θα πρέπει να καλύπτουν ενότητες όπως η ενσυναίσθηση στην τάξη, η αποκαταστατική δικαιοσύνη, η μη βίαιη επικοινωνία, η ψυχολογική ενδυνάμωση των μαθητών/τριών και η συνεργασία με τους γονείς. Τα προγράμματα αυτά θα πρέπει να υλοποιούνται από τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης σε συνεργασία με καταρτισμένους επιστήμονες (ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, ειδικούς παιδαγωγούς), τόσο διά ζώσης όσο και εξ αποστάσεως.

γ. Σύσταση Ομάδας Διαχείρισης Σχολικού Κλίματος σε Κάθε Σχολική Μονάδα

Η ίδρυση μόνιμης Ομάδας Διαχείρισης του Σχολικού Κλίματος ανά σχολική μονάδα αποτελεί κρίσιμη προϋπόθεση για τη συστημική αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Η ομάδα αυτή θα πρέπει να απαρτίζεται από τον/την Διευθυντή/ντρια, δύο τουλάχιστον εκπαιδευτικούς, τον/την ψυχολόγο ή/και κοινωνικό λειτουργό (όπου είναι διαθέσιμοι), και εκπρόσωπο του Συλλόγου Γονέων. Η ομάδα θα είναι υπεύθυνη για την κατάρτιση ετήσιου σχεδίου δράσης, την παρακολούθηση του σχολικού κλίματος και τη διαχείριση σχετικών περιστατικών, σύμφωνα με το εθνικό πρωτόκολλο.

δ. Ανάπτυξη Συνεργασιών με Φορείς Ψυχοκοινωνικής Στήριξης

Η σύνδεση των σχολείων με τοπικούς και εθνικούς φορείς (Κέντρα Ψυχικής Υγείας, Κέντρα Πρόληψης, Μ.Κ.Ο., κοινωνικές υπηρεσίες) είναι καθοριστικής σημασίας, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις επίμονων ή σοβαρών περιστατικών. Η εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να διευκολύνει αυτές τις συνεργασίες, μέσω της δημιουργίας εθνικής ψηφιακής πλατφόρμας καταγραφής και ενημέρωσης για διαθέσιμους φορείς ανά περιοχή, καθώς και μέσω της διαμόρφωσης θεσμικού πλαισίου για την πρόσκληση και αξιοποίηση εξωτερικών συνεργατών.

ε. Χρηματοδότηση και Παροχή Πόρων για Δημιουργικές Παρεμβάσεις

Για την ενίσχυση της πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού απαιτείται η οικονομική στήριξη των σχολείων ώστε να υλοποιούν δράσεις που προάγουν τη συνεργασία, τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και την κοινωνική ενσυναίσθηση. Οι δράσεις αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν θεατρικό παιχνίδι, εικαστικά, ταινίες μικρού μήκους, δημιουργία ψηφιακού υλικού ή εκδηλώσεις με τη συμμετοχή όλης της σχολικής κοινότητας. Η παροχή κονδυλίων σε ετήσια βάση θα ενισχύσει τη βιωσιμότητα και την ποιότητα των παρεμβάσεων.

3.3. Προτάσεις για Περαιτέρω Έρευνα

Η παρούσα μελέτη, εστιάζοντας στις απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον σχολικό εκφοβισμό, ανέδειξε κρίσιμες διαστάσεις του φαινομένου αλλά και ερευνητικά κενά που αξίζει να διερευνηθούν στο μέλλον. Με βάση τα ευρήματα και τους περιορισμούς της μελέτης, προτείνονται οι εξής κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα:

α. Διεύρυνση του δείγματος με συμμετοχή εκπαιδευτικών από διαφορετικές βαθμίδες και περιοχές

Προτείνεται η διεξαγωγή ποιοτικών ή/και μικτών ερευνών που θα περιλαμβάνουν εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αλλά και εκπαιδευτικούς από απομακρυσμένες ή αστικές περιοχές, ώστε να εντοπιστούν γεωγραφικές και βαθμιδιακές διαφοροποιήσεις στην αντίληψη και διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού.

β. Συμμετοχή μαθητών/τριών και γονέων σε ερευνητικά σχέδια

Η ενσωμάτωση της μαρτυρίας των μαθητών/τριών, ως αποδεκτών ή μαρτύρων εκφοβιστικών συμπεριφορών, καθώς και των γονέων, μπορεί να φωτίσει πτυχές του φαινομένου που διαφεύγουν από την εκπαιδευτική οπτική. Προτείνονται έρευνες που θα αξιοποιούν συνεντεύξεις, ομάδες εστίασης ή ανώνυμα ερωτηματολόγια για την καταγραφή των εμπειριών και των προτάσεών τους.

γ. Μελέτη της αποτελεσματικότητας παρεμβατικών προγραμμάτων

Η αξιολόγηση υπαρχόντων παρεμβάσεων πρόληψης και διαχείρισης του σχολικού εκφοβισμού (π.χ. προγράμματα κοινωνικοσυναισθηματικής αγωγής, αποκαταστατικής πρακτικής, θετικού σχολικού κλίματος) κρίνεται απαραίτητη. Ποσοτικές και ποιοτικές μελέτες μπορούν να εντοπίσουν ποια στοιχεία των προγραμμάτων είναι περισσότερο αποτελεσματικά και πώς αυτά μπορούν να ενσωματωθούν στο ελληνικό σχολείο με βιώσιμο τρόπο.

δ. Διερεύνηση των σχέσεων σχολικού κλίματος, ηγεσίας και εκφοβισμού

Προτείνεται η εστιασμένη μελέτη της σχέσης μεταξύ του ύφους διοίκησης του/της διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας, του γενικού σχολικού κλίματος και της συχνότητας ή αντιμετώπισης του εκφοβισμού. Τέτοιες έρευνες μπορούν να προσφέρουν χρήσιμα συμπεράσματα για τη διαμόρφωση πολιτικών ενδυνάμωσης της σχολικής ηγεσίας.

ε. Ανάλυση των λόγων αδράνειας ή υποαναφοράς περιστατικών από τους εκπαιδευτικούς

Αρκετοί/ες εκπαιδευτικοί δεν καταγγέλλουν ή δεν διαχειρίζονται επαρκώς περιστατικά εκφοβισμού, λόγω αμφιβολίας, φόβου, έλλειψης πόρων ή αίσθησης αναποτελεσματικότητας. Μία εστιασμένη μελέτη στις αιτίες αυτής της αδράνειας θα μπορούσε να συμβάλει στην άρση των εμποδίων και στην ενίσχυση της αντίδρασης των σχολικών μονάδων.

στ. Έρευνες δράσης με στόχο τη βελτίωση της σχολικής πρακτικής

Τέλος, προτείνονται έρευνες δράσης στις οποίες οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα σχεδιάζουν, εφαρμόζουν και αξιολογούν παρεμβάσεις εντός της σχολικής τους κοινότητας. Οι έρευνες αυτές ενδυναμώνουν το προσωπικό, ενισχύουν τη συλλογική ευθύνη και παράγουν πρακτική γνώση, άμεσα συνδεδεμένη με το πεδίο εφαρμογής.

3.4. Περιορισμοί της έρευνας

Ήδη από το αρχικό στάδιο του σχεδιασμού της παρούσας έρευνας τέθηκαν συγκεκριμένες προδιαγραφές, οι οποίες επέφεραν ορισμένους εγγενείς περιορισμούς. Καταρχάς, το ερευνητικό δείγμα αποτέλεσαν αποκλειστικά εκπαιδευτικοί του νομού Ρεθύμνου, οι οποίοι/ες υπηρετούν στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα και διαθέτουν διδακτική εμπειρία άνω των δεκαπέντε ετών. Η επιλογή αυτή, παρότι συνειδητή, οριοθέτησε γεωγραφικά και επαγγελματικά τον πληθυσμό αναφοράς, περιορίζοντας τη δυνατότητα συμπερασματικής εξαγωγής γενικεύσεων. Επιπλέον, ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων/ουσών – συνολικά τέσσερις εκπαιδευτικοί – αποτελεί έναν ακόμη περιορισμό. Ωστόσο, στο πλαίσιο μιας ποιοτικής προσέγγισης, το ζητούμενο δεν είναι η στατιστική γενίκευση, αλλά η εις βάθος κατανόηση και ερμηνεία των υποκειμενικών νοημάτων που αποδίδουν οι συμμετέχοντες/ουσες στην εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα. Η ανάλυση εστιάζει στη δυναμική της προσωπικής εμπειρίας, των στάσεων και των αντιλήψεων που διαμορφώνονται στο πλαίσιο της σχολικής ζωής. Πρέπει, ωστόσο, να επισημανθεί ότι οι απόψεις που εκφράστηκαν κατά τη διάρκεια των ημιδομημένων συνεντεύξεων ενδέχεται να μην αντικατοπτρίζουν απόλυτα τη συνολική εικόνα της σχολικής πραγματικότητας ή να επηρεάζονται από υποκειμενικούς ή συγκυριακούς παράγοντες. Επιπρόσθετα, η φύση της μεθοδολογίας καθιστά πιθανή την εμφάνιση μεροληψιών, τόσο από την πλευρά των συμμετεχόντων όσο και από την πλευρά του ερευνητή, παρά τις προσπάθειες τήρησης επιστημονικής ουδετερότητας και εγκυρότητας.

Παρά τους παραπάνω περιορισμούς, η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να προσφέρει έναυσμα για περαιτέρω ερευνητική διερεύνηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Ως συμβολή στο υπάρχον ερευνητικό σώμα, μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά προς μελέτες ευρύτερης εμβέλειας και να αναδείξει πτυχές που ενδεχομένως δεν έχουν επαρκώς φωτιστεί στον ελληνικό χώρο. Η έρευνα αυτή επιδιώκει να ενισχύσει τον επιστημονικό διάλογο και να καλλιεργήσει θεωρητικό και πρακτικό προβληματισμό γύρω από τις στρατηγικές αντιμετώπισης του σύνθετου αυτού φαινομένου.

Βιβλιογραφία

- Ασημόπουλος, Χ., Χατζηπέμος, Θ., Σουμάκης, Ε., Διαρεμέ, Σ., Γιαννακοπούλου, Δ. & Τσιάντης, Γ. (2008) Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο Δημοτικό Σχολείο: Απόψεις μαθητών, απόψεις εκπαιδευτικών. *Παιδί και έφηβος – Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 10(1), 97-110.
- Bryman, A. (2017) *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας* (Α. Αϊδινής, Επίμ.). Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2016).
- Γρηγορόπουλος, Η. & Καραοτζάδη Γ. (2021) Αναγνωρίζοντας πρώιμες μορφές εκφοβισμού στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 17, 6-23.
- Clemence, A. (2001) Violence and security at school: The situation in Switzerland. En E. Debarbieux y C. Blaya (ed.), *Violence in schools. The approaches in Europe*. Issy – les – Moulineaux: ESF editeur.
- Crothers, L., Kolbert, J. & Barker, W. (2006) Middle School Students' Preferences for Anti-Bullying Interventions. *School Psychology International*, 27(4):475-487.
- Γώτη, Ε. & Χαλκιάς, Γ. (2016, 8-10 Απριλίου) Διερεύνηση του σχολικού εκφοβισμού σε Νηπιαγωγεία και Δημοτικά Σχολεία του Δήμου Αλεξάνδρειας με πληθυσμιακή υπεροχή των παιδιών Ρομά. [Ανακοίνωση]. 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Σχολική Βία και Εκφοβισμός», Θεσσαλονίκη.
- Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, Β., Αθανασιάδου, Χ., Κωνσταντίνου, Α. Παπαθανασίου, Μ. & Ψάλτη, Α. (2005) *Ταυτότητες φύλου, εθνικές ταυτότητες και σχολική βία. Ερευνώντας τη βία και τη θυματοποίηση στο σχολικό χώρο*. Ενδιάμεση έκθεση του προγράμματος Πυθαγόρας. Περίοδος 1/3/2004-31/3/2005.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. In: M. Tonny and N. Morris (Eds.), *Crime and justice*, 17, 381-458. University of Chicago Press.
- Hanish, L., Eisenberg, N., Fabes, R., Spinrad, T., Ryan, P. & Schmidt, S. (2004). The expression and regulation of negative emotions: risk factors for young children's peer victimization. *Development and Psychopathology*, 16(2), 335-353.
- Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015) *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.
- Καραβόλτσου, Α. (2013) *Συνοπτικό εγχειρίδιο αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αναρτημένο στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.keda.gr/eclass/modules/document/file.php/>
- Κιοσσέ, Ε. & Κιουρτσίδου, Δ. (2017) Σχολικός εκφοβισμός στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο σημαντικός ρόλος των εκπαιδευτικών στην ανίχνευση, πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 5(2), 77-101.

- Kochenderfer-Ladd, B. & Pelletier, M. (2008) Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, 46(4), 431-453.
- Kristensen, S. M. & Smith, P. K. (2003) The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 479-488.
- Lee, C. (2006) *Preventing Bullying in Schools. A Guide for Teachers and Other Professionals*. Paul Chapman Publishing.
- Μάνεσης, Ν. & Λαμπροπούλου, Α. (2014) Σχολικός εκφοβισμός: Ενέργειες εκπαιδευτικών για την πρόληψη και την αντιμετώπισή του. *Pedagogy theory & praxis*, 7, 83-89.
- Mason, J. (2011) *Η διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας* (μτφ. Ε. Δημητριάδου). Ελληνικά Γράμματα. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2003).
- Μπότσαρη – Μακρή, Ε. (2005) Θέματα ανάπτυξης και σχολείου. *Το περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 2(12), 232-248.
- Olweus, D. (1991) Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In: Pepler DJ, Rubin KH, editors. The development and treatment of childhood aggression. *Psychology Press*, 411-448.
- Πατσάλης, Χ. (2014, 11-12 Ιουνίου) *Οι αντιλήψεις δασκάλων και καθηγητών γυμνασίου στο ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού*. [Ανακοίνωση] 1^ο Επιστημονικό συνέδριο του ευρωπαϊκού δικτύου κατά του σχολικού εκφοβισμού, Αθήνα.
- Pepler, D., Rigby, K. & Smith, P. K. (2004) *Bullying in schools: How successful can intervention be*. Cambridge University Press.
- Psalti, A. (2016) Greek in service and pre-service teachers' views about bullying in early childhood settings, *Journal of School Violence*, 16(4), 386-398.
- Rigby, K. (1996) *Bullying in schools: And what to do about it*. Jessica Kingsley Publishers.
- Ritchie, L. & Lewis J. (2003) *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. Sage.
- Someieh, S., Ahmed, P., Mona, T. & Minoo, P. (2016) Primary School Teachers and Parents Perception of Peer Bullying Among Children in Iran: A Qualitative Study. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 10(3).
- Sule Tepetas, G., Akgun, E. & Akbaba Altun, S. (2010) Identifying preschool teachers' opinion about peer bullying. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 1675-1679.
- Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2014) *Σχολική Βία, Σχολικός Εκφοβισμός, Θυματοποίηση. Ο ρόλος της οικογένειας-σχολείου*. Γρηγόρης.
- Χριστακοπούλου, Α. & Αλεξανδρόπουλος, Γ. (2019) Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον σχολικό εκφοβισμό και για τον ρόλο του διευθυντή στη διαχείρισή του. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1), 41-62.

ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ ΤΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ ΣΤΗ ΣΥΝΔΕΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ – ΤΟΠΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

PRIMARY EDUCATION TEACHERS' VIEWS FOR THE MUSEUM'S CONTRIBUTION TO THE CONNECTION SCHOOL – LOCAL COMMUNITY

Δέσποινα Χρυσάκη
Μεταπτ. φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε.
Δ.Π.Θ.
despchry3@eled.duth.gr

Αρχοντία Φουτσιτζή
Ε.ΔΙ.Π., Π.Τ.Δ.Ε.
Δ.Π.Θ.
afoutsit@eled.duth.gr

Περίληψη

Το περιβάλλον του μουσείου αποτελεί έναν πολύτιμο μαθησιακό πόρο. Κάθε μουσείο, ως τυπικός θεσμός πολιτισμού αλλά και ως άτυπη μορφή εκπαίδευσης, διαθέτει, χάρη στη Μουσειοπαιδαγωγική, την τεχνογνωσία, τις τεχνικές και τα μέσα που μπορούν να συνδυάσουν την ψυχαγωγία με την μάθηση. Η παρούσα εργασία μελετά τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον ρόλο που διαδραματίζουν τα μουσεία στην σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία και το «άνοιγμα» προς αυτήν. Ειδικότερα, εξετάζεται η εμπλοκή του μουσείου ως παράγοντας διαμόρφωσης μίας αλληλεπιδραστικής σχέσης σχολείου - τοπικής κοινωνίας. Από την ανάλυση των δεδομένων την έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αξία της σύνδεσης του σχολείου με την τοπική κοινότητα και τα οφέλη της ανάπτυξης συνεργασιών μεταξύ τους. Επιπλέον, θεωρούν ότι τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα και οι μουσειοπαιδαγωγικές δράσεις, που υλοποιούνται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, μπορούν να αποτελέσουν ένα ισχυρό εργαλείο στην εξωστρέφεια του σχολείου, αφού για την υλοποίησή τους απαιτείται η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους εκπροσώπους των μουσείων.

Λέξεις κλειδιά

Μουσείο, μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα, μουσειοπαιδαγωγικές δράσεις, πολιτιστική ταυτότητα. δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης.

Abstract

The museum environment is a valuable learning resource. Each museum, as a formal institution of culture but also as an informal form of education, has, thanks to Museum Pedagogy, the know-how, techniques and means that can combine entertainment with learning. This paper studies the views of primary school teachers on the role that museums play in connecting the school with the local community and opening up to it. In particular, the involvement of the museum as a shaping factor of an interactive school-local society relationship is examined. From the analysis of the research data it appears that the teachers recognize the value of connecting the school with the local community and the benefits of developing partnerships between them. In addition, they believe that the museum education programs and museum education activities that are implemented during the school year can be a powerful tool in the extroversion of the school, since, for their implementation, the cooperation of the teachers with the representatives of the museums is required.

Key words

Museum, museum education programs, museum education activities, cultural identity. creative learning environments.

0. Εισαγωγή

Η εξωστρέφεια του σχολείου απασχολεί έντονα την σύγχρονη εκπαιδευτική κοινότητα. Το σχολείο αποτελεί βασικό κομμάτι της κοινωνίας και για το λόγο αυτό η συνεργασία του με την τοπική κοινότητα θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική. Η τοπική κοινωνία οριοθετείται από τον χώρο, τους ανθρώπους που ζουν σε αυτόν και τις σχέσεις που δημιουργούν μεταξύ τους στο πέρασμα του χρόνου. Οι άνθρωποι που δημιουργούν προσωπικές σχέσεις μέσα σε μια περιορισμένη γεωγραφική περιοχή συνδέονται με κοινά χαρακτηριστικά, όπως αξίες, δράσεις και συμπεριφορές που απαρτίζουν τη συλλογική τους ταυτότητα (Δεβελέγκα, 2008). Στην συγκρότηση της πολιτιστικής ταυτότητας μίας περιοχής σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν τα μουσεία.

Τα μουσεία, όπως και άλλοι χώροι της τέχνης και του πολιτισμού, αποτελούν μόνιμους, μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς στην υπηρεσία της κοινωνίας και της ανάπτυξής της (Desvallées & Mairesse, 2010). Οι κύριοι στόχοι που επιτελούν, πέρα από την εξασφάλιση της βιωσιμότητας και της οικονομικής τους αυτονομίας, είναι να διατηρούν, να προβάλλουν, να εκθέτουν και να προωθούν στο ευρύτερο κοινό πολιτιστικά αγαθά και υπηρεσίες πολιτισμού. Για να σχεδιάσουν τα σύγχρονα μουσεία την επικοινωνιακή πολιτική τους και να εξασφαλίσουν επαρκείς πόρους είναι απαραίτητο να ικανοποιούν τις ανάγκες του κοινού που επιθυμούν να προσελκύσουν (Σηφάκη & Σηφάκης, 2007). Σε αυτήν την κατεύθυνση, ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ανθρωποκεντρικός χαρακτήρας τους. Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος ενός μουσείου οφείλει να είναι ο άνθρωπος - επισκέπτης του μουσείου και

όχι τα αντικείμενα και οι συλλογές, τα οποία λειτουργούν ως ψυχαγωγικά, πολιτιστικά αλλά και εκπαιδευτικά εργαλεία (Henrikson, 2001· Γεωργοπούλου & Αλεξανδροπούλου, 2015).

1. Το μουσείο ως φορέας πολιτισμού, εκπαιδευτικό εργαλείο και κομμάτι της τοπικής κοινωνίας

Τα μουσεία εντάσσονται στους χώρους πολιτισμικής αναφοράς, αφού με τις πολυδιάστατες δράσεις τους προσφέρουν στον επισκέπτη ευκαιρίες για να έρθει σε επαφή με τον υλικό και άυλο πολιτισμό (Μαγαλιού & Περακάκη, 2018). Τα σύγχρονα μουσεία αποτελούν χώρους που συνδυάζουν την ψυχαγωγία με την μάθηση. Ήδη, από το 1990 και μετά, η θεωρία του Κονστρουκτιβισμού αποτέλεσε το έναυσμα για την μετατροπή του μουσείου-ναού σε μουσείο-χώρο εκπαίδευσης και μάθησης. Στη συνέχεια, το μουσείο εξελίχθηκε σε χώρο εμπειρίας όπου, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών που το επισκέπτονται, υλοποιούνται εκπαιδευτικές δραστηριότητες με στόχο την απόκτηση εμπειριών σε μια μη τυπική μορφή εκπαίδευσης (Νικονάνου, 2015). Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελούν τα πανεπιστημιακά Μουσεία Εκπαίδευσης, τα οποία κηδεμονεύονται από ένα πανεπιστημιακό τμήμα και ο ρόλος τους είναι να ενισχύουν τη διδασκαλία επιτυγχάνοντας τη σύζευξη ακαδημαϊκής θεωρίας και πράξης (Γελαδάκη, 2006).

Τα μουσεία, χάρη στην ήπια δύναμη που τους δίνει ο πολιτιστικός πλούτος που διατηρούν και μεταδίδουν, διαμορφώνουν πολιτιστικές σχέσεις με τις πόλεις τους. Επανεξετάζοντας την ταυτότητα και τον ρόλο τους στην τοπική κοινωνία όπου δρουν, λειτουργούν ως μέσο για την αστική αναγέννηση. Δεν εστιάζουν αποκλειστικά στα εκθέματα αλλά εμπλέκονται με το κοινό τους και προσφέρουν διαδραστικές εμπειρίες, βάσει των ζωντανών ιστοριών που κουβαλούν τα αντικείμενα των συλλογών τους (Μούλιου, 2015). Τα μουσεία αποτελούν αποθετήρια μνήμης για τον τόπο τους και ανοιχτά σημεία επικοινωνίας και επαφής των διαφορετικών κοινωνικών ομάδων που τα επισκέπτονται. Παράγουν ιστορική γνώση και συμβάλλουν στην δημιουργία και διατήρηση της τοπικής ταυτότητας (Καλούρη-Αντωνοπούλου, 1988). Μετασχηματίζουν την εμπειρία του παρελθόντος σε γνώση για το παρόν και το μέλλον.

Με οδηγό τα παραπάνω, τα μουσεία στην Δυτική Ευρώπη και στην Αμερική αναβαθμίστηκαν ποιοτικά ως προς τη διαχείριση, τη λειτουργία και την αξιολόγηση του έργου τους. Σε ό,τι αφορά στα ελληνικά μουσεία, από τις αρχές της μεταρρυθμιστικής περιόδου 1997-2007 αφουγκράστηκαν τις δονήσεις από τις αλλαγές που εξελίσσονταν σε μουσεία του εξωτερικού και σχετίζονταν με τη δομή, τη λειτουργία και το ρόλο τους. Έτσι, το Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού εισήγαγε νομοθετικές ρυθμίσεις που αφορούσαν στη λειτουργική και εκπαιδευτική τους διάσταση. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα δημιουργίας της Διεύθυνσης Αρχαιολογικών Μουσείων, Εκθέσεων και Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (ΔΑΜΕΕΠ)¹ (Μούλιου, 2015).

Το μουσείο συγκροτεί την συλλογική μνήμη της τοπικής κοινωνίας. Αποτελεί τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο παρελθόν, το παρόν και το μέλλον της κοινωνίας με την οποία σχετίζεται και πορεύεται σε ένα ταξίδι μέσα στον χρόνο. Η συλλογική μνήμη, την οποία

προστατεύει και συχνά ενισχύει το μουσείο, απαρτίζει τα εφόδια της τοπικής κοινωνίας στην χρονική συνέχεια και στις αλλαγές που βιώνει ή πρόκειται να βιώσει η εκάστοτε τοπική κοινωνία. Ο Bergson (1998) υποστηρίζει ότι εκτός από τον χρόνο μεταβάλλεται και ο χώρος που, λανθασμένα κάποιες φορές, νοείται ως στατικός. Η κοινή μνήμη που διατηρείται μέσω του μουσείου βοηθά στην αντιμετώπιση των χωρικών και χρονικών μεταβολών. Ο Τέρζογλου (2006) χαρακτηρίζει την μνήμη ως κινητήρια δύναμη των μελών μιας κοινωνίας που μεταβάλλεται και υπογραμμίζει την αξία των μνημείων και των αντικειμένων που εκτίθενται στο κοινό ορμώμενος από τα συναισθήματα που γεννιούνται στον επισκέπτη του μουσείου, ο οποίος τα βλέπει, τα ακούει και κάποιες φορές αλληλεπιδρά μαζί τους. Ως «μνημείο» θεωρείται κάθε ανθρώπινο τέχνημα που μπορεί να επικοινωνεί τον επισκέπτη με το παρελθόν και να του υπενθυμίζει ή να τον πληροφορεί για τα ήθη, τα έθιμα, τις αξίες, τον τρόπο σκέψης και την ζωή των προγόνων του (Γκιάτας, 2014). Μέσω αυτής της ανάγνωσης του παρελθόντος που κάνουν οι επισκέπτες του μουσείου συγκροτείται μια συλλογική συνείδηση στον πληθυσμό της τοπικής κοινωνίας, η οποία τον βοηθά να δράσει, με τον ίδιο ή με διαφορετικό τρόπο από ότι στο παρελθόν, για να δημιουργήσει ένα βελτιωμένο μέλλον για τα παιδιά του (Τολούδη, 2019).

Ο περιστασιακός χαρακτήρα της επικοινωνίας του μουσείου με την τοπική κοινωνία εμφανίζεται συχνά ως αποτέλεσμα της έλλειψης χρηματοδότησης, μόνιμου ειδικευμένου προσωπικού και αμοιβαίας εμπιστοσύνης ανάμεσα στο μουσείο και την τοπική κοινωνία, στην οποία δραστηριοποιείται. Οι Martin, Crooke και Sandel, σε έρευνες που διεξήγαγαν σε μουσεία του Βελγίου (Βλαχάκη, 2014), υποστήριξαν ότι η κοινωνική προσφορά των μουσείων δεν αποτελεί πάντα προτεραιότητα στις τοπικές κοινωνίες. Στον αντίποδα των ερευνών αυτών, η Hein (2000) επισημαίνει ότι μια εκ νέου αναδιαπραγμάτευση της σχέσης του μουσείου με το κοινό του είναι αναγκαία, αφού πρώτα μεταμορφωθεί από μία αντικειμενοκεντρική συλλογή σε έναν ανθρωποκεντρικό φορέα πολιτισμού, με απώτερο στόχο την οικοδόμηση της γνώσης. Η στροφή αυτή του μουσείου είναι αναγκαία ώστε να αποτελέσει εμπειρία για τον επισκέπτη. Άλλωστε, είναι θετικό το γεγονός πως τα μουσεία έχουν αρχίσει να δίνουν έμφαση στο σχεδιασμό και στην παρουσίαση και να γίνονται πιο θεατρικά, ώστε να προσφέρουν θέαμα στον επισκέπτη. Το διακύβευμα είναι οι αντιδράσεις του επισκέπτη μέσα από την εμπειρία και ο μετασχηματισμός των εκθεμάτων του παρελθόντος σε ζωντανά μουσειακά αντικείμενα.

2. Σύνδεση τοπικής κοινωνίας και σχολείου

Η κάθε σχολική μονάδα αποτελεί ένα τμήμα του εκπαιδευτικού θεσμού, ο οποίος δεν είναι απλά ένας γραφειοκρατικός και τυπικός θεσμός της σύγχρονης κοινωνίας αλλά επιτελεί ταυτόχρονα σκοπούς και διαδραματίζει ρόλους, ως κοινωνικός θεσμός. Η Μυλωνάκου-Κεκέ (2019) προσδιορίζει το σχολείο ως αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας, ειδικότερα της τοπικής κοινωνίας, της οποίας αποτελεί ζωτικό όργανο. Ο κοινωνικοπαιδαγωγικός ρόλος

του σχολείου μπορεί να επιτελεστεί όταν το σχολείο είναι προσανατολισμένο στην επικοινωνιακή και αμφίδρομη επικοινωνία του με την οικογένεια των μαθητών και την ευρύτερη κοινότητα, στην οποία ανήκει. Η σχέση του με την κοινότητα θα συμβάλλει καθοριστικά τόσο στην επίτευξη του έργου του όσο και στην ανάπτυξη της τοπικής κοινωνίας (Καλεσπούλου, 2011).

Το σχολείο, με το «άνοιγμά» του προς την τοπική κοινωνία, αξιοποιεί το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών. Επιπρόσθετα, με την ενεργό εμπλοκή της τοπικής κοινωνίας στην εκπαίδευση των μαθητών, οι οποίοι είναι ταυτόχρονα και μέλη αυτής της κοινωνίας, οικοδομείται η γνώση, χωρίς ωστόσο να παραμελείται η πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών. Με άλλα λόγια, η πορεία της μάθησης χρησιμοποιεί τον πολιτισμό ως αφετηρία για να κατακτήσει την γνώση (Σμυρναίου & Πανταζοπούλου, 2020), το δε σχολείο από εκπαιδευτικό ίδρυμα μετατρέπεται σε βασικό κομμάτι της τοπικής κοινωνίας. Δεδομένου ότι στο χώρο του εκκολάπτονται οι αυριανοί πολίτες της κοινωνίας, κρίνεται αναγκαία και ιδιαίτερα επωφελής η ενεργή συμμετοχή της τοπικής κοινωνίας στην εκπαίδευση και η συνεργασία της στο έργο του σχολείου. Επιπλέον, η τοπική κοινωνία διαθέτει εργαλεία, όπως τα μουσεία, τα οποία θα αποτελέσουν πηγή μάθησης για τους μαθητές και θα τους δώσουν την ευκαιρία να ανακαλύψουν την γνώση και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος (Σαϊτίης, 2008).

Σε μια προσπάθεια να εντοπιστούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του λεγόμενου «ανοικτού» σχολείου είναι σημαντική η αξιοποίηση ενός πλήθους παραμέτρων. Ο Παπούλιας (2018) επισημαίνει πως πρωταρχικό στοιχείο για τον χαρακτηρισμό του σχολείου ως «ανοικτό» είναι ο αποκεντρωμένος τρόπος λειτουργίας του. Επιπλέον, το «ανοικτό» σχολείο λαμβάνει υπόψη του τα στοιχεία και τις συνθήκες που επικρατούν στην τοπική κοινωνία, την τοπική ιστορία και τον πολιτισμό της. Είναι δημοκρατικό, προσφέροντας ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές, ανθρώπινο, χαρούμενο και δημιουργικό. Ακόμη, στρέφεται σε καινοτόμες μορφές διδασκαλίας προωθώντας το συνεργατικό πνεύμα (Näykki, Isohäätä & Järvelä, 2021). «Ανοικτό», επίσης, χαρακτηρίζεται το σχολείο που επιδιώκει την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση με εργαλείο τις Νέες Τεχνολογίες και χρησιμοποιεί το διαδίκτυο ως δίαυλο επικοινωνίας (Kook, 1997). Το σχολείο, το οποίο οργανώνει πολιτιστικές και ψυχαγωγικές δράσεις, αποτελεί ζωντανό κύτταρο της τοπικής κοινωνίας και αλληλεπιδρά μαζί της, με κίνητρο το κοινό συμφέρον. Οι κοινωνικές εκδηλώσεις και η ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε προγράμματα της τοπικής κοινωνίας υπογραμμίζουν τον σύγχρονο χαρακτήρα του σχολείου, το οποίο προετοιμάζει τους μελλοντικούς πολίτες ώστε να είναι ευαίσθητοποιημένοι στα προβλήματα, τις ανάγκες και τους στόχους της κοινωνίας αυτής (Wickens, 2012).

Δεδομένης της γεωμορφολογικής ποικιλίας της χώρας μας, η τοπική ιστορία και η πολιτιστική κληρονομιά κάθε περιοχής σχηματίζουν ένα παζλ, του οποίου τα κομμάτια συνθέτουν την εθνική ταυτότητα. Αυτό σημαίνει πως το σχολείο μπορεί να ενσωματώσει τα γεωγραφικά, ιστορικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά κάθε τόπου για να διατηρήσει τις τοπικές ταυτότητες, οι οποίες θα σχηματίσουν την πολυδιάστατη εθνική ταυτότητα. Πέρα

από τα παραπάνω, το σχολείο σήμερα μπορεί να μυήσει τους μαθητές και στην επιστημονική έρευνα και να υλοποιήσει, σε συνεργασία με ερευνητικά κέντρα, μουσεία και λοιπούς οργανισμούς, εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία θα καλύψουν τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών (Καρύδας, 2018). Τα μουσεία, με τις εκπαιδευτικές δράσεις που προσφέρουν, μπορούν να αποτελέσουν τον συνδετικό κρίκο που θα ενώσει το σχολείο με την τοπική κοινωνία.

3. Σύνδεση μουσείου και σχολείου

Η ανάγκη σύνδεσης του μουσείου με την εκπαίδευση έγινε ορατή από πολύ νωρίς (McCann Morley, 1955). Σύμφωνα με τον O'Dea (1955), για την UNESCO τα μουσεία αποτελούν εκπαιδευτικά ιδρύματα όπου οι εκπαιδευτικοί, σε συνεργασία με τους μουσειοπαιδαγωγούς, μπορούν να σχεδιάσουν και να πραγματοποιήσουν εκπαιδευτικά προγράμματα προσαρμοσμένα στο ηλικιακό και γνωστικό επίπεδο των μαθητών.

Η αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στο μουσείο και το σχολείο χαρακτηρίζεται από την διαφοροποίηση της μάθησης στα δύο αυτά περιβάλλοντα. Σύμφωνα με έρευνα της Νικονάνου (2015), η μάθηση στο σχολείο βασίζεται στο βιβλίο ενώ στο μουσείο περιστρέφεται γύρω από τα αντικείμενα. Αξιοποιώντας τα εκθέματα, το μουσείο προωθεί την βιωματική μάθηση. Πρωταρχικό ρόλο έχει η εμπειρία του επισκέπτη-εκπαιδευόμενου και όχι η πληροφορία. Μέσα από την εμπειρία επιδιώκεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων και ο ιστορικός και κριτικός γραμματισμός των μαθητών (Καραμανώλη, 2019). Για να επιτευχθούν οι στόχοι κάθε μουσειακού προγράμματος απαιτείται η ανάλογη υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος δεν αρκεί να έχει απλά τον ρόλο του συνοδού, αλλά να είναι σε θέση να υλοποιεί τέτοιου είδους προγράμματα (Ντελή, 2017).

Τα μουσεία σχεδιάζουν και υλοποιούν ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών δράσεων που απευθύνονται σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Τα μουσειακά προγράμματα είναι σχεδιασμένα ώστε να εναρμονίζονται με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και χρησιμοποιούν μέσα και τεχνικές που κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών (Νάκου, 2001). Οι αφηγήσεις στον χώρο του μουσείου, με παράλληλη επίδειξη ή ακόμα και χρήση των αντικειμένων της έκθεσης, η δραματοποίηση, τα ομαδικά παιχνίδια, το κυνήγι θησαυρού και τα δημιουργικά εργαστήρια στοχεύουν όχι μόνο στην ψυχαγωγία, αλλά και στην μάθηση (Τσιτούρη, 2010). Τέτοιου είδους δράσεις στοχεύουν στην κατανόηση της μουσειακής πληροφορίας και στη βιωματική προσέγγιση των μαθητών με την πολιτιστική κληρονομιά και την τοπική ιστορία (Αδάμ-Βελένη, Γεωργάκη & Ξανθοπούλου, 2010). Η δυνατότητα βιωματικής εκπαιδευτικής εμπειρίας που προσφέρει το μουσείο ενισχύει την δημιουργικότητα του ατόμου, την ομαδοσυνεργατική μάθηση και την διαθεματική προσέγγιση, με αποτέλεσμα οι μαθητές να διακρίνονται αποτελεσματικά πολύπλοκες και δυσνόητες έννοιες (Νικονάνου, 2015).

Η Κονστρουκτιβιστική θεωρία μάθησης βρίσκει εφαρμογή στον χώρο του μουσείου μέσω της Μουσειοπαιδαγωγικής (Οικονόμου, 2003). Η Μουσειοπαιδαγωγική αποτελεί έναν ιδιαίτερο κλάδο της Παιδαγωγικής Επιστήμης (Shaffer, 2019) που σχεδιάζει και υλοποιεί

εκπαιδευτικά προγράμματα με συγκεκριμένη διδακτική στοχοθεσία, λαμβάνοντας υπόψη τις σωματικές, ηλικιακές, γνωστικές και συναισθηματικές ιδιαιτερότητες και ανάγκες των μαθητών-επισκεπτών (Φιλιππουπολίτη, 2015· Μπίκος & Κανιάρη, 2014). Οι μουσειοπαιδαγωγοί, οι οποίοι αναλαμβάνουν τον σχεδιασμό και την πραγματοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, χρειάζεται να έχουν, εκτός από εξειδικευμένη κατάρτιση, άριστες επικοινωνιακές δεξιότητες για να μπορέσουν να δημιουργήσουν, σε ελάχιστο χρόνο, θετικό κλίμα και να κερδίσουν την εμπιστοσύνη και το ενδιαφέρον των μαθητών (Μυρογιάννη-Αρβανιτίδη, 1999). Το μουσείο, ως άτυπη μορφή εκπαίδευσης, ενεργοποιεί, μέσω της Μουσειοπαιδαγωγικής, εκείνες τις δεξιότητες των μαθητών που θα τους βοηθήσουν να κατακτήσουν βιωματικά την γνώση σε ένα περιβάλλον φιλικό και ευχάριστο, μακριά από το αυστηρό πλαίσιο της σχολικής τάξης. Την ίδια στιγμή, με το «άνοιγμα» του σχολείου προς το μουσείο, αναπτύσσεται η πολιτισμική συνείδηση των μαθητών, οι οποίοι κατανοούν την πολιτιστική ταυτότητα του τόπου τους μέσα από την αυθεντικότητα των ιστορικών τεκμηρίων (Ράπτου, 2006).

4. Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Σπρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συνεισφορά του μουσείου στην σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία. Ειδικότερα, επιχειρήθηκε η καταγραφή και η ερμηνεία των απόψεων υπηρετούντων εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συνεργασία των σχολείων με τα μουσεία, με γνώμονα πάντα το «άνοιγμά» τους προς την τοπική κοινωνία.

Για την πραγματοποίηση της παρούσας μελέτης κρίθηκε απαραίτητη η διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας, η οποία θα αναδείκνυε τις απόψεις των εκπαιδευτικών βάσει της προσωπικής τους εμπειρίας και πρακτικής (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη (Ιωσηφίδης, 2003). Η συνέντευξη περιελάμβανε ερωτήσεις αναφορικά με τη σημασία του «ανοίγματος» του σχολείου προς την τοπική κοινωνία και τον τρόπο επίτευξης του εγχειρήματος αυτού, τον βαθμό υλοποίησης των στόχων του σχολείου μέσα από την προώθηση της συνεργασίας αυτής, τη σημασία αξιοποίησης μουσειακών προγραμμάτων και δράσεων ως εκπαιδευτικά εργαλεία και, τέλος, την ανάδειξη των χαρακτηριστικών που προάγουν την εξωστρέφεια σχολείου και συντελούν στην υλοποίηση των στόχων αυτών.

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δέκα εκπαιδευτικοί (έξι γυναίκες και τέσσερις άνδρες) που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία του νομού Έβρου. Η συλλογή του ερευνητικού υλικού πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2022. Όλες οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν, αφού προηγουμένως εξασφαλίστηκε η συναίνεση των συνεντευξιζόμενων. Η κάθε συνέντευξη διήρκεσε, περίπου, είκοσι πέντε λεπτά.

Η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων έγινε με την τεχνική της δόμησης (Μπονίδης, 2004), προκειμένου να προβληθούν και να αναλυθούν συγκεκριμένα σημεία του ερευνητικού υλικού, σύμφωνα με καθορισμένα κριτήρια. Στη συνέχεια, ακολούθησε η περιγραφική

αποτύπωση των όσων είπαν οι συνεντευξιαζόμενοι, αποσπάσματα των οποίων παρατίθενται παρακάτω.

5. Παρουσίαση ευρημάτων

5.1. Η σημασία του «ανοιχτός» του σχολείου στην τοπική κοινωνία

Μιλώντας για ένα «ανοιχτό» σχολείο, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αυτονόητη την προσπάθεια να βγουν οι μαθητές εκτός των τειχών της σχολικής κοινότητας και να επιτρέψουν στην κοινωνία, υπό προϋποθέσεις, να εισέλθει σε αυτή. Ειδικότερα, αναγνωρίζουν την αξία της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και κοινωνίας και θεωρούν πολύ σημαντικό το να υπάρχει ένας ανοιχτός διάυλος επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με την τοπική κοινωνία. Άλλωστε, το σχολείο αποτελεί βασικό κομμάτι της κοινωνίας και η συνεργασία μαζί της μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να επιφέρει, τόσο για τους μαθητές όσο και για την ίδια την κοινωνία.

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα διαβάζουμε: (Η. Π.) «Θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό να 'ανοιχτεί' το σχολείο προς την κοινωνία και η κοινωνία προς το σχολείο, γιατί νομίζω ότι είναι αλληλένδετα. Ούτως ή άλλως κάθε σχολείο είναι μια αποτύπωση της κοινωνίας μας. Και τα παιδιά αυτά, αύριο θα είναι οι πολίτες της χώρας, αυτού του τόπου τέλος πάντων. Οπότε, σίγουρα είναι πολύ σημαντικό να συμβαίνει με όλους όμως τους τοπικούς φορείς, δηλαδή θα μπορούσε να είναι από μια βιβλιοθήκη μέχρι ένα μουσείο». Ένας εκπαιδευτικός (Γ. Θ.) ανέφερε: «Το σχολείο είναι κομμάτι της κοινωνίας. Πιστεύω ότι είναι, θα το πω και πυλώνας της κοινωνίας. Θεωρώ πολύ σημαντικό κομμάτι το σχολείο στην κοινωνία και επίσης, είναι ο μικρόκοσμος της κοινωνίας. Επομένως, δεν μπορεί να μείνει αποκομμένο από αυτή. Και θεωρώ πως με την κάθε ευκαιρία, θα πρέπει να γίνονται διάφορες δράσεις με τις οποίες να έρχεται και η κοινωνία στο σχολείο και το σχολείο στην κοινωνία, δηλαδή θα πρέπει να υπάρχει μία συνεχής αλληλεπίδραση και για την κοινωνικοποίηση των μαθητών». Άλλος εκπαιδευτικός (Χ. Τ.) τόνισε εμφαντικά: «Πάρα πολύ! Πολύ σημαντικό! Μα ούτως ή άλλως, τα παιδιά ζούνε μέσα στην κοινωνία. Υποτίθεται ότι υπάρχει ένα τείχος ανάμεσα στο σχολείο και στους γονείς και την κοινωνία γενικά και οτιδήποτε άλλο και σιγά σιγά προσπαθούμε μέσα από τέτοιες δράσεις να γκρεμιστεί αυτό το τείχος... Οι γονείς να μπουν μέσα στο σχολείο είναι πολύ δύσκολο· και τώρα, αυτή την περίοδο, που υπάρχει το covid, δεν γίνεται· οπότε αναγκαστικά πρέπει να βγει το σχολείο έξω· δηλαδή, οι μαθητές να πηγαίνουν με διάφορες δράσεις σε μουσεία, σε διάφορους συλλόγους, σε διάφορους φορείς και οτιδήποτε άλλο».

5.2. Η επίτευξη των στόχων του σχολείου μέσω της συνεργασίας του με την τοπική κοινωνία

Το σύγχρονο σχολείο δεν στοχεύει μόνο στην μετάδοση γνώσεων αλλά αποσκοπεί και στην ολόπλευρη ανάπτυξη και συγκρότηση της προσωπικότητας του μαθητή. Θέτει, δηλαδή, πέρα από τους γνωστικούς, κοινωνικούς και ψυχοσυναισθηματικούς στόχους, οι οποίοι είναι δύσκολο να επιτευχθούν στην κλειστή κοινωνία του σχολικού περιβάλλοντος.

Η συνεργασία του σχολείου με την τοπική κοινωνία συμβάλλει καθοριστικά στην κοινωνικοποίηση των μαθητών και στην γνωριμία τους με το παρόν και το παρελθόν του τόπου τους.

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα διαβάζουμε: (Χ. Σ.) «Το σχολείο είναι η πρώτη μικρή κοινωνία στην οποία μπαίνουν τα παιδιά μετά την οικογένεια. Το σχολείο δεν μαθαίνει στα παιδιά μόνο γλώσσα, μαθηματικά, ιστορία, θρησκευτικά και μελέτη. Το σχολείο είναι εκείνο που αναλαμβάνει να δημιουργήσει τον αυριανό πολίτη, άρα πρέπει να κάνει και δράσεις ως προς αυτό. Πώς θα μάθω στα παιδιά για την πόλη, για την χώρα, για την κοινωνία, μέσα από την τάξη; Πρέπει να τους βγάλω στην πόλη, να τους την μάθω, να τους γνωρίσω την ιστορία της· αυτό μπορεί να γίνει μόνο βιωματικά· στις γειτονιές της πόλης, στα μουσεία, σε συνεργασία ακόμη και με κάποια επαγγέλματα που συνθέτουν την ταυτότητα της τοπικής κοινωνίας». Άλλη εκπαιδευτικός (Ε. Ξ.) ισχυρίστηκε: «Η αλήθεια είναι ότι συγκρίνοντας τα τωρινά εκπαιδευτικά χρόνια με τα δικά μου εκπαιδευτικά χρόνια όταν ήμουν μαθήτρια, που ήμασταν πολύ μέσα στο σχολείο και δεν υπήρχε περίπτωση να βγούμε έξω από αυτό, είναι πολύ καλύτερα τώρα· δηλαδή, δίνονται άπειρες ευκαιρίες στα παιδιά και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να κάνουν κάτι διαφορετικό, γιατί βλέπουν ότι οι μαθητές είναι πολύ πιεσμένοι. Αυτό το βιωματικό τους αρέσει περισσότερο. Θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό το 'άνοιγμα' προς την τοπική κοινωνία μέσω αυτών των προγραμμάτων και χρειάζεται να γίνουν, γιατί ο ρόλος του σχολείου έχει αλλάξει κατά πολύ· την κλασική γνώση, πλέον, τα παιδιά μπορούν να την πάρουν και με άλλους τρόπους, δεν τους αρκεί ο εκπαιδευτικός. Αλλά μ' αυτό, με αυτή την επαφή με τα μουσεία και με την τοπική κοινωνία και με το 'άνοιγμα' που είναι κάτι βιωματικό που δεν μπορεί να το προσφέρει άλλος». Ένας εκπαιδευτικός (Δ. Β.) ανέφερε: «...μιλάμε για κοινωνικοποίηση των παιδιών, αλλά η κοινωνικοποίηση αυτή έρχεται μόνο με τέτοιου είδους εκδηλώσεις που γίνονται από το σχολείο και με την ευκαιρία των μαθημάτων, γιατί, κακά τα ψέματα, αν το παιδί δεν μπει στην κοινωνία είτε με επισκέψεις είτε με τέτοια συντονισμένα προγράμματα, δεν κοινωνικοποιείται εύκολα το παιδί». Άλλος εκπαιδευτικός (Δ. Α.) υπογράμμισε: «...το 'άνοιγμα' προς την κοινωνία είναι πολύ σημαντικό να γίνει, γιατί δίνει πλήθος ερεθισμάτων στα παιδιά που βλέπουν πράγματα απ' έξω και βλέπουν και την αγορά εργασίας, βλέπουν και τους ανθρώπους, τον τρόπο ζωής, μαθαίνουν και πράγματα τα οποία... δεν είναι μόνο στα βιβλία η γνώση. Βλέπουν, συμμετέχουν σε δραστηριότητες, γνωρίζουν το παρελθόν τους, έρχονται άτομα από φορείς στα σχολεία, μιλάνε, μας ενημερώνουν. Το θεωρώ σημαντικό να γίνεται· έχει πάρα πολλά οφέλη για όλους». Μία εκπαιδευτικός (Η. Π.) δήλωσε: «Σκέφτομαι ότι εδώ, στην Κέρκυρα, έχουμε ένα, που μπορεί να μην είναι μουσείο, αλλά λειτουργεί σαν μουσείο που φτιάχνουν σαπούνια, την Σαπωνοποιία. Αυτό είναι τοπικό προϊόν. Εκεί μέσα είναι σαν μουσείο. Μπορεί να μην γράφει απέξω Μουσείο, αλλά είναι σαν μουσείο, γιατί αυτό συμβαίνει εκεί πάρα πολλά χρόνια. Η επιχείρηση διατηρείται ακόμα και όντως γίνονται εκπαιδευτικές εκδρομές στο χώρο αυτό. Σκεπτόμενη λοιπόν αυτό, έρχονται σε επαφή τα παιδιά και με τα επαγγέλματα και με τον τόπο τους και σίγουρα αποκτούν πολλά οφέλη από αυτό· και γνώση, αλλά και έναυσμα για την συνέχεια... Επίσης, η Κέρκυρα έχει και τα μουσεία

ελιάς και λαδιού· αν τα σκεφτούμε όλα αυτά, σίγουρα είναι γνώση και όχι μόνο γνώση, είναι και η κληρονομιά, η πολιτιστική κληρονομιά μας. Δηλαδή, είναι κέρδος μόνο να ξέρουν τα παιδιά από πού προήλθαν και πού πάνε».

5.3. Η αξιοποίηση των μουσειακών προγραμμάτων ως εκπαιδευτικά εργαλεία

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ανάγκη του σχολείου για «άνοιγμα» προς την τοπική και ευρύτερη κοινωνία. Αυτό που φαίνεται να τους απασχολεί είναι ο κατάλληλος σχεδιασμός μουσειακών προγραμμάτων και δράσεων που καθορίζει και την αποτελεσματικότητά τους. Επισημαίνουν την αξία των συμμετοχικών δραστηριοτήτων που ενθαρρύνουν την ενεργό δράση των μαθητών.

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα διαβάζουμε: (Η. Π.) «Σίγουρα τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων είναι εργαλείο για το 'άνοιγμα' του σχολείου στην τοπική κοινωνία! Απλά, θα ήταν προτιμότερο να συμβαίνει λιγάκι πιο δομημένα». Μία εκπαιδευτικός (Ε. Ζ.) ανέφερε: «Τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα πρέπει να χρησιμοποιηθούν με πάρα πολλούς τρόπους· είτε με προσκλήσεις που κάνουν τα μουσεία στα σχολεία είτε με παρουσιάσεις των ίδιων των φορέων, να κάνουν δηλαδή επισκέψεις επιτόπου στο σχολείο και να παρουσιάζουν αυτό το οποίο θέλουν τα παιδιά να επισκεφτούν και να προσεγγίσουν· με προσκλήσεις, όπως είπα... με περισσότερες δραστηριότητες στις οποίες τα παιδιά θα είναι ενεργά και θα μπορούν να συμμετέχουν, ακόμα και με την εθελοντική προσφορά που μπορεί να γίνει αυτή». Ένας εκπαιδευτικός (Χ. Τ.) τόνισε: «Τα βιβλία εμπεριέχουν πληροφορίες, είτε είναι γλώσσα είτε είναι ιστορία είτε είναι τα μαθηματικά ακόμα· μπορούμε να δούμε πολλές πληροφορίες και μέσα στα μουσεία· στην τάξη γίνεται μέσα από τα βιβλία. Στα μουσεία θα μπορούσαν να γίνουν βιωματικά καθαρά. Οπότε τα παιδιά να 'ανοιχτούν', να πηγαίνουν στα μουσεία, να κάνουν διάφορες δράσεις. Αν και υπάρχει μια ένσταση ότι οι δράσεις στα μουσεία δεν συνάδουν τόσο μαζί με τα σχολικά εγχειρίδια».

5.4. Τα χαρακτηριστικά του σχολείου που προάγουν την εξωστρέφειά του και συμβάλλουν στην υλοποίηση μουσειακών προγραμμάτων

Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας που μπορεί να προωθήσουν ή και να αποτρέψουν την επικοινωνιακή σχέση σχολείου – τοπικής κοινωνίας και να συμβάλλουν στην υλοποίηση μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων και δράσεων. Αναγνωρίζουν τον ρόλο του διευθυντή, του συλλόγου διδασκόντων αλλά και του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων κάθε σχολικής μονάδας για την συνεργασία και αλληλεπίδραση του σχολείου με την τοπική κοινωνία.

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα διαβάζουμε: (Ε. Ζ.) «Η προσπάθεια για εξωστρέφεια σχετίζεται με το κλίμα του σχολείου, με το πόσο δεκτικοί είναι, τόσο ο σύλλογος των διδασκόντων, αλλά και το διοικητικό προσωπικό. Υπάρχουν διευθυντές οι οποίοι δείχνουν από την αρχή μία πολύ θετική στάση. Υπάρχουν και διευθυντές, οι οποίοι δεν δέχονται· υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι θέλουν, όμως δεν έχουν την κατάλληλη κατάρτιση·

οπότε, επαφίεται καθαρά στο κλίμα που υπάρχει στο σχολείο και στο πώς το διαχειρίζεται ο εκάστοτε διευθυντής». Μία εκπαιδευτικός (Ε. Ξ.) ανέφερε: «Εδώ παίζουν πραγματικά ρόλο όλοι αυτοί οι παράγοντες, ξεκινάει πρώτα από τον διευθυντή, γιατί μου έχει τύχει να είμαι σε σχολείο που να θέλουν οι εκπαιδευτικοί και να μην θέλει ο διευθυντής, οπότε σταματάει εκεί. Έχει τύχει, επίσης, να επιθυμεί ο διευθυντής και να μην είναι πρόθυμοι οι εκπαιδευτικοί για τους δικούς τους λόγους και λόγω έλλειψης χρόνου, χωρίς να υπάρχει κάποια κακόβουλη πρόθεση από τη μία και από την άλλη πλευρά. Οπότε, οπωσδήποτε συμβάλλει ο διευθυντής, ο σύλλογος, πολλές φορές και ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων, γιατί και με εκείνους υπάρχει συνεννόηση στο να πραγματοποιηθούν και να υλοποιηθούν ειδικά οι επισκέψεις· και βέβαια και το υλικό. Είναι και το πώς θα προωθήσουν και οι εκπαιδευτικοί κάτι στα παιδιά για να κερδίσουν το ενδιαφέρον τους και να υπάρχει τελικά συμμετοχή· αλλά σίγουρα για να έχουν επιτυχία και συμμετοχή τα σχολεία σε τέτοιου τύπου προγράμματα, χρειάζεται να συμβάλλουν όλοι, όλοι και από λίγο». Άλλος εκπαιδευτικός (Δ. Α.) δήλωσε: «Ο διευθυντής πρέπει να έχει όραμα, να έχει ένα σχέδιο, ένα πλάνο και να εμπνέει όλο το προσωπικό και το διδακτικό και τους μαθητές. Πρέπει να υπάρχει ένα καλό κλίμα ανάμεσα στους δασκάλους. Και αυτοί είναι οι κυριότεροι παράγοντες, να εμπνέει ο διευθυντής, να είναι συνεργατικός, να μην έχει το αυταρχικό στυλ διοίκησης και οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους, το διδακτικό προσωπικό να έχει μια τυπική συνεργασία, να μην υπάρχουν έντονες προστριβές. Γι' αυτό θεωρώ ότι το σχολικό κλίμα, η υπαρξη ενός θετικού κλίματος, βοηθάει πάρα πολύ στην εξωστρέφεια».

6. Διαπιστώσεις - Συζήτηση

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν την αξία της σύνδεσης του σχολείου με την τοπική κοινωνία και την ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ τους. Εξάλλου, τονίζουν πως το σχολείο αποτελεί βασικό κομμάτι της κοινωνίας. Οι Βορβή, Δανιηλίδου & Παπαγάλλου (2016) επισημαίνουν την σημασία της σύνδεσης του σχολείου με την τοπική κοινωνία. Οι συνεργασίες που γίνονται αναδεικνύουν το σχολείο σε εστία γνώσης και πολιτισμού, ενώ ταυτόχρονα ενισχύεται το αίσθημα της αλληλεγγύης και της ομαδικότητας. Οι εκπαιδευτικές δράσεις που γίνονται με την συνδρομή φορέων της τοπικής κοινωνίας φέρνουν τους μαθητές σε επαφή με την καθημερινή πραγματικότητα, τόσο σε οικονομικό όσο και σε κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο (Οικονόμου, 2003). Οι Αποστολάκης & Σφακιανάκη (2006) διαπιστώνουν πως με την προσέγγιση της τοπικής κοινωνίας δίνεται στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές η δυνατότητα να κατανοήσουν τα φυσικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του τόπου τους. Επιπλέον, οι μαθητές αποκτούν δεξιότητες και υιοθετούν στάσεις που τους βοηθούν να ευαισθητοποιηθούν και να αποκτήσουν κριτική άποψη απέναντι στα τοπικά θέματα (Zachariou & Symeou, 2008). Συνειδητοποιούν πως δεν είναι μόνο μαθητές της σχολικής κοινότητας, αλλά και ενεργά μέλη της τοπικής κοινωνίας.

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα μπορούν να αποτελέσουν εργαλείο για το «άνοιγμα» του σχολείου προς την κοινωνία, αφού για την

υλοποίησή τους χρειάζεται συνεργασία με τους εκπροσώπους του μουσείου (Shaffer, 2019). Εξάλλου, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με την πραγματικότητα της κοινωνίας, είτε αυτή είναι η σύγχρονη κοινωνία είτε η πιο παλιά, και να δράσουν εκτός του σχολικού περιβάλλοντος (Νάκου, 2001). Η Παπαδάκη (2015) υποστηρίζει πως το μουσείο έχει τη δυναμική να διαδραματίσει πρωταρχικό ρόλο τόσο στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των μαθητών όσο και της συνειδητοποίησης πως και οι ίδιοι συμμετέχουν στην κοινωνία. Τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα αποτελούν εργαλείο ώστε οι μαθητές να εκτιμήσουν τον υλικό πολιτισμό και να σεβαστούν την πολιτιστική κληρονομιά. Μέσα στο μουσείο οι μαθητές γνωρίζουν τον κόσμο που τους περιβάλλει, την ιστορία τους, τον πολιτισμό τους (Καλούρη - Αντωνοπούλου, 1988), μαθαίνουν να συνεργάζονται, να πειραματίζονται, να συσχετίζουν και, κυρίως, να αποκτούν εμπειρίες. Τα μουσεία προάγουν την διαγενεακή επικοινωνία και ενθαρρύνουν την διατήρηση της ιστορικής και πολιτιστικής παράδοσης.

Ανάμεσα στα χαρακτηριστικά που βοηθούν στην εξωστρέφεια του σχολείου οι εκπαιδευτικοί ξεχώρισαν το προφίλ του διευθυντή, τις σχέσεις των συναδέλφων και το κλίμα που επικρατεί στην σχολική μονάδα (Καλεσοπούλου, 2011). Κάποιοι αναφέρθηκαν στην συμβολή του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων αλλά και στις χορηγίες που μπορούν να συνεισφέρουν στην πραγματοποίηση προγραμμάτων εκτός των σχολικών εγκαταστάσεων. Σύμφωνα με την Πετροπούλου (2015), η έλλειψη συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ των συναδέλφων, κυρίως αυτών με μεγάλη προϋπηρεσία που έχουν συνηθίσει να δουλεύουν μόνοι τους, καθώς και η απουσία υποστήριξης από τον διευθυντή δρουν ανασταλτικά στην υλοποίηση δράσεων εκτός σχολείου. Αντίθετα, η θετική στάση των συναδέλφων και η επιβράβευση προσπαθειών για καινοτόμες δράσεις που συμβάλλουν στην εξωστρέφεια, λειτούργούν παρωθητικά.

Σημείωση

1. Η Διεύθυνση Αρχαιολογικών Μουσείων, Εκθέσεων και Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (ΔΑΜΕΕΠ), Κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου Πολιτισμού και Αθλητισμού με επιτελικό χαρακτήρα, εποπτεύει το σύνολο των δημόσιων αρχαιολογικών μουσείων και συλλογών της χώρας ως προς την οργάνωση και λειτουργία τους. Κύριοι στόχοι της είναι η προώθηση σύγχρονων μουσειολογικών - μουσειογραφικών αντιλήψεων και η πρακτική εφαρμογή τους, η προώθηση και η εποπτεία περιοδικών αρχαιολογικών εκθέσεων στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, καθώς και εκπαιδευτικών προγραμμάτων και λοιπών επικοινωνιακών δράσεων σε αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία της χώρας (<https://archaeologicalmuseums.gr/el/contactUs>).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αδάμ-Βελένη, Π. Γεωργάκη, Π. & Ξανθοπούλου, Κ. (2010) Εκπαιδευτικά προγράμματα του Αρχαιολογικού Μουσείου Θεσσαλονίκης (Μουσείο και σχολεία, Εκπαιδευτικό πρόγραμμα περιήγησης ενηλίκων). Στο Μ. Βέμη & Ε. Νάκου (Επιμ.), *ΜΟΥΣΕΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ* (σελ. 195-206).. Αθήνα: Νήσος.
- Αποστολάκης, Δ. & Σφακιανάκη, Μ. (2006) Ευαισθητοποίηση και προσέγγιση της τοπικής κοινωνίας του Νομού Ηρακλείου μέσα από τις δράσεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Πρακτικά 2^{ου} Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (σελ. 56-64). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Παν/μιο Αιγαίου.
http://kpe-kastor-old.kas.sch.gr/kpe/yliko/sppe2/oral/PDFs/56-64_oral.pdf
- Βλαχάκη, Μ. (2014) *Μουσεία, προφορική ιστορία και διαπολιτισμική αγωγή*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Βορβή, Ι., Δανιηλίδου, Ε. & Παπαγάλου, Φ. (2016) Αλληλεπίδραση σχολείου, τοπικής κοινωνίας και αυτοδιοίκησης μέσα από τυπικές, ημιτυπικές και άτυπες σχολικές πρακτικές γραμματισμού. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 4 (3), 96-108.
- Γελαδάκη, Σ. (2006) Πανεπιστημιακά Μουσεία Εκπαίδευσης: Η παιδαγωγική διάσταση της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού παρελθόντος. Στο 4^ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο *Ιστορίας Εκπαίδευσης*. Πάτρα: ΠΤΔΕ.
https://eleie.gr/images/synedria/4--_compressed.pdf
- Γεωργοπούλου, Π. & Αλεξανδροπούλου, Α. (2015) «Όταν το μουσείο πάει... σχολείο!» Σχεδιασμός και αξιοποίηση πολυαισθητηριακού εκπαιδευτικού μουσειακού υλικού - Η περίπτωση των Μουσειοσκευών της Εφορείας Αρχαιοτήτων Βοιωτίας. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (Επιμ.), 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης *Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή*. Αθήνα: ΕΚΠΑ. <https://doi.org/10.12681/edusc.191>
- Γκιάτας, Α. (2014) *Αφηγήσεις τόπου, πολιτισμού και ταυτότητας*. Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Αθήνα.
- Δεβελέγκα, Α. (2008) *Το σχολείο ως φορέας πολιτισμικής επικοινωνίας στα πλαίσια του τοπικού χώρου*. Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003) *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καλεσοπούλου, Δ. (Επιμ.) (2011) *ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ*. Θεωρητικές αφετηρίες, παιδαγωγικές πρακτικές. Αθήνα: Πατάκη.
- Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ. (1988) *ΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ ΜΕΣΟ ΤΕΧΝΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ*. Θεωρητική – Παιδαγωγική προσέγγιση. Αθήνα: Καστανιώτη.

- Καραμανώλη, Ε. (2019) *Ιστορικός γραμματισμός και σχολική Ιστορία: διδασκαλία με εστίαση στις δομικές ιστορικές έννοιες*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Καρύδας, Α. (2018) Σχολεία ανοιχτά στην κοινωνία και τον κόσμο - Ως προϋπόθεση για ανοιχτές και δημοκρατικές κοινωνίες. Στο Σ. Γρόσδος & Α. Τσιβάς (Επιμ.), Πανελλήνιο Συνέδριο Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας *Σχολείο ανοιχτό στις κοινωνικές και παιδαγωγικές προκλήσεις* (σελ. 267-271). Θεσσαλονίκη: ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ.
<http://www.anoixtosxoleio.kmaked.eu/praktika-anoiktou.pdf>
- Μαγαλιού, Μ. & Περικάκη, Ε. (2018) Συνεργασία σχολείων-χώρων πολιτισμικής αναφοράς: Μια μελέτη περίπτωσης. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 96-116.
- Μούλιου, Μ. (2015) Το Μουσείο Ως Ποιότητα, Εμπειρία, Αστικό Σύμβολο Και Ήπια Δύναμη. Παραδείγματα Από Τη Διεθνή Και Εγχώρια Μουσειακή Πρακτική [Κεφάλαιο]. Στο Ι. Πούλιος, Μ. Αλιβιζάτου, Γ. Αραμπατζής, Α. Γιαννακίδης, Ν. Καραχάλης, Ε. Μάσχα, Μ. Μούλιου, Μ. Παπαδάκη, Χ. Προσύλης & Σ. Τουλούπα (Επιμ.), *Πολιτισμική διαχείριση, τοπική κοινωνία και βιώσιμη ανάπτυξη*. Αθήνα: Κάλλιπος.
<http://hdl.handle.net/11419/2388>
- Μπίκος, Γ. & Κανιάρη, Α. (2014) *Μουσειολογία, πολιτιστική διαχείριση και εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μπονίδης, Κ. Θ. (2004) *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2019) *Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα. Συνεργασία, Ενδυνάμωση και Ανάπτυξη*. Αθήνα: Αρμός.
- Μυρογιάννη - Αρβανιτίδη, Ε. (1999) Ο ρόλος του μουσειοπαιδαγωγού στην Ελλάδα. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 71, 50-53.
<https://www.archaiologia.gr/wp-content/uploads/2011/07/71-11.pdf>
- Νάκου, Ε. (2001) *ΜΟΥΣΕΙΑ: ΕΜΕΙΣ, ΤΑ ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΚΑΙΑ Ο ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ. ΑΠΟ ΤΗ ΣΚΟΠΙΑ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ, ΤΗΣ ΜΟΥΣΕΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ*. Αθήνα: Νήσος.
- Νικονάνου, Ν. (2015) *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.
- Ντελή, Μ. (2017) *Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις σε χώρους πολιτισμικού και ιστορικού ενδιαφέροντος από τα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του δήμου Αग्रνίνου*. Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πάτρας, Αग्रνίνο.
- Οικονόμου, Μ. (2003) *Μουσείο: Αποθήκη ή ζωντανός οργανισμός; Μουσειολογικοί προβληματισμοί και ζητήματα*. Αθήνα: Κριτική.

- Παπαδάκη, Α. (2015) Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην μουσειακή εκπαίδευση. Πρακτικά 7^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ, Βόλος: ΠΕΕΚΠΕ.
http://kpe.gr/new/sinedria/7_congress/papers/sun_thirteenth/papadaki.pdf
- Παπούλιας, Ν. (2018) Καλλιέργεια πολιτισμικής συνείδησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Συμπεράσματα από την εκμάθηση της τοπικής ιστορίας σε μαθητές του 3ου Δημοτικού Σχολείου Άμφισσας. Α δημοσίευτη Διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Πετροπούλου, Σ. (2015) Οι παράγοντες και οι λόγοι αντίστασης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων. Στο 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας (σελ. 629-639). Λάρισα: ΕΕΠΕΚ.
<https://drive.google.com/drive/folders/0B4G1roJgkqZ0bnNRdExDejB3OFU?resource-key=0-nSgyupJ1jC7pliYWhEv46Q>
- Ράπτου, Θ. (2006) Συνεργασία Μουσείου και Σχολείου. Ο ρόλος των Μουσειοπαιδαγωγών. Στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικών Πολιτιστικών Προγραμμάτων Πολιτισμός και Αισθητική στην Εκπαίδευση, Πειραιάς: Παν/μιο Πειραιά.
https://pappanna.files.wordpress.com/2013/05/raptou_thoedodia_synergasia_museum_kai_sxoleiou.pdf
- Σαΐτης, Χ. (2008) *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: ΠΙ - ΥΠΕΠΘ.
- Σηφάκη, Ε. & Σηφάκης, Γ. (2007) Πολιτιστικό μάρκετινγκ και νέες τεχνολογίες στην υπηρεσία των πολιτιστικών οργανισμών. ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ & MARKETING (σελ. 261-265). Ιεράπετρα: ΤΕΙ Κρήτης.
file:///C:/Users/Archintia/Downloads/Sifaki_2007_Neestexnologies_Marketing.pdf
- Σμυρναίου, Ζ. & Πανταζοπούλου, Ε. (2020) Το πολιτιστικό στοιχείο του θεάτρου ως διαμεσολαβητικό εργαλείο για μάθηση steam στο Δημοτικό σχολείο. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Τέρζογλου, Ν. (2006) Ιστορία - Μνήμη - Μνημείο. Στο Σ. Σταυρίδης (Επιμ.), ΜΝΗΜΗ ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ (σελ. 261-291). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Τολούδη, Κ. (2019) Αρχαιολογία, Τοπική Ιστορία και Σχολείο: Ένας Εκπαιδευτικός Φάκελος για τον Προϊστορικό Οικισμό του Αρμενοχωρίου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Α δημοσίευτη Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Τσιτούρη, Α. (2010) Τάσεις και μορφές εκπαιδευτικών δράσεων στον ελληνικό μουσειακό χώρο. Στο Μ. Βέμη, Ε. Νάκου & Α. Τάχα (Επιμ.), Μουσεία και εκπαίδευση (σελ. 149-158). Αθήνα: Νήσος.
- Φιλίππουπολίτη, Α. (2015) Εκπαιδευτικές Θεωρίες και Μουσειακή Μάθηση. [Κεφάλαιο]. Στο Ν. Νικονάνου, Α. Μπούνια, Α. Φιλίππουπολίτη, Α. Χουρμουζιάδη & Ν. Γιαννούτσου (Επιμ.), Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. <http://hdl.handle.net/11419/713>

Ξενόγλωση

- Hein, H. (2000) *The Museum in Transition: A philosophical perspective*. Washington: Smithsonian Institution Press.
- Henrikson, S. (2001) Un lien avec la population: le Musée de l'Alaska. *Museum International*, 212 (53), 4. Paris: UNESCO.
- Kook, J. K. (1997) Computers and Communication Networks in Educational Settings in the Twenty-First Century: Preparation for Educators' New Roles. *Educational Technology*, 37(2), 56-60. <http://www.jstor.org/stable/44429165>
- Mccann Morley, G. (1955) Introduction. *Museum*, VIII, 4, 201-208. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000010561>
- Näykki, P., Isohäätä, J. & Järvelä, S. (2021) "You really brought all your feelings out" – Scaffolding students to identify the socio-emotional and socio-cognitive challenges in collaborative learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 30, 100536. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100536>
- O'Dea, W. (1955) Les musées scientifiques et l'éducation. *Museum*, VIII, 4, 239-242. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000010561>
- Wickens, A. (2012) Museums and Community. *Journal of Museum Education*, 37:1, 91-100. <https://doi.org/10.1080/10598650.2012.11510721>
- Zachariou, A. & Symeou, L. (2008) The Local Community as a Means for Promoting Education for Sustainable Development. *Applied Environmental Education & Communication*, 7:4, 129-143. <http://dx.doi.org/10.1080/15330150902744152>

Μεταφρασμένη

- Bergson, H. (1998) *Τα άμεσα δεδομένα της συνείδησης*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Desvallées, A. & Mairesse, A. (2010) *Βασικές Έννοιες της Μουσειολογίας*. (χ.τ.): ICOM-Ελληνικό Τμήμα.
- Shaffer, S. (2019) *ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ. Θεωρητικές προσεγγίσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*. Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου – Καρδαμίτσα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

Ανθρωπολογικό Μουσείο

<http://www.anthropologymuseum.med.uoa.gr/>

Βιβλικό Αρχαιολογικό Μουσείο Θεολογικής Σχολής

https://www.uoa.gr/to_panepistimio/moyseia/bibliko_archaiologiko_moyseio_theologikis_scholis/

Εγκληματολογικό Μουσείο

<http://forensic.med.uoa.gr/egklhmatologiko-moyseio.html>

Λαογραφικό Μουσείο και Αρχείο (Λ.Μ.Α.)

<https://fma.phil.uoa.gr/>

Μουσείο Ανατομίας

https://www.uoa.gr/to_panepistimio/moyseia/anatomias_syllogi_georgioy_papanikolaoy/

Μουσείο Αρχαιολογίας και Ιστορίας της Τέχνης

<http://museum2.arch.uoa.gr/>

Μουσείο Ζωολογίας

<https://zoolmuseum.biol.uoa.gr/>

Μουσείο Ιστορίας

<http://www.historymuseum.uoa.gr/>

Μουσείο Ορυκτολογίας και Πετρολογίας

https://www.geol.uoa.gr/el/tmima/moyseia/moyseio_oryktologias_kai_petrologias/

Μουσείο Παθολογικής Ανατομικής

https://www.uoa.gr/to_panepistimio/moyseia/moyseio_pathologikis_anatomikis/

Μουσείο Παιδείας

<http://mouseiopaideias.ppp.uoa.gr/>

Μουσείο Παλαιοντολογίας και Γεωλογίας

https://www.geol.uoa.gr/tmima/moyseia/moyseio_palaiontologias_kai_geologias/

Μουσείο Πληροφορικής και των Τηλεπικοινωνιών (ΜΠ&Τ)

<https://www.di.uoa.gr/outreach/museum/about>

Μουσείο Τμήματος Οδοντιατρικής

<http://www.museum.dent.uoa.gr/>

Μουσείο Φυσιολογίας “Γεώργιος Κοτζιάς”

<https://www.physiologymuseum.com/>

ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Μουσείο Ιόνιου Πανεπιστημίου

<https://museum.ionio.gr/>

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

Μουσείο Παιδικής & Εφηβικής Λογοτεχνίας

<http://mouseiopl.uth.gr/>

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Λαογραφικό Μουσείο

http://folklore-museum.uoi.gr/public_access.htm

Μουσείο Ιστορίας της Ιατρικής

<https://www.uoi.gr/panepistimiaki-zoi/politismos/mouseio-istorias-tis-iatrikis/>

Μουσείο Τυπογραφίας και Τεχνολογίας Γραφικών Τεχνών

<http://mtt.unit.uoi.gr/index.php?lang=el>

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

Μουσείο Ιατρικής Κρήτης

<https://museum.med.uoc.gr:8443/>

Μουσείο της Εκπαίδευσης

<https://kemeiede.edc.uoc.gr/%CE%B1%CF%81%CF%87%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%BC%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B5%CE%AF%CE%BF-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%CF%82>

Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κρήτης

<https://www.nhmc.uoc.gr>

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ

Αρχαιολογικό Μουσείο Πατρών

<http://www.ampatron.gr/%CE%A3%CE%B5%CE%BC%CE%B9%CE%BD%CE%AC%CF%81%CE%B9%CE%B1-%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%AD%CE%B4%CF%81%CE%B9%CE%B1>

Μουσείο Επιστημών & Τεχνολογίας

<http://stmuseum.upatras.gr/index.php/el/>

ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΓΙΑ ΤΑ ΑΠΟΣΤΕΛΛΟΜΕΝΑ ΠΡΟΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗ ΚΕΙΜΕΝΑ

Η 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 το 0 για την Εισαγωγή, εάν υπάρχει.

Ο τίτλος των κεφαλαίων γράφεται με έντονα πεζά (λ.χ. **3. Μεθοδολογία της έρευνας**), των υποκεφαλαίων με έντονα πλάγια (**3.1. Δείγμα και διαδικασία συλλογής δεδομένων**) και των επιμέρους υποκεφαλαίων με σκέτα πλάγια (1.1.1., 1.1.2, κ.ο.κ.)

Οι συγγραφείς παρακαλούνται να είναι συνεπείς ως προς τη χρήση των σημείων στίξης. Τα διπλά εισαγωγικά ("...") χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν παράθεμα από έργο συγγραφέα. Όταν αυτό ξεπερνά τις τρεις σειρές κειμένου, πρέπει να γράφεται χωριστά, μέσα σε διπλά εισαγωγικά, με μεγαλύτερα διαστήματα δεξιά και αριστερά από ό,τι το κανονικό κείμενο, και με πλήρη αναφορά στην πηγή. Τα μονά εισαγωγικά ('...') μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να δηλώσουν μη κοινά αποδεκτή ή μεταφορική χρήση (λ.χ. "πρόκειται για έναν μαθητή 'αστέρι'...") ή αναφορά σε λέξη, έκφραση, κλπ. (λ.χ. "το μόρφημα 'παν' μπορεί επίσης να υποδηλώνει ..."). Τα πλάγια γράμματα (*italics*) χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν είτε έμφαση είτε κάποιον όρο. Τα έντονα γράμματα χρησιμοποιούνται μόνο για τους τίτλους και για τις ονομασίες των Πινάκων, Σχημάτων κλπ. (Πίνακας 3, Σχήμα 2, Διάγραμμα 1,) και οι υπογραμμίσεις καθόλου. Τέλος, δε συνιστάται η χρήση των κεφαλαίων μέσα στο κείμενο ή στις βιβλιογραφικές παραπομπές.

Οι υποσημειώσεις θα πρέπει να αποφεύγονται. Εάν ο/η συγγραφέας θεωρεί απαραίτητη τη χρήση σημειώσεων, τότε αυτές θα πρέπει να μπαίνουν **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 μούν 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 ιδίου 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.

A) Αναφορές σε βιβλία

Flanagan, I.C., W.M. Shanner & R.F. Mager (1971) *Behavioural Objectives: A Guide for Individualizing Learning*. New York: Westinghouse Learning Press.

Τερλεζής 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.).

B) Αναφορές σε άρθρα σε περιοδικά

Ματσαγγούρας, Η. & Α. Κουλουμπαρίση (1999) Ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της κριτικής σκέψης: θεωρητικές αρχές και εφαρμογές στην παραγωγή του γραπτού λόγου. *Ψυχολογία*, 6 (3): 299-326.

Shepard, L.A. (2000) The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7): 4-14.

Γ) Αναφορές σε κεφάλαια σε συλλογικούς τόμους ή πρακτικά συνεδρίων

Ξανθάκου, Γ. & Μ. Μπάφα (2009) Οργάνωση του χώρου στο Νηπιαγωγείο και δημιουργικότητα. Στο Μ. Καΐλα & Α. Κατσίκης (επιμ.), *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη: νέα δεδομένα και προσανατολισμοί*, Αθήνα: Ατραπός, 723-754.

Bauman, Z. (1999) *Moderne und Ambivalenz*. In U. Bielefeld (Hg.) *Das Eigene und das Fremde: Neuer Rassismus in der Alten Welt?* Hamburg: Hamburger Edition, 23-50.

Scardamalia, M. & C. Bereiter (1987) Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, Vol.1, 142-174.

Δ) Αναφορές σε δημοσίευτο 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

Eyraudice-Unité européenne (2004) L' intégration scolaire des enfants immigrants en Europe, www.Eyraudice.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

H 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 'πάν' 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 [online]. 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.

