

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Τεύχος 55
Μάιος 2020

Έκδοση: Παντελής Γεωργογιάννης
ISSN: 2407-9669
Πάτρα



Θεματικός τόμος

Καινοτομία στην Εκπαίδευση

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
με κριτές

**Θεωρία και έρευνα
στις
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 55

Πάτρα, Μάιος 2020

Title: Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

ISSN: 2407-9669

σ.σ. 68, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

Εκδότης:

Παντελής Γεωργογιάννης
Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Αγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας
Tel/Fax: 2613019948
website: <http://periodiko.inpatra.gr>
email: periodiko@inpatra.gr

Γραμματεία:

Καρβέλη Ευγενία, Πτυχιούχος Τμήματος Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών
Θεοδωρακοπούλου Σταυρούλα, Τελειόφοιτος Παιδαγωγικού Τμήματος
Πανεπιστημίου Πατρών

Επιμέλεια ηλεκτρονικού δοκιμίου:

Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας,
ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου
Πατρών, Συνεργάτης Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών

Copyright ©:

Παντελής Γεωργογιάννης
Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση του έργου αυτού, καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε άλλο μέσο, χωρίς σχετική άδεια του κατόχου του Copyright.

Πολιτική δημοσίευσης άρθρων:

Η Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση **«Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής»** δημοσιεύει άρθρα τα οποία έχουν υποστεί διαδικασία τυφλής κρίσης. Ωστόσο, οι απόψεις που εκφράζονται σε κάθε άρθρο απηχούν εκείνες των συγγραφέων και δεν είναι απαραίτητως αποδεκτές από την Συντακτική Επιτροπή.

Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών

Διευθυντής έκδοσης

Γεωργογιάννης Παντελής, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Συντακτική Επιτροπή

Φυριπτής Εμμανουήλ, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*

Villar Lecumberri Alicia, *Profesora honoraria, Universidad Autonoma de Madrid*

Baros Wassilios, *Professur für Bildungsforschung, Universität Salzburg*

Επιστημονική Επιτροπή

Καθηγητές

Αθανασούλα-Ρέππα Αναστασία, *τ. καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ/ ΣΕΠ ΕΑΠ*

Βεργίδης Δημήτριος, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Γαλανάκη Ευαγγελία, *Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*

Δαμανάκης Μιχάλης, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης*

Καυγάλης Γεώργιος, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Kolioussi Lambrini, *Profesora, Universidad Nacional Autonoma de Mexico*

Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, *Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών,*

Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας

Μήτσης Ναπολέων, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

Πανταζής Σπύρος, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα, *Καθηγήτρια, Σύμβουλος ΣΕΠ ΕΑΠ*

Ρεράκης Ηρακλής, *Καθηγητής Παιδαγωγικής – Χριστιανικής Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.*

Σκούρτου Ελένη, *τ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου*

Αναπληρωτές καθηγητές

Αναστασιάδου Σοφία, *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

Αρχάκης Αργύρης, *Αναπλ. Καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών*

Καμαρούδης Σταύρος, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

Μαυρίλας Δημοσθένης, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Μπάκας Θωμάς, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Ξυδόπουλος Γιώργος, *Αναπλ. Καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών*

Πλακίτση Κατερίνα, *Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, *Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου

Επίκουροι Καθηγητές

Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Βαμβακούση Ξανθή (Ξένια), Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Θάνος Θεόδωρος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καλεράντε Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Κασωτάκη-Γατοπούλου Αργυρώ, Δρ., Επίκουρη Καθηγήτρια, Hankuk University of Foreign Studies της Ν. Κορέας

Κεδράκα Κατερίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Κιαπίδου Ειρήνη-Σοφία, Επίκουρη Καθηγήτρια Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών

Λαζαρίδου Αγγελική, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μάγος Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μουσένα Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής

Νιφτανίδου Θεοχαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Σαββάκης Μάνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

Στεργίου Λήδα, Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Φωτεινός Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Λέκτορες

Ροφούζου Αιμιλία, Λέκτορας Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Σχολή Ναυτικών Δοκίμων

Σάλμοντ Ελευθερία, Λέκτορας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Τουρτούρας Χρήστος, Λέκτορας Παιδαγωγικής ΑΠΘ

Τσεσμελή Στυλιανή, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

Διδάκτορες

Ακριτίδου Δήμητρα, Δρ. Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών

Αρμάος Ρέμος, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Βαρσαμίδου Αθηνά, Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης

Κατσιμάρδος Βασίλης, Δρ. Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 46ης Περιφέρειας Αθήνας

Μανιάτης Παναγιώτης, Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών Εξωτ. Συνεργάτης, Π.Δ. 407

Μπρίνια Βασιλική, Δρ στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Πιλόγκου Βασιλική, Δρ. στις Επιστήμες της Αγωγής-Ειδική Επιστήμονας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Σταυρόπουλος Αναστάσιος, Δρ. Τμήματος Μέσων Επικοινωνίας και Πολιτισμού της Σχολής Διεθνών Σπουδών Επικοινωνίας και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

Τσιαβού Ευαγγελία, Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας

Τσιμποκλή Άννα, Δρ. Institute of Education Πανεπιστημίου Λονδίνου, ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ

Χαμπηλομάτη Παρασκευή, Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Φιλολόγος, Διευθύντρια 2ου Λυκείου Άρτας

Περιεχόμενα

Οι στάσεις των γονέων για την αξιοποίηση του παιδικού βιβλίου κατά την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους στο οικογενειακό περιβάλλον 7

Βαϊρινού Κωνσταντία

Ανάπτυξη ηλεκτρονικής κοινότητας εκπαιδευτικών Πληροφορικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης 31

Αλεξούδα Γεωργία

Ο Ισλαμισμός ως θρησκεία των προσφύγων και των μεταναστών στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό σύστημα 57

Πλακωτή Ελένη

Βαϊρινού Κωνσταντία

Οι στάσεις των γονέων για την αξιοποίηση του παιδικού βιβλίου κατά την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους στο οικογενειακό περιβάλλον

Περίληψη

Οι στάσεις των γονέων μπορούν να επηρεάσουν τα κίνητρα, τις στάσεις, τις αξίες, τις αντιλήψεις και τη μόρφωση των παιδιών τους¹.

Κατά την εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών για την ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας και του γραμματισμού τους στο οικογενειακό περιβάλλον επιχειρήθηκε να διερευνηθούν οι στάσεις των γονέων σχετικά με το παιδικό βιβλίο και τις δραστηριότητες που σχετίζονται μ' αυτό.

Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας έγινε με μια κλίμακα στάσης. Τα δεδομένα ποσοτικοποιούνται, αναλύονται και ερμηνεύονται. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι ο τόπος φοίτησης των παιδιών, το φύλο, η ηλικία και οι σπουδές των γονέων καθορίζουν τις στάσεις των γονέων για τις μορφές και τους τύπους των παιδικών βιβλίων, αλλά και για το είδος των δραστηριοτήτων μ' αυτά.

Λέξεις – κλειδιά: στάσεις γονέων, γονική εμπλοκή, παιδικό βιβλίο.

1 Γκλιάου – Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου – οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 75.

Parents' attitudes about the use of children's book in the process of parental involvement at their children's education in the family environment

Abstract

Parents' attitudes may influence the motivations, attitudes, values, perceptions and education of their children².

In the parental involvement in educational process of their children to develop lecture and literacy in the family environment, it was attempted to investigate parents' attitudes about the children's book and the activities related to it.

The research's data were collected on an attitude scale. Data are quantified, analyzed and interpreted. The results of the research show that the region where the children are educated, sex, age and parents' education, determine parents' attitudes about the forms and types of children's books and the types of activities with them.

Keywords: parents' attitudes, parental involvement, children's book.

1. Εισαγωγή

Ο υποστηρικτικός ρόλος και η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους αποτελεί σημαντικό παράγοντα όχι μόνο στη διαδικασία της μάθησης αλλά και στην ανάπτυξη των παιδιών, όπως και στην αποτελεσματικότητα της προσχολικής εκπαίδευσης. Σε ένα πλαίσιο εξωστρέφειας του Νηπιαγωγείου και συνεργασίας με τους γονείς των παιδιών ιδιαίτερη σημασία αποκτά ο ρόλος των Νηπιαγωγών και των Συντονιστών εκπαιδευτικού έργου να υποστηρίξουν τους γονείς στην εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους. Μία πτυχή αυτής της υποστήριξης αποτελεί ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η υλοποίηση ενημερωτικών και επιμορφωτικών δράσεων για γονείς σε θέματα που τους ενδιαφέρουν και τους προβληματίζουν.

Σε ένα πλαίσιο συνεργασίας σχολείου και οικογένειας επιχειρήθηκε να υλοποιηθεί ένα μοντέλο ενίσχυσης της μάθησης στο σπίτι από τους γονείς παιδιών που φοιτούσαν σε Νηπιαγωγεία. Για το λόγο αυτό οργανώθηκαν βιωματικά επιμορφωτικά εργαστήρια για γονείς σχετικά με την αξιοποίηση του παιδικού βιβλίου και υλοποιήθηκαν απογευματινές ώρες στους χώρους των Νηπιαγωγείων με την εθελοντική συμμετοχή αυτών. Πριν την έναρξη του εγχειρήματος επιχειρήθηκε να διερευνηθούν οι στάσεις των γονέων σχετικά με το παιδικό βιβλίο και τις δραστηριότητες μ' αυτό.

2 Γκλιάου – Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου – οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 75.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Αποσαφήνιση όρων

2.1.1. Γονεϊκή εμπλοκή

Ο όρος γονεϊκή εμπλοκή αναφέρεται στην «εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή, στη σχέση οικογένειας και παιδιού στο οικογενειακό περιβάλλον, στην εκπαίδευση των γονέων για την υποστήριξη των παιδιών τους και στη συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων του σχολείου αναφορικά με τη μάθηση του παιδιού»³. Διαμορφώνεται στο πλαίσιο των σχέσεων στα περιβάλλοντα που ζει και αναπτύσσεται το παιδί⁴. Οι διαστάσεις που μπορεί να πάρει είναι: η ενδυνάμωση του γονεϊκού ρόλου, η επικοινωνία σχολείου- οικογένειας, το υποστηρικτικό περιβάλλον για μάθηση στο σπίτι, ο εθελοντισμός, η λήψη αποφάσεων, η συνεργασία με την κοινότητα⁵, η συμμετοχή στην οργάνωση της σχολικής ζωής και της εκπαιδευτικής διαδικασίας⁶ και η συνδιδασκαλία σ' αυτή⁷.

2.1.2. Στάσεις

Σύμφωνα με τον Ajzen⁸ οι στάσεις αποτελούν αξιολογικές αντιδράσεις είτε θετικές είτε αρνητικές, απέναντι σε κάποιον άνθρωπο, αντικείμενο ή θεσμό. Αντίστοιχα οι Rosenberg & Hovlant⁹ υποστηρίζουν ότι οι στάσεις σχετίζονται με τις πεποιθήσεις, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά. Περιλαμβάνουν όχι μόνο θετικές ή αρνητικές επιδράσεις αλλά και την προτίμηση, την απόλαυση, το ενδιαφέρον και τα αντίθετά τους¹⁰.

3 Ζερβουδάκη, Ε. (2011). Η εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία και η επίδρασή της στις επιδόσεις μαθητών δημοτικού σχολείου. Στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd> (προσπελάστηκε στις 20/1/2020), 27.

4 Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2009). Συνεργασία σχολείου – οικογένειας και κοινότητας: Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές. Αθήνα: Παπαζήση, 247-339.

5 Epstein, J. (2001). *School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Colorado: West view press.

Μπιρμπύλη, Μ. (2013). Συνεργασία νηπιαγωγείου- οικογένειας: από τις καλές σχέσεις στην εμπλοκή των οικογενειών στη μάθηση των παιδιών. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 94, 62-65.

6 Edwards, C., Gandini, L., Fortman, G. (2003). *Reggio Emilia: Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Ε. Κουτσουβάνου (Επιμ.). Αθήνα: Πατάκης.

7 Goehlich, M. (2003). *Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση*. Κ. Χρυσαιφίδης (Επιμ.). Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός, 83.

8 Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behavior*. New York: Open University Press.

9 Rosenberg, M. J. & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective and behavioural components of attitudes in Hovland, C. I. & Rosenberg, M. J. (Ed.). *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components* (p.p. 1-14), New Haven, CT: Yale University Press. Αναφέρεται στο: Στύλος, Γ. (2014). *Στάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών*. Στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd> (προσπελάστηκε στις 20/3/2020), 34.

10 Ernest, P. (1989). The knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher: A model. *Journal of Education for Teaching*, 15, 13-33. Αναφέρεται στο: Στύλος, Γ. (2014). *Στάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών*

Οι στάσεις σύμφωνα με τον Koballa¹¹ αποτελούν προϊόν μάθησης, ενώ για τους Koballa & Crawley¹², προδηλώνουν τη συμπεριφορά και σχετίζονται με την ετοιμότητα για δράση. Ωστόσο η πραγματική συμπεριφορά μπορεί να προβλεφτεί με μεγαλύτερη ακρίβεια τόσο από τη στάση του ατόμου για την έκβαση της συμπεριφοράς όσο και από την εκτίμησή του κατά πόσο η ομάδα του θα το αποδοκιμάσει ή επιδοκιμάσει¹³.

2.1.3. Παιδικό βιβλίο

Το παιδικό βιβλίο απευθύνεται κυρίως σε παιδιά αναγνώστες. Μια βασική ταξινόμηση των παιδικών βιβλίων αποτελεί η διάκρισή τους σε λογοτεχνικά και σε μη λογοτεχνικά βιβλία¹⁴. Το λογοτεχνικό παιδικό βιβλίο επικεντρώνεται στην μυθοπλασία, προκαλεί μία σειρά συναισθημάτων και είναι ελκυστικότερο για τον αναγνώστη από το βιβλίο γνώσεων¹⁵. Το μη λογοτεχνικό βιβλίο ή παιδικό βιβλίο γνώσης αποβλέπει στην παροχή γνώσεων στα παιδιά σε γενικά ή πιο εξειδικευμένα θέματα¹⁶. Τα τελευταία χρόνια πέρα από την έντυπη μορφή, σταδιακά εμφανίζονται όλο και περισσότερο παιδικά βιβλία σε ψηφιακή μορφή.

Η συνεργατική ανάγνωση βιβλίων γονέων και παιδιών συντελεί στον γλωσσικό και αναδυόμενο γραμματισμό¹⁷, στον κοινωνικό γραμματισμό¹⁸, στη κριτική σκέψη και στον κριτικό γραμματισμό¹⁹, στην ανάπτυξη γνωστικών

πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών. Στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd> (προσπελάστηκε στις 20/3/2020), 34.

11 Koballa, T.R. Jr. (1988). Attitudes and related concepts in science education. *Science education*, 72, 115-126. Αναφέρεται στο: Στύλος, Γ. (2014). *Στάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών*. Στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd> (προσπελάστηκε στις 20/3/2020), 36.

12 Koballa, T. R. & Crawley, F. E. (1992). Attitude – Behavior change in science education: Part II, Results of an Ongoing Research Agenda. Στο: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED356142.pdf> (προσπελάστηκε στις 25/3/2020).

13 Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs NJ: Prentice- Holt. Αναφέρεται στο: Παπαδίμα, Emilia (2017). *Ανιλήψεις γονέων, νηπιαγωγών, δασκάλων και ειδικών ψυχικής υγείας για τη σχολική ετοιμότητα*. Στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd> (προσπελάστηκε στις 20/1/2020), 151.

14 Καρπόζηλου, Μ. (1999). *Το παιδί στην χώρα των βιβλίων*. Αθήνα. Καστανιώτης.

15 Κατσίκη- Γκίβαλου, Α. (2001). *Λογοτεχνική ανάγνωση και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

16 Παπαντωνάκης, Γ.- Κώτη-Παπαντωνάκη, Δ. (2010). *Βιβλίο γνώσεων για παιδιά και νέους. Θεωρητική προσέγγιση*. Στο: <http://keimena.ece.uth.gr> (προσπελάστηκε στις 29/7/2010).

17 Bus, A. G., Ijzendoorn, M. V. & 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), p.p. 1- 21. Αναφέρεται στο: Κλαδάκης, Ι. (2012). *Διερεύνηση των στάσεων των γονέων σχετικά με την εμπλοκή τους στη διδακτική- μαθησιακή διαδικασία*. Στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd> (προσπελάστηκε στις 20/1/2020), 161.

18 Καρακίτσιος, Α. (2011). Φιλαναγνωσία ... φανατική συνήθεια, στο: Ε. Αρτζανίδου, Δ. Γουλή, Σ. Γρόσδος, Α. Καρακίτσιος, *Παιχνίδια φιλαναγνωσίας και αναγνωστικές εμπυγχώσεις*. Αθήνα: Gutenberg, 21.

19 Neuman, S. B. (1997). Guiding young children's participation in early literacy development: A family literacy program for adolescent mothers. *Early Child Development and Care*. 127 (1), p.p. 119- 129. Αναφέρεται

δεξιοτήτων και αισθητικών κριτηρίων»²⁰. Η διαδραστική και κριτική ανάγνωση βιβλίων από γονείς και παιδιά συντελεί στη καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας²¹.

2.2. Συναφείς έρευνες

2.2.1. Εμπλοκή γονέων

Ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν ότι η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους ενισχύει και υποστηρίζει την ανάπτυξη των παιδιών, την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης προσχολικής εκπαίδευσης²², και επιφέρει θετικά αποτελέσματα για τους εμπλεκόμενους (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς)²³.

Έρευνα σε Νηπιαγωγεία στον ελλαδικό χώρο ανέδειξε «ότι οι Νηπιαγωγοί θεωρούν τη συμμετοχή των γονέων σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες με το παιδί τους στο σπίτι πιο σημαντική για την απόδοση του παιδιού, απ' ό,τι η συμμετοχή των γονέων στο Νηπιαγωγείο», δεδομένα που συμβαδίζουν με αντίστοιχες έρευνες σε άλλες χώρες²⁴.

στο: Κλαδάκης, Ι. (2012). *Διερεύνηση των στάσεων των γονέων σχετικά με την εμπλοκή τους στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία*. Στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd> (προσπελάστηκε στις 20/1/2020), 161.

Ματσαγούρας, Η. (2007). *Σχολικός Εγγραμματοσιμός Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης, 159.

20 Markidis, K. (2011). *Social literacy in school contexts: concepts and research instruments*. Report for the National Book Center of Greece. Athens

21 Κλαδάκης, Ι. (2012). *Διερεύνηση των στάσεων των γονέων σχετικά με την εμπλοκή τους στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία*. Στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd> (προσπελάστηκε στις 20/1/2020), 161.

22 Goehlich, M. (2003). *Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση*. Κ. Χρυσοφίδης (Επιμ.). Αθήνα: Τυποθήτω – Γ. Δαρδανός

Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (2003). *Reggio Emilia: Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Ε. Κουτσοβάνου (Επιμ.). Αθήνα: Πατάκης

Pronin- Fromberg, D. (2000). *Το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο. Σχεδιασμός και πρακτικές ενός Διεπιστημονικού-Διαθεματικού Προγράμματος*. Ε. Κουτσοβάνου- Κ. Χρυσοφίδης (Επιμ.). Αθήνα: Οδυσσεύς.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί-Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ

Βρυνιώτη, Κ., Κυρίδης, Α., Σιβροπούλου- Θεοδοσιάδου, Ε., Χρυσοφίδης, Κ. (2008). *Οδηγός Γονέα. ΥΠΕΠΘ, Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ*. Αθήνα: Πατάκης.

23 Γκeliάου - Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου – οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10.

Ματσαγούρας, Η. & Πούλου, Μ. (2009). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων. *Μέντορας- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*, 11, 27-41.

Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2006). *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου – οικογένειας και κοινότητας*. Αθήνα: Ατραπός.

Hughes, P. & Mac Naughton, G. (2002). Preparing early childhood professionals to work with parents: the challenges of diversity and dissensus. *Australian Journal of early childhood*, 27, 2, 14-20.

Keyns. C. R. (2002). A way of thinking about parent/teacher partnerships for teacher. *International Journal of Early Years Education*, 10 (3), 177-191.

24 Νάστου, Λ. (2015). *Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στάσεις, αντιλήψεις και πρακτικές των νηπιαγωγών*. Στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd> (προσπελάστηκε στις 20/1/2020).

2.2.2. Στάσεις γονέων

Οι γονείς καθώς βρίσκονται σε μία διαδικασία αλληλεπίδρασης με τα παιδιά τους επηρεάζουν τα κίνητρα, τις στάσεις, τις αξίες, τις αντιλήψεις, αλλά και την μόρφωσή τους²⁵. Όταν οι γονείς πιστεύουν στην αξία της εκπαίδευσης και τρέφουν υψηλές προσδοκίες για τα παιδιά τους, τότε αφοσιώνονται και συμπαραστέκονται στη μόρφωσή τους. Η αφοσίωση των γονέων μπορεί να υπερκαλύψει εμπόδια, όπως το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο²⁶. Ανασκόπηση ερευνών επιβεβαιώνει ότι παιδιά, των οποίων οι γονείς εμπλέκονταν στη σχολική τους ζωή, είχαν καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, υψηλότερους βαθμούς, καλύτερη μετάβαση σε μεγαλύτερες τάξεις, λιγότερες απουσίες, καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες και υψηλότερη πιθανότητα να αποφοιτήσουν²⁷.

Σε ερευνητικά δεδομένα που αναφέρεται η Α. Νάστου, η ανάπτυξη αναγνωστικών δραστηριοτήτων από κοινού γονέων και παιδιών συνδέεται με την ανάπτυξη κινήτρων στα παιδιά αλλά και κατάκτηση της ανάγνωσης απ' αυτά. «Οι υποστηρικτικές συμπεριφορές ανάγνωσης των γονέων επιδρούν θετικά στις πεποιθήσεις, δραστηριότητες και στα κίνητρα των παιδιών για ανάγνωση»²⁸. «Θετικές εμπειρίες σε δραστηριότητες που συσχετίζονται με την ανάγνωση και τη γραφή σχετίζονται με την επιτυχία του παιδιού στο διάβασμα. Πρώιμες ευχάριστες αναγνωστικές εμπειρίες παρέχουν τη βάση για τη μετέπειτα επιθυμία του παιδιού για μάθηση»²⁹.

Ερευνητικά δεδομένα που παραθέτει η Ε. Τάφα³⁰ επισημαίνουν ότι παιδιά προσχολικής ηλικίας που είχαν αναπτύξει δεξιότητες γραμματισμού είχαν γονείς που πίστευαν ότι η ανάγνωση και η γραφή ήταν και δική τους υπόθεση εκτός από υπόθεση του σχολείου. Διάβαζαν ιστορίες και αναγνώσματα στα παιδιά και απαντούσαν στις ερωτήσεις των παιδιών σχετικά με τα βιβλία, τις εφημερίδες ή τις επιγραφές στον περιβάλλοντα χώρο. Επισκέπτονταν μαζί τους την τοπική βιβλιοθήκη και τα ενθάρρυναν να διαλέγουν βιβλία. Πρόσφεραν πολλές αναγνωστικές ευκαιρίες στο σπίτι και επιπλέον είχαν οι ίδιοι θετική στάση απέναντι στο βιβλίο και σε ό,τι έχει σχέση με τον γραμματισμό των παιδιών τους. Αντίστοιχα αποτελέσματα διαπιστώθηκαν σε έρευνα της Σ. Κουτσουράκη³¹ σε

25 Γκλιάνου - Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου – οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 75.

26 Ντινίδου, Χ. (2013). *Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών Προτοβάθμιας Εκπαίδευσης και γονέων για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας*. Στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd> (προσπελάστηκε στις 20/1/2020), 264.

27 Papadima, Emilia (2017). *Αντιλήψεις γονέων, νηπιαγωγών, δασκάλων και ειδικών ψυχικής υγείας για τη σχολική ετοιμότητα*. Στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd> (προσπελάστηκε στις 20/1/2020), 131.

28 Νάστου, Α. (2015). *Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στάσεις, αντιλήψεις και πρακτικές των νηπιαγωγών*. Στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd> (προσπελάστηκε στις 20/1/2020), 67.

29 Βλασσουπούλου, Μ. & Ρότσια, Β. (2007). Επαναπροσδιορίζοντας τη σχολική ετοιμότητα. Αναφέρεται στο: Papadima, Emilia (2017). *Αντιλήψεις γονέων, νηπιαγωγών, δασκάλων και ειδικών ψυχικής υγείας για τη σχολική ετοιμότητα*. Στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd> (προσπελάστηκε στις 20/1/2020), 131.

30 Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 83-86.

31 Κουτσουράκη, Σ. (2006). *Γραμματισμός και πρώιμη ανάγνωση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*.

γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας στον ελλαδικό χώρο.

Όπως επισημαίνει ο Ι. Κλαδάκης με βάση μία σειρά ερευνών η γονεϊκή εμπλοκή έχει θετικές συνέπειες στη φιλιαναγνωσία, στην αναγνωστική ευχέρεια των μαθητών και στην κατανόηση κειμένων. Ιδιαίτερος ευεργετική για τους μαθητές αναδεικνύεται η εκπαίδευση των γονέων υπό την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή συγκεκριμένων πρακτικών στα παιδιά τους στο σπίτι. Τα αποτελέσματα εμφανίζονται το ίδιο ευεργετικά τόσο για τα παιδιά του νηπιαγωγείου, όσο και για παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας. Το κοινωνικοοικονομικό status της οικογένειας δεν φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά το είδος και την ένταση αυτού του τύπου γονικής εμπλοκής³². Ενώ σε ερευνητικά δεδομένα που αναφέρεται ο Τ. Κωτόπουλος επισημαίνεται ότι η φιλιαναγνωσία επηρεάζεται από το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και τον τόπο φοίτησης των μαθητών³³.

2.3. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι στάσεις των γονέων σχετικά με την μορφή (έντυπα - ψηφιακά) και τον τύπο (επιστημονικά - λογοτεχνικά) των παιδικών βιβλίων, αλλά και το είδος των δραστηριοτήτων (παραδοσιακές αναγνωστικές δραστηριότητες και δημιουργικές δραστηριότητες³⁴) που αναπτύσσονται μ' αυτά, στο εγχείρημά τους να υποστηρίξουν τη μάθηση των παιδιών τους στο οικογενειακό περιβάλλον αξιοποιώντας το παιδικό βιβλίο.

2.3.1. Ερωτήματα έρευνας

- Ποιες είναι οι προτιμήσεις των γονέων για τα έντυπα και ψηφιακά βιβλία, τα επιστημονικά και λογοτεχνικά και τις παραδοσιακές και δημιουργικές δραστηριότητες μ' αυτά;
- Ποιο είναι το αίσθημα επάρκειας των γονέων για την ενασχόλησή τους με έντυπα και ψηφιακά βιβλία, με επιστημονικά και λογοτεχνικά και με παραδοσιακές και δημιουργικές δραστηριότητες μ' αυτά;
- Ποια είναι η παρακίνηση της συμπεριφοράς των γονέων από πρόσωπα του περιβάλλοντός τους για έντυπα και ψηφιακά βιβλία, για επιστημονικά και λογοτεχνικά και για παραδοσιακές και δημιουργικές δραστηριότητες μ' αυτά;
- Ποιες είναι οι πεποιθήσεις των γονέων για την αποτελεσματικότητα των έντυπων και ψηφιακών βιβλίων, των επιστημονικών και λογοτεχνικών βιβλίων και των παραδοσιακών και δημιουργικών δραστηριοτήτων μ' αυτά στα παιδιά τους;

Αθήνα: Ταξιδευτής, 137-138.

32 Κλαδάκης, Ι. (2012). *Διερεύνηση των στάσεων των γονέων σχετικά με την εμπλοκή τους στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία*. Στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd> (προσπελάστηκε στις 20/1/2020), 168-169.

33 Κωτόπουλος, Τ. (2011). *Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παγνιώδη διάθεση της δημιουργικής γραφής*. Ανακτήσιμο από: <https://www.academia.edu/22087346> (10/2/2020), 6.

34 Στο εξής σε όλη την έκταση της εργασίας θα αναφέρονται ως δημιουργικές.

- Ποιες είναι οι πεποιθήσεις των γονέων για την αποτελεσματικότητα των έντυπων και ψηφιακών βιβλίων, των επιστημονικών και λογοτεχνικών βιβλίων και των παραδοσιακών και δημιουργικών δραστηριοτήτων μ' αυτά στους ίδιους;

2.3.2. Υποθέσεις έρευνας

Στις διάφορες περιοχές της χώρας (αστικές, ημιαστικές, αγροτικές περιοχές), στις διάφορες ηλικίες, στα διαφορετικά φύλα και με διαφορετικές σπουδές:

- Οι γονείς εκδηλώνουν διαφορετική προτίμηση στα έντυπα βιβλία από τα ψηφιακά, στα λογοτεχνικά παιδικά βιβλία από τα επιστημονικά και στις δημιουργικές δραστηριότητες από τις παραδοσιακές αναγνωστικές.
- Οι γονείς εκδηλώνουν διαφορετικό αίσθημα επάρκειας για τα έντυπα βιβλία από τα ψηφιακά, για τα λογοτεχνικά από τα επιστημονικά βιβλία και για τις δημιουργικές δραστηριότητες από τις παραδοσιακές αναγνωστικές.
- Οι γονείς έχουν διαφορετική παρακίνηση της συμπεριφοράς τους για τα έντυπα από τα ψηφιακά βιβλία, για τα λογοτεχνικά από τα επιστημονικά βιβλία και για τις δημιουργικές δραστηριότητες από τις παραδοσιακές αναγνωστικές.
- Οι γονείς εκδηλώνουν διαφορετική πεποίθηση για την αποτελεσματικότητα στη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών τους με τα έντυπα βιβλία από τα ψηφιακά, με τα λογοτεχνικά από τα επιστημονικά βιβλία και με τις δημιουργικές δραστηριότητες από τις παραδοσιακές αναγνωστικές.
- Οι γονείς εκδηλώνουν διαφορετική πεποίθηση για την αποτελεσματικότητα στους ίδιους με τα έντυπα από τα ψηφιακά βιβλία, με τα λογοτεχνικά από τα επιστημονικά βιβλία και με τις δημιουργικές δραστηριότητες από τις παραδοσιακές αναγνωστικές.

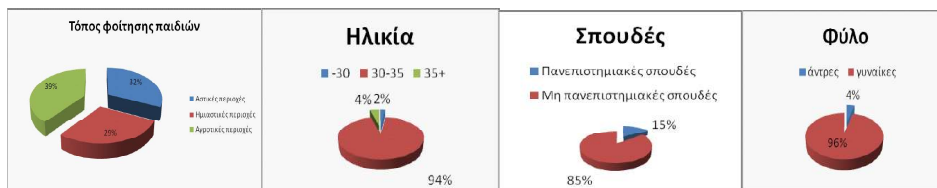
3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Το δείγμα της έρευνας

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 95 γονείς, των οποίων τα παιδιά φοιτούσαν σε νηπιαγωγεία της Δυτικής Μακεδονίας κατά τα σχολικά έτη 2018-19 και 2019-20. Η συντριπτική πλειοψηφία (96%) του δείγματος αποτελείται από γυναίκες. Το ηλικιακό εύρος του δείγματος μας είναι περιορισμένο, μεταξύ των 25- 45 χρόνων, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος (94%) κατατάσσεται στο εύρος των 30-35 χρόνων. Το 15% έχει κάνει πανεπιστημιακές σπουδές. Το 32% του δείγματος των γονέων έχουν παιδιά που φοιτούν σε νηπιαγωγεία αστικών οικισμών (περισσότεροι από 10.000 κάτοικοι). Το 29% έχουν παιδιά που φοιτούν σε νηπιαγωγεία ημιαστικών οικισμών (από 2.000- 10.000 κάτοικοι), ενώ το 39% έχουν παιδιά που φοιτούν σε

νηπιαγωγεία αγροτικών οικισμών (λιγότεροι από 2.000 κάτοικοι).

Διάγραμμα I: Κατανομές δείγματος



3.2. Ερευνητικά εργαλεία

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την περιγραφή των στάσεων των γονέων είναι μία κλίμακα τύπου Likert (Likert Scale), με 5 (πέντε) τυποποιημένες κατηγορίες απαντήσεων³⁵.

Η κλίμακα περιλαμβάνει 15 (δεκαπέντε) ερωτήσεις, οι οποίες ταξινομούνται σε τρεις ενότητες. Η πρώτη ενότητα αφορά τη μορφή του παιδικού βιβλίου (έντυπο- ψηφιακό), η δεύτερη τον τύπο του παιδικού βιβλίου (επιστημονικό- λογοτεχνικό) και η τρίτη το είδος των δραστηριοτήτων που μπορούν να αναπτυχθούν μ' αυτό (παραδοσιακές- δημιουργικές).

Οι ερωτήσεις της πεντάβαθμης κλίμακας διακρίνονται σε τρεις ενότητες ως εξής:

- σε ερωτήσεις που αφορούν το έντυπο και ψηφιακό παιδικό βιβλίο με διαβαθμίσεις από: Απόλυτα έντυπο βιβλίο, Μάλλον έντυπο βιβλίο, Έντυπο και ψηφιακό, Μάλλον ψηφιακό βιβλίο, Απόλυτα ψηφιακό βιβλίο και περιλαμβάνει πέντε ερωτήσεις:
 1. Ποια μορφή παιδικού βιβλίου προτιμάτε;
 2. Με ποια μορφή παιδικού βιβλίου πιστεύετε ότι μπορείτε να ασχοληθείτε;
 3. Με ποια μορφή παιδικού βιβλίου θεωρείτε ότι, αν ασχοληθείτε, θα επαινεθείτε από πρόσωπα του περιβάλλοντος σας (συγγενείς, φίλοι, γνωστοί);
 4. Ποια μορφή παιδικού βιβλίου θεωρείτε αποτελεσματική για τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών σας;
 5. Ποια μορφή παιδικού βιβλίου θεωρείτε αποτελεσματική για τη μάθηση και την ανάπτυξη τη δική σας;

35 Η διαμόρφωση της κλίμακας βασίστηκε στα: 1) Καριώτογλου, Π., Παπαδοπούλου, Π. και Ζουπιδής Α. (2019). Η εκπαίδευση παιδιών Προσχολικής Ηλικίας: Οι Φυσικές Επιστήμες στο Νηπιαγωγείο. Ημερίδα - Σεμινάριο επιμόρφωσης Νηπιαγωγών, Φλώρινα. 2) Zoupidis, A., Tselfes, V., & Kariotoglou, P. Pre-service early childhood teachers' beliefs that influence their intention to use inquiry-based learning methods, *Journal of Early Childhood Teacher Education* (submitted).

2. σε ερωτήσεις που αφορούν το επιστημονικό και λογοτεχνικό παιδικό βιβλίο με διαβαθμίσεις από: Απόλυτα επιστημονικό βιβλίο, Μάλλον επιστημονικό βιβλίο, Επιστημονικό και λογοτεχνικό, Μάλλον λογοτεχνικό βιβλίο, Απόλυτα λογοτεχνικό βιβλίο και περιλαμβάνει πέντε ερωτήσεις:
 6. Ποιο τύπο παιδικού βιβλίου προτιμάτε;
 7. Με ποιο τύπο παιδικού βιβλίου πιστεύετε ότι μπορείτε να ασχοληθείτε;
 8. Με ποιο τύπο παιδικού βιβλίου θεωρείτε ότι, αν ασχοληθείτε, θα επαινεθείτε από πρόσωπα του περιβάλλοντος σας (συγγενείς, φίλοι, γνωστοί κτλ);
 9. Ποιο τύπο παιδικού βιβλίου θεωρείτε αποτελεσματικό για τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών σας;
 10. Ποιο τύπο παιδικού βιβλίου θεωρείτε αποτελεσματικό για τη μάθηση και την ανάπτυξη τη δική σας;
3. σε ερωτήσεις που αφορούν τις παραδοσιακές και δημιουργικές αναγνωστικές δραστηριότητες με διαβαθμίσεις: Απόλυτα παραδοσιακές αναγνωστικές δραστηριότητες, Μάλλον παραδοσιακές αναγνωστικές δραστηριότητες, Παραδοσιακές αναγνωστικές δραστηριότητες και δημιουργικές δραστηριότητες, Μάλλον δημιουργικές δραστηριότητες, Απόλυτα δημιουργικές δραστηριότητες και περιλαμβάνει πέντε ερωτήσεις:
 11. Ποιο είδος δραστηριοτήτων προτιμάτε;
 12. Με ποιο είδος δραστηριοτήτων πιστεύετε ότι μπορείτε να ασχοληθείτε;
 13. Με ποιο είδος δραστηριοτήτων θεωρείτε ότι, αν ασχοληθείτε, θα επαινεθείτε από πρόσωπα του περιβάλλοντος σας (συγγενείς, φίλοι, γνωστοί κτλ);
 14. Ποιο είδος δραστηριοτήτων θεωρείτε αποτελεσματικό για τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών σας;
 15. Ποια είδος δραστηριοτήτων θεωρείτε αποτελεσματικό για τη μάθηση και την ανάπτυξη τη δική σας;

Οι ενδείκτες που χρησιμοποιούνται στην κλίμακα και διαμορφώνουν τις ερωτήσεις είναι: η προτίμηση των γονέων για βιβλία και αντίστοιχες δραστηριότητες, το αίσθημα επάρκειας των γονέων για ενασχόληση, η παρακίνηση της συμπεριφοράς τους από το περιβάλλον τους και οι πεποιθήσεις τους για την αποτελεσματικότητα των βιβλίων και των δραστηριοτήτων τόσο για το παιδί όσο και για τους ίδιους.

3.3. Μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Στην έρευνα εφαρμόζεται η ποσοτική ανάλυση. Τα δεδομένα ποσοτικοποιούνται και χρησιμοποιούνται κατανομές συχνοτήτων, οι οποίες παρουσιάζονται στους

πίνακες που ακολουθούν, για την περιγραφή των μεταβλητών και την εξαγωγή συμπερασμάτων για τις στάσεις του συγκεκριμένου πληθυσμού γονέων.

Στη συνέχεια τα δεδομένα αναλύονται για την ερμηνεία των σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές. Οι γονείς διαφορετικών περιοχών (αστικές, ημιαστικές, αγροτικές περιοχές) ορίζονται ως ανεξάρτητη μεταβλητή της έρευνας. Ακόμη ως ανεξάρτητες μεταβλητές ορίζονται το φύλο, η ηλικία και οι σπουδές των γονέων. Ενώ ως εξαρτημένες μεταβλητές ορίζονται τα έντυπα, τα ψηφιακά, τα επιστημονικά και τα λογοτεχνικά βιβλία, οι παραδοσιακές και οι δημιουργικές δραστηριότητες.

4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Με βάση την κατηγοριοποίηση των απαντήσεων των γονέων επιχειρείται να κατανοηθούν οι σχέσεις ανάμεσα στις μεταβλητές. Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι:

4.1. Έντυπο και ψηφιακό παιδικό βιβλίο

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι προτιμήσεις των γονέων αναφορικά με τα βιβλία, έντυπα ή ψηφιακά, τα οποία επιλέγουν για τη μόρφωση τόσο τη δική τους όσο και των παιδιών τους στις αστικές, τις ημιαστικές και τις αγροτικές περιοχές της Ελλάδας. Όπως βλέπουμε στον Πίνακα 1, η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων των αστικών περιοχών με ποσοστό 53% επιλέγουν τα έντυπα βιβλία έναντι των ψηφιακών. Αντίθετα, στις ημιαστικές περιοχές το 47% των γονέων δείχνει την ίδια προτίμηση τόσο για το έντυπο όσο και το ψηφιακό βιβλίο και τη δεύτερη και την τρίτη θέση καταλαμβάνει το έντυπο και ψηφιακό βιβλίο με 25% και 14% αντίστοιχα. Τέλος στις αγροτικές περιοχές, η πλειοψηφία των γονέων επιλέγει το έντυπο και το ψηφιακό βιβλίο, ενώ το 33% το έντυπο βιβλίο.

Πίνακας 1. Προτιμήσεις γονέων για έντυπα και ψηφιακά βιβλία

Περιοχές	Απόλυτα έντυπο	Μάλλον έντυπο	Έντυπο και ψηφιακό	Μάλλον ψηφιακό	Απόλυτα ψηφιακό
Αστικές	53%	17%	20%	10%	0%
Ημιαστικές	25%	14%	47%	14%	0%
Αγροτικές	33%	8%	51%	8%	0%

Η πλειοψηφία των αντρών³⁶, οι γονείς στις μεγαλύτερες ηλικίες και οι γονείς με πανεπιστημιακές σπουδές με ποσοστά 3%, 3% και 8% αντίστοιχα

36 Εξαιτίας του μικρού ποσοστού συμμετοχής των αντρών (4%) είναι παρακινδυνευμένη οποιαδήποτε γενίκευση των αποτελεσμάτων.

επιλέγουν τα έντυπα βιβλία έναντι των ψηφιακών. Αντίθετα, οι γυναίκες, οι γονείς στο ηλικιακό φάσμα των 30-35 χρόνων³⁷ και οι γονείς χωρίς πανεπιστημιακές σπουδές με ποσοστά 39%, 38% και 29% αντίστοιχα δείχνουν την ίδια προτίμηση τόσο για το έντυπο όσο και το ψηφιακό βιβλίο και τη δεύτερη και την τρίτη θέση των προτιμήσεων τους καταλαμβάνει το έντυπο και ψηφιακό βιβλίο αντίστοιχα.

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζεται το αίσθημα επάρκειας των γονέων για την ενασχόλησή τους με τα βιβλία, έντυπα ή ψηφιακά στις αστικές, τις ημιαστικές και τις αγροτικές περιοχές της Ελλάδας. Όπως βλέπουμε στον Πίνακα 2, η πλειοψηφία των γονέων σε όλες τις περιοχές δείχνει το ίδιο αίσθημα επάρκειας τόσο για τα έντυπα όσο και για τα ψηφιακά βιβλία, με ποσοστά 47%, 39% και 59% αντίστοιχα. Ενώ τη δεύτερη και τρίτη θέση καταλαμβάνουν το έντυπο με ποσοστά 33%, 29% και 11% και το ψηφιακό βιβλίο με ποσοστά 10%, 11% και 11% αντίστοιχα.

Πίνακας 2. Αίσθημα επάρκειας γονέων για έντυπα και ψηφιακά βιβλία

Περιοχές	Απόλυτα έντυπο	Μάλλον έντυπο	Έντυπο και ψηφιακό	Μάλλον ψηφιακό	Απόλυτα ψηφιακό
Αστικές	33%	10%	47%	10%	0%
Ημιαστικές	29%	21%	39%	11%	0%
Αγροτικές	11%	16%	59%	11%	3%

Οι γυναίκες, οι γονείς στο ηλικιακό φάσμα 30-35 χρόνων και οι γονείς χωρίς πανεπιστημιακές σπουδές έχουν το ίδιο αίσθημα επάρκειας τόσο για τα έντυπα όσο και για τα ψηφιακά βιβλία με ποσοστά 49%, 47% και 46%, ενώ ακολουθεί με μικρότερα ποσοστά το έντυπο βιβλίο.

Οι άντρες, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία γονείς και οι γονείς με πανεπιστημιακές σπουδές σε μεγαλύτερο ποσοστό (3%, 2% και 7% αντίστοιχα) έχουν αίσθημα επάρκειας για τα έντυπα βιβλία.

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζεται η παρακίνηση των γονέων από άτομα του περιβάλλοντός τους για την ενασχόλησή τους με τα βιβλία, έντυπα ή ψηφιακά στις αστικές, τις ημιαστικές και τις αγροτικές περιοχές της Ελλάδας. Όπως βλέπουμε στον Πίνακα 3, η πλειοψηφία των γονέων δείχνει να αισθάνεται την ίδια παρακίνηση από άτομα του περιβάλλοντός τους τόσο για τα έντυπα όσο και για τα ψηφιακά βιβλία, με ποσοστά 50%, 54% και 44% αντίστοιχα στις αστικές, τις ημιαστικές και τις αγροτικές περιοχές. Ενώ τη δεύτερη και τρίτη θέση καταλαμβάνουν το έντυπο και ψηφιακό βιβλίο αντίστοιχα.

37 Εξαιτίας του μεγάλου ποσοστού δείγματος στο ηλικιακό φάσμα 30-35 ετών (94%) είναι παρακινδυνευμένη οποιαδήποτε γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Πίνακας 3. Παρακίνηση γονέων για έντυπα και ψηφιακά βιβλία

Περιοχές	Απόλυτα έντυπο	Μάλλον έντυπο	Έντυπο και ψηφιακό	Μάλλον ψηφιακό	Απόλυτα ψηφιακό
Αστικές	13%	28%	50%	9%	0%
Ημιαστικές	14%	21%	54%	11%	0%
Αγροτικές	22%	15%	44%	7%	12%

Αντίστοιχες κατανομές ποσοστών παρουσιάζουν τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες, οι γονείς με ή χωρίς πανεπιστημιακές σπουδές και στο ηλικιακό φάσμα των 30-35 χρόνων.

Τόσο οι νεότεροι όσο και οι μεγαλύτεροι γονείς σε μεγαλύτερα ποσοστά (2%) αισθάνονται παρακίνηση από άτομα του περιβάλλοντός τους για την ενασχόλησή τους με έντυπα βιβλία.

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται οι πεποιθήσεις των γονέων για την αποτελεσματικότητα στη μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών τους με τα βιβλία, έντυπα ή ψηφιακά στις αστικές, τις ημιαστικές και τις αγροτικές περιοχές της Ελλάδας. Όπως βλέπουμε στον Πίνακα 4, το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων δείχνει την ίδια πεποίθηση για την αποτελεσματικότητα τόσο των έντυπων όσο και των ψηφιακών βιβλίων στη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών, στις αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές, με αντίστοιχα ποσοστά 53%, 50% και 49%. Ενώ τη δεύτερη και τρίτη θέση καταλαμβάνουν το έντυπο και ψηφιακό βιβλίο αντίστοιχα.

Πίνακας 4. Αποτελεσματικότητα έντυπων και ψηφιακών βιβλίων στα παιδιά

Περιοχές	Απόλυτα έντυπο	Μάλλον έντυπο	Έντυπο και ψηφιακό	Μάλλον ψηφιακό	Απόλυτα ψηφιακό
Αστικές	20%	17%	53%	10%	0%
Ημιαστικές	21%	11%	50%	14%	4%
Αγροτικές	13%	19%	49%	8%	11%

Αντίστοιχες κατανομές ποσοστών παρουσιάζουν οι γονείς σε όλες τις ηλικίες, με ή χωρίς πανεπιστημιακές σπουδές, τόσο οι άντρες όσοι και οι γυναίκες.

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται οι πεποιθήσεις των γονέων για την αποτελεσματικότητα στη μάθηση και ανάπτυξη τους με τα βιβλία, έντυπα ή ψηφιακά στις αστικές, τις ημιαστικές και τις αγροτικές περιοχές της Ελλάδας. Όπως βλέπουμε στον Πίνακα 5, η πλειοψηφία των γονέων δείχνει την ίδια πεποίθηση για την αποτελεσματικότητα τόσο των έντυπων όσο και των ψηφιακών βιβλίων για τη μόρφωσή τους, στις αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές με ποσοστά 40%, 57% και 54% αντίστοιχα.

Πίνακας 5. Αποτελεσματικότητα έντυπων και ψηφιακών βιβλίων στους γονείς

Περιοχές	Απόλυτα έντυπο	Μάλλον έντυπο	Έντυπο και ψηφιακό	Μάλλον ψηφιακό	Απόλυτα ψηφιακό
Αστικές	13%	37%	40%	10%	0%
Ημιαστικές	14%	18%	57%	11%	0%
Αγροτικές	24%	14%	54%	8%	0%

Αντίστοιχες κατανομές ποσοστών παρουσιάζουν οι γονείς με ή χωρίς πανεπιστημιακές σπουδές, οι μικρότεροι των 35 χρόνων γονείς και οι γυναίκες. Ενώ τη δεύτερη και τρίτη θέση καταλαμβάνουν το έντυπο και ψηφιακό βιβλίο αντίστοιχα στις παραπάνω κατηγορίες του δείγματος. Αντίθετα το μεγαλύτερο ποσοστό των αντρών (2%) και των μεγαλύτερων σε ηλικία γονέων (3%) θεωρεί αποτελεσματικότερα για τους ίδιους τα έντυπα βιβλία.

4.2. Επιστημονικό και λογοτεχνικό παιδικό βιβλίο

Στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται οι προτιμήσεις των γονέων αναφορικά με τα βιβλία, έντυπα ή ψηφιακά, τα οποία επέλεγον για τη μόρφωση τόσο τη δική τους όσο και των παιδιών τους στις αστικές, τις ημιαστικές και τις αγροτικές περιοχές της Ελλάδας. Όπως βλέπουμε στον Πίνακα 6, η πλειοψηφία των γονέων στις αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές δείχνει την ίδια προτίμηση τόσο για το επιστημονικό όσο και το λογοτεχνικό βιβλίο με αντίστοιχα ποσοστά 53%, 37% και 60%. Επίσης σε όλες τις περιοχές τη δεύτερη και την τρίτη θέση καταλαμβάνει το λογοτεχνικό με ποσοστά 17%, 30% και 16% και το επιστημονικό βιβλίο με 10%, 11% και 8% αντίστοιχα.

Πίνακας 6. Προτιμήσεις γονέων για λογοτεχνικά και επιστημονικά βιβλία

Περιοχές	Απόλυτα επιστημονικό	Μάλλον επιστημονικό	Επιστημονικό και λογοτεχνικό	Μάλλον λογοτεχνικό	Απόλυτα λογοτεχνικό
Αστικές	7%	10%	53%	17%	13%
Ημιαστικές	0%	11%	37%	30%	22%
Αγροτικές	0%	8%	60%	16%	16%

Αντίστοιχα ποσοστά προτιμήσεων παρουσιάζουν οι γονείς στις διάφορες ηλικίες, με διαφορετικές σπουδές και οι γυναίκες. Αντίθετα οι άντρες στο μεγαλύτερο ποσοστό τους (2%) δείχνουν την ίδια προτίμηση τόσο για το επιστημονικό όσο και για το λογοτεχνικό βιβλίο, ενώ ακολουθεί στις προτιμήσεις τους (1%) το επιστημονικό βιβλίο.

Στον Πίνακα 7 παρουσιάζεται το αίσθημα επάρκειας των γονέων για την ενασχόλησή τους με τα βιβλία, έντυπα ή ψηφιακά στις αστικές, τις ημιαστικές και

τις αγροτικές περιοχές της Ελλάδας. Όπως βλέπουμε στον Πίνακα 7, η πλειοψηφία των γονέων στις αστικές, τις ημιαστικές και τις αγροτικές περιοχές δείχνει το ίδιο αίσθημα επάρκειας για την ενασχόλησή της τόσο με τα επιστημονικά όσο και με τα λογοτεχνικά βιβλία, με ποσοστά 46%, 54% και 50% αντίστοιχα.

Πίνακας 7. Αίσθημα επάρκειας γονέων για λογοτεχνικά και επιστημονικά βιβλία

Περιοχές	Απόλυτα επιστημονικό	Μάλλον επιστημονικό	Επιστημονικό και λογοτεχνικό	Μάλλον λογοτεχνικό	Απόλυτα λογοτεχνικό
Αστικές	7%	10%	46%	17%	20%
Ημιαστικές	4%	14%	54%	21%	7%
Αγροτικές	8%	10%	50%	21%	11%

Αντίστοιχες κατανομές ποσοστών παρουσιάζουν τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες (3% και 47% αντίστοιχα), οι γονείς με ή χωρίς πανεπιστημιακές σπουδές (6% και 44%) και οι γονείς στο ηλικιακό φάσμα 30-35 χρόνων (49%). Ενώ τη δεύτερη και τρίτη θέση καταλαμβάνουν το λογοτεχνικό και επιστημονικό βιβλίο αντίστοιχα. Αντίθετα οι νεότεροι γονείς έχουν αίσθημα επάρκειας με τα λογοτεχνικά βιβλία (2%).

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζεται η παρακίνηση των γονέων από άτομα του περιβάλλοντός τους για τα βιβλία, επιστημονικά ή λογοτεχνικά στις αστικές, τις ημιαστικές και τις αγροτικές περιοχές. Όπως βλέπουμε στον Πίνακα 8, η πλειοψηφία των γονέων σε όλες τις περιοχές δείχνει να αισθάνεται την ίδια παρακίνηση τόσο για τα επιστημονικά όσο και για τα λογοτεχνικά βιβλία, με ποσοστά 67%, 57% και 44% αντίστοιχα. Τη δεύτερη και τρίτη θέση καταλαμβάνουν το λογοτεχνικό και το επιστημονικό βιβλίο αντίστοιχα, με ποσοστά 23% και 10% στις αστικές περιοχές και 18% και 8% στις αγροτικές. Αντίθετα στις ημιαστικές περιοχές τη δεύτερη και τρίτη θέση καταλαμβάνουν το επιστημονικό και το λογοτεχνικό βιβλίο με ποσοστό 21% και 18% αντίστοιχα.

Πίνακας 8. Παρακίνηση γονέων για λογοτεχνικά και επιστημονικά βιβλία

Περιοχές	Απόλυτα επιστημονικό	Μάλλον επιστημονικό	Επιστημονικό και λογοτεχνικό	Μάλλον λογοτεχνικό	Απόλυτα λογοτεχνικό
Αστικές	0%	10%	67%	23%	0%
Ημιαστικές	0%	21%	57%	18%	4%
Αγροτικές	5%	8%	44%	14%	5%

Σε όλες τις ηλικίες οι γονείς, με ή χωρίς πανεπιστημιακές σπουδές, τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες στο μεγαλύτερο ποσοστό αισθάνονται την ίδια παρακίνηση από άτομα του περιβάλλοντός τους για την ενασχόλησή τους τόσο με επιστημονικά όσο και με λογοτεχνικά βιβλία. Ακολουθούν το λογοτεχνικό και μετά το επιστημονικό βιβλίο στη δεύτερη και τρίτη θέση αντίστοιχα.

Στον Πίνακα 9 παρουσιάζονται οι πεποιθήσεις των γονέων για την αποτελεσματικότητα στη μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών τους με τα βιβλία, έντυπα ή ψηφιακά στις αστικές, τις ημιαστικές και τις αγροτικές περιοχές της Ελλάδας. Όπως βλέπουμε στον Πίνακα 9, η πλειοψηφία των γονέων στις αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές δείχνει την ίδια πεποίθηση για την αποτελεσματικότητα τόσο των επιστημονικών όσο και των λογοτεχνικών βιβλίων, στη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών με ποσοστά 67%, 50% και 57% αντίστοιχα.

Πίνακας 9. Αποτελεσματικότητα λογοτεχνικών και επιστημονικών βιβλίων στα παιδιά

Περιοχές	Απόλυτα επιστημονικό	Μάλλον επιστημονικό	Επιστημονικό και λογοτεχνικό	Μάλλον λογοτεχνικό	Απόλυτα λογοτεχνικό
Αστικές	6%	10%	67%	17%	0%
Ημιαστικές	0%	11%	50%	18%	21%
Αγροτικές	5%	8%	57%	22%	8%

Αντίστοιχες κατανομές ποσοστών παρουσιάζουν οι γονείς με ή χωρίς πανεπιστημιακές σπουδές, τόσο οι άντρες όσοι και οι γυναίκες και με ηλικία μεγαλύτερη των 30 χρόνων. Σε όλες τις παραπάνω κατηγορίες του δείγματος τη δεύτερη και τρίτη θέση καταλαμβάνουν το λογοτεχνικό και το επιστημονικό βιβλίο αντίστοιχα. Αντίθετα στους άντρες τη δεύτερη θέση καταλαμβάνουν τα επιστημονικά βιβλία. Επίσης η πλειοψηφία (2%) των νεότερων γονέων θεωρεί αποτελεσματικότερα τα λογοτεχνικά βιβλία.

Στον Πίνακα 10 παρουσιάζονται οι πεποιθήσεις των γονέων για την αποτελεσματικότητα στη μάθηση και ανάπτυξη τους με τα βιβλία, έντυπα ή ψηφιακά στις αστικές, τις ημιαστικές και τις αγροτικές περιοχές της Ελλάδας. Όπως βλέπουμε στον Πίνακα 10, η πλειοψηφία των γονέων δείχνει την ίδια πεποίθηση για την αποτελεσματικότητα τόσο των επιστημονικών όσο και των λογοτεχνικών βιβλίων για τη μόρφωσή τους, στις αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές με ποσοστά 67%, 72% και 73% αντίστοιχα.

Πίνακας 10. Αποτελεσματικότητα λογοτεχνικών και επιστημονικών βιβλίων στους γονείς

Περιοχές	Απόλυτα επιστημονικό	Μάλλον επιστημονικό	Επιστημονικό και λογοτεχνικό	Μάλλον λογοτεχνικό	Απόλυτα λογοτεχνικό
Αστικές	6%	10%	67%	10%	7%
Ημιαστικές	0%	14%	72%	14%	0%
Αγροτικές	3%	8%	73%	13%	3%

Αντίστοιχες κατανομές ποσοστών παρουσιάζουν οι γονείς σε όλες τις

ηλικίες, με ή χωρίς πανεπιστημιακές σπουδές, τόσο οι άντρες όσο οι γυναίκες. Τη δεύτερη και τρίτη θέση καταλαμβάνουν το λογοτεχνικό και το επιστημονικό βιβλίο αντίστοιχα σε όλες τις παραπάνω κατηγορίες του δείγματος, με εξαίρεση τους άντρες στους οποίους τη δεύτερη θέση καταλαμβάνει το επιστημονικό βιβλίο.

4.3. Παραδοσιακές και δημιουργικές αναγνωστικές δραστηριότητες

Στον Πίνακα 11 παρουσιάζονται οι προτιμήσεις των γονέων αναφορικά με τα βιβλία, έντυπα ή ψηφιακά, τα οποία επιλέγουν για τη μόρφωση τόσο τη δική τους όσο και των παιδιών τους στις αστικές, τις ημιαστικές και τις αγροτικές περιοχές της Ελλάδας. Όπως βλέπουμε στον Πίνακα 11, η πλειοψηφία των γονέων στις αστικές περιοχές με ποσοστό 30% προτιμά τις παραδοσιακές δραστηριότητες, ενώ με ποσοστό 27% οι γονείς δείχνουν την ίδια προτίμηση τόσο για τις παραδοσιακές όσο και τις δημιουργικές δραστηριότητες και με ποσοστό 17% τις δημιουργικές δραστηριότητες. Αντίθετα στις ημιαστικές και αγροτικές περιοχές το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων δείχνει την ίδια προτίμηση τόσο για τις παραδοσιακές όσο και τις δημιουργικές δραστηριότητες με ποσοστά 39% και 60% αντίστοιχα και τη δεύτερη και τρίτη θέση καταλαμβάνουν οι δημιουργικές δραστηριότητες και οι παραδοσιακές με ποσοστά 28% και 11% (ημιαστικές) και 16% και 24% (αγροτικές) αντίστοιχα.

Πίνακας 11. Προτιμήσεις γονέων για δημιουργικές διαδραστικές και παραδοσιακές δραστηριότητες

Περιοχές	Απόλυτα παραδοσιακές	Μάλλον παραδοσιακές	Παραδοσιακές και δημιουργικές διαδραστικές	Μάλλον δημιουργικές διαδραστικές	Απόλυτα δημιουργικές διαδραστικές
Αστικές	20%	30%	27%	17%	6%
Ημιαστικές	11%	11%	39%	28%	11%
Αγροτικές	0%	8%	60%	16%	16%

Τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες (2% και 31% αντίστοιχα), οι γονείς στο ηλικιακό φάσμα των 30-35 χρόνων (32%) και οι γονείς με ή χωρίς πανεπιστημιακές σπουδές (4% και 32% αντίστοιχα) δείχνουν την ίδια προτίμηση τόσο για τις παραδοσιακές όσο και τις δημιουργικές.

Οι μικρότεροι των 30 χρόνων γονείς προτιμούν τις δημιουργικές δραστηριότητες (2%). Τέλος στις μεγαλύτερες ηλικίες, το μεγαλύτερο ποσοστό (2%) προτιμά τις παραδοσιακές δραστηριότητες.

Στον Πίνακα 12 παρουσιάζεται το αίσθημα επάρκειας των γονέων για την ενασχόλησή τους με τα βιβλία, έντυπα ή ψηφιακά στις αστικές, τις ημιαστικές και τις αγροτικές περιοχές της Ελλάδας. Όπως βλέπουμε στον Πίνακα 12, η πλειοψηφία των γονέων στις αστικές, τις ημιαστικές και τις αγροτικές περιοχές δείχνει το ίδιο αίσθημα επάρκειας τόσο με τις παραδοσιακές όσο και με τις

δημιουργικές δραστηριότητες, με ποσοστά 48%, 46% και 33% αντίστοιχα.

Πίνακας 12. Αίσθημα επάρκειας γονέων για δημιουργικές διαδραστικές και παραδοσιακές δραστηριότητες

Περιοχές	Απόλυτα παραδοσιακές	Μάλλον παραδοσιακές	Παραδοσιακές και δημιουργικές διαδραστικές	Μάλλον δημιουργικές διαδραστικές	Απόλυτα δημιουργικές διαδραστικές
Αστικές	7%	31%	48%	14%	0%
Ημιαστικές	4%	21%	46%	18%	11%
Αγροτικές	5%	24%	33%	19%	19%

Αντίστοιχες κατανομές ποσοστών παρουσιάζουν οι γυναίκες (41%), οι γονείς με ή χωρίς πανεπιστημιακές σπουδές (7% και 34% αντίστοιχα) και οι γονείς στο ηλικιακό φάσμα 30-35 χρόνων (40%). Τη δεύτερη και τρίτη θέση σε όλες τις παραπάνω κατηγορίες το δείγματος καταλαμβάνουν οι παραδοσιακές και οι δημιουργικές αντίστοιχα. Αντίθετα οι νεότεροι γονείς σε μεγαλύτερο ποσοστό έχουν αίσθημα επάρκειας (2%) με τις δημιουργικές δραστηριότητες. Ενώ οι μεγαλύτεροι σε ηλικία γονείς σε μεγαλύτερο ποσοστό έχουν αίσθημα επάρκειας (2%) με τις παραδοσιακές δραστηριότητες.

Στον Πίνακα 13 παρουσιάζεται η παρακίνηση των γονέων από άτομα του περιβάλλοντός τους για την ενασχόλησή τους με τα βιβλία, έντυπα ή ψηφιακά στις αστικές, τις ημιαστικές και τις αγροτικές περιοχές της Ελλάδας. Όπως βλέπουμε στον Πίνακα 13, το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων στις αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές, με αντίστοιχα ποσοστά 67%, 43% και 49%, δείχνει να αισθάνεται την ίδια παρακίνηση από άτομα του περιβάλλοντός του, για τις παραδοσιακές όσο και για τις δημιουργικές δραστηριότητες. Ενώ τη δεύτερη και τρίτη θέση καταλαμβάνουν οι δημιουργικές και οι παραδοσιακές αντίστοιχα.

Πίνακας 13. Παρακίνηση γονέων για δημιουργικές διαδραστικές και παραδοσιακές δραστηριότητες

Περιοχές	Απόλυτα παραδοσιακές	Μάλλον παραδοσιακές	Παραδοσιακές και δημιουργικές διαδραστικές	Μάλλον δημιουργικές διαδραστικές	Απόλυτα δημιουργικές διαδραστικές
Αστικές	6%	10%	67%	10%	7%
Ημιαστικές	11%	14%	43%	25%	7%
Αγροτικές	13%	8%	49%	14%	16%

Αντίστοιχες κατανομές ποσοστών παρουσιάζουν οι γονείς σε όλες τις ηλικίες, με ή χωρίς πανεπιστημιακές σπουδές, τόσο οι άντρες όσοι και οι γυναίκες.

Στον Πίνακα 14 παρουσιάζονται οι πεποιθήσεις των γονέων για την

αποτελεσματικότητα στη μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών τους με τα βιβλία, έντυπα ή ψηφιακά στις αστικές, τις ημιαστικές και τις αγροτικές περιοχές της Ελλάδας. Όπως βλέπουμε στον Πίνακα 14, το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων δείχνει την ίδια πεποίθηση για την αποτελεσματικότητα τόσο των παραδοσιακών όσο και των δημιουργικών δραστηριοτήτων στη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών, στις αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές με ποσοστά 53%, 39% και 43% αντίστοιχα.

Πίνακας 14. Αποτελεσματικότητα δημιουργικών διαδραστικών και παραδοσιακών δραστηριοτήτων στα παιδιά

Περιοχές	Απόλυτα παραδοσιακές	Μάλλον παραδοσιακές	Παραδοσιακές και δημιουργικές διαδραστικές	Μάλλον δημιουργικές διαδραστικές	Απόλυτα δημιουργικές διαδραστικές
Αστικές	7%	10%	53%	23%	7%
Ημιαστικές	7%	11%	39%	18%	25%
Αγροτικές	3%	11%	43%	24%	19%

Αντίστοιχες κατανομές ποσοστών παρουσιάζουν οι γονείς με ή χωρίς πανεπιστημιακές σπουδές, τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες και οι μεγαλύτεροι των 30 χρόνων γονείς. Σε όλες τις παραπάνω κατηγορίες του δείγματος τη δεύτερη και τρίτη θέση καταλαμβάνουν οι δημιουργικές και οι παραδοσιακές αντίστοιχα. Αντίθετα η πλειοψηφία (2%) των νεότερων γονέων θεωρεί αποτελεσματικότερες τις δημιουργικές δραστηριότητες.

Στον Πίνακα 15 παρουσιάζονται οι πεποιθήσεις των γονέων για την αποτελεσματικότητα στη μάθηση και ανάπτυξη τους με τα βιβλία, έντυπα ή ψηφιακά στις αστικές, τις ημιαστικές και τις αγροτικές περιοχές της Ελλάδας. Όπως βλέπουμε στον Πίνακα 15, η πλειοψηφία των γονέων δείχνει την ίδια πεποίθηση για την αποτελεσματικότητα τόσο των παραδοσιακών όσο και των δημιουργικών δραστηριοτήτων για τη μόρφωσή τους, στις αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές με ποσοστά 67%, 47% και 51% αντίστοιχα.

Πίνακας 15. Αποτελεσματικότητα δημιουργικών διαδραστικών και παραδοσιακών δραστηριοτήτων στους γονείς

Περιοχές	Απόλυτα παραδοσιακές	Μάλλον παραδοσιακές	Παραδοσιακές και δημιουργικές διαδραστικές	Μάλλον δημιουργικές διαδραστικές	Απόλυτα δημιουργικές διαδραστικές
Αστικές	6%	10%	67%	17%	0%
Ημιαστικές	7%	14%	47%	18%	14%
Αγροτικές	3%	11%	51%	24%	11%

Αντίστοιχες κατανομές ποσοστών παρουσιάζουν οι γονείς σε όλες τις ηλικίες, με ή χωρίς πανεπιστημιακές σπουδές, τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες. Ενώ τη δεύτερη και τρίτη θέση καταλαμβάνουν οι δημιουργικές και οι παραδοσιακές αντίστοιχα σε όλες τις κατηγορίες του δείγματος, με εξαίρεση τους άντρες στους οποίους τη δεύτερη θέση καταλαμβάνουν οι παραδοσιακές δραστηριότητες.

3. Συμπεράσματα και προτάσεις

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι τόσο το έντυπο όσο και το ψηφιακό θεωρούνται αποτελεσματικά για τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών από τους γονείς σε όλες τις περιοχές, σε όλο το εύρος των ηλικιών, ανεξάρτητα από τις σπουδές τους, τόσο από άντρες όσο και από γυναίκες. Ωστόσο το έντυπο βιβλίο υπερέχει έναντι του ψηφιακού στις προτιμήσεις των γονέων για τη μόρφωση των παιδιών τους αλλά και τη δική τους, στις αστικές περιοχές, στους άντρες, στις μεγαλύτερες ηλικίες και στους γονείς με πανεπιστημιακές σπουδές. Αίσθημα επάρκειας για ενασχόληση μ' αυτό παρουσιάζουν οι γονείς στις μεγαλύτερες ηλικίες, με πανεπιστημιακές σπουδές, και οι άντρες. Τόσο οι νεότεροι όσο και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία γονείς αισθάνονται να παρακινούνται από άτομα του περιβάλλοντός τους για την ενασχόλησή τους μ' αυτό. Θεωρείται αποτελεσματικότερο για τη μόρφωση των ίδιων των γονέων από τους άντρες και τους μεγαλύτερους σε ηλικία γονείς.

Επιστημονικά και λογοτεχνικά βιβλία επιλέγονται από τους γονείς, θεωρούνται αποτελεσματικά για τη μόρφωση τους και γι' αυτά αισθάνονται την ίδια παρακίνηση από άτομα του περιβάλλοντός τους, σε όλες τις περιοχές, σε όλο το εύρος των ηλικιών, ανεξάρτητα από τις σπουδές τους, τόσο από άντρες όσο και από γυναίκες. Ωστόσο οι νεότεροι γονείς θεωρούν το λογοτεχνικό βιβλίο αποτελεσματικότερο για τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών τους και αισθάνονται επαρκείς με τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους να ασχοληθούν μ' αυτό.

Παραδοσιακές και δημιουργικές δραστηριότητες θεωρούνται αποτελεσματικές για τη μόρφωση των ίδιων των γονέων και γι' αυτές αισθάνονται την ίδια παρακίνηση από άτομα του περιβάλλοντός τους, σε όλες τις περιοχές, σε όλο το εύρος των ηλικιών, ανεξάρτητα από τις σπουδές τους, τόσο από άντρες όσο και από γυναίκες. Ωστόσο οι γονείς στις αστικές περιοχές και στις μεγαλύτερες ηλικίες προτιμούν τις παραδοσιακές αναγνωστικές δραστηριότητες και οι γονείς στις μεγαλύτερες ηλικίες αισθάνονται επαρκείς να ασχοληθούν μ' αυτές. Ενώ οι νεότεροι γονείς προτιμούν τις δημιουργικές δραστηριότητες με τα βιβλία, αισθάνονται επαρκείς να ασχοληθούν μ' αυτές και τις θεωρούν αποτελεσματικότερες στην μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών τους.

Με βάση τα παραπάνω αναμένεται να εκδηλωθούν αντίστοιχες συμπεριφορές και δράσεις των γονέων. Για την υποστήριξη του ρόλου και την

ώθηση για δράση των γονέων προτείνεται η ανάληψη πρωτοβουλιών από την εκπαιδευτική κοινότητα, αφενός για την ενίσχυση των ενδιαφερόντων, των πεποιθήσεων και των θετικών στάσεων των γονέων προς τις επιστημονικές παραδοχές, τις σύγχρονες τάσεις στο χώρο του παιδικού βιβλίου και προς τις αποτελεσματικές πρακτικές αξιοποίησής του και αφετέρου η δημιουργία κινήτρων για την τροποποίηση στάσεων αντιθετικών προς τα παραπάνω.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσα

- Βρυνιώτη, Κ., Κυρίδης, Α., Σιβροπούλου- Θεοδοσιάδου, Ε., Χρυσυφίδης, Κ. (2008). *Οδηγός Γονέα. ΥΠΕΠΘ, Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ*. Αθήνα: Πατάκης.
- Γκλιάου – Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου – οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 74-83.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί- Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (2003). *Reggio Emilia: Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Ε. Κουτσουβάνου (Επιμ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Goehlich, M. (2003). *Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση*. Κ. Χρυσυφίδης (Επιμ.). Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.
- Καρακίτσιος, Α. (2011). Φιλαναγνωσία ... φανατική συνήθεια, στο: Ε. Αρτζανίδου, Δ. Γουλής, Σ. Γρόσδος, Α. Καρακίτσιος, *Παιχνίδια φιλαναγνωσίας και αναγνωστικές εμπυνώσεις*. Αθήνα: Gutenberg, 19-56.
- Καρπόζηλου, Μ. (1999). *Το παιδί στην χώρα των βιβλίων*. Αθήνα. Καστανιώτης.
- Κατσίκη- Γκίβαλου, Α. (2001). *Λογοτεχνική ανάγνωση και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουτσουράκη, Σ. (2006). *Γραμματισμός και πρόωμη ανάγνωση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Ματσαγούρας, Η. (2007). *Σχολικός Εγγραμματισμός Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγούρας, Η. & Πούλου, Μ. (2009). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων. *Μέντορας- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*, 11, 27-41.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2013). Συνεργασία νηπιαγωγείου - οικογένειας: από τις καλές σχέσεις στην εμπλοκή των οικογενειών στη μάθηση των παιδιών. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 94, 62-65.

- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2006). *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου – οικογένειας και κοινότητας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου – οικογένειας και κοινότητας: Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Pronin - Fromberg, D. (2000). *Το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο. Σχεδιασμός και πρακτικές ενός Διεπιστημονικού - Διαθεματικού Προγράμματος*. Ε. Κουτσουβάνου- Κ. Χρυσαιφίδης (Επιμ.). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσση

- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behavior*. New York: Open University Press.
- Epstein, J. (2001). *School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Colorado: West view press.
- Hughes, P. & Mac Naughton, G. (2002). Preparing early childhood professionals to work with parents: the challenges of diversity and dissensus. *Australian Journal of early childhood*, 27, 2, 14-20.
- Keyns. C. R. (2002). A way of thinking about parent/teacher partnerships for teacher. *International Journal of Early Years Education*, 10 (3), 177-191.
- Markidis, K. (2011). *Social literacy in school contexts: concepts and research instruments*. Report for the National Book Center of Greece. Athens.
- Zoupidis, A., Tselves, V., & Kariotoglou, P. Pre-service early childhood teachers' beliefs that influence their intention to use inquiry-based learning methods, *Journal of Early Childhood Teacher Education* (submitted).

Ιστοσελίδες

- Ζερβουδάκη, Ε. (2011). *Η εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία και η επίδρασή της στις επιδόσεις μαθητών δημοτικού σχολείου*. Στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd> (προσπελάστηκε στις 20/1/2020).
- Κλαδάκης, Ι. (2012). *Διερεύνηση των στάσεων των γονέων σχετικά με την εμπλοκή τους στη διδακτική - μαθησιακή διαδικασία*. Στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd> (προσπελάστηκε στις 20/1/2020).
- Koballa, T. R. & Crawley, F. E. (1992). *Attitude – Behavior change in science education: Part II, Results of an Ongoing Research Agenda*. Στο: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED356142.pdf> (προσπελάστηκε στις 25/3/2020).

- Κωτόπουλος, Τ. (2011). *Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της δημιουργικής γραφής*. Ανακτημένο από: <https://www.academia.edu/22087346> (10/2/2020).
- Νάστου, Λ. (2015). *Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στάσεις, αντιλήψεις και πρακτικές των νηπιαγωγών*. Στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd> (προσπελάστηκε στις 20/1/2020).
- Ντινίδου, Χ. (2013). *Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και γονέων για τη συνεργασία σχολείου- οικογένειας*. Στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd> (προσπελάστηκε στις 20/1/2020).
- Paradima, Emilia (2017). *Αντιλήψεις γονέων, νηπιαγωγών, δασκάλων και ειδικών ψυχικής υγείας για τη σχολική ετοιμότητα*. Στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd> (προσπελάστηκε στις 20/1/2020).
- Παπαντωνάκης, Γ. - Κώτη - Παπαντωνάκη, Δ. (2010). *Βιβλίο γνώσεων για παιδιά και νέους. Θεωρητική προσέγγιση*. Στο: <http://keimena.ece.uth.gr> (προσπελάστηκε στις 29/7/2010).
- Στύλος, Γ. (2014). *Στάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών*. Στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd> (προσπελάστηκε στις 20/3/2020).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η **Κωνσταντία Βαϊρινού** είναι Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ60. Έχει προϋπηρεσία ως Σχολική Σύμβουλος και περισσότερα από τριάντα έτη στην Προσχολική Εκπαίδευση. Έχει κάνει Μεταπτυχιακές Σπουδές στα *Παιδαγωγικά* και *Μετεκπαίδευση στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Συμμετείχε στη συγγραφή επιστημονικών βιβλίων, ενώ εργασίες της έχουν δημοσιευθεί στα πρακτικά πανελλήνιων και διεθνών συνεδρίων.

Αλεξούδα Γεωργία

Ανάπτυξη ηλεκτρονικής κοινότητας εκπαιδευτικών Πληροφορικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Περίληψη

Η ηλεκτρονική κοινότητα που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία, δημιουργήθηκε από την αρμόδια Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου και είναι ενταγμένη στη συνολική προσπάθεια της για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Με τη χρήση ανώνυμου ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου ανίχνευσης επιμορφωτικών αναγκών και επιθυμιών διαπιστώθηκε η θετική στάση των εκπαιδευτικών προς τη δημιουργία της ηλεκτρονικής κοινότητας. Η ηλεκτρονική κοινότητα δημιουργήθηκε ως ιδιωτική ομάδα του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου, είναι προσανατολισμένη στα μέλη της και έχει συγκεκριμένη στοχοθεσία με περιθώρια περαιτέρω συνδιαμόρφωσης. Η πορεία των εγγραφών των μελών και τα αποτελέσματα της συστηματικής παρατήρησης της ενεργού συμμετοχής των μελών είναι ενθαρρυντικά. Οι αναρτήσεις των μελών είναι επικεντρωμένες σε σημαντικά θέματα και χαρακτηρίζονται από ποιότητα και οργάνωση.

Λέξεις – κλειδιά: ηλεκτρονική κοινότητα, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικοί Πληροφορικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Development of an online community for primary school teachers of Informatics

Abstract

The online community presented in this paper was created by the responsible Education Coordinator and is part of her overall effort to advance teachers' professional development. Using an anonymous online questionnaire to identify training needs and wishes, we detected that teachers had a positive attitude towards the creation of an online community. The online community was created as a private group of the Panhellenic School Network, is member-oriented and has specific objectives with room to extend and enhance. The course of member registrations and the results of systematic observation of the active membership are encouraging. Members' posts are focused on significant issues and are characterized by quality and organization.

Keywords: online community, teachers' professional development, Informatics teachers in primary education.

1. Εισαγωγή

Η διαρκώς μεταβαλλόμενη πραγματικότητα που βιώνουμε καθιστά την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επιβεβλημένη¹. Σύμφωνα με έρευνες οι κοινότητες των εκπαιδευτικών μπορούν να διαδραματίσουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική τους ανάπτυξη². Στη βιβλιογραφία συναντάμε κοινότητες εκπαιδευτικών που χαρακτηρίζονται ως κοινότητες μάθησης ή κοινότητες πρακτικής ή κοινότητες πρακτικής και μάθησης ή δίκτυα εκπαιδευτικών, κ.α. Τα όρια ανάμεσα στα διαφορετικά είδη κοινοτήτων έχουν γίνει πλέον δυσδιάκριτα³. Γενικά οι κοινότητες δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην αξιοποίηση των εμπειριών και των καλών πρακτικών των ίδιων των

1 Grossman, P., Wineburg, S. & Woolworth, S. (2000). What makes teacher community different from a gathering of teachers? In C. F. T. S. O. T. A. Policy (Ed.), Center for the study of teaching and policy. Washington, DC: University of Washington (An occasional paper): Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, vol. 61, pp. 47-59.

2 Boone, S. C. (2010). Professional learning communities' impact: A case study investigating teachers' perceptions and professional learning satisfaction at one urban middle school (doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses (UMI No. 3419559): Hudson, P., Hudson, S., Gray, B. & Bloxham, R. (2013). Learning About Being Effective Mentors: Professional Learning Communities and Mentoring. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 93, pp. 1291-1300· Westheimer, J. (2008). Learning among colleagues: Teacher community and the shared enterprise of education. In: M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education*. Lanham, MD: Rowman: Reston, VA: Association of Teacher Educators, pp. 756-782

3 Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, vol. 61, pp. 47-59.

εκπαιδευτικών⁴. Οι προσδοκίες που δημιουργήθηκαν για τις κοινότητες πηγαίνουν από τη διαπίστωση πως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που αξιοποιεί την αλληλεπίδραση μεταξύ τους έχει θετικά αποτελέσματα⁵.

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) διευκόλυναν σημαντικά την ανάπτυξη των κοινοτήτων των εκπαιδευτικών και οδήγησαν στις ηλεκτρονικές κοινότητες. Εδώ και χρόνια καλλιεργήθηκαν υψηλές προσδοκίες για τη δυνατότητα των ηλεκτρονικών κοινοτήτων να συμβάλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών⁶.

Ειδικά οι εκπαιδευτικοί Πληροφορικής που το αντικείμενό τους εξελίσσεται με ραγδαίους ρυθμούς, έχουν αυξημένες ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι ηλεκτρονικές κοινότητες προτάθηκαν ως ένας από τους τρόπους κάλυψης των μεγάλων αναγκών υποστήριξής τους⁷. Το αίσθημα της απομόνωσης των εκπαιδευτικών μπορεί να αποτελέσει κίνητρο για τη συμμετοχή σε μια ηλεκτρονική κοινότητα⁸. Οι εκπαιδευτικοί Πληροφορικής πολύ συχνά δεν έχουν κάποιον άλλο συνάδερφο της ειδικότητας τους στο ίδιο σχολείο με τον οποίο θα μπορούσαν να ανταλλάσσουν απόψεις, εμπειρίες και να συνεργάζονται σε τακτική βάση. Επίσης, η ευχέρεια τους στην αξιοποίηση των εργαλείων των ΤΠΕ καθιστά τη συγκεκριμένη προσέγγιση προσιτή σε αυτούς.

Με βάση την Υ.Α. 158733/ΓΔ4 (ΦΕΚ 4299/2018) «Ενιαίος Κανονισμός Λειτουργίας των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ) και ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου», άρθρο 3, παρ.3⁹, ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ) μεταξύ των

4 Boone, S. C. (2010). Professional learning communities' impact: A case study investigating teachers' perceptions and professional learning satisfaction at one urban middle school (doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses (UMI No. 3419559). Westheimer, J. (2008). Learning among colleagues: Teacher community and the shared enterprise of education. In: M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education*. Lanham, MD: Rowman: Reston, VA: Association of Teacher Educators, pp. 756-782. Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, vol. 61, pp. 47-59.

5 Lantz-Andersson, A., Lundin, M. & Selwyn, N. (2018). Twenty years of online teacher communities: A systematic review of formally - organized and informally - developed professional learning groups. *Teaching and Teacher Education*, vol. 75 (1), pp. 302-315. Macía, M. & Garcia, I. (2016). Informal online communities and networks as a source of teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, vol. 55, pp. 291-307. Moolenaar, N. M., Slegers, P. J. & Daly, A. J. (2012). Teaming up: linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, vol. 28(2), pp. 251-262.

6 Greenhow, C. & Askari, E. (2017). Learning and teaching with social network sites: A decade of research in education. *Education and Information Technologies*, 22(2), 623-645.

7 Παπαδάκης, Σ., Αθανασόπουλος, Δ. & Χρηστακούδης, Χ. (2005). Διαδικτυακή Κοινότητα Μάθησης και αυτό-επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Πληροφορικής. Στο Α. Γιαλαμά, Ν. Τζιμόπουλος & Α. Χλωρίδου (επίμ.), *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ, Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη*, τ. Β' (405-414). Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

8 Macía, M. & García, I. (2016). Informal online communities and networks as a source of teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, vol. 55, pp. 291-307.

9 Υ.Α. 158733/ΓΔ4 (ΦΕΚ 4299/2018) «Ενιαίος Κανονισμός Λειτουργίας των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (Π.Ε.Κ.Ε.Σ.) και ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου», άρθρο 3, παρ.3.

άλλων έχει την επιστημονική και παιδαγωγική ευθύνη για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες και τα Εργαστηριακά Κέντρα της περιοχής αρμοδιότητάς του. Η Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Πληροφορικής του 1^{ου} ΠΕΚΕΣ Κεντρικής Μακεδονίας στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων της πήρε την πρωτοβουλία δημιουργίας μιας ηλεκτρονικής κοινότητας για τους εκπαιδευτικούς Πληροφορικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ανατολικής Θεσσαλονίκης και Χαλκιδικής αξιοποιώντας τη σχετική υπηρεσία του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου (ΠΣΔ). Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό τη μελέτη του σχεδιασμού και της λειτουργίας της συγκεκριμένης ηλεκτρονικής κοινότητας εκπαιδευτικών.

Μπορούμε να διακρίνουμε τους εξής ειδικούς στόχους:

1. Να διερευνηθεί η αναγκαιότητα δημιουργίας μιας ηλεκτρονικής κοινότητας των εκπαιδευτικών Πληροφορικής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης και Χαλκιδικής.
2. Να δημιουργηθεί ηλεκτρονική κοινότητα των εκπαιδευτικών Πληροφορικής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης και Χαλκιδικής.
3. Να μελετηθεί η πορεία της συγκεκριμένης ηλεκτρονικής κοινότητας σε σχέση με τις εγγραφές και την ενεργό συμμετοχή των μελών της.

Η επόμενη ενότητα αφορά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση των ηλεκτρονικών κοινοτήτων εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια τεκμηριώνεται η αναγκαιότητα δημιουργίας της ηλεκτρονικής κοινότητας και παρουσιάζονται η στοχοθεσία και τα χαρακτηριστικά της. Ακολουθεί η περιγραφή του πληροφοριακού συστήματος της ηλεκτρονικής κοινότητας και η παρουσίαση της συστηματικής παρατήρησης της πορείας της. Τέλος, συνοψίζονται τα συμπεράσματα της εργασίας και κατατίθενται προτάσεις.

2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση των ηλεκτρονικών κοινοτήτων των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με πρόσφατη βιβλιογραφική ανασκόπηση, με βάση την προέλευση της πρωτοβουλίας για τη δημιουργία μιας κοινότητας εκπαιδευτικών μπορούμε να διακρίνουμε τις εξής κατηγορίες¹⁰:

- Τυπικές κοινότητες από κυβερνητικές πρωτοβουλίες με κύριο στόχο την υλοποίηση των εκπαιδευτικών προτύπων σε εθνικό επίπεδο. Αξιοποιούν σε μεγάλο βαθμό εξωτερικούς εμπειρογνώμονες. Επίσης ελέγχονται και αξιολογούνται από κυβερνητικούς παράγοντες.
- Κοινότητες προσανατολισμένες στα μέλη τους με προκαθορισμένη ατζέντα. Συχνά οι φορείς της πρωτοβουλίας είναι διευθυντές σχολείων, εκπαιδευτικοί ή συγγραφείς σχετικών εργασιών και αποτελούν και οι ίδιοι μέλη της κοινότητας.

10 Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. & Kynndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, vol. 61, pp. 47-59.

Στηρίζονται κυρίως στη διδακτική εμπειρία και τις καλές πρακτικές των ίδιων των μελών.

- Διαμορφωτικές κοινότητες χωρίς προκαθορισμένους στόχους και ατζέντα. Έχουν μακροπρόθεσμο ορίζοντα και οι στόχοι και η ατζέντα διαμορφώνονται κατά τη λειτουργία της κοινότητας.

Ανάλογα με τον φορέα δημιουργίας μπορούμε να διακρίνουμε ένα συνεχές, όπου στο ένα άκρο υπάρχει η προσέγγιση «από πάνω προς τα κάτω» (top-down) και στο άλλο άκρο η προσέγγιση «από κάτω προς τα πάνω» (bottom-up). Στην προσέγγιση «από πάνω προς τα κάτω» το υπουργείο παιδείας και τα ανώτερα στελέχη του έχουν τον βασικό ρόλο και οι εκπαιδευτικοί είναι απλά αποδέκτες των προσεγγίσεων που προτείνει η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική. Στην περίπτωση αυτή έχουμε τυπικές κοινότητες εκπαιδευτικών. Στην προσέγγιση «από κάτω προς τα πάνω» ο κυρίαρχος φορέας είναι οι εκπαιδευτικοί και έχουμε κοινότητες προσανατολισμένες στα μέλη τους και με προκαθορισμένη ατζέντα ή διαμορφωτικές κοινότητες. Στα ενδιαμέσα σημεία του συνεχούς τοποθετούνται οι ενδιαμέσες προσεγγίσεις.

Παρά την υψηλή δημοφιλία των ηλεκτρονικών κοινοτήτων, σε πρόσφατη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώθηκε πως η εμπειρική τους κατανόηση ακόμη δεν έχει αναπτυχθεί αρκετά και χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση¹¹. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ επεκτείνει και αναπλαισιώνει την οργάνωση των κοινοτήτων και κατά συνέπεια αλλάζει η δυναμική της συμμετοχής¹². Για τους λόγους αυτούς, πέρα από τη γενικότερη έρευνα των κοινοτήτων των εκπαιδευτικών, καθίσταται απαραίτητη η έρευνα που αφορά ειδικά τις ηλεκτρονικές κοινότητες των εκπαιδευτικών. Αποτέλεσμα της αναγκαιότητας αυτής είναι δύο πρόσφατες βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις που αφορούν τις ηλεκτρονικές κοινότητες εκπαιδευτικών. Οι Macia και García (2016)¹³ στην ανασκόπηση τους μελέτησαν 23 άτυπες ηλεκτρονικές κοινότητες εκπαιδευτικών. Οι Lantz-Andersson, Lundin και Selwyn (2018)¹⁴ στην ανασκόπηση τους μελέτησαν συνολικά 52 ηλεκτρονικές κοινότητες εκπαιδευτικών, οι 24 από τις οποίες ήταν τυπικές και οι υπόλοιπες 28 κοινότητες ήταν άτυπες. Σύμφωνα με την ανασκόπηση τους στις τυπικές ηλεκτρονικές κοινότητες των εκπαιδευτικών μπορούμε να διακρίνουμε τα εξής είδη συμμετοχής:

11 Lantz-Andersson, A., Lundin, M. & Selwyn, N. (2018). Twenty years of online teacher communities: A systematic review of formally - organized and informally - developed professional learning groups. *Teaching and Teacher Education*, vol. 75 (1), pp. 302-315.

12 Wenger, E., White, N. & Smith, J. D. (2009). *Digital habitats: Stewarding technology for communities*. Portland, OR: CPsquare.

13 Macia, M. & García, I. (2016). Informal online communities and networks as a source of teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, vol. 55, pp. 291-307.

14 Lantz-Andersson, A., Lundin, M. & Selwyn, N. (2018). Twenty years of online teacher communities: A systematic review of formally - organized and informally - developed professional learning groups. *Teaching and Teacher Education*, vol. 75 (1), pp. 302-315.

- Ως μέσο ανταλλαγής και διαμοίρασης πληροφορίας.
- Ως πηγή συναδερφικής υποστήριξης.
- Ως πηγή συναισθηματικής ενθάρρυνσης και αναστοχασμού.

Οι δημιουργοί και διαχειριστές των ηλεκτρονικών κοινοτήτων είναι σημαντικό να λαμβάνουν υπόψη τους, τους παράγοντες που επηρεάζουν θετικά την ενεργό συμμετοχή των μελών. Παρακάτω επιχειρείται μια σύνοψη των παραγόντων αυτών:

- *Η ύπαρξη ισχυρής ηγεσίας που καταβάλλει σημαντική προσπάθεια για την επιτυχία της κοινότητας, δημιουργεί ένα υποστηρικτικό κλίμα και δίνει χώρο στους εκπαιδευτικούς να συμβάλλουν ενεργά στην κοινότητα*¹⁵. Ο ρόλος του ηγέτη μπορεί να υιοθετηθεί από ένα και μόνο άτομο ή περισσότερα άτομα.
- *Η ενθάρρυνση των μελών.* Συχνά μεγάλος αριθμός των μελών των ηλεκτρονικών κοινοτήτων είναι «αθόρυβος»¹⁶. Συνήθως μεγάλο μέρος του υλικού που μοιράζεται στην ηλεκτρονική κοινότητα αναρτάται από μια μειοψηφία εκπαιδευτικών και παρότι η πλειοψηφία το αξιοποιεί, δε δίνει κάποια ανατροφοδότηση¹⁷. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην προχωρούν σε μία ανάρτηση επειδή αμφιβάλλουν για τη χρησιμότητά της ή για άλλους λόγους¹⁸.
- *Η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και σεβασμού - Η σύνθεση και η δυναμική ομάδας - Η σαφής στοχοθεσία, η συλλογική ταυτότητα, η ταυτοποίηση των μελών της ηλεκτρονικής κοινότητας - Η παραγωγή αντικειμένων όπως άρθρα, εργαλεία, μέθοδοι και κάθε είδους πηγές*¹⁹.
- *Η ικανοποίηση των χρηστών από τη μέχρι στιγμής λειτουργία της κοινότητας - Η σύνδεση μικρότερων κοινοτήτων με την ευρύτερη - Η διατήρηση της επικοινωνίας με διάφορες δράσεις (π.χ. τηλεδιασκέψεις) ή και δια ζώσης συναντήσεις - Η έμφαση στην αξιοποίηση της συνεργασίας στην επίλυση πραγματικών προβλημάτων*²⁰.

Γενικά είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη τα εμπόδια στη συμμετοχή, όπως είναι τα προβλήματα χρόνου, τα τεχνικά προβλήματα, η επιβάρυνση χρόνου λόγου κατακλυσμού από μηνύματα χωρίς κάποιο ιδιαίτερο περιεχόμενο

15 Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, vol. 61, pp. 47-59.

16 Macia, M. & García, I. (2016). Informal online communities and networks as a source of teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, vol. 55, pp. 291-307. Lantz-Andersson, A., Lundin, M. & Selwyn, N. (2018). Twenty years of online teacher communities: A systematic review of formally - organized and informally - developed professional learning groups. *Teaching and Teacher Education*, vol. 75 (1), pp. 302-315.

17 Seo, K. & Han, Y.-K. (2013). Online teacher collaboration: a case study of voluntary collaboration in a teacher-created online community. *KEDI Journal of Educational Policy*, vol. 10 (2), pp. 221-242.

18 Preece, J., Nonnecke, B. & Andrews, D. (2004). The top five reasons for lurking: improving community experiences for everyone. *Computers in Human Behavior*, vol. 20(2), pp. 201-223.

19 Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, vol. 61, pp. 47-59.

20 Macia, M. & García, I. (2016). Informal online communities and networks as a source of teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, vol. 55, pp. 291-307.

(κυρίως στις άτυπες ηλεκτρονικές κοινότητες), κ.α. Οι προηγούμενες αντιλήψεις και κοινωνικές στάσεις των μελών της ηλεκτρονικής κοινότητας μπορούν να επηρεάσουν τη συμμετοχή τους στην ηλεκτρονική κοινότητα και είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη²¹.

3. Η ηλεκτρονική κοινότητα «Εκπαιδευτικοί Πληροφορικής της Α/θμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης και Χαλκιδικής»

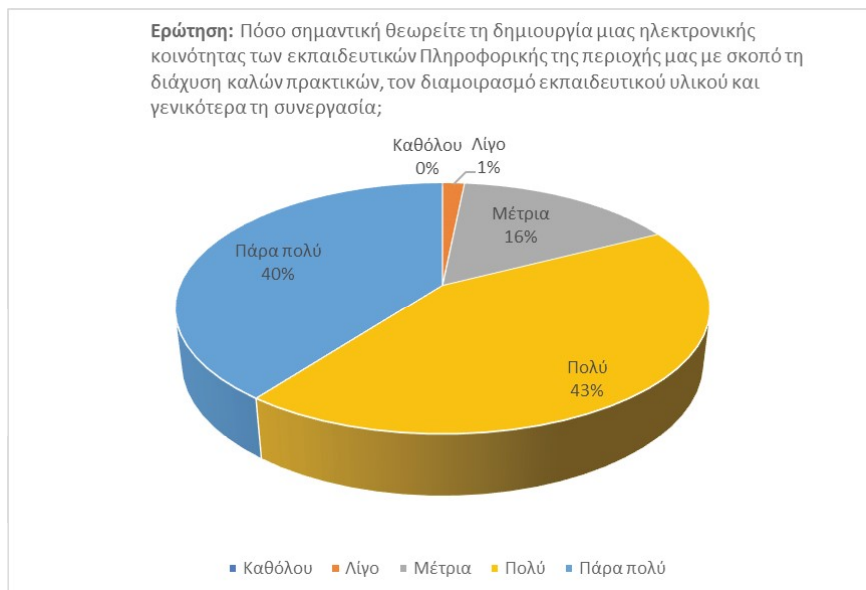
3.1. Η αναγκαιότητα και η στοχοθεσία της κοινότητας

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση συνηγορεί υπέρ της δημιουργίας της ηλεκτρονικής κοινότητας εκπαιδευτικών που μελετάμε. Η ΣΕΕ έκρινε πως είναι σημαντικό να διερευνήσει τη στάση των ίδιων των εκπαιδευτικών απέναντι στη δημιουργία της συγκεκριμένης ηλεκτρονικής κοινότητας. Στις επιμορφωτικές συναντήσεις που υλοποιήθηκαν το σχολικό έτος 2018-19 μοιράστηκε με τους εκπαιδευτικούς τις σκέψεις της για τη δημιουργία της ηλεκτρονικής κοινότητας και η ανταπόκρισή τους ήταν πολύ θετική. Στο πλαίσιο έρευνας ανίχνευσης των επιμορφωτικών αναγκών και επιθυμιών των εκπαιδευτικών Πληροφορικής της Ανατολικής Θεσσαλονίκης και Χαλκιδικής συμπεριέλαβε στο ερωτηματολόγιο και δύο ερωτήσεις για τη στάση των εκπαιδευτικών προς τη δημιουργία μιας ηλεκτρονικής κοινότητας. Το ανώνυμο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε με τη χρήση των φορμών google και απαντήθηκε από 63 εκπαιδευτικούς Πληροφορικής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της συγκεκριμένης περιοχής.

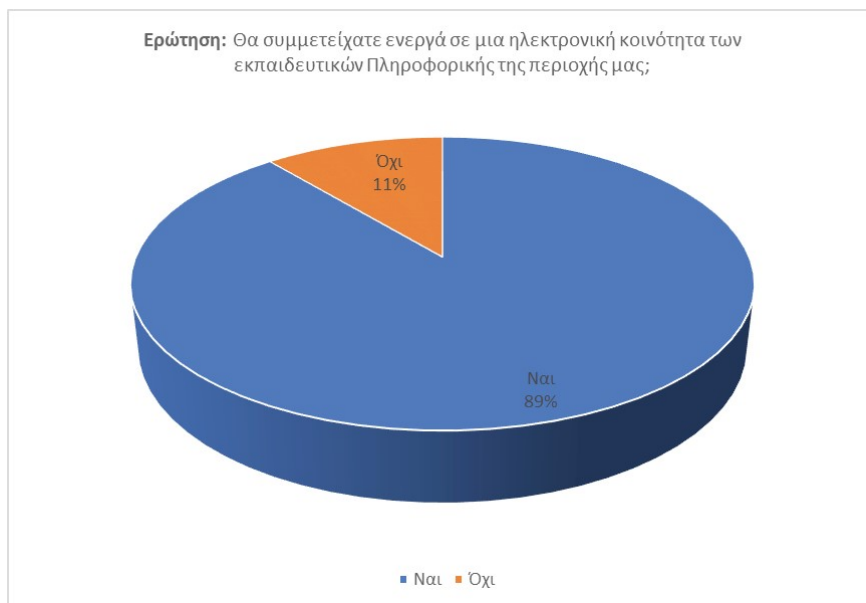
Στο διάγραμμα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των απαντήσεων στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε τη δημιουργία μιας ηλεκτρονικής κοινότητας των εκπαιδευτικών Πληροφορικής της περιοχής μας με σκοπό τη διάχυση καλών πρακτικών, τον διαμοιρασμό εκπαιδευτικού υλικού και γενικότερα τη συνεργασία; (1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Μέτρια 4. Πολύ 5. Πάρα πολύ)». Όπως βλέπουμε, ούτε ένας εκπαιδευτικός δεν απάντησε «Καθόλου». Μόνο ένας από τους 63 εκπαιδευτικούς (1,6%) απάντησε «Λίγο», το 15,9% απάντησε «Μέτρια», το 42,9% απάντησε «Πολύ» και το 39,7% απάντησε «Πάρα πολύ». Τα αποτελέσματα των απαντήσεων στην ερώτηση «Θα συμμετείχατε ενεργά σε μια ηλεκτρονική κοινότητα των εκπαιδευτικών Πληροφορικής της περιοχής μας;» παρουσιάζονται στο διάγραμμα 2. Όπως βλέπουμε, το 88,9% απάντησε «Ναι» και το 11,1% απάντησε «Όχι». Συμπερασματικά, με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας η στάση των εκπαιδευτικών προς τη δημιουργία της ηλεκτρονικής κοινότητας είναι θετική.

21 Macia, M. & García, I. (2016). Informal online communities and networks as a source of teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, vol. 55, pp. 291-307.

Διάγραμμα 1: Αποτελέσματα ερώτησης για τη σημασία της δημιουργίας μιας ηλεκτρονικής κοινότητας



Διάγραμμα 2: Αποτελέσματα ερώτησης για την πρόθεση ενεργούς συμμετοχής στην ηλεκτρονική κοινότητα



Όλα τα παραπάνω συνηγορούν υπέρ της δημιουργίας της ηλεκτρονικής κοινότητας, στην οποία προχώρησε η ΣΕΕ τον Ιούνιο του 2019. Η ΣΕΕ στην πρόσκληση συμμετοχής στους εκπαιδευτικούς αναφέρει χαρακτηριστικά «Η ηλεκτρονική κοινότητα δημιουργήθηκε για να διευκολύνει την προσπάθεια μας να λειτουργήσουμε ως κοινότητα πρακτικής και μάθησης.». Εξ αρχής και κατά την όλη διάρκεια λειτουργίας της η ηλεκτρονική κοινότητα θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της συνολικής προσπάθειας για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εξ ορισμού η ηλεκτρονική κοινότητα σχεδιάστηκε για να έχει διάρκεια στον χρόνο.

Οι στόχοι που τέθηκαν κατά τη δημιουργία της ηλεκτρονικής κοινότητας και αναφέρονται ρητά είναι οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της ηλεκτρονικής κοινότητας να έχουν τη δυνατότητα να κάνουν τα εξής:

- ανταλλάσσουν απόψεις και εμπειρίες για θέματα που αφορούν τη διδασκαλία της Πληροφορικής στο Δημοτικό Σχολείο
- μοιράζονται πηγές και υλικό για καλές πρακτικές
- αναζητούν συνεργάτες για τον από κοινού σχεδιασμό διδακτικών προτάσεων
- ανταλλάσσουν τις απόψεις και τις εμπειρίες τους για την υλοποίηση των διδακτικών προτάσεων που σχεδίασαν από κοινού
- συμβάλουν στον σχεδιασμό επιμορφωτικών δράσεων
- αναζητούν συνεργάτες για διασχολικά σχέδια εργασίας, κ.α.

Οι ομάδες εργασίας που θα δημιουργηθούν μπορούν να επιλέξουν οι ίδιες τα συνεργατικά εργαλεία που θα χρησιμοποιήσουν (π.χ. συνεργατικά έγγραφα ΠΣΔ, google docs, wikis, κ.α.). Εξ αρχής υπήρχε η προσδοκία κατά την πορεία της λειτουργίας της ηλεκτρονικής κοινότητας να αναπτυχθεί η απαραίτητη δυναμική, ώστε η στοχοθεσία να επεκταθεί περαιτέρω και να περιλαμβάνει τη δημιουργία ομάδων εργασίας, διάχυση καλών πρακτικών στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα, κ.α.

3.2. Τα χαρακτηριστικά της ηλεκτρονικής κοινότητας

Κοινό – στόχος

Η ηλεκτρονική κοινότητα έχει τοπική εμβέλεια και απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς Πληροφορικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, μέλη της ηλεκτρονικής κοινότητας μπορούν να γίνουν όσοι εκπαιδευτικοί συνέβαλαν ως επιμορφωτές σε επιμορφωτικές δράσεις που απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς της συγκεκριμένης ειδικότητας και βαθμίδας στην περιοχή αυτή. Εκπαιδευτικοί που έγιναν μέλη της ηλεκτρονικής κοινότητας και το επόμενο σχολικό έτος υπηρετούν σε άλλη βαθμίδα ή σε άλλη περιοχή δε διαγράφονται από την ομάδα. Αν κάποιο μέλος θελήσει να αποχωρήσει, μπορεί να το κάνει οποτεδήποτε χωρίς κανέναν περιορισμό. Η συμμετοχή είναι καθαρά εθελοντική.

Τρόποι συμμετοχής – Οι ρόλοι των μελών

Τα μέλη της ηλεκτρονικής κοινότητας είναι ελεύθερα να επιλέξουν τον τρόπο συμμετοχής τους. Οι πιο δραστήριοι μπορούν να αναλάβουν πιο ηγετικούς και συντονιστικούς ρόλους. Η ΣΕΕ ενθαρρύνει όλους για ενεργή συμμετοχή και προσπαθεί να δημιουργούνται ευκαιρίες συμμετοχής και συνδιαμόρφωσης.

Προστιθέμενη αξία για τα μέλη

Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να βγουν από την απομόνωση και να γίνουν μέλη μιας ζωντανής ηλεκτρονικής κοινότητας που τους προσφέρει ενημέρωση, νέες γνώσεις, βελτίωση πρακτικών διδασκαλίας, πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό, συναισθηματική και επαγγελματική υποστήριξη, ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και συνεργασίας με συναδέλφους, κ.α.

Διαφοροποίηση από τις άλλες ηλεκτρονικές κοινότητες

Δεν υπάρχει άλλη ηλεκτρονική κοινότητα της συγκεκριμένης εμβέλειας που να έχει τη συγκεκριμένη στοχοθεσία και το συγκεκριμένο πλαίσιο λειτουργίας.

Χρηματοδότηση

Δεν υπάρχει κάποια χρηματοδότηση. Η αξιοποίηση της πλατφόρμας του ΠΣΔ είναι δωρεάν.

Ένταξη της ηλεκτρονικής κοινότητας σε κατηγορίες με βάση προϋπάρχουσες κατηγοριοποιήσεις

Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των κοινοτήτων των εκπαιδευτικών με βάση την προέλευση της πρωτοβουλίας για τη δημιουργία τους, η υπό μελέτη κοινότητα είναι κοντά στις κοινότητες εκπαιδευτικών που είναι προσανατολισμένες στα μέλη τους και με προκαθορισμένη ατζέντα. Όπως είδαμε παραπάνω, η ηλεκτρονική κοινότητα έχει συγκεκριμένη στοχοθεσία, ο φορέας της πρωτοβουλίας δημιουργίας της κοινότητας είναι μέλος της και βασική της πηγή αποτελεί η διδακτική εμπειρία των μελών της. Η δημιουργία της ηλεκτρονικής κοινότητας αποτελεί μια πρωτοβουλία με χαρακτηριστικά «από πάνω προς τα κάτω» υπό την έννοια ότι δημιουργήθηκε από την αρμόδια ΣΕΕ. Παρόλα αυτά, πρέπει να τονιστεί πως οι αρμοδιότητες της ΣΕΕ αφορούν μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι η ΣΕΕ έχει το περιθώριο να προσαρμοστεί στις τοπικές ανάγκες και να επιδιώξει τη συνδιαμόρφωση της στοχοθεσίας της ηλεκτρονικής κοινότητας με τους εκπαιδευτικούς. Η δημιουργός της συγκεκριμένης ηλεκτρονικής κοινότητας που είναι η συγγραφέας της παρούσας εργασίας δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο περιθώριο αυτό, επιχειρεί να αφογκράζεται τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και τους ενθαρρύνει να παίρνουν πρωτοβουλίες και να συμβάλουν όσο το δυνατόν πιο ενεργά στη συνδιαμόρφωση της στοχοθεσίας και της πορεία της ηλεκτρονικής κοινότητας. Γενικά η δημιουργός δίνει ιδιαίτερη

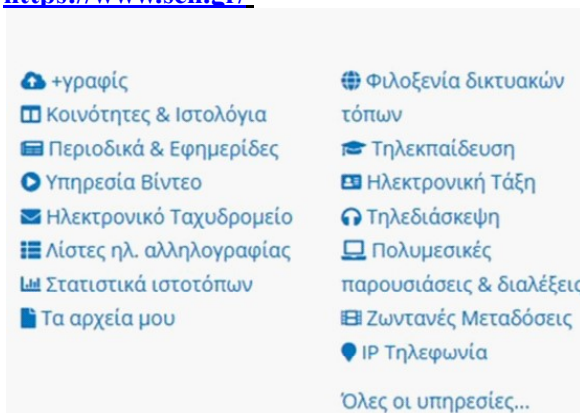
σημασία στην προώθηση των «από κάτω προς τα πάνω» πρωτοβουλιών.

3.3. Το πληροφοριακό σύστημα της ηλεκτρονικής κοινότητας

Η ηλεκτρονική κοινότητα δημιουργήθηκε ως ιδιωτική ομάδα του ΠΣΔ μέσω της επιλογής *Κοινότητες & Ιστολόγια*. Η δυνατότητα αυτή παρέχεται άμεσα μέσω του δικτυακού τόπου του ΠΣΔ (<https://www.sch.gr/>), όπως βλέπουμε στην εικόνα 1. Η ηλεκτρονική διεύθυνση της κοινότητας «Εκπαιδευτικοί Πληροφορικής της Α/θμιας εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης και Χαλκιδικής» είναι η εξής: https://blogs.sch.gr/groups/pliforiko_i_athmias_anthess_chal. Παράλληλα δημιουργήθηκε ιστολόγιο, το οποίο αρχικά ορίστηκε ανενεργό και στην πορεία μπορεί να αξιοποιηθεί για τη διάχυση υλικού και καλών πρακτικών στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα. Επιλέχθηκε ηλεκτρονική πλατφόρμα του ΠΣΔ, επειδή είναι ο επίσημος φορέας και παρέχει στους εκπαιδευτικούς πιστοποιημένη πρόσβαση. Σημειώνεται πως όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν την δυνατότητα να δημιουργούν κοινότητες στο ΠΣΔ.

Εικόνα 1: Επιλογές της πλατφόρμας του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου

Πηγή: <https://www.sch.gr/>



Η ηλεκτρονική κοινότητα έχει άμεσα πρόσβαση και στις υπόλοιπες υπηρεσίες του ΠΣΔ που παρουσιάζονται στην εικόνα 1. Κάποιες από τις υπηρεσίες αυτές μπορούν να αποδειχτούν ιδιαίτερα χρήσιμες. Για παράδειγμα προσφέρεται υπηρεσία τηλεδιάσκεψης, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για σύγχρονες εξ αποστάσεως επιμορφώσεις.

Μπορούμε να διακρίνουμε τους παρακάτω ρόλους – χρήστες στην ηλεκτρονική κοινότητα:

- Διαχειριστής ομάδας – ΣΕΕ
- Μέλη ομάδας – Εκπαιδευτικοί
- Τεχνικός – Προσωπικό ΠΣΔ

Οι χρήστες μπορούν να έχουν πρόσβαση στην ηλεκτρονική κοινότητα από οποιαδήποτε συσκευή έχει σύνδεση στο Διαδίκτυο (όπως σταθερός υπολογιστής, φορητός, ταμπλέτα, έξυπνο τηλέφωνο). Αρκεί η χρήση ενός φυλλομετρητή και δεν απαιτείται η εγκατάσταση κάποιου επιπλέον προγράμματος. Οι χρήστες μπορούν να λάβουν βοήθεια σε προβλήματα τεχνικής φύσης από την υπηρεσία υποστήριξης του ΠΣΔ.

Για τους εκπαιδευτικούς Πληροφορικής η χρήση της πλατφόρμας είναι αρκετά απλή και δε χρειάζεται κάποια ιδιαίτερη εκπαίδευση. Κάποιες οδηγίες για την καλή αξιοποίηση και όχι απλά για τη χρήση είναι αρκετές.

Στην ομάδα οι εκπαιδευτικοί-μέλη μπορούν να κάνουν τα εξής:

1. *Αίτημα εγγραφής* στην ομάδα. Για να γίνει κάποιος μέλος της ηλεκτρονικής κοινότητας πρέπει να επισκεφτεί την ηλεκτρονική της διεύθυνση και αφού συνδεθεί στον λογαριασμό του στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο να υποβάλει σχετικό αίτημα.
2. Στην επιλογή *Συζήτηση* να ανοίγουν νέα θέματα που τους ενδιαφέρουν (εφόσον δεν τους καλύπτουν τα ήδη υπάρχοντα) ή να απαντούν σε θέματα.
3. Στην επιλογή *Αρχεία* να αναρτούν υλικό ή να «κατεβάζουν» υλικό.
4. Στην επιλογή *Συνδέσμοι* να αναρτούν συνδέσμους με περιεχόμενο που ενδιαφέρει την κοινότητα ή να έχουν πρόσβαση σε αναρτημένους συνδέσμους. Κατά τη διάρκεια της λειτουργίας της ηλεκτρονικής κοινότητας παρατηρήθηκε τεχνικό πρόβλημα στη λειτουργία αυτή και ενημερώθηκε σχετικά η υπηρεσία της τεχνικής στήριξης.
5. Στην επιλογή *Videos* να αναρτούν βίντεο ή να έχουν πρόσβαση σε αναρτημένα βίντεο.
6. Στις *Επιλογές E-mail* να δηλώνουν αν και κάθε πότε θέλουν να ενημερώνονται μέσω e-mail για τη δραστηριότητα της ομάδας.
7. Να έχουν πρόσβαση στο *Ημερολόγιο εκδηλώσεων*.

Η ΣΕΕ που είναι και διαχειρίστρια της ομάδας έχει εκτός από τις 2-7 δυνατότητες των εκπαιδευτικών και τις εξής:

1. *Έγκριση εγγραφής των μελών.*
2. *Ενημέρωση του Ημερολογίου εκδηλώσεων.*

Από τεχνικής άποψης στην πλατφόρμα του ΠΣΔ όλα τα μέλη έχουν τη δυνατότητα να εισάγουν κάποια εκδήλωση στο ημερολόγιο εκδηλώσεων, αλλά συμφωνήθηκε η πρωτοβουλία αυτή να αφεθεί στη διαχειρίστρια. Υπάρχει σχετικό θέμα ανακοινώσεων στη *Συζήτηση* που μπορεί να αξιοποιηθεί για την ανακοίνωση εκδηλώσεων απευθείας από τους εκπαιδευτικούς που είναι μέλη της ηλεκτρονικής κοινότητας.

Για τις μη λειτουργικές ανάγκες του πληροφοριακού συστήματος ισχύουν τα εξής:

Φόρτος – Πλήθος μελών ομάδας

Το πλήθος των εκπαιδευτικών Πληροφορικής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

της συγκεκριμένης περιοχής δεν υπερβαίνει τα 120 άτομα. Στην πλατφόρμα του ΠΣΔ δεν αναφέρεται κάποιος περιορισμός για το πλήθος των μελών των ομάδων και υπάρχουν ομάδες με πάνω από 1000 μέλη. Συνεπώς δεν υπάρχει κάποιο πρόβλημα με το πλήθος των μελών.

Μέγεθος αρχείων

Το μέγεθος των αρχείων που αναρτώνται μπορεί να είναι μέχρι 10 MB. Μεγαλύτερα αρχεία μπορούν να αναρτηθούν στο googledrive, στο dropbox, κ.α και να αναρτηθεί ο σχετικός σύνδεσμος σε σχετικό θέμα συζήτησης στην ηλεκτρονική κοινότητα.

Ασφάλεια

Η ομάδα ορίστηκε ως ιδιωτική και τα μέλη της εισέρχονται στο περιβάλλον της ηλεκτρονικής κοινότητας με τη χρήση των κωδικών τους στο ΠΣΔ.

Χρόνος απόκρισης

Ο χρόνος απόκρισης εξαρτάται από τον γενικότερο φόρτο του ΠΣΔ τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή.

Υπάρχουσα υποδομή – Διαθέσιμοι πόροι

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνδέονται στην ηλεκτρονική κοινότητα μέσω οποιασδήποτε συσκευής του σχολείου τους ή δικής τους που έχει πρόσβαση στο Διαδίκτυο.

Αξιοπιστία

Η αξιοπιστία της ηλεκτρονικής κοινότητας εξαρτάται από το ΠΣΔ. Αν «κρεμάσει» το ΠΣΔ, η ηλεκτρονική κοινότητα τίθεται αυτόματα εκτός λειτουργίας. Επίσης, τυχόν προβλήματα σύνδεσης στο Διαδίκτυο, συνεπάγονται προβλήματα στη λειτουργία της ηλεκτρονικής κοινότητας.

4. Η πορεία της ηλεκτρονικής κοινότητας

4.1. Σύνδεση της ηλεκτρονικής κοινότητας με τη συνολική προσπάθεια για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Η ανάπτυξη της ηλεκτρονικής κοινότητας είναι απολύτως ενταγμένη στη συνολική προσπάθεια της ΣΕΕ για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η ΣΕΕ στο πλαίσιο της υποστήριξης των εκπαιδευτικών Πληροφορικής της περιοχής ευθύνης της επισκέπτεται σχολικές μονάδες, ανιχνεύει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, οργανώνει επιμορφωτικές συναντήσεις και σεμινάρια, κλπ. Από την ανάληψη των καθηκόντων της ξεκίνησε την ανίχνευση των

επιμορφωτικών αναγκών και την προσπάθεια διάχυσης καλών πρακτικών. Αυτό έγινε αρχικά με συνεντεύξεις στις επισκέψεις στις σχολικές μονάδες και συζητήσεις στις επιμορφωτικές συναντήσεις. Στη συνέχεια με βάση τα προηγούμενα διαμορφώθηκε ανώνυμο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο με τη χρήση των φορμών google που χρησιμοποιήθηκε στην ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών και επιθυμιών των εκπαιδευτικών. Προκειμένου να αναζητηθούν εκπαιδευτικοί που είναι πρόθυμοι να αναλάβουν ρόλο επιμορφωτή, δημιουργήθηκε ανοιχτό μητρώο επιμορφωτών.

Η ΣΕΕ επέλεξε τα πρώτα θέματα στη συζήτηση με βάση τα αποτελέσματα της ανίχνευσης επιμορφωτικών αναγκών. Τα υπόλοιπα θέματα επιλέχτηκαν με βάση τις προτάσεις εκπαιδευτικών, τις οδηγίες διδασκαλίας των μαθημάτων, τις δράσεις που υλοποιούνται για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, κ.α. Κάποια θέματα προέκυψαν στο πλαίσιο των αναγκών της ευρύτερης επικοινωνίας και αφορούν την αλληλογνωριμία των μελών της κοινότητας, ανταλλαγή ευχών για τις γιορτές, κ.α.

Η ΣΕΕ μόλις δημιούργησε την ηλεκτρονική κοινότητα ανάρτησε υλικό από τις εισηγήσεις της στις επιμορφωτικές δράσεις. Επίσης προσκάλεσε τους εκπαιδευτικούς που αξιοποιήθηκαν ως εισηγητές ή επιμορφωτές να γίνουν μέλη της ηλεκτρονικής κοινότητας και τους προέτρεψε να αναρτήσουν άμεσα σχετικό επιμορφωτικό υλικό στην ηλεκτρονική κοινότητα. Ακολούθησε πρόσκληση συμμετοχής προς τους εκπαιδευτικούς Πληροφορικής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της συγκεκριμένης περιοχής, όπου η ΣΕΕ παρουσίασε τη φιλοσοφία και τη στοχοθεσία της ηλεκτρονικής κοινότητας και αναφέρθηκε στο ήδη αναρτημένο επιμορφωτικό υλικό.

Οι εκπαιδευτικοί της περιοχής που εκδήλωσαν ενδιαφέρον να συνεισφέρουν ως επιμορφωτές καθώς και εκπαιδευτικοί που έχουν επιδείξει σημαντική δραστηριότητα με συμμετοχές σε μαθητικά συνεδρία, διαγωνισμούς και άλλες δράσεις ενθαρρύνθηκαν και προσωπικά να συμβάλουν ενεργά στην ηλεκτρονική κοινότητα. Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός πως ακόμη και κάποιοι εκπαιδευτικοί με πολύ υψηλό επιπέδου υλικό είχαν αμφιβολίες για τη χρησιμότητά του και χρειάστηκαν ενθάρρυνση από τη ΣΕΕ για να προχωρήσουν στην ανάρτησή του στην ηλεκτρονική κοινότητα. Όντως με τη συμβολή κάποιων από αυτούς τους εκπαιδευτικούς δημιουργήθηκε ένας πιο ενεργός πυρήνας που στην πορεία θα μπορούσε να αποκτήσει έναν πιο ηγετικό ρόλο. Όπως αναφέρθηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η ικανοποίηση των χρηστών από τη μέχρι στιγμής λειτουργία της κοινότητας επηρεάζει τη μελλοντική τους συμμετοχή σε αυτή. Για τον λόγο αυτό, θεωρήθηκε πολύ σημαντικό να γίνει γρήγορα η έναρξη της ενεργούς συμμετοχής και οι προαναφερθέντες εκπαιδευτικοί ήταν οι πρώτοι υποψήφιοι για να αναλάβουν πρωτοβουλίες. Διαφορετικά, υπήρχε ο κίνδυνος οι εκπαιδευτικοί στις πρώτες επισκέψεις τους στην ηλεκτρονική κοινότητα να θεωρήσουν ότι πρόκειται για έναν χώρο όπου μόνο η ΣΕΕ κάνει αναρτήσεις

και οι προτροπές της για συμμετοχή πέφτουν στο κενό. Αυτό θα είχε πιθανόν ως συνέπεια την αποθάρρυνση ενός μεγάλου ποσοστού εκπαιδευτικών να συμμετέχει ενεργά στην ηλεκτρονική κοινότητα.

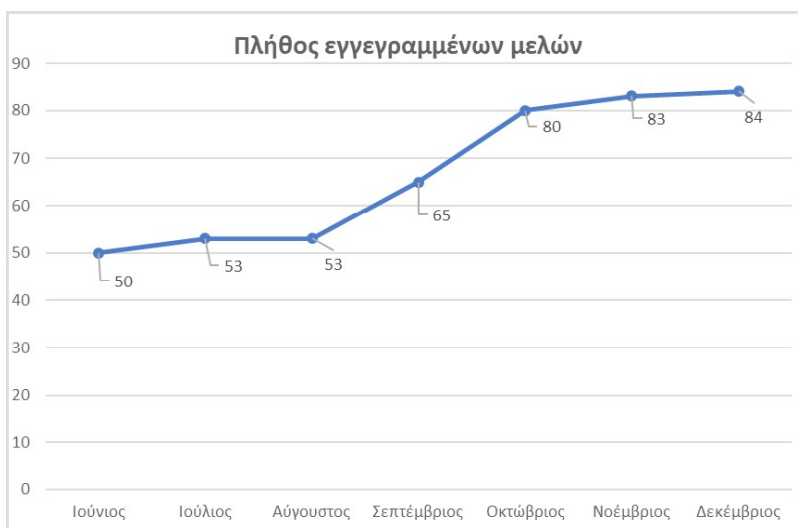
4.2. Η ενεργός συμμετοχή στην ηλεκτρονική κοινότητα

Καταγράφηκε και μελετήθηκε η συμμετοχή των μελών της ηλεκτρονικής κοινότητας από τη δημιουργία της τον Ιούνιο του 2019 μέχρι και τις 31 Δεκεμβρίου 2019. Δυστυχώς μέχρι στιγμής η πλατφόρμα του ΠΣΔ δεν εμφανίζει στατιστικά στοιχεία για τη λειτουργία των ομάδων και τη συμμετοχή των μελών τους και χρειάστηκε να γίνουν οι απαραίτητες καταμετρήσεις και οι υπολογισμοί. Η δημιουργός της κοινότητας υπέβαλε πρόταση στην υπηρεσία υποστήριξης του ΠΣΔ για την προσθήκη της δυνατότητας προβολής στατιστικών στοιχείων στους διαχειριστές της ομάδας.

4.2.1. Η πορεία των εγγραφών

Στο διάγραμμα 3 βλέπουμε το πλήθος των εγγεγραμμένων μελών της ηλεκτρονικής κοινότητας κάθε μήνα από τη δημιουργία της. Όπως βλέπουμε ο μεγαλύτερος αριθμός των μελών εγγράφηκε τον Ιούνιο που δημιουργήθηκε η ηλεκτρονική κοινότητα. Σημαντικός αριθμός νέων εγγραφών πραγματοποιήθηκε τον Σεπτέμβριο με την έναρξη της σχολικής χρονιάς και τον Οκτώβριο που πραγματοποιήθηκαν επιμορφωτικές συναντήσεις.

Διάγραμμα 3: Το πλήθος των εγγεγραμμένων μελών της ηλεκτρονικής κοινότητας ανά μήνα



4.2.2. Η πορεία της συζήτησης

Στη συζήτηση άνοιξαν 32 συνολικά θέματα, από τα οποία τα 30 (93,75%) τα άνοιξε η ΣΕΕ. Παρατηρούμε δηλαδή πως η συντριπτική πλειοψηφία των θεμάτων συζήτησης ανοίχτηκε από τη ΣΕΕ. Αυτό οφείλεται σε σημαντικό βαθμό στην προσπάθεια που καταβλήθηκε για να οργανωθεί συστηματικά η συζήτηση σε θέματα. Αρκετοί εκπαιδευτικοί, προτιμούσαν να το προτείνουν στη ΣΕΕ να ανοίξει κάποιο νέο θέμα αντί να το ανοίξουν οι ίδιοι, έτσι ώστε να φροντίσει για την οργάνωση των θεμάτων. Όντως η οργάνωση των θεμάτων ήταν επιτυχής και αυτό είναι πολύ διευκολυντικό για την αναζήτηση των πληροφοριών από τα μέλη της ηλεκτρονικής κοινότητας. Στην πορεία του χρόνου δημιουργείται η προσδοκία οι πρωτοβουλίες των λοιπών μελών να αυξάνονται. Στο διάγραμμα 4 βλέπουμε τον αριθμό των θεμάτων συζήτησης που άνοιξε η ΣΕΕ και τα λοιπά μέλη ανά μήνα. Παρατηρούμε ότι η ΣΕΕ ανοίγει νέα θέματα συζήτησης κατά την όλη πορεία της ηλεκτρονικής κοινότητας.

Διάγραμμα 4: Αριθμός θεμάτων συζήτησης που άνοιξε η δημιουργός και τα λοιπά μέλη ανά μήνα



Έγιναν συνολικά 113 αναρτήσεις στη *Συζήτηση*, από τις οποίες οι 72 (65,49%) έγιναν από τη ΣΕΕ και οι υπόλοιπες 39 (34,51%) έγιναν από άλλα μέλη. Στο διάγραμμα 5 βλέπουμε τον αριθμό των αναρτήσεων στη *Συζήτηση* από τη ΣΕΕ και τα λοιπά μέλη ανά μήνα. Όπως παρατηρούμε, τους περισσότερους μήνες οι περισσότερες αναρτήσεις γίνονται από τη ΣΕΕ, αλλά υπάρχει και ένας σημαντικός αριθμός αναρτήσεων από τα λοιπά μέλη.

Διάγραμμα 5: Αριθμός αναρτήσεων στη συζήτηση που έγιναν από τη δημιουργό και τα λοιπά μέλη ανά μήνα

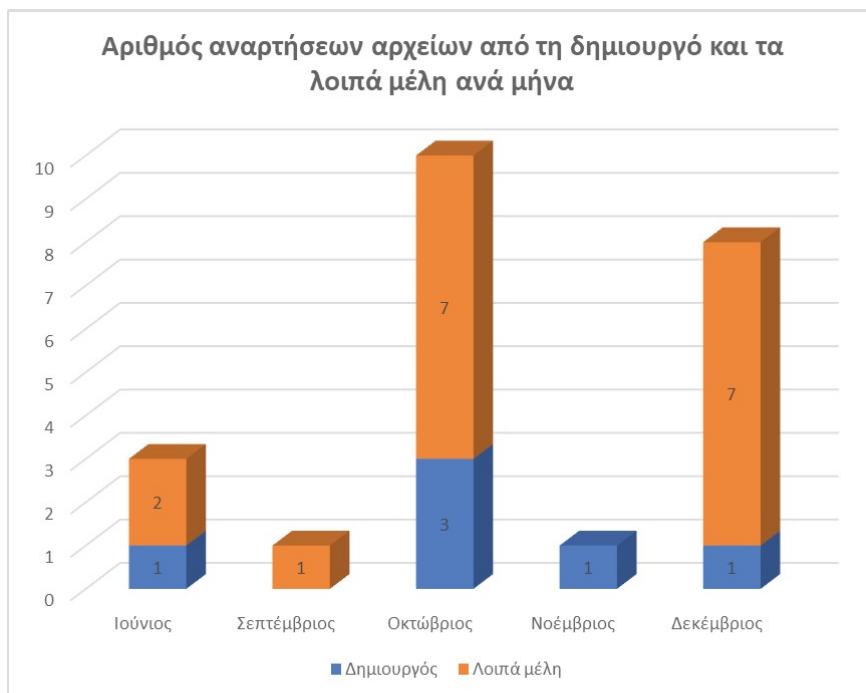


4.2.3. Η πορεία των αναρτήσεων αρχείων

Συνολικά αναρτήθηκαν 23 αρχεία. Η δημιουργός της ηλεκτρονικής κοινότητας έκανε 6 αναρτήσεις αρχείων (26,09%) και τα άλλα μέλη της ηλεκτρονικής κοινότητας έκαναν 17 αναρτήσεις αρχείων (73,91%). Παρατηρούμε ότι στις αναρτήσεις αρχείων το ποσοστό των μελών της ηλεκτρονικής κοινότητας πλην της ΣΕΕ είναι πολύ υψηλότερο από το αντίστοιχο ποσοστό για τις αναρτήσεις στη συζήτηση. Αξίζει να σημειωθεί ότι για κάποια θέματα συζητήσεων που άνοιξε η ΣΕΕ ενώ δεν έγιναν αναρτήσεις στη συζήτηση, έγιναν αναρτήσεις αρχείων. Διαπιστώνουμε λοιπόν πως η συνολική θεώρηση των αναρτήσεων βελτιώνει την εικόνα της ενεργούς συμμετοχής των μελών της κοινότητας.

Στο διάγραμμα 6 βλέπουμε τον αριθμό των αναρτήσεων αρχείων που έγιναν από τη ΣΕΕ και τα λοιπά μέλη ανά μήνα. Όπως παρατηρούμε σε αντίθεση με τις αναρτήσεις στη συζήτηση, οι περισσότερες αναρτήσεις αρχείων σχεδόν όλων των μηνών (με εξαίρεση τον Νοέμβριο) έγιναν από τα λοιπά μέλη της κοινότητας. Αυτό το στοιχείο είναι πολύ σημαντικό και ελπιδοφόρο για την ενεργό συμμετοχή των μελών. Τον Νοέμβριο παρατηρήθηκε μια σημαντική κάμψη, αλλά τον μήνα Δεκέμβριο έγιναν και πάλι πολλές αναρτήσεις αρχείων από τα μέλη της κοινότητας.

Διάγραμμα 6: Αριθμός αναρτήσεων αρχείων που έγιναν από τη δημιουργό και τα λοιπά μέλη ανά μήνα



4.2.4. Η πορεία των συνολικών αναρτήσεων

Στην επιλογή *Videos* έγινε μόνο μία ανάρτηση από ένα μέλος της ηλεκτρονικής κοινότητας. Ωστόσο, πρέπει να διευκρινίσουμε ότι κάποιοι υπερσύνδεσμοι που αναρτήθηκαν στη συζήτηση οδηγούν σε αρχεία βίντεο.

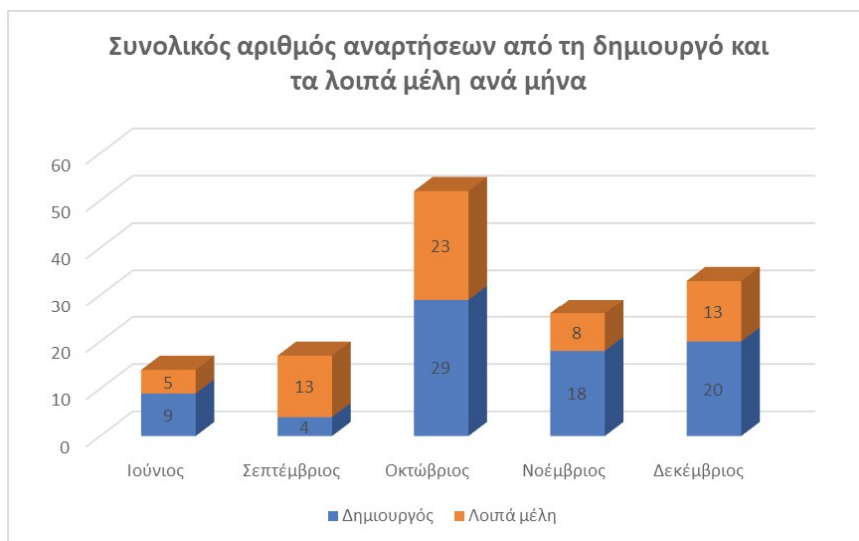
Στην επιλογή *Σύνδεσμοι* παρατηρήθηκε τεχνικό πρόβλημα και για τον λόγο αυτό οι αναρτήσεις των υπερσυνδέσμων γίνονται εντός των άλλων αναρτήσεων. Η ΣΕΕ ενημέρωσε για το τεχνικό πρόβλημα την υπηρεσία υποστήριξης του ΠΣΔ. Συνολικά αναρτήθηκαν 62 υπερσύνδεσμοι. Οι 29 αναρτήσεις υπερσυνδέσμων (46,77%) έγιναν από τη ΣΕΕ και οι 33 αναρτήσεις υπερσυνδέσμων (53,23%) έγιναν από άλλα μέλη της κοινότητας. Παρατηρούμε ότι σημαντικό μέρος της διαμοίρασης υλικού γίνεται μέσω ανάρτησης υπερσυνδέσμων και όχι με ανάρτηση αρχείων. Η ΣΕΕ προκειμένου να διευκολυνθεί η ανάρτηση υλικού δεν έθεσε συγκεκριμένα πρότυπα συγγραφής όπως συνηθίζεται στα ψηφιακά αποθετήρια και διευκρίνισε στους εκπαιδευτικούς ότι μπορούν να αναρτούν υπερσυνδέσμους σε υλικό τους.

Στο διάγραμμα 7 βλέπουμε τον αριθμό των συνολικών αναρτήσεων της ΣΕΕ και των λοιπών μελών ανά μήνα. Εκτός από τις αναρτήσεις στη συζήτηση

και τις αναρτήσεις αρχείων που είδαμε παραπάνω, συμπεριλήφθηκαν και οι αναρτήσεις στην επιλογή *Videos* και αναρτήσεις που έγιναν απευθείας στην επιλογή *Αρχική*. Απευθείας στην επιλογή *Αρχική* έγιναν συνολικά 5 αναρτήσεις από μέλη. Οι 4 έγιναν τον Σεπτέμβριο και η μία τον Δεκέμβριο. Σημειώνουμε ότι γενικά καταβλήθηκε προσπάθεια να μη γίνονται αναρτήσεις απευθείας στην επιλογή *Αρχική*, επειδή δε διευκολύνουν την οργάνωση.

Παρατηρούμε μια κορύφωση της συμμετοχής στον Οκτώβριο μήνα, η οποία μπορεί να ερμηνευτεί σε έναν βαθμό από το γεγονός πως στον συγκεκριμένο μήνα υλοποιήθηκαν επιμορφωτικές συναντήσεις. Στις συναντήσεις αυτές η ΣΕΕ αναφέρθηκε εκτενώς στην ηλεκτρονική κοινότητα, μοιράστηκε τις σκέψεις της και εξήγησε την προοπτική που μπορεί να έχει η κοινότητα. Επίσης ενθάρρυνε την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών και συζήτησε μαζί τους για τη λειτουργία της ηλεκτρονικής κοινότητας. Επιπλέον, μετά τις επιμορφωτικές συναντήσεις τόσο η ΣΕΕ όσο και οι λοιποί εισηγητές ανάρτησαν στην ηλεκτρονική κοινότητα το υλικό των παρουσιάσεων τους. Γενικά οι επιμορφωτικές δράσεις τροφοδοτούν την ηλεκτρονική κοινότητα, το οποίο είναι σύμφωνο με τη διαπίστωση ερευνών πως οι δια ζώσης συναντήσεις μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση των σχέσεων των μελών και να δώσουν ώθηση στη λειτουργία της κοινότητας²².

Διάγραμμα 7: Συνολικός αριθμός αναρτήσεων που έγιναν από τη δημιουργό και τα λοιπά μέλη ανά μήνα



22 Matzat, U. (2010). Reducing problems of sociability in online communities: integrating online communication with offline interaction. *American Behavioral Scientist*, vol. 53, pp. 1083-1094. McConnell, T. J., Parker, J. M., Eberhardt, J., Koehler, M. J. & Lundeberg, M. A. (2012). Virtual professional learning communities: teachers' perceptions of virtual versus face-to-face professional development. *Journal of Science Education and Technology*, vol. 22 (3), pp. 267-277.

4.2.5. Τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της συμμετοχής

Σχετικά με το ποιοτικά χαρακτηριστικά της ενεργούς συμμετοχής των μελών της ηλεκτρονικής κοινότητας μελετήθηκε το περιεχόμενο των αναρτήσεων και η ύπαρξη ηγετικής ομάδας. Επιπλέον, στην παρούσα ενότητα επιχειρείται σύνδεση των αποτελεσμάτων αυτών με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών.

Η ενεργός συμμετοχή των μελών μέχρι στιγμής αφορά κυρίως τη διαμοίραση υλικού, ανταλλαγή πληροφοριών, απόψεων και εμπειριών καθώς και την επίλυση αποριών. Το γεγονός αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα προηγούμενης βιβλιογραφικής ανασκόπησης²³, όπου τόσο οι τυπικές όσο και οι άτυπες ηλεκτρονικές κοινότητες χρησιμοποιούνταν συχνά ως μέσο «μοιράσματος». Οι αναρτήσεις των μελών της ηλεκτρονικής κοινότητας είναι πολύ ουσιαστικές και υψηλής ποιότητας και σε καμία περίπτωση δεν μπορούμε να χαρακτηρίσουμε την ενεργό συμμετοχή ως επιφανειακή όπως χαρακτηρίστηκε σε πέντε από τις εργασίες για τυπικές ηλεκτρονικές κοινότητες που μελετήθηκαν στην παραπάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση. Υπήρξαν περιπτώσεις όπου αρκετοί εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να βοηθήσουν συναδέλφους τους που ζήτησαν τη συμβουλή τους. Η βοήθεια που προσέφεραν ήταν ουσιαστική και σε καμία περίπτωση δεν περιορίστηκε σε μια γενικευμένη ενθάρρυνση που δεν ασχολείται με την ουσιαστική επίλυση του προβλήματος όπως παρατηρήθηκε σε μια τυπική ηλεκτρονική κοινότητα που αναφέρεται στην παραπάνω ανασκόπηση.

Σε αρκετές αναρτήσεις τα μέλη της ηλεκτρονικής κοινότητας μεταξύ των άλλων αναφέρονται στις συγκινήσεις που τους προσφέρει η διδασκαλία στο Δημοτικό Σχολείο, εκφράζουν τις ευχαριστίες τους στους επιμορφωτές συναδέλφους τους, εκφράζουν τη διάθεσή τους για συνεργασία και τις ευχές τους για την επιτυχία της ηλεκτρονικής κοινότητας. Η συναισθηματική διάσταση στο περιεχόμενο μερικών αναρτήσεων των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε και στην παραπάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Σε αρκετά θέματα συζήτησης η ΣΕΕ εκτός από την αρχική της ανάρτηση, προχώρησε και σε επόμενες αναρτήσεις ενθάρρυνσης της συμμετοχής με πιο συγκεκριμένα ερωτήματα, προτροπές, κ.α. Επίσης σε αρκετές αναρτήσεις της ευχαριστεί τους συμμετέχοντες για το μοίρασμα των εμπειριών τους, των γνώσεων τους καθώς και την έκφραση των απόψεων τους και γενικότερα τη διάθεση συνεργασίας τους. Αυτό είναι απολύτως σύμφωνο με τα αναφερόμενα σε άλλες εργασίες²⁴ για τη σημασία της ενθάρρυνσης.

23 Lantz-Andersson, A., Lundin, M. & Selwyn, N. (2018). Twenty years of online teacher communities: A systematic review of formally - organized and informally - developed professional learning groups. *Teaching and Teacher Education*, vol. 75 (1), pp. 302-315.

24 Macia, M. & García, I. (2016). Informal online communities and networks as a source of teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, vol. 55, pp. 291-307. Lantz-Andersson, A., Lundin, M. & Selwyn, N. (2018). Twenty years of online teacher communities: A systematic review of formally - organized and informally - developed professional learning groups. *Teaching and Teacher Education*, vol. 75 (1), pp.

Δεν παρατηρήθηκαν φαινόμενα κατακλυσμού από μηνύματα άνευ ουσιαστικού περιεχομένου που τελικά επηρεάζουν αρνητικά τα μέλη της κοινότητας όπως παρατηρήθηκαν κυρίως σε άτυπες κοινότητες²⁵. Από την άλλη πλευρά, ίσως να αξίζει να σημειωθεί πως παρατηρήθηκε ένα «σφίξιμο» στο κομμάτι των μηνυμάτων κοινωνικού τύπου.

Αν και αρκετοί εκπαιδευτικοί εκφράζουν τη διάθεση συνεργασία τους, μέχρι στιγμής δεν προέκυψαν ακόμη κάποιες συνεργασίες που να οδήγησαν στη συνεργατική δημιουργία προϊόντων και τη συνεργατική εκπόνηση σχεδίων εργασίας. Όπως αναφέρουν οι Coutinho and Lisboa (2013)²⁶, η συμμετοχή σε συζητήσεις και η αλληλοστήριξη είναι πιο εύκολη από τη συνεργατική δημιουργία προϊόντων και τη συνεργατική εκπόνηση σχεδίων εργασίας. Η δημιουργία συνεργασιών και ομάδων εργασίας αποτελεί επόμενο στόχο για την ηλεκτρονική κοινότητα, η οποία ακόμη διανύει τους πρώτους μήνες λειτουργίας της. Η ΣΕΕ ενθαρρύνει πολύ τους εκπαιδευτικούς που εκδήλωσαν ενδιαφέρον να αναλάβουν ρόλο επιμορφωτή να αναλάβουν πρωτοβουλίες δημιουργίας ομάδων εργασίας και υπάρχουν κάποιες σκέψεις προς αυτή την κατεύθυνση.

Σε ό,τι αφορά τη σύνθεση και τη δυναμική της ομάδας δεν παρατηρήθηκαν προβλήματα που αφορούν την έλλειψη επικέντρωσης στα σημαντικά θέματα, τον κυριαρχικό ρόλο κάποιων «ισχυρογνωμόνων» που υπερασπίζονται προβληματικές πρακτικές, κ.α. όπως αναφέρονται σε άλλες ηλεκτρονικές κοινότητες²⁷. Τα πιο ενεργά μέλη είναι πολύ ενθαρρυντικά για τη συμμετοχή των λοιπών μελών και δε δείχνουν διάθεση κυριαρχίας, αλλά διάθεση συνεργασίας. Με βάση το περιεχόμενο των αναρτήσεων υπάρχει κλίμα εμπιστοσύνης και σεβασμού. Σε ό,τι αφορά τη δημιουργία μιας ηγετικής ομάδας που μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην καλή λειτουργία της ομάδας, παρατηρήθηκε η δημιουργία ενός πιο ενεργού πυρήνα που μπορεί στην πορεία να αποκτήσει ακόμη πιο έντονα ηγετικά χαρακτηριστικά.

5. Συμπεράσματα

Η ηλεκτρονική κοινότητα που παρουσιάστηκε, δημιουργήθηκε προκειμένου να καλύψει μια ανάγκη των εκπαιδευτικών Πληροφορικής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ανατολικής Θεσσαλονίκης και Χαλκιδικής. Η ανάγκη αυτή διαπιστώθηκε με τη χρήση ανώνυμου ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου ανίχνευσης επιμορφωτικών αναγκών και επιθυμιών. Η ηλεκτρονική κοινότητα

302-315.

25 Macia, M. & Garcva, I. (2016). Informal online communities and networks as a source of teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, vol. 55, pp. 291-307.

26 Coutinho, C. P. & Lisboa, E. S. (2013). Social networks as spaces for informal teacher professional development: challenges and opportunities. *International Journal of Web Based Communities*, vol. 9(2), pp. 199-211.

27 Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, vol. 61, pp. 47-59.

είναι προσανατολισμένη στα μέλη της, έχει σαφή αρχική στοχοθεσία και αφήνει περιθώρια συνδιαμόρφωσης και επέκτασης της στοχοθεσίας κατά τη διάρκεια λειτουργία της. Πρόκειται για μια πρωτοβουλία της ΣΕΕ στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων της, η οποία ενθαρρύνει τις «από κάτω προς τα πάνω» πρωτοβουλίες. Η ηλεκτρονική κοινότητα είναι πλήρως ενταγμένη στη συνολική προσπάθεια της ΣΕΕ για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι επιμορφωτικές δράσεις δίνουν ώθηση στη λειτουργία της ηλεκτρονικής κοινότητας.

Για τη δημιουργία της ηλεκτρονικής κοινότητας αξιοποιήθηκε η υπηρεσία *Κοινότητες & Ιστολόγια* της πλατφόρμας του ΠΣΔ. Η συγκεκριμένη υπηρεσία κάλυψε τις βασικές ανάγκες των περιπτώσεων χρήσης που παρουσιάζουν ενδιαφέρον και δε δημιουργήθηκαν σοβαρά προβλήματα με τις μη λειτουργικές ανάγκες. Για τα προβλήματα και τις δυνατότητες βελτίωσης που διαπιστώθηκαν, ενημερώθηκε η υπηρεσία υποστήριξης του ΠΣΔ.

Όπως διαπιστώθηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση η εμπειρική κατανόηση των ηλεκτρονικών κοινοτήτων των εκπαιδευτικών ακόμη δεν έχει αναπτυχθεί αρκετά και χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση²⁸. Στο πλαίσιο αυτής της ανάγκης έγινε συστηματική παρατήρηση της πορείας της συγκεκριμένης ηλεκτρονικής κοινότητας σε σχέση με τις εγγραφές και την ενεργό συμμετοχή των μελών της. Στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων έγινε σύνδεση με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών. Τα αποτελέσματα της συστηματικής παρατήρησης της πορείας της ηλεκτρονικής κοινότητας δείχνουν ενθαρρυντικά.

Σε σχέση με την αρχική στοχοθεσία επιτεύχθηκε η ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών για θέματα που αφορούν τη διδασκαλία της Πληροφορικής στο Δημοτικό Σχολείο καθώς και ο διαμοιρασμός πηγών και υλικού για καλές πρακτικές. Ακόμη δεν ευοδώθηκαν συνεργασίες που προέκυψαν από την ηλεκτρονική κοινότητα. Οι επιμορφωτικές δράσεις τροφοδοτούν σε σημαντικό βαθμό την ηλεκτρονική κοινότητα. Υπάρχει η προσδοκία πως στην πορεία του χρόνου η λειτουργία της ηλεκτρονικής κοινότητας μπορεί να συμβάλει στον σχεδιασμό επιμορφωτικών δράσεων.

Τα αποτελέσματα της μέχρι τώρα πορείας της ηλεκτρονικής κοινότητας σε σχέση με τις εγγραφές των μελών είναι πολύ ενθαρρυντικά. Έγινε μεγάλο πλήθος εγγραφών. Τα μέλη της ηλεκτρονικής κοινότητας που έπαψαν να υπηρετούν σε σχολεία της συγκεκριμένης βαθμίδας της συγκεκριμένης περιοχής επιθυμούν να παραμείνουν μέλη της ηλεκτρονικής κοινότητας και ακόμη προστίθενται και νέα μέλη. Στο τέλος Δεκεμβρίου η συγκεκριμένη ηλεκτρονική κοινότητα αριθμούσε 84 μέλη και ήταν η πολυπληθέστερη ιδιωτική ομάδα στην πλατφόρμα του ΠΣΔ.

Γενικά υπάρχει κλίμα σεβασμού, οι αναρτήσεις είναι επικεντρωμένες

28 Lantz-Andersson, A., Lundin, M. & Selwyn, N. (2018). Twenty years of online teacher communities: A systematic review of formally - organized and informally - developed professional learning groups. *Teaching and Teacher Education*, vol. 75 (1), pp. 302-315.

σε σημαντικά θέματα και χαρακτηρίζονται από ποιότητα και οργάνωση. Η οργάνωση των θεμάτων της συζήτησης καθώς των κατηγοριών των αρχείων έγινε με επιτυχία και διευκολύνει σημαντικά την αναζήτηση πληροφοριών για ένα συγκεκριμένο θέμα. Το πλήθος των θεμάτων της συζήτησης, το πλήθος των αναρτήσεων στη συζήτηση, αλλά και το συνολικό πλήθος των αναρτήσεων είναι πολύ ικανοποιητικά. Η ενασχόληση της ΣΕΕ που είναι η δημιουργός και διαχειρίστρια της ηλεκτρονικής κοινότητας είναι διαρκής. Η πορεία των αναρτήσεων δείχνει ότι η συμμετοχή των μελών της ηλεκτρονική κοινότητας έχει διάρκεια στον χρόνο. Ένας πυρήνας εκπαιδευτικών έχει αναπτύξει πιο έντονη δραστηριότητα και θα μπορούσε να διαδραματίσει έναν πιο ηγετικό ρόλο ενισχύοντας περαιτέρω τη λειτουργία της ηλεκτρονικής κοινότητας. Η εμπειρική κατανόηση της ηλεκτρονικής κοινότητας μπορεί να προχωρήσει σε μεγαλύτερο βάθος μέσω έρευνας με τη χρήση συνέντευξης και ερωτηματολογίου.

Υπάρχουν οι παρακάτω προοπτικές για την περαιτέρω αξιοποίηση της λειτουργίας της ηλεκτρονικής κοινότητας:

- Δημιουργία ομάδων εργασίας με συγκεκριμένα ειδικά ενδιαφέροντα. Στις ομάδες εργασίες μπορεί ένας ή περισσότεροι εκπαιδευτικοί με αυξημένο ενδιαφέρον, γνώσεις και εμπειρία στο συγκεκριμένο θέμα να αναλάβει συντονιστικό ρόλο. Κατόπιν της ενθάρρυνσης της ΣΕΕ κάποιιοι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ανάλογες σκέψεις και η προοπτική αυτή «επωάζεται».
- Σχεδιασμός επιμορφωτικών δράσεων μεικτού μοντέλου που θα περιλαμβάνουν και ασύγχρονες δραστηριότητες στην ηλεκτρονική κοινότητα.
- Ανάδειξη καλών πρακτικών για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.
- Διάχυση καλών πρακτικών που προέκυψαν από την ηλεκτρονική κοινότητα στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα. Στο πλαίσιο αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί το ιστολόγιο που είναι συνδεδεμένο με την ηλεκτρονική κοινότητα και μέχρι στιγμής παραμένει ανενεργό.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Παπαδάκης, Σ., Αθανασόπουλος, Δ. & Χρηστακούδης, Χ. (2005). Διαδικτυακή Κοινότητα Μάθησης και αυτό-επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Πληροφορικής. Στο Α. Γιαλαμά, Ν. Τζιμόπουλος & Α. Χλωρίδου (επίμ.), *Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ, Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη*, τ. Β' (405-414). Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Υ.Α. 158733/ΓΔ4 (ΦΕΚ 4299/2018) «*Ενιαίος Κανονισμός Λειτουργίας των*

Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) και ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου», άρθρο 3, παρ.3.

Ξενόγλωσση

- Boone, S. C. (2010). Professional learning communities' impact: A case study investigating teachers' perceptions and professional learning satisfaction at one urban middle school (doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses (UMI No. 3419559).
- Coutinho, C. P. & Lisboa, E. S. (2013). Social networks as spaces for informal teacher professional development: challenges and opportunities. *International Journal of Web Based Communities*, vol. 9(2), pp. 199-211.
- Greenhow, C. & Askari, E. (2017). Learning and teaching with social network sites: A decade of research in education. *Education and Information Technologies*, vol. 22 (2), pp. 623-645.
- Grossman, P., Wineburg, S. & Woolworth, S. (2000). What makes teacher community different from a gathering of teachers? In C. F. T. S. O. T. A. Policy (Ed.), Center for the study of teaching and policy. Washington, DC: University of Washington (An occasional paper).
- Hudson, P., Hudson, S., Gray, B. & Bloxham, R. (2013). Learning About Being Effective Mentors: Professional Learning Communities and Mentoring. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 93, pp. 1291-1300.
- Lantz-Andersson, A., Lundin, M. & Selwyn, N. (2018). Twenty years of online teacher communities: A systematic review of formally - organized and informally - developed professional learning groups. *Teaching and Teacher Education*, vol. 75 (1), pp. 302-315.
- Macia, M. & García, I. (2016). Informal online communities and networks as a source of teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, vol. 55, pp. 291-307.
- Matzat, U. (2010). Reducing problems of sociability in online communities: integrating online communication with offline interaction. *American Behavioral Scientist*, vol. 53, pp. 1083-1094.
- McConnell, T. J., Parker, J. M., Eberhardt, J., Koehler, M. J. & Lundeberg, M. A. (2012). Virtual professional learning communities: teachers' perceptions of virtual versus face-to-face professional development. *Journal of Science Education and Technology*, vol. 22 (3), pp. 267-277.
- Moolenaar, N. M., Slegers, P. J. & Daly, A. J. (2012). Teaming up: linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, vol. 28(2), pp. 251-262.
- Preece, J., Nonnecke, B. & Andrews, D. (2004). The top five reasons for lurking:

- improving community experiences for everyone. *Computers in Human Behavior*, vol. 20 (2), pp. 201-223.
- Seo, K. & Han, Y.-K. (2013). Online teacher collaboration: a case study of voluntary collaboration in a teacher-created online community. *KEDI Journal of Educational Policy*, vol. 10 (2), pp. 221-242.
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, vol. 61, pp. 47-59.
- Wenger, E., White, N. & Smith, J. D. (2009). *Digital habitats: Stewarding technology for communities*. Portland, OR: CPSquare
- Westheimer, J. (2008). Learning among colleagues: Teacher community and the shared enterprise of education. In: M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education*. Lanham, MD: Rowman: Reston, VA: Association of Teacher Educators, pp. 756-782.
- Seo, K. & Han, Y.-K. (2013). Online teacher collaboration: a case study of voluntary collaboration in a teacher-created online community. *KEDI Journal of Educational Policy*, vol. 10 (2), pp. 221-242.

Ιστοσελίδες

Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο - <https://www.sch.gr>
Ηλεκτρονική κοινότητα «Εκπαιδευτικοί Πληροφορικής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης και Χαλκιδικής» - https://blogs.sch.gr/groups/pliροφοrikoi_athmias_anthess_chal.

Βιογραφικά στοιχεία της συγγραφέα

Η **Γεωργία Αλεξούδα** είναι Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Πληροφορικής στο 1^ο ΠΕΚΕΣ Κεντρικής Μακεδονίας. Είναι πτυχιούχος και διδάκτορας του Τμήματος Εφαρμοσμένης Πληροφορικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Είναι κάτοχος πτυχίου Παιδαγωγικών Σπουδών της ΠΑΤΕΣ ΣΕΛΕΤΕ Θεσσαλονίκης και Μεταπτυχιακού Διπλώματος στις «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Έχει πολυετή επιμορφωτική εμπειρία και διδακτική εμπειρία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Εργασίες της παρουσιάστηκαν σε επιστημονικά συνέδρια και περιοδικά. Συμμετείχε στην ανάπτυξη επιμορφωτικού υλικού, προγραμμάτων σπουδών και εκπαιδευτικού υλικού. Στοιχεία Επικοινωνίας: alexouda@gmail.com.

Πλακωτή Ελένη

Ο Ισλαμισμός ως θρησκεία των προσφύγων και των μεταναστών στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό σύστημα

Περίληψη

Κρίνεται σκόπιμο να προσεγγιστεί, με την παρούσα εργασία, αρχικά το θέμα της κατανόησης της Μουσουλμανικής θρησκείας και έπειτα η θέση της στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό σύστημα. Πιστεύουμε ότι δεν έχει μόνο θεολογικό ενδιαφέρον, αλλά έχει πολύμορφες πρακτικές εφαρμογές στην ένταξη των προσφύγων και μεταναστών μουσουλμάνων στην εκπαίδευση, ώστε να αποφευχθούν τα φαινόμενα του φονταμενταλισμού. Ο τελευταίος έχει τις ρίζες του στη άγνοια των άλλων θρησκειών που αφορά σε όλους τους πολίτες της ευρωπαϊκής Ένωσης και άρα και της χώρας μας. Η πρόθεσή μας είναι να διαφωτίσουμε τους αναγνώστες της εργασίας για τις διαφορές και τις ομοιότητες του Χριστιανισμού, ως κύρια θρησκεία στην Ευρώπη, με τη Μουσουλμανική θρησκεία και στάση ζωής, αλλά και να βοηθήσουμε να υιοθετηθεί η κατάλληλη στάση απέναντι στους μαθητές πρόσφυγες και μετανάστες που ασπάζονται τον Ισλαμισμό.

Λέξεις – κλειδιά: Ισλαμισμός, φονταμενταλισμός, Συμβούλιο της Ευρώπης

Islamism as the religion of the refugees and immigrants in the European education system

Abstract

It is advisable to approach, with the present work, first the issue of understanding the Muslim religion and then its position in the European educational system. We believe that it is not only of theological interest, but also has many practical applications in the integration of Muslim refugees and immigrants into education, in order to avoid the phenomena of fundamentalism. The latter has its roots in the ignorance of other religions that concern all citizens of the European Union and therefore of our country. Our intention is to enlighten the readers of the work on the differences and similarities of Christianity, as the main religion in Europe, with the Muslim religion and attitude of life, but also to help adopt the appropriate attitude towards refugee and immigrants students embracing Islam.

Keywords: Islamism, fundamentalism, Council of Europe

1. Εισαγωγή

Οι χριστιανοί δεν μπορούμε ν' αγνοούμε το γεγονός ότι σήμερα περισσότεροι του 2/3 των ανθρώπων δεν συμμερίζονται την «εν ήμιν ελπίδα». Ούτε ότι υπάρχουν άλλες θρησκευτικές ιδέες που έχουν διαμορφώσει τη σκέψη, τη συνείδηση και το υποσυνείδητο εκατομμυρίων συνανθρώπων μας, με τους οποίους ζούμε τώρα και που μαζί τους θα ζήσουμε. Ειδικότερα σήμερα, η πολυπολιτισμική κοινωνία στην οποία ζούμε, μας επιβάλλει να κατανοήσουμε τους συμπολίτες μας, σε όποιο θρήσκευμα και αν αυτοί ανήκουν, να τους σεβαστούμε και να τους αντιμετωπίσουμε ισότιμα.

Η πρόθεση της εργασίας είναι να διαφωτίσει τους αναγνώστες για τις διαφορές και τις ομοιότητες με τη Μουσουλμανική θρησκεία και στάση ζωής, αλλά και να συμβάλλει στο να υιοθετηθεί η κατάλληλη στάση απέναντι στους μαθητές πρόσφυγες και μετανάστες που ασπάζονται τον Ισλαμισμό, ώστε να καταπολεμηθούν φαινόμενα φονταμενταλισμού, που συχνά εμφανίζονται στις ευρωπαϊκές χώρες.

Αρχικά θα αναφέρουμε τα σημαντικά σημεία του Ισλαμισμού ως θρησκείας γενικά και έπειτα θα αναφερθούμε στη στάση της ευρωπαϊκής κοινότητας απέναντι στη θρησκεία αυτή μέσα στο σχολείο, καθώς μεγάλο πλήθος παιδιών προσφύγων ασπάζονται τη θρησκεία αυτή και, ως εκ τούτου, χρήζει ιδιαίτερης προσοχής, ώστε να αποφευχθούν φαινόμενα ρατσισμού και βίας. Ειδικότερα, το Συμβούλιο της Ευρώπης έχει δώσει συγκεκριμένες οδηγίες για την εκπαίδευση των μειονοτήτων και ειδικά των προσφύγων/μεταναστών που

επιδιώκουν τη φυσιολογική εναρμόνισή τους στις χώρες υποδοχής και οπωσδήποτε στην αντιμετώπιση του ρατσισμού και την ανάπτυξη της θρησκευτικής ανοχής. Βασικός στόχος είναι η οικοδομή της ειρηνικής συνύπαρξης των ετεροτήτων στον ίδιο τόπο. Τέλος θα γίνει αναφορά στην εκπαιδευτική πολιτική ως προς μια διαπολιτισμική και θρησκευτική αγωγή των μεταναστών και των προσφύγων στις χώρες της Ευρώπης.

2. Σκοπός της εργασίας

Απέναντι στην σημερινή θρησκευτική πολυμορφία των μαθητών των ευρωπαϊκών σχολείων, το Συμβούλιο της Ευρώπης έχει δώσει συγκεκριμένες οδηγίες για την εκπαίδευση των μειονοτήτων και ειδικά των προσφύγων/μεταναστών. Οι οδηγίες αυτές επιδιώκουν τη φυσιολογική εναρμόνισή τους στις χώρες υποδοχής και οπωσδήποτε στην αντιμετώπιση του ρατσισμού και την ανάπτυξη της θρησκευτικής ανοχής. Βασικός στόχος είναι η οικοδομή της ειρηνικής συνύπαρξης των ετεροτήτων στον ίδιο τόπο.

Πριν λίγα χρόνια η Ευρωπαϊκή Ένωση υιοθέτησε την υπ' αριθμόν οδηγία 1720/2005 «Σύσταση» (Recommendation) προς τα κράτη-μέλη της με θέμα «Εκπαίδευση και θρησκεία». Σε αυτή τη «Σύσταση» υπογραμμίζει την ανάγκη για αντιμετώπιση του ρατσισμού, της ξενοφοβίας και των θρησκευτικών ακροτήτων μέσα από τη θρησκευτική γνώση¹.

Στα παραπάνω προβλήματα υποκρύπτεται ο θρησκευτικός παράγοντας και μάλιστα η θρησκευτική και πολιτισμική διαφοροποίηση. Τέτοια προβλήματα είναι ο ρατσισμός, η ξενοφοβία, οι εθνικο-θρησκευτικές συγκρούσεις, οι τρομοκρατικές επιθέσεις (άρθρο 2), οι οποίες αύξησαν τη θρησκευτική καχυποψία μεταξύ χριστιανών (και όχι μόνο) και μουσουλμάνων μετά το τρομοκρατικό χτύπημα στους «Δίδυμους Πύργους» την 11^η Σεπτεμβρίου 2001.

Όλα αυτά τα προβλήματα έχουν τις ρίζες τους στον φονταμενταλισμό. Φονταμενταλιστές υπάρχουν σε όλες τις θρησκείες.

Αυτονόητο είναι ότι οι θεμελιοκρατικές (φονταμενταλιστικές) τάσεις καλλιεργούν την εχθρότητα, τη μισαλλοδοξία και τον ρατσισμό, τη θρησκευτική βία και αντιτίθενται σε κάθε μορφή θρησκευτικής ανεκτικότητας.

Ωστόσο, αν και υπάρχουν φονταμενταλιστές χριστιανοί ή μουσουλμάνοι, αυτό δε συνεπάγεται ότι ο Χριστιανισμός ή το Ισλάμ αποτελούν ακραίες θρησκευτικές παραδόσεις.

Σε αυτά τα πλαίσια, όπως αναφέρει η ευρωπαϊκή «Σύσταση», «η γνώση των θρησκειών είναι ένα ολοκληρωμένο κομμάτι γνώσης της Ιστορίας

¹ Το κείμενο που θα παρουσιάσουμε και θα σχολιάσουμε υλοποιήθηκε κατά την 27^η Συνεδρίαση της Κοινοβουλευτικής Συνέλευσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης και έχει τον τίτλο Σύσταση 1720: Εκπαίδευση και Θρησκεία.

του ανθρωπίνου γένους και των πολιτισμών. Τα περισσότερα προβλήματα δημιουργούνται από τις στερεοτυπικές αντιλήψεις, την άγνοια και τις θρησκευτικές παρεξηγήσεις, τις οποίες μόνο η εκπαίδευση μπορεί να καταπολεμήσει μέσα από τα απαραίτητα εργαλεία (άρθρο 3). Η Σύσταση εστιάζει στις τρεις μεγάλες θρησκείες, στον Ιουδαϊσμό, στον Ισλαμισμό και στον Χριστιανισμό. Σε αυτό το πλαίσιο η Συνέλευση συνιστά το Συμβούλιο των Υπουργών να εξετάζει δυνατές προσεγγίσεις της διδασκαλίας των θρησκειών στο Δημοτικό, στο Γυμνάσιο – Λύκειο και να προωθείται η αντικειμενική γνώση του τρόπου ζωής των πιστών ανθρώπων κάθε θρησκείας. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση των εκπαιδευτικών συστάσεων της Ευρώπης ως προς την μελέτη των θρησκειών των μεταναστών και των προσφύγων και η περαιτέρω εφαρμογή τους επάνω στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι καιρός η εκπαίδευση να συμβάλλει στην διαπολιτισμική προσέγγιση των θρησκευτικών πεποιθήσεων τόσο των αλλόδοξων όσο και των γηγενών μαθητών, ώστε να αποφευχθούν στο μέλλον δυσάρεστες συνέπειες θρησκευτικού φανατισμού και μίσους.

3. Αποσαφήνιση εννοιών

Ο φονταμενταλισμός ή αλλιώς θεμελιοκρατία, παραδοσιαρχία και συντηρητισμός, είναι θεολογικό ρεύμα που αναπτύχθηκε από Προτεστάντικες Εκκλησίες στις ΗΠΑ και στη συνέχεια διαδόθηκε σε όλον τον κόσμο. Ο φονταμενταλισμός πρεσβεύει την ολοκληρωτική επιστροφή στις εθνικές και θρησκευτικές παραδόσεις και την άρνηση των επιστημών και της τεχνολογίας. Φονταμενταλιστές όμως υπάρχουν σε όλες τις θρησκείες.

Ένας εξίσου σημαντικός τύπος φονταμενταλισμού «αναφέρεται στο Ισλάμ και συνδέεται με το βασικό καθήκον των πιστών του να αναλαμβάνουν ιερό αγώνα, για να αποτρέπουν τη νόθευση του περιεχομένου της πίστεως στον Αλλάχ, να υπερασπίζονται την εθνοφυλετική τους υπόσταση από εξωτερικούς και εσωτερικούς κινδύνους και να αποφασίζουν την τιμωρία των αποστατών» (Γιούλτσης, 1996:250). Αυτονόητο είναι ότι οι θεμελιοκρατικές (φονταμενταλιστικές) τάσεις καλλιεργούν την εχθρότητα, τη μισαλλοδοξία και τον ρατσισμό. Επίσης ευνοούν την εκπαίδευση που προβάλλει μόνο τις συντηρητικές αντιλήψεις, ενώ καταπολεμούν κάθε τι το διαφορετικό, όπως είναι η θρησκευτική πίστη και ο ιδιαίτερος πολιτισμός των μεταναστών/προσφύγων. Αυτονόητο είναι ότι τέτοια φαινόμενα προάγουν συνήθως τη θρησκευτική βία και αντιτίθενται σε κάθε μορφή θρησκευτικής ανεκτικότητας.

Ρατσισμός θεωρείται η μη αποδοχή κάποιου λόγω φυλετικών, εθνικών, θρησκευτικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών και μισαλλοδοξία ονομάζεται το μίσος εναντίον όσων έχουν διαφορετική άποψη από εμάς για παράδειγμα πολιτική, θρησκευτική.

4. Θεωρία

4.1. Ισλαμισμός

Οι θρησκείες είναι ζωντανοί οργανισμοί και τα μέρη τους βρίσκονται σε συνάρτηση με τ' όλον. Δεν μπορούμε ν' αποσπούμε ορισμένα σημεία της διδασκαλίας τους και να τα ταυτίζουμε με ανάλογες εκφάνσεις άλλων θρησκειών, για να βγάλουμε εύκολα συμπεράσματα.

Οι θρησκευολόγοι επιστήμονες στο σύνολο τους κατακρίνουν την παραπάνω φαινομενολογική διερεύνηση των θρησκειών και αντίστοιχα προτείνουν την ιστορικό – κριτική προσέγγιση αυτών. Η ιστορικοκριτική προσέγγιση «ενδιαφέρεται τόσο για την εσωτερική ιστορική διαμόρφωση κάθε θρησκείας, όσο και για την μετά την πάροδο του χρόνου, μεταβολή των μορφών, της διδασκαλίας και της έκφρασης της στη λατρεία και το μύθο»².

Για να κατανοήσουμε λοιπόν το Ισλάμ, οφείλουμε να γνωρίσουμε τη γένεση και την ιστορική εξέλιξη του, ώστε από τη μία να εκτιμήσουμε τυχόν κοινά σημεία και που αυτά οφείλονται αλλά και να κατανοήσουμε τις διαφορές. Θα προχωρήσουμε σε μια συνοπτική, όσο γίνεται, παράθεση του Ισλάμ, υιοθετώντας την ιστορικοκριτική μέθοδο εξέτασης της θρησκείας αυτής.

Ισλάμ σημαίνει υποταγή στο Θεό. Δεν είναι απλώς ένα θρησκευτικό, αλλά ένα πολιτικό, οικονομικό και νομικό σύστημα. Στη θρησκεία αυτή δεν υπάρχουν ιερείς, εικόνες ή μυστήρια. Η παρουσία του Θεού γίνεται αντιληπτή μέσω του Κορανίου. Γι' αυτό οι πιστοί οφείλουν να επιδεικνύουν υπερβολικό σεβασμό στο ιερό βιβλίο. Σήμερα ο αριθμός των Μουσουλμάνων ξεπερνά τα επτακόσια πενήντα εκατομμύρια ανθρώπους και έχει αυξητικές τάσεις.

Πριν το Ισλάμ η θρησκεία που επικρατούσε στην Αραβική Χερσόνησο ήταν ένα κράμα ανιμισμού και πολυθεϊσμού με κορυφαία θεότητα τον Αλλάχ, που θεωρούνταν ο δημιουργός του κόσμου. Λάτρευαν τα πνεύματα και πίστευαν ότι κατοικούσαν στα δένδρα και στις πηγές των οάσεων. Διαδεδομένη ήταν και η λατρεία των λίθων, για τους οποίους πίστευαν ότι έκρυβαν δύναμη που μεταδιδόταν στον πιστό με το άγγιγμα. Το πιο μεγάλο σημαντικό ιερό ήταν χτισμένο επάνω σε μαύρο λίθο – πιθανόν μετεωρίτης – της Καάμπα, κοντά στην πόλη Μέκκα, τ' οποίο στέγαζε αγάλματα θεοτήτων.

Ο Μωάμεθ γεννήθηκε το 570 μ.Χ. Έμεινε ορφανός από πατέρα, σε νεαρή ηλικία μπήκε στην υπηρεσία μιας πλούσιας χήρας που ονομαζόταν Χαντίτζα και τελικά την παντρεύτηκε. Σε ηλικία σαράντα χρονών ισχυρίστηκε ότι εμφανίστηκε μπροστά του ο αρχάγγελος Γαβριήλ και του είπε ότι ο Θεός τον κάλεσε στο προφητικό αξίωμα. Ο Μωάμεθ κήρυττε ότι ο Αλλάχ δεν είναι ο κορυφαίος μεταξύ των θεών, αλλά ο μοναδικός θεός, και λατρεία άλλων θεών είναι αμαρτία.

2 Ζιάκας Γ. (1990), *Ιστορία των Θρησκευμάτων*, Α' Τα ινδικά θρησκευόμενα, Θεσσαλονίκη, εκδ. Πουρνάρας, σ. 9.

Το πολυθεϊστικό περιβάλλον της Μέκκας αντιμετώπισε με εχθρότητα το κήρυγμα του Μωάμεθ, και γι' αυτό αναγκάστηκε να μεταβεί στην πόλη Μεδίνα. Το γεγονός αυτό ονομάστηκε Εγίρα. Στη Μεδίνα το κήρυγμα του Μωάμεθ βρήκε μεγάλη ανταπόκριση και η πόλη οργανώθηκε με βάση τη νέα θρησκεία. Το 630 μ.Χ. ο Μωάμεθ επιτέθηκε στη Μέκκα και την κατέλαβε.

Το Κοράνιο: το Ισλάμ θεωρείται η θρησκεία του ενός βιβλίου, που ονομάζεται Κοράνιο. Περιέχει το λόγο του Θεού, έτσι όπως αποκαλύφθηκε στον Μωάμεθ, γι' αυτό θεωρείται αλάθητο. Οι βασικές διδασκαλίες είναι:

1. Ο Θεός είναι ένας και ο Μωάμεθ ο τελευταίος προφήτης, αφού έχουν προηγηθεί ο Μωυσής, ο Ιησούς κ.α.
2. Οι άγγελοι είναι δημιουργήματα του Θεού και εκτελούν τις εντολές του, εκτός από τον άγγελο Ιμπλίς (Διάβολος), που εξέπεσε και ενοχλεί τους πιστούς.
3. Η ζωή και οι πράξεις των ανθρώπων καθορίζονται από τη βούληση του Αλλάχ (κισμέτ). Στην Τελική Κρίση όμως ο άνθρωπος ανταμείβεται ή τιμωρείται για τις πράξεις του.
4. Η μεν ανταμοιβή συνίσταται σε μία παραδείσια ζωή, η δε τιμωρία σε φρικτά βασανιστήρια στην Κόλαση. Ιδιαίτερα τονίζεται η ανταμοιβή των πιστών που φονεύονται στη μάχη εναντίον των απίστων.

Οι πέντε «στόλοι» του Ισλάμ είναι τα πέντε υποχρεωτικά καθήκοντα του Μουσουλμάνου, που είναι τ' ακόλουθα:

1. Σαχάντα, η ομολογία της πίστης με την επανάληψη της φράσης «δεν υπάρχει άλλος Θεός παρά μόνο ο Αλλάχ και ο Μωάμεθ είναι ο Προφήτης του»
2. Σαλάτ, η προσευχή που γίνεται 5 φορές τη μέρα και ο προσευχόμενος πρέπει να είναι στραμμένος προς τη Μέκκα. Η Παρασκευή είναι ημέρα αφιερωμένη στην προσευχή και οι πιστοί συγκεντρώνονται μπροστά στο τζαμί.
3. Ζακάτ, η ελεημοσύνη των φτωχών. Εκτός από την προαιρετική υπήρχε και η υποχρεωτική, κατά την οποία οι πιστοί ήταν υποχρεωμένοι να προσφέρουν μέρος του εισοδήματός τους στο κράτος.
4. Σαούμ, η νηστεία, που γίνεται το μήνα Ραμαντάν και διαρκεί είκοσι εννιά ως τριάντα μέρες. Οι πιστοί απέχουν από κάθε είδους τροφή από την ανατολή μέχρι τη δύση του ηλίου.
5. Χατζ: Ιερή αποδημία, το ετήσιο ιερό προσκύνημα στη Μέκκα είναι υποχρεωτικό θρησκευτικό καθήκον για όλους τους μουσουλμάνους που είναι ικανοί να πραγματοποιήσουν αυτό το ταξίδι μία φορά στη ζωή τους.

Επίσης υπάρχουν και άλλου είδους απαγορεύσεις, όπως η αποχή από το χοιρινό κρέας, την κατανάλωση αλκοόλ κ.α.

Η θέση της γυναίκας είναι κατά πολύ κατώτερη από του άνδρα. Για παράδειγμα το διαζύγιο είναι αποκλειστικό προνόμιο του άνδρα, που μπορεί να απολύσει τη γυναίκα μόνο διά του λόγου του. Η μουσουλμανική θρησκεία επιτρέπει την πολυγαμία του άνδρα και τη διατήρηση απεριόριστου αριθμού παλλακίδων. Έκφραση των περιορισμών της γυναίκας είναι η κάλυψη όχι μόνο

του σώματος αλλά και της κεφαλής.

Οι Μουσουλμάνοι επιτρέπεται να παντρεύονται μέχρι και τέσσερις γυναίκες. Ο Μουσουλμάνος έχει το δικαίωμα να νυμφευθεί Χριστιανή ή Εβραία, αλλά, αντίθετα, η γυναίκα δεν έχει αυτό το δικαίωμα. Τηρείται το έθιμο της προίκας αλλά με την αντίθετη φορά. Ο σύζυγος δίνει προίκα στη νύφη. Στο θέμα του διαζυγίου ο σύζυγος μπορεί απλά ν' ανακοινώσει επίσημα στη γυναίκα «από αυτή τη στιγμή σ' απολύω» και ο γάμος λύεται. Η γυναίκα μπορεί να πάρει πρωτοβουλία για λύση του γάμου, μόνο με κοινή συναίνεση και με καταβολή αποζημίωσης.

Η ταχύτατη εξάπλωση του Ισλάμ οφείλεται κατά κύριο λόγο στις παροτρύνσεις του Κορανίου για «πόλεμο κατά των απίστων» ή «τζιχάντ», όπως ονομάζεται. Ο χαρακτήρας του Ισλάμ ήταν από την αρχή επιθετικός, προστάταψε τους πιστούς του να μη μαρτυρήσουν, όπως οι Χριστιανοί, αλλά αναζήτησε μάρτυρες στους οπαδούς των άλλων θρησκειών. Οι πιστοί που συμμετέχουν στον ιερό πόλεμο θεωρείται ότι έχουν την ευλογία του Προφήτη και του Θεού, πράγμα που εξηγεί και τη μαχητικότητα των Μουσουλμάνων.

Δεύτερος λόγος επιτυχίας του Ισλάμ ήταν η ικανότητα του Μωάμεθ να συνενώσει σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα τις φυλές της Αραβικής Χερσονήσου και έτσι να δημιουργηθεί ένα απέραντο αραβικό κράτος λίγα χρόνια μετά το θάνατο του. Συνενώθηκαν και ενσωματώθηκαν σε αυτό μειονότητες που ήθελαν ν' αποκτήσουν εθνική ή φυλετική ταυτότητα. Ο δυναμικός χαρακτήρας του Ισλαμισμού επεκτάθηκε και στον πολιτικό και στον πολιτιστικό τομέα, με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί υψηλής στάθμης πολιτισμός, που έφερε όμως τη σφραγίδα της θρησκείας.

Άλλη μία αιτία της αστραπιαίας εξάπλωσης του Ισλάμ ήταν οι πολλές υλικές απολαύσεις που παρέχονταν στους πιστούς, τόσο στην παρούσα ζωή (πολυγαμία), όσο και στη μεταθανάτια.

Οφείλει κανείς να σημειώσει ότι τα φαινομενικά κοινά στοιχεία με το Χριστιανισμό οφείλονται στ' ό,τι ο Μωάμεθ επηρεάστηκε από τη διδασκαλία του Ιουδαϊσμού και του Χριστιανισμού. Σε αυτό το γεγονός οφείλεται η πίστη στον έναν και μοναδικό θεό, η προφητική κλήση του Μωάμεθ και το κηρυγματικό έργο που ανέλαβε. Ωστόσο, δεν μπορούμε να δεχτούμε τον Μωάμεθ ως προφήτη, καθώς δεν είχε κατανοήσει το περιεχόμενο της Αγίας Γραφής παρά μόνο εμπειρικά και επιπλέον δεν μπόρεσε να δεχτεί το Χριστό ως Μεσσία και λυτρωτή, όπως τον δέχτηκαν οι προφύτες της Παλαιάς Διαθήκης.

Η ίδια η λέξη Ισλάμ στην αραβική γλώσσα σημαίνει «υποταγή» και η λέξη «μουσλίμ», δηλαδή μουσουλμάνος σημαίνει «ο υποταγμένος». Είναι χαρακτηριστικές λέξεις που δίνουν το στίγμα για να κατανοήσουμε τη θρησκεία αυτή, η οποία αποτελεί ταυτόχρονα μία πολιτική πραγματικότητα. Συνδυάζοντας την παραπάνω πρόταση με τον «ιερό πόλεμο» και τις υλικές απολαύσεις που υπόσχονται στους πολεμιστές κατά των «απίστων, αλλόθρησκων», κατανοεί

κανείς εύκολα το πολιτικό – οικονομικό-στρατιωτικό υπόβαθρο μέσα στ’ οποίο γεννήθηκε και αναπτύχθηκε αυτή η θρησκεία και τους λόγους της τεράστιας εξάπλωσής της. Επίσης κατανοεί κανείς και τη διαφορά με το πνεύμα της αγάπης του Ιησού Χριστού, που διαποτίζει τη Χριστιανική διδασκαλία.

Επίσης διδασκαλίες όπως το «κισμέτ», ότι δηλαδή ο Θεός αποφασίζει για τη μοίρα του ανθρώπου, δεν έχει καμία σχέση με το Χριστιανικό Θεό της αγάπης και της ελευθερίας, που σέβεται το αυτεξούσιο του ανθρώπου.

Η θέση της γυναίκας στον Μουσουλμανισμό δεν έχει τίποτε κοινό με το κατεξοχήν δημοκρατικό ήθος του Χριστιανισμού, που το πρότυπο του ο Χριστός ισότιμα αγάπησε και τις γυναίκες μαθήτριες του. Ανώτερη, άλλωστε, από όλους τους αγίους είναι η Παναγία, η μητέρα του Ιησού Χριστού. Αλλωστε η υποτιμητική θέση της γυναίκας οφείλεται στην έντονη επιρροή του Ισλάμ από τα ήθη της αραβικής κοινωνίας, όπως το δίκαιο, η θέση της γυναίκας, η αποδοχή της δουλείας κ.α.

Κριτήριο για την αξιολόγηση και αποδοχή των διαφόρων θρησκευτικών «εμπνεύσεων», είτε μιλάμε για το Ισλάμ, αλλά και γενικότερα, για τους χριστιανούς παραμένει ο Ιησούς Χριστός, ο Λόγος του Θεού, ο οποίος ενσαρκώνει την αγάπη του Τριαδικού Θεού. Το μήνυμα της Αγάπης που έχει φέρει, μαζί με την ευρύτητα και το βάθος που αποκαλύπτεται στο Ευαγγέλιο, συνιστά τον αναμφισβήτητο πυρήνα, συγχρόνως δε το κορύφωμα της θρησκευτικής εμπειρίας. Η γνώση και η βίωση της Αγάπης πραγματοποιούνται ως συνέπεια της ενέργειας του Αγίου Πνεύματος. Το έργο του Χριστού για τη σωτηρία ολόκληρου του κόσμου συνεχίζεται μέσα στο χρόνο από την Εκκλησία, το Σώμα Του.

Οι χριστιανοί οφείλουμε να σταθούμε με πολλή κατανόηση, σεβασμό και αγάπη εμπρός στους ανθρώπους που ζουν στη σκιά της θρησκείας του Ισλάμ. Το ανθρώπινο πρόσωπο, ακόμη και αν οι θρησκευτικές του αντιλήψεις είναι εσφαλμένες, δεν έχει χάσει τη θεία προέλευση του. Έχοντας δημιουργηθεί «κατ’ εικόνα Θεού», κάθε άνθρωπος είναι αδελφός μας.

4.2. Το Συμβούλιο της Ευρώπης για Θέματα Θρησκευτικής Ανοχής

Απέναντι στην σημερινή θρησκευτική πολυμορφία, το Συμβούλιο της Ευρώπης έχει δώσει συγκεκριμένες οδηγίες για την εκπαίδευση των μειονοτήτων και ειδικά των προσφύγων/μεταναστών. Οι οδηγίες αυτές επιδιώκουν τη φυσιολογική εναρμόνισή τους στις χώρες υποδοχής και οπωσδήποτε στην αντιμετώπιση του ρατσισμού και την ανάπτυξη της θρησκευτικής ανοχής. Βασικός στόχος είναι η οικοδομή της ειρηνικής συνύπαρξης των ετεροτήτων στον ίδιο τόπο.

Πριν λίγα χρόνια η Ευρωπαϊκή Ένωση υιοθέτησε την υπ’ αριθμόν οδηγία 1720/2005 «Σύσταση» (Recommendation) προς τα κράτη-μέλη της με θέμα «Εκπαίδευση και θρησκεία». Σε αυτή τη «Σύσταση» υπογραμμίζει την ανάγκη για αντιμετώπιση του ρατσισμού, της ξеноφοβίας και των θρησκευτικών

ακροτήτων μέσα από τη θρησκευτική γνώση³.

Σε πολλά σύγχρονα προβλήματα υποκρύπτεται ο θρησκευτικός παράγοντας και μάλιστα η θρησκευτική και πολιτισμική διαφοροποίηση. Τέτοια προβλήματα είναι ο ρατσισμός, η ξενοφοβία, οι εθνικο-θρησκευτικές συγκρούσεις, οι τρομοκρατικές επιθέσεις (άρθρο 2), οι οποίες αύξησαν τη θρησκευτική καχυποψία μεταξύ χριστιανών (και όχι μόνο) και μουσουλμάνων μετά το τρομοκρατικό χτύπημα στους «Δίδυμους Πύργους» την 11^η Σεπτεμβρίου 2001.

Όλα αυτά τα προβλήματα έχουν τις ρίζες τους στον φονταμενταλισμό. Ο φονταμενταλισμός ή αλλιώς θεμελιοκρατία, παραδοσιαρχία και συντηρητισμός, είναι θεολογικό ρεύμα που αναπτύχθηκε από Προτεσταντικές Εκκλησίες στις ΗΠΑ και στη συνέχεια διαδόθηκε σε όλον τον κόσμο. Ο φονταμενταλισμός πρεσβεύει την ολοκληρωτική επιστροφή στις εθνικές και θρησκευτικές παραδόσεις και την άρνηση των επιστημών και της τεχνολογίας. Φονταμενταλιστές όμως υπάρχουν σε όλες τις θρησκείες.

Ένας εξίσου σημαντικός τύπος φονταμενταλισμού «αναφέρεται στο Ισλάμ και συνδέεται με το βασικό καθήκον των πιστών του να αναλαμβάνουν ιερό αγώνα, για να αποτρέπουν τη νόθευση του περιεχομένου της πίστεως στον Αλλάχ, να υπερασπίζονται την εθνοφυλετική τους υπόσταση από εξωτερικούς και εσωτερικούς κινδύνους και να αποφασίζουν την τιμωρία των αποστατών» (Γιούλτσης, 1996:250). Αυτονόητο είναι ότι οι θεμελιοκρατικές (φονταμενταλιστικές) τάσεις καλλιεργούν την εχθρότητα, τη μισαλλοδοξία και τον ρατσισμό. Επίσης ευνοούν την εκπαίδευση που προβάλλει μόνο τις συντηρητικές αντιλήψεις, ενώ καταπολεμούν κάθε τι το διαφορετικό, όπως είναι η θρησκευτική πίστη και ο ιδιαίτερος πολιτισμός των μεταναστών/προσφύγων. Αυτονόητο είναι ότι τέτοια φαινόμενα προάγουν συνήθως τη θρησκευτική βία και αντιτίθενται σε κάθε μορφή θρησκευτικής ανεκτικότητας.

Όμως απαιτείται να σημειωθεί ότι αυτά τα θεμελιοκρατικά κινήματα που απαντούν σε όλες τις θρησκείες (όπως και στον Χριστιανισμό και ειδικά στην Ορθόδοξη Εκκλησία) δε σημαίνει ότι εκφράζουν και «εκπροσωπούν» την κάθε θρησκεία. Με άλλα λόγια, επειδή υπάρχουν φονταμενταλιστές χριστιανοί ή μουσουλμάνοι, αυτό δε συνεπάγεται ότι ο Χριστιανισμός ή το Ισλάμ αποτελούν ακραίες θρησκευτικές παραδόσεις.

Σε αυτά τα πλαίσια, όπως αναφέρει η ευρωπαϊκή «Σύσταση», «η γνώση των θρησκειών είναι ένα ολοκληρωμένο κομμάτι γνώσης της Ιστορίας του ανθρωπίνου γένους και των πολιτισμών». Η θρησκευτική γνώση οφείλει να αναφέρεται σε ιστορικά γεγονότα και αίτια. Με αυτόν τον τρόπο αναδεικνύονται οι κοινωνικές και πολιτικές αναπαραστάσεις και προβάλλονται οι θεολογικές τεκμηριώσεις

³ Το κείμενο που θα παρουσιάσουμε και θα σχολιάσουμε υλοποιήθηκε κατά την 27^η Συνεδρίαση της Κοινοβουλευτικής Συνέλευσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης και έχει τον τίτλο Σύσταση 1720: Εκπαίδευση και Θρησκεία.

τους. Ειδικά στις μέρες μας το υπόβαθρο που οδηγεί σε συγκεκριμένες αποφάσεις συνδέεται με τη θρησκευτική πίστη και τον τρόπο τήρησής τους. Γι' αυτό άλλωστε «η καλή γενική γνώση των θρησκειών» (άρθρο 1) κρίνεται ως σημαντική για την καλλιέργεια της ανοχής και ειδικά της ανοχής απέναντι στους ετερόθρησκους μετανάστες/πρόσφυγες (αλλά και σε κάθε θρησκευτική μειονότητα ή ετερότητα). Με αυτή την προϋπόθεση, η αντικειμενική θρησκευτική γνώση εξυπηρετεί και την αποτελεσματική λειτουργία του δημοκρατικού πολιτεύματος.

Κοινή είναι η διαπίστωση ότι τα περισσότερα προβλήματα δημιουργούνται από τις στερεοτυπικές αντιλήψεις, την άγνοια και τις θρησκευτικές παρεξηγήσεις, τις οποίες μόνο η εκπαίδευση μπορεί να καταπολεμήσει μέσα από τα απαραίτητα εργαλεία. Τέτοιες αντιλήψεις πολλές φορές πηγάζουν από τις οικογένειες. Όπως παρατηρούν οι συντάκτες της «Σύστασης», «όλο και πιο πολλοί νέοι άνθρωποι στερούνται κατάλληλης υποστήριξης για να κατανοήσουν τις κοινωνίες στις οποίες ζουν και άλλες τις οποίες θα γνωρίσουν» (άρθρο 3).

Έτσι το δημόσιο σχολείο καλείται να καταπολεμήσει την άγνοια, τις προκαταλήψεις ειδικά απέναντι στις μειονότητες ομάδες των μαθητών. Καλείται να οδηγήσει τους στη γνώση των μεγάλων και ζωντανών θρησκειών και να καλλιεργεί το θρησκευτικό διάλογο. Μια τέτοια εκπαίδευση οφείλει να εξετάζει το θρησκευτικό φαινόμενο με σεβασμό σε κάθε παράδοση και ιστορικοκριτικά. Έτσι, θα θέσει τα θεμέλια για την καταπολέμηση του φανατισμού και της μισαλλοδοξίας, υπερασπιζόμενο τη θρησκευτική ελευθερία. Στο άρθρο 8 της σύστασης αναφέρεται δε ότι «ακόμη και σε χώρες που υπερισχύει μια θρησκεία πρέπει να διδάσκονται οι αρχές όλων των θρησκευμάτων». Η ισότιμη διδασκαλία των τελευταίων θα οδηγήσει στην επίλυση των ιστορικών τραυμάτων που προκλήθηκαν στο παρελθόν από τον θρησκευτικό ανταγωνισμό, τα πολιτικά συμφέροντα και τις παρεξηγήσεις.

Η Σύσταση εστιάζει στις τρεις μεγάλες θρησκείες, στον Ιουδαϊσμό, στον Ισλαμισμό και στον Χριστιανισμό. Σε αυτό το πλαίσιο η Συνέλευση συνιστά το Συμβούλιο των Υπουργών να εξετάζει δυνατές προσεγγίσεις της διδασκαλίας των θρησκειών στο Δημοτικό, στο Γυμνάσιο –Λύκειο και να προωθείται η αντικειμενική γνώση του τρόπου ζωής των πιστών ανθρώπων κάθε θρησκείας.

Στα άρθρα 14,3 και 13,2 συστήνει την επιμόρφωση επάνω στη θρησκευτολογική προσέγγιση και στην ισότιμη και αντικειμενική εξέταση των θρησκειών από τους εκπαιδευτικούς. Η δε διδακτική των θρησκειών να είναι προσανατολισμένη στην καταπολέμηση των διακρίσεων με βάση τη θρησκεία ή τις αντιλήψεις και τον τρόπο ζωής. Μάλιστα το Συμβούλιο της Ευρώπης συστήνει την « ίδρυση ενός Ευρωπαϊκού Ινστιτούτου κατάρτισης εκπαιδευτικών για συγκριτική μελέτη των θρησκειών» (άρθρο 13,3).

Μια τέτοια εκπαίδευση αφορά όλους τους μαθητές/τριες, ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους και θρησκευτική τους παράδοση, δίνοντας στην διαπολιτισμική μια νέα οπτική. Οι γηγενείς μαθητές χρειάζεται να αναπτύξουν

κουλτούρα αποδοχής των νέων μαθητών με προσφυγικό υπόβαθρο.

5. Συμπεράσματα

Στην πορεία της εξέλιξης του κόσμου, η οποία μας έχει φέρει τόσο κοντά τον ένα στον άλλο, η υποχρέωση της διεξαγωγής διαλόγου με τους ανθρώπους της Ισλαμικής θρησκείας είναι για μας τους χριστιανούς επιτακτική. Ένας διάλογος για να είναι ειλικρινής, προϋποθέτει σεβασμό στην προσωπικότητα και την ελευθερία βουλήσεως του συνομιλητή, καθώς επίσης ειλικρινή, κατανόηση και αναγνώριση των εμπνεύσεων που υπάρχουν στην άλλη θρησκεία.

Μια τέτοια διάθεση για διάλογο, οπωσδήποτε, δεν σημαίνει αναστολή της χριστιανικής μας μαρτυρίας. Ακριβώς το αντίθετο: η πολυποτισμικότητα της κοινωνίας συνδέεται με το διάλογο. Όσο βρισκόμαστε σε διάλογο, ερμηνεύουμε και αποσαφηνίζουμε τη μαρτυρία μας στη συγκεκριμένη περίπτωση. Είμαστε υποχρεωμένοι να μιλάμε και να προσφέρουμε τον πολύτιμο θησαυρό που κατέχουμε. Δεν θα μείνουμε σιωπηλοί γι' αυτά που η αγάπη του Θεού μας αποκάλυψε και μας δώρισε. Πώς να μη μιλήσουμε για τη βεβαιότητά μας ότι ο Θεός είναι αγάπη ή ότι όλοι οι άνθρωποι καλούνται να συμμετάσχουν στην κοινωνία αγάπης του Τριαδικού Θεού; Αλλά για να είμαστε πειστικοί πρέπει να πηγάζει η μαρτυρία μας από την προσωπική μας ζωή και εμπειρία.

Αυτό που ο κόσμος ζητάει από τους χριστιανούς δεν είναι λόγια και θεωρίες, αλλά συνέπεια: ζητάει να δείξουμε το κάλλος του χριστιανικού μηνύματος, ζώντας συνειδητά τις αρχές του, μέσα στο φως του Σταυρού και της Ανάστασης. Να αποκαλύψουμε μέσα στην καθημερινή πραγματικότητα, την ομορφιά, τη δόξα και τη δύναμη που έχει μία ζωή ανανεωμένη εν τω Χριστώ. Να ακτινοβολούμε την παρουσία του Αγίου Πνεύματος. Ο μη χριστιανικός κόσμος ποθεί ένα ζωντανό Χριστιανισμό, που θα δίνει μαρτυρία για το μυστήριο της αγάπης της Παναγίας Τριάδας. Ποθεί τη βαθιά μεταμόρφωση της ανθρώπινης ύπαρξης και της κοινωνίας με τη δύναμη της υπερβατικής πραγματικότητας της Αγάπης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γιαννουλάτου, Αν. (1983), *Ισλάμ. Θρησκευολογική Επισκόπηση*. Αθήνα.
Γουέαρ, Κ. (1983), *Ορθόδοξος δρόμος*. Αθήνα: Επτάλοφος.
Δρίτσα Δ., Μόσχου Δ., Παπαλεξανδροπούλου Σ., *Χριστιανισμός και Θρησκευάματα*. Αθήνα, ΟΕΔΒ.
Ζιάκας, Γ. (1990), *Ιστορία των Θρησκευμάτων, Α΄ Τα ινδικά θρησκευάματα*. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.
Ζιάκας, Γ. (1996), *Θρησκευολογία: Η θρησκεία των προϊστορικών κοινωνιών και των αρχαίων λαών*. Θεσσαλονίκη: Σφακιανάκη.

- Ζιάκας, Γ. (1996), Προφητεία, Αποκάλυψη και ιστορία της σωτηρίας κατά το Κοράνιον. Θεσσαλονίκη: Σφακιανάκη.
- Λαμπροπούλου, Β. (1997), Τελευταία σφραγίδα του Θεού (Το Ισλάμ). Αθήνα: Κονιδάρη.
- Νύσσης, Γρ. (1268), 6^{ος} λόγος εις τους Μακαρισμούς, Ε.Π. 44.
- Πλακωτή, Ε. (2003), εργασία σε σεμινάριο, Οι ζωγραφίες στα τοιχώματα των σπηλαίων και αναζήτηση του τρόπου σκέψεως και αντιλήψεως των παλαιολιθικών κυνηγών, Θεσσαλονίκη.
- Φούγια, Μ. (1994), Το ελληνικό υπόβαθρο του Ισλαμισμού, Αθήνα: Διβάνη.

Ξενόγλωσση

- Hinnels R, J. (1985), A Handbook of Living Religions, Penguin Books.
- Otto, R. (1987), Das Heilige, Munchen.
- Ward, Mc. (1997), Τα 5 μεγάλα ζωντανά θρησκευόμενα, (μτφρ.) Σ. Αγουρίδη. Αθήνα: Άρτος Ζωής.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Πλακωτή Ελένη** γεννήθηκε το 1971 στη Λάρισα. Το 1994 απέκτησε το πτυχίο Θεολογίας ΑΠΘ ενώ το 2000 Μεταπτυχιακό και το 2006 Διδακτορικό τίτλο σπουδών στο τμήμα Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας ΑΠΘ. Πέτυχε στον 1ο διαγωνισμό ΑΣΕΠ (1998) και έχει 22 χρόνια στην εκπαίδευση. Είναι Διευθύντρια του Μουσικού Γυμνασίου Αλεξανδρούπολης με Λυκειακές τάξεις. Είναι παντρεμένη με τρία παιδιά. Στοιχεία επικοινωνίας: 6930474702.



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Μάιος 2020 / Τεύχος 55 - ISSN: 2407-9669
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης
<http://periodiko.inpatra.gr>