

zealos

Studies in the Humanities, Social Sciences, Arts & Design

vol.2
2024

zealos

Studies in the Humanities, Social Sciences, Arts & Design

vol.2

2024

Zealos: Studies in the Humanities, Social Sciences, Arts & Design is an annual peer-reviewed and open-access journal published by the School of Humanities and Social Sciences of the University of Nicosia.

ISSN 2672-877X (print) | ISSN 2672-8788 (online)

Editorial Committee | University of Nicosia

Ioulia Papageorgi, Professor
Rossie Terzieva-Artemis, Professor
Christine Savvidou Assoc. Professor
Georgios Georgiou Assist. Professor
Klimis Mastoridis, Professor

Editorial Board

Saqer A. Almarri, New York University Abu Dhabi, United Arab Emirates
Mario Bosincu, University of Sassari, Italy
Mike Hadjimichael, University of Nicosia, Cyprus
Ana Hosne, National Scientific and Technical Research Council (CONICET), Argentina
Kika Ioannou, University of Nicosia, Cyprus
Rossi Ivanova, University of Wisconsin-Whitewater, USA
Nikolaos Mavropoulos, European University Institute, Italy
Michael Murphy, Post-doctoral research fellow, the Max Planck institute for Comparative and International Private Law, Germany
Gregory Neocleous, University of Nicosia, Cyprus
Petra Cerne Oven, University of Ljubljana, Academy of Fine Arts and Design, Slovenia
Christos Panagiotopoulos, University of Nicosia, Cyprus
Eleonora Papaleontiou Louca, European University Cyprus
Angela Petrou, University of Nicosia, Cyprus
Barbara Predan, University of Ljubljana, Academy of Fine Arts and Design, Slovenia
Sumana Roy, Ashoka University, India
Christine Savvidou, University of Nicosia, Cyprus
Mark Sullman, University of Nicosia, Cyprus
Petra Tournay Theodotou, European University Cyprus, Cyprus
Nikos Trimikliniotis, University of Nicosia, Cyprus
Evanthia Tselika, University of Nicosia, Cyprus
Asun Lopez Varela, University of Madrid, Spain
Avra Xepapadakou, University of Nicosia, Cyprus

Secretarial Support–Communication

Despina Ioannou, SHSS Dean's Office

Supervision of Production

Klimis Mastoridis

<http://www.zealos.org/>

Where to submit: shss.zealosubmissions@unic.ac.cy

For more information: shss.zealos@unic.ac.cy

CONTENTS/ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

- 5** The 2024 volume of *Zealos*
KLIMIS MASTORIDIS
- 7** Stressful life events as risks factors for disordered eating in Cypriot adolescents
MIKAELLA CHRISTODOULOU, IOULIA PAPAGEORGI
- 21** Το δικαίωμα διατύπωσης κριτικής άποψης κατά θεσμικών προσώπων σε αντιδιαστολή με το δικαίωμα υπεράσπισης της φήμης και της υπόληψης: Το παράδειγμα της υπόθεσης του Προέδρου Αναστασιάδη εναντίον του δημοσιογράφου Αντρέα Παράσχου
ΓΙΩΡΓΟΣ ΠΑΥΛΙΔΗΣ
- 40** Cyprus TESOL teachers' professional knowledge and attitudes of 21st century skills
ANNA KARAPANOU
- 57** Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα: Προκλήσεις και προβλήματα
ΟΛΓΑ ΓΡΗΓΟΡΙΟΥ, ΑΡΕΤΟΥΣΑ ΓΙΑΝΝΑΚΟΥ
- 79** Αξιολόγηση της επικοινωνιακής διάστασης του προγράμματος διδασκαλίας υποψήφιων εκπαιδευτικών σε μία πολυπολιτισμική τάξη νηπιαγωγείου
ΙΩΑΝΝΗΣ ΣΑΛΒΑΡΑΣ, ΕΥΘΥΜΙΑ ΓΟΥΡΓΙΩΤΟΥ, ΜΑΡΙΝΑ ΣΑΛΒΑΡΑ, ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ ΠΕΚΗΣ
- 108** «Ἀναμνήσεις περί σεισμῶν διαφόρων», στον 16ο Λόγο της Πανηγυρικής του αγίου Νεοφύτου του Εγκλείστου
ΛΟΥΚΑΣ Α. ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΥ
- 118** Qualitative investigation of Greek kindergarten administrators' perceptions of their role as leaders in the management of teacher-parent conflicts
ΙΟΑΝΝΑ ΑΙΒΑΤΖΙΔΟΥ, DIMITRIS VROIKOS
- 133** A contrastive analysis of body-part metaphors productivity: a case study on *Heart* and *Core*
GIUSY MAZZA
- 149** Two small EU states in the face of information disorder: a comparative analysis of Russian-speaking media audiences in Cyprus and Estonia
ΜΙΗΗΛ ΚΡΕΜΕΖ, ΜΙΚΕ ΗΑΪΜΙΧΑΕΛ

A NOTE TO THE READERS

the 2024 volume of *Zealos*

Dear readers, colleagues and friends,

Welcome to the second volume of *Zealos*, *Studies in the Humanities, Social Sciences, Arts and Design*, the annual journal of the School of Humanities and Social Sciences of the University of Nicosia.

This volume comes at the end of a year marked by significant upheavals and dramatic changes on a global scale. We find ourselves in a world facing complex socio-political and economic challenges, with major war fronts open in Europe and the Middle East, and with the fear of even greater suffering. At the same time, the rapid and significant advances in new technologies, particularly in the field of artificial intelligence, leave a bitter-sweet taste of what is both exciting and "dark" in the daily lives of people around the world. For the School's interdisciplinary academic community, such challenges present both opportunities for reflection and calls to action.

We see the publication of *Zealos* as part of our commitment to contribute to the strengthening of humanities studies and the School's activities, and as an example of our presence and intervention in the academic world in research and education. We hope for the support of colleagues and fellow travellers who share our concerns and our vision for a better future in the humanities.

The positive reception of the first volume of the journal, both inside and outside our university, gives us the necessary impetus to continue our efforts not only to publish but also to improve *Zealos*. We would like to thank all those who have contacted us with constructive feedback and suggestions for the future. We owe a debt of gratitude to our authors and to all those who took on the responsibility of critically reading the articles and sending in their reviews. Their contributions constitute the backbone of this publication.

In my message for the first volume, I expressed my wish for *Zealos* to become a central platform for the dynamic, multicultural and diverse community of our School, serving as a bridge between academia and society in Cyprus and beyond. I believe that the contents of this issue show that we are moving in the right direction.

I invite you, our readers, to journey with us through these pages, to engage with the ideas presented, and to continue to support our shared vision of a future in which the humanities play a vital role in shaping the world.

Klimis Mastoridis

Dean, School of Humanities and Social Sciences,
University of Nicosia

Αγαπητοί αναγνώστες, συνάδελφοι και φίλοι,

Σας καλωσορίζω στον δεύτερο τόμο του περιοδικού *Ζήλος*, *Σπουδές στις Ανθρωπιστικές και Κοινωνικές Επιστήμες, τις Τέχνες και το Σχεδιασμό*, την ετήσια έκδοση της Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Λευκωσίας.

Ο τόμος αυτός φτάνει στα χέρια σας στο τέλος μιας χρονιάς που σημαδεύτηκε από σημαντικές ανακατατάξεις και δραματικές αλλαγές σε παγκόσμια κλίμακα. Βρισκόμαστε σε έναν κόσμο αντιμέτωπο με πολύπλοκες κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές προκλήσεις, με μεγάλα πολεμικά μέτωπα ανοιχτά στην Ευρώπη και τη Μέση Ανα-

τολή και με τον φόβο ακόμη μεγαλύτερων δεινών. Ταυτόχρονα, οι σημαντικές και ραγδαίες εξελίξεις στις νέες τεχνολογίες, ιδίως στον τομέα της τεχνητής νοημοσύνης, αφήνουν μια γλυκόπικρη γεύση του συναρπαστικού αλλά και του «σκοτεινού» στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων σε όλο τον κόσμο. Για τη διεπιστημονική ακαδημαϊκή κοινότητα της Σχολής μας, οι προκλήσεις αυτές αποτελούν ταυτόχρονα ευκαιρίες για προβληματισμό και προσκλήσεις για δράση.

Αντιμετωπίζουμε την έκδοση του *Ζήλου* ως μέρος της δέσμευσής μας να συμβάλουμε στην ενίσχυση των ανθρωπιστικών σπουδών και των

δραστηριοτήτων της Σχολής, καθώς και ως παράδειγμα της παρουσίας και της παρέμβασής μας στον ακαδημαϊκό χώρο, στους τομείς της έρευνας και της εκπαίδευσης. Ευελπιστούμε στην υποστήριξη συναδέλφων και συνοδοιπόρων που μοιράζονται τις ίδιες με μας αγωνίες, αλλά και το όραμά μας για ένα καλύτερο αύριο στις ανθρωπιστικές σπουδές.

Η θετική υποδοχή του πρώτου τόμου του περιοδικού, τόσο εντός όσο και εκτός του πανεπιστημίου μας, μας δίνει την απαραίτητη ώθηση ώστε να συνεχίσουμε τις προσπάθειές μας όχι μόνο για την έκδοση αλλά και για τη βελτίωσή του. Θέλουμε από εδώ να ευχαριστήσουμε όλους όσοι επικοινωνήσαν μαζί μας με εποικοδομητικά σχόλια και προτάσεις για το μέλλον. Οφείλουμε, επίσης, ένα μεγάλο ευχαριστώ στους συγγραφείς μας και σε όλους όσοι ανέλαβαν την ευθύνη της κριτικής ανάγνωσης και της επιμέλειας των άρθρων. Η συνεισφορά τους αποτελεί τη σημαντικότερη προϋπόθεση για την πραγματοποίηση αυτής της έκδοσης.

Στο εισαγωγικό μήνυμά μου για τον πρώτο τόμο, εξέφρασα την επιθυμία ο *Ζήλος* να γίνει ένα κεντρικό όχημα, η ακαδημαϊκή πλατφόρμα της δυναμικής, πολυπολιτισμικής και ποικιλόμορφης κοινότητας της Σχολής μας, λειτουργώντας ως γέφυρα μεταξύ του ακαδημαϊκού χώρου και της κοινωνίας στην Κύπρο και πέραν αυτής. Νομίζω πως το περιεχόμενο αυτού του τεύχους δείχνει ότι κινούμαστε προς τη σωστή κατεύθυνση.

Προσκαλώ λοιπόν τους αναγνώστες να ταξιδέψουν μαζί μας μέσα από τις σελίδες του περιοδικού, να ασχοληθούν με τα θέματα και να συζητήσουν τις ιδέες που παρουσιάζονται σ' αυτές. Παράλληλα, να συνεχίσουν να υποστηρίζουν το κοινό μας όραμα για ένα μέλλον στο οποίο οι ανθρωπιστικές επιστήμες θα διαδραματίζουν ζωτικό ρόλο στη διαμόρφωση του κόσμου και της καθημερινότητας των ανθρώπων του.

Κλήμης Μαστορίδης

Κοσμήτορας Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

STRESSFUL LIFE EVENTS AS RISKS FACTORS FOR DISORDERED EATING IN CYPRIOT ADOLESCENTS

► MIKAELLA CHRISTODOULOU

University of Nicosia, Cyprus
mikaella.christodoulou@outlook.com

► IOULIA PAPAGEORGI

University of Nicosia, Cyprus
papageorgi.i@unic.ac.cy

Abstract

Objective: The present study was interested to examine the impact of certain stressful life events, including negative perceived life events, lifestyle characteristics and/or emotional experiences on adolescents' eating behaviours. *Methods:* Three hundred and twenty-seven ($n = 327$) adolescents, ranging in age from 14 to 19 (mean 15.89) completed to a series of self-administered questionnaires. *Results:* Adolescents who had experienced death of a family member tended to present more disordered eating behaviour, with a tendency to engage more likely in oral control behaviours. Adolescents who experienced either health and/or mental problems resulting in received therapy were more likely to engage in disordered eating behaviours with a tendency towards dieting and bulimia. Anxiety, depression with disordered eating behaviours were significantly correlated, with adolescents experiencing depressive symptoms and engage mostly in bulimic attitudes and adolescents experiencing anxiety in both bulimic and dieting tendencies. *Discussion:* Stressful life events, for example negative experiences, presence of emotional states of depression and anxiety, as well as general negative perceived individual characteristics, are associated with disordered eating behaviours in adolescents. *Implications and future research:* Early psychoeducation and intervention upon recognition of possible negative perceived life experiences might prevent future presence of disordered eating and promote better and positive emotional state in adolescents.

Keywords: Stressful life events; Depression; Anxiety; Disordered eating; Adolescents.

Introduction

Research in the area has focused on the relationship between eating disorders (EDs) and occurrence of stressful life events (Raffi, Rondini, Grandi, & Fava, 2000; Wolff, Crosby, Roberts, & Wittrock, 2000; Grilo et al., 2012), with abnormalities in both physiological (objective) and self-reported (subjective) reactions to such experiences (Crowther, Sanftner, Bonifazi, & Shepherd, 2001; Koo-Loeb, Pedersen, & Girdler, 1998; Messerli-Burgy, Engesser, Lemmenmeier, Steptoe, & Laederach-Hofmann, 2010). Studies has focused primarily on the impact of singular negative events in an individual's life and emphasized the influence of daily hassles, suggesting a cumulative effect of those minor tensions in overall negative psychosocial functioning and mood of the individual (Baker, 2006; Mroczek &

Corresponding author

Christodoulou Mikaella

Author's contribution: The article is based on a dissertation in fulfilment of a PhD in Psychology. All authors read and approved the final manuscript. Authors contributed to the study conception and design. Financial support: The current work has not any gained financial support or sources of substantial technical assistance.

Copyright: Authors declare that the manuscript is original and has not been previously published nor be currently under consideration for publication elsewhere.

Data and material: Due to ethical restrictions, data cannot be shared to other parties.

Ethics Approval: The Research Ethics Committee of the University provided ethical permission for this study.

Consent to participate: Informed consent was obtained from all individual participants included in the study.

Consent to publish: Patients signed informed consent regarding publishing their data.

Almeida, 2004; Piazza, Charles, Sliwinski, Mogle, & Almeida, 2012). Specifically, studies found that even if there was not a significant change in the daily hassles of individuals with disordered eating problems (Wolff et al., 2000), those individuals were more likely to perceive daily hassles as more stressful (Crowther et al., 2001) and daily minor hassles were significantly associated with binge eating episodes (Woods, Racine, & Klump, 2010) on a regular basis. Taking into consideration these findings, stressful life events in adolescence are more likely to play a critical role, when negative emotions are experienced in response to those events (Beck, 1995). Additionally, another study showed that emotions of dissatisfaction and depression are correlated with disordered eating behaviours, such as binge eating, dieting and unhealthy weight control behaviours (Sharpe et al., 2018).

At first, individuals who have experienced traumatic events, such as physical, verbal, and/or sexual abuse during their life may initially develop a disordered eating behaviour and be more predisposed to EDs (Jacobi, Hayward, de Zwaan, Kraemer, & Agras, 2004; Solmi, et al., 2020). An important risk factor examined is the correlation between child sexual abuse (CSA) and EDs. CSA is currently established as a risk factor in relation to the onset and development of EDs, as well as in increasing the likelihood of the disorders' maintenance (Stice, 2001). Theoretically, the relationship could be explained by the inability of the person to regulate the negative impact of such experience, leading to self-hatred, self-dislike, poor self-esteem, and result in disordered eating behaviours (Perry, Pollard, Blakley, Baker, & Vigilante, 1995; Kearney-Cooke & Striegel-Moore, 1996). Studies have tried to examine the relationship in order to reach to a more concrete explanation, but lacking in theory and research, the conclusion is still very challenging as to how precisely trauma and EDs are related (Smolak & Murnen, 2002). Though, any traumatic event and/or crises in a person's life might lead to possible eating disordered pathology. Taking these findings into consideration, stressful life events are more likely to play a critical role especially in adolescence population, when negative emotions are experienced in response to those events (Beck, 1995).

Adolescents are the preferred population in this research. The period between childhood to adulthood is defined by various changes and challenges, with the child's transition from parental dependence to autonomy (Heyes & Hiu, 2019), where physical, emotional, mental, moral, spiritual, sexual, and social aspects are rapidly under change. According to an evaluation of adolescents' emotional and developmental maturity, findings suggest that ED pathology may arise between the ages of 15 to 19, with lower prevalence in early adolescence (Lewinsohn et al., 2000; Stice, Killen, Hayward, & Taylor, 1998). Therefore, the range of ages 15 to 19, as well as, the transition from dependency to autonomy and maturity impact adolescents' development, becoming more vulnerable to mental illness (Casey, Jones, & Hare, 2008). What makes adolescents more vulnerable is the crucial period where a number of intrinsic and external factors influence and shape adolescents' development. In specific, such factors might be traumatic events (such as neglect, bullying and/or abuse) (Lie, Ro, & Bang, 2019), gender, drug abuse (cannabis), culture, and ethnicity (Heyes & Hiu, 2019). Therefore, possible changes in their life experiences, emotional state (feelings of unhappiness), and food consumption/preference are considered to be common risk factors for the onset of EDs.

An interesting study from the University of Minnesota analyzed data from a clinical sample of individuals (age range 17 to 64) who were experiencing Eds. The study investigated how transitional life events may trigger disordered eating. Participants mentioned that six factors triggered their EDs and were more likely to produce anorexic or bulimic behaviours. Those were: (a) school transition, (b) relationship changes, (c) death of a family member and/or close friend, (d) abuse, sexual assault or incest, (e) changing homes or jobs, and (f) illness and/or hospitalization (Berge, Loth, Hanson, Croll-Lampert, Neumark-Sztainer, 2012). These states elicit emotions of dissatisfaction, anxiety, and depression which are correlated with disordered eating behaviours, such as binge eating, dieting and unhealthy weight control behaviours (Sharpe et al., 2018). Specifically, depression and anxiety are viewed (a) as two of the most prevalent psychological disorders, b) foreshadow the development of EDs (Lynskey, 1998) mostly found in children and adolescent population, (c) are often related with various negative outcomes, for instance, body image dissatisfaction (Measelle, Stice, & Hogansen, 2006; Fulkerson, Sherwood, Perry, Neumark-Sztainer, & Story, 2004), and (d) influence the consumption of unhealthy foods, increase imbalanced dietary patterns and unhealthy emotional eating habits, with adolescents engaging mostly in diet less in fruits and vegetables, more snacks, and more fatty foods in their presence (Adam & Epel, 2007; Dallman et al., 2003).

While anxiety and depression are common conditions present among children and adolescents, both are seen to be comorbid with other conditions. Some children and adolescents exhibit psychopathology in severely distressed close relationships and have chronic health problems (Newman, Moffitt, Caspi, & Silva, 1998; Richards & Perri, 2002). Numerous epidemiological studies have suggested that comorbidity is very common and it is discovered more often in childhood and adolescence (Nottlemann & Jensen, 1995). Thus, studies established a comorbid relationship between depression and anxiety disorders and disordered eating attitudes (Johnson & Wardle, 2005).

In this study, relevant information that is essential to the understanding of the relationship between stressful life events in adolescents and disordered eating behaviour will be addressed.

Since, individual's experiences, including negative perceived life events, lifestyle characteristics and/or emotions of depression and anxiety, might predispose an adolescent in disordered eating behaviour, the aim of this research was to examine the impact of those parameters on adolescents' eating. Disordered eating is defined as a person's worry of body image and as a result eating pattern is disrupted. Dieting, bulimia, food preoccupation, and oral control are the three disordered eating parameters used (EAT-26).

Methods

Participants

Power analysis was conducted using G* Power (Faul et al., 2013) to determine a sufficient sample size using an alpha of 0.05, a power ($1-\beta$) of .80, and a medium effect size ($f = .25$) input parameters. Based on the aforementioned assumptions, a total sample size of 179 was required.

A non-clinical sample of 329 Cypriot adolescents and young adults was recruited. Inclusion criteria for participants required being an adolescent child between the ages of 14 to 19 years old, receiving informed consent from their parents (if under 18 years old). Exclu-

sion criteria for participants were current health related problems with food (such as diagnosed diabetes, EDs, food allergies, high blood pressure, and intolerances) and also having been currently diagnosed with depression and/or anxiety. The likelihood of ED pathology in this group was controlled by setting a cut-off score above 35, according to the EAT-26 (Garner & Garfinkel, 1979). Two participants were excluded from the analysis due to the presence of diagnosed ED and Diabetes. The final sample consisted of 163 males and 164 females ($N = 327$). The mean age of participants was 15.89 ($SD = 1.43$) with a range of 14–19 years old (Figure 1) and a response rate of 66%.

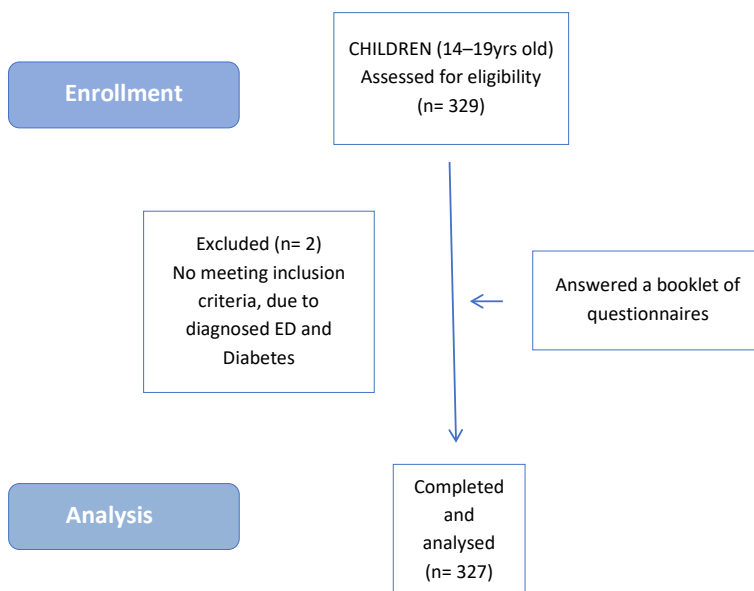


Figure 1
Flow diagram of study.

Procedure

Ethics approvals from the Cyprus National Bioethics Committee and the Ministry of Education and Culture were obtained. Participants were recruited from classes in schools and university campus. Issues with regards to right to withdraw, confidentiality, and anonymity were assured by providing informed consent forms to both parents and schools. Only children whose parents had signed the informed consent participated in the study. Participants did not initially receive full information about the study, in order to ensure no influence of the topic in their decision to participate. They were only informed that the study focused on their relationship with their parents.

Measures

Participants completed a battery of questionnaires containing the EAT-26, RADS-2, and SCARED followed by demographic information about the individual, such as gender, age, BMI, education, lifestyle, and physical-mental health. BMI was calculated using the formula for each individual ($BMI = \text{Weight} / (\text{Height} \times \text{Height})$). Additional information was collected about the presence of any negative life events happening throughout the participant's life. Negative life events of (1) transition to another house, (2) transition to another school, (3) repeated the year in school, (4) experienced a family health problem, (5) lost a family member, (6) experienced a parent

divorce, (7) experienced family changes (in specific parent's schedule changes), (8) had siblings moving into another house and/or country, and (9) had a new member in the family have been included in the study.

1. EATING ATTITUDES TEST 26 (EAT-26)

The EAT-26 is a widely used standardized measure of symptoms and concerns assessing "eating disorder risk" in high school, college and other risk samples based on attitudes, behaviours, and feelings related to eating and eating disorder symptoms (Garner & Garfinkel, 1979; Garner, Olmsted, Bohr, & Garfinkel, 1982). It is a revised measure of the original EATS containing 40 items. As a screening tool, this questionnaire assesses three subscales: 1) Dieting, 2) Bulimia and Food Preoccupation, and 3) Oral Control. A total score above 20 indicates the need to seek professional help, whereas a score of 35 is evident of a need to seek intervention and treatment. Respondents are asked to rate on a scale from 1 to 6 (1=never, 6=always) the frequency of experiencing attitudes, behaviours, and feelings related to eating and eating disorder symptoms (see Appendix D). Cronbach's α has been reported between 0.56 to 0.80 (Gleaves, Pearson, Ambwani, & Morey, 2014). Cronbach's α for the whole scale in this study was 0.80. Cronbach's α was 0.79 for the Dieting subscale; with $\alpha = 0.67$ for the Bulimia subscale, and $\alpha = 0.52$ for the Oral Control subscale. Cut-off for presence of ED was set above 35, according to the EAT-26 guidelines (Garner & Garfinkel, 1979).

2. REYNOLDS ADOLESCENT DEPRESSION SCALE 2 (RADS-2)

The RADS-2 is a 30-item self-report questionnaire (Reynold, 1987) designed to evaluate five domains of the depression severity construct in adolescents: dysphoric mood, anhedonia/negative affect, negative self-evaluation, and somatic complaints. Respondents are asked to rate on a scale from 0 to 3 (0=almost never, 3=always) describing emotions and behaviours related to depression (see Appendix I). Cronbach's α has been reported between 0.90 to 0.95 (Osman, Gutierrez, Bagge, Fang, & Emmerich, 2010). Cut-off for presence of severe depression is set to 76, according to the authors. Cronbach's α in this study was 0.91.

3. CHILD ANXIETY RELATED EMOTIONAL DISORDERS (SCARED)

The SCARED (Birmaher et al., 1999) is a widely used self-report questionnaire assessing anxiety disorder symptoms in children and adolescents from 8 to 18 years old. The questionnaire is composed of 41 items that can be allocated to five subscales: panic/somatic, generalized anxiety, separation anxiety, social phobia, and school phobia. Respondents are asked to rate on a scale from 0 to 2 (0=almost never, 2=most of the times) their general emotions and behaviours related to anxiety (see Appendix J). Cronbach's α has been reported between 0.87 to 0.91 (Birmaher, Brent, Chiappetta, Bridge, Monga, & Baugher et al., 1999). Cronbach's α in this study was 0.91.

Statistical Analyses

The study utilized MANOVA analyses to examine any difference between individual's background, negative perceived events, and disordered eating behaviours. Correlations and regressions were performed to examine relationships between depression, anxiety and disordered eating behaviours.

Handling of Missing Data

Missing value analysis was conducted in SPSS to establish whether data was missing at random or if there was a pattern, in order to ascertain how to deal with lost data. Evaluating the tabulated pattern table, the results of Little's MCAR test indicated that data is missing completely at random (MCAR) (Little's MCAR test p value $> .05$). Descriptive statistics were also conducted in order to evaluate the percentage of missing data in variables. The case-processing summary indicated that the number of cases for each variable ranged from 243 to 327 and with a range of 0 to 26% of missing data. Therefore, a decision was made to handle missing data with pairwise deletion method (Peugh & Enders, 2004; Schlomer, Bauman, & Card, 2010).

Translation of Measures

There was a need to translate the questionnaires in the Greek language as there were no suitable measures in Greek language. After consideration of (a) numerous questionnaires measuring adolescent's emotional state, (b) the applicability and feasibility of measures being translated into Greek, and (c) the reliability and validity of the scales, the following questionnaires were chosen: Eating Attitude Test 26 (EAT-26), Reynolds Adolescents Depression Scale 2 (RADS-2), and Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED). The approach used for the translation was back-translation (WHO, 2016). A four-step process was followed: (1) translation in Greek, (2) back translation in English, (3) pilot study and feedback from participants, and (4) final review (Forsyth, Kudela, Lawrence, Levin, & Willis, 2006).

1. Translation of questionnaires in Greek

The translator was a bilingual literaturer in Greek and English language. The translation project aimed to develop items of the same meaning as the items included in the English questionnaires (Harkness et al., 2003). Based on these instructions, the translator worked independently and the researcher supervised the work, being available as needed to answer any questions and provide guidance. Any translation challenges were documented and then dealt with through discussion.

2. Back translation of questionnaires in English

In order to check for discrepancies, back translation in English was performed. The translation was back translated (translate back from Greek into English) to ensure the accuracy of the translation. Any misunderstandings and/or unclear wordings revealed in the back translation (Guillemin, Bombardier, & Beaton, 1993) were dealt with through discussion. Afterwards, the instruments were tested on a small group of 5 bilingual participants, as close to the study population as possible. Item analysis and interviews with this focus group resulted in some minor amendments.

3. Pilot Study

Third step was the creation of a pilot study to pre-test the questionnaires before given to the target population of the study. The pilot study consisted of 18 participants, which were required to answer the Greek questionnaires and then comment on the questionnaires' items. The results were evaluated for reliability by the use of Cronbach's alpha (Beauford, Nagashima, & Wu, 2009). After the completion of the questionnaires, participants in the pilot study were asked

to share their thoughts and suggestions for the translated items. This process helped the researcher record any misunderstandings and receive recommendations for the final step of the revision process.

4. Final Review

A meeting with the chair supervisor was conducted for the final revision of the questionnaires. This helped the researcher confirm that the translated items had the same meaning as the original items. This process was repeated several times before proceeding with the data collection in the target population. At this meeting, decisions the content of the questionnaires was finalised. The questionnaires were included in their full length in the present study and no exclusion of items was performed.

Results

Influence of individual characteristics on eating

Two-way ANOVA analyses were first performed to examine the impact of gender and age groups (age ranges 14–16 & 17–19) on eating attitudes. There was a statistically significant main effect for gender on dieting behaviour, with $F(3, 203) = 4.55, p = .03$ (partial eta squared = .02). Mean score for females ($M = 5.84, SD = 6.06$) is statistically different compared to males ($M = 4.19, SD = 4.74$). The interaction effect between gender and age groups was not statistically significant for any of the disordered eating behaviours.

Correlations were conducted in order to examine whether there is a relationship between the Body Mass Index (BMI) of the individual and EAT subscales (dieting, bulimia, and oral control) and the EAT total score. Results suggested a significant positive correlation between disordered eating and BMI with $r(268) = .19, p = .002$, as well as bulimia and BMI with $r(289) = .22, p < .01$, where a higher BMI was associated with increased disordered eating and bulimia eating attitudes. Moreover, there was a significant negative correlation between dieting and BMI with $r(285) = -.290, p < .01$, as well as oral control and BMI with $r(292) = -.18, p = .002$, where a lower BMI was associated with increased dieting and oral control.

MANOVA analysis was then conducted to investigate differences in subgroups of the sample in the presence of disordered eating attitudes. Dependent variables were the three subscales of EAT-26 (dieting, bulimia, and oral control), including total EAT score, and independent variables were all important individuals' characteristics of the participants, such as interpersonal relationships, alcohol and/or drug abuse, sleep problems, learning difficulties, exercise, health problems, and therapy intake. There was a statistically significant effect of therapy on disordered eating behaviour [$F(1, 226) = 13.27, p < .01, \eta^2 = .055$], bulimic behaviours [$F(1, 226) = 5.32, p = .02, \eta^2 = .023$], and on dieting behaviours, [$F(1, 226) = 11.31, p < .01, \eta^2 = .048$]. Results suggested that when adolescents and young adults are under psychotherapy and/or pharmacological therapy were tended to present more disordered eating behaviour and mostly bulimic and dieting behaviours. No additional differences were found for the rest of the individuals' characteristics.

Information was also collected addressing various stressful life events that could occur into a child's life. Children had the opportunity to report which life events took place and had a negative impact on them emotionally. Frequency analysis was first initiated and results illustrated that a 6% of children moved to another house, 6% moved to another school, 3% repeated the year in school, 10% ex-

perienced a family health problem, 11% lost a family member, 7% experienced a parent divorce, 4% experienced family changes (in specific parent’s schedule changes), 3% had siblings moving into another house and/or country, and 2% had a new member in the family. Further investigating these findings, and to explore any differences between those experiencing and those not experiencing these events in relation to disordered eating attitudes, MANOVA analysis was conducted. Results indicated that the experience of death of a family member had a borderline statistically significant effect on disordered eating [$F(1, 280) = 3.79, p = .05, \text{partial } \eta^2 = .013$] and on oral control behaviours [$F(1, 280) = 10.05, p = .002, \text{partial } \eta^2 = .035$], with the experience of death of a family member to be more likely to influence disordered eating, in specific oral control behaviours. No significant results were found for the rest of the stressful life events.

Relationship between depression and anxiety with disordered eating attitudes

Multiple correlations were performed to examine any association between mental state and disordered eating. Results showed significant relationships between dieting and bulimia with depression and anxiety scales (Table 1 & 2 respectively). Significant positive correlations were observed between depression, anxiety and disordered eating, specifically a relationship between bulimia and dieting behaviours. A multiple regression was performed to investigate whether anxiety and depression can predict disordered eating. A significant main effect was found for depression on dieting, ($F(2,206) = 8.78, p < .01$), with a medium effect size, $R^2 = .08$, with this model explaining 8% of the variance ($\text{Beta} = .102$).

Table 1
Correlation analyses between EAT subscales and depression.

	r	n	p-value
EAT total score	.21	234	.01*
Bulimia subscale	.19	233	.004*
Dieting subscale	.24	229	.01*

* sig < .05

Table 2
Correlation analyses between EAT subscales and anxiety.

	r	n	p-value
EAT total score	.24	217	.01*
Bulimia subscale	.15	251	.016*
Dieting subscale	.24	246	.01*

*sig < .05

Discussion

The current study investigated possible significant differences of various stressful life events, emotional states of depression and anxiety and disordered eating behaviours in adolescents. Study found that transitional negative life events are associated with emotional and physical problems in adolescents. The results are consistent with previous literature stating that stressful life events in adolescents are more likely to play a critical role (Beck, 1995; Jacobi, Hayward, de Zwaan, Kraemer, & Agras, 2004; Sharpe et al., 2018; Arditte, Bart-

lett, Iverson, & Mitchell, 2018; Solmi, et al., 2020) upon their eating behaviours. In the presence of negative emotional events and trauma, adolescents were more likely to show high levels of disordered eating behaviours and especially a cumulative risk of negative health effects (Hughes, et al., 2017). For example, adolescents who had experienced death of a family member tended to present more disordered eating behaviour, with a tendency to engage more likely in oral control behaviours. The findings corroborate research stating that when the stability and cohesiveness of the system is threatened, adolescents are more likely to experience anxiety, which will conclusively lead to disordered eating. Numerous interpersonal stressors, general daily hassles, and overwhelmed emotional events operationalized both as the number of stressors and as one's appraisal of stressful events which increase negative affect, preceding in the occurrence of disordered eating behaviours. But most importantly, traumatic events such as bereavement can be an important trigger for EDs (Goldschmidt et al., 2014).

Moreover, when participants experienced either health and/or mental problems resulting in received therapy were more likely to engage in disordered eating behaviours. In specific, significant associations were found between therapy with dieting and bulimia. Finding explains the belief that negatively perceived life events should be taken into consideration as prognostic factors when assessing systemically the family life structure of an adolescent prone to develop EDs. When a symptom is placed in a central role, automatically it reorganises the system around it, becoming the central principle of the family's life. As a consequence, every day-to-day decision is becoming difficult and the disruption of life's continuity is a basic element (Eisler, 2005).

Study findings also acknowledged depression and anxiety parameters in the life of adolescents, which are often related with disordered eating behaviors (Measelle, Stice, & Hogansen, 2006; Fulkerson, Sherwood, Perry, Neumark-Sztainer, & Story, 2004), imbalanced dietary pattern, and unhealthy emotional eating behaviours (Adam & Epel, 2007; Dallman et al., 2003). Findings are in line with previous literature, with adolescents who experience depressive symptoms tend to engage more in disordered eating, mostly bulimic attitudes. Also, adolescents who had experienced anxiety tend to engage in both bulimic and dieting tendencies. This evidence supports the theory of stress-induced eating as a coping mechanism, because adolescents may try to escape from the unpleasant emotion, because eating-induced stress reduction is associated with reward feelings (Adam & Epel, 2007; Dallman et al., 2003). These emotions have been associated with a diet less in fruits and vegetables, more snacks, and more fatty foods in previous literature (Simon, Wardle, Jarvis, Steggle, & Cartwright, 2003; De Vriendt et al., 2011). Research is also in accordance with literature supporting that woman have higher risk of engaging in maladaptive behaviours in regards to dieting (Newman et al., 1996) and greater chances to skip meals (Ogden & Steward, 2000; Sidor, Baba, Marton-Vasarihelyi, & Chereches, 2015), therefore considerable attention has been given towards female samples compared to males or mixed gender samples (Lewinsohn, Hops, Roberts, Seeley, & Andrews, 1993).

Last, higher BMI is associated with increased disordered eating and bulimia eating attitudes and negatively associated with dieting and oral control. This finding may verify the need for programs that are focused on body dissatisfaction, thinness, self-esteem, en-

vironmental/causal factors, and healthy weight management, which produce larger intervention effects on disordered eating behaviours (Clarke, Hawkins, Murphy, & Sheeber, 1993).

There are several limitations in the present study. First, the sample is relatively small aiming to examine self-perceptions of adolescents, which might leave open some well-documented limitations related to this kind of method. For example, responders may exaggerate or be embarrassed to reveal information due to the nature of the questionnaires that explored sensitive issues. The large questionnaire battery might also place burden on participants and therefore less of them completed the questionnaires on depression (RADS-2) and anxiety (SCARED), which were last in order. In addition, the study population had a medium socioeconomic status and an overall healthy diet and low overweight percentage. Consequently, one cannot claim that participants represent the population at large. The low values of alpha (less than .60 - .70) in the oral control eating behaviour subscale (EAT-26) should be further assessed in future studies. Handling missing data using pairwise deletion might have some challenges when drawing inferences to the population. Finally, there is a need for more reliable estimates of population parameters, in order to use effect sizes for important comparisons. Important to note is that due to the convenience sample strategy, the outcome of the study might potentially be affected.

To conclude, despite the fact that the underlying effect of these emotional damaging conditions is still unclear, studies suggest a combination of biological/genetic, social/cultural, and psychological (emotional, interpersonal, personality traits, thinking patterns) factors in the aetiology and development of EDs. This means that some individuals are predisposed to EDs, and those symptoms can arise when environmental elements trigger them. Adolescents presenting a distorted pattern often do so, because of their need to gain control over their lives, and/or because they may feel very stressed and overwhelmed with specific life events. Often, these adolescents have difficult relationships and/or may receive negative comments about their appearance, size and/or weight (Ogden, 2007). Consequently, they are solely preoccupied with food and weight as the only way to take control over their lives. Additionally, adolescents find negative emotions extremely overwhelming for them, hence they try to control them using dieting, purging, and/or binge eating behaviours as a result. Ultimately, the behaviours damage the individual's physical and emotional health, disrupting their self-esteem, competence, and self-control.

The need for early prognosis and treatment is crucial for the management and the improvement of health outcomes and the decrease rate of mortality, as well as the identification of protective factors (Lie, Wisting, Stedal, Ro, & Friborg, 2023) and effective coping strategies (Henderson, et al., 2022) during a vulnerable period of development. In addition to this, emotion regulation is a complex concept, which plays a significant role in the ED subtypes and is related to both prognosis and disorder characteristics (Monell, Clinton, & Birgegard, 2018; Nordgren, Ghaderi, Ljótsson, & Hesser, 2021; Monell, Clinton, & Birgegard, 2022). Therefore, the necessity to utilize resilience factors towards psychological life stressors may be explained from difficulties with impulsivity, inhibition, adaptation to changes, and cognitive flexibility; characteristics of the spectrum of EDs (Stedal, Broomfield, Hay, Touyz, & Scherer, 2021).

Last, there is a great need for replication studies to produce more

conclusive evidence in this applied field. The importance to address gender, sex, and the identification of clinical phenotypes (i.e. alexithymia) would complement a deepen prediction, prevention and treatment in clinical settings (Darling, et al., 2020; Macia, et al., 2023). Acknowledge, support, and empathetic approaches should be an important factor, underlining the need for greater awareness at times of change in adolescence (Berge, Loth, Hanson, Croll-Lampert, & Neumark-Sztainer, 2012).

References

- Adam, T. C., & Epel, E. S. (2007). Stress, eating and the reward system. *Physiology and Behavior*, 91:4, 449–458.
- Arditte Hall K. A, Bartlett, B. A, Iverson, K. M, & Mitchell, K. S. (2018). Eating disorder symptoms in female veterans: the role of childhood, adult, and military trauma exposure. *Psychological Trauma*, 10:3, 345–351.
- Baker, S. R. (2006). Towards an idiographic understanding of the role of social problem solving in daily event, mood and health experiences: A prospective daily diary approach. *British Journal of Health Psychology*, 11, 513–531.
- Beck, J. S. (1995). *Cognitive therapy: basics and beyond*. Guildford Press.
- Berge, J., M., Loth, K., Hanson, C., Croll-Lampert, J., & Neumark-Sztainer, D. (2012). Family life cycle transitions and the onset of eating disorders: a retrospective grounded theory approach. *Journal of Clinical Nursing*, 21, 9–10.
- Casey, B. J., Jones, R. M., & Hare, T. A. (2008). *The adolescent brain*. Annual N Y Academic Society, 111–126.
- Clarke, G. N., Hawkins, W., Murphy, M., & Sheeber, L. (1993). School-based primary prevention of depressive symptomatology in adolescents: Findings from two studies. *Journal of Adolescent Research*, 8, 183–204.
- Crowther, J. H., Sanftner, J., Bonifazi, D. Z., & Shepherd, K. L. (2001). The role of daily hassles in binge eating. *International Journal of Eating Disorders*, 29, 449–454.
- Dallman, M. F., Pecoraro, N., Akana, S. F., La Fleur, S. E., Gomez, F., Houshyar, H., Bell, M. E., Bhatnagar, S., Laugero, K. D., & Manalo, S. (2003). Chronic stress and obesity: a new view of “comfort food”. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 100:20, 11696–11701.
- Darling, K. E., Ranzenhofer, L. M., Hadley, W., Villalta, D., Kasper, V., & Jelalian, E. (2022). Negative childhood experiences and disordered eating in adolescents in a weight management program: The role of depressive symptoms. *Eating Behaviors*, 38.
- De Vriendt, T., Clays, E., Huybrechts, I., De Bourdeaudhuij, I., Moreno, L. A., & Patterson, E., et al. (2011). European adolescents’ level of perceived stress is inversely related to their diet quality: The Healthy Lifestyle in Europe by Nutrition in Adolescence study. *British Journal of Nutrition*, 1–10.
- Eisler, I. (2005). The empirical and theoretical base of family therapy and multiple family day therapy for adolescent anorexia nervosa. *Journal of Family Therapy*, 27, 104–131.
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A. G. (2013). Statistical Power Analyses Using G*Power 3.1: Tests for Correlation and Regression Analyses. *Behavior Research Methods*, 41, 1149–1160.
- Fulkerson, J., Sherwood, N., Perry, C., Neumark-Sztainer, D., &

- Story, M. (2004). Depressive symptoms and adolescent eating and health behaviors: A multifaceted view in a population-based sample. *Preventive Medicine*, 38, 865–875.
- Garner, D. M., & Garfinkel, P. E. (1979). The Eating Attitudes Test: An Index of the Symptoms of Anorexia Nervosa. *Psychological Medicine*, 9:2, 273–279.
- Goldschmidt, A. B., Wonderlich, S. A., Crosby, R. D., Engel, S. G., Lavender, J. M., Peterson, C. B., Crow, S. J., Cao, L., & Mitchell, J. E. (2014). Ecological momentary assessment of stressful events and negative affect in bulimia nervosa. *J Consult Clin Psychol.*, 82:1, 30–39.
- Grilo, C. M., Pagano, M. E., Stout, R. L., Markowitz, J. C., Ansell, E. B., Pinto, A., & Skodol, A. E. (2012). Stressful life events predict eating disorder relapse following remission: Six-year prospective outcomes. *International Journal of Eating Disorders*, 45, 185–192.
- Henderson, K. A., Obeid, N., Buchholz, A., Schubert, N., Flament, M. F., Thai, H., & Goldfield, G. S. (2022). Coping in adolescents: A mediator between stress and disordered eating. *Eating Behaviours*, 47.
- Heyes, S. B., & Hiu, C. F. (2019). *The adolescent brain: vulnerability and opportunity*. Retrieved from UNICEF homepage.
- Hughes, K., Bellis, M. A., Hardcastle, K. A., Sethi, D., Butchart, A., Mikton, C, et al. (2017). The effect of multiple adverse childhood experiences on health: a systematic review and meta-analysis. *The Lancet Public Health*, 2:8, 356–366.
- Jacobi, C., Hayward, C., de Zwaan, M., Kraemer, H. C., & Agras, W. S. (2004). Coming to terms with risk factors for eating disorders: application of risk terminology and suggestions for a general taxonomy. *Psychological Bulletin*, 130:1, 19–65.
- Kearney-Cooke, A., & Striegel-Moore, R. (1996). Treatment of childhood sexual abuse in anorexia nervosa and bulimia nervosa: A feminist psychodynamic approach. In M. Schwartz & L. Cohn (Eds.). *Sexual abuse and eating disorders* (pp. 155–178). New York: Brunner/Mazel.
- Koo-Loeb, J. H., Pedersen, C., & Girdler, S. S. (1998). Blunted cardiovascular and catecholamine stress reactivity in women with bulimia nervosa. *Psychiatry Research*, 80, 13–27.
- Lewinsohn, P. M., Hops, H., Roberts, R. E., Seeley, J. R., Andrews, J. A. (1993). Adolescent psychopathology: I. Prevalence and incidence of depression and other *DSM-III—R* disorders in high school students. *Journal of Abnormal Psychology*, 102:1, 133–144.
- Lewinsohn, P. M., Striegel-Moore, R. H., & Seeley, J. R. (2000). Epidemiology and natural course of eating disorders in young women from adolescence to young adulthood. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39, 1284–1292.
- Lie, S. O., Ro, O., & Bang, L. (2019). Is bullying and teasing associated with eating disorders? a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Eating Disorders*, 52:5, 497–514.
- Lie, S. O., Wisting, L., Stedal, K., Ro, O., & Friborg, O. (2023). Stressful life events and resilience in individuals with and without a history of eating disorders: a latent class analysis. *Journal of Eating Disorders*, 11:184.
- Lynskey, M. T. (1998). The comorbidity of alcohol dependence and affective disorders: treatment implications. *Drug Alcohol Depend*, 52:3, 201–209.
- Macía, L., López, J. M., Macía, P., Herrero, M., Jauregui, P., Iruarizaga, I., & Estévez, A. (2023). Latent classes of eating disorders

- and addictions by sex: Implication of alexithymia and stressful life events in youths. *Psychology*, 14, 1–10.
- Measelle, J. R., Stice, E., & Hogansen, J. M. (2006). Developmental trajectories of co-occurring depressive, eating, antisocial and substance abuse problems in female adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 115, 524–538.
- Messerli-Burgy, N., Engesser, C., Lemmenmeier, E., Steptoe, A., & Laederach-Hofmann, K. (2010). Cardiovascular stress reactivity and recovery in bulimia nervosa and binge eating disorder. *International Journal of Psychophysiology*, 78:2, 163–168.
- Monell, E., Clinton, D., & Birgegard, A. (2018). Emotion dysregulation and eating disorders – Associations with diagnostic presentation and key symptoms. *International Journal of Eating Disorders*, 51:8, 921–930.
- Monell, E., Clinton, D., & Birgegard, A. (2022). Emotion dysregulation and eating disorder outcome: Prediction, change and contribution of self-image. *Psychology Psychotherapy Theory Res Pract*, 95:3, 639–655.
- Mroczek, D. & Almeida, D. K. (2004). The Effect of Daily Stress, Personality, and Age on Daily Negative Affect. *Journal of Personality*, 72:2, 355–378.
- Newman, D. L., Moffitt, T. E., Caspi, A., Magdol, L., Silva, P. A., & Stanton, W. R. (1996). Psychiatric disorder in a birth cohort of young adults: Prevalence, comorbidity, clinical significance, and new case incidence from ages 11 to 21. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 552–562.
- Nordgren, L., Ghaderi, A., Ljotsson, B., & Hesser, H. (2021). Identifying subgroups of patients with eating disorders based on emotion dysregulation profiles: A factor mixture modeling approach to classification. *Psychological Assessment*. No Pagination Specified.
- Ogden, J. (2007). *Health psychology: a textbook (4th edition)*. England, Open University Press.
- Ogden, J., & Steward, J. (2000). The role of the mother-daughter relationship in explaining weight concern. *International Journal of Eating Disorders*, 28, 78–83.
- Perry, B., Pollard, R., Blakley, T., Baker, W., & Vigilante, D. (1995). Childhood trauma, the neurobiology of adaptation, and “use-dependent” development of the brain: How “states” become “traits”. *Infant Mental Health Journal*, 16, 271–291.
- Piazza, J. R., Charles, S. T., Sliwinski, M. J., Mogle, J., & Almeida, D. M. (2013). Affective Reactivity to Daily Stressors and Long-Term Risk of Reporting a Chronic Physical Health Condition. *Annals of Behavioral Medicine*, 45:1, 110–120.
- Raffi, A. R., Rondini, M., Grandi, S., & Fava, G. A. (2000). Life events and prodromal symptoms in bulimia nervosa. *Psychological Medicine*, 30, 727–731.
- Sharpe, H., Griffiths, S., Choo, T-H, Eisenberg, M. E., Mitchison, D., Wall, M., & Neumark-Sztainer, D. (2018). The relative importance of dissatisfaction, overvaluation and preoccupation with weight and shape for predicting onset of disordered eating behaviours and depressive symptoms over 15 years. *International Journal of Eating Disorders*, 1–8.
- Sidor, A., Baba, C. O., Marton-Vasarhelyi, E., & Chereches, R. M. (2015). Gender differences in the magnitude of the associations between eating disorders symptoms and depression and anxiety symptoms. Results from a community sample of adolescents. *Journal of Mental Health*, 24:5, 294–298.

- Simon, A. E., Wardle, J., Jarvis, M. J., Steggles, N., & Cartwright, M. (2003). Examining the relationship between pubertal stage, adolescent health behaviours and stress. *Psychological Medicine*, 33:8, 1369–1379.
- Smolak, L., & Murnen, S. K., (2002). A Meta-Analytic Examination of the Relationship Between Child Sexual Abuse and Eating Disorders. *Journal of Eating Disorder*, 31:2, 136–150.
- Solmi, M., Radua, J., Stubbs, B., Ricca, V., Moretti, D., Busatta, D., et al. (2020). Risk factors for eating disorders: an umbrella review of published meta-analyses. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 43, 314–323.
- Stice, E. (2001). Risk factors in the development of eating disorders. In R. Striegel-Moore & L. Smolak (Eds.). *Eating disorders: Advances in theory and practice*. (pp. 51–74). Washington, DC: American Psychological Association.
- Stedal, K., Broomfield, C., Hay, P., Touyz, S., & Scherer, R. (2021). Neuropsychological functioning in adult anorexia nervosa: A meta-analysis. *Neuroscience Biobehavior Review*, 130, 214–226.
- Stice, Killen, E., Hayward, J. D., & Taylor, C. B. (1998). *Age of onset for binge eating and purging during late adolescence: A 4-year survival analysis*. *Journal of Abnormal Psychology*, 107:4, 671–675.
- Woods, A. M., Racine, S. E., & Klump, K. L. (2010). Examining the relationship between dietary restraint and binge eating: Differential effects of major and minor stressors. *Eating Behaviors*, 11, 276–280.
- Wolff, G. E., Crosby, R. D., Roberts, J. A., & Wittrock, D. A. (2000). Differences in daily stress, mood, coping, and eating behavior in binge eating and nonbinge eating college women. *Addictive Behaviors*, 25, 205–216.

ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΔΙΑΤΥΠΩΣΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΑΠΟΨΗΣ ΚΑΤΑ ΘΕΣΜΙΚΩΝ ΠΡΟΣΩΠΩΝ ΣΕ ΑΝΤΙΔΙΑΣΤΟΛΗ ΜΕ ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΥΠΕΡΑΣΠΙΣΗΣ ΤΗΣ ΦΗΜΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΥΠΟΛΗΨΗΣ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΥΠΟΘΕΣΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΕΔΡΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗ ΕΝΑΝΤΙΟΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦΟΥ ΑΝΤΡΕΑ ΠΑΡΑΣΧΟΥ

► ΓΙΩΡΓΟΣ ΠΑΥΛΙΔΗΣ

Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Κύπρος
pavrides.g@unic.ac.cy

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αντιπαραβάλλει το δικαίωμα προστασίας της φήμης και της υπόληψης των θεσμικών προσώπων με το δικαίωμα διατύπωσης κριτικής άποψης κατά δημοσίων προσώπων από τους δημοσιογράφους. Ως παράδειγμα η μελέτη χρησιμοποιεί την περίπτωση του παραπόνου που κατέθεσε ο τέως Πρόεδρος της Κυπριακής Δημοκρατίας Νίκος Αναστασιάδης στην Επιτροπή Δημοσιογραφικής Δεοντολογίας (ΕΔΔ) κατά του δημοσιογράφου Αντρέα Παράσχου. Ο Αναστασιάδης ισχυρίστηκε ότι ο δημοσιογράφος δημοσίευσε ανακριβείς, φανταστικές και αναληθείς πληροφορίες, προβαίνοντας ταυτόχρονα σε δυσφημιστικά σχόλια που πλήττουν τον θεσμό του Προέδρου του Κράτους. Στόχος της μελέτης είναι αφενός να εξετάσει κατά πόσο ο Παράσχος παραβίασε άρθρα του Κώδικα Δημοσιογραφικής Δεοντολογίας και αφετέρου, κατά πόσο οι αντιδράσεις του Προέδρου της Δημοκρατίας και της εφημερίδας που εργοδοτούσε τον δημοσιογράφο περιόρισαν το δικαίωμα ελεύθερης έκφρασης.

Η μελέτη ξεκινά με μία εκτενή αναφορά στα γεγονότα. Ακολουθεί μια σύντομη αναφορά στην κατοχύρωση του δικαιώματος της ελευθερίας έκφρασης των δημοσιογράφων, βασικό γνώρισμα της οποίας είναι η ελεύθερη διατύπωση κριτικών σχολίων και απόψεων για συμπεριφορές και αποφάσεις δημοσίων προσώπων. Στη βάση της νομολογίας, των αποφάσεων του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (ΕΔΑΔ) και των προνοιών του Κώδικα δημοσιογραφικής δεοντολογίας, η έρευνα οριοθετεί τα δικαιώματα αυτά σε ένα περιβάλλον δημοκρατικής κοινωνίας. Επιπλέον, η μελέτη εξετάζει το πλαίσιο ελευθερίας έκφρασης μέσα στο οποίο μπορεί να κινηθεί ένας δημοσιογράφος που διατυπώνει την άποψή του στις στήλες γνώμης των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας. Τέλος, γίνεται αναφορά στο δικαίωμα προστασίας των πηγών πληροφοριών μέσα από την επίκληση της ανωνυμίας.

Η μελέτη εξετάζει τη συγκεκριμένη υπόθεση κυρίως από δεοντολογικής και όχι νομικής σκοπιάς. Παραθέτει τα γεγονότα όπως εξελίχθηκαν, εξετάζει τη συμπεριφορά, τις ενέργειες και τη στάση που τήρησαν οι πρωταγωνιστές στο πλαίσιο της σύγκρουσης. Μέσα από την ανάλυση και αντιπαραβολή των στοιχείων του εν λόγω παραδείγματος καταλήγει στην εκτίμηση ότι ο Παράσχος ενδέχεται να παραβίασε το γράμμα, όχι όμως κατ' ανάγκη το πνεύμα του Κώδικα. Επίσης, η μελέτη καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τόσο η συμπεριφορά της εφημερίδας που εργοδοτούσε τον Παράσχο, όσο και οι

ενέργειες του Προέδρου ήταν υπερβολικές και ότι έστω εμμέσως περιόρισαν το δικαίωμα ελεύθερης έκφρασης του δημοσιογράφου.

Λέξεις κλειδιά: Δημοσιογραφική δεοντολογία, Κώδικας δημοσιογραφικής δεοντολογίας, Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, ελευθερία έκφρασης και κριτικής, δικαίωμα προστασίας της φήμης και της υπόληψης, άρθρο γνώμης, πηγές πληροφοριών, ακρίβεια πληροφοριών.

Ερευνητικά ερωτήματα: Πώς κατοχυρώνεται και πώς οριοθετείται η ελευθερία έκφρασης των δημοσιογράφων. Ποιος ο βαθμός ανοχής και ανεκτικότητας των πολιτικά εκτεθειμένων προσώπων απέναντι στα επικριτικά σχόλια και στην κριτική που δέχονται από τους δημοσιογράφους. Ποιος ο βαθμός προστασίας των δημοσιογραφικών πηγών πληροφοριών.

Μεθοδολογία: Για την εκπόνηση της μελέτης χρειάστηκε η συλλογή όλων των πληροφοριών, η παράθεση και η ανάλυση των γεγονότων και των δημοσιευμάτων που αφορούν τη συγκεκριμένη περίπτωση έρευνας. Για τη θεωρητική θεμελίωση μελετήθηκαν σχετικές με το θέμα αποφάσεις του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, όπως και η νομολογία του Δικαστηρίου που διέπει τον τρόπο εφαρμογής του δικαιώματος ελεύθερης έκφρασης των δημοσιογράφων. Για τη διεκπεραίωση της έρευνας δεν κατέστη εφικτό να χρησιμοποιηθεί ο προβληματισμός που αναπτύχθηκε από την Επιτροπή Δημοσιογραφικής Δεοντολογίας κατά την εξέταση της καταγγελίας Αναστασιάδη. Ο λόγος οφείλεται στο ότι δεν κρατήθηκαν και δεν υπάρχουν πρακτικά της συγκεκριμένης συνεδρίας της Επιτροπής.

A. Τα γεγονότα

Σε άρθρο του στην κυριακάτικη έκδοση της εφημερίδας «Καθημερινή», στις 10/01/2021, με τίτλο «Μας πήρε ο δαίμονας»,¹ (<https://www.kathimerini.com.cy/gr/apopseis/arthrografia/andreas-paraschos/mas-pire-o-daimonas> [Accessed 3 December 2022]) ο διευθυντής σύνταξης της εν λόγω εφημερίδας Αντρέας Παράσχος ασχολήθηκε με το έλλειμμα παιδείας που σύμφωνα με τον ίδιο χαρακτηρίζει πολλούς κρατικούς αξιωματούχους χωρών, της Κύπρου μη εξαιρουμένης. Ο Παράσχος συνδέσε το έλλειμμα παιδείας με το φαινόμενο κατάχρησης εξουσίας, φέρνοντας ως παράδειγμα την απαράδεκτη, κατά την άποψή του, αστυνομική έρευνα που διενεργήθηκε σε σπίτι πολίτη κατόπιν καταγγελίας της τότε υπουργού Δικαιοσύνης, Έμιλυσ Γιολίτη. Η τελευταία ένιωσε ενοχλημένη από τα αιχμηρά σατιρικά σχόλια που αναρτούσε η συγκεκριμένη πολίτης σε λογαριασμό – παρωδία στο Twitter (<https://philenews.com/eidiseis/politiki/article/1126651/pyr-omadon-kata-goliti-ga-parody-account-kai-epeisodia134>). Αφού χαρακτήρισε την ενέργεια της Αστυνομίας πλήγμα κατά τη δημοκρατίας, ο Παράσχος διερωτήθηκε γιατί δεν αντέδρασαν στην κραυγαλέα αυτή περίπτωση παραβίασης ανθρωπίνων δικαιωμάτων η Πρόεδρος του Ανώτατου Δικαστηρίου,² αλλά και ο ίδιος ο Πρόεδρος της Δημοκρατίας. Ο Παράσχος άφησε να εννοηθεί ότι ο Αναστασιάδης εδώ και καιρό βάζει τα προσωπικά του –κυρίως οικονομικά– συμφέροντα πάνω από το εθνικό συμφέρον. Προκειμένου να στηρίξει τη θέση του, ο Παράσχος πρόβαλε δύο παραδείγματα: τη βολιδοσκόπηση που έκανε ο Πρόεδρος για προώθηση λύσης δύο κρατών στην Κύπρο και την αξιοποίηση του κυπριακού επενδυτικού προγράμματος προς ίδιον όφελος. Ειδικά για το τελευταίο ο Παράσχος έγραψε ότι ο Αναστασιάδης είχε «αντιληφθεί ότι τα «χρυσά διαβατήρια» ήταν η κότα με τα χρυσά αυγά, που

1. Ο τίτλος του άρθρου αποτελεί λογοπαίγνιο που εδράζεται σε παλαιότερη of the record αναφορά του Προέδρου Αναστασιάδη. Συγκεκριμένα, τον Οκτώβριο του 2020 μετά το αποκαλυπτικό ντοκιμαντέρ του Al Jazeera “Cyprus papers” με αντικείμενο έρευνας το κυπριακό επενδυτικό πρόγραμμα, στην Κύπρο ξέσπασε το σκάνδαλο με τα «χρυσά διαβατήρια». Ο Πρόεδρος Αναστασιάδης δέχθηκε έντονη κριτική και βρέθηκε υπό μεγάλη πίεση. Λειτουργώντας αμυντικά, απέφευγε να απαντά σε ερωτήσεις για το σκάνδαλο, ενώ δεν έκρυβε την ενόχλησή του όταν δημοσιογράφοι του έθεταν σχετικές ερωτήσεις. Μάλιστα, στις 12 Οκτωβρίου, αναχωρώντας από μια εκδήλωση παρουσίασης βιβλίου και αντικρύζοντας στην έξοδο τους δημοσιογράφους να τον αναμένουν για δηλώσεις, ο Νίκος Αναστασιάδης μεταξύ σοβαρού και αστείου, αλλά σε έντονο ύφος, είπε κατά λέξη στους εκπροσώπους του τύπου: «Μην μου αναφέρετε για Al Jazeera για να μην σας πάρει ο δαίμονας»!

2. Αναφέρεται στην τότε Πρόεδρο του σώματος Περσεφόνη Παναγή.

όπως φέρεται να εκμυστηρεύτηκε σε μια νύχτα ευθυμίας στην Αθήνα, άφηγε στο Γραφείο του 300 εκατ. ετησίως, που τα πήγαινε μετά στις Σευχέλλες με ιδιωτικές πτήσεις...» (<https://www.kathimerini.com.cy/gr/aporseis/arthrografia/andreas-paraschos/mas-pire-o-daimonas>).

Την επόμενη μέρα, 11/01/2021, η εφημερίδα «Καθημερινή» προέβη σε διορθωτική ανακοίνωση με την οποία διευκρίνισε ότι «στην τελευταία παράγραφο εσφαλμένα αναπαράγονται ψίθυροι σχετικά με τον Πρόεδρο της Δημοκρατίας, οι οποίοι δεν τεκμηριώνονται με ανάλογα στοιχεία» (<https://www.kathimerini.com.cy/gr/politiki/dieykrinisi>).

Την Τετάρτη 13/01/2021, επικαλούμενος «απόπειρα φίμωσης και χειραγώγησης της δημοσιογραφικής του άποψης» και θεωρώντας ότι οι ενέργειες της εφημερίδας τον «προσβάλλουν ως άνθρωπο αλλά και ως επαγγελματία», ο Παράσχος υπέβαλε την παραίτησή του από τη θέση του διευθυντή Σύνταξης. Στην επιστολή παραίτησής του σημείωνε ότι οι αποκαλύψεις Αναστασιάδη έγιναν ενώπιον του τότε πρωθυπουργού της Ελλάδας Αλέξη Τσίπρα και άλλων προσώπων. Ο Πρόεδρος, σύμφωνα με τον Παράσχο, εκτίμησε ότι «μέχρι το τέλος της δεύτερης θητείας του ο τζίρος του γραφείου του από το Πρόγραμμα πολιτογράφησης θα ακουμπήσει το ένα δισεκατομμύριο». Για το συμβάν, καταλήγει ο Παράσχος, «γνωρίζουν και πολιτικοί αρχηγοί στην Κύπρο» (<https://www.sigmalive.com/news/local/724180/i-paraitisi-paraschou-i-apantisi-kathimerinis-kai-i-thesi-es>).

Την ίδια μέρα, με ανακοίνωσή της η «Καθημερινή» απέρριψε ως ανυπόστατα τα περί απόπειρας φίμωσης, διευκρινίζοντας ότι από τη στιγμή που ο διευθυντής σύνταξης δεν είχε επαρκή στοιχεία για να τεκμηριώσει την πληροφορία που μετέδωσε, όφειλε να απολογηθεί. Οι εκδότες της εφημερίδας σημειώνουν: «Σ' ένα κόσμο με μηχανές αναπαραγωγής ψευδών ειδήσεων είμαστε υποχρεωμένοι να έχουμε στην εφημερίδα μας αποδείξεις, όταν αποκαλύπτουμε σκάνδαλα και όχι απλώς ισχυρισμούς εξ ακοής» (<https://www.kathimerini.com.cy/gr/kyprios/apoxwrisi-k-andrea-paraschou-apo-ti-thesi-toy-dieythynti-tis-efimeridas-i-kathimerini-kyproy>).

Το θέμα έγινε ευρύτερα γνωστό και άρχισε να συζητείται στα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης μετά την ανακοίνωση της Ένωσης Συντακτών Κύπρου (ΕΣΚ) στις 14/01/2021 που στηρίξε τον Παράσχο. Το Διοικητικό Συμβούλιο (ΔΣ) της ΕΣΚ επισήμανε ότι «πρόκειται καταφανώς για υπόθεση συρρίκνωσης της ελευθεροτυπίας και εξαναγκασμού δημοσιογράφου σε υποβολή παραίτησης» (https://www.pio.gov.cy/assets/pdf/newsroom/2021/02/Anakoinwsi_ESK.pdf). Στην ανακοίνωσή της η ΕΣΚ σημείωσε ακόμη ότι το όλο συμβάν «τραυματίζει ιδιαίτερα την ελευθερία έκφρασης και την ελευθεροτυπία στον τόπο μας. Αφήνει ανεξίτηλα αρνητικό στίγμα στη δημοσιογραφία της πατρίδας μας, στον πλουραλισμό των απόψεων και στη δεοντολογία εκφοράς του δημόσιου λόγου». Η επαγγελματική οργάνωση των δημοσιογράφων υποστήριξε ότι οι χειρισμοί που έγιναν «αφήνουν εκτεθειμένους όχι μόνο τους εκδότες-εργοδότες της «Καθημερινής» αλλά και τους κρατούντες και συγκεκριμένα το προεδρικό περιβάλλον» (https://www.pio.gov.cy/assets/pdf/newsroom/2021/02/Anakoinwsi_ESK.pdf).

Η ανακοίνωση της ΕΣΚ προκάλεσε την αντίδραση του ιδίου του Προέδρου της Δημοκρατίας. Με επιστολή του στον Πρόεδρο της Ένωσης Συντακτών Πάργκο Φράγκο στις 15/01/2021, ο Αναστασιάδης κάνει λόγο σε «δημοσιοποίηση μιας χαλκευμένης και παντελώς ψευδούς φήμης» (<https://philenews.com/eidiseis/politiki/>

article/1103225/epistoli-anastasiadi-se-fraggo-ga-parascho). Επιπρόσθετα, ο Πρόεδρος της Δημοκρατίας εκφράζει την άποψη ότι η ΕΣΚ, «παραγνωρίζοντας το γράμμα και το πνεύμα των κανόνων δεοντολογίας του δημοσιογραφικού λειτουργήματος, εξέδωσε μια δυστυχώς πολιτικού χαρακτήρα ανακοίνωση» (<https://philenews.com/eidiseis/politiki/article/1103225/epistoli-anastasiadi-se-fraggo-ga-parascho>).

Πέντε μέρες αργότερα, στις 20/01/2021, η ΕΔΔ κάνοντας χρήση ειδικής πρόνοιας του καταστατικού λειτουργίας της αποφάσισε την αυτεπάγγελτη εξέταση του θέματος που προέκυψε. Στις 3/02/2021, η ΕΔΔ ξεκίνησε τη συζήτηση του θέματος σε έκτακτη συνεδρία της. Λίγες μέρες αργότερα και συγκεκριμένα στις 9/02/2021, η ΕΔΔ παρέλαβε επιστολή από τον διευθυντή του Γραφείου Τύπου του Προέδρου της Δημοκρατίας Βίκτωρα Παπαδόπουλο, με την οποία ο Αναστασιάδης υπέβαλε παράπονο για το περιεχόμενο του υπό εξέταση άρθρου και καλούσε την ΕΔΔ να διερευνήσει το ενδεχόμενο παραβίασης του Κώδικα δημοσιογραφικής δεοντολογίας από τον Παράσχο. Μετά την εξέλιξη αυτή, σε τακτική συνεδρίασή της στις 17/02/2021, η ΕΔΔ αποφάσισε να τερματίσει την αυτεπάγγελτη εξέταση του θέματος και να το συζητήσει στη βάση του παραπόνου που έλαβε από το Γραφείο του Προέδρου. Η ΕΔΔ ζήτησε και έλαβε απαντητική επιστολή με διευκρινίσεις επί του θέματος από τον Παράσχο. Η Επιτροπή αποφάσισε κατά πλειοψηφία, ότι στο άρθρο του Παράσχου και συγκεκριμένα στην τελευταία παράγραφο υπάρχει παραβίαση του Σημείου 1 του Κώδικα Δημοσιογραφικής Δεοντολογίας που αναφέρει ότι «τα ΜΜΕ μεριμνούν ώστε να μη δημοσιεύονται ανακριβείς, παραπλανητικές, φανταστικές ή διαστρεβλωτικές της αλήθειας ειδήσεις, πληροφορίες ή σχόλια. Σε περίπτωση που έχει συμβεί κάτι τέτοιο χωρούν σε άμεση διόρθωση ή απολογία» (<https://cmcc.us.aldryn.io/el/rulings/?page=2#id-520>). Επίσης, η ΕΔΔ διευκρίνισε, ότι «τα ΜΜΕ ενώ έχουν δικαίωμα να προβαίνουν σε αναλύσεις και να υποστηρίζουν συγκεκριμένες θέσεις, εν τούτοις θα πρέπει να καθιστούν σαφή τη διάκριση μεταξύ γεγονότος και ερμηνείας, σχολίου ή εικασίας...»³ (<https://cmcc.us.aldryn.io/el/rulings/?page=2#id-520>).

Σημειώνεται ότι δύο μέλη της ΕΔΔ διαφώνησαν με την απόφαση και μέσω του τύπου κοινοποίησαν τη διαφωνία τους.⁴ Συγκεκριμένα τα δύο μέλη θεώρησαν λανθασμένη την αλλαγή της προαποφασισθείσας διαδικασίας και ζήτησαν τη συνέχιση της αυτεπάγγελτης εξέτασης του θέματος. Τα δύο μέλη της ΕΔΔ υπενθύμισαν ότι η ΕΔΔ στη συνεδρία της 20/02/2021 δεσμεύτηκε ν' ασχοληθεί σφαιρικά με το θέμα που προέκυψε και να εξετάσει μεταξύ άλλων και την καταγγελία που διατύπωσε δημόσια ο Παράσχος για προσπάθεια φίμωσής του. Ο ισχυρισμός αυτός, επισημαίνουν τα δύο μέλη που διαφώνησαν, παραπέμπει στο ενδεχόμενο παραβίασης των Γενικών Διατάξεων του ΚΔΔ σχετικά με την ελευθερία έκφρασης των δημοσιογράφων.⁵

Η απόφαση της Επιτροπής έγινε δεκτή με ικανοποίηση από τον Πρόεδρο Αναστασιάδη, ο οποίος με γραπτή δήλωση στις 24/02/2021 σημείωσε ότι μετά την εξέλιξη αυτή «αναμένει πως ο δημοσιογράφος Ανδρέας Παράσχος θα ακολουθήσει τη σύσταση της ΕΔΔ αλλά και τις πρόνοιες του Καταστατικού της ΕΔΔ, που σαφώς αναφέρουν ότι, σε περίπτωση που παραβιαστεί ο Κώδικας Δημοσιογραφικής Δεοντολογίας θα πρέπει αυτός που τον παραβίασε να προχωρήσει σε άμεση διόρθωση ή απολογία» (<https://www.offsite.com.cy/eidiseis/politiki/anastasiadis-ikanopoiisi-gia-apofasi-deontologias-gia-parasho>). Επιπρόσθετα, ο Αναστασιάδης κατέστησε σαφές ότι

3. Σημειώνεται ότι η Επιτροπή δεν δημοσιοποίησε ως είθισται το αναλυτικό σκεπτικό της απόφασης και κυρίως τον προβληματισμό που αναπτύχθηκε γύρω από αυτό.

4. Τα μέλη που διαφώνησαν ήταν οι Δημήτρης Τριμιθιώτης και Χρήστος Χριστοφίδης.

5. Η ανακοίνωση των δύο μελών της ΕΔΔ που διαφώνησαν δεν υπάρχει στα αρχεία της ΕΔΔ. Ωστόσο ο συγγραφέας του άρθρου την εξασφάλισε από τους ίδιους τους διαφωνήσαντες.

«δεν είναι διατεθειμένος να ανεχθεί διασυρμό της προσωπικότητας και της αξιοπρέπειάς του μέσω παραπλανητικών, φανταστικών και ψευδών δημοσιευμάτων και δεν αποποιείται του δικαιώματός του να προσφύγει στη δικαιοσύνη» (<https://www.offsite.com.cy/eidiseis/politiki/anastasiadis-ikanoroiisi-gia-apofasi-deontologias-gia-parasho>).

Η απόφαση της ΕΔΔ όπως και οι προτροπές Αναστασιάδη απορρίφθηκαν από τον Παράσχο, ο οποίος με ανοικτή επιστολή του στις 27/02/2021 χαρακτήρισε την απόφαση της ΕΔΔ «αθεμελίωτη, ατεκμηρίωτη και ανατιολόγητη, καθώς δεν αναφέρεται ούτε βασίζεται σε γεγονότα και στοιχεία» (<https://politis.com.cy/apopseis/o-andreas-paraschos-apanta-ston-pr-anastasiadi-kai-tin-epitropi-dimosiografikis-deontologias-me-anoikti-epistoli/>).

Στη μακροσκελή επιστολή του ο Παράσχος κάλεσε το κοινό να λάβει υπόψη, ότι το υπό κρίση δημοσίευμα ήταν «άρθρο γνώμης στο οποίο αναφέρεται ότι ο Πρόεδρος της Δημοκρατίας (και όχι ο οποιοσδήποτε πολίτης), είχε αντιληφθεί ότι τα «χρυσά διαβατήρια» ήταν η κότα με τα χρυσά αβγά, που όπως φέρεται να εκμυστηρεύτηκε σε μία νύχτα ευθυμίας στην Αθήνα, άφηνε στο Γραφείο του 300 εκατομμύρια ετησίως, που τα πήγαινε μετά στις Σευχέλλες με ιδιωτικές πτήσεις...». Γι' αυτό, συνεχίζει ο Παράσχος «θεωρώ ότι οι πληροφορίες που αποκάλυψα στη συγκεκριμένη πρόταση... δεν είναι ανακριβείς, παραπλανητικές, φανταστικές ή διαστρεβλωτικές της αλήθειας ..., αλλά πρόκειται για πληροφορίες επιβεβαιωμένες από πολιτικούς αρχηγούς και μέλη του Εθνικού Συμβουλίου καθώς και από την Αθήνα, όπως είχα δηλώσει, αμέσως μετά τον εξαναγκασμό μου σε παραίτηση...». Επιπρόσθετα και απαντώντας στις νοθεσίες του Προέδρου της Δημοκρατίας, ο Παράσχος τονίζει ότι δεν είναι αυτός που πρέπει να απολογηθεί, αλλά «ο Νίκος Αναστασιάδης οφείλει απολογία στο λαό». Τον καλεί μάλιστα «να αποποιηθεί της ασυλίας ώστε να διερευνηθεί ως απλός πολίτης για τα όσα του καταμαρτυρούνται... Αν μάλιστα πιστεύει ότι δεν έχει την οποιαδήποτε εμπλοκή σε όλα όσα αναφέρονται πιο πάνω, ας πραγματοποιήσει όσα εν είδη απειλής επισύρει επί της κεφαλής της δικής μου και όσων τυχόν τολμούν και αμφισβητούν τα έργα και τις ημέρες του και να προσφύγει στη δικαιοσύνη. Είμαι έτοιμος να σταθώ απέναντι του» (<https://politis.com.cy/apopseis/o-andreas-paraschos-apanta-ston-pr-anastasiadi-kai-tin-epitropi-dimosiografikis-deontologias-me-anoikti-epistoli/>).

Σημειώνεται, ότι ερωτηθείς αμέσως μετά από το ΚΥΠΕ ο τέως Πρωθυπουργός της Ελλάδας Αλέξης Τσίπρας, τον οποίο επικαλέστηκε ο Παράσχος προκειμένου να τεκμηριώσει τους ισχυρισμούς του, διέψευσε τις αναφορές (<https://philenews.com/eidiseis/politiki/article/1102262/o-tsipras-diapsevdei-tis-anafores-paraschoy>). Για το δημοσίευμα ερωτήθηκε επίσης και ο τότε Γενικός Γραμματέας του ΑΚΕΛ Άντρος Κυπριανού, τον οποίο ο Παράσχος κατονόμασε μαζί με τον Πρόεδρο του Δημοκρατικού Κόμματος ότι γνώριζαν για την επίμαχη δήλωση του Προέδρου. Ωστόσο, ο Κυπριανού αν και παρουσιάστηκε επικριτικός για τον Πρόεδρο δήλωσε ότι «... αν γνώριζα κάτι θα το έλεγα...» (<https://dialogos.com.cy/antros-kyprianoy-gia-andrea-parascho-akomi-ena-ena-paradeigma-gia-ton-tropo-poy-leitoyrgei-ayti-i-kyvernisi/>). Για το ίδιο θέμα ο πρόεδρος του Δημοκρατικού Κόμματος Νικόλας Παπαδόπουλος με γραπτή δήλωσή του διευκρίνισε ότι δεν είχε «οποιαδήποτε γνώση των επίμαχων αναφορών του κ. Παράσχου» (<https://www.philenews.com/eidiseis/politiki/article/1102501/pos-scholiazoyn-nikolas-antros-tis-katangelies-paraschoy>).

B. Θεωρητικό υπόβαθρο

1. Η κατοχύρωση του δικαιώματος ελεύθερης έκφρασης και κριτικής
 Το δικαίωμα ελεύθερης έκφρασης έχει κατοχυρωθεί με τον πλέον επίσημο τρόπο μέσα από την Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του 1948. Συγκεκριμένα, στο Άρθρο 19 της Διακήρυξης τονίζεται ότι, «έκαστος έχει το δικαίωμα της ελευθερίας της γνώμης και έκφρασης. Το δικαίωμα αυτό περιλαμβάνει την ελευθερία γνώμης χωρίς παρέμβαση και της αναζήτησης, λήψης και μετάδοσης πληροφοριών και ιδεών, με κάθε μέσο και ανεξαρτήτως συνόρων» (<https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>). Ως επακόλουθο, μετά την έγκριση της συγκεκριμένης Διακήρυξης, όλες οι διεθνείς Επιτροπές και Οργανισμοί που είτε αποτελούν κομμάτι του ΟΗΕ, είτε έχουν άμεση σχέση μαζί του, υιοθέτησαν στο καταστατικό λειτουργίας ή στις γενικές διατάξεις τους το δικαίωμα της ελευθερίας έκφρασης. Για παράδειγμα, το Άρθρο 10 της Ευρωπαϊκής Σύμβασης για την Προάσπιση των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων διασφαλίζει την ελευθερία του λόγου τονίζοντας ότι, «παν πρόσωπον έχει δικαίωμα εις την ελευθερίαν εκφράσεως. Το δικαίωμα τούτο περιλαμβάνει την ελευθερίαν γνώμης ως και την ελευθερίαν λήψεως ή μεταδόσεως πληροφοριών ή ιδεών, άνευ επεμβάσεως δημοσίων αρχών και ασχέτως συνόρων...» (https://www.echr.coe.int/documents/convention_ell.pdf). Το δικαίωμα αυτό έχει ενσωματωθεί σε διεθνείς συμβάσεις και στα συντάγματα όλων των σύγχρονων κρατών. Σε σημαντικό αριθμό εγγράφων και διεθνών συμβάσεων το δικαίωμα ελεύθερης έκφρασης ήταν κατοχυρωμένο πολύ πριν αναγνωριστεί επισήμως από τον ΟΗΕ. Για παράδειγμα, στην Πρώτη Τροπολογία του Συντάγματος των ΗΠΑ το 1791 αναφέρεται ότι «το Κογκρέσο δεν θα ψηφίσει νόμο (...) που να περιορίζει την ελευθερία λόγου ή τύπου» (<https://www.history.com/topics/united-states-constitution/freedom-of-the-press>).

Η ελευθερία του λόγου διασφαλίζεται και στο Άρθρο 19 του Κυπριακού Συντάγματος. Συγκεκριμένα το Άρθρο 19 επισημαίνει μεταξύ άλλων ότι «έκαστος έχει το δικαίωμα ελευθερίας του λόγου και της καθ' οιονδήποτε τρόπον εκφράσεως. Το δικαίωμα τούτο περιλαμβάνει την ελευθερίαν της γνώμης, της λήψεως και μεταδόσεως πληροφοριών και ιδεών άνευ επεμβάσεως οιασδήποτε δημοσίας αρχής και ανεξαρτήτως συνόρων» (<http://www.cylaw.org/nomoi/arith/syntagma.pdf>).

Το δικαίωμα της ελευθερίας του λόγου των δημοσιογράφων κατοχυρώνεται κατά τρόπο ξεκάθαρο και στη νομολογία του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (ΕΔΑΔ). Συγκεκριμένα στο Άρθρο 10 της σχετικής νομολογίας τονίζεται ότι «κάθε πρόσωπο έχει δικαίωμα στην ελευθερία της έκφρασης. Αυτό το δικαίωμα περιλαμβάνει την ελευθερία της γνώμης, καθώς και της λήψης και μετάδοσης πληροφοριών και ιδεών χωρίς παρέμβαση από δημόσια αρχή και ασχέτως συνόρων. Αυτό το Άρθρο δεν απαγορεύει ωστόσο στα Κράτη να επιβάλλουν διαδικασίες αδειοδότησης για τις επιχειρήσεις μετάδοσης εκπομπών, την τηλεόραση ή τον κινηματογράφο...» (https://www.echr.coe.int/documents/d/echr/convention_ell).

Οι δημοσιογράφοι επικαλούνται συχνά το Άρθρο 10 προκειμένου να καταγγείλουν περιπτώσεις φίμωσης ή λήψης δικαστικών μέτρων και αποφάσεων εναντίον τους. Χαρακτηριστική είναι η προσφυγή του δημοσιογράφου Μακάριου Δρουσιώτη κατά της Κυπριακής Δημοκρατίας με αφορμή την καταδίκη του από το Ανώτατο Δικαστήριο για άρθρο που δημοσίευσε στις 10/03/2005 στην εφημερίδα «Πολίτης»⁶ (<http://www.makarios.eu/cgibin/hweb?-A=687&-V=stiles>).

Με απόφασή του τον Ιούνιο του 2022 το ΕΔΑΔ δικαιώνει τον δημοσιογράφο, θεωρώντας ότι υπήρξε παραβίαση από πλευράς του Κράτους του Άρθρου 10 της Ευρωπαϊκής Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου που αφορά την ελευθερία της έκφρασης. Στα συμπεράσματά του το Δικαστήριο βρίσκει ότι οι λόγοι που δόθηκαν για να αιτιολογηθεί η παρέμβαση στο ζήτημα της ελευθερίας της έκφρασης, αν και σχετικοί, δεν ήταν επαρκείς. «Τα εθνικά δικαστήρια εστίασαν ιδιαίτερα στο υπερβολικό των εκφράσεων που χρησιμοποιήθηκαν χωρίς να δώσουν επαρκή σημασία σε άλλους σχετικούς παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όταν ζυγίζουν την απόφασή τους», αναφέρεται στην ανακοίνωση. Ο Τύπος, σημειώνει το Δικαστήριο στην απόφασή του, «διαδραματίζει ένα απαραίτητο ρόλο σε μια δημοκρατική κοινωνία. Αν και δεν πρέπει να υπερβαίνει ορισμένα όρια, ιδιαίτερα σε σχέση με την προστασία της φήμης και των δικαιωμάτων άλλων, εντούτοις είναι καθήκον του να μεταφέρει, κατά τρόπο που συνάδει με τις υποχρεώσεις και τις ευθύνες του, πληροφορίες και ιδέες για όλα τα ζητήματα δημοσίου ενδιαφέροντος. Δεν είναι μόνο καθήκον του Τύπου να μεταφέρει τέτοιες πληροφορίες και ιδέες αλλά και το κοινό έχει το δικαίωμα να τις λαμβάνει... Αν δεν ίσχυε αυτό, ο Τύπος δεν θα μπορούσε να διαδραματίσει τον ζωτικής σημασίας ρόλο του, του δημόσιου επιτηρητή (watchdog)», υπογραμμίζεται στην απόφαση του Δικαστηρίου. Πολύ σημαντική είναι επίσης η παρατήρηση του Δικαστηρίου ότι «η ελευθερία των δημοσιογράφων καλύπτει επίσης την προσφυγή σε ένα βαθμό σε υπερβολή ή ακόμα και πρόκληση, και δεν εναπόκειται στο Δικαστήριο, όπως ούτε και στα εθνικά δικαστήρια, να αντικαταστήσει με τις δικές του απόψεις αυτές του Τύπου όσον αφορά τις τεχνικές στον τρόπο γραφής που πρέπει να υιοθετούνται σε μια συγκεκριμένη υπόθεση» (<https://www.philenews.com/koinonia/eidiseis/article/1505016/epitychis-prosfyg-makariou-droisioti-sto-edad>).

Επιπρόσθετα, στην υπόθεση “The Handyside” το ΕΔΑΔ εστιάζει την προσοχή του στο δικαίωμα αρνητικής κριτικής κατά των κρατούντων, τονίζοντας ότι «η ελευθερία της έκφρασης συνιστά αναγκαίο θεμέλιο μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Η ελευθερία έκφρασης πρέπει να τυγχάνει καθολικής αποδοχής και να εφαρμόζεται όχι μόνο στην “πληροφόρηση” ή στις “ιδέες” που γίνονται ευνοϊκά δεχτές ή θεωρούνται ως ανώδυνες ή αδιάφορες, αλλά, επίσης, σε εκείνες που προσβάλλουν, πλήττουν ή ενοχλούν το Κράτος ή οποιοδήποτε τμήμα του πληθυσμού. Τέτοιες είναι οι απαιτήσεις της πλουραλιστικής ανεκτικότητας και του ανοιχτού πνεύματος, χωρίς τις οποίες δεν νοείται η ύπαρξη “δημοκρατικής κοινωνίας» (Handyside v. United Kingdom - Global Freedom of Expression <https://globalfreedomofexpression.columbia.edu/cases>). Επί του ιδίου θέματος ο κλασικός φιλελευθερισμός θεωρεί ότι τα Μέσα και οι δημοσιογράφοι οφείλουν να προστατεύουν τα άτομα και τους πολίτες από την κρατική αυθαιρεσία. Από μια πιο ριζοσπαστική σκοπιά, τα Μέσα και οι λειτουργοί τους είναι αναγκαίο να επιδιώκουν την αποκατάσταση των κοινωνικών ανισοτήτων (Becker, 2007).

Παράλληλα με τη νομική κατοχύρωση, κοινωνικά αναγκαία θεωρείται και η δημιουργία και καλλιέργεια κουλτούρας ελεύθερης έκφρασης. Ο κάθε πολίτης οφείλει να συνειδητοποιήσει το κοινωνικό όφελος που έχει η διατύπωση απόψεων και εκτιμήσεων κατά τρόπο ελεύθερο και τεκμηριωμένο. Σημαντικό είναι να υπάρχει το δικαίωμα, ακόμη σημαντικότερο είναι η χρήση του. Σύμφωνα με τον Βασίλειο Βουιδάσκη, στην αρχαία Αθήνα «η ελευθερία του λόγου δεν ήταν απλά δικαίωμα αλλά αντίθετα υποχρέωση του κάθε πολίτη.⁷ Επώνυμοι αλλά και απλοί άνθρωποι έπρεπε να εκφράζουν ελεύθερα

6. Στο συγκεκριμένο άρθρο ο Μακάριος επέκρινε το Υπουργικό Συμβούλιο για την απόφαση παράτασης της υπηρεσίας του Βοηθού Γενικού Εισαγγελέα Ακη Παπασάββα. Ο δημοσιογράφος, χρησιμοποιώντας σκληρή γλώσσα, υποστήριξε ότι η απόφαση αυτή ήταν το αποτέλεσμα συνδιαλλαγής μεταξύ του Προέδρου της Δημοκρατίας Τάσσου Παπαδόπουλου και του Προέδρου της Βουλής Δημήτρη Χριστόφια.

7. Ο Βασίλειος Βοθιδιάκης (1942–2022) ήταν Καθηγητής Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης. Πτυχιούχος της Θεολογικής σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ακολούθησε επίσης πτυχιακές και μεταπτυχιακές σπουδές στο αντικείμενο της κοινωνιολογίας σε Πανεπιστήμια της Χαϊδελβέργης και της Κολωνίας.

την άποψή τους, ασκώντας έλεγχο και κοινωνική κριτική στα κακώς κείμενα, συνεισφέροντας έτσι στη βελτίωση της δημοκρατικής κοινωνίας. Από όλες και προς όλες τις κατευθύνσεις υψώνονταν φωνές διαμαρτυρίας και κριτικής εναντίον εκείνων, οι οποίοι θεωρούνταν υπαίτιοι των διάφορων κοινωνικών προβλημάτων, της έλλειψης ενδιαφέροντος για τα κοινά και εκείνων, οι οποίοι παραπλανούσαν τον λαό με μύθους ή με την απόκρυψη ολόκληρης της αλήθειας» (Βουιδάσκη, 2001).

Η νομική κατοχύρωση της ελευθερίας έκφρασης, όπως και η καλλιέργεια κουλτούρας ελεύθερου λόγου, δεν είναι αρκετά. Εξίσου σημαντική είναι η δημιουργία των απαραίτητων προϋποθέσεων ώστε τόσο οι πολίτες, όσο και οι δημοσιογράφοι να μπορούν να απολαμβάνουν το θεμελιώδες αυτό δικαίωμα χωρίς συστημικές πιέσεις ή αδικαιολόγητους περιορισμούς. Ήδη από το 1644 στα «Areopagitica» του ο ποιητής και διανοητής Τζον Μίλτον τάχθηκε κατά των περιορισμών στην ελευθερία του λόγου, τονίζοντας ότι «όποιος καταστρέφει ένα καλό βιβλίο σκοτώνει την ίδια τη λογική» (John Milton's Areopagitica and the Modern First Amendment). Στην ίδια γραμμή, ο David H. Weaver⁸ αναγνωρίζει τρεις ουσιαστικές προϋποθέσεις λειτουργίας της ελευθερίας του Τύπου: Πρώτον, τη σχετική απουσία κρατικών περιορισμών στη λειτουργία των Μέσων. Δεύτερον, τη σχετική απουσία άλλων, μη κρατικών περιορισμών και, τρίτον, την ύπαρξη των κατάλληλων συνθηκών για διάδοση διαφορετικών, εναλλακτικών ιδεών και απόψεων προς το ευρύ κοινό (Weaver, D., 1977, 'The Press and Government Restriction: A Cross-National Study Over Time', Gazette, 23, 152-70), (<https://doi.org/10.1177/001654927702300301>).

Επιπρόσθετα, η σύμβαση για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης διευκρινίζει ότι μια δημοκρατική Πολιτεία οφείλει να διασφαλίζει στο μέγιστο δυνατό βαθμό τις προϋποθέσεις αυτές, διότι όπως χαρακτηριστικά σημειώνεται «η ελευθερία έκφρασης αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της δημοκρατίας» (https://www.echr.coe.int/documents/d/echr/convention_ell).

Στη σύγχρονη κοινωνία ο τύπος διαδραματίζει ελεγκτικό ρόλο για τα κοινωνικά δρώμενα. Γι' αυτό και επιβάλλεται να είναι ελεύθερος και απαλλαγμένος από εξαρτήσεις. Το κύριο επιχείρημα για την προστασία του δικαιώματος της ελευθερίας του τύπου είναι η ενθάρρυνση για ένα ελεύθερο διάλογο σε θέματα δημοσίου ενδιαφέροντος (Αρτέμης, 2008). Η δημοσιογραφία πρέπει να απολαμβάνει τον μέγιστο βαθμό ανεξαρτησίας προκειμένου να προστατεύεται η ελεύθερη και δημόσια έκφραση ιδεών, απόψεων και πληροφοριών, καθώς και η άσκηση κριτικής επιτήρησης στην εξουσία. Στις σύγχρονες δυτικές δημοκρατίες, αυτό που περιορίζει την ελεύθερη έκφραση του δημοσιογραφικού λόγου και τη διάδοση των πληροφοριών συνήθως δεν είναι η έλλειψη δημοκρατίας ή νομοθετικού πλαισίου, αλλά η απουσία πλήρους ανεξαρτησίας των Μέσων από κρατικούς και πολιτικούς θεσμούς, αλλά κυρίως από οικονομικούς οργανισμούς (Joseph, 2013).

2. Περιορισμοί στην ελευθερία έκφρασης

Στις οργανωμένες κοινωνίες τα πλείστα δικαιώματα υπόκεινται σε περιορισμούς, οι οποίοι συνδέονται με το νομικό πλαίσιο, τη δεοντολογία και την αρχή της αναγκαιότητας. Η ελευθερία έκφρασης αποτελεί προϊόν και αδιαμφισβήτητο ποιοτικό χαρακτηριστικό της δημοκρατίας. Με την δυνατότητα που δίνεται σε όλους ανεξαιρέτως να εκφράζονται, εξυπηρετείται καλύτερα το δημοκρατικό πολίτευμα, το οποίο σκοπό έχει την δημιουργία συνθηκών ισοπολιτείας για

8. Ο David H. Weaver υπήρξε δημοσιογράφος και Καθηγητής στη Σχολή Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας του Indiana University Bloomington.

όλους τους πολίτες. Για να επιτευχθεί όμως η ισοπολιτεία είναι κοινωνικά αναγκαίο να τεθούν κάποια όρια, ακόμη και στην ελευθερία έκφρασης. Και αυτό επειδή δεν νοείται σε μια δημοκρατική κοινωνία η άσκηση του δικαιώματος ελευθερίας έκφρασης από έναν πολίτη να περιορίζει την ελευθερία έκφρασης ή να καταπατά τα ανθρωπίνως δικαιώματα ενός άλλου πολίτη. Σε κάθε δημοκρατική πολιτεία είναι αναγκαίο να υπάρχει αυτό που ο Arnold H. Lowey χαρακτηρίσε ως «αντικειμενική ελευθερία έκφρασης».⁹ (Loewy A. H., 1992). Σε ειδική αναφορά του για τους επιτρεπόμενους περιορισμούς των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, στα οποία συγκαταλέγεται βεβαίως και το δικαίωμα ελεύθερης έκφρασης, το ΕΔΑΔ στην Ευρωπαϊκή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου για το 2021 επισημαίνει ότι «η άσκησης των ελευθεριών τούτων, συνεπαγομένων καθήκοντα και ευθύνες δύναται να υπαχθή εις ωρισμένας διατυπώσεις, όρους, περιορισμούς ή κυρώσεις, προβλεπόμενους υπό του νόμου και αποτελούντας αναγκαία μέτρα εν δημοκρατική κοινωνία διά την εθνικήν ασφάλειαν, την εδαφικήν ακεραιότητα ή δημοσίαν ασφάλειαν, την προάσπισιν της τάξεως και πρόληψιν του εγκλήματος, την προστασίαν της υγείας ή της ηθικής, την προστασίαν της υπολήψεως ή των δικαιωμάτων των τρίτων, την παρεμπόδισιν της κοινολογήσεως εμπιστευτικών πληροφοριών ή την διασφάλισιν του κύρους και αμεροληψίας της δικαστικής εξουσίας» (Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, 2021).

Βέβαια, σε ό,τι αφορά τα ανθρώπινα δικαιώματα γενικά και αυτό της έκφρασης ειδικότερα, όλες οι διεθνείς συμβάσεις και οι αποφάσεις αρμόδιων δικαστικών οργάνων διασαφηνίζουν ότι ο κανόνας είναι η διεύρυνση των ελευθεριών κι όχι ο περιορισμός τους. Μάλιστα εκεί και όπου κρίνεται αναγκαίο να εισαχθούν περιορισμοί, αυτοί είναι τοποθετημένοι σε ένα αυστηρά καθορισμένο πλαίσιο. Στην προκειμένη περίπτωση, το άρθρο 10 της Ευρωπαϊκής Σύμβασης σημειώνει ότι οι περιορισμοί στην ελευθερία έκφρασης είναι αναγκαίοι μόνο αν απειλείται η εύρυθμη λειτουργία της δημοκρατίας. Στην υπόθεση Handyside το ΕΔΑΔ υπέδειξε ότι «αναγκαίο» σημαίνει μία βαρύνουσα κοινωνική ανάγκη και το κριτήριο είναι αυστηρότερο παρά το «εύλογο» και «επιθυμητό» (Αρτέμης, 2008).

Στον αντίποδα του δικαιώματος ελεύθερης έκφρασης συχνά βρίσκεται το δικαίωμα για προστασία της φήμης και της υπόληψης του ατόμου. Τα δύο αυτά δικαιώματα δεν αλληλοαναιρούνται, αλλά αντίθετα συνδέονται με μια διαλεκτική σχέση, αφού είναι σημαντικό να αποκλείονται αναληθείς και δυσφημιστικές δηλώσεις ώστε από τη μια να προστατεύεται η υπόληψη των πολιτών και από την άλλη να βελτιώνεται η ποιότητα της ίδιας της δημοσιογραφίας (Αρτέμης, 2008). Γύρω από τον συγκεκριμένο περιορισμό παρατηρείται ωστόσο μια διαφοροποίηση ανάμεσα στο αγγλικό από τη μια και στο ηπειρωτικό και αμερικάνικο Δίκαιο από την άλλη. Το αγγλικό παρουσιάζεται ως πιο αυστηρό σε αντίθεση με το δεύτερο που είναι πιο ελαστικό. Έτσι σε αρκετές περιπτώσεις στην Αμερικανική νομική επιστήμη και νομολογία, όπως και στη νομολογία του Στρασβούργου, έχει επιδειχθεί μεγάλη ευαισθησία για προστασία του δικαιώματος της ελευθερίας της έκφρασης, σε αντίθεση με την λιγότερη ευαισθησία που έχει επιδειχθεί για το δικαίωμα της φήμης και της υπόληψης (Αρτέμης, 2008).

Κρίνεται αναγκαίο να τονιστεί, ότι επειδή στο επίκεντρο της παρούσας έρευνας βρίσκεται η δημοσιογραφική δραστηριότητα, έμφαση δίνεται στις Γενικές διατάξεις και στις επιμέρους πρόνοιες / άρθρα του Κώδικα δημοσιογραφικής δεοντολογίας, που αφενός αναφέρονται στην ανάγκη διεύρυνσης και προστασίας του δικαιώ-

9. Ο Arnold H. Lowey (1940–2021) ήταν Αμερικανός Καθηγητής Ποινικού Δικαίου.

ώματος της ελευθερίας έκφρασης και αφετέρου στη δεοντολογική χρήση του ώστε να μην καθίσταται εργαλείο παραβίασης άλλων ουσιαστικών δικαιωμάτων των κρινόμενων προσώπων. Οι πρόνοιες αυτές στηρίζονται στις διακηρύξεις του Μπορντό (1954) και του Μονάχου (1971), οι οποίες αναφέρονται κατά τρόπο αναλυτικό στα δικαιώματα και στις υποχρεώσεις των δημοσιογράφων. Στη βάση αυτών των δύο διακηρύξεων, αλλά και άλλων σχετικών διεθνών συμβάσεων και νομικών εγγράφων, έχουν συνταχθεί και υιοθετηθεί εκατοντάδες εθνικοί ή άλλου χαρακτήρα Κώδικες δεοντολογίας για τον Τύπο με αρκετά, πανομοιότυπα άρθρα.¹⁰ (Παυλίδης, 2021).

3. Άρθρο γνώμης¹¹

Ο δημοσιογραφικός λόγος με κριτήριο τη στόχευση διαχωρίζεται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: Στον περιγραφικό και στον αναλυτικό δημοσιογραφικό λόγο. Στην πρώτη κατηγορία ο δημοσιογράφος πρωτίστως καλείται να περιγράψει ένα γεγονός και όχι να το ερευνήσει ή πολύ περισσότερο να το αναλύσει. Αντίθετα, στη δεύτερη κατηγορία ο δημοσιογράφος ερευνά, αναλύει και ταυτόχρονα τοποθετείται επί συγκεκριμένων θεμάτων και προβλημάτων. Στον περιγραφικό λόγο συγκαταλέγονται η Είδηση και η Ανταπόκριση, ενώ στον αναλυτικό το Ρεπορτάζ, η Συνέντευξη, το Άρθρο και το Σχόλιο. Τα δύο τελευταία είδη επειδή αποτελούν μέσο μεταφοράς και δημοσιοποίησης κυρίως της άποψης του δημοσιογράφου, συνήθως ονομάζονται και «στήλες γνώμης».

Το άρθρο θεωρείται ως το πλέον υποκειμενικό είδος του δημοσιογραφικού λόγου. Μέσα απ' αυτό ο αρθρογράφος αναλύει κι αναπτύσσει κατά τρόπο δομημένο και λογικό την άποψή του για ένα ή περισσότερα ζητήματα. Ως εκ τούτου, η πορεία της ανάλυσης των εσωτερικών πτυχών του θέματος, ο χαρακτήρας και το περιεχόμενο των συμπερασμάτων είναι σε μεγάλο βαθμό προκαθορισμένα. Ο αρθρογράφος γνωρίζει εκ των προτέρων την κατάληξη της ανάλυσής του και προς την κατεύθυνση αυτή επιλέγει τα επιχειρήματα που τον βολεύουν. Στόχος του είναι να αναδείξει ένα θέμα, να το αναλύσει με γνώμονα τη δική του οπτική γωνία και μέσα από την παράθεση σειράς επιχειρημάτων να καταλήξει σε ορισμένα συμπεράσματα. Το μεγάλο στοίχημα ή η βασική επιδίωξη του δημοσιογράφου είναι αφενός να προβληματίσει τον αναγνώστη και αφετέρου να τον πείσει να υιοθετήσει τον δικό του τρόπο σκέψης, τα δικά του συμπεράσματα.

Όπως και σε όλα τα άλλα είδη του δημοσιογραφικού λόγου, έτσι και στις στήλες γνώμης είναι αναγκαίο ο δημοσιογράφος να τηρεί τους κανόνες δεοντολογίας. Η ελευθερία έκφρασης και το δικαίωμα κριτικής δεν μπορεί να καταλήγει σε ασυδοσία. Ο δημοσιογράφος εκφράζει μεν την προσωπική του άποψη επί ενός θέματος, ωστόσο κατά τη διαδικασία συγγραφής οφείλει να είναι δίκαιος και προσεκτικός.

Στις στήλες γνώμης ο δημοσιογράφος καταπιάνεται με φαινόμενα και γεγονότα που ενδιαφέρουν το κοινό, πράξεις και ενέργειες που επηρεάζουν τη δημόσια σφαίρα. Η προσωπική ζωή και τα προσωπικά δεδομένα, ακόμα και των δημόσιων προσώπων, δεν αποτελούν αντικείμενο σχολιασμού, εκτός κι αν αυτό εξυπηρετεί το δημόσιο συμφέρον. Όμως το δημόσιο ενδιαφέρον δεν πρέπει να συγχύζεται με την περιέργεια. Το κουτσομπολιό δεν είναι σχόλιο και η «κίτρινη» δημοσιογραφία δεν είναι δημοσιογραφία (Παυλίδης, 2019).

Γ. Ανάλυση της περίπτωσης και εξαγωγή συμπερασμάτων

Βασικό ερώτημα που διέπει την παρούσα έρευνα είναι κατά πόσο ο Παράσχος παραβίασε τον Κώδικα δημοσιογραφικής δεοντολογίας.

10. Ο κυπριακός Κώδικας συντάχθηκε το 1997 και υιοθετήθηκε οικειοθελώς σταδιακά από όλους τους αρμόδιους με τα ΜΜΕ φορείς.

11. Επειδή το υπό εξέταση δημοσιογραφικό κείμενο ανήκει στην κατηγορία του άρθρου γνώμης, κρίνεται αναγκαίο να δοθούν κάποιες πληροφορίες για το συγκεκριμένο είδος του δημοσιογραφικού λόγου.

Στον Κώδικα υπάρχουν δύο σημεία γύρω από τα οποία αναπτύσσεται ο προβληματισμός της εν λόγω έρευνας. Συγκεκριμένα: Στις Γενικές Διατάξεις τονίζεται ότι «... η Επιτροπή έχει υποχρέωση να προασπίζεται το δικαίωμα της ελευθερίας έκφρασης και ειδικότερα την ελευθερία έκφρασης των ΜΜΕ. Η Επιτροπή αυτεπάγγελτα, είτε κατόπιν παραπόνου, δύναται να εξετάζει ισχυρισμούς ότι δημοσιεύματα, μεταδόσεις ή οποιαδήποτε πράξη ή παράλειψη από οποιοδήποτε πρόσωπο συνιστά παραβίαση ή απειλή εναντίον των πιο πάνω ελευθεριών» (Παυλίδης, 2021). Την ίδια στιγμή το πρώτο άρθρο του Κώδικα που αναφέρεται στην αρχή της Ακρίβειας τονίζει ότι «τα ΜΜΕ μεριμνούν ώστε να μη δημοσιεύονται ανακριβείς, παραπλανητικές, φανταστικές ή διαστρεβλωτικές της αλήθειας ειδήσεις, πληροφορίες ή σχόλια. Σε περίπτωση που έχει συμβεί κάτι τέτοιο προχωρούν σε άμεση διόρθωση ή και απολογία. Τα ΜΜΕ, ενώ έχουν δικαίωμα να προβαίνουν σε αναλύσεις και να υποστηρίζουν συγκεκριμένες θέσεις, εντούτοις θα πρέπει να καθιστούν σαφή τη διάκριση μεταξύ γεγονότος και ερμηνείας, σχολίου ή εικασίας. Τα ΜΜΕ και οι λειτουργοί των έχουν υποχρέωση να παρέχουν έγκυρη πληροφόρηση στους καταναλωτές.» (Παυλίδης, 2021). Μ' άλλα λόγια, στη «ζυγαριά» μπαίνουν δύο φαινομενικά αντίθετες αρχές¹² – της ελευθερίας έκφρασης αφενός και της προστασίας της προσωπικότητας και της φήμης του κρινόμενου προσώπου αφετέρου. Υπό κρίση τίθεται επίσης η ακρίβεια των πληροφοριών που δημοσιοποίησε ο δημοσιογράφος. Λόγω των διαστάσεων που πήρε το θέμα, κρίνεται χρήσιμο η έρευνα να εξετάσει τις αντιδράσεις και τους χειρισμούς που έγιναν τόσο από την εφημερίδα που εργοδοτούσε τον Παράσχο, όσο και από τον Πρόεδρο της Δημοκρατίας, τον οποίο στόχευε η κριτική του δημοσιογράφου. Τέλος, η παρούσα έρευνα έχει ακόμη σκοπό να κρίνει και την απόφαση που έλαβε επί του συγκεκριμένου θέματος η Επιτροπή δημοσιογραφικής δεοντολογίας.

1. Σε μια δημοκρατική κοινωνία η διατύπωση άποψης για τα κακώς κείμενα και η άσκηση κριτικής σε θεσμούς, του Προέδρου της χώρας μη εξαιρουμένου, αποτελεί κατοχυρωμένο και αναφαίρετο δικαίωμα κάθε επαγγελματία δημοσιογράφου. Ωστόσο, οι δημοσιογράφοι δεν είναι άτομα που βρίσκονται απομονωμένα μέσα στην κοινωνία, οι δημοσιογράφοι ανήκουν σε κάποιους οργανισμούς και οι οργανισμοί λειτουργούν στο πλαίσιο κάποιων άλλων οργανισμών. Όλοι οι οργανισμοί είναι συστήματα ρυθμίσεων, πράγμα που σημαίνει ταυτόχρονα ότι στο σύνολό τους αποτελούν συστήματα εξουσίας (Παπαθανασόπουλος, 1999). Ως εκ τούτου, στην πράξη η ελευθερία έκφρασης των δημοσιογράφων έχει διαβαθμίσεις και σε μεγάλο βαθμό εξαρτάται από τις εξαρτήσεις που έχει ο ίδιος ο δημοσιογράφος, αλλά κυρίως το Μέσο στο οποίο εργάζεται, από συμφέροντα, θεσμούς, άτομα, οικονομικούς ή άλλους οργανισμούς.

2. Στην Κύπρο, όπως και σε αρκετές άλλες χώρες, η επιρροή του θεσμού του Προέδρου πάνω στους δημοσιογράφους είναι αδιαμφισβήτητη, όπως αδιαμφισβήτητες είναι και οι πολιτικές, πρωτίστως, εξαρτήσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στις δύο πλευρές. Ως εκ τούτου προτροπή υπό μορφή απειλής που μεταξύ σοβαρού και αστείου ο Πρόεδρος Αναστασιάδης απηύθυνε στους δημοσιογράφους να μην του υποβάλλουν ερωτήσεις γύρω από ρεπορτάζ του Al Jazeera που αναφερόταν στο σκάνδαλο των «χρυσών διαβατηρίων» πιθανόν να επηρέασε αριθμό δημοσιογράφων, οι οποίοι συνειδητά ή ασύνειδα αυτολογοκρίθηκαν.

3. Η ελευθερία άσκησης κριτικής κυρίως από τους εκπροσώπους του τύπου σε θεσμούς και πολιτικά πρόσωπα αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα του δημοκρατικού πολιτεύματος. Όπως προκύπτει

12. Η αντίθεση αυτή είναι μόνο φαινομενική. Στην πράξη οι δύο αυτές αρχές αλληλοσυμπληρώνονται, αποτελώντας τις δύο πτυχές του δικαιώματος ελεύθερης έκφρασης.

από τις αποφάσεις και τη νομολογία του ΕΔΑΔ μια δημοκρατική Πολιτεία οφείλει να δημιουργεί τις προϋποθέσεις ώστε οι δημοσιογράφοι να νιώθουν και να είναι ελεύθεροι να διατυπώνουν την άποψή τους και ν' ασκούν κριτική με στόχο την εξυπηρέτηση του δημόσιου συμφέροντος και την ανάπτυξη ενός δημόσιου διαλόγου και προβληματισμού. Η κριτική, ακόμα και όταν είναι άδικη, είναι προτιμότερη από τη σιωπή και τη φήμωση. Οι πολιτειακοί άρχοντες και ειδικά ο πρώτος τη τάξη οφείλει με κάθε τρόπο να ενθαρρύνει και να επιδιώκει την ανάπτυξη ενός ελεύθερου δημόσιου διαλόγου επί όλων των ζητημάτων που απασχολούν την Πολιτεία, γνωρίζοντας εκ των προτέρων ότι στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας ενδέχεται να ακουστούν απόψεις, οι οποίες να μην είναι κολακευτικές για τον ίδιο και την κυβέρνησή του. Η μακροθυμία και η ανεκτικότητα του ηγέτη λειτουργεί προς όφελος της δημοκρατίας, ενώ ο ελεύθερος δημόσιος διάλογος είναι το οξυγόνο για κάθε δημοκρατική κοινωνία. Το ΕΔΑΔ μέσα από τη νομολογία του, έχει διαμορφώσει μία δέσμη κριτηρίων που οριοθετούν τη σχέση μεταξύ της ελευθερίας πληροφόρησης και κριτικής και της προστασίας της τιμής και της υπόληψης, με τέτοιο τρόπο ώστε να διασφαλίζεται στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό η απρόσκοπτη ανάπτυξη του δημόσιου διαλόγου. Σύμφωνα με τη νομολογία του Δικαστηρίου του Στρασβούργου, ο πολιτικός ως δημόσιο πρόσωπο που συμμετέχει ενεργά στον δημόσιο βίο της χώρας του είναι υποχρεωμένος να δέχεται το ανώτατο επίπεδο κριτικής. Οι πολιτικοί, σύμφωνα με το Δικαστήριο, πρέπει να είναι ανεκτικοί στο να δέχονται από τους πολίτες και τα μέσα ενημέρωσης ισχυρό έλεγχο και κριτική (Κατσαβέλη, 2014). Χαρακτηριστική επί του θέματος είναι η απόφαση που πήρε το ΕΔΑΔ στην υπόθεση Lopes Comes da Silva κατά Πορτογαλίας, όπου έκρινε πως ο χαρακτηρισμός «παλιάτσος» και «γελοίος» που αποδόθηκε σε πολιτικό πρόσωπο από τον συγκεκριμένο δημοσιογράφο δεν αποτελεί δυσφήμιση. Παρόμοια ήταν και η απόφαση που πήρε το ΕΔΑΔ και στην περίπτωση Αυστριακού δημοσιογράφου Lingens, ο οποίος χαρακτήρισε «οπορτουνιστή» και «ανήθικο» έναν πολιτικό της χώρας του. Δικαιώνοντας τον δημοσιογράφο το Δικαστήριο έκρινε ότι θα πρέπει να γίνεται διάκριση μεταξύ γεγονότων και κρίσεων, θεώρησε βάσιμα τα γεγονότα πάνω στα οποία ο δημοσιογράφος βάσισε τις κρίσεις του, πιστώνοντάς τον με καλή θέληση.

Υπό αυτό το πρίσμα, η επιλογή του Προέδρου να προσφύγει στην ΕΔΔ κατά του δημοσιογράφου Αντρέα Παράσχου ίσως δεν ήταν η ορθότερη επιλογή, επειδή ακριβώς έστειλε λανθασμένα μηνύματα προς την κοινωνία και τη δημοσιογραφική οικογένεια. Εξάλλου, από τη στιγμή που θεωρούσε ότι ο ισχυρισμός που πρόβαλε ο Παράσχος στο επίμαχο άρθρο γνώμης ήταν ανυπόστατος και συκοφαντικός, ο Πρόεδρος μπορούσε, όπως και το έπραξε, όχι απλώς να τον διαψεύσει, αλλά και να προκαλέσει τον δημοσιογράφο να τον τεκμηριώσει. Η προσφυγή στην ΕΔΔ σε συνδυασμό με την δήλωση – «απειλή» που εκτόξευσε κατά των δημοσιογράφων μπορεί όντως να ερμηνευτεί ως πλήγμα στην ελευθερία έκφρασης. Μάλιστα από τη στιγμή που ο Πρόεδρος ενημερώθηκε ότι η Επιτροπή είχε ξεκινήσει αυτεπάγγελτη εξέταση του θέματος, δεν υπήρχε λόγος να καταθέσει ο ίδιος παράπονο. Εκτός κι αν ήθελε ν' αποτρέψει τη συζήτηση στην ΕΔΔ των καταγγελιών που δημόσια κατέθεσε η ΕΣΚ για περιορισμό της ελευθεροτυπίας.

Από έρευνα που έγινε στα αρχεία της Επιτροπής, εξάγεται το συμπέρασμα, ότι στα εικοσιτέσσερα χρόνια λειτουργίας της ήταν η πρώτη φορά που ύπατος αξιωματούχος του Κράτους υπέβαλε παράπονο σε βάρος δημοσιογράφου. Βέβαια ο Κώδικας δίνει το δικαίω-

μα σε όλους τους πολίτες, του Προέδρου μη εξαιρουμένου, υποβολής παραπόνου στην Επιτροπή. Ωστόσο, εδώ τίθεται θέμα ανοχής από πλευράς του Προέδρου της Δημοκρατίας της κριτικής που του ασκείται, ακόμα και αν θεωρεί ότι αυτή είναι άδικη.

Στην περίπτωση που εξετάζεται ο Πρόεδρος Αναστασιάδης έδειξε να θέτει ως προτεραιότητα τη διαφύλαξη της φήμης και του ονόματός του, παρά την καλλιέργεια κουλτούρας ανοχής στη δημοσιογραφική κριτική. Και αυτό ασχέτως αν ισχυρισμοί και οι πληροφορίες Παράσχου ευσταθούν ή όχι.

4. Μία μόλις μέρα μετά τη δημοσίευση του επίμαχου άρθρου, η «Καθημερινή» έκρινε σκόπιμο να προβεί σε διευκρινιστική δήλωση και να τονίσει ότι στο εν λόγω δημοσίευμα «εσφαλμένα αναπαράγονται ψίθυροι σχετικά με τον Πρόεδρο της Δημοκρατίας, οι οποίοι δεν τεκμηριώνονται με ανάλογα στοιχεία» (www.kathimerini.com.cy/gr/politiki/dieykrinisi). Μετά την παραίτηση Παράσχου και την επιστολή που τη συνόδευσε, η εφημερίδα εξέδωσε δεύτερη ανακοίνωση, με την οποία εξήγησε ότι η αρχική διευκρίνηση δόθηκε για νομικούς, αλλά και για δεοντολογικούς λόγους. Η αδυναμία τεκμηρίωσης των ισχυρισμών επισημαίνεται στη δεύτερη ανακοίνωση, «αφήνει εκτεθειμένους και την εφημερίδα και τον ίδιο τον δημοσιογράφο, νομικά, ηθικά και δεοντολογικά» (<https://www.kathimerini.com.cy/gr/kyprios/apoxwrisi-k-andrea-paraschoy-apo-ti-thesi-toy-dieythynti-tis-efimeridas-i-kathimerini-kyproy>). Από τη στιγμή που οι εκδότες της εφημερίδας σε συνεργασία με το νομικό τους Τμήμα έκριναν ότι το εν λόγω δημοσίευμα παραβίαζε νομικές ή πολύ περισσότερο δεοντολογικές πρόνοιες, ορθώς προέβησαν στη διευκρινιστική δήλωση. Με αυτό τον τρόπο ουσιαστικά ικανοποίησαν την ηθική υποχρέωση της αυτορρύθμισης, προβαίνοντας στην απαιτούμενη διευκρίνηση, όπως ακριβώς συστήνει το άρθρο περί ακρίβειας του Κώδικα δημοσιογραφικής δεοντολογίας. Με την κίνησή της αυτή η εφημερίδα παραδέχεται ότι παραβίασε τον Κώδικα, αναλαμβάνοντας την ευθύνη για τους μη εξακριβωμένους κατά την άποψή της ισχυρισμούς που υπό μορφή γεγονότων πρόβαλε ο Παράσχος. Ταυτόχρονα, αποστασιοποιείται από τον Παράσχο, θεωρώντας ότι οι ισχυρισμοί του εξέθεσαν και τον ίδιο ως δημοσιογράφο.

Ο ερευνητής οφείλει ωστόσο ν' απαντήσει στο ερώτημα κατά πόσο οι εκδότες προέβησαν σε ανάληψη της ευθύνης αυτόβουλα ή κατόπιν πιέσεων εκ των άνω και συγκεκριμένα από την προεδρία της Δημοκρατίας. Προέβησαν δηλαδή στη συγκεκριμένη ενέργεια επειδή ένιωσαν το βάρος της ευθύνης τους απέναντι στο αναγνωστικό κοινό ή επειδή ήθελαν να «πουλήσουν» εξυπηρέτηση και να προστατεύσουν τις σχέσεις τους με τον Πρόεδρο της Δημοκρατίας; Στην επιστολή παραίτησής του ο Παράσχος αναφέρει ότι οι εκδότες ισχυρίστηκαν ότι έδρασαν προληπτικά επειδή το πρωί της Δευτέρας τους πήρε τηλέφωνο ο ίδιος ο Πρόεδρος της Δημοκρατίας «απειλώντας ότι θα κινήσει αγωγή» (<https://www.protothema.gr/greece/article/1084359/kupros-paraitithike-o-dieuthudis-tis-kathimerinis-meta-apo-arthro-gia-ton-anastasiadi/>). Ο ισχυρισμός αυτός δεν επιβεβαιώθηκε, ούτε σχολιάστηκε από την εφημερίδα, απλώς αφέθηκε να αιωρείται. Πάντως, ο Παράσχος επικαλούμενος την εν γένει συμπεριφορά του Αναστασιάδη θεωρεί ότι ο ισχυρισμός αυτός είναι ανυπόστατος. Όσοι γνωρίζουν καλά τη συμπεριφορά των βασικών πολιτικών προσώπων στη Λευκωσία, σημειώνει ο Παράσχος, «ξέρουν ότι ο Νίκος Αναστασιάδης, ποτέ δεν απειλεί δημοσιογράφους με αγωγές λιβέλου. Το πλέον σύνηθες για τον Πρόεδρο είναι να σε πάρει τηλέφωνο και να σου σύρει τα εξ αμάξης». Εξάλλου, συνεχίζει, «τη Δευτέρα το πρωί, ο κ. Αναστασιάδης είχε συνάντηση με την

απεσταλμένη του Γ.Γ. του ΟΗΕ, Τ. Χ. Λουτ, και μέχρι το μεσημέρι ήταν απασχολημένος, όπως όλοι καλά γνωρίζουν». Η εφημερίδα δεν απάντησε, ούτε σχολίασε τους ισχυρισμούς Παράσχου, ως εκ τούτου δεν μπορούν να εξαχθούν πειστικά συμπεράσματα για το σκεπτικό της αντίδρασής της. Πιθανολογώντας κάποιος θα μπορούσε να εικάσει ότι οι ιδιοκτήτες της «Καθημερινής» δεν ήθελαν να οδηγήσουν τα πράγματα στα άκρα και στη διασάλευση των κατά γενική ομολογία καλών σχέσεων που διατηρούσαν με τον Πρόεδρο Αναστασιάδη και την κυβέρνησή του. Επίσης, δεν αποκλείεται το γεγονός ότι ο Πρόεδρος Αναστασιάδης διόρισε τη Μαρία Στυλιανού Λοττίδη –σύζυγο ενός εκ των εκδοτών της «Καθημερινής Κύπρου»– στη θέση της Επιτρόπου Διοικήσεως, να επηρέασε την όλη συμπεριφορά της εφημερίδας. Μπροστά στο δίλημμα κριτική, έστω και υπερβολική, για εξυπηρέτηση του δημοσίου συμφέροντος ή προάσπιση του δικαιώματος φήμης, οι εκδότες επέλεξαν να προφυλάξουν τη φήμη του Προέδρου της δημοκρατίας, «αδειάζοντας» τον διευθυντή σύνταξης της εφημερίδας τους. Το σίγουρο πάντως είναι ότι οι οι εκδότες της «Καθημερινής» δεν θα μπορούσαν να ισχυριστούν ότι πιάστηκαν εξ απήνης, αφού ο τρόπος έκφρασης και οι απόψεις του Παράσχου ήταν καλά γνωστές τόσο σ' αυτούς, όσο και στους αναγνώστες. Από τη στιγμή μάλιστα που του ανέθεσαν την ευθύνη της διεύθυνσης της σύνταξης, οι ιδιοκτήτες της εφημερίδας ίσως θα έπρεπε να δείξουν περισσότερη εμπιστοσύνη τόσο στον ίδιο, όσο και στις πηγές των πληροφοριών του. Αντ' αυτού, με τη στάση τους ουσιαστικά άφησαν εκτεθειμένο τον Παράσχο, ο οποίος θεώρησε αναγκαίο να παραιτηθεί πρωτίστως για λόγους αρχής και ευθιξίας.

Η στάση που οι εκδότες της «Καθημερινής» τήρησαν απέναντι στο άρθρο του διευθυντή σύνταξης της εφημερίδας, ενδεχομένως να επηρεάστηκε και από την όλη περιρρέουσα ατμόσφαιρα που δημιούργησε το προεδρικό γύρω από το θέμα των «χρυσών διαβατηρίων». Στόχος της Κυβέρνησης και του ίδιου του Προέδρου ήταν να περάσει το μήνυμα, ότι το επίμαχο ρεπορτάζ του Al Jazeera εξυπηρετεί πολιτικές σκοπιμότητες και πλήττει τα εθνικά συμφέροντα της Κύπρου. Ο άμεσος, χωρίς χρονοτριβή διαχωρισμός της θέσης των εκδοτών από αυτή του Αντρέα Παράσχου, αν δεν οφειλόταν σε πολιτικούς ή άλλους λόγους, ενισχύει τον ισχυρισμό ότι η εφημερίδα υιοθέτησε την προτροπή του Προέδρου. Επίσης, δεν αποκλείεται η όλη συμπεριφορά της εφημερίδας, όπως έχει εξηγηθεί, να συνδέεται με τον διορισμό της κυρίας Λοττίδη στη θέση της Επιτρόπου. Αν αυτό ισχύει, τότε δικαιώνεται η άποψη περί ύπαρξης προσωπικής και πολιτικής εξάρτησης των εκδοτών της εφημερίδας από τον Αναστασιάδη.

5. Το δημοσίευμα του Αντρέα Παράσχου είναι ένας συνδυασμός γεγονότων και απόψεων. Στην ουσία καταθέτει μια σειρά από γεγονότα που ο ίδιος θεωρεί υπαρκτά και αποδεκτά και στη συνέχεια, αναλύοντας και γενικεύοντας τα γεγονότα αυτά καταλήγει σε ορισμένα συμπεράσματα. Η άποψη του αρθρογράφου, ορθή ή λανθασμένη, δεν τίθεται υπό τη βάσανο της αποδείξεως. Κριτής των απόψεων είναι ο δέκτης, ο οποίος θα αποφασίσει αν θα υιοθετήσει την άποψη του αρθρογράφου. Δεν είναι δουλειά των δικαιοδοτικών οργάνων να κρίνουν απόψεις. Άρα, στην προκειμένη περίπτωση ο ερευνητής δεν μπορεί να μπαίνει στη διαδικασία να κρίνει αν η άποψη του Παράσχου, ότι δηλαδή ο Πρόεδρος παρουσιάζει ελλείμματα παιδείας ή ότι τα κέρδη που του απέφερε το πρόγραμμα πολιτογράφησης επηρέασαν τις αποφάσεις του στο κυπριακό είναι ορθές ή λανθασμένες. Η επικέντρωση γίνεται στα γεγονότα που καταθέτει ο Παράσχος και συγκεκριμένα κατά πόσο αυτά είναι υπαρκτά, αποδεκτά όπως ισχυρίζεται ο αρθρογράφος ή στηρίζονται σε «ανακριβείς,

φανταστικές, διαστρεβλωτικές της αλήθειας πληροφορίες» όπως ισχυρίζεται ο Πρόεδρος.¹³ Αναφερόμενος στον Πρόεδρο Αναστασιάδη, ο Παράσχος επικαλείται μια σειρά από γεγονότα, τα οποία ο ίδιος θεωρεί υπαρκτά. Συγκεκριμένα ο δημοσιογράφος υποστηρίζει ότι:

- έγινε βολιδοσκόπηση από πλευράς του Προέδρου του ενδεχομένου προώθησης λύσης δύο κρατών στην Κύπρο,

- υπήρχε εμπλοκή και συμμετοχή του δικηγορικού γραφείου που φέρει το όνομα του Προέδρου στο πρόγραμμα πολιτογράφησης («χρυσά διαβατήρια»).

- «σε μια νύχτα ευθυμίας στην Αθήνα» ο ίδιος ο Πρόεδρος αποκάλυψε πως από το πρόγραμμα πολιτογράφησης το δικηγορικό του γραφείο έχει αποκομίσει κέρδη 300 εκατομμυρίων ευρώ και ότι τα χρήματα αυτά φυγαδεύτηκαν με ιδιωτικές πτήσεις στις Σεΐχελλες.

Το πρώτο γεγονός που επικαλείται ο Παράσχος, αν και είναι ύψιστης σημασίας, δεν αμφισβητήθηκε από κανέναν. Δεδομένου μάλιστα ότι ο Πρόεδρος στο πλαίσιο μιας «ιδεοθύελλας» όπως χαρακτηρίστηκε,¹⁴ έθεσε τον προβληματισμό του για λύση δύο κρατών σε ένα σημαντικό αριθμό συνομιλητών του,¹⁵ οδηγεί στο φυσιολογικό συμπέρασμα ότι το γεγονός είναι υπαρκτό και αποδεκτό.

Το δεύτερο γεγονός που επικαλείται ο Παράσχος αφορά τη συμμετοχή του δικηγορικού γραφείου που φέρει το όνομα του Προέδρου της Δημοκρατίας στη διαδικασία έκδοσης «χρυσών διαβατηρίων». Στη σχετική λίστα που ο τότε Υπουργός Εσωτερικών Νίκος Νουρής κατέθεσε στη Βουλή στις 13/12/2020 το δικηγορικό γραφείο του Προέδρου παρουσιάζεται να έχει χειριστεί 57 υποθέσεις πολιτογράφησης. Οι υποθέσεις αυτές αφορούν την περίοδο 2013–2019, περίοδο που ο Νίκος Αναστασιάδης βρισκόταν στην προεδρία του Κράτους (<https://dialogos.com.cy/idoi-y-kryfi-lista-ton-parochon-ypiresion-gia-ta-chrysa-diavathiria/>). Ως εκ τούτου και αυτό το γεγονός που επικαλείται ο Παράσχος είναι αποδεκτό και δεν τίθεται πλέον υπό αμφισβήτηση.

Ως εκ των ανωτέρω, η προσοχή εστιάζεται στην επιβεβαίωση και αποδοχή ή μη των δύο άλλων γεγονότων που επικαλείται ο Παράσχος. Στο επίμαχο άρθρο ο δημοσιογράφος δημοσιοποιεί τις σχετικές πληροφορίες κάνοντας χρήση του δικαιώματος της ανωνυμίας, χωρίς δηλαδή να αναφέρει τις πηγές πληροφόρησής του. Με βάση τη διεθνή πρακτική και τις θεωρητικές αρχές της δημοσιογραφίας, ο δημοσιογράφος κατ' εξαίρεση και όταν το κρίνει απολύτως αναγκαίο, έχει το δικαίωμα να μην κατονομάζει τις πηγές του και να αποδίδει τις πληροφορίες του σε ανώνυμες πηγές. Ιδιαίτερα σε πολύ σοβαρές υποθέσεις, η υπόσχεση για ανωνυμία συντείνει στην εξασφάλιση των απαιτούμενων πληροφοριών που έχει ανάγκη ο δημοσιογράφος για να διεκπεραιώσει την έρευνά του. Ως γνωστό, πολλές δημοσιογραφικές επιτυχίες στηρίχθηκαν ακριβώς σε πληροφορίες που λήφθηκαν από πηγές που ουδέποτε κατονομάστηκαν. Είναι γενικά παραδεκτό, ότι η ανωνυμία όταν χρησιμοποιείται προσεκτικά, με φειδώ και με αυστηρές προϋποθέσεις μπορεί να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό εργαλείο στα χέρια των δημοσιογράφων που στοχεύουν στην αποκάλυψη στοιχείων, τα οποία εξυπηρετούν το δημόσιο συμφέρον και που δεν θα μπορούσαν ποτέ να αποκαλυφθούν με άλλον τρόπο.¹⁶ Σύμφωνα με τον Richard M. Smith, αρχισυντάκτη του περιοδικού Newsweek, οι ανώνυμες πηγές βοήθησαν στην αποκάλυψη ή την προώθηση σημαντικών θεμάτων εθνικής σημασίας, αλλά η υπερβολική χρήση τους μπορεί να οδηγήσει σε δυσπιστία των αναγνωστών (Brown, 2005). Ορθώς επισημαίνεται, ότι η συχνή χρήση της ανωνυμίας ενισχύει την καχυποψία των πολιτών, οι οποίοι αμφισβητούν την αξιοπιστία των πληροφοριών που μεταδίδονται.

13. Η αντίθεση αυτή είναι μόνο φαινομενική. Στην πράξη οι δύο αυτές αρχές αλληλοσυμπληρώνονται, αποτελώντας τις δύο πτυχές του δικαιώματος ελεύθερης έκφρασης.

14. Ο χαρακτηρισμός δόθηκε από τον διαπραγματευτή Αντρέα Μαυρογιάννη σε συνέντευξη που έδωσε στην εφημερίδα «Πολίτης» στις 25 Ιουλίου 2021.

15. Ο Πρόεδρος σύμφωνα με άρθρο του Διευθυντή σύνταξης του «Πολίτη» (14/10/2018) Διονύση Διονυσίου βολιδοσκόπησε για ένα τέτοιο ενδεχόμενο τους στενούς του συνεργάτες και αντιπροσωπεία του ΕΒΕ Αμμοχώστου. Επίσης, σε συνέντευξη του στην εφημερίδα «Πολίτης» στις 26/12/2010, ο Αρχιεπίσκοπος Χρυσόστομος αποκάλυψε ότι ο Πρόεδρος συζήτησε την επιλογή λύσης δύο κρατών και με τον ίδιο.

16. Κλασικό παράδειγμα αποτελεί η αποκάλυψη από την Washington Post του σκανδάλου Watergate που συγκλόνισε τις ΗΠΑ στις αρχές της δεκαετίας του 1970. Τα δημοσιεύματα της εφημερίδας οδήγησαν στην αποκάλυψη καταχρήσεων εξουσίας από τα μέλη της κυβέρνησης του Νίξον και είχαν ως αποτέλεσμα την έναρξη διαδικασίας καθαίρεσης του προέδρου των ΗΠΑ.

δονται. Πολλοί δυσκολεύονται να αξιολογήσουν την ακρίβεια των πληροφοριών που παρουσιάζονται εάν οι πηγές είναι ανώνυμες, ενώ είναι πιο εύκολο για τους επηρεαζόμενους να αμφισβητήσουν και να διαψεύσουν τα στοιχεία που προέρχονται από ανώνυμες πηγές (Wulfemeyer & McFadden, 1986).

Στο σημείο αυτό πρέπει να καταγραφεί ότι αν και στο άρθρο του στην «Καθημερινή» ο Παράσχος έκανε χρήση του δικαιώματος της ανωνυμίας, στη συνέχεια, θέλοντας προφανώς να ενισχύσει την αξιοπιστία της πληροφορίας του, αποκάλυψε ότι ο Πρόεδρος προέβη στην κατ' ισχυρισμό δήλωση ενώπιον του τέως Πρωθυπουργού Αλέξη Τσίπρα και ότι γι' αυτή γνώριζαν και κάποιοι Κύπριοι πολιτικοί αρχηγοί. Το ότι ο Τσίπρας απέρριψε τον ισχυρισμό Παράσχου ενίσχυσε τη δυσπιστία για την ακρίβεια της πληροφορίας. Ωστόσο, είναι αντιληπτό ότι εκ της θεσμικής θέσεώς του, ο τέως Πρωθυπουργός της Ελλάδας δεν θα μπορούσε σε καμία περίπτωση να επιβεβαιώσει μια πληροφορία που δυνατόν να προκαλούσε προβλήματα στις σχέσεις Ελλάδας – Κύπρου. Το ίδιο ισχύει και για τη στάση που τήρησαν οι Άντρος Κυπριανού και Νικόλας Παπαδόπουλος, οι οποίοι όπως διαφάνηκε από τις δηλώσεις τους είτε όντως δεν γνώριζαν για το γεγονός, είτε δεν ήθελαν να εμπλακούν σε μια περιπέτεια με απρόβλεπτες συνέπειες.

Επί της ουσίας, στην προκειμένη περίπτωση ο δημοσιογράφος ισχυρίζεται ότι οι πολιτικές θέσεις και αποφάσεις του επικεφαλής του Κράτους διαμορφώθηκαν κατά τρόπο που να εξυπηρετούν τα οικονομικά του συμφέροντα. Η σοβαρότητα της καταγγελίας είναι τέτοιας εμβέλειας που απαιτεί τεκμηρίωση. Η προστασία της πηγής και το δικαίωμα αυτής να διατηρεί την ανωνυμία της δεν μπορεί να λειτουργεί ως δικαιολογία ούτε πρέπει να προσεγγίζεται κατά τρόπο απόλυτο. Ένας ανεξάρτητος παρατηρητής μάλλον θα καταλήξει στο συμπέρασμα ότι ο Παράσχος παραβίασε το γράμμα του Κώδικα, όπως επίσης και το πνεύμα του σχετικού άρθρου. Κι αυτό παρά το γεγονός ότι ο παρατηρητής νιώθει, διαισθάνεται ότι οι κατηγορίες που ο Παράσχος προσάπτει στον Αναστασιάδη δεν αποτελούν αποκύημα της φαντασίας του, αλλά κατά πάσα πιθανότητα στηρίζονται σε κάποιες αξιόπιστες πληροφορίες, οι οποίες όμως δεν τεκμηριώνονται. Εμφανώς εδώ ο δημοσιογράφος αδίκησε τον εαυτό του. Ίσως με μία διαφορετική διατύπωση και χρησιμοποιώντας μια πιο διπλωματική φρασεολογία θα μπορούσε να περάσει αρκούντως ικανοποιητικά τα μηνύματά του στον αναγνώστη.

Πάντως, στο τέλος της ημέρας εναπόκειται στον αναγνώστη να εμπιστευτεί ή όχι τη μαρτυρία και τις πηγές του δημοσιογράφου. Επίσης, ο αναγνώστης είναι αυτός που εν τέλει θα πρέπει να αποφανθεί αν η καταγγελία έγινε για να πληγεί η φήμη του Αναστασιάδη ή για να εξυπηρετηθεί το δημόσιο συμφέρον.

6. Σε αρκετές περιπτώσεις η ετυμηγορία των αρμόδιων οργάνων για την τήρηση ή μη των κανόνων δεοντολογίας δεν είναι, ούτε πρέπει κατ' ανάγκη να είναι κατηγορηματική και απόλυτη. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα όταν το αντικείμενο έρευνας αφορά στήλες γνώμης, όπου οι δημοσιογράφοι αναπτύσσουν τις απόψεις τους γύρω από ένα θέμα. Στις περιπτώσεις αυτές υπάρχει μια «γκρίζα ζώνη» που δίνει τη δυνατότητα στο δέκτη να ερμηνεύει το μήνυμα με περισσότερους του ενός τρόπους. Αυτό κάνει την αποστολή των δικαιοδοτικών οργάνων ιδιαίτερα δύσκολη, αφού αφενός πρέπει να διασφαλίζουν την ελευθερία έκφρασης των δημοσιογράφων και αφετέρου να προστατεύουν τη φήμη και την υπόληψη των προσώπων που δέχονται την κριτική. Το γράμμα, αλλά κυρίως το πνεύμα των αποφάσεων του ΕΔΑΔ, όπως και των Επιτροπών Δημοσιογραφικής Δεοντολογίας,

δίνει προτεραιότητα στην προάσπιση του δικαιώματος ελευθερίας έκφρασης. Σε μια δημοκρατική κοινωνία, η ανάπτυξη ενός δημόσιου διαλόγου, η αποκάλυψη σκανδάλων και γενικά ο έλεγχος των θεσμών από τους δημοσιογράφους είναι ενέργειες κοινωνικά ωφέλιμες και αναγκαίες. Εξάλλου, ο ελεγκτικός ρόλος της δημοσιογραφίας έχει πλέον αναγνωριστεί διεθνώς και αποτελεί μέρος της αποστολής του τύπου.

Βέβαια την ίδια στιγμή, τα δικαιοδοτικά όργανα έχουν υποχρέωση να προστατεύουν τους ελεγχόμενους από την αυθαιρεσία του τύπου, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για άτομα που δεν έχουν τη δυνατότητα και την εξουσία να υπερασπίσουν δημόσια τον εαυτό τους και ν' αντικρούσουν την κριτική που δέχονται. Όταν όμως η κριτική ασκείται σε κέντρα λήψεως αποφάσεων, σε άτομα και θεσμούς μεγάλου εκτοπίσματος και βεληνεκούς, οι ΕΔΔ οφείλουν να επιδεικνύουν τη μέγιστη δυνατή ανοχή.

Στην προκειμένη περίπτωση η ΕΔΔ φαίνεται να έδωσε περισσότερη έμφαση στο ενδεχόμενο να έχει πληγεί η φήμη και η υπόληψη του Προέδρου, παρά στην προάσπιση του δικαιώματος ελεύθερης έκφρασης των δημοσιογράφων. Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει κυρίως από το ότι η Επιτροπή απέφυγε να εξετάσει το ενδεχόμενο παραβίασης αναφαίρετων δικαιωμάτων των δημοσιογράφων, όπως αυτά διατυπώνονται στις Γενικές διατάξεις του κυπριακού Κώδικα δημοσιογραφικής δεοντολογίας.

Βιβλιογραφία / Αναφορές

- Βουϊδάσκη, Β. (2011). *Το δικαίωμα της ελευθερίας έκφρασης και τα ΜΜΕ*, Παπαζήσης.
- Ένωση Συντακτών Κύπρου, (2000). *Δημοσιογραφική δεοντολογία*, Εκδόσεις ΕΣΚ.
- Καρακώστας, Ι. (2012), *Το δίκαιο των ΜΜΕ*, Νομική βιβλιοθήκη.
- Κομίνης, Λ. (1990). *Τα μυστικά της δημοσιογραφίας: 1. Δεοντολογία*, Καστανιώτης.
- Κομνηνού, Μ., Λυριντζής, Χ. (1989). *Κοινωνία, Εξουσία και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας*, Παπαζήσης.
- Παπαθανασόπουλος, Σ. (1999). *Ζητήματα δημοσιογραφικής δεοντολογίας*, Καστανιώτης.
- Παυλίδης, Γ. (2021). *Περί δημοσιογραφικής δεοντολογίας*, Επιφανείου.
- Παυλίδης, Γ. (2019). *Δημοσιογραφικός λόγος και τεχνικές δημοσιογραφικής γραφής*, Επιφανείου.
- Χρυσόγονος, Κ., Βλαχόπουλος, Σ. (2017). *Ατομικά και Κοινωνικά Δικαιώματα*, Νομική Βιβλιοθήκη.
- Bertrand, C.-J. (2003). *Η δεοντολογία των ΜΜΕ*, Ζαχαρόπουλος.
- Curran, J. (2005), *Μέσα Επικοινωνίας και Εξουσία*, Καστανιώτης.
- Kovach, B., Rosenstiel, T. (2005). *Εισαγωγή στη Δημοσιογραφία*, Καστανιώτης.
- Manning, P., (2007). *Κοινωνιολογία της ενημέρωσης*, Καστανιώτης.
- Schudson, M. (2021). *Δημοσιογραφία*, Παπαδόπουλος.
- Spiteri, G. (2009). *Ο δημοσιογράφος και οι εξουσίες του*, Καστανιώτης.
- Αρτέμης, Π. (2008). Η ελευθερία του λόγου και της έκφρασης: Η ελευθερία του τύπου, το δίκαιο της δυσφήμισης και το προνόμιο υπό επιφύλαξη ([http://www.supremecourt.gov.cy/judicial/sc.nsf/All/A109FA085F98EF5DC225839A00300F94/\\$file/Politiki-Dikeos-23Oct.08.pdf](http://www.supremecourt.gov.cy/judicial/sc.nsf/All/A109FA085F98EF5DC225839A00300F94/$file/Politiki-Dikeos-23Oct.08.pdf)).
- Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, "Ευρωπαϊκή

- Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου", άρθρο 10, 2021 (https://www.echr.coe.int/documents/convention_ell.pdf).
- Κατσαβέλη, Σ. (2014). "Το δικαίωμα έκφρασης γνώμης", Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Master thesis (<https://repo.lib.duth.gr/jspui/handle/123456789/10350>).
- Becker, L. B., Vlad, T., Nusser, N. (2007). "An evaluation of press freedom indicators", *International Communication Gazette*, 69(1), 5–28 (<https://doi.org/10.1177/1748048507072774>).
- Brown, F. (2005). "Anonymous sources needed, but must be used with caution". *Quill*, (June 30) (<https://www.quillmag.com/2005/06/30/anonymous-sources-needed-but-must-be-used-with-caution/>).
- Joseph, B. (2013). "How much democracy does journalism need?", *Sage journals* (<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1464884912464172>).
- Loewy, A. H. (1992-1993). "Freedom of speech as a product of democracy", *University of Richmond Law Review*, 27, 428–429.
- Weaver, D. (1977). "The Press and Government Restriction: A Cross-National Study Over Time", *Gazette*, 23, 152–70 (<https://doi.org/10.1177/001654927702300301>).
- Wulfemeyer, T. K., McFadden, L. L. (1986). "Anonymous Attribution in Network News", *Journalism Quarterly*, 468, Autumn (<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/107769908606300303>).

Abstract

This study contrasts the right to protect the reputation of institutional persons with the right of journalists to express critical opinions about public figures. The study uses as an example the case of the complaint lodged by the former President of the Republic of Cyprus, Nicos Anastasiades, with the Committee on Journalistic Ethics (CDR) against the journalist Andreas Paraschos. Anastasiades claimed that the journalist had published inaccurate, fictitious and untrue information, while making defamatory comments that harmed the institution of the President of the State. The aim of the study is to examine whether Paraschos violated articles of the Code of Journalistic Ethics and whether the reactions of the President of the Republic and the newspaper that employed the journalist restricted the right to freedom of expression. The study begins with a detailed account of the events. This is followed by a brief reference to the establishment of the right to freedom of expression for journalists, the key feature of which is the freedom to express critical comments and opinions on the behaviour and decisions of public figures. Based on case law, the decisions of the European Court of Human Rights (ECHR) and the provisions of the Code of Ethics for Journalists, the study describes these rights in a democratic society. It also examines the framework of freedom of expression within which a journalist expressing his or her views in the opinion columns of the mass media can operate. Finally, it considers the right to protect sources of information by invoking anonymity.

The study examines this case primarily from an ethical rather than a legal perspective. It presents the events as they unfolded, examining the behaviour, actions and attitudes of the protagonists in the context of the conflict. By analysing and comparing the evidence in this example, it concludes that Paraschos may have violated the letter, but not necessarily the spirit, of the Code. The study also concludes that both the behaviour of the newspaper employing Pa-

raschos and the actions of the President were excessive and at least implicitly restricted the journalist's right to freedom of expression.

Keywords: Journalistic ethics, Code of Journalistic Ethics, European Court of Human Rights, Freedom of expression and criticism, Right to protection of reputation and good name, Opinion article, Sources of information, Accuracy of information.

CYPRUS TESOL TEACHERS' PROFESSIONAL KNOWLEDGE AND ATTITUDES OF 21ST CENTURY SKILLS

► ANNA KARAPANOU

University of Nicosia, Cyprus
anny_kar@yahoo.com

Abstract

Building on research related to the importance of the integration of 21st century skills (C21 skills) in second language education, this study examines Cyprus-based Teachers of English to Speakers of Other Languages' (CyTESOL teachers) professional content knowledge of C21 skills, their attitudes towards integrating these in the English class and their perceptions as to whether they incorporate the C21 skills in their teaching practice. The interest and significance of the present research lies primarily in its research context which is the private supplementary tutoring of English as a foreign language within the shadow education sector in Cyprus, a highly under-researched area compared to English teaching in state schools. Within this framework, this research contributes to understandings of CyTESOL teachers' proficiency of teaching C21 skills. To this end, following a cross-sectional survey design, the responses of 100 teachers were collected through a self-designed online questionnaire and analysed following a mixed-methods data analysis. The findings indicated that despite CyTESOL teachers' partial knowledge of the content and breadth of the C21 skills, they foster positive attitudes towards developing C21 skills in the English class, and reported enacting a range of C21 skills in their teaching. These results imply that CyTESOL teachers' proficiency of teaching C21 skills is shaped by their professional context, highlighting the need for further research on the impact of contextual variables' on C21 skill instruction.

Keywords: 21st century skills, Second Language Education (L2), Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL), Private supplementary tutoring (shadow education)

Introduction

Education serves as a catalyst for social change and development by instilling values, honing skills, and shaping mindsets. The socio-economic changes and technological advances of the 21st century indicate a shift towards more robust learning approaches, emphasizing the cultivation of well-rounded citizens engaged in active, discovery-oriented learning processes. This is proposed by the concept of 21st century skills (C21 skills) which holds a cross curricular place in modern education systems (OECD, 2019). Following the definition of Scott (2015) C21 skills are 'the competencies and skills that are deemed necessary for today's societies' in order to 'help learners navigate the challenges of the twenty-first century' (p. 2).

In the realm of second language (L2) teaching, research supports a shift towards developing learners' C21 skills, underscoring the need for instructional methods that not only develop language proficiency but also foster broader knowledge, skills (such as communi-

cation, collaboration, critical thinking, and creativity), attitudes, and values that facilitate global connectivity (Chu et al., 2021; Czerkowski & Berti, 2020; Goswami & Rahman, 2023; Lenz, 2011; Urbani et al., 2017). Consequently, educators must adapt to these changes by mastering these skills themselves and being fully prepared to teach them to students (Chu et al., 2021).

In turn, relevant Continuing Professional Development (CPD) programmes must be tailored to equip teachers with the expertise required to effectively implement these changes. Advancing updates or reforms in CPD programs, courses, or curricula in language education underscores the critical importance of conducting a thorough needs assessment. This assessment aims to identify the specific needs of stakeholders, gain context-specific insights into teaching practices, and explore effective methods to support the professional development of teachers (Kim et al., 2019; Richards, 2017). Against this backdrop, this action research project is set to explore the area of promoting learners' C21 skills through English as a Foreign Language (EFL) teaching in order to gain insights in the local context that will at a later stage inform the development of a relevant professional learning programme. Hence, the overall aim of this research is to enable a needs analysis examining Cyprus-based Teachers of English to Speakers of Other Languages' (henceforth CyTESOL teachers) self-reported proficiency of C21 skills. In order to explore the aforementioned aim, the following questions were formulated:

1. What is CyTESOL teachers' self-reported professional knowledge of C21 skills?
2. What are CyTESOL teachers' attitudes towards integrating C21 skills in a TESOL class?
3. What are teachers' perceptions of their incorporation of C21 skills in their teaching practice?

Private supplementary tutoring: The case of English Language teachers

The interest and significance of the present study lies primarily in its research context, the private supplementary tutoring of English as a foreign language within the shadow education sector in Cyprus, a highly under-researched area. The term 'shadow education' refers to private supplementary tuition that operates in parallel to formal education (Bray, 2017). According to Lamprianou & Afantiti-Lamprianou (2013), in Cyprus, shadow education has a critical impact on students' learning as by 2009, 80% of students had attended private supplementary tuition classes (called *frontistiria*), which is the second highest figure in Europe (Bray, 2021). The figures from the Cyprus Ministry of Education (Moec, 2022) show that TESOL teachers in Cyprus, are mainly employed in the shadow education sector, as opposed to state education (see Table 1). This disparity is exacerbated as according to a featured article in the local newspaper, an additional 50% of TESOL teachers work freelance (Psilou, 2017). This suggests a significant portion of TESOL educators may lack stable employment, benefits, and consistent income, potentially widening the gap between those with secure teaching positions and those reliant on freelance work. The fact that the number of freelance teachers in Cyprus remains unspecified (see Table 1), adds to the existing discrepancy in the employment context of TESOL teachers in Cyprus since it shows that there is no control, government resources or a teachers' union that freelance teachers could potentially refer to seeking advice and support.

Table 1
Cyprus TESOL teachers' employment sector. Source: Cyprus Ministry of Education (2022).

Employment Sector	Number of Teachers
English language institutes	170
Freelance TESOL Teachers	Unspecified
Public Secondary Schools	132

Another peculiarity pertinent to TESOL teachers in the shadow education sector relates to their continuous professional development (CPD). State-school English teachers' professional development encompasses both mandatory and optional centralized teacher training, including induction courses, school-based seminars, and e-learning courses (Eurydice, 2022). In contrast, CPD opportunities for CyTESOL teachers are voluntary, teacher-initiated, and varied. These opportunities range from sporadic seminars or workshops to short courses provided by book publishers, examination boards, and international TESOL organizations. This contrast marginalizes CyTESOL teachers from their public school counterparts/colleagues as the latter pursue their own professional development goals on top of busy work schedules and at their own expense. This bears implications for the 'interacting dynamics' of the two systems that remain to be researched (Bhorkar, 2023).

Despite the implications deriving from their professional context, CyTESOL teachers prepare the majority of Cypriot students for high-stakes language certification exams such as Cambridge FCE, IELTS, IGCSE (Tsagari & Giannikas, 2021). Such certification is indispensable for students who want to become more competitive in the job market or enter a private university. This highlights the necessity for CyTESOL teachers to 'move beyond "language" in the language classroom' adding 'a layer of C21 skills to any lesson' with the aim of giving learners the opportunity to practice essential skills for success in global work and education (Parrish, 2018). To this end, multiple EFL publishers have launched updated textbooks that integrate C21st skills in their learning curriculum (Express Publishing, 2024; mm publications, 2024; Oxford University Press, 2024). In particular, their textbooks explicitly indicate the activities that foster C21 skills and even offer assessment grids to measure learners C21 skills. Moreover, publishers offer webinars to train teachers in integrating C21 skills in their language classes (British Council, 2022; National Geographic Learning, 2024) while Cambridge assessment board has incorporated C21 skills into their assessment practice (Suto et al., 2014). This highlights the importance for CyTESOL teachers to keep up to date with developments in the area of C21 skills and EFL teaching, in order to enhance students' learning and achievement (Richardson & Díaz Maggioli, 2018).

In terms of literature findings pertinent to the enactment of C21 skills in the shadow education sector in Cyprus, the literature review indicates a gap in relevant research as it limits its focus on in-service state school teachers, higher education teachers or teacher students (Charalambous & Michaelidou, 2001; Committee on Educational Reform, 2004; European Commission, 2002; Hajisoteriou et al., 2018; Karagiorgi & Symeou, 2006; Karagiorgi & Lymbouridou, 2009; Kourieos & Diakou, 2019; Kyriakides, 2001; OECD, 2020; Rentzou, 2021; Savvidou, 2011; Zachariou & Kadji-Beltran, 2022). This is in line with further research findings which conclude that despite its 'scale and significance for educational, economic and social develop-

ment' (Zhang & Bray, 2020, p.326), there is little scholarly attention on teaching and learning practices in the shadow education sector and their possible impact on the development of learners' academic and non-academic skills (Yung et al., 2023). Hence, mapping CyTESOL teachers' professional knowledge of C21 skills can provide solid ground for relevant professional development initiatives thereby contributing further to the relatively scarce body of knowledge in this field.

C21 Skills: New Knowledge Base for Teachers

Extensive research in the field of C21 Skills (Haug & Mork, 2021; Lamb et al., 2017; National Research Council, 2012; Trilling & Fadel, 2009; Voogt, Joke & Roblin, 2010; World Economic Forum, 2015) highlights the variation in categorization, definitions, and specifications of these skills across different educational policy frameworks (P21, Gauge, ATCS, NETS / ISTE, EU, OECD). For example, the terms '21st century competences', 'life skills', 'transversal skills', 'literacies' are generally regarded as synonymous to the term '21st Century Skills' (Joynes et al., 2019). To this end, a comparative review of several synthesis studies (Chalkiadaki, 2018; Scott, 2010; Voogt, Joke & Roblin, 2010) regarding C21 skills terminology and context reveals a consensus on skill development encompassing communication, collaboration, ICT literacy, social/cultural awareness, creativity, critical thinking, and problem-solving. Particularly, the majority of relevant frameworks emphasize the following five key areas:

1. Communication skills, including language and presentation of ideas.
2. Collaborative skills, including management of group activities and social interaction.
3. Individual learning approaches, including critical thinking, metacognition and new skills acquisition.
4. Individual autonomy, including flexibility, adaptability and entrepreneurship.
5. ICT and digital literacy, including use of technology as tools for learning, communication and collaboration (Joynes et al., 2019, p. 5).

Overall, literature reflects the range of diversity of the notion of C21 skills with policymakers using 'the term 21st Century Skills' as a broadly encompassing concept referring to multiple skills or subcategories of skills' which attend to the need for new forms of learning to tackle global challenges (ibid, p. 9). For the purposes of this research this study adopts the skills and terminology from the analytical framework of the Partnership for 21st Century Learning (P21) initiative. The P21 Framework was chosen over other C21 skills policy documents because it offers a comprehensive and well-structured approach to modern education. It effectively integrates essential skills needed for success in today's global and digital landscape, including learning and innovation skills, information, media, and technology skills, as well as life and career skills. Additionally, the P21 Framework is widely recognized and supported by a diverse coalition of business, government, and education leaders, which adds to its credibility and relevance (Batelle for Kids, 2019). In particular, the P21 Framework comprises eleven competencies categorized into three main elements: (1) learning and innovation skills, (2) information, media, and technology skills, and (3) life and career skills (see Figure 1).

Overall, the previously-discussed policy documents i.e. P21,

Skill	Literacy	Descriptor
Learning and Innovation Skills	Critical Thinking & problem Solving	<i>Effectively analyse and evaluate evidence, arguments, claims, and beliefs</i>
	Communication	<i>Articulate thoughts and ideas effectively using oral, written, and nonverbal communication skills</i>
	Collaboration	<i>Collaborate with others</i>
	Creativity	<i>Use a wide range of idea creation techniques (such as brainstorming)</i>
Information, Media, and Technology Skills	Media Literacy	<i>Use technology as a tool to research, organize, evaluate, and communicate information</i>
	Information Literacy	<i>Manage the flow of information from a wide variety of sources</i>
Life and Career Skills	Flexibility and Adaptability	<i>Incorporate feedback effectively</i>
	Initiative and Self-Direction	<i>Be self-directed learners</i>
	Social and Cross-Cultural Skills	<i>Respond open-mindedly to different ideas and values</i>
Productivity and Accountability	Manage Projects	<i>Prioritize, plan, and manage work to achieve the intended result</i>
Leadership and Responsibility	Guide and Lead others	<i>Use interpersonal and problem-solving skills to influence and guide others toward a goal</i>

Figure 1

The C21 Skills, Literacies and Descriptors included in the questionnaire.

Gauge, ATCS, NETS / ISTE, EU, OECD and education reforms emphasize the teachers' role to enable students to acquire C21 skills (Darling-Hammond et al., 2009; Kennedy & Sundberg, 2020). Learners are now involved in a more active discovery-oriented learning process (Moallem, 2019) thus, apart from focusing solely on the traditional core subject areas, they also need to focus on 'Creativity and Innovation Skills; Critical Thinking and Problem-Solving Skills; Communication and Collaboration Skills; Information Media and Technology Skills' which comprise the so-called C21 Skills (Batelle for Kids, 2019). In particular, the Partnership for 21st century skills highlighted Learning and Innovation Skills or otherwise called the 4Cs (ie. creativity, critical thinking, communication and collaboration) as key skills in preparing students for more complex life and work environments and which teachers need to focus on (Trilling & Fadel, 2009).

Despite an increased emphasis on C21 skills globally, bibliography in the field of C21skills highlights the challenges and issues of incorporating C21 Skills in education (Kennedy, T. J. & Sundberg, 2020; Rentzou, 2021; Rotherham & Willingham, 2009). Findings from a recent report on emerging issues related to C21 skills highlight that "ambiguity in terminology and definitions is hindering the ways in which such skills are taught" (Joynes et al., 2019 p. 8). Another challenge relates to curriculum development (lack of space within the curriculum) and a lack of well-established, evidence-based approaches on how to teach the skills and how to implement relevant educational technologies for this purpose (Care et al., 2017; Voogt, J. et al., 2013). In particular, the authors (ibid) comment on issues related amongst others to teacher capabilities, teacher training, school infrastructure and resourcing with regards to the use of information and communications technology (ICT). Therefore, it becomes clear that teachers' qualifications, competence, commitment and motivation to embrace change hold a central role in implementing innovations in the teaching practice (Morales, 2016) while CPD, policy-makers and other education stakeholders also play a vital role.

Involving teachers in a change process towards teaching C21 skills requires a thorough examination of multiple factors. Literature emphasizes that teachers' comprehension of C21 skills (van de Oudeweetering & Voogt, 2018), relevant teaching competence (Bewick & Fraser, 2019), and positive attitudes (Tsourapa, 2018) serve as catalysts for advancing students' learning in this domain. How-

ever, Kennedy & Kennedy (1996, p. 359), caution that relying solely on attitudinal measures is insufficient for effective change without considering the interplay of teacher beliefs and teaching behaviors.

A critical contributing factor identified in this context is teacher agency. Defined by Calvert (2016, p. 4) as “the capacity of teachers to act purposefully and constructively to direct their professional growth and contribute to the growth of their colleagues,” teacher agency is shaped by both personal characteristics and professional contexts (ibid). Teng (2019) underscores that teacher agency results from a complex interaction of personal efforts, institutional resources, policies, and contextual factors. Archer (2002) adds that agentic teachers engage collaboratively, reflecting on social contexts to promote transformative practices through collective action. Therefore, by assessing CyTESOL teachers' attitudes, knowledge and professional context in relation to teaching C21 skills, the current study aims to initiate and enhance their teacher agency, empowering them to purposefully shape educational practices and foster professional growth.

Overall, initiatives that involve change of teaching practices to integrate C21 skills need to be seen within the wider ecosystem they are introduced and across all disciplines. To this end, the role of formal and informal education contexts needs to be recognized (Almazroa & Alotaibi, 2023a; OECD, 2019; Voogt, Joke & Roblin, 2012). Research in the field of English language teaching supports these suggestions prompting TESOL teachers globally to enhance their instructional knowledge (Murray, 2020; Rose et al., 2020) with teachers' attitudes, beliefs, competences, and practices being determinant factors (Voogt, Joke & Roblin, 2012). These research conclusions underline the importance of the current study in terms of exploring the conceptualization of C21 skills in the local informal English teaching education context bearing implications for future actions pertinent to CyTESOL teachers' professional practice and development.

Materials and Methods

Participants and Sampling procedure

The target population was TESOL teachers in the shadow education sector in Cyprus. Snowball sampling was used as a means of expanding the participant pool by leveraging existing contacts and referrals within the target population facilitating an in-depth exploration of a central phenomenon (Creswell, 2015). Despite the inherent limitations of snowball sampling such as potential bias stemming from the initial contact and limited generalizability (ibid), this method was chosen to align with the aim of the study, enabling a comprehensive investigation of shadow education teachers' perceptions, given their pivotal role in the local language teaching context and their under-researched status. Specifically, to be included in the study participants had to be TESOL teachers offering private tuition (freelancers) or employed in language centers across Cyprus. This posed limitations as not all TESOL teachers are registered with the 'Association of Private Tutors of Cyprus' or the 'Ministry of Education Approved Private Tutors', while they are also a dispersed community across the island.

The sampling procedure was implemented as follows. First, a survey invitation was disseminated to former colleagues and then based on referrals and research on the local social media and Google Maps (search term: English lessons / language institutes / *frontistiria*), the

Region	N	Gender	N	Nationality	N	Employment Status	N
Ammochostos	3	Male	9	Cypriot	87	Freelancers	14
Nicosia	29	Female	90	Greek	5	Full time	56
Larnaca	5	Prefer not to say	1	British	4	Part time	11
Limassol	48			Other	4	Lang. School Owners	4
Paphos	15					Fixed term contract	18

Table 2
Participant teachers’ region, gender, nationality and employment status.

invitation was further disseminated to reach possible participants residing in the rural or remote areas of Cyprus. After a 2-month period the research sample reached 100 teachers (N = 100). The sample comprised teachers coming from all five regions of Cyprus, with their mean age being 35 years and with 90% being female. Table 2 provides an overview of the demographic characteristics of the sample.

Data Collection and Analysis

Data were gathered using an online questionnaire that included both open-ended and closed-ended questions, as well as Likert scale items to measure the extent of agreement. This study, being a subset of a larger research project, specifically focuses on five sections of the questionnaire (see Table 3).

Sections 2 and 3 contained three open-ended questions focused on obtaining more detailed responses regarding teachers’ self-reported content knowledge of C21 skills and their attitudes. Section 4 (Appendix A) consisted of 11 Likert scale items (ranging from 1 for completely disagree to 5 for completely agree) corresponding to the 11 statements/descriptors/skills outlined in the Framework for 21st Century Learning (Batelle for Kids, 2019). These items aimed to investigate the implementation of these skills in the classroom. Figure 1 below illustrates the 11 descriptors which appeared in the ques-

Table 3
Structured Overview of the Online Questionnaire.

Section Number	Section Title	Description
1	Consent form	Explanation of the purpose and instructions
2	C21 Skills Content Knowledge	2 Questions about the respondent’s knowledge of 21st-century skills.
3	Teachers’ Attitudes	4 Questions focusing on teachers attitudes towards integrating C21 Skills in their lessons
4	Teachers’ Situated Practice Regarding C21 Skills	12 Questions identifying how teachers are currently incorporating 21st-century skills into their practice.
5	Demographics	11 Questions about the respondents’ background (age, teaching experience, educational qualifications, employment status)

tionnaire in the following wording: *“as an English teacher I teach students to effectively analyze and evaluate evidence, arguments, claims, and beliefs.”* The inclusion of the descriptors rather than the literacies i.e creativity, media literacy etc. was purposefully done so as to reassure teachers' deeper understanding of the content of the particular literacy. This set of scale items was measured for internal consistency. The value for Cronbach's Alpha for this part of the survey was $\alpha = 0.90$ which suggests the reliability of the measurement instrument is high (DeVellis, 2012).

Data analysis was conducted following a mixed-methods approach. Survey data obtained from Likert scale questions, close-ended questions, and multiple-choice questions, was analysed descriptively in order to identify patterns and trends in respondents' opinions, preferences, and behaviors (Creswell & Guetterman, 2021). The answers to the open-ended questions underwent thematic analysis. An inductive approach was employed to categorize data, involving the generation of codes followed by the synthesis of these codes into overarching themes (Braun & Clarke, 2022).

Results

Using the data analysis method described above, the following results were obtained, shedding light on teachers' C21 skills content knowledge, attitudes towards C21 skills in TESOL and their perceptions of their own C21 skills related teaching practice. The results in relation to teachers' self-reported content knowledge of C21 skills indicated moderate general knowledge among participants: 44% responded they had heard about C21 skills before, 33% expressed uncertainty, and 23% reported no prior exposure to C21 skills. To gain deeper insights into their self-reported content knowledge, participants (those responded Yes / Not Sure) were further asked to list five keywords associated with C21 skills. Noteworthy responses included critical 'thinking and creativity' (mentioned by 69% of respondents), 'collaboration' (33%), 'technology' (29%), and 'communication skills' (7%). Additional, albeit less frequently, responses encompassed 'leadership', 'initiative', 'problem-solving', 'personal growth', 'autonomy', 'citizenship', 'digital skills'. Interestingly, one participant associated the term 'C21 skills' with language skills citing 'reading, writing, listening, speaking, [and] technology' as relevant key words. These results highlight participants' partial understanding of the components encompassing C21 skills.

Regarding teachers' attitudes toward C21 skills, the results from section 3 showed strong support for their positive attitudes on incorporating these skills into their lessons. In particular, 88% of the respondents favoured the development of C21 skills. Interestingly, only one teacher responded negatively stating that *'you cannot teach creativity, critical thinking etc. It's a trace of your character that you are born with'*. Looking into the reasons for integrating C21 skills in their lessons thematic analysis revealed that participants associated developing students' C21 skills with future preparedness; students' holistic development; active learning and critical thinking; real-life relevance (authentic communication); collaboration and communication; engagement and motivation during language learning and global citizenship. Overall, 77% of participants viewed C21 skills as essential components of language teaching (item 2 in Table 4) and recognized their significance for student achievement, especially in English language exams (items 4 & 5 in Table 4). Furthermore, 33% of participants acknowledged the integration of C21 skills into their

	1	2	3	4	5	6	7
Strongly disagree	8.7%	53.4%	16.5%	4.9%	2.9%	13.6%	23.3%
Disagree	13.6%	23.3%	31.1%	14.6%	1%	19.4%	33%
Neutral	59.2%	19.4%	35%	30.1%	14.6%	41.7%	28.2%
Agree	15.5%	1.9%	16.5%	31.1%	36.9%	17.5%	12.6%
Strongly agree	2.9%	1.9%	1%	19.4%	44.7%	7.8%	2.9%

Table 4
Distribution of answers showing the level of agreement with statements 1–7.

Note: Statements 1–7

1. In an ESOL class, teaching language skills is more important than developing the 21st skills.

2. Teaching English does not relate to developing the 21st century skills in our learners.

3. Modern English textbooks do not encourage development of the 21st century skills.

4. Preparing students for English language exams involves developing some of the 21st century skills.

5. I can positively affect student achievement by developing 21st century skills.

6. My tests do not require students to use some of the 21st century skills.

7. In my lessons students are not required to use some of the 21st century skills.

lessons and assessments (items 6 &7 in Table 4), with 48% of participants indicating that modern English textbooks encourage the development of C21 skills (item 3 in Table 4). However, 59% of participants remain sceptical about prioritizing language skills over C21 skills (item 1 in Table 4).

The findings regarding participants’ C21 skills related teaching practices in section 4 (Appendix A) revealed unanimous agreement among all participants in teaching all eleven literacies, with mean ratings ranging from 3.80 to 4.53. Table 5 presents the mean values and standard deviations for each literacy corresponding to the relevant skill descriptor. The mean comparison for each literacy showed that participants enact teaching practices that mainly support social and cross-cultural skills, creativity, collaboration, and communication, with information literacy receiving the lowest average score. Interestingly, looking into the reasons why participants partially refrain from teaching some skills, the three most prominent answers were concerns about the time required for developing these skills (19%), a lack of knowledge about how to teach them (9%) and lack of understanding as to how C21 skills fit their daily language teaching practice (4%).

Discussion

The emergent research findings provided an insight into CyTESOL teachers’ knowledge, attitudes and teaching of C21 skills. The find-

Skill Descriptors	M	SD
Critical Thinking	4.17	0.89
Communication	4.38	0.82
Collaboration	4.43	0.84
Creativity	4.45	0.75
Media Literacy	4.16	0.98
Information Literacy	3.80	1.13
Flexibility	3.99	0.98
Initiative / Self-direction	4.07	0.88
Social / Cross-cultural Skills	4.53	0.68
Productivity	4.33	0.75
Leadership	3.94	0.96

Table 5
Descriptive statistics of literacies
(Mean values, St. Deviations)
taught by CyTESOL teachers.

Note: C21 Descriptors as they appear in the questionnaire

ings revealed that CyTESOL teachers’ have limited knowledge of the breadth and content of C21 skills, mainly focusing on communication, collaboration, critical thinking, creativity (the 4Cs), and social/ cross-cultural skills, also predominant in current educational reports (Halverson, 2018; World Economic Forum, 2023). These findings are consistent with prior empirical studies which show that teachers identify the 4Cs as key concepts of the C21 skills. (Klimas & Baran–Lucarz, 2020; Tsourapa, 2018; Urbani et al., 2017; van de Oudeweetering & Voogt, 2018).

While teachers have a basic understanding of C21 skills, the findings indicate they need to expand their knowledge to include more skills from the P21 Framework i.e. leadership and responsibility, flexibility and adaptability etc. This is essential for providing the best learning opportunities for students, in line with recent research (Patel et al., 2023a). On the basis that teachers’ incomplete understanding of C21 skills may hinder their ability to perceive their interconnected nature (Almazroa & Alotaibi, 2023b), the present findings underscore the need for professional development programs that offer comprehensive content and pedagogical knowledge, as well as assessment strategies, to support CyTESOL teachers with successfully integrating C21 skills in their teaching.

Findings pertaining to CyTESOL teachers’ attitudes towards the enactment of the C21 skills, suggest that the majority of teachers (89%) hold a positive attitude recognizing their importance for future employability and academic success. In light of prior research (Bullock, 2004; Player–Koro, 2012), suggesting that positive attitudes can serve as enabling factors catalyzing the development of C21 skills, it can be concluded that CyTESOL teachers’ positive attitudes can provide fertile ground for further integration of C21 skills in the TESOL class. Looking into the specific reasons for developing C21 skills i.e globalization, future preparedness, independent learning, authenticity, critical thinking, collaboration and communication, it can be inferred that local teachers are up to date with new approaches and policies in education realising the necessity and

applicability of these skills in the 21st century. Notably, respondents perceived C21 skills as beneficial for student achievement, language exam preparation, and general language skills development. This is a key finding in the field of TESOL and L2 certification as updates in assessment increasingly focus on supporting classroom-based assessment for 21st-century learning environments (Care & Luo, 2016; Nurul Asri, 2019; Suto et al., 2014; Urbani et al., 2017). However, it remains to be further investigated as to what extent CyTESOL teachers' perceived favourable attitudes are reflected in their situated teaching practice in terms of their C21 skills classroom pedagogy and assessment.

With reference to CyTESOL teachers' perceptions of their C21 skills related teaching practice, findings indicated that despite partial declarative knowledge of C21 skills, teachers reported incorporating these skills into their teaching with particular emphasis on creativity, collaboration, communication (three of the 4Cs) and cross-cultural skills. In particular, Pardede (2020) highlights that the 4Cs and integrated skills are two overlapping processes that can coexist in a TESOL classroom once teachers create an effective learning environment. Significantly, another finding relates to teachers' rating information literacy with the lowest score. This is worthy of further investigation as it could be attributed to teachers' lower levels of technological self-efficacy or institutional deficiencies (Patel et al., 2023b). These conclusions are consistent with the aforementioned positive attitudes observed among CyTESOL teachers, corroborating existing research in the field of C21 skills suggesting that teachers possessing favourable attitudes towards C21 skills are more likely to foster their development (Fotiou & Zeniou, 2022; Klimas & Baran-Lucarz, 2020; Sahin & Han, 2020; Tsourapa, 2018; Utami et al., 2021; Valtonen et al., 2021). Overall, this finding is noteworthy as 'the accuracy of teachers' judgments about one's own knowledge and skills may be a professional competence in itself that probably grows with experience and expertise of the teacher' (Ulferts, 2019 p.8). The findings concerning participants' reported partial inclusion of C21 skills in their teaching practice aligns with prior research suggesting that insufficient professional development and teacher education may lead to students' inadequate development of essential C21 skills (Bell et al., 2018). With regards to the primary barriers to teaching C21 skills – 'lack of time', lack of knowledge about how to teach them' and 'lack of understanding as to how C21 skills fit their daily language teaching practice' – these bear implications for CyTESOL teachers' professional context. The exam oriented and competitive nature of shadow education and a lack of centralised professional development programmes may hinder teachers' relevant C21 skills proficiency. Furthermore, teaching materials, particularly in language institutes where teachers are often bound to specific syllabi, may not emphasize the teaching of C21 skills. As a result, teachers, influenced by the exam-focused nature of English as a Foreign Language (EFL) in supplementary education, may hesitate to integrate these skills into their teaching, which notably is one of the twelve professional practices outlined in the British Council's CPD framework for teachers (British Council, 2015).

Conclusion

This study examined shadow education English teachers' (CyTESOL) self-reported content knowledge and attitudes toward 21st-century skills, as well as their perceptions of their related teaching practices.

Overall, the study builds on existing research on the development of C21 skills in mainstream education but goes a step further researching solely the shadow education sector. The literature review showed that shadow education English language teachers' (CyTESOL) practices, attitudes and needs are underrepresented in the local research context although they teach English to the majority of students in after-school supplementary classes. Findings reveal that while teachers have a partial understanding of C21 skills, mainly associating them with the 4Cs (communication, collaboration, critical thinking, and creativity), they express positive attitudes toward integrating these skills into TESOL classes and report enacting a range of C21 skills in their teaching.

In light of the findings presented in this study, it is evident that the implications extend far beyond the scope of the research itself. Firstly, the crucial role of CyTESOL teachers working in the shadow education sector in preparing students for high-stakes exams is highlighted. Additionally, the results imply that CyTESOL teachers' proficiency in teaching C21 skills is shaped by their professional context, indicating the need for further research on the impact of contextual variables on C21 skill instruction. Understanding CyTESOL teachers' professional development needs and mapping their C21 skills knowledge can inform targeted professional development initiatives, enriching the existing body of knowledge.

Overall, including C21 skills in language education in the shadow education sector is essential for enhancing students' employability, fostering lifelong learning, and encouraging innovation in teaching practices. It aligns private language institutes with global educational standards, promotes equity and access to quality education, and supports continuous professional development for teachers. By prioritizing C21 skills, institutes can better prepare students for future challenges, support teachers' growth, and ensure inclusive, dynamic, and effective learning environments.

The research results are subject to certain limitations. One limitation concerns the inherent complexities of studying shadow education, where obtaining a comprehensive list of all teachers posed challenges, resulting in some teachers being inaccessible or declining participation. This limitation may compromise the data completeness and accuracy in representing the target population. Also, the given results may not typify the target teaching population as the sample includes a disproportionately big number of females. Additionally, respondents were not provided with a detailed framework of C21 literacies, potentially leading to preconceived notions influencing their responses and affecting the accuracy of their self-assessments. The conclusions drawn in this study are based on teachers self-reported classroom practice. Since such reports are susceptible to subjective validation, they represent teachers' perception of their practices rather than the actual activities. Moreover, there are many other factors in the school context, like assessments, benchmarks or material resources that affect the implementation of C21 skills. Furthermore, while interviews could have provided deeper insights, the study primarily aims to provide an overview of CyTESOL teachers' knowledge, attitudes, teaching practices, and CPD related to 21st-century skills.

References

- Almazroa, H., & Alotaibi, W. (2023a). Teaching 21st Century Skills: Understanding the Depth and Width of the Challenges to Shape Proactive Teacher Education Programmes. *Sustainability*, 15(9)10.3390/su15097365
- Almazroa, H., & Alotaibi, W. (2023b). Teaching 21st Century Skills: Understanding the Depth and Width of the Challenges to Shape Proactive Teacher Education Programmes. *Sustainability*, 15, 7365. 10.3390/su15097365
- Archer, M. (2002). Being Human: The Problem of Agency. *Contemporary Sociology*, 3110.2307/3089723
- Batelle for Kids. (2019). *Framework for 21st Century Learning*
- Bell, D., Morrison-Love, D., Wooff, D., & McLain, M. (2018). STEM education in the twenty-first century: learning at work—an exploration of design and technology teacher perceptions and practices. *International Journal of Technology and Design Education*, 28(3), 721–737. 10.1007/s10798-017-9414-3
- Beswick, K., & Fraser, S. (2019). Developing mathematics teachers' 21st century competence for teaching in STEM contexts. *Zdm*, 51(6), 955–965. 10.1007/s11858-019-01084-2
- Bhorkar, S. (2023). Teaching-learning dynamics between schools and tutoring centres in India: a virtuous or vicious cycle? (Las dinámicas de enseñanza-aprendizaje en los centros escolares y los centros de tutorías privadas en la India: ¿ciclo virtuoso o ciclo vicioso?). *Journal for the Study of Education and Development*, 46(4), 879–913. 10.1080/02103702.2023.2243781
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical Guide*. Sage.
- Bray. (2021). Shadow Education in Europe: Growing Prevalence, Underlying Forces, and Policy Implications. *ECNU Review of Education (Online)*, 4(3), 442–475. 10.1177/2096531119890142
- Bray, M. (2017). Schooling and Its Supplements: Changing Global Patterns and Implications for Comparative Education. *Comparative Education Review*, 61(3), 469–491. 10.1086/692709
- British Council. (2015). *Continuing Professional Development (CPD) Framework for teachers*. British Council.
- British Council. (2022). *Lifelong Learning Skills in the 21st Century Classroom*. TeachingEnglish. Retrieved 7/4/2024, from <https://www.teachingenglish.org.uk/news-and-events/webinars/webinars-teachers/lifelong-learning-skills-21st-century-classroom>
- Bullock, D. (2004). Moving from Theory to Practice: An Examination of the Factors that Preservice Teachers Encounter as They Attempt to Gain Experience Teaching with Technology During Field Placement Experiences. *Journal of Technology and Teacher Education*, 12, 211. <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=EJ723694>
- Calvert, L. (2016). Moving from Compliance to Agency: How to Make Professional Learning Work.
- Care, E., Kim, H., Anderson, K., & Gustafsson-Wright, E. (2017). *Skills for a changing world: National perspectives and the global movement*. (.)The Brookings Institution. Retrieved from Social Science Premium Collection <https://search.proquest.com/docview/1894455374>
- Care, E., & Luo, R. (2016). *Assessment of transversal competencies : policy and practice in the Asia-Pacific Region*. UNESCO.
- Chalkiadaki, A. (2018). A Systematic Literature Review of 21st Century Skills and Competencies in Primary Education. *International Journal of Instruction*, 11(3), 1–16. 10.12973/iji.2018.1131a
- Charalambous, E., & Michaelidou, A. (2001). I Epimorfws i tw n Ek-

- paideftikwn Dimotikis stin Kypro. Pragmatikotita kai Prooptikes [The training of elementary school teachers in Cyprus: reality and potential]. Paper presented at the *Proceedings of the 14th Educational Conference D.O.E.–P.O.E.*
- Chu, S. K. W., Reynolds, R. B., Tavares, N. J., Notari, M., & Lee, C. W. Y. (2021). *21st century skills development through inquiry-based learning from theory to practice*. Springer.
- Committee on Educational Reform. (2004). *Dimokratiki kai Anthrwpini Paideia stinEvrwypriaki Politeia [Democratic and Humanistic Education in the Euro–CyprianPolities]*.
- Creswell, J. W. (2015). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research, Enhanced Pearson eText with Loose-Leaf Version–Access Card Package, Fifth Edition*. Pearson Education, Inc. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,sso&db=eric&AN=ED556110&site=eds-live&custid=s1098328>
- Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2021). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research, 6th Edition* (Sixth edition, global edition ed.). Pearson.
- Czerkawski, B., & Berti, M. (2020). Language learning in the 21st century: current status and future directions. *Language Learning and Professionalization in Higher Education: Pathways to Preparing Learners and Teachers in/for the 21st Century*, 11.
- DeVellis, R. F. (2012). *Scale development: theory and applications* (3rd ed ed.). SAGE Thousand Oaks, Calif.
- European Commission. (2002). *15 quality indicators of lifelong learning performance in Europe*. (). Brussels: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_02_971
- Eurydice. (2022). *Continuing professional development for teachers working in early childhood and school education*. (). Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-14_en
- Express Publishing. (2024, *Express Publishing Catalogue*. Express Publishing. Retrieved 7/4/2024, from <https://www.expresspublishing.co.uk/en-cy/our-catalogue>
- Fotiou, C., & Zeniou, M. (2022). *Teachers' beliefs about the 21 st century skills: evidence from Cyprus*10.13140/RG.2.2.29353.77929
- Goswami, S., & Rahman, M. (2023). Developing English Language Skills through Competency-based Language Teaching. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 5(4)10.36948/ijfmr.2023.v05i04.4549
- Hajisoteriou, C., Karousiou, C., & Angelides, P. (2018). INTERACT: building a virtual community of practice to enhance teachers' intercultural professional development. *Educational Media International*, 55(1), 15–33. 10.1080/09523987.2018.1439709
- Halverson, A. (2018). *21st Century Skills and the “4Cs” in the English Language Classroom*. University of Oregon.
- Haug, B. S., & Mork, S. M. (2021). Taking 21st century skills from vision to classroom: What teachers highlight as supportive professional development in the light of new demands from educational reforms. *Teaching and Teacher Education*, 100, 103286. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103286>
- Joynes, C., Rossignoli, S., & Fenyiwa Amonoo–Kuofi, E. (2019). *21st Century Skills: Evidence of issues in definition, demand and delivery for development contexts (K4D Helpdesk Report)*. (). Brighton, UK:

- Karagiorgi, Y., & Lymbouridou, C. (2009). The story of an online teacher community in Cyprus. *Professional Development in Education*, 35, 119–138. 10.1080/13674580802269059
- Karagiorgi, Y., & Symeou, L. (2006). Teacher professional development in Cyprus: reflections on current trends and challenges in policy and practices. *Journal of in-Service Education*, 32(1), 47–61. 10.1080/13674580500479968
- Kennedy, C., & Kennedy, J. (1996). Teacher attitudes and change implementation. *System*, 24(3), 351–360. 10.1016/0346-251X(96)00027-9
- Kennedy, T. J., & Sundberg, C. W. (2020). 21st Century Skills. In B. Akpan, & T. J. Kennedy (Eds.), *Science Education in Theory and Practice: An Introductory Guide to Learning Theory* (pp. 479–496). Springer International Publishing. 10.1007/978-3-030-43620-9_32
- Kim, S., Raza, M., & Seidman, E. (2019). Improving 21st-century teaching skills: The key to effective 21st-century learners. *Research in Comparative and International Education*, 14(1), 99–117. 10.1177/1745499919829214
- Klimas, A., & Baran-Lucarz, M. (2020). Developing 21st Century Skills in a Foreign Language Classroom: EFL Student Teachers' Beliefs and Self-Awareness. *Academic Journal of Modern Philology*, 10, 23–38. 10.34616/ajmp.2020.10
- Kourieos, S., & Diakou, M. (2019). Pre-Service English Language Teacher Education and the First Years of Teaching: Perspectives from Cyprus. *The New Educator*, 15(3), 208–225. 10.1080/1547688X.2019.1628558
- Kyriakides, L. (2001). *Axiologisi kai logodotisi tou ekpaideftikou: Antilipseis ekpaideftikwn kai goniwn [Teacher's Evaluation and accountability: Teachers' and Parents' perceptions] in Axiologisi kai Logodotisi tou Ekpaideftikou [Teacher's Evaluation and Accountability]*. Ekpaideftikos Omilos Kyprou.
- Lamb, S., Maire, Q., & Doecke, E. (2017). Key skills for the 21st century: An evidence-based review.
- Lamprianou, I., & Afantiti-Lamprianou, T. (2013). *Charting private tutoring in Cyprus: A socio-demographic perspective*. Sense Publishers. 10.1007/978-94-6209-237-2
- Lenz, C. (2011). The key role of education for sustainable democratic societies. In J. Huber (Ed.), *Teacher education for change – The theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme (Pestalozzi series n°1)* (pp. 17–24). Council of Europe.
- mm publications. (2024, *mm publications catalogue*. mmpublications. Retrieved 7/4/2024, from <https://www.mmpublications.com/catalogue/Interactive-Catalogue.html>
- Moec. (2022, *Private Primary and Secondary Education*. Cyprus Ministry of Education, Sport and Youth. Retrieved 2022, from https://www.moec.gov.cy/en/private_education.html
- Morales, M. (2016). Participatory Action Research (PAR) cum Action Research (AR) in Teacher Professional Development: A Literature Review. *International Journal of Research in Education and Science*, 2(1), 156. 10.21890/ijres.01395
- Murray, D. E. (2020). The world of English language teaching: Creating equity or inequity? *Language Teaching Research*, 24(1), 60–70. 10.1177/1362168818777529
- National Geographic Learning. (2024, *Webinars*. National Geographic Learning. Retrieved 7/4/2024, from https://webinars.eltnl.com/library/?_sf_s=21st%20century%20skills
- National Research Council. (2012). In James W. Pellegrino, Margaret L. Hilton(Eds.), *Education for Life and Work: Developing Transfer-*

- ble Knowledge and Skills in the 21st Century*. The National Academies Press. 10.17226/13398
- Nurul Asri, A. (2019). Designing a 21st Century Assessment in EFL Learning Context. *KnE Social Sciences*, 3(10), 335. 10.18502/kss.v3i10.3915
- OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030*
- OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II) Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. OECD Publishing.
- Oxford University Press. (2024, *English Language Teaching*. https://elt.oup.com/catalogue/items/global/young_learners/oxford_discover_second_edition/?cc=gr&selLanguage=en&mode=hub. Retrieved 7/4/2024, from <https://elt.oup.com/cat/?cc=gr&selLanguage=en>
- Pardede, P. (2020). Integrating the 4Cs into EFL Integrated Skills Learning. *JET (Journal of English Teaching)*, 6(1), 71–85. 10.33541/jet.v6i1.190
- Parrish, B. (2018). *Addressing 21st century skills from the start*. Cambridge University Press and Assessment.
- Patel, M., Solly, M., & Copeland, S. (2023a). *The Future of English: Global Perspectives*. British Council. 10.57884/xqz4-1j55
- Patel, M., Solly, M., & Copeland, S. (2023b). *The Future of English: Global Perspectives*. British Council. 10.57884/xqz4-1j55
- Player-Koro, C. (2012). Factors Influencing Teachers' Use of ICT in Education. *Education Inquiry*, 3(1), 93–108. 10.3402/edui.v3i1.22015
- Psilou, D. (2017, Dec. 10.). Βαθιά το χέρι στην τσέπη για τα φροντιστήρια (Paying over the odds for shadow education classes). *Philenews*
- Rentzou, K. (2021). Twenty-first-century skills and learning capacities and the physical environment of Cypriot preschool settings. *Null*, 191(2), 242–254. 10.1080/03004430.2019.1614569
- Richards, J. C. (2017). Needs analysis. In J. C. Richards (Ed.), *Curriculum Development in Language Teaching* (2nd ed., pp. 79–109). Cambridge University Press. 10.1017/9781009024556.005
- Richardson, S., & Díaz Maggioli, G. (2018). *Effective professional development: Principles and best practice. Part of the Cambridge Papers in ELT series*. Cambridge University Press.
- Rose, H., Syrbe, M., Montakantiwong, A., & Funada, N. (2020). *Global TESOL for the 21st Century*. Multilingual Matters. 10.21832/9781788928199
- Rotherham, A., & Willingham, D. (2009). 21st Century Skills: The Challenges Ahead. *Educational Leadership*, 67, 16–21.
- Sahin, H., & Han, T. (2020). EFL Teachers' Attitude towards 21st Century Skills: A Mixed-Methods Study. *The Reading Matrix*, 20(2), 167. <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=EJ1269405>
- Savvidou, C. (2011). Exploring teachers' narratives of inclusive practice in higher education. *Teacher Development*, 15, 53–67. 10.1080/13664530.2011.555224
- Scott, C., L. S. (2015). *The futures of learning 2: What kind of learning for the 21st century? (ERF Working Paper No. 14)*. (). Paris: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996>
- Scott, D. (2010). *Education, Epistemology and Critical Realism*. Taylor & Francis Group.
- Suto, I., Eccles, H., & Cambridge Assessment. (2014). The Cambridge approach to 21st Century skills: definitions, development and dilemmas for assessment. Paper presented at the *IAEA*

- Teng, F. (2019). *Autonomy, Agency, and Identity in Teaching and Learning English As a Foreign Language*. Springer.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills : Learning for Life in Our Times*. Jossey-Bass.
- Tsourapa, A. (2018). Exploring teachers' attitudes towards the development of 21st century skills in EFL teaching. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 9(1), 6–31. <https://search.proquest.com/docview/2013770832>
- Ulferts, H. (2019). The relevance of general pedagogical knowledge for successful teaching: Systematic review and meta-analysis of the international evidence from primary to tertiary education. [10.1787/ede8feb6-en](https://doi.org/10.1787/ede8feb6-en)
- Urbani, J. M., Roshandel, S., Michaels, R., & Truesdell, E. (2017). Developing and Modeling 21st-Century Skills with Preservice Teachers. *Teacher Education Quarterly (Claremont, Calif.)*, 44(4), 27–50. <https://www.jstor.org/stable/90014088>
- Utami, L., Padmadewi, N., Artini, L., & Dewi, N. (2021). Teachers' perceived attitudes toward the implementation of 21st century skills at primary school. *International Journal of Language and Literature*, 5, 1. [10.23887/ijll.v5i1.27667](https://doi.org/10.23887/ijll.v5i1.27667)
- Valtonen, T., Hoang, N., Sointu, E., Näykki, P., Virtanen, A., Pöysä-Tarhonen, J., Häkkinen, P., Järvelä, S., Mäkitalo, K., & Kukkonen, J. (2021). How pre-service teachers perceive their 21st-century skills and dispositions: A longitudinal perspective. *Computers in Human Behavior*, 116, 106643. [10.1016/j.chb.2020.106643](https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106643)
- van de Oudeweetering, K., & Voogt, J. (2018). Teachers' conceptualization and enactment of twenty-first century competences: exploring dimensions for new curricula. *The Curriculum Journal*, 29(1), 116–133. [10.1080/09585176.2017.1369136](https://doi.org/10.1080/09585176.2017.1369136)
- Voogt, J., Erstad, O., Dede, C., & Mishra, P. (2013). Challenges to learning and schooling in the digital networked world of the 21st century. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(5), 403–413. <https://doi.org/10.1111/jcal.12029>
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2010). 21st century skills. *Discussienota. Zoetermeer: The Netherlands: Kennisnet*, 23(03), 2000.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299–321. [10.1080/00220272.2012.668938](https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938)
- World Economic Forum. (2015). *New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology*. World Economic Forum. (). Geneva: World Economic Forum. (2023). *Defining Education 4.0: A Taxonomy for the Future of Learning [White paper]*. World Economic Forum.
- Yung, K., Entrich, S. R., & Bautista, A. (2023). Shadow education: new areas of inquiry in teaching, learning and development (Educación en la sombra: nuevas áreas de estudio sobre enseñanza, aprendizaje y desarrollo). *Journal for the Study of Education and Development*, 46(4), 707–727. [10.1080/02103702.2023.2245227](https://doi.org/10.1080/02103702.2023.2245227)
- Zachariou, A., & Kadji-Beltran, C. (2022). ESD Competences and Teacher Educators' Professional Development: Findings and Implications of the Cyprus Example. In P. Vare, N. Lausset & M. Rieckmann (Eds.), *Competences in Education for Sustainable Development: Critical Perspectives* (pp. 129–136). Springer International Publishing. [10.1007/978-3-030-91055-6_16](https://doi.org/10.1007/978-3-030-91055-6_16)
- Zhang, W., & Bray, M. (2020). Comparative research on shadow education: Achievements, challenges, and the agenda ahead. *European Journal of Education*, 55(3), 322–341. [10.1111/ejed.12413](https://doi.org/10.1111/ejed.12413)

Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ

► ΟΛΓΑ ΓΡΗΓΟΡΙΟΥ

Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Κύπρος
olga_ip2@yahoo.gr

► ΑΡΕΤΟΥΣΑ ΓΙΑΝΝΑΚΟΥ

Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Κύπρος
giannakou.a@unic.ac.cy

Περίληψη

Οι μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές που παρατηρούνται τα τελευταία χρόνια στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο και ειδικότερα στην Ελλάδα διαμορφώνουν μια νέα πολιτική και κοινωνική πραγματικότητα, στην οποία ευδοκίμει η πολυπολιτισμικότητα και η πολυγλωσσία. Οι αλλαγές αυτές συνηγορούν υπέρ της ανάγκης εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία εντούτοις απαιτεί ριζοσπαστικές μεταρρυθμίσεις, τόσο στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα όσο και στις πεποιθήσεις όσων εμπλέκονται στη συμπερίληψη των νέων πληθυσμιακών ομάδων στο ελληνικό σχολείο. Προσεγγίζοντας τις προκλήσεις αλλά και τα προβλήματα που προκύπτουν αναφορικά με την εμπέδωση των βασικών αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το παρόν άρθρο επιχειρεί μία βιβλιογραφική ανασκόπηση αφενός σε επίπεδο εννοιών και αφετέρου σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής του νέου αυτού τρόπου διαχείρισης της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας. Στο πλαίσιο αυτό, αναδεικνύεται η σημασία της αξιοποίησης της διγλωσσίας των μαθητών/τριών, όπως επίσης και ο ρόλος που αυτή μπορεί να διαδραματίσει στην ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας τόσο στη σχολική διαδικασία όσο και στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος κατανόησης και αποδοχής της διαφορετικότητας. Το άρθρο ολοκληρώνεται με την εξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με τους τρόπους διαχείρισης της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας, ενώ ταυτόχρονα παρατίθενται εφαρμόσιμες προτάσεις για αλλαγές που αφορούν τόσο στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής ικανότητας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών, όσο και σε στρατηγικές διαπολιτισμικής διαμεσολάβησης για την επίλυση συγκρούσεων και την αποφυγή αρνητικών στάσεων.

Λέξεις κλειδιά: πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση, προκλήσεις και προβλήματα, διγλωσσία

1. Εισαγωγή

Είναι γεγονός πως τα εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο θεωρούνται από τα πλέον συντηρητικά υποσυστήματα του κοινωνικού ιστού και ως εκ τούτου επιτρέπουν τις λιγότερες αλλαγές (Φρατζή & Φωτεινός, 2001). Στο πλαίσιο όμως της μεταβολής του σύγχρονου πολιτικοκοινωνικού γίγνεσθαι, οι χώρες που ανήκουν στην Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) ωθούνται στην υιοθέτηση μιας συγχρονισμένης με τις κοινωνικές εξελίξεις εκπαιδευτικής πολιτικής και μιας ανταλλαγής καλών πρακτικών μεταξύ των κρατών-μελών της σε όλους τους τομείς και ειδικότερα στην εκπαίδευση (Ματθαίου, 2007). Την ίδια αυτή γραμμή κάνει προσπάθειες να ακολουθήσει και η Ελλάδα, η οποία από το 1981 και εξής αποτελεί ενεργό μέλος της ΕΕ. Εξάλ-

λου, η πολυπολιτισμικότητα και η γλωσσική ποικιλομορφία που χαρακτηρίζει την ΕΕ εν τη γενέσει της προωθεί τη δημιουργικότητα και τις καινοτομίες αλλά και γεφυρώνει τις αποστάσεις μέσω της δημιουργίας εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προάγουν την κινητικότητα και τη διασύνδεση της μεταβαλλόμενης δομής της κοινωνίας με το σχολείο (Τούμπος, 2018).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποβλέπει στην εκπαιδευτική ισότητα θέτοντας στο επίκεντρο τις ασυμμετρίες που παράγονται στη βάση εθνοπολιτισμικών διαφορών και έτσι φέρνει στο προσκήνιο την ελπίδα για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του στιγματισμού και των ανισοτήτων που βιώνουν οι μαθητές/τριες με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο στο σχολικό περιβάλλον (Γκόβαρης, 2024). Η Κεσίδου (2008, σ. 7) ορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή ως *«μία νέα σύλληψη για την εκπαίδευση και ως μια ριζικά διαφοροποιημένη πρακτική στα σχολεία που βασίζεται στην παραδοχή ότι η μονοπολιτισμική και η στενά εθνικά προσανατολισμένη εκπαίδευση είναι ιστορικά ξεπερασμένη και δεν ανταποκρίνεται πια στην πραγματικότητα του 21ου αιώνα»*. Στο ίδιο πνεύμα, ο Παπαχρήστος (2011, σ. 5) αναφέρει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως *«το είδος της αγωγής που είναι ακόμη “ζητούμενο”, με κύριο χαρακτηριστικό τη διαπολιτισμικότητα όχι σαν αυτοσκοπό, αλλά ως βασικό μέσο για την προώθηση της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία»*.

Σήμερα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί ένα μεγάλο στοίχημα για κάθε κοινωνία που υποδέχεται ανθρώπους με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο, διότι η εφαρμογή της έχει να αντιμετωπίσει ποικίλες αντιστάσεις και δυσκολίες. Η ξεχωριστή γεωγραφική θέση, το διαφορετικό ποσοστό εισδοχής προσφύγων καθώς και οι συχνές αλλαγές της πληθυσμιακής σύστασης κάθε χώρας οδηγούν στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών, οι οποίες διαφέρουν μεταξύ τους. Ωστόσο, οι προσπάθειες της ενσωμάτωσης, σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, των αξιών της ΕΕ αλλά και της διεθνούς κοινότητας της UNESCO σχετικά με την αναβάθμιση του μορφωτικού και κατ' επέκταση του βιοτικού επιπέδου των πολιτών της είναι αδιαμφισβήτητες (UNESCO, 1996. Γκαγκά, 2021).

Η Ελλάδα κλήθηκε να αντιμετωπίσει μια περίπλοκη κατάσταση καθώς, σε σύντομο χρονικό διάστημα, μετατράπηκε σε χώρα υποδοχής μεταναστών/τριών και προσφύγων. Πιο συγκεκριμένα, η κατάσταση τείνει να μεταβάλλεται από το 1990 και έπειτα όταν, μετά την κατάρρευση των ανατολικών καθεστώτων, η Ελλάδα, ως μία ασφαλής χώρα-μέλος της ΕΕ, υποδέχεται μεγάλο αριθμό μεταναστών/τριών και προσφύγων από τις βαλκανικές χώρες, τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης όπως επίσης και από χώρες της Ασίας και της Αφρικής. Τέλος, από το 2015 και εξής καταγράφονται αυξημένες προσφυγικές ροές από την Συρία και το Αφγανιστάν, μέσω των ελληνοτουρκικών συνόρων του Ανατολικού Αιγαίου (ESI, 2017), ενώ σύμφωνα με τις τελευταίες εξελίξεις, εκθετική αύξηση παρουσιάζει και ο αριθμός των Ουκρανών προσφύγων που εισρέουν στην Ελλάδα. Κατά συνέπεια, το ελληνικό κράτος, σε σύντομο χρονικό διάστημα, κλήθηκε να ενσωματώσει στο εκπαιδευτικό του σύστημα τις αποφάσεις των ευρωπαϊκών θεσμικών οργάνων αναφορικά με τη χάραξη μιας κοινής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, παρά τα στεγανά ενός αφομοιωτικού μοντέλου διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας, το οποίο, κατά κοινή ομολογία, αντιπροσωπεύει (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014).

Λαμβάνοντας υπόψη την ιδιαιτερότητα της ελληνικής εκπαίδευσης, η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το έθνος και τη

θηρσκειά, γίνονται σαφείς οι προσδοκίες δημιουργίας ενός ομοιογενούς και μονόγλωσσου ελληνικού σχολείου. Τα στεγανά αυτά σε συνδυασμό με τις αδυναμίες των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας, οδηγούν σε ένα αποστειρωμένο μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο δείχνει να αδιαφορεί για τις πολιτισμικές και προσωπικές ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών του, κάνοντας την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα μια εξαιρετικά δύσκολη υπόθεση (Trimikliniotis, 2001). Το κεντρικά συντονισμένο, εξάλλου, γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, ακολουθεί μια μονοπολιτισμική και μονόγλωσσική προσέγγιση σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, γεγονός που οδηγεί σε αδυναμία σχετικά με την αναγκαιότητα διδασκαλίας και άλλων μητρικών γλωσσών και προσέγγισης άλλων πολιτισμών (Παβρίμης, 2022).

Το νομικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα έχει τις απαρχές του στο 1996, όταν με τον Νόμο 2413/1996 προβλέπεται η ίδρυση «σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες» (ΦΕΚ 124/Α/17-6-1996, σ. 2450). Στον ίδιο Νόμο προβλέπεται η οργάνωση και λειτουργία διαπολιτισμικών σχολείων στα οποία «εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους». Αργότερα, το 2010 με Υπουργική Απόφαση καθιερώνεται ο θεσμός των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) που σκοπό έχει «την ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης» (ΦΕΚ 163'Α/ 21-9-2010, σ. 3422). Επιπλέον, το 2016 ιδρύονται και οι Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων (ΔΥΕΠ) με σκοπό «την παροχή εκπαίδευσης στα παιδιά πολιτών τρίτων χωρών και οι οποίες ανήκουν στην τυπική εκπαίδευση και λειτουργούν κυρίως εντός των σχολικών μονάδων εκείνων των περιφερειακών διευθύνσεων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας, στα όρια των οποίων υφίστανται κέντρα φιλοξενίας» (ΦΕΚ 2687/Β/ 29-8-2016, σ. 28876).

Ωστόσο, ακόμη κι αν στα διαπολιτισμικά σχολεία και στις τάξεις υποδοχής ΖΕΠ και ΔΥΕΠ γίνονται αξιόπαινες προσπάθειες να αναγνωριστούν οι επιμέρους πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες των διαφόρων μαθητικών πληθυσμών, δεν υπάρχει μια επί της ουσίας διαμόρφωση ενός κοινού δημοκρατικού τόπου συνάντησης και αλληλεπίδρασης μεταξύ των πολιτισμών, καθώς και εκεί κυριαρχεί η ελληνική κουλτούρα τόσο στη διδασκαλία όσο και στη διαχείριση του ανομοιογενούς αυτού ανθρώπινου δυναμικού (Μάρκου, 1996). Η έρευνα των Καρανικόλα και Πίτσιου (2015) αναφορικά με την ύπαρξη νομοθετικού πλαισίου γύρω από τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην ελληνική εκπαίδευση, τονίζει τη μη επαρκή αξιοποίηση του συνόλου των επιλογών και των δυνατοτήτων που παρέχεται από τη νομοθεσία.

Αν και η ελληνική πολιτεία, όπως αναφέρει η Κατσιφή (2019), προσπαθεί να ενισχύσει τη διαπολιτισμική επικοινωνία, οι πολιτικές που τελικά εφαρμόζονται τείνουν περισσότερο προς το αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης. Τα διαπολιτισμικά σχολεία, οι τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα ενισχύουν τον διαχωρισμό των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία από τους/τις γηγενείς συμμαθητές/τριές τους κατά τη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος, με αποτέλεσμα τον κοινωνικό αποκλεισμό και την περιθωριοποίησή τους.

Στο παρόν άρθρο, αρχικά διασαφηνίζονται βασικές έννοιες όπως αυτή της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας, ενώ ταυτόχρονα επιχειρείται και η διερεύνηση της μεταξύ τους σχέσης. Στη συνέχεια, ακολουθεί μια προσπάθεια για ανάλυση του σκοπού και των στόχων που τίθενται σχετικά με τη διαχείριση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας των ελληνικών σχολείων, ενώ ακολουθεί η αναφορά των κύριων προκλήσεων και των προβλημάτων τόσο των μαθητών/τριών όσο και των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στη διαδικασία αυτή. Επιπρόσθετα, εξετάζεται το ζήτημα της διγλωσσίας όπως επίσης και οι τρόποι διαχείρισής του κατά τη διδακτική πράξη. Το άρθρο ολοκληρώνεται με την εξαγωγή συμπερασμάτων και τη διαπίστωση των αλλαγών που απαιτούνται σε θεσμικό και κοινωνικό πλαίσιο με σκοπό τη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού-διαπολιτισμικού σχολείου.

2. Αποσαφήνιση βασικών εννοιών

2.1 Η έννοια της διαπολιτισμικότητας σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία

Πολυπολιτισμική κοινωνία ονομάζεται η κοινωνία που περιέχει στους κόλπους της μέλη με διαφορετικά εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά, όπως γλώσσα, θρησκεία, πνευματική και ιστορική κληρονομιά, παραδόσεις, ήθη, έθιμα και καθημερινές συνήθειες, τα οποία απλώς συνυπάρχουν χωρίς απαραίτητα να συνεργάζονται, να επικοινωνούν ή να κατανοούν το ένα το άλλο (Taylor, 1993, στο Δαμανάκης, 2005, σ. 98). Ουσιαστικά, ο όρος *πολυπολιτισμικότητα* υπονοεί μια κατάσταση η οποία χαρακτηρίζει τον σύγχρονο δυτικό κόσμο και περιγράφει το status quo της σημερινής κοινωνικής πραγματικότητας.

Η διαπολιτισμικότητα, από την άλλη, αποσκοπεί στη διάδραση μεταξύ ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, με στόχο όχι απλά την ειρηνική συνύπαρξη αλλά την ουσιαστική αλληλεπίδρασή τους (Γεωργιάδης & Ζήσιμος, 2008. Δαμανάκης, 2005). Πρόκειται για μια δυναμική διαδικασία με έμφαση στη δημιουργία σχέσεων, μια συνάντηση και συνδιαλλαγή μεταξύ πολιτισμών (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011). Η διαπολιτισμική κουλτούρα συνδέει την αποδοχή με τη διαμόρφωση συνθηκών που ευνοούν την αλληλεγγύη, την ουσιαστική κατανόηση και τελικά την κοινωνική ισότητα. Η αμοιβαία αυτή αναγνώριση δημιουργεί ευκαιρίες για πραγματική επικοινωνία και βοηθά στη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικά εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά. Πρόκειται, δηλαδή, για μια έννοια η οποία περιγράφει το «πώς θα έπρεπε να είναι» μια σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία, δεδομένου του ότι η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί προϋπόθεση της διαπολιτισμικότητας, δεν απορρέει όμως αυτόματα από αυτήν (Καρακωνσταντίνου, 2020). Η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί, εν κατακλείδι, μια πραγματικότητα, ενώ η διαπολιτισμικότητα είναι το ζητούμενο, η ιδανική συνθήκη στην οποία επιθυμούμε να φτάσουμε (Σιάνου-Κύργιου, 2019).

2.2 Ο ορισμός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ο όρος *διαπολιτισμική εκπαίδευση* θέτει στο επίκεντρο την έννοια της διαπολιτισμικότητας, δηλαδή την αρχή της παροχής ίσων ευκαιριών σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες μιας σχολικής κοινότητας, ανεξάρτητα από τα διαφορετικά τους χαρακτηριστικά (Μάρκου, 1996). Συνάμα, παραπέμπει και σε μια διαδικασία συνεχούς και ουσιαστικής αλληλεπίδρασης με σκοπό τη δημιουργία μιας, εντός και εκτός σχολείου, κοινωνίας ισονομίας και αλληλοσεβασμού (Γκότοβος, 1997). Αποτελεί όμως και ένα κίνημα το οποίο επισημαίνει τις συνεχείς

μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις που χρειάζεται να επιδιώκουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι κοινωνικοί θεσμοί, έτσι ώστε να δίνεται χώρος έκφρασης των πολιτισμικών απαιτήσεων κάθε ατομικής και συλλογικής ταυτότητας. Πρόκειται εν τέλει για μια απάντηση της επιστήμης της Παιδαγωγικής στον τρόπο διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας της κοινωνίας, η οποία συμβάλλει με κάθε μέσο στην υπέρβαση πολιτικά εδραιωμένων αναχρονιστικών αντιλήψεων.

2.3 Σκοπός και στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως σκοπό τη βελτίωση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών πρακτικών αλλά κυρίως την αναθεώρηση όλων εκείνων των διεργασιών που αφορούν το σύνολο του συστήματος διδασκαλίας, έτσι ώστε όλοι/ες οι μαθητές/τριες με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο να είναι σε θέση να λαμβάνουν ίσες ευκαιρίες μάθησης με αυτές των γηγενών.

Οι στόχοι μιας διαπολιτισμικής αγωγής είναι πολλοί και δεν αφορούν μόνο το μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης αλλά επεκτείνονται και στην ευρύτερη κοινωνία, καθώς για την επίτευξή τους απαιτούνται ουσιαστικές παρεμβάσεις τόσο σε κρατικό όσο και σε διακρατικό επίπεδο (Τσιάκαλος, 2000). Η αμφίδρομη, εξάλλου, σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνίας οδηγεί στην αντανάκλαση και αναπαραγωγή των ανισοτήτων που δημιουργούνται στο σχολικό περιβάλλον, στον κοινωνικό ιστό και τελικά στις σχέσεις των ανθρώπων μεταξύ τους (Γεωργίτσα, 2017).

Όσον αφορά την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και μιλούν διαφορετική γλώσσα, άμεσος στόχος είναι η απόκτηση εκείνων των ικανοτήτων οι οποίες θα συμβάλλουν στην αρμονική συμβίωσή τους. Οι ικανότητες αυτές συνδέονται αφενός με την απόκτηση εφοδίων που θα τους ενδυναμώσουν και θα τους παρέχουν τις γνώσεις για να νιώσουν ικανά και ισότιμα μέλη της κοινωνίας και αφετέρου με την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής τους ώστε να αισθάνονται αποδεκτοί/ές και συνεπώς ασφαλείς και ελεύθεροι/ες να προβάλλουν και να αναπτύξουν τα ιδιαίτερα ταλέντα και τις ικανότητές τους (Παπάς, 1998).

Οι στόχοι όμως της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν αφορούν μόνο τους/τις μαθητές/τριες με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο, αλλά και τους/τις γηγενείς, εκείνους/ες δηλαδή που φέρουν την κυρίαρχη κουλτούρα και μιλούν τη γλώσσα του κυρίαρχου πολιτισμού στο εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο. Οι μαθητές/τριες στο σύνολό τους πρέπει να εξασκηθούν στην υπέρβαση κάθε μορφής προκαταλήψεων και ξενοφοβίας, στην αναγνώριση και στην παραδοχή του διαφορετικού, στην κατανόηση καθώς και στην έμφαση της αξίας που έχει κάθε ξεχωριστό στοιχείο των πολιτισμών. Ταυτόχρονα, στόχοι της εν λόγω εκπαίδευσης είναι η αλληλεγγύη, η κοινωνική δικαιοσύνη, η ισότητα, η ειρήνη και ο σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα, με απώτερο σκοπό τη δημιουργία μιας κοινωνίας που θα είναι ανοιχτή και προσβάσιμη από όλους τους ανθρώπους (Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου, 2006). Είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει μέριμνα για την καλλιέργεια διαπολιτισμικών προτύπων με σκοπό να ξεπεραστούν οι όποιες προκαταλήψεις και αρνητικές κατηγοριοποιήσεις και να αποβληθεί κάθε αίσθημα ανωτερότητας απέναντι στους «άλλους» μαθητές, που δεν θα έπρεπε να εκλαμβάνονται ως τέτοιοι.

Η εμπλοκή του ευρύτερου κοινωνικού ιστού στη στοχοθεσία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν μπορεί παρά να συμπεριλαμβάνει αρχικά το ίδιο το σχολείο, ως κοινότητα συνάντησης μιας πολυπο-

λιτισμικής κοινωνίας, αλλά και το εκπαιδευτικό σύστημα εν γένει, με τις αποφάσεις και τις ευθύνες του απέναντι στον θρησκευτικό, γλωσσικό και πολιτισμικό πλουραλισμό. Έτσι λοιπόν, ευθύνη για τη δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολείου, δεν φέρουν μόνο οι εκπαιδευτικοί μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας, όπως συχνά υποστηρίζεται, αλλά και οι εκάστοτε εκπαιδευτικές πολιτικές, που οφείλουν να διασφαλίζουν με κάθε τρόπο την παροχή μιας ποιοτικής εκπαίδευσης, προσβάσιμης από όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες ανεξαιρέτως (Γκότοβος, 1997).

3. Προκλήσεις και προβλήματα εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα

3.1 Οι προκλήσεις

Λαμβάνοντας υπόψη αφενός την πολυπολιτισμική πραγματικότητα της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας και αφετέρου τη δυναμικότητα του χώρου της εκπαίδευσης, η σύνθεση του οποίου αλλάζει συνεχώς, γίνεται αντιληπτή η αναγκαιότητα μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης στην παιδαγωγική πράξη του ελληνικού σχολείου έτσι ώστε να καταστεί ικανό να διαχειρίζεται την ετερογένεια του μαθητικού δυναμικού που εμπερικλείει.

Οι ισότιμες μορφωτικές εμπειρίες και τα κίνητρα για ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών στην παιδαγωγική διαδικασία δεν είναι προνόμιο μόνο των γηγενών και αυτό πρέπει να καταστεί αντιληπτό από όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η μη αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθητών/τριών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή, οι ιδιαιτερότητες των οποίων χρήζουν ιδιαίτερης μεταχείρισης, οδηγεί στην περιθωριοποίηση και στον σχολικό αποκλεισμό τους. Εξάλλου, το σχολικό περιβάλλον είναι για τα παιδιά ο πρώτος χώρος με τον οποίο έρχονται σε επαφή με την ελληνική κοινωνία και για τον λόγο αυτό αποτελεί ζήτημα καίριας σημασίας η θεμελίωση μιας επιτυχούς σχέσης τους με αυτό. Οι προκλήσεις είναι πολλές και εξαρτώνται από παράγοντες τόσο διοικητικούς και θεσμικούς όσο και καθαρά παιδαγωγικούς και διδακτικούς (Παλαιολόγου, 2000).

Μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις τις οποίες αντιμετωπίζει η διαπολιτισμική εκπαιδευτική προσέγγιση στην Ελλάδα είναι ο γλωσσικός σχεδιασμός. Η πρόκληση αυτή αφορά τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών για όλους με σκοπό τόσο την ενδυνάμωση της διαπολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών/τριών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο όσο και την κοινωνική τους ένταξη στην ελληνική εκπαίδευση (Κεσίδου, 2010). Προκύπτει λοιπόν ένα σημαντικό ζήτημα σχετικά με τη διαχείριση της γλωσσικής ποικιλομορφίας κατά τη διδασκαλία και τη διατήρηση ή μη των διαφορετικών γλωσσών που μιλούν οι μαθητές/τριες. Γίνεται επιτακτική η ανάγκη για αλλαγή του μονοπολιτισμικού αναλυτικού προγράμματος, το οποίο λειτουργεί ανασταλτικά στην αίσθηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών/τριών (Σκούρτου κ.ά., 2016). Κι αυτό γιατί υπερισχύει πλέον η γενικότερη παραδοχή πως η ύπαρξη διαφορετικών γλωσσών στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να συνδράμει στον πολιτισμικό εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής κοινότητας. Επίσης, οι πιο πρόσφατες επιστημονικές έρευνες αμφισβητούν την αντίληψη πως η μητρική/πρώτη γλώσσα παρεμποδίζει την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας (Γ2), ενισχύοντας έτσι τα οφέλη της διγλωσσίας (Cummins, 2015. Τσοκαλίδου & Μαλιγκούδη, 2011).

Άλλη μια πρόκληση αποτελεί η υπέρβαση του εθνοκεντρικού προτύπου εκπαίδευσης, το οποίο αντιμετωπίζει τον/την μετανάστη/τρια/πρόσφυγα/μαθητή/τρια ως «ξένο σώμα», θέτοντάς τον/την

στο περιθώριο ή αναγκάζοντας τον/την να αποδεχθεί την κυρίαρχη κουλτούρα ως αντάλλαγμα της ένταξής του στο σχολικό και κοινωνικό σύνολο. Παρά το γεγονός πως η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα κάνει αξιόλογες προσπάθειες να υιοθετήσει τη διαπολιτισμική προσέγγιση, τα αναλυτικά προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας δημιουργούν ένα περιβάλλον μάθησης το οποίο απομακρύνει τους πολιτισμικά διαφορετικούς/ες μαθητές/τριες από τη θέληση για συμμετοχή, δημιουργώντας τους συναισθήματα αποτυχίας, μειονεξίας και ματαίωσης (Πεντέρη & Ιωσηφίδης, 2023). Η διδασκαλία μαθημάτων όπως η Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, τα Θρησκευτικά και η Ιστορία, αποτελούν μια σημαντική πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καλούνται να αντιμετωπίσουν την κατάσταση με υπομονή και εφευρετικότητα. Οι φιλόλογοι που ερωτήθηκαν στην έρευνα της Παναγιωτοπούλου (2021) εξέφρασαν την άποψη πως τα εγχειρίδια των παραπάνω μαθημάτων είναι ακατάλληλα τόσο για τις ιδιαιτερότητες των (δυνάμει) δίγλωσσων μαθητών/τριών μεταναστευτικής βιογραφίας όσο και για τις ανάγκες τους. Τα αποτελέσματα μάλιστα της ποιοτικής έρευνας της Ζερδελή (2021) παρουσιάζουν τις προτάσεις εκπαιδευτικών για εμπλουτισμό των σχολικών εγχειριδίων, ιδιαίτερα των γλωσσικών μαθημάτων, με σκοπό τη χρήση μιας περισσότερο επικοινωνιακής προσέγγισης στη διδασκαλία, που θα βοηθήσει όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες να συμμετέχουν ισότιμα σε ένα σχολείο που σέβεται και αξιοποιεί τη διαφορετικότητά τους.

Δημιουργείται, λοιπόν, η ανάγκη για επαναπροσδιορισμό και εμπλουτισμό των γνωστικών αντικειμένων με διαπολιτισμικά στοιχεία, με σκοπό να εμπερικλείουν και να αντιπροσωπεύουν διαφορετικούς πολιτισμούς και έτσι να αναδεικνύεται η πολιτισμική ποικιλομορφία. Αναγκαία επίσης κρίνεται και η ένταξη μαθημάτων που πραγματεύονται ζητήματα ρατσισμού, ξενοφοβίας και στερεοτύπων, ώστε να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για τη συγκρότηση θετικών κοινωνικών προτύπων από όλους τους/τις μαθητές/τριες (Κολούμπα, 2017).

Τέλος, μία ακόμη πρόκληση που καλείται να αντιμετωπίσει το εκπαιδευτικό σύστημα αφορά το οργανωτικό επίπεδο του σχολείου και τους τρόπους με τους οποίους θα καταστεί εφικτή η δημιουργία ενός θετικού κλίματος αποδοχής, εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ όλων των μαθητών/τριών. Η οργανωτική υποδομή του σχολείου αποτελεί έναν από τους σπουδαιότερους παράγοντες διαχείρισης των ζητημάτων που προκύπτουν σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Μέσω αυτής, και η σχολική ηγεσία χαρακτηρίζεται από ετοιμότητα αλλά και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου νιώθουν ασφάλεια και σταθερότητα ώστε να ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα στον απαιτητικό τους ρόλο (Yamin, 2020).

Αδιαμφισβήτητα σημαντικός κρίνεται και ο ρόλος της οικογένειας στην οικοδόμηση μιας σχέσης εμπιστοσύνης απέναντι στο σχολείο. Η γονεϊκή εμπλοκή οδηγεί στην αύξηση του βαθμού ενδιαφέροντος και συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία, στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης αλλά και στην ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο (Ζηλιασκοπούλου, 2014). Η συνεργασία οικογένειας και σχολείου βοηθά στην επίτευξη ενός πλουραλιστικού διαλόγου ώστε και το ίδιο το σχολείο να ασκήσει τον κοινωνικοπαιδαγωγικό του ρόλο αλλά και να δημιουργηθούν γνήσιοι δεσμοί επικοινωνίας που θα αποτελούν τη βάση για την ακαδημαϊκή εξέλιξη των μαθητών/τριών (Πιαννούση, 2021). Σε μια τάξη που χαρακτηρίζεται από γλωσσική και πολιτισμική ανομοιογένεια, η πρόκληση για όλους όσους εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα με αυτήν είναι να ξεπεραστούν όλα εκείνα

τα εμπόδια και οι διαφορές έτσι ώστε να αρθούν οι ανισότητες και να επιτευχθεί μια ισορροπία. Η αμοιβαία και ελκρινής ανταλλαγή απόψεων ανάμεσα στους γονείς και το σχολείο, γύρω από το θέμα της διαχείρισης των (δυνάμει) διγλωσσων παιδιών, κρίνεται επιτακτική έτσι ώστε όλη αυτή η προσπάθεια να βοηθήσει στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων πολιτών (Χρυσόχοου, 2010).

3.2 Τα προβλήματα των μαθητών/τριών

Το πρώτο και κυριότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν αρκετοί/ές μαθητές/τριες με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο στην Ελλάδα είναι η αδυναμία τους να κατανοήσουν και εν συνεχεία να κατακτήσουν τον προφορικό λόγο. Σε αντίθεση με τους/τις μαθητές/τριες που γεννιούνται και αναπτύσσονται τον επικοινωνιακό τους λόγο σε ένα οικείο, γι' αυτούς, περιβάλλον μέσω της ελληνικής γλώσσας, οι μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία αναγκάζονται, με την είσοδό τους στο ελληνικό σχολείο, να περιορίσουν την προφορική γλώσσα και παράδοση που φέρουν από τον τόπο τους στο οικογενειακό πλαίσιο και να δημιουργήσουν από την αρχή έναν νέο κώδικα επικοινωνίας για να επικοινωνήσουν στη νέα κοινωνική τους πραγματικότητα και να συναναστραφούν με τους/τις γηγενείς συμμαθητές/τριές τους. Η απότομη αυτή αλλαγή αποτελεί μία από τις μεγαλύτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Συνήθως χρειάζονται κάποιο χρονικό διάστημα ώστε να μπορέσουν αρχικά να κατανοήσουν τη νέα γλώσσα, να αρχίσουν να επικοινωνούν σε αυτήν και αργότερα να ανταποκριθούν ικανοποιητικά σε ακαδημαϊκό επίπεδο, ώστε να μην υστερούν στις σχολικές τους επιδόσεις σε σχέση με τους/τις γηγενείς συμμαθητές/τριές τους.

Ο Cummins (2015) κατέδειξε πως η σύνδεση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με τις κοινότητες, τη ζωή και τη μητρική/πρώτη γλώσσα των μαθητών/τριών οδηγεί σε καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, ενώ ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο σέβεται και αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους, συμπεριλαμβανομένης και της μητρικής/πρώτης γλώσσας, μπορεί να βοηθήσει τόσο στη γνωστική και στην ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη, αλλά και μετέπειτα στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Η διγλωσσία, επομένως, των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία στο ελληνικό σχολείο αποτελεί πρόβλημα μόνο όταν η διαχείρισή της δεν είναι κατάλληλη και δεν αντιμετωπίζεται ως μία πηγή εμπλουτισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αν οι εκπαιδευτικοί δεν εκλαμβάνουν την «άλλη» γλώσσα ως προστιθέμενη αξία στο πολιτισμικό κεφάλαιο της μικροκοινωνίας της τάξης και δεν την αξιοποιούν για την ανάπτυξη της Γ2, επιβεβαιώνουν κατά κάποιον τρόπο την «υπόθεση του ελλείματος» (deficit hypothesis), εκλαμβάνοντάς την ως «αποκλίνουσα» απειλή (Δαμανάκης, 1997, σ. 1).

Ως απόρροια του προαναφερθέντος προβλήματος προκύπτει και ένα ακόμη, το οποίο αφορά τη συμμετοχή των μαθητών/τριών αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τον Cummins (1984), υπάρχει διαχωρισμός ανάμεσα στον επικοινωνιακό και στον ακαδημαϊκό λόγο. Αναλυτικότερα, οι Βασικές Διαπροσωπικές Δεξιότητες (BICS) αναφέρονται στην ικανότητα των μαθητών/τριών να χρησιμοποιούν καθημερινό και εύχρηστο λεξιλόγιο, με απλές συντακτικές δομές ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν σε απλές, καθημερινές περιστάσεις. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών απαιτεί ένα με δύο χρόνια και θεωρείται σχετικά εύκολη στην παιδική ηλικία. Αντίθετα, η Γνωστική Ακαδημαϊκή Γλωσσική Επάρκεια/Ικανότητα (CALP), σχετίζεται με την ανάπτυξη του επιστημονικού/ακαδημαϊκού λόγου. Συνήθως, αφορά μη οικείες, για τους μαθητές/

τριες, περιστάσεις επικοινωνίας που περιλαμβάνουν λεξιλόγιο χαμηλής συχνότητας και σύνθετες συντακτικές δομές. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών απαιτεί πέντε με επτά χρόνια.

Εξαιτίας της χαμηλής γλωσσικής τους επάρκειας στον μαθησιακό λόγο (CALP) η ακαδημαϊκή τους επίδοση παρεμποδίζεται και η συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική πράξη κρίνεται αναποτελεσματική. Οι μαθητές/τριες αυτοί/ες τίθενται στο παρασκήνιο της διδακτικής πράξης, απομονώνονται, περιθωριοποιούνται και βιώνουν αισθήματα κατωτερότητας και απόρριψης από τη σχολική κοινότητα. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι όχι μόνο η άρνησή τους για συμμετοχή στο μάθημα αλλά και η πιθανή εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία.

Προκύπτει λοιπόν ένα ακόμη πρόβλημα, το οποίο σχετίζεται με την αποτυχία των μαθητών/τριών αυτών στα σχολικά μαθήματα. Η αδυναμία τους να παρακολουθήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία λόγω της μειωμένης Γνωστικής Ακαδημαϊκής Γλωσσικής τους Ικανότητας (CALP) και η συνακόλουθη χαμηλή ή και μηδενική τους συμμετοχή επιδρούν αρνητικά και στην επίδοσή τους. Αντίθετα, όταν λαμβάνουν θετική ανατροφοδότηση για την προσπάθεια που καταβάλλουν, αποκτούν αυτοπεποίθηση, ισχυροποιούν την ταυτότητά τους και αυτό αυξάνει τη συμμετοχή τους στο μάθημα (Cummins, 2005). Στην αντίθετη περίπτωση, όταν δηλαδή οι εκπαιδευτικοί δεν εκτιμούν το πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν οι μαθητές/τριες τους και θεωρούν τη μη συμμετοχή τους ως αδυναμία γνωστικών ικανοτήτων, τους/τις οδηγούν αυτόματα σε χαμηλή επίδοση και έτσι δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος που οδηγεί με ακρίβεια στη σχολική αποτυχία, λειτουργώντας συχνά και ως «αυτοεκπληρούμενη προφητεία».

Όλα τα παραπάνω προβλήματα οδηγούν σε ένα ακόμη, το οποίο έχει να κάνει με τη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων των μαθητών/τριών μεταναστευτικής ή προσφυγικής βιογραφίας με τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις συμμαθητές/τριές τους. Εξαιτίας των ρατσιστικών και ξενοφοβικών συμπεριφορών που αντιμετωπίζουν, λόγω και των γλωσσικών τους ελλείψεων στη Γ2, καταφεύγουν στην επικοινωνία μόνο με συμμαθητές/τριες τους που είτε μιλούν την ίδια γλώσσα με αυτούς είτε προέρχονται κι εκείνοι από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα. Ο περιορισμένος αυτός κοινωνικός περίγυρος τους παρέχει αισθήματα εμπιστοσύνης και αυτοεκτίμησης, τα οποία χρησιμοποιούν ως «αντίδοτο» στην αντίληψη της ευρύτερης κοινωνίας περί κατωτερότητας του διαφορετικού. Όσο μάλιστα οι εκπαιδευτικοί σπάνια επιτρέπουν τη χρήση άλλης γλώσσας πέραν της ελληνικής μέσα στην τάξη, δημιουργούν μια καταναγκαστική και εξουσιαστική σχέση, η οποία αφενός απωθεί τους/τις (δυνάμει) δίγλωσσους μαθητές/τριες από την επικοινωνία και αφετέρου παρεμποδίζει τη δημιουργία κοινωνικών δεσμών με την κυρίαρχη ομάδα των συμμαθητών/τριών τους (Τσοκαλίδου, 2012).

Η εν λόγω κατάσταση δημιουργεί στους μαθητές/τριες με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο δυσκολίες προσαρμογής στη νέα πραγματικότητα. Η εγκατάσταση στη νέα χώρα αποτελεί από μόνη της μια εμπειρία δύσκολη και επίπονη, που προκαλεί ψυχολογική αναστάτωση για το άγνωστο και επιδρά αρνητικά σε θέματα ταυτότητας και συνακόλουθα στα κίνητρά τους για ενεργό συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, η συχνά αρνητική στάση των γηγενών συμμαθητών/τριών τους, ο ρατσισμός και οι προκαταλήψεις τους οδηγούν σε περιθωριοποίηση τόσο από την κοινωνική ομάδα του σχολείου όσο και από την εκπαιδευτική διαδικασία. Στην

κατάσταση αυτή ευαλωτότητας που δημιουργείται, μεγάλο μειονέκτημα αποτελεί η απουσία ψυχολογικών δομών στα περισσότερα ελληνικά δημόσια σχολεία, καθώς δεν προβλέπεται ουσιαστική στήριξη όσον αφορά την εκδήλωση ψυχοκοινωνικών προβλημάτων. Οι περισσότερες ενέργειες αφορούν στην παροχή κατάλληλου διαπολιτισμικού υλικού ή προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, που αποτελούν μεν απαραίτητες ενέργειες, όχι όμως αρκετές ώστε να μειωθούν οι διακρίσεις και τα στερεότυπα μιας κοινωνίας που δύσκολα αποδέχεται το διαφορετικό.

3.3 Τα προβλήματα των εκπαιδευτικών

Η απότομη αλλαγή της μαθητικής σύστασης των ελληνικών σχολείων, ως αποτέλεσμα της εισόδου χιλιάδων μαθητών/τριών με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο, βρήκε απροετοίμαστους τους/τις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ξαφνικά βρέθηκαν αντιμέτωποι με μια πολύ διαφορετική, από την έως τώρα, πραγματικότητα. Κλήθηκαν, λοιπόν, να διαχειριστούν πολύπλοκα προβλήματα, τα οποία είχαν να κάνουν τόσο με την ίδια τη διδασκαλία τους όσο και με την επικοινωνία τους με τους μαθητές/τριες και τους γονείς τους.

Ένα πολύ σημαντικό εύρημα διαφόρων ερευνών σχετικών με την εκπαίδευση μαθητών/τριών με μεταναστευτική/προσφυγική βιογραφία στην Ελλάδα είναι η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολεία με μεγάλο ποσοστό (δυνάμει) δίγλωσσων μαθητών/τριών και η οποία οφείλεται είτε στην αμέλεια των ιδίων είτε στην αδυναμία του Υπουργείου Παιδείας να διαχειριστεί τη νέα αυτή πραγματικότητα (Gkaintartzi κ.ά., 2015). Σε έρευνα του Παυλή (2016), φάνηκε πως ένα πολύ μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις έχουν λάβει την κατάλληλη υποστήριξη και ειδικευση ώστε να νιώθουν ικανοί να αντεπεξέλθουν στον απαιτητικό τους ρόλο. Οι περισσότεροι/ες μάλιστα έκαναν λόγο για την ανάγκη στήριξης στο διδακτικό τους έργο ώστε να καταστούν περισσότερο αποτελεσματικοί/ές για μια διαπολιτισμική διδασκαλία. Συντριπτικό είναι, επίσης, και το ποσοστό των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας, οι οποίοι δήλωσαν ότι δεν έχουν λάβει επιμόρφωση σχετικά με θέματα διαπολιτισμικής αγωγής (83,9%) σε έρευνα των Σγουρά κ.ά. (2018). Επιπλέον, σε πρόσφατη έρευνα των Λιακοπούλου και Παπαδοπούλου (2020), το 67,4% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν, δηλώνει ότι δεν έχει λάβει καμία απολύτως σχετική ενημέρωση αναφορικά με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η Καφεντζή (2020), επίσης, αναδεικνύει τη σπουδαιότητα της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, θεωρώντας την ως έναν σημαντικό παράγοντα ετοιμότητας και ευαισθητοποίησης με σκοπό την εξάλειψη διακρίσεων και στερεοτύπων στο σχολικό περιβάλλον.

Οι έρευνες αυτές καταδεικνύουν πως διαπολιτισμική ετοιμότητα κατέχουν μόνο όσοι/ες εκπαιδευτικοί εργάζονται σε ΖΕΠ ή σε ΔΥΕΠ, που τις περισσότερες φορές, προκύπτει από τη δική τους εμπειρία και προσωπική ενασχόληση. Το γεγονός αυτό αποκαλύπτει πως η διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2, καθώς και σημαντικά ζητήματα ετερότητας που προκύπτουν από αυτήν, απασχολούν μόνο όσους εμπλέκονται άμεσα με τους/τις (δυνάμει) δίγλωσσους μαθητές/τριες και όχι το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Αποτελεί λοιπόν ξεκάθαρη πρόκληση η στοχευμένη ευαισθητοποίησή τους προκειμένου να αναπτύξουν επαρκείς ικανότητες διαχείρισης της γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας που καλούνται καθημερινά να αντιμετωπίσουν.

Τα δεδομένα αυτά αναμφίβολα οδηγούν στην καθυστέρηση εφαρμογής μιας διαπολιτισμικής παιδαγωγικής στην Ελλάδα, αφού παρεμποδίζεται η εξεύρεση λύσεων στα ζητήματα που προκύπτουν και υποσκάπτεται η αποσπασματική προσπάθεια μιας μικρής μειοψηφίας επιμορφωμένων εκπαιδευτικών (Ζάγκα κ.ά., 2015). Επιπλέον, η ανεπάρκεια αυτή φαίνεται να αποτελεί, εκτός των άλλων, βασικό στοιχείο διαμόρφωσης στερεοτυπικών αντιλήψεων όσον αφορά τη διαχείριση της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας μέσα στο σχολικό πλαίσιο (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017). Η προσκόλληση στην εθνική ιδεολογία καθώς και η χρήση τυπολογιών που προκαλούν τον διαχωρισμό των μαθητών/τριών με βάση την επίδοση και την καταγωγή τους, σχετίζεται, συνήθως, με εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας με περιορισμένη διαπολιτισμική ικανότητα. Αντίθετα, ευρήματα μελετών αποδεικνύουν πως γυναίκες εκπαιδευτικοί κάτω των 40 ετών, με μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο διαπολιτισμικού περιεχομένου, αντιμετωπίζουν με θετικότερο τρόπο την παρουσία δίγλωσσων μαθητών/τριών στις τάξεις τους (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017). Όταν σε αυτό έρχεται να προστεθεί ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών μονοπολιτισμικά προσανατολισμένο, το οποίο τείνει να δημιουργεί ισχυρές προκαταλήψεις και ιδέες περί ανωτερότητας του ελληνικού πολιτισμού σε σχέση με άλλους λαούς, είναι λογικό να δημιουργούνται αφομοιωτικές τάσεις και ιδέες περί πολιτισμικού «ελλείμματος» που φέρουν οι μαθητές/τριες με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο (Μήλιου, 2013).

Βέβαια, η διαπολιτισμική επάρκεια και ικανότητα των εκπαιδευτικών δεν αποκτάται μόνο μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα, αλλά απαιτείται και η μετουσίωση των γνώσεων αυτών στην εκπαιδευτική πράξη. Μάλιστα, τα πορίσματα της έρευνας της Γούναρη (2017) αναδεικνύουν την ανάγκη για υποχρεωτική πρακτική άσκηση των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδών σε αυθεντικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, καθώς και τη διά βίου επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών πάνω σε ζητήματα διαπολιτισμικού περιεχομένου. Ένας/μία διαπολιτισμικά ικανός/ή και κατάλληλα επιμορφωμένος/η εκπαιδευτικός αφουγκράζεται και αξιοποιεί στο έπακρο κάθε ερέθισμα που μπορεί να αποτελέσει αφορμή για τη διαπολιτισμικότητα, χτίζει σχέσεις εμπιστοσύνης με τους μαθητές/τριες, τους γονείς και την τοπική κοινωνία και κάνει συνεχώς προσπάθειες ώστε να δημιουργηθεί ένα κλίμα αποδοχής, συνεργασίας και ουσιαστικής αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιών που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και μιλούν διαφορετικές γλώσσες (Πατσιαούρας, 2008).

3.4 Η αντιμετώπιση της διγλωσσίας ως πρόβλημα

Το ζήτημα της διγλωσσίας και η διαχείρισή του κατά την διδακτική πράξη δεν είναι μονάχα ένα ζήτημα εκπαιδευτικό αλλά αποτελεί και ένα θέμα με πολιτικές και ιδεολογικές διαστάσεις. Όσοι, μάλιστα, δεν εκλαμβάνουν την πολυπολιτισμικότητα ως μια ευκαιρία κινητοποίησης της δημιουργικότητας και ουσιαστικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των δίγλωσσων μαθητών/τριών και των πολλαπλών τους ταυτοτήτων, χαρακτηρίζουν τον ενδιάμεσο αυτό γλωσσικό χώρο, ακατανόητο και ανησυχητικό (Τσοκαλίδου, 2015).

Είναι γεγονός πως η αξιοποίηση της μητρικής/πρώτης γλώσσας των μαθητών/τριών με μεταναστευτική/προσφυγική βιογραφία μέσα στην τάξη αποφεύγεται από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών καθώς θεωρείται ότι παρεμποδίζει την εκμάθηση της Γ2. Η έρευνα μάλιστα των Αγγελοπούλου και Μάνεση (2017) ενισχύει την παραπάνω άποψη, αφού οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν τις

προηγούμενες πολιτισμικές και γλωσσικές εμπειρίες των μαθητών/τριών τους ως μία από τις σημαντικότερες δυσκολίες εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, οι Biza και Giannakou (2022, 2024) συμπεραίνουν πως η έλλειψη της γνώσης αντιμετώπισης της διγλωσσίας, οδηγεί τους/τις εκπαιδευτικούς σε λανθασμένες πεποιθήσεις σχετικά με την προέλευση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν κατά την εκμάθηση της ακαδημαϊκής ελληνικής γλώσσας, θεωρώντας τους/τις διγλωσσους μαθητές/τριες δυσλεκτικούς/ές. Όλες οι παραπάνω θεωρήσεις ενισχύονται από εθνοκεντρικές κυρίως απόψεις, οι οποίες βασίζονται στην άγνοια της θεωρίας περί αλληλεξάρτησης των γλωσσών (Cummins, 2005). Η άγνοια αυτή οδηγεί στη μη συνειδητοποίηση της ψυχολογικής και γνωστικής σημασίας που έχει για τους/τις διγλωσσους μαθητές/τριες η χρήση αλλά και η περαιτέρω ανάπτυξη της γλώσσας-κληρονομιάς τους (Βλαμίδου, 2019). Πλέον όμως έχει αποδειχθεί ερευνητικά η σπουδαιότητά της τόσο για την ίδια τη μάθηση όσο και για την ομαλότερη ένταξη των μαθητών/τριών αυτών στο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, ο Σχοινάς (2019) αναδεικνύει τη σημασία της έκφρασης μέσω της μητρικής/πρώτης γλώσσας καθώς και τον ρόλο που διαδραματίζει η ελεύθερη αυτή έκφραση στην αντίληψη, από τους/τις μαθητές/τριες, της πολιτισμικής ποικιλομορφίας της τάξης τους. Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγει και η Νικολάου (2017), η οποία μάλιστα τονίζει τη σημασία που δίνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στην γλωσσική έκφραση. Ομοίως, η Ντελή (2018) με τα συμπεράσματα της δικής της έρευνας, έρχεται να ενισχύσει τα παραπάνω, αναφέροντας τον σεβασμό στη μητρική/πρώτη γλώσσα, ως έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες καλλιέργειας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η αξιοποίηση του γλωσσικού και πολιτισμικού υποβάθρου των μαθητών/τριών φαίνεται να αποτελεί προϋπόθεση για την εφαρμογή μιας συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα πολλών πρόσφατων ερευνών (Βιλιαρίδου, 2019. Κεφαλά, 2018. Τολακίδου, 2018).

Η παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας, που ενθαρρύνει την αξιοποίηση της διγλωσσίας, και ο ρόλος της στην ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας έρχεται να επισημάνει τα οικονομικά, γνωστικά, εκπαιδευτικά και κοινωνικά οφέλη που προκύπτουν από μια λειτουργική αντιμετώπιση της γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας. Αναφορικά με τα οικονομικά οφέλη, τα διγλωσσα άτομα έχουν αυξημένες ευκαιρίες απασχόλησης σε διεθνείς επιχειρήσεις και λαμβάνουν υψηλότερους μισθούς καθώς αντιλαμβάνονται καλύτερα διαφορετικές γλώσσες και κουλτούρες (Yacub, 2023). Τα γνωστικά οφέλη, από την άλλη, σχετίζονται με ενισχυμένες γνωστικές δεξιότητες καθώς η διγλωσσία συνδέεται με βελτιωμένη μνήμη, ιδιαίτερες ικανότητες επίλυσης προβλημάτων και ταυτόχρονης εκτέλεσης πολλών εργασιών (multitasking abilities) (Guo & Yao, 2022). Ιδιαίτερα σημαντικά είναι και τα εκπαιδευτικά πλεονεκτήματα των διγλωσσων ατόμων, αφού τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και η γενικότερη πολιτισμική τους ικανότητα βοηθούν στην πληρέστερη κατανόηση και τη βαθύτερη εκτίμηση διαφορετικών κουλτουρών, στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της διαπολιτισμικής κατανόησης (Chamorro & Janke, 2022). Τέλος, αναφορικά με τα κοινωνικά οφέλη της διγλωσσίας, ο Malokhat (2024) υποστηρίζει πως τα διγλωσσα άτομα μπορούν να επικοινωνήσουν με έναν μεγαλύτερο αριθμό ατόμων, ενισχύοντας την κοινωνική αλληλεπίδραση και τις διαπροσωπικές σχέσεις ενώ ο πολιτισμικός εμπλουτισμός προσφέρει βαθύτερη σύνδεση με διαφορετικές κουλτούρες, γεγονός που βοηθά στη ενίσχυση της προσωπικής ταυτότητας του ατόμου.

Αντίθετα, η απότομη αποκοπή από την μητρική/πρώτη γλώσσα έχει αρνητικές επιπτώσεις αφενός στη σχολική πρόοδό τους, που μπορεί να οδηγήσει σε μέτρια γνώση της Γ2, και αφετέρου στην ανάπτυξη της ίδιας τους ταυτότητας. Σύμφωνα μάλιστα με τον Baker (2001, σ. 180), όταν ένα άτομο ωθείται στην κατάκτηση της Γ2 υπό πίεση και με σκοπό να υποβιβάσει ή να αντικαταστήσει την μητρική/πρώτη του γλώσσα, αποκτά αυτόματα αρνητικές αντιλήψεις για τη νέα γλώσσα, χάνει την πολιτισμική του ταυτότητα, αλλοτριώνεται και τελικά αφομοιώνεται από τον κυρίαρχο πολιτισμό (βλ. αφαιρετική διγλωσσία). Συνεπώς, όταν η διγλωσσία αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα, ή είναι «αόρατη» για τους/τις εκπαιδευτικούς, αυτομάτως ούτε το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών/τριών αυτών εκτιμάται αλλά ούτε και η διαπολιτισμικότητα μπορεί να θεωρηθεί πραγματοποιήσιμη (Cummins, 2005. Gkaintartzi κ.ά., 2015). Το ζητούμενο λοιπόν είναι τα μέλη της γλωσσικής μειονότητας να αποκτήσουν θετική στάση και επάρκεια και στις δύο γλώσσες, ανεξάρτητα από το αν η πρώτη γλώσσα χαίρει κύρους και αποδοχής από την κυρίαρχη κοινωνία. Τα οφέλη της προσθετικής διγλωσσίας είναι πολλαπλά και δεν σχετίζονται μόνο με μεγαλύτερη ευαισθησία και ευελιξία που αποκτούν τα δίγλωσσα άτομα στην επικοινωνιακή τους ικανότητα, αλλά επεκτείνονται επιδρώντας θετικά στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις και τελικά στην κοινωνική τους ανέλιξη (Cummins, 2015).

3.5 Τρόποι διαχείρισης της διγλωσσίας

Η μείωση των απαιτήσεων των εκπαιδευτικών, η περιληπτική παρουσίαση της ύλης, ακόμη και η απλοποίηση του περιεχομένου των μαθημάτων, δεν φαίνεται να αποτελούν αποτελεσματικούς τρόπους αντιμετώπισης της ιδιαιτερότητας των (δυνάμει) δίγλωσσων μαθητών/τριών. Η εκμάθηση της ελληνικής ως Γ2 δεν είναι ζήτημα ποσοτικό αλλά απαιτεί τη συστηματική συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων, την ανάπτυξη κατάλληλου διδακτικού υλικού και την καλλιέργεια μιας κουλτούρας συμπερίληψης μέσα σε ένα ανοιχτό εκπαιδευτικό περιβάλλον με καινοτόμο διάθεση.

Η οικοδόμηση μιας συλλογικής ταυτότητας στην εκπαιδευτική κοινότητα είναι μία δυναμική και σύνθετη διαδικασία στην οποία πρέπει να συμμετέχουν όλα τα μέλη της (Molina & Sales, 2021). Όπως επισημαίνει ο Bugno (2018), υπάρχει μια ασυμφωνία μεταξύ των θεωριών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και των πεποιθήσεων και της πρακτικής των εκπαιδευτικών, η οποία μπορεί να δημιουργήσει αντιφάσεις και να δυσχεράνει την αποτελεσματική εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Είναι, λοιπόν, ζήτημα ζωτικής σημασίας για τα σχολεία να υιοθετήσουν μια συμπεριληπτική παιδαγωγική προσέγγιση προσαρμοσμένη στις ανάγκες των μεταναστών/τριών μαθητών/τριών και να προωθήσουν την πολιτισμική ποικιλομορφία που υποστηρίζεται από αφοσιωμένη σχολική ηγεσία και την επαρκή κατάρτιση εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Η έρευνα της Βλαμίδου (2019), η οποία επικεντρώνεται στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τον «άλλον» σε διαπολιτισμικά σχολεία της Θεσσαλονίκης, δείχνει μια θετική μεταβολή, η οποία οφείλεται στην εξέλιξη και την πρόοδο της κοινωνίας. Η αλλαγή των στάσεων και των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στους/στις μαθητές/τριες με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο, μεταβάλλει αυτόματα τον τρόπο διδασκαλίας τους και επηρεάζει τόσο τη σχολική επιτυχία όσο και την κοινωνική ένταξη των παιδιών.

Όσον αφορά την κατάσταση των σχολείων σε σχέση με τη δημιουργία συμμετοχικών και συνεργατικών κοινοτήτων, με κλίμα ευνοϊκό για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι Dežan και Sedmak (2023) υπογραμμίζουν τη σημασία της οικοδόμησης ενός συνεργατικού σχολικού κλίματος για την προώθηση της ευημερίας και της ένταξης των μεταναστών/τριών μαθητών/τριών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και οι επιτυχημένες διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών είναι θεμελιώδεις για την επίτευξη αυτού του στόχου. Ομοίως, είναι απαραίτητο να αντιμετωπιστούν οι ειδικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες με μεταναστευτική ή προσφυγική εμπειρία, όπως είναι οι συγκρούσεις ρόλων των φύλων και η συμμετοχή σε διαχωρισμένες ομάδες.

Ταυτόχρονα, μια ολοκληρωμένη διαπολιτισμική προσέγγιση πρέπει να υποστηρίζεται από έναν συνεργατικό θεσμικό οργανισμό, η πρόοδος του οποίου επιτυγχάνεται μέσω της οικοδόμησης της αίσθησης του «ανήκειν» στην εκπαιδευτική κοινότητα. Η ανάγκη για συλλογική ευθύνη σε ένα κλίμα ανταλλαγής μεταξύ εκπαιδευτικών φορέων για τη βελτίωση της δημιουργικής μάθησης για όλους/ες τους μαθητές/τριες πηγάζει από αυτή την αρχή. Υπό αυτή την έννοια, είναι απαραίτητο να ενισχυθεί η αντίληψη των εκπαιδευτικών πλαισίων ως χώρων διαλόγου πέρα από τα φυσικά εμπόδια των σχολείων, όπου ο κριτικός προβληματισμός για διλήμματα και παράδοξα μπορεί να εμπλουτιστεί, ώστε η συμπερίληψη να ριζώσει στην πράξη. Για να επιτευχθεί μια αληθινή κουλτούρα διαφορετικότητας, πρέπει να ξεπεραστεί η παραδοσιακή θεώρηση των πολιτισμών και η αντισταθμιστική διδακτική προσέγγιση για τις μειονότητες.

Σήμερα είναι περισσότερο αναγκαία από ποτέ η προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με μία παιδαγωγική προσέγγιση συμπεριληπτικού χαρακτήρα και επικεντρωμένη στην κοινότητα. Αυτό δεν είναι μόνο θέμα αντιμετώπισης των οργανωτικών, διδακτικών και αναλυτικών απαιτήσεων του διαπολιτισμικού σχολείου, αλλά θα πρέπει να φέρει αποτύπωμα σε εκείνες τις εκπαιδευτικές δράσεις που θα δημιουργούν ειρηνική και σεβαστή συνύπαρξη, ισότητα, συμμετοχή και δημοκρατικές αξίες στα ακαδημαϊκά ιδρύματα (Pérez-Jorge κ.ά., 2023).

Η προώθηση της διαπολιτισμικής ευαισθησίας μεταξύ των γηγενών μαθητών/τριών και η προσοχή στην ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία είναι βασικά στοιχεία για τη βελτίωση της σχολικής συνύπαρξης και της εκπαιδευτικής συμπερίληψης αυτών των ομάδων (Micó-Cebrián κ.ά., 2019). Οι στρατηγικές που προσδιορίζονται από τις διάφορες μελέτες που αναλύθηκαν περιλαμβάνουν προγράμματα παρέμβασης για τη βελτίωση της επικοινωνίας και της συναισθηματικής αυτοαντίληψης καθώς και συμμετοχή οικογενειών και κοινωνικών φορέων για την προώθηση του σεβασμού και της εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών/τριών. Οι παιδαγωγικές προτάσεις θα πρέπει να βασίζονται στη λειτουργική και κριτική διαπολιτισμικότητα για να δημιουργήσουν χώρους ανταλλαγής απόψεων λαμβάνοντας υπόψη τις γνώσεις κάθε μαθητή/τριας.

Ως παραδείγματα πρακτικών στρατηγικών, οι Gómez κ.ά. (2022) υποδεικνύουν ότι η εκπαιδευτική χρήση κινητών τηλεφώνων με συνεργατική μεθοδολογία είναι ένα καλό παράδειγμα χρήσιμης στρατηγικής για τη βελτίωση της σχολικής συμβίωσης και τη μείωση των ενοχλητικών συμπεριφορών, της ακαδημαϊκής δυσaréσκειας και του αποκλεισμού. Από την άλλη πλευρά, οι Mela-Contreras κ.ά. (2022) προτείνουν τη χρήση του διεθνούς κινηματογράφου ως διδακτική στρατηγική για την προώθηση της αμερόληπτης και δια-

λογικής διδασκαλίας, καθώς θεωρούν πως χρησιμοποιώντας την κινηματογραφική αφήγηση ως οπτικοακουστικό υλικό ενισχύεται και προωθείται η πολιτισμική πολυμορφία.

Οι Sani κ.ά. (2022) ενθαρρύνουν τους/τις εκπαιδευτικούς να προετοιμάσουν και να χρησιμοποιήσουν στην τάξη υλικό κατάλληλο για την υποστήριξη της διαπολιτισμικής προσέγγισης ή ακόμη και την υλοποίηση, όπου είναι δυνατόν, διαπολιτισμικών βιβλιοθηκών, μέσα από τις οποίες μπορούν να αντλήσουν πληροφορίες και παιδαγωγικά βοηθήματα που στοχεύουν στην παροχή χρήσιμων πληροφοριών σχετικά με τις διαφορετικές κουλτούρες προέλευσης των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία.

Έναν ακόμη τρόπο διαχείρισης της διγλωσσίας αποτελεί και η αξιοποίηση της μητρικής/πρώτης γλώσσας των μαθητών/τριών μέσω της παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας. Η πρακτική αυτή μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά και επεξηγηματικά για την κατάκτηση της γλώσσας-στόχου, να διευκολύνει τη μάθηση και να δώσει ευκαιρίες για αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών επί ίσοις όροις με τους/τις γηγενείς, ενισχύοντας ταυτόχρονα τις συναισθηματικές τους ανάγκες, αφού τους κάνει να νιώθουν ισότιμοι/ες και εξίσου ικανοί/ες. Τέλος, εμπλουτίζει τη σχολική τάξη και πράξη με νέες εμπειρίες, διδάσκοντας βιωματικά την κοινωνική, πολιτισμική και γλωσσική δικαιοσύνη (Τσοκαλίδου, 2018).

Με τις συγκεκριμένες μεθόδους διδασκαλίας παρέχονται νέες ευκαιρίες μάθησης που αγκαλιάζουν τη διαφορετικότητα και εκθέτουν τους/τις μαθητές/τριες σε αυθεντικό πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό υλικό, ενισχύοντας και επιταχύνοντας την κατάκτηση της γλώσσας με κατάλληλη υποστήριξη, προάγοντας ταυτόχρονα την διαπολιτισμική κατανόηση και την αυτοπεποίθηση.

Επιπρόσθετα, η συμπερίληψη της πολιτισμικής ποικιλομορφίας στο πρόγραμμα σπουδών και η υιοθέτηση παιδαγωγικών προσεγγίσεων χωρίς αποκλεισμούς όχι μόνο θα μπορούσε να ενισχύσει την εκπαιδευτική εμπειρία των μαθητών/τριών αλλά ταυτόχρονα να προάγει την κοινωνική δικαιοσύνη σε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα. Στο πλαίσιο αυτό, είναι απαραίτητο να ενισχυθεί η σχέση μεταξύ σχολείων και οικογενειών για την υποστήριξη της διαδικασίας προσαρμογής των μεταναστών/τριών μαθητών/τριών και των οικογενειών τους στο σχολικό περιβάλλον. Με τον τρόπο αυτό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα επεκταθεί σε ολόκληρο το μαθητικό σώμα και την εκπαιδευτική κοινότητα, προωθώντας την οικοδόμηση μιας συλλογικής ταυτότητας που εκτιμά και αποδέχεται τη διαφορετικότητα (Molina & Sales, 2021).

Τέλος, είναι εξαιρετικά σημαντικό να συνεχιστεί η έρευνα και η αξιολόγηση των στρατηγικών της πολυπολιτισμικής διαμεσολάβησης αλλά και του αντίκτυπου της εκπαιδευτικής πρακτικής και εμπειριών που προκύπτουν όσον αφορά τη δημιουργία μιας διαπολιτισμικής μάθησης. Ο εντοπισμός και η προώθηση αποτελεσματικών παιδαγωγικών στρατηγικών και καινοτομιών στη διδασκαλία και τη μάθηση μπορεί να συμβάλει σε μια πιο δίκαιη, χωρίς αποκλεισμούς, εκπαίδευση. Επιπλέον, καίριας σημασίας είναι η συμμετοχή και η συνεργασία όλων των παραγόντων που εμπλέκονται στην εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών/τριών, των γονέων, των εκπαιδευτικών, των διοικητικών στελεχών και των εκπαιδευτικών ηγετών, καθώς και των πολιτικών αρχών και των οργανώσεων της κοινωνίας των πολιτών.

4. Συμπεράσματα

Με γνώμονα το γεγονός ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν δικαίωμα στη

γνώση, το σχολείο, το οποίο αποτελεί μια ανοιχτή κοινωνία μάθησης, οφείλει να σέβεται και να διατηρεί τις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες όλων των μελών του. Ο εξαιρετικά βαρύνων ρόλος της εκπαίδευσης σε μια σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία συνδέεται άμεσα με την ιδέα της ελευθερίας και της αυτοδιάθεσης. Το παρόν άρθρο επιβεβαιώνει πως η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα δεν είναι μια εύκολη υπόθεση και χρειάζονται προσπάθειες σε πολλαπλά επίπεδα ώστε να ξεπεραστούν οι δυσκολίες και τα εμπόδια που προκύπτουν. Η ανάγκη για ριζοσπαστικές αλλαγές, συντονισμένες ενέργειες και προγραμματισμένες αποφάσεις αποτελεί μονόδρομο προκειμένου να δημιουργηθεί ένα ανοιχτό και πραγματικά διαπολιτισμικό σχολείο, το οποίο θα είναι ικανό να ανταποκριθεί επάξια στις ανάγκες της σύγχρονης πολυπολιτισμικής Ελλάδας.

Στόχος του άρθρου αυτού ήταν αφενός να βοηθήσει στη μελλοντική έρευνα και την πρακτική σε αυτόν τον τομέα και αφετέρου να συμβάλει στον διάλογο με τους/τις εκπαιδευτικούς και τους πολιτικούς φορείς σχετικά με τις στρατηγικές για την αντιμετώπιση της πολιτισμικής και γλωσσικής ποικιλομορφίας στα σχολεία. Μέσω μιας διεπιστημονικής και συνεργατικής προσέγγισης, είναι δυνατό να προχωρήσουμε προς ένα εκπαιδευτικό σύστημα πιο περιεκτικό, βασισμένο στην ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη, που εκτιμά και αξιοποιεί την πολιτισμική πολυμορφία ως πηγή ενδυνάμωσης για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγγελοπούλου, Π. & Μάνεσης, Ν. (2017). Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 228–236. <https://doi.org/10.12681/hjre.14100>
- Βιλιαρίδου, Σ. (2019). *Η αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα: Εμπειρική έρευνα σε ομάδα εκπαιδευτικών*. Διπλωματική εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/2884665/theFile>
- Βλαμίδου, Σ. Γ. (2019). *Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και η διάσταση της ατομικής αλλαγής σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο*. Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. <http://ikee.lib.auth.gr/record/306582/files/GRI-2019-25275.pdf>
- Γεωργιάδης, Φ. & Ζήσιμος, Α. (2008). Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της σχολικής και προσχολικής αγωγής μέσα από τον αντιρατσιστικό λόγο και την κοινωνική δικαιοσύνη: Μια κριτική ανασκόπηση του θέματος. Στο Κακανά Δ. & Σιμούλη Γ., (Επιμ.), *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21ο αιώνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Γεωργίτσα, Α. (2017). *Η ένταξη των παιδιών των μεταναστών στην εκπαίδευση και την κοινωνία της Ευρώπης. Πολιτικές και πρακτικές για την αντιμετώπιση της προσφυγικής κρίσης στην Ελλάδα και στη Γερμανία*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. <http://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/4668>
- Γιαβρίμης, Π. (2022). Απόψεις εκπαιδευτικών για την ένταξη των μεταναστών και προσφύγων και την ελληνική εκπαιδευτικής πολιτική. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 28(1), 57–77.
- Γιαννούση, Π. (2021). Σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών με έμφαση στους μετανάστες γονείς και ο ρόλος των εκπαιδευτικών. *Education*

Sciences, 2021(2), 51–64.

Γκαγκά, Μ. (2021). *Εκπαιδευτική πολιτική για τη ΔβΜ: συγκριτική προσέγγιση μεταξύ της Ελλάδας και των Σκανδιναβικών χωρών*. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. <http://hdl.handle.net/11610/22590>

Γκόβαρης Χ. (2024). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Σκέψεις και κριτικές επισημάνσεις για το «αντικείμενο» της αναγνώρισης. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 13(1). <https://doi.org/10.12681/revmata.37706>

Γκότοβος, Α. (1997). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Γούναρη, Χ. Ι. (2017). *Διερεύνηση της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας δασκάλων και των αναγκών επιμόρφωσης τους ως προς την εκπαίδευση μαθητών Ρομά*. Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. <http://ikee.lib.auth.gr/record/292202/files/GRI-2017-19560.pdf>

Δαμανάκης, Μ. (1997). *Αναζήτηση μιας Εκπαιδευτικής πολιτικής για τα παιδιά των Μεταναστών στην Ευρώπη*. Στο *Η Γλωσσική Εκπαίδευση των Ελλήνων Μεταναστών στην Ευρώπη*. ΥΠΕΠΘ, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Ζάγκα, Ε., Κεσίδου, Α. & Ματθαιουδάκη Μ. (2015). Οι δυσκολίες των αλλόγλωσσων μαθητών στα μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών: Ερευνητικά δεδομένα για το δημοτικό σχολείο και το γυμνάσιο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 60, 70–90.

Ζερδελή, Μ. Κ. (2021). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην πολυπολιτισμική τάξη της ελληνικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. <https://repo.lib.duth.gr/jspui/handle/123456789/13889>

Ζηλιασκοπούλου, Δ. (2014). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας και αντιμετώπισης των δυσκολιών. *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο: επιμορφωτικό υλικό*, 491–510.

Καρακωνσταντίνου, Α. Μ. (2020). *Σχολείο και διαπολιτισμικότητα*. Επιστημονικό Περιοδικό Σ.Κ.Ε.Ψ.Υ. Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση & Ψυχική Υγεία, Νέα Εποχή. Τεύχος 7.

Καρανικόλα, Ζ. & Πίτσου, Χ. (2015). Αποτύπωση των δράσεων του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας στον χώρο της Α΄ βάθμιας και Β΄ βάθμιας Εκπαίδευσης. Μια ποιοτική μελέτη θεματικής ανάλυσης των ετήσιων εκθέσεων του Υπουργείου Παιδείας προς την Εθ. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 4, 128–151. <https://doi.org/10.12681/hjre.8858>

Κατσιφί, Σ. (2019). *Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα κατά την περίοδο 2000–2018: Κριτική Επισκόπηση*. Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/44677>

Καφεντζή, Σ. (2020). *Ο ρόλος του σχολείου στην κοινωνική ενσωμάτωση μεταναστών μαθητών-μαθητριών: Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών α/θμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/47207>

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Παπαναούμ Ζ. (Επιμ.), *Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

Κεσίδου, Α. (2010). Μετανάστευση και εκπαιδευτική πολιτική.

- Διεθνής εμπειρία. Στο Κεσίδου, Α., Ανδρούσου, Α. & Τσάφος, Β. (Επιμ.), *Μετανάστευση, πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικές προκλήσεις: πολιτική, έρευνα, πράξη*, Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου (Αθήνα, 14–15 Μαΐου 2010) (σσ. 117–125). Θεσσαλονίκη: Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση. <http://www.diaapolis.auth.gr/>
- Κεφαλά, Ζ. (2018). *Διερεύνηση απόψεων και πρακτικών Ελλήνων γονέων δίγλωσσων παιδιών στη Σουηδία*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. <http://ikee.lib.auth.gr/record/299208/files/GRI-2018-22307.pdf>
- Κολούμπα, Α. (2017). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην πολυπολιτισμική τάξη της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μελέτη περίπτωσης: διαπολιτισμικά γυμνάσια Αττικής*. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς. <https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/10578>
- Λιακοπούλου, Μ. & Παπαδοπούλου, Β. (2020). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Μια καταγραφή αναγκών των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 67.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Η Πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Γ.Γ.Α.Ε.
- Ματθαίου, Δ. (2007). Ποιότητα στην εκπαίδευση. Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές. Μια συγκριτική θεώρηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Τεύχος 13, 10–32.
- Μήλιου, Ο. (2013). Η Ευαισθητοποίηση των δασκάλων απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 56, 83–99.
- Μπεζάτη, Θ. & Θεοδοσοπούλου, Μ. (2006). *Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Νικολάου, Α. (2017). *Η διερεύνηση της διαπολιτισμικής επάρκειας των νηπιαγωγών και οι επιμορφωτικές τους ανάγκες στο πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου*. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. <http://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/3646>
- Ντέλη, Ν. (2018). *Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής. <http://oceanis.lib2.uniwa.gr/xmlui/handle/123456789/4203>
- Παλαιολόγου, Ν. (2000). *Σχολική προσαρμογή μαθητών με Διπολιτισμικά χαρακτηριστικά*. Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ. <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/20815?lang=el#page/1/mode/2up>
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2011). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μεταναστών*. Αθήνα: Πεδίο
- Παναγιωτοπούλου, Ε. (2021). *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στα διαπολιτισμικά σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. (Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/52417>
- Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Αθήνα: Περιβόλακι και Ατραπός.
- Παπαχρήστος, Κ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής
- Πατσιαούρας, Α. (2008). Ρατσισμός και Ξενοφοβία στην Κοινωνία, την Εκπαίδευση και τον Αθλητισμό. *Inquiries in Sport & Physical Education*, 6(3), 290–302.
- Παυλής, Δ. (2016). Μετανάστες μαθητές προκλήσεις στην ελληνική

εκπαίδευση, *Πρακτικά 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής*, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Πεντέρη, Ε. & Ιωσηφίδης, Α. (2023). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία για την εκπαίδευση μαθητών/τριών με μεταναστευτική εμπειρία. *Θέματα Επιστημών Αγωγής*, 2(1), 67–82.

Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., & Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία Και Πράξη Στις Επιστήμες Αγωγής Και Εκπαίδευσης*, 4(108). doi:10.12681/dial.16278

Σκούρτου, Ε., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Σελλά-Μάζη, Ε., Χατζηδάκη, Α., Ανδρούσου, Α., Ρεβυθιάδου, Α. & Τσοκαλίδου, Π. (2016). *Διγλωσσία & Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. Σύλλογος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2019). Εκπαίδευση και Μετανάστευση. Πολιτικές για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Σχολική Πραγματικότητα. *Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο «Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21ο αιώνα»*. Πρακτικά Εργασιών. Κέρκυρα, 4–6, Οκτώβριος 2019, σσ. 1525.

Σχοινάς, Δ. (2019). Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα: Διερεύνηση των απόψεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών του Νομού Ηλείας για τη διαπολιτισμική τους συνειδητοποίηση και επάρκεια στη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/42886>

Τολακίδου, Π. (2018). Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την παρουσία και τη σχολική επίδοση δίγλωσσων προσφύγων μαθητών/μαθητριών και οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν για τη διαχείριση της διγλωσσίας: μια ποιοτική έρευνα σε εκπαιδευτικούς του Ν. Θεσσαλονίκης. Μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Τούμπος, Π. (2018). Εξευρωπαϊσμός και Εκπαίδευση: Η συμβολή της σχολικής ηγεσίας στον εξευρωπαϊσμό της σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσω της κινητικότητας των εκπαιδευτικών. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πειραιάς.

Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2018). Διαγλωσσικότητα και παιδαγωγικά εργαλεία. Στο Σ. Τσιπλάκου (επιμ.), *Οδηγός διαχείρισης Κοινωνικοπολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο* (σσ. 45–78). Ινστιτούτο Παιδείας και Πολιτισμού Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2015). Διγλωσσία και Εκπαίδευση: από τη θεωρία στην πράξη και στην κοινωνική δράση. Στο Ανδρουλάκης, Γ. (Επιμ.), *Γλωσσική Παιδεία. 35 Μελέτες Αφιερωμένες στον Καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση* (σσ. 387–398). Αθήνα: Gutenberg.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για δύο: Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Εκδόσεις Ζυγός, Θεσσαλονίκη.

Τσοκαλίδου, Ρ. & Μαλιγκούδη, Χ. (2011). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Διγλωσσία. Κεφάλαιο 2, Ενότητα Επιμορφωτικό Υλικό στο Πλαίσιο του προγράμματος ΕΣΠΑ: Πιστοποίηση Ελληνομάθειας Υποστήριξη και Ποιοτική Ανάδειξη της Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Ξένης/Δεύτερης Γλώσσας (συγχρηματοδότηση Υπουργείου Παιδείας- Ευρωπαϊκής Ένωσης και υλοποίηση Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας).

ΦΕΚ 124/Α/17-6-1996. *Η Ελληνική παιδεία στο εξωτερικό η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

- ΦΕΚ 163/Α/21-9-2010. *Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- ΦΕΚ 2687/Β/29-8-2016. *Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) -Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ, Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων ΖΕΠ και Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ. Υ. Ε. Π ΖΕΠ) σε σχολικές μονάδες Π.Ε.* Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Φρατζή, Π., & Φωτεινός, Δ. (2001). Το θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης (σε επιλεγμένες χώρες): Εκπαιδευτικά συστήματα Ισπανίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 119, 103–114.
- Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ. (2014). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Εκδόσεις: Σαΐτα, Καβάλα.
- Χρυσόχοου, Ξ. (2010). *Πολυπολιτισμική πραγματικότητα: Οι κοινωνιοψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξερόγλωσση

- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Biza, C., & Giannakou, A. (2022). Distinguishing between Bilingualism and Dyslexia: Views of Secondary School Teachers in Greece. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(12), 218–237. <https://ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/6377/pdf>
- Biza, C. & Giannakou, A. (2024). Students with dyslexia and bilingual students: Teachers' beliefs and attitudes on meeting their needs. *Intercultural Education*, 35(5), 1–25 <https://doi.org/10.10080/14675986.2024.2408134>
- Bugno, L. (2018). Clues to the wind's direction: sailing on teachers' beliefs about cultural diversity: results from a semi-structured interview in the Italian context. *Studia paedagogica*, 23(4), 129–144.
- Chamorro, G., & Janke, V. (2022). Investigating the bilingual advantage: the impact of L2 exposure on the social and cognitive skills of monolingually-raised children in bilingual education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(5), 1765–1781.
- Cummins J. (1984). Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In Rivera C. 1984. *Language Proficiency and Academic Achievement*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, Αθήνα: Gutenberg.
- Cummins, J. (2015). Intercultural education and academic achievement: A framework for school-based policies in multilingual schools. *Intercultural education*, 26(6), 455–468.
- Dežan, L. & Sedmak, M. (2023). How do you feel at school? A cross-country comparative analysis of migrant adolescents' school well-being. *Frontiers in Education*, Vol. 8.
- European Stability Initiative (ESI) (2017). *The Refugee Crisis Through Statistics – A compilation for politicians, journalists and other concerned citizens*. ESI.
- Gkaintartzi, A., Kiliari, A. & Tsokalidou, R. (2015). “Invisible” Bilingualism – “Invisible” Language Ideologies: Greek Teachers' Attitudes towards Immigrant Pupils' Heritage Languages. *International*

Journal of Bilingual Education and Bilingualism 18(1), 60–72. <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2013.877418>

Gómez Hernández, P., Monge López, C., Castillo Fernández, H. D., & Kassas, M. D. C. M. (2022). Aprendizaje cooperativo con teléfonos móviles en un contexto de vulnerabilidad: resultados en la convivencia. *Revista electrónica de investigación educativa*, 24.

Guo, W., & Yao, S. (2022). Cognitive benefits of being bilingual for young children: A literature review. In *2021 International Conference on Social Development and Media Communication (SDMC 2021)* (pp. 654–660). Atlantis Press.

Malokhat, S. (2024). How Bilingualism Enhances Human Personality. *Web of Semantics: Journal of Interdisciplinary Science*, 2(5), 97–102.

Mela-Contreras, J., Torelló, J., & Cobos, D. (2022). Cine, diversidad e infancia: el proyecto Cineduka en escuelas básicas chilenas. *Anagramas-Rumbos y sentidos de la comunicación*, 21(41).

Micó-Cebrián, P., Cava, M. J., & Buelga, S. (2019). Sensibilidad intercultural y satisfacción con la vida en alumnado autóctono e inmigrante. *Educación*, 55(1), 39–57.

Molina Diaz, M., & Sales, A. (2021). ‘Som escola.’ The construction of an inclusive intercultural community in a school undergoing transformation. *Intercultural Education*, 32(1), 1–16.

Pérez-Jorge, D., González-Herrera, A. I., González-Afonso, M., & Santos-Álvarez, A. G. (2023). Reality and Future of Interculturality in Today's Schools. *Education Sciences*, 13(5), 525.

Sani, S., Refrigieri, L., & Manolescu, A. A. (2022). European Institutions Policies on Intercultural Teacher Training. *Agora International Journal of Juridical Sciences*. 16(2), 100–110.

Trimikliniotis, N. (2001). The location of Cyprus in the Southern European context: Europeanisation or modernization. *Cyprus Review*, 13(2), 47–73.

UNESCO (1996). *L'education, un Trésor est caché dedans*, Unesco, Editions Odile Jacob, Paris.

Yakub, M. (2023). 9+ Key Bilingual Job Statistics & Trends to Know. *Business DIT*. <https://www.businessdit.com/bilingual-job-statistics/>

Yamin, M.A.Y. (2020). The relationship between RIGHT ethical behavior perspective, demographic factors, and BEST ethical performance. *International Review of Management and Marketing*, 10(1), 27.

Abstract

The migration and refugee flows observed in recent years in the wider European area and in particular in Greece shape a new political and social reality, in which multiculturalism and multilingualism thrive. These changes advocate the need to implement intercultural education, which nevertheless requires radical reforms, both in the education system itself and in the beliefs of those involved in the inclusion of the new populations in the Greek school. Approaching the challenges as well as the problems that arise regarding the consolidation of the basic principles of intercultural education, this article attempts a bibliographic review both at the conceptual level and at the level of practical application to manage linguistic and cultural diversity. In this context, the importance of utilizing students' bilingualism is also put centre-stage, highlighting the role that it can play in strengthening interculturality both in the educational process and in shaping a social environment of understanding and acceptance of

diversity. Conclusions are drawn regarding the ways of dealing with linguistic and cultural diversity, together with practical suggestions for change by developing the intercultural competence and preparedness of teachers to help enhance multicultural mediation strategies for conflict resolution and avoid negative attitudes.

Keywords: multiculturalism, intercultural education, challenges and problems, bilingualism

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗΣ ΔΙΑΣΤΑΣΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΜΙΑ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΤΑΞΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ

► ΙΩΑΝΝΗΣ ΣΑΛΒΑΡΑΣ

Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Κύπρος
salvaras.i@unic.ac.cy

► ΕΥΘΥΜΙΑ ΓΟΥΡΓΙΩΤΟΥ

Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Κύπρος
gourgiotou.e@unic.ac.cy

► ΜΑΡΙΝΑ ΣΑΛΒΑΡΑ

Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Κύπρος
salvara.m@unic.ac.cy

► ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ ΠΕΚΗΣ

Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ελλάδα
Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Κύπρος
pekis.a@unic.ac.cy

Περίληψη

Στην καρδιά της πολιτισμικής ανομοιογένειας των σημερινών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων βρίσκεται το τίμημα της γνώσης και της διαμεσολάβησής της. Ένα σημαντικό εργαλείο για την κατανόηση αυτής της διαμεσολάβησης είναι η επικοινωνιακή διάσταση του προγράμματος διδασκαλίας και, κυρίως, η ‘διαπολιτισμική επικοινωνία’. Ενώ τα σύγχρονα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης είναι προσανατολισμένα προς την κατεύθυνση αυτή, ωστόσο δίνουν περισσότερη έμφαση στη λειτουργική διάσταση της διδασκαλίας. Η αδυναμία αυτή δυσκολεύει τους εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στην πράξη, ήδη από την αρχική τους εκπαίδευση. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να αξιολογήσει την επικοινωνιακή διάσταση του προγράμματος διδασκαλίας των υποψηφίων εκπαιδευτικών (εφεξής ΥΕ) σε μια ελληνική πολυπολιτισμική συμπεριληπτική τάξη νηπιαγωγείου, ακολουθώντας το κονστрукτιβιστικό μοντέλο αξιολόγησης προγραμμάτων. Η εργασία διερευνά την κατεύθυνση της λεκτικής επικοινωνίας, τα είδη του λόγου και τους τύπους των επιχειρημάτων, καθώς και τις κατηγορίες των λεκτικών αλληλεπιδράσεων που λαμβάνουν χώρα στην τάξη ανάμεσα στους ΥΕ και τα μικρά παιδιά με σκοπό να συν-οικοδομήσουν την κοινωνική και επιστημονική γνώση. Στην έρευνα συμμετείχαν δεκαπέντε παιδιά προσχολικής ηλικίας, εκ των οποίων τα οκτώ προέρχονταν από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα (εφεξής δ.γ.π.π.), δύο εκπαιδευτικοί και τέσσερις ΥΕ. Στο διάστημα τεσσάρων ημερών, μία ΥΕ δίδασκε εκ περιτροπής και μία παρατηρούσε τη διδασκαλία της. Οι λεκτικές αλληλεπιδράσεις καταγράφηκαν σε ένα μαγνητόφωνο, απομαγνητοφωνήθηκαν και καταχωρήθηκαν σε φύλλα παρατήρησης. Τα δεδομένα αναλύθηκαν ως προς τη συχνότητα, τη φύση και το περιεχόμενο της επικοινωνιακής κατάστασης που αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια τριών χρονικών περιόδων (αυθόρμητες δραστηριότητες, συγκέντρωση της τάξης στην ολομέλεια, ομαδικές εργασίες). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδει-

ξαν ότι οι περισσότερες αλληλεπιδράσεις πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των αυθόρμητων δραστηριοτήτων και της συζήτησης με τα παιδιά στην ολομέλεια και είχαν κατεύθυνση άλλοτε μονόδρομη, άλλοτε αμφίδρομη. Η ανατομία αυτών των αλληλεπιδράσεων ανέδειξε τη χρήση κλειστών, δηλωτικών και διαδικαστικών ερωτήσεων και απαντήσεων από την πλευρά των ΥΕ με σκοπό να οδηγήσουν τα παιδιά να προσαρμοστούν στην επιστημονική πρόθεσή τους. Ταυτόχρονα, διατηρούσαν οι ίδιες τον έλεγχο τόσο του περιεχομένου όσο και της οργάνωσης της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιτείνουν την ανάγκη για καλύτερη αρχική κατάρτιση των ΥΕ στο αντικείμενο των διδακτικών αλληλεπιδράσεων, αφενός και, αφετέρου στη βελτίωση της επικοινωνιακής διάστασης του προγράμματος διδασκαλίας των ΥΕ.

Λέξεις-κλειδιά: Αρχική κατάρτιση νηπιαγωγών, αξιολόγηση προγράμματος διδακτικής παρέμβασης, επικοινωνιακή διάσταση, λεκτικές αλληλεπιδράσεις, παιδιά από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Εισαγωγή

Τα περισσότερα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης προσανατολίζονται τα τελευταία χρόνια στην κοινωνικο-γνωστική, δομιστική και εποικοδομιστική προσέγγιση της γνωστικής ανάπτυξης των μικρών παιδιών και της επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών-παιδιών. Μέσα από την κοινωνικο-γνωστική προσέγγιση η γνωστική ανάπτυξη αντιμετωπίζεται ως προϊόν νοητικής οικοδόμησης στο πλαίσιο διαδικασιών κοινωνικής αλληλεπίδρασης, εντός των οποίων τα παιδιά «μαθαίνουν πρώτα κάνοντας πράγματα με τους άλλους και ύστερα με τον εαυτό τους» (Σαλβαράς, 2013:57; Vygotsky, 1993, 2000). Στη γνωσιακή/δομιστική προσέγγιση, με βάση τις παραδοχές του Bruner και άλλων, τα μικρά παιδιά ανακαλύπτουν τη γνώση που προϋπάρχει διερευνώντας πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές μάθησης. Η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού-παιδιού είναι κοινή, άλλοτε δασκαλοκεντρική/δασκαλομαθητική και άλλοτε μαθητοκεντρική/διαμαθητική (Σαλβαράς, 2013:61). Στην εποικοδομιστική κατεύθυνση, με βάση τις παραδοχές του Piaget, Vygotsky και άλλων, η γνώση κατασκευάζεται από το ίδιο το παιδί το οποίο λειτουργεί διαδραστικά με τους άλλους συνομήλικούς του και το περιβάλλον, μετασχηματίζοντας και αναδομώντας τις προηγούμενες εμπειρίες του, ώστε να φτάσει στην παραγωγή της νέας γνώσης. Η επικοινωνία γίνεται περισσότερο μαθητοκεντρική με τον εκπαιδευτικό «να εκχωρεί σημαντικό μέρος των αποφάσεων που αφορούν το σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση της διδασκαλίας στα παιδιά» (Σαλβαράς, 2013:69-71).

Ενώ, όμως, τα σύγχρονα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης που θεμελιώνονται στις παραπάνω θεωρητικές παραδοχές υπογραμμίζουν τη διαμεσολαβητική φύση της επικοινωνίας, καθώς και τη σύνδεσή της με συγκεκριμένες δραστηριότητες, οι θεωρίες αναντιστοιχίας/ασυμβατότητας έχουν επικεντρωθεί στις δυσκολίες που προκύπτουν όταν το πολιτισμικό υπόβαθρο και οι εμπειρίες των παιδιών διαφέρουν. Αυτές οι ασυμβατότητες μπορεί να οδηγήσουν σε αρνητικές συνέπειες στα παιδιά από δ.π.γ.π.. Παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα (δ.π.γ.π.) εννοούμε τα παιδιά που δεν μιλούν ως μητρική γλώσσα τη γλώσσα διδασκαλίας (εν προκειμένω στη χώρα μας την ελληνική) (Langeloo et al., 2019). Έρευνες δείχνουν ότι αυτά τα παιδιά αντιμετωπίζουν μεγαλύ-

τερη δυσκολία στη δημιουργία επιτυχούς επικοινωνίας και θετικών σχέσεων με συνομήλικους και ενήλικες, που οφείλεται σε πολλούς παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων της γλώσσας, των αξιών, του πολιτισμού κ.ά. Οι προκλήσεις που δημιουργούν αυτές οι ασυμβατότητες θέτουν σε μειονεκτική θέση τους μαθητές απέναντι στους ισχυρούς εκπαιδευτικούς (Hamilton, 2014:11-12).

Στις προκλήσεις αυτές απαντούν τα σύγχρονα-ανοιχτά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης, και κυρίως τα διαπολιτισμικά, που απαιτούν τη δημιουργία των προϋποθέσεων εκείνων που θα διασφαλίζουν την ισότιμη συμμετοχή των παιδιών στη μάθηση μέσα σε μια πολυπολιτισμική τάξη (Γκόβαρης, 2011). Τα προγράμματα αυτά αξιοποιούν το θεωρητικό πλαίσιο του Vygotsky (1993, 2000), ο οποίος έδωσε έμφαση στη φύση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον ενήλικα και το παιδί. Έστρεψε το ενδιαφέρον του στην έρευνα των νοητικών διαδικασιών διαμόρφωσης των εννοιών μέσα από την αλληλεπίδραση της ατομικής με την κοινωνική φύση της νοητικής λειτουργίας. Βασικό παράγοντα για τη διαδικασία αυτή αποτελεί η *διαμεσολάβηση*, καθώς οι έννοιες δεν αποτελούν ατομικές κατασκευές, αλλά διαμορφώνονται στα πλαίσια κοινωνικών διαδικασιών μέσα από τις οποίες αποκτά νόημα η δραστηριότητα των υποκειμένων. Τα μέσα διαμεσολάβησης είναι προϊόντα της κοινωνικο-πολιτισμικής ανάπτυξης που έχουν προσαρμοστεί από τα άτομα καθώς πραγματοποιούν νοητικές λειτουργίες (γλώσσα, συστήματα μέτρησης, τεχνικές μνήμης, έργα τέχνης, η γραφή, τα διαγράμματα, οι χάρτες, κ.λπ.). Βέβαια, το σημαντικότερο σύστημα συμβόλων είναι η *γλώσσα* (ο λόγος), η οποία έχει τον κύριο διαμεσολαβητικό ρόλο για το σχηματισμό των εννοιών. Το παιδί, συνεπώς, μεγαλώνοντας σε μία κοινωνία όπου τα εργαλεία και τα σύμβολα είναι ήδη διαθέσιμα, τα οικειοποιείται μέσα από την αλληλεπίδραση με τους άλλους και μέσα από την εκπαίδευση. Βασικός στόχος της ανάπτυξης και της μάθησής του είναι ο εξοπλισμός με αυτά τα «εργαλεία» τα οποία στην αρχή είναι εξωτερικά και διαπροσωπικά και στη συνέχεια εσωτερικεύονται και χρησιμοποιούνται ατομικά και ανεξάρτητα (Ντολιοπούλου, 2001, σ. 94).

Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

Στην καρδιά της κοινωνικής ετερογένειας και της «πολιτιστικής ποικιλομορφίας» των σημερινών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων βρίσκεται το τίμημα της γνώσης και της διαμεσολάβησής της. Ένα σημαντικό εργαλείο για την κατανόηση αυτής της διαμεσολάβησης είναι η επικοινωνιακή διάσταση του προγράμματος διδασκαλίας και κυρίως η «διαπολιτισμική επικοινωνία». Δεδομένου δε ότι η μάθηση είναι μια κοινωνικο-πολιτισμική διαδικασία και τα παιδιά αναπτύσσονται μέσω της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον (Bronfenbrenner & Morris, 2007), είναι σημαντικό να καθοριστούν οι ευκαιρίες μάθησης που προσφέρονται στα παιδιά από δ.π.γ.π., υπό το πρίσμα της επικοινωνίας τους με τον εκπαιδευτικό μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Liu, Volcic & Gallois, 2018). Ο όρος *διαπολιτισμική επικοινωνία* αναφέρεται στην αλληλεπίδραση δύο ή περισσότερων μελών διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, τα οποία συναλλάσσονται λεκτικά ή μη λεκτικά μηνύματα (Neuliep, 2018).

Τα παιδιά από δ.π.γ.π., εκτός από τη γλώσσα, συχνά διαφέρουν ως προς τη φυλή και την εθνικότητα, τον πολιτισμό και τον βαθμό ενσωμάτωσης, το κοινωνικοοικονομικό και εκπαιδευτικό επίπεδο, τη δομή και τις αξίες της οικογένειας, καθώς και την προηγούμενη σχολική εμπειρία (Veenstra & Kuyper, 2004). Ανεξάρτητα αν αυτές οι διαφορές αναγνωρίζονται ή όχι από το σχολικό περιβάλλον, τα

1. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Τόμος Α' (Φ.Ε.Κ. τεύχος Β' αρ. φύλλου 303/13/3/2003). Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων και Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), που από το 2003 αποτελεί το επίσημο πλαίσιο για τη διδασκαλία στο νηπιαγωγείο, γίνεται για πρώτη φορά ο «διαπολιτισμικός λόγος» με εμφανείς αναφορές στην «ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας» και «την ανάγκη διαμόρφωσης μιας στάσης αποδοχής και σεβασμού απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα των συμπολιτών τους με σκοπό την αρμονική τους συμβίωση σε περιβάλλον πολιτισμικής, εθνικής και γλωσσικής πολυμορφίας» (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003, σελ. 4).

2. ΥΠΔΒΜΘ-Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης (2011). ΕΠ «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση». Σχέδιο Δράσης. Για την εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών και την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στο Νέο Σχολείο. ΕΣΠΑ 2007–2013. Σύμφωνα με αυτά, ο «τρόπος που ο εκπαιδευτικός αλληλοεπιδρά με τα παιδιά και αντιδρά... αποτελεί πρότυπο για τον τρόπο λειτουργίας των ιδίων των παιδιών» (ΠΣΝ, 2011β: 65), «διατηρεί τον διαμεσολαβητικό του ρόλο, παρέχοντας τις απαραίτητες πληροφορίες και λύσεις μόνο όταν αυτές ζητηθούν από τα ίδια τα παιδιά (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2011: 119–120 και ΠΣΝ, 2011β: 119), αναλαμβάνει τον ρόλο του εμπνευστή, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή των παιδιών, (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2011: 120), του καθοδηγητή, ώστε να στηρίζει τις ανάγκες τους και να συμβάλλει στην ενδυνάμωσή τους» (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2011: 120–121). Τα προγράμματα αυτά, μολονότι δεν κατόρθωσαν να εφαρμοστούν εκτενώς, αντανakλούν έναν πιο 'σύγχρονο διαπολιτισμικό λόγο'

παιδιά φέρνουν αυτές τις πολιτισμικές διαφορές μέσα στην τάξη και δυσχεραίνουν τις σχέσεις επικοινωνίας και τις επικοινωνιακές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, αφού οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν τις πρακτικές αλληλεπίδρασης με πολύγλωσσα παιδιά – σε σύγκριση με τις πρακτικές τους με μονόγλωσσα παιδιά. Αρκετά συχνά δε, επηρεάζουν τις κοινωνικές και ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών τους (Langeloo et al., 2019; Phillips, 1983). Μεγάλος αριθμός ερευνών έχει δείξει ότι οι υψηλής ποιότητας αλληλεπιδράσεις δασκάλου-παιδιού σχετίζονται θετικά με ένα ευρύ φάσμα υψηλών ακαδημαϊκών και κοινωνικο-συναισθηματικών επιδόσεων από την πλευρά των παιδιών (Cadima, Leal & Burchinal, 2010; Curby, Rimm-Kaufman & Ponitz, 2009; Luckner & Pianta, 2011).

Η προώθηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη επιτυγχάνεται με: α) τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, β) το κατάλληλο γι' αυτή Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, στο οποίο ο σεβασμός των ιδιαιτεροτήτων και η ολιστική προσέγγιση της γνώσης πρέπει να αποτελούν προτεραιότητα, και γ) την κατάλληλη αρχική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη μεθόδευση μιας πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας (Civitillo et al., 2018). Ως προς την πρώτη συνιστώσα, στην Ελλάδα όλα τα δημόσια νηπιαγωγεία μπορούν δυνάμει να λειτουργήσουν ως συμπεριληπτικά αφού δέχονται όλα τα παιδιά ηλικίας 4–6 ετών, ανεξάρτητα από το γλωσσικό και φυλετικό τους προφίλ.

Ως προς τον παράγοντα του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, όλα τα –εθνικού χαρακτήρα– προγράμματα που έχουν εκπονηθεί στην Ελλάδα από το 2003 έως σήμερα, θεμελιώνονται στις παραπάνω θεωρητικές παραδοχές (του 2003,¹ 2011,² 2021³). Ωστόσο, η προσεκτική σπουδή αυτών των προγραμμάτων δείχνει ότι δίνουν έμφαση στην περιγραφή της λειτουργικής διάστασης της διδασκαλίας (αντικείμενο διδασκαλίας, προηγούμενο γνωστικό επίπεδο παιδιών, διδακτικοί στόχοι, ανάλυση έργου, μετατροπή αντικειμένου διδασκαλίας σε πρόβλημα, επιλογή στρατηγικής διδασκαλίας, αξιολόγηση, κ.ά.). Η επικοινωνιακή διάσταση της διδασκαλίας υποδηλώνεται από τα συμφραζόμενα και, κυρίως, από τα σημεία που επιχειρούν να περιγράψουν τον επικοινωνιακό ρόλο του εκπαιδευτικού ως *πολιτισμικού διαμεσολαβητή* (Goodwin, 2000), χωρίς ωστόσο να διασαφηνίζεται η απαιτούμενη επικοινωνιακή δεξιότητα του εκπαιδευτικού και ο τρόπος απόκτησής της (Γκόβαρης, 2015).

Το αποτέλεσμα είναι πολλοί εκπαιδευτικοί να εκφράζουν ανησυχίες για τη μη επαρκή προετοιμασία τους να ανταποκριθούν στις προκλήσεις ενός πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος μάθησης (OECD, 2019:98), εύρημα το οποίο αναδεικνύει την κρισιμότητα του παράγοντα, «διαπολιτισμική επικοινωνιακή δεξιότητα» του εκπαιδευτικού που τα τελευταία χρόνια θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της επαγγελματικής του προετοιμασίας (Civitillo et al., 2018; OECD, 2019). Τα προγράμματα διδακτικών ασκήσεων που υλοποιούνται κατά τη διάρκεια της αρχικής εκπαίδευσης των νηπιαγωγών επικεντρώνουν στην λειτουργική διάσταση της διδασκαλίας (θέματα δραστηριοτήτων, στόχους, στρατηγικές, τρόπους έκφρασης γνώσεων κ.ά.) και ελάχιστα ως καθόλου στον επικοινωνιακό λόγο (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2011; Κεσίδου & Παπαδοπούλου, 2008). Διάσταση καταγράφεται και ανάμεσα στους πανεπιστημιακούς καθηγητές που εκπαιδεύουν μελλοντικούς δασκάλους στην διαπολιτισμική εκπαίδευση και στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε διαπολιτισμικές τάξεις. Οι πρώτοι δίνουν έμφαση στις τυπικές και διαδικαστικές πτυχές της κυρίαρχης γλώσσας, ενώ οι

δεύτεροι στη διγλωσσία και τη διαπολιτισμικότητα που συνδέεται με την περιοχή στην οποία εργάζονται (Ferrada & Del Pino, 2020).

Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Η αξιολόγηση αναμορφωμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων συνιστά μία συστηματική διαδικασία συλλογής πληροφοριών με σκοπό να διερευνήσει την ποιότητά τους, να προσδιορίσει ενδεχόμενα προβλήματα και να λάβει αποφάσεις για τη βελτίωσή τους (Σαλβαράς, 2013:176).

Τα κυριότερα μοντέλα αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι: α) το *μεταθετικιστικό*, όπου η μέθοδος έρευνας είναι η αναλυτική ή εμπειρική μέθοδος και η αξιολόγηση πραγματοποιείται με τεστ αξιολόγησης, με κλείδες παρατήρησης, με ερωτηματολόγια, με πρωτόκολλα αξιολόγησης, με χαρτογράφηση εννοιών και με κατάλογο δεικτών, β) το *κονστροκτιβιστικό*, όπου η μέθοδος έρευνας είναι η ερμηνευτική και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται είναι τα ερωτηματολόγια τα οποία συγκεντρώνονται μέσω συνεντεύξεων αλλά και της παρατήρησης, γ) το *μετασχηματικό* μοντέλο αξιολόγησης προγραμμάτων, όπου η μέθοδος έρευνας που χρησιμοποιείται είναι η διαλεκτική στηριζόμενη από τη συμμετοχική έρευνα-δράση. Τα εργαλεία αυτού του μοντέλου είναι η κλείδα παρατήρησης, τα ερωτηματολόγια και οι συνεντεύξεις και, δ) το *νέο-πραγματιστικό* μοντέλο αξιολόγησης προγραμμάτων, όπου η μέθοδος έρευνας σε αυτό το παράδειγμα είναι η μεικτή, αφού συλλέγει ταυτόχρονα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα (Σαλβαράς, 2013).

Η επικοινωνιακή διάσταση ενός προγράμματος διδασκαλίας και η αξιολόγησή της

Ο Mercer (2000: 5) αναφέρει ότι η γλώσσα διαθέτει δύο λειτουργίες οι οποίες είναι αλληλένδετες, την *πολιτισμική λειτουργία*, η οποία από τη φύση της επιτυγχάνεται μέσα από την *επικοινωνία* και την *ψυχολογική λειτουργία*, δηλαδή τη *σκέψη*. Σύμφωνα με την πρώτη λειτουργία, ο άνθρωπος μπορεί να κοινοποιήσει τα βιώματά του με αποτέλεσμα τη συλλογική και από κοινού κατανόηση. Η δεύτερη αφορά τη γλώσσα ως ζωτικό μέσο κατά το οποίο ο άνθρωπος απεικονίζει τις ενδότερες σκέψεις του. Το σημαντικότερο μέσο που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για να διεκπεραιώσει το διδακτικό του έργο είναι η λεκτική επικοινωνία. Για το λόγο αυτό καλύπτει μέχρι και το 90% του διδακτικού χρόνου. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός μέσω του προφορικού λόγου παρακινεί, ενημερώνει, προτείνει, προειδοποιεί, καθοδηγεί, αλλάζει συμπεριφορά και δημιουργεί καλύτερες σχέσεις, για να κάνει την αλληλεπίδραση ουσιαστική και τον εαυτό του κατανοητό. Η επικοινωνία είναι αποτελεσματική όταν είναι αρκετά αποτελεσματικός για να επικοινωνεί ικανοποιητικά, απλά, καθαρά, ειλικρινά και δυναμικά. Η επικοινωνία μπορεί να χαρακτηριστεί επιτυχημένη, αν το μικρό παιδί την αναγνωρίζει, δηλαδή όταν το παιδί κατανοεί, αντιδρά, ανταποκρίνεται σε αυτή την επικοινωνία και διαμορφώνει τη μαθησιακή του συμπεριφορά.

Στον προφορικό λόγο, και ευρύτερα την γλωσσική επικοινωνία, διαπιστώνεται τόσο η *μονόπλευρη*, όσο και η *αμφίπλευρη* μορφή επικοινωνίας. Όσον αφορά τη μονόπλευρη επικοινωνία, αυτή αφορά κυρίως τον δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας, όπου ο εκπαιδευτικός βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής παρέμβασης, μεταδίδοντας γνώσεις, χωρίς την άμεση συμμετοχή των παιδιών (*διδακτικός μονόλογος*) (Παπαγεωργίου, 2006: 77–78). Όσον αφορά την αμφίπλευρη επικοινωνία, εδώ έχουμε την εμφάνιση του *διαλόγου* και συνεπώς της γλωσσικής επικοινωνίας

και περισσότερο αντιπροσωπευτικών αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συγκριτικά με τα προηγούμενα που ήδη εφαρμόζονταν. Ωστόσο, διαπιστώνεται ότι σε πολλά σημεία τα νέα ΑΠΣ εγκλωβίζονται και πάλι σε απόψεις και πρακτικές εθνοκεντρικού χαρακτήρα.

3. Πεντέρη et al. (2021). Σύμφωνα με αυτό «η πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία αναφέρεται στην ανάγκη διαχείρισης των κοινωνικών ταυτοτήτων για την καταπολέμηση κάθε μορφής διακρίσεων και αποκλεισμού. Προϋποθέτει την ενσωμάτωση των γνώσεων για τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και τα επιτεύγματα των διαφόρων κοινωνικοπολιτισμικών ομάδων στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, ώστε να ανταποκρίνεται τόσο στις προτεραιότητες της πολυπολιτισμικής κοινωνίας όσο και στο πολιτισμικό κεφάλαιο των παιδιών της τάξης. Οι νηπιαγωγοί δημιουργούν ευκαιρίες για διαπολιτισμική επικοινωνία μέσω διασύνδεσης ιδεών, συνηθειών και πολιτισμικών προϊόντων, δίνοντας τη δυνατότητα σε όλα τα παιδιά να νιώσουν υπερήφανα για το πολιτισμικό και οικογενειακό τους κεφάλαιο και να αναπτύξουν πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική επίγνωση, ενώ παράλληλα γίνονται κοινωνοί της κουλτούρας του σχολείου» (Πεντέρη et al., 2021:17). Σημαντική καινοτομία είναι ότι το εν λόγω πρόγραμμα, στο Θεματικό Πεδίο της Γλώσσας, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην Πολυγλωσσική Επικοινωνία και ιδιαίτερα στην «ενθάρρυνση της χρήσης των γλωσσών κατά την κατανόηση και την παραγωγή προφορικών κειμένων», καθώς και «στην ενθάρρυνση της χρήσης των γλωσσών κατά την κατανόηση και την παραγωγή γραπτών». (Πεντέρη et al., 2021:32–33).

μεταξύ των δύο πλευρών, όπου διαπιστώνεται και η συμμετοχή των παιδιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Στην περίπτωση αυτή, η επιτυχία και η αποτελεσματικότητα της σημασίας της εκπαιδευτικής παρέμβασης βασίζεται στην ποιότητα του διαλόγου. (ό. π.: 77-78).

Η λειτουργία της αξιολόγησης αποσκοπεί στην αποτίμηση των επιπτώσεων κάθε αναμορφωμένου προγράμματος. Για να συμβεί αυτό, ελέγχονται οι διαστάσεις του εκάστοτε προγράμματος εκπαιδευτικής παρέμβασης. Πρόκειται για την *επικοινωνιακή* και τη *λειτουργική* διάσταση (Σαλβαράς, 2013). Η λειτουργική διάσταση αντιμετωπίζεται ως δευτερευούσης σημασίας, σε σχέση με την πρώτη και επικεντρώνεται στην επιτυχία της διδακτικής εργασίας, στη διαπίστωση αποκλίσεων και νοηματικών μετατοπίσεων από τις προδιαγραφές, καθώς και του ρόλου του εκπαιδευτικού ως προωθητή καινοτομιών. Η επικοινωνιακή διάσταση ενδιαφέρεται για την επιτυχία της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών, και θεωρείται σπουδαιότερη της λειτουργικής. Εξαρτάται από: α) την κατεύθυνση της λεκτικής επικοινωνίας, β) τα είδη του λόγου και τους τύπους των επιχειρημάτων, και γ) τη φύση και τη λειτουργία (κατηγορίες) της λεκτικής αλληλεπίδρασης που αναπτύχθηκε μεταξύ εκπαιδευτικών και μικρών παιδιών.

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον Σαλβαρά (2013:205), οι *μορφές κατεύθυνσης* της λεκτικής επικοινωνίας διακρίνονται: α) στην επικοινωνία χωρίς ανατροφοδότηση, β) στην μονόδρομη επικοινωνία, όπου χαρακτηριστικό της είναι η περισσότητα του λόγου του εκπαιδευτικού, γ) στην επικοινωνία με ανατροφοδότηση, δ) στην αμφίδρομη επικοινωνία, όπου χαρακτηριστικό της είναι ότι τα παιδιά εργάζονται με ό,τι φαίνεται, ε) στην επικοινωνία με ανατροφοδότηση εκπαιδευτικού και παιδιών, και στ) στην ανακυκλωτική επικοινωνία, όπου η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού λειτουργεί για το ξέπέρασμα των δυσκολιών (Σαλβαράς, 2013:205). Με τη χρήση της παρατήρησης καταγράφεται η συχνότητα εμφάνισης των μορφών επικοινωνίας και από την επεξεργασία των δεδομένων συμπεραίνεται σε ποιο βαθμό η κατεύθυνση της επικοινωνίας είναι *μονόδρομη*, *αμφίδρομη*, *ανακυκλωτική*.

Τα *είδη λόγου* και οι *τύποι επιχειρημάτων* κατά τη διάρκεια μιας επικοινωνιακής κατάστασης διακρίνονται: α) στον ατεκμηρίωτο λόγο που προσπαθεί να πείσει, β) στον τεκμηριωμένο λόγο με προσφυγή σε τυχαία γεγονότα όπου τα παιδιά ακούν κάτι για πρώτη φορά αυξάνοντας το βαθμό αβεβαιότητας, γ) στον τεκμηριωμένο λόγο με προσφυγή σε επιλεγμένα γεγονότα που τα παιδιά έχουν διερευνήσει σε προηγούμενες παρεμβάσεις, δ) στον τεκμηριωμένο λόγο με προσφυγή στην αυθεντία του άλλου, ε) στον τεκμηριωμένο λόγο με προσφυγή στην αυθεντία αυτού που μιλάει (κυρίως του εκπαιδευτικού), στ) στον τεκμηριωμένο λόγο με προσφυγή στην τυπική λογική όπου τα παιδιά βρίσκουν απαντήσεις στο ερώτημα *πώς*, *γιατί*, *με ποιο σκοπό*, και ζ) στον τεκμηριωμένο λόγο με προσφυγή στη διαλεκτική λογική όπου τα παιδιά βρίσκουν απάντηση στο ερώτημα *τι θα έλεγε κάποιος με αντίθετη γνώμη*. Με τη χρήση της παρατήρησης καταγράφεται η συχνότητα των ειδών λόγου και από την επεξεργασία των δεδομένων συμπεραίνουμε σε ποιο βαθμό ο λόγος είναι *τεκμηριωμένος* ή *ατεκμηρίωτος* (Σαλβαράς, 2013:208-211).

Τέλος, η λειτουργία της λεκτικής αλληλεπίδρασης μας πληροφορεί σχετικά με τις *κατηγορίες των λεκτικών αλληλεπιδράσεων* που λαμβάνουν χώρα μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο (αποφάσεις εκπαιδευτικού-αποφάσεις παιδιών, άμεση παρέμβαση εκπαιδευτικού-

έμμεση παρέμβαση εκπαιδευτικού, ερωτήσεις εκπαιδευτικού-απα- ντήσεις μαθητών, αρνητικός έλεγχος-θετικός έλεγχος), δίνοντας με αυτό τον τρόπο περισσότερα στοιχεία για τη φύση και τη λειτουργία της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών μέσα στη σχολική τάξη (Σαλβαράς, 2013:211–214).

Η επικοινωνιακή διάσταση του προγράμματος διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικά νηπιαγωγεία: προηγούμενες έρευνες

Έρευνες σε δημόσια νηπιαγωγεία της Ελλάδας κατέγραψαν μεν θετικές αλληλεπιδράσεις των Ελλήνων νηπιαγωγών με τα μικρά παιδιά αλλά ταυτόχρονα οι ίδιοι φάνηκαν αποστασιοποιημένοι και ανεκτικοί κατά την αλληλεπίδρασή τους, εύρημα που αμφισβητεί τη θετική αλληλεπίδρασή τους (Rentzou & Sakellariou, 2011).

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα της Hamilton (2014) έδειξαν: α) μια σαφή διαφορά ως προς την κατανομή των αποφάσεων στην επικοινωνία εκπαιδευτικών-παιδιών, β) την ανάδειξη του σημαντικού ρόλου της διαμεσολάβησης στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδιών από δ.γ.π.π. και των εκπαιδευτικών και, γ) ότι οι αλληλεπιδράσεις αυτές αποκάλυψαν πολύπλοκα μοτίβα τόσο ευθυγράμμισης όσο και πολιτισμικο-γλωσσικής αναντιστοιχίας με την τελευταία να περιλαμβάνει τόσο γλωσσικά όσο και παραγλωσσικά χαρακτηριστικά (Hamilton, 2014: 91).

Το 2016, η Bi Ying Hu και οι συνεργάτες της εξέτασαν την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων εκπαιδευτικού-παιδιών σε 180 τάξεις νηπιαγωγείων της Κίνας και τα χαρακτηριστικά που σχετίζονταν με το curriculum και τους εκπαιδευτικούς. Χρησιμοποιώντας την ανάλυση λανθανόντων προφίλ (latent profile analysis) εντόπισαν τέσσερα διακριτά προφίλ αλληλεπιδράσεων εκπαιδευτικού-παιδιών. Σημαντικές συσχετίσεις αναδείχθηκαν μεταξύ των προφίλ ποιότητας αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού-παιδιών, των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού και του προγράμματος. Τα χαμηλότερα προφίλ ποιότητας αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού-παιδιών συσχετίστηκαν με λιγότερο επιθυμητά χαρακτηριστικά που σχετίζονταν με το πρόγραμμα και τους εκπαιδευτικούς.

Η έρευνα των Peterson, Rubie-Davies, Osborne και Sibley (2016) έδειξε ότι αν και οι αλληλεπιδράσεις των νηπιαγωγών με τα παιδιά από δ.γ.π.π. ήταν ισόποσες ως προς τη συχνότητα με τις αλληλεπιδράσεις που απηύθυναν στα γηγενή παιδιά, η υποστήριξη που προσέφεραν ήταν σχετικά περιορισμένη και αυτό οφείλεται στις χαμηλές προσδοκίες που έχουν οι ίδιοι για τα παιδιά από δ.γ.π.π. Παρατηρήθηκε δε ότι όταν τα παιδιά αυτά ευνοούνταν από τους εκπαιδευτικούς βελτίωναν τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις.

Πρόσφατες έρευνες κατέδειξαν τη σημαντικότητα χρήσης της μητρικής γλώσσας των μαθητών ως γλώσσας διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο (Chan et al., 2022; Murungi & Opinde, 2019). Αξιοσημείωτη είναι η έρευνα των Chan et al. (2022), οι οποίοι, παρατηρώντας τον λόγο των εκπαιδευτικών μέσα σε μια προσχολική τάξη που φοιτούσαν μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι μαθητές, συμπέραναν ότι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να προσαρμόσουν τον λόγο τους (λεξιλόγιο και συντακτικό) ανάλογα με τον μαθητή που αλληλοεπιδρούσαν και τις γλωσσικές του ιδιαιτερότητες, επιδεικνύοντας περισσότερη ευαισθησία απέναντι στις ιδιαίτερες ικανότητες αυτών των παιδιών. Ωστόσο, άλλες έρευνες δεν κατάφεραν να αναδείξουν τα προβλήματα που συναντούσαν οι νηπιαγωγοί επιχειρώντας να διδάξουν παιδιά από διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα (Murungi & Opinde, 2019).

Η αναγκαιότητα της έρευνας

Η διερεύνηση της επικοινωνιακής διάστασης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην πράξη και ιδιαίτερα των διδακτικών αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών μέσα σε προσχολικές πολυπολιτισμικές τάξεις, έχει απασχολήσει εδώ και αρκετές δεκαετίες ερευνητές και παιδαγωγούς ανά τον κόσμο (Bennett, 1995; Hollins et al., 2005). Παρόμοια σημασία έχει δοθεί, επίσης, και στον παράγοντα της αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, ο οποίος θεωρείται καθοριστικός στην προώθηση της “διαπολιτισμικής επικοινωνίας” (Gay & Howard, 2000; Grant & Gibson, 2011). Πρόσφατη έρευνα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής έχει δείξει ότι πολύ λίγα προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών των χωρών που συμμετείχαν στην έρευνα συμπεριλαμβάνουν μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με τα περισσότερα από αυτά να είναι μαθήματα επιλογής (European Commission, 2017). Παρόλη, όμως, την ερευνητική δραστηριότητα και το ενδιαφέρον που έχει επιδείξει η παιδαγωγική κοινότητα για το θέμα αυτό, πολλά προβλήματα συνεχίζουν να παρατηρούνται τόσο στα ελληνικά νηπιαγωγεία όσο και στα νηπιαγωγεία άλλων χωρών (Civitillo et al., 2018). Σε πολλές τάξεις πολυπολιτισμικών νηπιαγωγείων καταγράφονται αρνητικές και μη αποτελεσματικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα τόσο με τους συνομήλικούς τους όσο και με τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να μην εφοδιάζονται με τα κατάλληλα εφόδια προκειμένου να προσφέρουν μια πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία στα παιδιά (Gay, 2015; Hamre et al., 2009; Rychly & Graves, 2012).

Οι έρευνες στο πεδίο των πρακτικών ασκήσεων των ΥΕ σε σχέση με την επικοινωνία που αναπτύσσουν με τα παιδιά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους είναι περιορισμένες και μας δείχνουν ότι οι ΥΕ αλληλεπιδρούν καλύτερα και συχνότερα με παιδιά της ίδιας με αυτούς εθνικότητας (Casteel, 1998). Τα τελευταία βρίσκονται σε πλεονεκτικότερη θέση όσον αφορά τις μαθησιακές ευκαιρίες, ενώ εκείνα με μεγαλύτερη πολιτισμική ασυμφωνία είναι σε μειονεκτική θέση (Villegas, 1988). Περιορισμένα είναι και τα δεδομένα που έχουμε στη διάθεσή μας για το αν και πώς εφαρμόζουν τις επικοινωνιακές προδιαγραφές του αναλυτικού προγράμματος πάνω στο οποίο βασίζεται η μεθόδευση της διδασκαλίας τους.

Η παρούσα έρευνα, λοιπόν, έρχεται να καλύψει αυτό το κενό, στοχεύοντας στην βαθύτερη κατανόηση των χαρακτηριστικών του προγράμματος διδασκαλίας των μελλοντικών νηπιαγωγών, στο επίπεδο της επικοινωνίας τους με παιδιά από δ.γ.π.π. κατά τη διάρκεια των πρακτικών τους ασκήσεων και σε σχέση με τις προτεινόμενες προδιαγραφές των αναμορφωμένων προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης της χώρας μας που αυτές ακολουθούν.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσης έρευνας ήταν η αξιολόγηση της επικοινωνιακής διάστασης του προγράμματος διδασκαλίας των ΥΕ κατά τη διάρκεια των πρακτικών ασκήσεών τους σε μια πολυπολιτισμική τάξη νηπιαγωγείου, όπου η πλειοψηφία των παιδιών προέρχονταν από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα σε σχέση με τη χώρα που ζουν, την Ελλάδα. Η αξιολόγηση επικεντρώθηκε στις επικοινωνιακές συνθήκες λειτουργίας του προγράμματος, σε σχέση με τις προδιαγραφές του αναλυτικού προγράμματος που ισχύει για την προσχολική εκπαίδευση, εξετάζοντας: α) τις μορφές κατεύθυνσης της λεκτικής επικοινωνίας ΥΕ-μαθητών, β) τα είδη του λόγου και τους τύπους των επιχειρημάτων που χρησιμοποιήθηκαν από

τους ΥΕ, και γ) τις κατηγορίες των λεκτικών αλληλεπιδράσεων που έλαβαν χώρα μεταξύ ΥΕ-μαθητών, προκειμένου να ανακαλυφθεί και να κατασκευαστεί η γνώση.

Ερευνητικά ερωτήματα

Για τον παραπάνω σκοπό διατυπώθηκαν προς διερεύνηση τα παρακάτω ερωτήματα:

1. Πόσο συχνά αλληλεπιδρούν οι ΥΕ με τα μικρά παιδιά κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους παρέμβασης;
2. Ποιες μορφές κατεύθυνσης είχε η επικοινωνία ανάμεσα στις ΥΕ και στα παιδιά από δ.γ.π.π., ποια είδη του λόγου και ποιοι τύποι επιχειρημάτων χρησιμοποιήθηκαν από τις ΥΕ;
3. Ποιες κατηγορίες λεκτικών αλληλεπιδράσεων αναπτύχθηκαν και τι αυτές υποδηλώνουν για τη φύση και τη λειτουργία της επικοινωνίας;

Μεθοδολογία

Πρόκειται για μια ποιοτική, εθνογραφική, ερευνητική μελέτη περιπτώσεων (Cohen & Manion, 1994), η οποία μελετά πολιτισμικά μοντέλα και την οπτική των συμμετεχόντων στο φυσικό τους πεδίο, προκειμένου να γίνει αντιληπτό με ποιον τρόπο οι συμμετέχοντες δομούν μηνύματα και κοινές οπτικές όταν αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Miller, Hengst & Wang, 2003: 219). Η έρευνα είχε χαρακτήρα ερμηνευτικό και κριτικό, αντικατοπτρίζοντας το κονστрукτιβιστικό μοντέλο αξιολόγησης προγραμμάτων διδασκαλίας (Σαλβαράς, 2013). Για τη συλλογή των δεδομένων υιοθετήθηκε η συμμετοχική παρατήρηση (Cohen et al., 2007), η οποία εστιασθηκε στην προφορική επικοινωνία των μαθητών με τους ΥΕ.

Δείγμα της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν τέσσερις (4) φοιτήτριες του 7^{ου} εξαμήνου σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, οι οποίες έκαναν την πρακτική τους άσκηση σε μια τάξη ολοήμερου πολυπολιτισμικού νηπιαγωγείου αστικής περιοχής. Η τοποθέτησή τους στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο έγινε με τυχαίο τρόπο, όλες δε είχαν περίπου την ίδια βαθμολογία (7-8/10) στο μάθημα της Διδακτικής Μεθοδολογίας, το οποίο αποτελούσε προαπαιτούμενο για τη συμμετοχή τους στην πρακτική άσκηση. Στην τάξη φοιτούσαν δεκαπέντε (15) παιδιά, ηλικίας 4-6 ετών. Τα οκτώ (8) από αυτά προέρχονταν από δ.γ.π.π. και ήταν σε θέση να μιλήσουν και να επικοινωνήσουν επαρκώς στην ελληνική γλώσσα. Στην έρευνα συμμετείχαν επίσης οι δύο (2) μόνιμοι εκπαιδευτικοί της τάξης, ο ρόλος των οποίων ήταν βοηθητικός κατά τη διάρκεια της αυτοδύναμης εκπαιδευτικής παρέμβασης των ΥΕ.

Η πορεία της έρευνας

Η ομάδα των τεσσάρων ΥΕ –σε διαπραγμάτευση με τους εκπαιδευτικούς της τάξης– συμφώνησε να σχεδιάσουν από κοινού μια εκπαιδευτική παρέμβαση τεσσάρων ημερών με θέμα «Ο πλανήτης μας», ακολουθώντας τις προδιαγραφές του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΥΠΕΠΘ, Π.Ι., 2003). Πριν την παρέμβασή τους στην τάξη συμμετείχαν σε επιμορφωτικό εργαστήριο, αναστοχαστικού χαρακτήρα, με αντικείμενο τις *διδακτικές αλληλεπιδράσεις* και την *διαπολιτισμική δεξιότητα* που οργανώθηκε από τον επιβλέποντα των διδακτικών ασκήσεων. Στη συνέχεια, οι ΥΕ προχώρησαν στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης, διδάσκοντας εκ περιτροπής, μία εξ αυτών κάθε ημέρα. Με τον ίδιο

κυκλικό τρόπο η ομάδα των φοιτητριών παρατηρούσε και κατέγραφε τα δεδομένα της διδασκαλίας. Όταν η πρώτη φοιτήτρια από την ομάδα υλοποιούσε τη διδακτική της παρέμβαση, η επόμενη στη σειρά αναλάμβανε τον ρόλο του συμμετοχικού παρατηρητή, μαγνητοφωνούσε την παρέμβαση και κρατούσε σημειώσεις στο ημερολόγιό της, χωρίς οι αλληλεπιδράσεις της με τα παιδιά να προσμετρούνται στα δεδομένα. Όταν η δεύτερη στη σειρά φοιτήτρια δίδασκε, η τρίτη παρατηρούσε κ.ο.κ. Στο τέλος της εβδομάδας ακολούθησε μια συμπληρωματική συζήτηση κατά τη διάρκεια της οποίας οι ΥΕ είχαν τη δυνατότητα να ερμηνεύσουν από κοινού τις παρατηρούμενες αλληλεπιδράσεις (Hsieh et al., 2009). Με τον τρόπο αυτό διασφαλίστηκε η λειτουργία μιας “κοινότητας μάθησης”, η οποία βοήθησε στη βελτίωση της ερευνητικής αξιοπιστίας (Hamre, Goffin & Sayre, 2009).

Η έρευνα στηρίχθηκε στα δεδομένα δώδεκα (12) διδακτικών παρεμβάσεων, ήτοι τριών (3) παρεμβάσεων την ημέρα: από 8:30 έως 9:00, στη ζώνη των αυθόρμητων δραστηριοτήτων, από 9:00 έως 10:15, όπου η ΥΕ αλληλεπιδρούσε με τα παιδιά στην ολομέλεια τάξης και από 11:15 έως 12:15, όπου τα παιδιά εργαζόνταν σε μικρές ομάδες ή σε συνεργατικές μαθησιακές ομάδες. Σύμφωνα με τον Πίνακα 1, παρατηρήθηκαν αλληλεπιδράσεις διάρκειας δύο ωρών και σαράντα πέντε λεπτών την ημέρα και 760 λεπτών συνολικά.

Πίνακας 1. Συνολικός χρόνος παρατήρησης αλληλεπιδράσεων

Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων	Χρόνος
Αυθόρμητες δραστηριότητες	30' λεπτά X 4 ημέρες = 120 λεπτά
Ομαδικές δραστηριότητες	60' λεπτά X 4 ημέρες = 240 λεπτά
Δραστηριότητες στην ολομέλεια	75' λεπτά X 4 ημέρες = 300 λεπτά
Σύνολο	165' λεπτά X 4 ημέρες = 760 λεπτά

Ανάλυση δεδομένων

Οι λεκτικές αλληλεπιδράσεις καταγράφηκαν σε ένα μαγνητόφωνο και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν και καταχωρήθηκαν σε φύλλα παρατήρησης. Τα δεδομένα αναλύθηκαν ως προς τη συχνότητα των αλληλεπιδράσεων, τη φύση και την ποιότητα αυτών, καθώς και τον τρόπο αξιοποίησής τους από τους ΥΕ στο πλαίσιο των παρακάτω δραστηριοτήτων: (α) των αυθόρμητων δραστηριοτήτων (με ένα παιδί, δύο ή περισσότερα παιδιά, με όλα τα παιδιά), (β) των δραστηριοτήτων στην ολομέλεια (με ένα παιδί, δύο ή περισσότερα παιδιά, με όλα τα παιδιά), (γ) της εργασίας των παιδιών σε μικρές ομάδες (με ένα παιδί, δύο ή περισσότερα παιδιά, με όλα τα παιδιά). Από την επεξεργασία των δεδομένων συμπεραίνεται σε ποιο βαθμό η κατεύθυνση της επικοινωνίας ήταν μονόδρομη, αμφίδρομη ή ανακυκλωτική.

Ευρήματα

Τα ερευνητικά ευρήματα έχουν οργανωθεί σύμφωνα με τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα.

1. Πόσο συχνά αλληλεπιδρούν οι ΥΕ με τα μικρά παιδιά κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους παρέμβασης.

Στη διάρκεια των τεσσάρων ημερών διδασκαλίας των ΥΕ παρατηρήθηκαν 358 συνολικές λεκτικές αλληλεπιδράσεις. Όπως δείχνει ο πίνακας 2, οι περισσότερες από αυτές αναπτύχθηκαν μεταξύ των ΥΕ

και δύο ή περισσότερων παιδιών (41,8%), ενώ ένα ποσοστό (32,9%) αφορούσε λεκτικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ ΥΕ και ενός παιδιού. Το μικρότερο ποσοστό λεκτικών αλληλεπιδράσεων διαπιστώθηκε μεταξύ των ΥΕ και του συνόλου των παιδιών της (25,4%) (πίν. 2).

Πίνακας 2. Συχνότητες συνολικών παρατηρούμενων αλληλεπιδράσεων

Παρατηρούμενες αλληλεπιδράσεις	Συχνότητα	%
Με ένα παιδί	132	32,8
Με δύο ή περισσότερα παιδιά	145	41,8
Με όλη την τάξη	81	25,4
Σύνολο	358	100

Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων, η πλειονότητα των αλληλεπιδράσεων έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια των αυθόρμητων δραστηριοτήτων (53,8%). Ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια της ολομέλειας (31,1%) και πολύ λιγότερες στις ομάδες (15,1%). Ανάλογα με το συγκείμενο των δραστηριοτήτων, η πλειονότητα των αλληλεπιδράσεων των ΥΕ με περισσότερα παιδιά από ένα παιδί παρατηρήθηκαν στις αυθόρμητες δραστηριότητες (76,7%), πολύ λιγότερες στις ομάδες (21,2%) και ελάχιστες στην ολομέλεια (2,1%). Μόνο κατά τη διάρκεια συγκέντρωσης στην ολομέλεια διαπιστώθηκε οι ΥΕ να αλληλεπιδρούν πολύ συχνότερα με όλα τα παιδιά της τάξης (70,4%) (πίν. 3).

Πίνακας 3. Συχνότητες συνολικών παρατηρούμενων αλληλεπιδράσεων στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων

Πλαίσιο δραστηριοτήτων	Συχνότητα	%
Αυθόρμητες δραστηριότητες	191	53,8
Δραστηριότητες στην ολομέλεια της τάξης	101	31,1
Δραστηριότητες σε ομάδες	66	15,1
Σύνολο	358	100

Σχετικά με τους παράγοντες “γλώσσα” και “πολιτισμός” των παιδιών του ερευνητικού δείγματος, διαπιστώθηκε ότι οι ΥΕ αλληλοεπιδρούσαν συχνότερα με τους Ελληνόπαιδες και λιγότερο με τα παιδιά από δ.γ.π.π. (βλέπε πίν. 4)

Πίνακας 4. Συχνότητες παρατηρούμενων αλληλεπιδράσεων ανάλογα με το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών

Αλληλεπιδράσεις φοιτητών	n1=Με Ελληνόπαιδες	n2=Με παιδιά από ΔΓΠΠ	Συνολική συχνότητα	%
Με ένα παιδί	74	58	132	32,8
Με δύο ή περισσότερα παιδιά	91	54	145	41,8
Με όλη την τάξη	—	—	81	25,4
Σύνολο			358	100,0

Κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων στα μαθησιακά κέντρα παρατηρήθηκε ότι οι ΥΕ προσέγγιζαν συχνότερα τα γηγενή παιδιά από ό,τι τα παιδιά από δ.γ.π.π., αν και διαπιστώθηκε ότι αρκετά συχνά ανέπτυσαν αλληλεπιδράσεις και με αυτά. (πίν. 5)

Πίνακας 5. Λεκτικές αλληλεπιδράσεις κατά τις αυθόρμητες δραστηριότητες

Αλληλεπιδράσεις	Συχνότητα 1=Με Ελληνόπαιδες	Συχνότητα 2=Με παιδιά από ΔΓΠΠ	Συνολική συχνότητα	%
Με ένα παιδί	39	32	71	37,2
Με δύο ή περισσότερα παιδιά	89	22	111	58,1
Με όλη την τάξη	—	—	9	4,7
Σύνολο			191	100,0

Κατά τη διάρκεια συγκέντρωσης των παιδιών στην ολομέλεια (πίν. 6), οι ΥΕ απήθυναν το μεγαλύτερο ποσοστό ερωτήσεων, δηλώσεων κ.ά. προς όλη την τάξη (56,4%), χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι αυτές αποτέλεσαν ολοκληρωμένο σχήμα αλληλεπιδράσεων (ερώτηση-απάντηση-ανατροφοδότηση), αφού οι περισσότερες από αυτές δεν ανατροφοδοτούνταν από τα παιδιά. Ένα, όμως, πολύ σημαντικό ποσοστό αλληλεπιδράσεων αναπτύχθηκε μεταξύ ΥΕ και ενός παιδιού (40,6%). Από αυτές, οι περισσότερες αφορούσαν τους ελληνόπαιδες (n=24) και λιγότερες τα παιδιά από δ.γ.π.π. (n=17) (βλέπε πίν. 6).

Πίνακας 6. Λεκτικές αλληλεπιδράσεις κατά τη διάρκεια της ολομέλειας

Αλληλεπιδράσεις	Συχνότητα 1=Με Ελληνόπαιδες	Συχνότητα 2=Με παιδιά από ΔΓΠΠ	Συνολική Συχνότητα	%
Με ένα παιδί	24	17	41	40,6
Με δύο ή περισσότερα παιδιά	2	1	3	3,6
Με όλη την τάξη	-	-	57	56,4
Σύνολο			101	100,00

Αντίθετα, κατά τη διάρκεια εργασίας των παιδιών σε μικρές ομάδες παρατηρήθηκαν περισσότερες αλληλεπιδράσεις με δύο ή περισσότερα παιδιά (47,0%) και αυτές σε πιο ισόρροπη συχνότητα ανάμεσα στα γηγενή και στα παιδιά από δ.γ.π.π. (πίν. 7).

Πίνακας 7. Λεκτικές αλληλεπιδράσεις κατά τη διάρκεια εργασίας των παιδιών σε ομάδες

Αλληλεπιδράσεις	Συχνότητα 1=Με Ελληνόπαιδες	Συχνότητα 2=Με παιδιά από ΔΓΠΠ	Συνολική Συχνότητα	%
Με ένα παδί	11	9	20	30,3
Με δύο ή περισσότερα παιδιά	17	14	31	47,0
Με όλη την τάξη	—	—	15	22,7
Σύνολο			66	100,00

2) *Μορφές κατεύθυνσης της λεκτικής επικοινωνίας, είδη λόγου και τύποι επιχειρημάτων που ανέπτυξαν οι ΥΕ με τα παιδιά από δ.γ.π.π.*

α) *Στο πλαίσιο των αυθόρμητων δραστηριοτήτων*

Η κατεύθυνση της λεκτικής επικοινωνίας που αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων είχε κατά κύριο λόγο *αμφίδρομη* μορφή (33,0%) (βλέπε πίν. 8). Οι ΥΕ, επιχειρώντας να εμπλακούν στο παιχνίδι των παιδιών, ως *συμπαίκτες*, ρωτούσαν ένα ή περισσότερα παιδιά από δ.γ.π.π. και εκείνα απαντούσαν, εντοπίζοντας μόνο απλές σχέσεις με ό,τι φαίνονταν και δηλώνονταν (καταδήλωση). Δεν ήταν δε λίγες οι φορές που οι ΥΕ δε λάμβαναν υπόψη τις απαντήσεις των δ.γ.π.π. παιδιών, συχνά δε, δεν τα προσφωνούσαν ούτε με το όνομά τους. Η αδύναμη αυτή μορφή επικοινωνίας είχε ως αποτέλεσμα να ανατροφοδοτούνται μόνο οι ΥΕ και όχι τα παιδιά (και των δύο κατηγοριών). Οι ερωτήσεις ή οι δηλώσεις που απηύθυναν οι ΥΕ ήταν στην πλειονότητά τους αρκετά εύκολες στην απάντησή τους και δεν χρειάζονταν ανατροφοδότηση. Κατά συνέπεια, στα μηνύματα που εξέπεμπαν οι ΥΕ προς τα παιδιά υπήρχε “περισσότερα” του λόγου, δηλαδή μεγάλος βαθμός προβλεψιμότητας.

Πίνακας 8. *Μορφές κατεύθυνσης λεκτικής επικοινωνίας στις αυθόρμητες δραστηριότητες*

Επικοινωνία χωρίς ανατροφοδότηση: μονόδρομη	Επικοινωνία με ανατροφοδότηση: αμφίδρομη	Επικοινωνία με ανατροφοδότηση του ΥΕ και των μαθητών	Σύνολο
n=13 (21,0%)	n=33 (52,0%)	n=17 (27,0%)	63 (100%)

Κατανοώντας τον όρο «λόγος» ως την αλληλεξάρτηση της λογικής σκέψης και της λεκτικής έκφρασης, ο λόγος που χρησιμοποιήσαν οι ΥΕ στην αμφίδρομη επικοινωνίας τους με τα παιδιά ήταν κυρίως λόγος *ατεκμηρίωτος* (71%) που σε καμία περίπτωση δεν συγκροτούσε έναν συλλογισμό με στόχο την απόδειξη ή την αναίρεση μιας πρότασης (πίν. 9). Βασιζόταν στην συναισθηματική τους εμπλοκή, στην προσφυγή σε ανεπεξέργαστα ή τυχαία γεγονότα. Προσπαθούσαν απλά να μεταφέρουν εμπειρίες και βιώματα (απουσίαζαν οι λέξεις *γιατί, αφού, επειδή, για να, ώστε*) που τα παιδιά πρώτη φορά τα άκουγαν και αυτό επέτεινε το βαθμό αβεβαιότητας (Σαλβαράς, 2013:209).

Πίνακας 9. *Είδη λόγου*

Λόγος		N	%
Ατεκμηρίωτος		45	71
Τεκμηριωμένος		18	29
Με προσφυγή σε γεγονότα	Ανεπεξέργαστα ή τυχαία	9	
	Επεξεργασμένα ή επιλεγμένα	3	
Με προσφυγή στην αυθεντία	Του άλλου		
	Των αξιών	2	
	Του ομιλητή	3	
Με προσφυγή στη λογική	Τυπική λογική	1	
	Διαλεκτική λογική		
Σύνολο		63	100%

β) Στο πλαίσιο της ολομέλειας

Η κατεύθυνση της λεκτικής επικοινωνίας που αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια της ολομέλειας είχε μεικτή μορφή και χαρακτηρίζονταν τόσο από *ανακυκλωτικό* χαρακτήρα (37,0%) όσο και *αμφίδρομο* (32,0%) αλλά και *μονόδρομο* (31,0%) (βλέπε πίν. 10). Οι ΥΕ, στην προσπάθειά τους να εισαγάγουν μια νέα έννοια ή να οργανώσουν μια εργασία σε μικρότερες ομάδες ή να επιλύσουν ένα πρόβλημα, απηύθυναν ερωτήσεις προς ένα ή περισσότερα παιδιά από δ.γ.π.π. και αυτά απαντούσαν. Στη συνέχεια, οι ΥΕ ανατροφοδοτούσαν τις απαντήσεις τους είτε συγκεκριμένων είτε γενικεύοντας. Τα παιδιά εργάζονταν με ό,τι συνδηλούνταν και προχωρούσαν σε διασυνδέσεις, αυτορρυθμίζοντας τη συμπεριφορά τους. Στα μηνύματα που απηύθυναν προς τα παιδιά υπήρχε *εντροπία*, δηλαδή μεγάλος βαθμός απροβλεψίας και τα παιδιά «εγκλωβίζονταν» στην επικοινωνία, με αποτέλεσμα η ανατροφοδότηση των ΥΕ να λειτουργεί ως γνωστική σκαλωσιά για το ξεπέρασμα των εμποδίων (Σαλβαράς, 2013:207). Ωστόσο, δεν ήταν λίγες οι περιπτώσεις των ΥΕ των οποίων η κατεύθυνση της λεκτικής επικοινωνίας ήταν *αμφίδρομη* (32,0%) (βλέπε πίν. 10), δηλαδή οι ΥΕ ρωτούσαν εύκολες ερωτήσεις και ένα ή περισσότερα παιδιά απαντούσαν, χωρίς να τους δίνεται ανατροφοδότηση. Τέλος, ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό λεκτικών αλληλεπιδράσεων είχε *μονόδρομη* μορφή χωρίς ανατροφοδότηση από την πλευρά των ΥΕ (31,0%) (βλέπε πίν. 10). Στις περιπτώσεις αυτές, οι ΥΕ είτε εισηγούνταν μια έννοια/διηγούνταν μια ιστορία/περιέγραφαν είτε ρωτούσαν τα παιδιά δίνοντας ταυτόχρονα και την απάντηση.

Πίνακας 10. Μορφές κατεύθυνσης λεκτικής επικοινωνίας στο πλαίσιο της ολομέλειας

Επικοινωνία χωρίς ανατροφοδότηση: μονόδρομη	Επικοινωνία με ανατροφοδότηση: αμφίδρομη	Επικοινωνία με ανατροφοδότηση του ΥΕ και των μαθητών: ανακυκλωτική	Σύνολο
n=23 (31,0%)	n=24 (32,0%)	n=28 (37,0%)	75 (100%)

Ο λόγος που χρησιμοποίησαν οι ΥΕ τη μεικτής μορφής επικοινωνίας τους με τα παιδιά ήταν κυρίως *τεκμηριωμένος* (87%) με προσφυγή στη *διαλεκτική λογική* (n=21), σε επεξεργασμένα ή επιλεγμένα γεγονότα (n=11), αλλά και σε ανεπεξέργαστα ή τυχαία γεγονότα (n=17) (πίν. 11).

Πίνακας 11. Είδη λόγου

Λόγος		n	%
Ατεκμηρίωτος		10	13
Τεκμηριωμένος		65	87
Με προσφυγή σε γεγονότα	Ανεπεξέργαστα ή τυχαία	17	
	Επεξεργασμένα ή επιλεγμένα	11	
Με προσφυγή στην αυθεντία	Του άλλου	-	
	Των αξιών	5	
	Του ομιλητή	5	
Με προσφυγή στη λογική	Τυπική λογική	6	
	Διαλεκτική λογική	21	
Σύνολο		75	100%

γ) Στο πλαίσιο της εργασίας σε μικρές ομάδες
Κατά τη διάρκεια της εργασίας των παιδιών σε μικρές ομάδες, η κατεύθυνση της επικοινωνίας ήταν χωρίς ανατροφοδότηση και είχε περισσότερο μονόδρομη μορφή (53,0%). Οι ΥΕ πολύ συχνά εξηγούσαν τη διαδικασία που έπρεπε να ακολουθήσουν τα παιδιά για την ολοκλήρωση της εργασίας που είχε συμφωνηθεί κατά τη διάρκεια της ολομέλειας (πίν. 12). Ένα, επίσης, αξιοσημείωτο ποσοστό αλληλεπιδράσεων είχε αμφίδρομη μορφή (31,0%) με ανατροφοδότηση μόνο των ΥΕ.

Πίνακας 12. Μορφές κατεύθυνσης λεκτικής επικοινωνίας στο πλαίσιο της εργασίας σε μικρές ομάδες

Επικοινωνία χωρίς ανατροφοδότηση: μονόδρομη	Επικοινωνία με ανατροφοδότηση: αμφίδρομη	Επικοινωνία με ανατροφοδότηση του ΥΕ και των μαθητών	Σύνολο
n=20 (53,0%)	n=12 (31,0%)	n=6 (16,0%)	38 (100%)

Ο λόγος των ΥΕ εδώ ήταν τεκμηριωμένος (92,0%), βασιζόμενος σε επεξεργασμένα γεγονότα που είχαν συμφωνηθεί με τα παιδιά κατά τη διάρκεια της ολομέλειας (n=17) ή σε προσφυγή στην αυθεντία τους (n=12) ή την τυπική λογική (n=6) (πίν. 13).

Πίνακας 13. Είδη λόγου

Λόγος	n	%
Ατεκμηρίωτος	3	8
Τεκμηριωμένος	35	92
Με προσφυγή σε γεγονότα	Ανεπεξέργαστα ή τυχαία	
	Επεξεργασμένα ή επιλεγμένα	17
Με προσφυγή στην αυθεντία	Του άλλου	-
	Των αξιών	-
	Του ομιλητή	12
Με προσφυγή στη λογική	Τυπική λογική	6
	Διαλεκτική λογική	-
Σύνολο	38	100%

3) Κατηγορίες λεκτικών αλληλεπιδράσεων που αναπτύχθηκαν μεταξύ ΥΕ και παιδιών από δ.γ.π.π.

Η γενική διαπίστωση ήταν ότι στο πλαίσιο των λεκτικών αλληλεπιδράσεων και οι τέσσερις ΥΕ απηύθυναν προς τα παιδιά από δ.γ.π.π. τόσο ερωτήσεις όσο και ανατροφοδοτήσεις στις ερωτήσεις ή απαντήσεις των παιδιών.

α) Στο πλαίσιο των αυθόρμητων δραστηριοτήτων

Αναλυτικότερα, κατά τη διάρκεια των αυθόρμητων δραστηριοτήτων οι ΥΕ πληροφορούν τα παιδιά για την πρόθεσή τους να συμμετάσχουν στο παιχνίδι τους λαμβάνοντας οι ίδιοι τις αποφάσεις για το ρόλο τους μέσα σε αυτό. Απευθύνουν συχνότερα προς τα παιδιά από δ.γ.π.π. διερευνητικές ερωτήσεις (16,7%), ερωτήσεις ανοικτού τύπου, ερωτήσεις κριτικής σκέψης (15,0%), ερωτήσεις επαλήθευσης (13,3%) και ερωτήσεις επίλυσης προβλήματος (13,3%). Λιγότερο συχνές ήταν οι ερωτήσεις κατανόησης (8,3%), οι γνωστικές ερωτήσεις (6,7%) και σπανιότερες οι κλειστού τύπου ερωτήσεις (3,3%), οι ερωτήσεις εφαρμογής (3,3%), οι ερωτήσεις προτροπής (1,7%) και οι ερωτήσεις επιχειρηματολογίας (1,7%). Χαρακτηριστικό ήταν, επίσης, ότι

Ωρα: 8.43 π.μ.

Απόσπασμα καταγραφής από την 1^η ημέρα παρατήρησης. Ενασχόληση των μικρών παιδιών στην πρωινή ζώνη των αυθόρμητων δραστηριοτήτων. Η ΥΕ (Φ1) συναντά τα παιδιά που παίζουν στο μαγαζάκι και αλληλοεπιδρά μαζί τους:

[...Φ1*: Ποιος είναι εδώ στο μαγαζάκι; Εσείς οι δύο είστε εδώ; Θέλω να κάνω κάτι ψώνια

Ε.Μ.5**: Τι να αγοράσεις; Κυρία τι να αγοράσεις;

Φ1: Μόνο που εγώ θέλω να φάω κάτι.

Δ.Γ.Π.Π.1***: Αυτά θα φας.

Φ1: Αυτά θα φάω; Εγώ όμως θέλω να φάω κανένα λαχανικό, κανένα αγγουράκι... έχετε;

Δ.Γ.Π.Π.1: Περίμενε!!

Φ1: Για να δούμε..

Ε.Μ.5: Δύο αγγουράκια;

Φ1: Ω, φέρτε μου δύο αγγουράκια, να...

Ε.Μ.5: Και τι άλλο; Θέλεις λάχανο;

Φ1: Λάχανο είναι φρέσκο;

Δ.Γ.Π.Π.1: Ναι είναι το δικό μου.

Φ1: Ωραία, βάλτε μου και μένα λίγο.

Δ.Γ.Π.Π.1: Και θέλεις!

Φ1: Ωραία. Τι άλλο έχετε φρέσκο;

Ε.Μ.5: Έχουμε και αυτό και αυτό και αυτό.

Φ1: Ααααα..

Ε.Μ.5: Και αυτό και αυτό και αυτό.

Φ1: Αααα, πολλά πράγματα έχετε, ε; ωραία, θα τα πάρω. Πόσο έχουν;

Δ.Γ.Π.Π.1: Τρία και πενήντα τρία και πενήντα και δέκα.

Ε.Μ.5: Όχι, όχι, εννιά έχουνε!

Φ1: Ωραία. Εγώ έχω δέκα.

Δ.Γ.Π.Π.1: Όλα αυτά θα πάρεις;

Φ1: Αμέ! Έχω ένα τραπέζι το βράδυ και τα χρειάζομαι.

Δ.Γ.Π.Π.1: Έλα αύριο να πάρεις και τα υπόλοιπα.

Φ1: Ευχαριστώ!

Ε.Μ.5: Κυρία εγώ θα πάω να σου κάνω την τούρτα.

Φ1: Α! πολύ ωραία, θα περάσω αργότερα να την πάρω για το τραπέζι.

Δ.Γ.Π.Π.1: Πολύ ωραία είναι! Μωβ!

Φ1: Μωβ; Πολύ πρωτότυπη. Τα παίρνω ε; άντε...

Δ.Γ.Π.Π.1: Και αυτό!!

Φ1: Όχι δεν μου αρέσει το καλαμπόκι.

Δ.Γ.Π.Π.1: Το σαμπουάν;

Φ1: Α! έχω σαμπουάν, ψώνισα προχθές. Γεια σας.

Ε.Μ.5: Μυρίζουν ωραία, θέλεις να δοκιμάσεις τώρα που την έβγαλα από την κουζίνα;

Φ1: Ναι αμέ!

Ε.Μ.5: Κάτσε να της βάλω και λουλούδια να είναι πιο όμορφη!

Φ1: Πω πω! Μυρίζει και η τούρτα, μυρίζουν και τα λουλούδια! Μια πανδαισία μυρωδιών! Λαχταράω να τη δοκιμάσω. Τα λουλούδια να τα φάω; Είναι ζαχαρωτά ή κανονικά λουλούδια;

Δ.Γ.Π.Π.1: Χα χα, θα φάει τα λουλούδια!! Τι είσαι κατσίκά; Χα χα!! Η κυρία είναι κατσίκά!!!

Φ1: Γιατί καλέ δεν έχετε δει ζαχαρωτά που είναι λουλούδια και είναι ή από σοκολάτα ή από ζάχαρη; Δεν τα έχετε δει σε τούρτες;...]

*Φ1= πρώτη φοιτήτρια, Φ2= δεύτερη φοιτήτρια, Φ3= τρίτη φοιτήτρια, Φ4= τέταρτη φοιτήτρια

**Ε.Μ.1-15= ελληνόφωνοι μαθητές

***Δ.Γ.Π.Π.= μαθητές από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα

***N= νηπιαγωγός

Απόσπασμα 1

παρατηρήθηκε μία μόνο ερώτηση αξιολόγησης και καμία ερώτηση υψηλού επιπέδου (πίν. 14).

Τα παιδιά απαντούσαν στις ερωτήσεις των ΥΕ άλλοτε αυθόρμητα και ρεαλιστικά και άλλοτε μηχανικά, δίνοντας σωστές ή περίπου σωστές απαντήσεις. Σημαντικό εύρημα αποτελεί η διαπίστωση ότι οι ΥΕ σε πολλές περιπτώσεις διόρθωναν τις απαντήσεις που δίνονταν από δ.γ.π.π. παιδιά χρησιμοποιώντας μη ακαδημαϊκή κριτική (11,45) με αρνητικά σχόλια (2,3%) ή τις προσπερνούσαν χωρίς κανένα σχόλιο (3,8%), αναθέτοντας την απάντηση σε κάποιο άλλο μαθητή. Ακόμη, όμως, και σε αυτές τις περιπτώσεις δεν αξιοποιούσαν τις απαντήσεις για να στήσουν σκαλωσιές ώστε να ενισχύσουν τη γλωσσική και νοητική τους ανάπτυξη (βλέπε απόσπασμα 1).

[Φ1: Αααα, πολλά πράγματα έχετε, ε; ωραία, θα τα πάρω. Πόσο έχουν; Δ.Γ.Π.Π.1: Τρία και πενήντα τρία και πενήντα και δέκα.

Ε.Μ.7: Όχι, όχι, εννιά έχουνε!

Φ1: Ωραία. Εγώ έχω δέκα.]

Η ανατροφοδότησή τους στις απαντήσεις των παιδιών στο μεγαλύτερο μέρος τους αφορούσαν δηλώσεις (29,6%) (εκ των οποίων μόνο το 8,2% είχαν εποικοδομητικό χαρακτήρα), αιτήματα (16,7%), με στόχο προτασιακό (5,3%), τη διαδικασία (5,3%) ή την επανάληψη (3,8%). Από την ανάλυση διαπιστώθηκε, επίσης, ότι οι ΥΕ καθοδηγούν τα παιδιά δίνοντάς τους οδηγίες και υποδεικνύοντας δραστηριότητες ή την προέκταση του παιχνιδιού τους. Αν και από την πλειονότητα των ανατροφοδοτήσεων φάνηκε ότι απαντούσαν στις ερωτήσεις των παιδιών, αποδέχονταν τις ιδέες τους και συχνά επαναλάμβαναν τις απαντήσεις, μόνο σε λίγες περιπτώσεις κατάφεραν να συγκεφαλαιώσουν τα λεγόμενά τους, να προεκτείνουν τις ιδέες τους και να στήνουν σκαλωσιά για αναγνώριση και διευθέτηση των λαθών τους (πίν. 14).

Πίνακας 14. Κατηγορίες λεκτικών αλληλεπιδράσεων στο πλαίσιο των αυθόρμητων δραστηριοτήτων

Κατηγορίες λεκτικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ ΥΕ και παιδιών από δ.γ.π.π.					
Είδη ερωτήσεων	n	%	Είδη ανατροφοδοτήσεων	n	%
Ανοιχτή ερώτηση	9	15	Αίτημα	22	16,7
Κριτική ερώτηση	9	15	Πρόταση	7	5,3
Επαλήθευσης	8	13,3	Επιβεβαίωση	0	0
Κλειστή ερώτηση	2	3,3	Άρνηση	5	3,8
Ερώτηση γνώσης	4	6,7	Επανάληψη	5	3,8
Ερώτηση κατανόησης	5	8,3	Διαδικασία	7	5,3
Ερώτηση προτροπής	1	1,7	Ακαδημαϊκή επιβράβευση	11	8,3
Ερώτηση εφαρμογής	2	3,3	Επιβράβευση χωρίς σχόλια	3	2,3
Ερώτηση επιχειρηματολογίας	1	1,7	Κριτική με νοητική ποιότητα	0	0
Διερευνητική ερώτηση	10	16,7	Προτροπή για περισσότερη προσπάθεια	0	0
Ερώτηση αξιολόγησης	1	1,7	Μη ακαδημαϊκή κριτική	15	11,4
Ερώτηση για επίλυση προβλήματος	8	13,3	Αρνητικά Σχόλια	3	2,3
Υψηλού επιπέδου ερώτηση	0	0	Ακαδημαϊκή παρέμβαση που διευκολύνει	0	0
			Ασυνάρτητη Ακαδημαϊκή παρέμβαση που αντικαθιστά τον μαθητή	0	0
			Δήλωση	38	29,6
			Εποικοδομητική δήλωση	1	0,7
			Εμπλοκή	1	0,7
			Υποστήριξη	9	6,8
			Κατεύθυνση	1	0,7
			Συναίσθημα	0	0
			Τροποποίηση	0	0
			Άλλο	3	2,3
Σύνολο	60	100	Σύνολο	131	100

Οι ΥΕ ανατροφοδοτούσαν τις απαντήσεις των μαθητών συχνότερα με δηλώσεις (π.χ. περιγράφοντας, εξηγώντας ή επισημαίνοντας έννοιες) (29,6%), όπως για παράδειγμα ζητώντας τους (αιτήματα, 16,7%) να εκτελέσουν μια εντολή, να επαναλάβουν μια οδηγία, να ακολουθήσουν μια διαδικασία κ.λπ.

[...Φ1: Ποιος είναι εδώ στο μαγαζί; Εσείς οι δύο είστε εδώ; Θέλω να κάνω κάτι ψώνια..

Ε.Μ.5: Τι να αγοράσεις; Κυρία τι να αγοράσεις;

Φ1: Μόνο που εγώ θέλω να φάω κάτι.

Δ.Γ.Π.Π.1: Αυτά θα φας....] (βλέπε απόσπασμα 1).

Ένα σημαντικό ποσοστό ανατροφοδοτήσεων (μαζί με τα αρνητικά σχόλια 2,3%) ήταν και οι μη ακαδημαϊκές κριτικές (11,4%).

[Δ.Γ.Π.Π.1: Χα χα, θα φάει τα λουλούδια!! Τι είσαι κατσίκια; Χα χα!! Η κυρία είναι κατσίκια!!!

Φ1: Γιατί καλέ δεν έχετε δει ζαχαρωτά που είναι λουλούδια και είναι ή από σοκολάτα ή από ζάχαρη; Δεν τα έχετε δει σε τούρτες;...] (βλέπε απόσπασμα 1).

Λιγότερο συχνές ήταν από τους ΥΕ οι ακαδημαϊκές επιβραβεύσεις (8,3%). Η δε υποστήριξη των παιδιών από δ.γ.π.π. ήταν ελλιπής (6,8%) σε τέτοιο βαθμό που πολύ συχνά να αγνοούνται από τους ΥΕ. Σπάνιες ήταν και οι διαδικαστικές (5,3%) και προτασιακές ανταποκρίσεις τους (5,3%). (Πίν. 14).

β) Στο πλαίσιο της ολομέλειας

Η φύση των ερωτήσεων που απηύθυναν οι ΥΕ στα παιδιά από δ.γ.π.π. κατά τη διάρκεια της ολομέλειας εμπεριείχε κλειστού τύπου ερωτήσεις (21,0%) - συχνά χαμηλού επιπέδου (18,4%) - και ερωτήσεις κατανόησης (13,1%). Λιγότερο συχνές ήταν οι ερωτήσεις επαλήθευσης και γνωστικού τύπου (7,9%) και ακόμα πιο λίγες ήταν οι ερωτήσεις προτροπής, εφαρμογής, αξιολόγησης και επίλυσης προβλήματος (5,3%). Ελάχιστες δε φορές απηύθυναν προς τα παιδιά ερωτήσεις κρίσεως και διερεύνησης (2,6%) (βλέπε πίν. 15).

[Φ2: Θα τα φτιάξουμε όλοι μαζί. Λοιπόν, για να δούμε, δεν έχετε περιέργεια να δείτε πώς αυτές οι μπαλίτσες θα γίνουν μια τεράστια μπάλα; Θα με βοηθήτε και εσείς, έ;]

Δ.Γ.Π.Π.1: Μα πώς θα τη ζωγραφίσουμε όλοι;

Φ2: Γι' αυτό χωριστήκαμε σε ομάδες. Θα σας πω τώρα.

Τι λέτε; Ωραία η γη μας ε; Τώρα θα σας πω τι θα κάνετε. Θα τη βάλλω εδώ και προσοχή. Ξέρετε πώς θα ζωγραφίσουμε;...] (Απόσπασμα 2).

Την ώρα της ολομέλειας τα είδη των ανταποκρίσεων που ισόψηφισαν στην πρώτη θέση, ήταν τα αιτήματα και οι επαναλήψεις (17,5%). Έπονταν οι διαδικαστικές ανταποκρίσεις (14,3%) και οι ακαδημαϊκές επιβραβεύσεις (9,5%). Χαμηλότερα στην κλίμακα βρίσκονται οι άλλου τύπου ανταποκρίσεις (6,3%) και οι προτάσεις, επιβεβαιώσεις, αρνήσεις, ήπιες επιπλήξεις και δηλώσεις (4,8%).

γ) Στο πλαίσιο των ομαδικών δραστηριοτήτων

Αντίθετη διαγράφεται η εικόνα των αποτελεσμάτων όταν τα παιδιά καλούνται να εργαστούν στις ομάδες. Εδώ κυρίαρχο ρόλο παίζουν οι ερωτήσεις διερεύνησης από την πλευρά των ΥΕ (35,7%), οι ερωτήσεις κρίσεως (21,5%) και οι ερωτήσεις κατανόησης και προτροπής (14,3%), ενώ λίγες φορές (7,1%) καταγράφηκαν ερωτήσεις επίλυσης προβλήματος.

[Φ3: Και τώρα η καφέ ομάδα. Όποιος κάνει φασαρία δεν του δίνω καμία μπογιά. Κοιτάξτε τώρα εδώ. Θα σας δώσω μπογιές για να ζωγραφίσετε πάνω στις κόλλες η κάθε μία ομάδα το χρώμα της. Η μπλε με μπλε, η καφέ με καφέ και η πράσινη με πράσινο. Και ξέρετε γιατί το κάνουμε αυτό παιδιά;

Πίνακας 15. Κατηγορίες λεκτικών αλληλεπιδράσεων στο πλαίσιο της ολομέλειας

Κατηγορίες λεκτικών αλληλεπιδράσεων					
Είδη ερωτήσεων	n	%	Είδη ανατροφοδοτήσεων	n	%
Ανοιχτή ερώτηση	2	5,3	Αίτημα	11	17,5
Κριτική ερώτηση	1	2,6	Πρόταση	3	4,8
Επαλήθευσης	3	7,9	Επιβεβαίωση	3	4,8
Κλειστή ερώτηση	8	21	Άρνηση	3	4,8
Ερώτηση γνώσης	3	7,9	Επανάληψη	11	17,5
Ερώτηση κατανόησης	5	13,1	Διαδικασία	9	14,3
Ερώτηση προτροπής	2	5,3	Ακαδημαϊκή επιβράβευση	6	9,5
Ερώτηση εφαρμογής	2	5,3	Επιβράβευση χωρίς σχόλια	0	0
Ερώτηση επιχειρηματολογίας	0	0	Κριτική με νοητική ποιότητα	0	0
Διερευνητική ερώτηση	1	2,6	Προτροπή για περισσότερη προσπάθεια	1	1,6
Ερώτηση αξιολόγησης	2	5,3	Μη ακαδημαϊκή κριτική	3	4,8
Ερώτηση για επίλυση προβλήματος	2	5,3	Αρνητικά Σχόλια	0	0
Υψηλού επιπέδου ερώτηση	0	0	Ακαδημαϊκή Παρέμβαση που Διευκολύνει	2	3,2
Χαμηλού επιπέδου ερώτηση	7	18,4	Ασυνάρτητη Ακαδημαϊκή παρέμβαση που αντικαθιστά τον μαθητή	0	0
			Δήλωση	3	4,8
			Εποικοδομητική δήλωση	1	1,6
			Εμπλοκή	0	0
			Υποστήριξη	2	3,2
			Κατεύθυνση	0	0
			Συναίσθημα	1	1,6
			Τροποποίηση	0	0
			Άλλο	4	6,3
Σύνολο	38	100	Σύνολο	63	100

Ε.Μ.2: Για να το κολλήσουμε πάνω.
Φ3: Μπράβο, το βρήκε η Ε.Μ.2! Μετά που θα στεγνώσει, θα το πάρουμε, θα το κολλήσουμε...
Δ.Γ.Π.Π.1: Για να γίνει μια τεράστια μπάλα.
Ε.Μ.4: Για όλους θα ναι, ε;] (Απόσπασμα 3).

Αξιοσημείωτη παρατήρηση είναι ότι πολλά είδη ερωτήσεων δεν σημειώθηκαν κατά τη δραστηριότητα των παιδιών σε ομάδες, όπως οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου, οι ερωτήσεις επαλήθευσης, οι ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι γνωστικές ερωτήσεις, οι ερωτήσεις εφαρμογής, οι ερωτήσεις αξιολόγησης, οι ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου και οι ερωτήσεις υψηλού επιπέδου, που δεν καταγράφηκαν σε καμιά από τις λεκτικές αλληλεπιδράσεις των αυθόρμητων δραστηριοτήτων, της παρεούλας και των ομάδων.

Όσον αφορά τις ανταποκρίσεις των ΥΕ στις απαντήσεις των παιδιών από δ.γ.π.π. προκρίθηκαν οι διαδικαστικές ανταποκρίσεις (30,8%), οι ήπιες επιπλήξεις (17,3%), τα αιτήματα (11,7%), οι επαναλήψεις (7,7%) και οι δηλώσεις (7,7%), οι αρνήσεις και οι κατευθυντήριες ανταποκρίσεις (5,8%), οι ακαδημαϊκές επιβραβεύσεις (3,8%) και άλλες ανταποκρίσεις (3,8%). Τέλος, από μια φορά έγινε αυστηρή επίπληξη και μια φορά ενισχύθηκε η εμπλοκή των παιδιών (1,9%). Μη ακαδημαϊκές επιβραβεύσεις, κριτικές για τη νοητική ποιότητα, κριτικές για την προσπάθεια, ακαδημαϊκές παρεμβάσεις για διευκόλυνση, ακαδημαϊκές παρεμβάσεις που αντικαθιστούν τον ρόλο του μαθητή, εποικοδομητικές δηλώσεις, εκδηλώσεις συναισθημάτων και τροποποιήσεις δεν καταγράφηκαν κατά τη διάρκεια εκείνης της ώρας. Γενικά, οι ΥΕ αν και προσπαθούσαν να κινητοποιήσουν τα

Ώρα: 9.20 π.μ.

Απόσπασμα καταγραφής από την αλληλεπίδραση της διδάσκουσας φοιτήτριας Φ2 με τα παιδιά κατά τη διάρκεια της ολομέλειας. Το περιστατικό περιγράφει την προσπάθεια της φοιτήτριας για ομαδοσυνεργατική δραστηριότητα, τη διανομή ρόλων και ευθυνών για την κατασκευή μιας υδρογείου σφαίρας από την κάθε ομάδα.

[...Φ2: Τώρα, θυμάστε τις ομάδες που είχαμε κάνει χθες; Δεν θυμάστε που είχαμε κάνει ομάδες; Την πράσινη, την μπλε και την καφέ; Για να έρθουν τα παιδιά της μπλε ομάδας. Ένα παιδί από κάθε ομάδα. Θυμάστε σε ποια ομάδα είναι ο καθένας σας; Για να έρθει ένα παιδί από την μπλε. Θυμάστε ποιος είναι στη μπλε. Εγώ θα πω ποιος θα έρθει από τη μπλε ομάδα. Θα έρθει ο Δ.Γ.Π.Π.12 από την μπλε ομάδα. Από την πράσινη ομάδα, θυμάται ποιος είναι από την πράσινη ομάδα; Η Ε.Μ.2. Και από την καφέ να έρθει η Ε.Μ.13, θέλει;

Ε.Μ.13: Ναι.

Φ2: Έλα και εσύ Ε.Μ.13.

Δ.Γ.Π.Π.12: Να βάψουμε τις χώρες.

Φ2: Τις χώρες. Τι είχα φέρει εχθές και παίζαμε και κάναμε καπέλα; Εφημερίδες. Θυμάστε που είπαμε να φτιάξουμε τη γη μας με τις εφημερίδες;

Όλα τα παιδιά: Ναι....

Φ2: Εγώ θα φέρω τώρα τις εφημερίδες, καθίστε παιδιά.

Ε.Μ.13: Για να κάνουμε τη γη.

Φ2: Θα τα φτιάξουμε όλοι μαζί. Λοιπόν, για να δούμε, δεν έχετε περιέργεια να δείτε πώς αυτές οι μπαλίτσες θα γίνουν μια τεράστια μπάλα; Θα με βοηθήτε και εσείς, έ;

Δ.Γ.Π.Π.1: Τόσο μεγάλο;

Φ2: Τόσο μεγάλο. Λοιπόν, ξέρετε τι λέω να κάνουμε;

Όλα τα παιδιά: Τι;

Φ2: Θα βάλουμε τις μπαλίτσες μας σε αυτό το μεγάλο χαρτί για να γίνει μια πολύ μεγάλη μπάλα.

Ε.Μ.13: Τεράστια;

Φ2: Θα γίνει πολύ μεγάλη. Θα τη ζωγραφίσουμε. Τι χρώματα είπαμε ότι θα τη βάψουμε;

Όλα τα παιδιά: Καφέ, μπλε και πράσινο.

Ε.Μ.7: Με πινέλα κυρία θα τη βάψουμε; Πάω να πάρω το πινέλο μου.

ΚΤ: Δεν φτάσαμε ακόμα εκεί, όταν φτάσουμε θα σας το πει η κυρία σας.

Δ.Γ.Π.Π.12: Δεν είναι και πολύ μεγάλη.

Φ2: Ναι, αλλά θα μπορούμε να τη ζωγραφίσουμε. Βλέπετε, κρυφτήκανε μέσα και κάνανε μία μπάλα. Αυτός θα είναι ο μικρός μας ο πλανήτης. Τώρα θα πρέπει να την κολλήσω.

Ε.Μ.2: Ναι γιατί θα ανοίξει.

Φ2: Θα ανοίξει και τι θα βγούνε από μέσα.....;

Ε.Μ.2: Οι μπάλες.

Φ2: Αφού εμείς φτιάξαμε τη μπάλα μας, τις κλείνω καλά γιατί άμα ανοίξει η μπάλα, άντε να τις κυνηγάμε τις μικρές μπάλες. Και μετά πώς θα έχουμε τον δικό μας πλανήτη; Συμφωνείτε;

Όλα τα παιδιά: Ναι!!

Δ.Γ.Π.Π.1: Μα πώς θα τη ζωγραφίσουμε όλοι;

Φ2: Γι' αυτό χωριστήκαμε σε ομάδες. Θα σας πω τώρα.

Τι λέτε; Ωραία η γη μας ε; Τώρα θα σας πω τι θα κάνετε. Θα τη βάλλω εδώ και προσοχή. Ξέρετε πώς θα ζωγραφίσουμε;...]

*Φ1= πρώτη φοιτήτρια, Φ2= δεύτερη φοιτήτρια, Φ3= τρίτη φοιτήτρια, Φ4= τέταρτη φοιτήτρια

**Ε.Μ.1-15= ελληνόφωνοι μαθητές

***Δ.Γ.Π.Π.= μαθητές από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα

****Ν= νηπιαγωγός

Απόσπασμα καταγραφής από την αλληλεπίδραση της διδάσκουσας φοιτήτριας Φ3 με τα παιδιά. Το περιστατικό περιγράφει τη μετάβαση από την ολομέλεια στην εργασία σε μικρές ομάδες με σκοπό την κατασκευή της υδρογείου σφαίρας.

[...Φ3: Ωραία, κάθε ομάδα θα πηγαίνει στο τραπεζάκι της και μετά θα της δώσω τα πινέλα, θα σας δώσω και τις μπογιές και θα ζωγραφίσετε το χαρτί που θα σας δώσω. Να έρθει πρώτα η πράσινη ομάδα. Πάμε σιγά σιγά.

E.M.2: Τώρα το μπλε.

E.M.4: Εγώ δεν θα ζωγραφίσω τίποτα!

Φ3: Γιατί δεν θα ζωγραφίσεις εσύ E.M.4 μου; Τώρα παιδιά θα έρθει στα τραπεζάκια η μπλε ομάδα. Τι θα κάνουμε στα τραπεζάκια μας; Λοιπόν πάμε.

N: Όχι δεν θα κάτσετε όπου θέλετε, θα κάτσει όλη η παρεούλα σε μια μεριά.

Φ3: Και τώρα η καφέ ομάδα. Όποιος κάνει φασαρία δεν του δίνω καμία μπογιά. Κοιτάξτε τώρα εδώ. Θα σας δώσω μπογιές για να ζωγραφίσετε πάνω στις κόλλες η κάθε μία ομάδα το χρώμα της. Η μπλε με μπλε, η καφέ με καφέ και η πράσινη με πράσινο. Και ξέρετε γιατί το κάνουμε αυτό παιδιά;

E.M.2: Για να το κολλήσουμε πάνω.

Φ3: Μπράβο, το βρήκε η E.M.2! Μετά που θα στεγνώσει, θα το πάρουμε, θα το κολλήσουμε...

Δ.Γ.Π.Π.1: Για να γίνει μια τεράστια μπάλα.

E.M.4: Για όλους θα ναι, ε;

Φ3: Όλοι μαζί θα είμαστε στην ομάδα, όλοι μαζί θα ζωγραφίζουμε.

E.M.4: Δ.Γ.Π.Π.10! Δ.Γ.Π.Π.10! Σε όλους να είναι.

E.M.2: Όχι μην το παίρνεις όλο για σένα, εκεί θα είναι το χαρτί!!

Φ3: Για να ακούσω, είστε ήσυχα παιδιά; Για να δω, έχω ήσυχα παιδιά; Ακούω φωνούλες, όμως, ακούω φωνούλες! Ένα πιατάκι σε κάθε ομάδα. Και πιάνουμε το πινελάκι και βάζουμε μπογιά και την απλώνουμε στο χαρτί. Σε όλο το χαρτί. Ακούει η μπλε ομάδα;

Φ3: Θα το παίρνετε όλοι. Θα ξεκινά για παράδειγμα ο Δ.Γ.Π.Π.11 και θα βάζει λίγο στο πινελάκι του και μετά θα δίνει το πιατάκι στο Δ.Γ.Π.Π.12 και θα βάζει λίγο και θα το περνάει στο E.M.7 και έτσι. Καταλάβατε;

Δ.Γ.Π.Π.1: Να το βάζεις στη μέση; Εεε; Δ.Γ.Π.Π.12 να το βάζεις στη μέση.

Δ.Γ.Π.Π.12: Κάτσε!! Ακόμα δεν έχει βάλλει τις μπογιές!

Φ3: Δ.Γ.Π.Π.11 δεν παίρνουμε πινέλα από μόνοι μας.

Δ.Γ.Π.Π.12: Εγώ πρώτος, μετά εσύ και μετά εσύ.

Δ.Γ.Π.Π.1: Εγώ θέλω κόκκινο.

Φ3: Ορίστε, ορίστε και ορίστε.

Φ3: Με προσοχή τα πινέλα. Θέλουμε να βάψουμε το χαρτί όχι τα πρόσωπά μας.

E.M.7: Ιιιι! Λέρωσα το μανίκι μου!!!

Δ.Γ.Π.Π.1: Αυτός βούτηξε!!

Δ.Γ.Π.Π.8: Μας έβαλε μπλε γιατί είμαστε η μπλε ομάδα.

E.M.7: Κοίτα τι μου έκανε!!

Δ.Γ.Π.Π.8: Ρε Δ.Γ.Π.Π.11!! Το χέρι μου ζωγραφίζεις!!!!

Δ.Γ.Π.Π.12: Εμείς είμαστε ζωγραφική!

E.M.7: Μα κυρία!!! Μη!!

Φ3: Δεν πειράζει παιδιά, στα χεράκια μας δεν πειράζει να λερωθούμε στα χέρια, απλά όχι τη μπλούζα μας.

Δ.Γ.Π.Π.8: Μα κυρία το κάνει και φαίνεται το άσπρο!!

Φ3: Δεν το κάνουμε έτσι. Ακουμπάμε απαλά το πινέλο μας πάνω στο χαρτί και ζωγραφίζουμε γιατί αλλιώς σκίζεται και φαίνεται το άσπρο.

Δ.Γ.Π.Π.1: Βάλε κι άλλο μπλε...

Φ3: Όποια ομάδα τελείωσε...

Δ.Γ.Π.Π.8: Εμείς τελειώσαμε!!

Φ3: Αφήνουμε τα πινελάκια μας δίπλα στο χαρτάκι.....]

*Φ1= πρώτη φοιτήτρια, Φ2= δεύτερη φοιτήτρια, Φ3= τρίτη φοιτήτρια, Φ4= τέταρτη φοιτήτρια

**E.M.1-15= ελληνόφωνοι μαθητές

***Δ.Γ.Π.Π.= μαθητές από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα

****N= νηπιαγωγός

παιδιά, διατηρούσαν οι ίδιες τον έλεγχο της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, χωρίς να τους αφήνουν ιδιαίτερα περιθώρια δημιουργίας και έκφρασης.

Πίνακας 16. Κατηγορίες λεκτικών αλληλεπιδράσεων στο πλαίσιο των ομαδικών δραστηριοτήτων

Κατηγορίες λεκτικών αλληλεπιδράσεων					
Είδη ερωτήσεων			Είδη ανατροφοδοτήσεων		
	Frequency	%		Frequency	%
Ανοιχτή ερώτηση	0	0	Αίτημα	6	11,6
Κριτική ερώτηση	3	21,5	Πρόταση	0	0
Επαλήθευσης	0	0	Επιβεβαίωση	1	1,9
Κλειστή ερώτηση	0	0	Άρνηση	3	5,8
Ερώτηση γνώσης	0	0	Επανάληψη	4	7,7
Ερώτηση κατανόησης	2	14,3	Διαδικασία	16	30,8
Ερώτηση προτροπής	2	14,3	Ακαδημαϊκή επιβράβευση	2	3,8
Ερώτηση εφαρμογής	0	0	Επιβράβευση χωρίς σχόλια	0	0
Ερώτηση επιχειρηματολογίας	1	7,1	Κριτική με νοητική ποιότητα	0	0
Διερευνητική ερώτηση	5	35,7	Προτροπή για περισσότερη προσπάθεια	0	0
Ερώτηση αξιολόγησης	0	0	Μη ακαδημαϊκή κριτική	9	17,3
Ερώτηση για επίλυση προβλήματος	1	7,1	Αρνητικά Σχόλια	1	1,9
Υψηλού επιπέδου ερώτηση	0	0	Ακαδημαϊκή Παρέμβαση που Διευκολύνει	0	0
Χαμηλού επιπέδου ερώτηση	0	0	Ασυνάρτητη Ακαδημαϊκή παρέμβαση που αντικαθιστά τον μαθητή	0	0
			Δήλωση	4	7,7
			Επικοινωνιακή δήλωση	0	0
			Εμπλοκή	1	1,9
			Υποστήριξη	0	0
			Κατεύθυνση	3	5,8
			Συναίσθημα	0	0
			Τροποποίηση	0	0
			Άλλο	2	3,8
Σύνολο	14	100	Σύνολο	52	100

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη βασίστηκε στην κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση για την επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση (Vygotsky, 1987), σύμφωνα με την οποία: α) η μαθησιακή διαδικασία διαμεσολαβείται με τη γλώσσα, β) η αλληλεπίδραση είναι ένα κοινωνικό επίτευγμα το οποίο κοινωνείται ανάμεσα στους ανθρώπους, τις πηγές και τον χρόνο, και γ) οι διδακτικές αλληλεπιδράσεις λαμβάνουν χώρα σε δραστηριότητες με ιδιαίτερο σκοπό (DeThorne et al., 2014). Ο σκοπός αυτής της μελέτης ήταν να αξιολογήσει την επικοινωνιακή διάσταση του προγράμματος διδασκαλίας των ΥΕ σε μια πολυπολιτισμική τάξη νηπιαγωγείου, αποτυπώνοντας σχήματα λεκτικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ υποψήφιων εκπαιδευτικών και παιδιών από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα σε τρεις διαφορετικές χρονικές περιόδους: α) κατά τη διάρκεια των αυθόρμητων δραστηριοτήτων, β) κατά τη διάρκεια της συζήτησης

στην ολομέλεια, και γ) κατά τη διάρκεια της εργασίας των παιδιών σε μικρές ομάδες με έμφαση στο επίπεδο της εκπαιδευτικής υποστήριξης.

Τρία βασικά ευρήματα επιβεβαιώνουν μια σχετική διάσταση μεταξύ των επίσημων αναμορφωμένων προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης και του λειτουργικού προγράμματος που εφαρμόζεται από τις ΥΕ κατά τη διάρκεια των διδακτικών τους ασκήσεων. Η διάσταση αυτή αποτυπώνεται στην πολιτισμική-γλωσσική ασυμφωνία στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεων μεταξύ ΥΕ και παιδιών από δ.π.π. Πρώτον, η διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος δεν αντανάκλouse τις πολιτιστικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες του μαθητικού της πληθυσμού. Δεύτερον, ο λόγος των ΥΕ έπαιξε ένα σημαντικό ρόλο στη διαμεσολάβηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ ΥΕ και παιδιών. Τρίτον, οι αλληλεπιδράσεις αυτές αποκάλυψαν πολύπλοκα σχήματα γλωσσικής και πολιτιστικής ασυμφωνίας (Hamilton, 2014: 91).

Πράγματι, σύμφωνα με τα συμφραζόμενα των υπό εξέταση διδακτικών παρεμβάσεων και κυρίως των σημείων που επιχειρούσαν να περιγράψουν τον επικοινωνιακό ρόλο των ΥΕ ως πολιτισμικών διαμεσολαβητών (Goodwin, 2000), εμφανίστηκαν ενδείξεις αρκετά ισχυρές για να υποστηρίξουμε ότι η μη ενσωμάτωση από τις ΥΕ της πολιτισμικής και γλωσσικής γνώσης των παιδιών στη διδακτική τους παρέμβαση δεν έδωσε τη δυνατότητα για την ανάπτυξη πολιτισμικά και γλωσσικά κατάλληλων αλληλεπιδράσεων με τα παιδιά (Gay, 2018). Οι ενδείξεις αυτές συνοψίζονται στα παρακάτω:

Ως προς την συχνότητα των παρατηρούμενων αλληλεπιδράσεων, οι ΥΕ αξιοποιούν τις λεκτικές αλληλεπιδράσεις ως ένα σημαντικό εκπαιδευτικό και πολιτιστικό εργαλείο στην καθημερινή τους αλληλεπίδραση με όλα τα παιδιά αποσκοπώντας στην ενίσχυση της μάθησης και της ανάπτυξής τους (Baker 2014; Dengler 2009; Gourgiotou, 2021). Ωστόσο, η ανάλυση των χαρακτηριστικών των λεκτικών αλληλεπιδράσεων που αναπτύχθηκαν ανάμεσα στους ΥΕ και τα παιδιά από δ.γ.π.π. αποδυναμώνουν την ποιότητα της επικοινωνιακής διάστασης της διδακτικής τους παρέμβασης. Παρόλη την καλή πρόθεση και προσπάθεια εκ μέρους τους, η δυναμική της “διαπολιτισμικής επικοινωνίας” μέσα στην υπό εξέταση τάξη παρουσιάζει αρκετές αδυναμίες, αποτέλεσμα που επιβεβαιώνει τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Peterson et al., 2016).

Αναλυτικότερα, διαπιστώθηκε ότι σε όλες τις χωροχρονικές ζώνες δραστηριοτήτων, οι ΥΕ αλληλεπιδρούσαν περισσότερο με τους γηγενείς μαθητές παρά με τους δ.γ.π.π., παρόλο που οι τελευταίοι υπερτερούσαν σε αριθμό μέσα στην τάξη. Με τους δ.γ.π.π. μαθητές επικοινωνούσαν περισσότερο κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού απευθυνόμενες σε ένα μαθητή ή σε μικρές ομάδες μαθητών που έπαιζαν μαζί. Η επικοινωνία ΥΕ-παιδιών κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού δεν κατάφερε να διευκολύνει τις συμπερασματικές συνομιλίες (Tompkins et al., 2013), τη χρήση ερωτήσεων που προκαλούν τη γλώσσα (Meacham et al., 2014), την εμπλοκή των παιδιών σε πιο απαιτητικές συζητήσεις που, επίσης, διεγείρουν την εκμάθηση της γλώσσας τους – δηλαδή, προκλήσεις για παραγωγή «συμπερασμάτων, ανάλυση πληροφοριών, συζήτηση λεξιλογίου ή προβλέψεις» (Massey et al., 2008: 349), που αναφέρονται, επίσης, ως επαγωγικές ερωτήσεις (Tompkins et al., 2013, 2017; Zucker et al., 2010), και δεν ενθάρρυνε στο βαθμό που έπρεπε την ενεργό συμμετοχή των παιδιών από δ.γ.π.π. στη μαθησιακή διαδικασία (Weisberg et al., 2013) στη ζώνη της εγγύς ανάπτυξης, όπου τα παιδιά εμπλέκονται σε πιο σύνθετη σκέψη όταν αλληλεπιδρούν

με έναν πιο ικανό σύντροφο (Rogoff, 2003). Αντιθέτως, οι ΥΕ χρησιμοποίησαν περισσότερο τις κυριολεκτικές ερωτήσεις που προσφέρουν συγκεκριμένες επιλογές όπου συχνά απαντώνται εν συντομία (π.χ. «Τι είναι αυτό;») σε αντίθεση με τις επαγωγικές ερωτήσεις που μπορεί να δημιουργήσουν μεγαλύτερες απαντήσεις από τα παιδιά (Deshmukh et al., 2019; Zucker et al., 2010).

Ως προς τη φύση και τη λειτουργία της επικοινωνίας, η ανάλυση των κατηγοριών των λεκτικών αλληλεπιδράσεων που αναπτύχθηκαν ανάμεσα στους ΥΕ και τα παιδιά από δ.γ.π.π. ανέδειξε: α) τις αποφάσεις των ΥΕ να υπερτερούν των αποφάσεων των μαθητών, β) τις άμεσες παρεμβάσεις τους να υπερτερούν των έμμεσων παρεμβάσεων, και γ) τον θετικό έλεγχο, τη χρήση κλειστών, δηλωτικών και διαδικαστικών ερωτήσεων και ανατροφοδοτήσεων από την πλευρά των ΥΕ. Οι τέσσερις ΥΕ επιχειρούσαν να οδηγήσουν τα παιδιά να προσαρμοστούν στην επιστημονική πρόθεσή τους, η οποία δεν είναι αυτή της οικοδόμησης ή συν-οικοδόμησης της γνώσης από τα παιδιά, αλλά της διατύπωσης εκ μέρους τους μιας συγκεκριμένης εκδοχής της. Ταυτόχρονα, διατηρούσαν οι ίδιες τον έλεγχο τόσο του περιεχομένου όσο και της οργάνωσης της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης. Έτσι, οι λεκτικές αλληλεπιδράσεις κατευθύνθηκαν από τους ΥΕ και όχι από τα παιδιά. Οι ΥΕ έστρεψαν την προσοχή τους στην εφαρμογή του προκαθορισμένου σχεδίου διδασκαλίας (υπό το άγχος προφανώς της αξιολόγησης από τον επιβλέποντα καθηγητή) και λιγότερο στην ανάπτυξη της μάθησης στο πλαίσιο της Ζώνης της Επικείμενης Ανάπτυξης των παιδιών. Άρα, συμπεραίνουμε ότι δεν καλύπτονται επαρκώς τα κριτήρια κοινωνικο-αλληλεπιδραστικής μάθησης, όπου τα παιδιά εμπλέκονται σε πιο σύνθετη σκέψη όταν αλληλεπιδρούν με έναν πιο ικανό σύντροφο (Rogoff, 2003).

Τόσο οι ερωτήσεις όσο και οι ανταποκρίσεις των φοιτητριών προς τα παιδιά χρησιμοποιούσαν τη γλώσσα-στόχο της τάξης και σε καμία περίπτωση δεν παρατηρήθηκε να επιχειρείται οποιαδήποτε σύνδεση με τη γλώσσα καταγωγής που μιλούσαν τα αλλόγλωσσα παιδιά στο σπίτι τους. Κατά συνέπεια, αν λάβουμε υπόψη μας ότι στα παιδιά προσχολικής ηλικίας η διαπολιτισμική ικανότητα θεμελιώνεται με την κατανόηση της υπάρχουσας πολυπολιτισμικής κοινωνίας ως μιας αυτονόητης κοινωνικής πραγματικότητας (Ευαγγέλου, 2003), η νέα γνώση που επιχειρήθηκε να διαμεσολαβηθεί από τους ΥΕ προς τα παιδιά από δ.γ.π.π. δεν οργανώθηκε πάνω σε δραστηριότητες που συγκροτούσαν το ήδη υπάρχον γνωστικό, γλωσσικό, πολιτισμικό και πολιτιστικό τους υπόβαθρο, δύσκολα μπορούμε να πιστέψουμε ότι η νέα γνώση μπόρεσε να αφομοιωθεί.

Για να επιτευχθεί αυτό, θα πρέπει ο 'διαφορετικός' μαθητής να γίνει ομιλητής/συνομιλητής και παραγωγός νοήματος, ώστε όλοι οι μαθητές να αναζητούν, να συζητούν τις μεταξύ τους διαφορές, αλλά και να επισημαίνουν τις ομοιότητές τους και όλα εκείνα τα στοιχεία που γεφυρώνουν τις διαφορές τους. Μια τέτοια διαδικασία θα βοηθούσε τα παιδιά όλης της τάξης στην προσπάθεια που κάνουν να δομήσουν την ταυτότητά τους, δηλαδή να συνθέσουν σε ενιαίο σύνολο τις εμπειρίες που βιώνουν, στο πλαίσιο του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος στο οποίο ζουν (Δαμανάκης, 1997) και να αντιμετωπίζουν τον αλλόγλωσσο ιδίως μαθητή σαν ομιλητή/συνομιλητή, δηλαδή σαν παραγωγό νοήματος.

Εν κατακλείδι, οι διδακτικές αλληλεπιδράσεις που αναπτύχθηκαν ανάμεσα στις ΥΕ και τα παιδιά από δ.γ.π.π. σκιαγραφούν περισσότερο ένα συμπεριφοριστικό επικοινωνιακό μοντέλο προγράμματος διδασκαλίας των ΥΕ σε μια πολυπολιτισμική τάξη νη-

πιαγωγείου, σε αντίθεση με τις προδιαγραφές που έχουν τεθεί από τα τελευταία επίσημα εκπονηθέντα Αναλυτικά Προγράμματα της χώρας, τα οποία υπερασπίζονται το κοινωνικο-δομητικό μοντέλο.

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιτείνουν την ανάγκη διορθωτικών παρεμβάσεων στην αρχική κατάρτιση των ΥΕ στο αντικείμενο των διδακτικών αλληλεπιδράσεων, αφενός και, αφετέρου στη βελτίωση της επικοινωνιακής διάστασης του προγράμματος διδασκαλίας των ΥΕ.

Περιορισμοί της έρευνας

Το γεγονός ότι πρόκειται για μία έρευνα μελέτης περίπτωσης μίας σχολικής τάξης με μικρό δείγμα συμμετεχόντων ΥΕ είναι περιοριστικό από τη φύση του στη γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Επιπλέον, περιοριστικός παράγων είναι η διαπίστωση πως οι ΥΕ υπό το άγχος ενδεχομένως της αξιολόγησης από τον επιβλέποντα καθηγητή έστρεψαν την προσοχή τους στην εφαρμογή του προκαθορισμένου σχεδίου διδασκαλίας.

Βιβλιογραφία

- Ανδρούσου, Α., & Ασκούνη, Ν. (2011). *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Προκλήσεις για την εκπαίδευση*. Μεταίχμιο.
- Baker, F. S. (2014). A pathway to play in early childhood education developed through the explicit modelling of reflective practice in teacher education in Abu Dhabi, UAE. *Reflective Practice*, 15(2), 203–217. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.883306>
- Bennett, C. I. (1995). Preparing teachers for cultural diversity and national standards of academic excellence. *Journal of Teacher Education*, 46(4), 259–265. <https://doi.org/10.1177/0022487195046004004>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. In *Handbook of Child Psychology* (Eds. W. Damon, R. M. Lerner and R. M. Lerner). <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Cadima, J., Leal, T. & Burchinal, M. (2010). The quality of teacher–student interactions: Associations with first graders’ academic and behavioural outcomes. *Journal of School Psychology* 48(6), 457–482. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.09.001>
- Casteel, C. A. (1998). Teacher–student interactions and race in integrated classrooms. *The Journal of Educational Research*, 92(2), 115–120.
- Chan, K., Monaghan, P., & Michel, M. (2022). Adapting to children’s individual language proficiency: An observational study of pre-school teacher talk addressing monolinguals and children learning English as an additional language. *Journal of Child Language*, 50(2), 1–26. <https://doi.org/10.1017/S0305000921000854>
- Civitillo, S., Juang, L., & Schachner, M. (2018). Challenging beliefs about cultural diversity in education: A synthesis and critical review of trainings with pre-service teachers. *Educational Research Review*, 24, 67–83. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.01.003>
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education* (4th ed.). Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.
- Curby, T., Rimm-Kaufman, S., & Ponitz, C. (2009). Teacher-child interactions and children’s achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 912–925.

- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Διάδραση.
- Γκόβαρης Χ. (2015). Διαπολιτισμική μάθηση στα ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ του Δημοτικού Σχολείου – Κριτικές επισημάνσεις. Στο: Γ. Ανδρουλάκης (Επιμ.), *Γλωσσική Παιδεία. 35 μελέτες αφιερωμένες στον Καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση*. Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας, Διάδοσης Ελληνικής Γλώσσας. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η Εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα – Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Gutenberg.
- Dengler, R.A. (2009). The use of productive questions in the early childhood classroom. *Honors Program Theses*. 63. <https://scholarworks.uni.edu/hpt/63>
- Deshmukh, R., Zucker, T., Tambyraja, S., Pentimonti, J., Bowles, R., & Justice, L. (2019). Teachers' use of questions during shared book reading: Relations to child responses. *Early Childhood Research Quarterly*, 49(4), 59–68.
- DeThorne, L., Hengst, J., Fisher, K., & King, A. (2014). Keep your eye on the prize: Implementing AAC within the broader context of communicative competence. *Young Exceptional Children*, 20, 1–12.
- European Commission, (2017). *Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Education and training monitor 2017*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/637740>
- Ευαγγέλου, Ο. (2003). Η αντιμετώπιση της γλωσσικής διαφορετικότητας. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 34, 12–17.
- Ferrada, D. & Del Pino, M. (2020). Communicative competences required in initial teacher training for primary school teachers of Spanish language in contexts of linguistic diversity. *International Multilingual Research Journal*, 14(1), 76–92. <https://doi.org/10.1080/19313152.2019.1653156>
- Gay, G. (2015). The what, why, and how of culturally responsive teaching: international mandates, challenges, and opportunities, *Multicultural Education Review*, 7(3), 123–139. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2015.1072079>
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching. Theory research and practice*. Teachers College Press.
- Gay, G., & Howard, T., (2000). Multicultural teacher education for the 21st century. *The Teacher Educator*, 36(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/08878730009555246>
- Goodwin, A. (2000). Teachers as (multi) cultural agents in schools. In R. T. Carter (Ed.), *Addressing cultural issues in organizations: Beyond the corporate context*, (pp. 101-114). Sage.
- Gourgiotou, E. (2021). The anatomy of teacher students' questioning and feedback image in Greek kindergarten classrooms and the effect of applied teaching approach. In M. Sakellariou (Ed.) *Child Interaction: Perspectives, Activities and Outcomes*. (pp.169-204). Nova Science Publishers, Inc.
- Grant, C., & Gibson, M. (2011). Diversity and teacher education. In A. Ball & C. Tyson (Eds.), *Studying diversity in teacher education* (pp. 19-62). Rowman & Littlefield Publishers.
- Hamilton. M. (2014). *If there's more than one bus you say...: Cultural-linguistic mismatch within the context of teacher-child interactions*. (Doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana, Champaign). Ανακτήθηκε από <https://core.ac.uk/download/pdf/29157985.pdf>
- Hamre, B., Goffin, S., & Kraft-Sayre, M. (2009). *Classroom assessment scoring system (CLASS). Implementation guide*. Ανακτήθηκε από <http://tinyurl.com/3fbudyf7>

- Hollins, E., & Guzman, M. (2005). Research on preparing teachers for diverse populations. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 477–548). Lawrence Erlbaum.
- Hsieh, W., Hemmeter, M. L., McCollum, J., & Ostrosky, M. (2009). Using coaching to increase preschool teachers' use of emergent literacy teaching strategies. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(3), 229–247.
- Κεσίδου, Α., & Παπαδοπούλου, Β. (2008). Η διαπολιτισμική διάσταση στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Αναγκαιότητα και εφαρμογές, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 45, 37–55.
- Langeloo, A., Mascareño Lara, M., Deunk, M., Klitzing, N., & Strijbos, J.-W. (2019). A Systematic review of teacher–child interactions with multilingual young children. *Review of Educational Research*, 89(4), 536–568. <https://doi.org/10.3102/0034654319855619>
- Liu, S., Volcic, Z., & Gallois, C. (2018). Εισαγωγή στη διαπολιτισμική επικοινωνία. *Παγκόσμιοι πολιτισμοί και πλαίσια*. Gutenberg.
- Luckner, A., Pianta, R. (2011). Teacher–student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children's peer behaviour. *Early Childhood Research Quarterly*, (32)5, 257–266.
- Massey, S., Pence, K., Justice, L., & Bowles, R. (2008). Educators' use of cognitively challenging questions in economically disadvantaged preschool classroom contexts. *Early Education and Development*, 19(2), 340–360. <https://doi.org/10.1080/10409280801964119>
- Meacham, S., Vukelich, C., Han, M., & Buell, M. (2014). Preschool teachers' questioning in sociodramatic play. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 562–573. <https://doi.org/10.1016/j.jecresq.2014.07.001>
- Mercer, N. (2000). *Η συγκρότηση της γνώσης. Γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων*. Μεταίχμιο.
- Miller, P., Hengst, J., & Wang, S. (2003). Ethnographic methods: Applications from developmental cultural psychology. In P. Camic & J. Rhodes (Eds.), *Qualitative research in Psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (pp.219–242). Washington, DC: American Psychological Association.
- Murungi, C., & Opinde, J. (2019). *Language related barriers and teacher-child interactions in preschool*. LAMBERT Academic Publishing
- Neuliep, J. W. (2018). *Intercultural communication: A contextual approach*. Sage.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2001). *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*. Τυπωθήτω.
- OECD (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- Παπαγεωργίου, Γ. (2006). Αγωγή και επικοινωνία στο σχολείο. Σοκόλης.
- Peterson, E., Rubie-Davies, C., Osborne, D., & Sibley, C. (2016). Teachers' explicit expectations and implicit prejudiced attitudes to educational achievement: Relations with student achievement and the ethnic achievement gap. *Learning and Instruction*, 42, 123–140.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης – Νηπιαγωγείου*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.
- Phillips, G. M. (1983). A competent view of “competence.” *Communication Education*, 33, 2536.

- Rentzou, K. & Sakellariou, M. (2011). The quality of early childhood educators: Children's interaction in Greek child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 38(5), 367–376.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Rychly L., & Graves, E. (2012). Teacher characteristics for culturally responsive pedagogy. *Multicultural Perspectives* 14(1), 44–49.
- Σαλβαράς, Γ. (2013). Αξιολόγηση προγραμμάτων. *Γρηγόρης*.
- Tompkins, V., Bengochea, A., Nicol, S., & Justice, L. (2017). Maternal inferential input and children's language skills. *Reading Research Quarterly*, 52(4), 397–416. <https://doi.org/10.1002/rrq.176>
- Tompkins, V., Zucker, T., Justice, L., & Binici, S. (2013). Inferential talk during teacher–child interactions in small-group play. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 424–436. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.11.001>
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων–Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Τόμος Α' (Φ.Ε.Κ. τεύχος Β' αρ. φύλλου 303/13/3/2003).
- ΥΠΔΒΜΘ–Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης (2011). ΕΠ «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση». Σχέδιο Δράσης. Για την εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών και την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στο Νέο Σχολείο. ΕΣΠΑ 2007–2013.
- Veenstra, R., & Kuypers, H. (2004). *Effective students and families: The importance of individual characteristics for achievement in high school*. *Educational Psychology*, 10(1), 41–70.
- Villegas, A. (1988). School failure and cultural mismatch: Another view. *The Urban Review*, 20(4), 253–265.
- Vygotsky, L. (1987). *Mind in society – The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (2000). *Thought and language*. MIT Press.
- Vygotsky, L., & Luria, A. (1993). *Studies on the history of behavior: Ape, primitive, and child*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Weisberg, D., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education*, 7(2), 104–112.
- Ying Hu, B., Fan, X., LoCasale-Crouch, J., Chen, L., & Yang, N. (2016). Profiles of teacher-child interactions in Chinese kindergarten classrooms and the associated teacher and program features. *Early Childhood Research Quarterly*, (37)4, 58–68. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.04.002>
- Zucker, T., Justice, L., Piasta, S., & Kaderavek, J. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 65–83.

Abstract

The present study attempts to evaluate the communicative dimension of the teaching program of student-teachers in a Greek multicultural inclusive kindergarten class, following the constructivist model of program evaluation. The study explores the direction of verbal communication, the types of speech and the types of arguments, as well as the categories of verbal interactions that take place in the classroom between student-teachers and young children in order to co-construct social and scientific knowledge. Fifteen pre-

school children participated in the research. Eight of them came from different linguistic and cultural backgrounds. Additionally, two kindergarten teachers and four student-teachers participated in the research. During the four days teaching, one student-teacher taught and one observed her teaching. Verbal interactions were recorded and then transcribed and recorded on observation sheets. Data were analyzed in terms of the frequency, nature and content of the communicative situation developed during three time periods (free choice play activities, whole class instruction, small group activities). The results of the analysis showed that most of the interactions took place during the free choice play activities and the whole class discussion. Sometimes, the interactions were one-way direction, and sometimes two-way direction. Those interactions emphasized the use of closed, declarative and procedural questions and answers by the student-teachers in order to guide the children to adjust to their scientific intention. At the same time, student-teachers maintained control over both the content and the organization of communication and interaction. The results of the research increase the need for better initial training of student-teachers in the subject of didactic interactions, on the one hand, and, on the other hand, to improve the communicative dimension of the student-teachers' teaching program.

Keywords: initial training of student-teachers, kindergarten, communicative dimension, verbal interactions, children from different linguistic and cultural backgrounds.

«ΑΝΑΜΝΗΣΕΙΣ ΠΕΡΙ ΣΕΙΣΜΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ» ΣΤΟΝ 16ο ΛΟΓΟ ΤΗΣ ΠΑΝΗΓΥΡΙΚΗΣ ΤΟΥ ΑΓΙΟΥ ΝΕΟΦΥΤΟΥ ΤΟΥ ΕΓΚΛΕΙΣΤΟΥ

► ΛΟΥΚΑΣ Α. ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΥ

Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Κύπρος
panayiotou.l@unic.ac.cy

Περίληψη

Ο άγιος Νεόφυτος ο Έγκλειστος, Πατέρας και Διδάσκαλος της εν Κύπρω Εκκλησίας, αλλά και της εν γένει Ορθοδοξίας, κατέχει κεντρική θέση στην ιστορία και τη ζωή της Μεγαλονήσου. Η ζωή, η δράση και η συγγραφή των έργων του συμπίπτει με μια περίοδο ιδιαίτερα κρίσιμη για την ιστορία της Νήσου, μιας και ζει στη δύση της Βυζαντινής κυριαρχίας, την επτάχρονη τυραννία του αυτοχρισμένου βασιλιά, Ισαάκιου Κομνηνού, και στις αρχές της Φραγκοκρατίας. Μέσα από το πλήθος των σελίδων των διασωθέντων συγγραμμάτων του, πέρα από τις πνευματικές αναβάσεις, τις οποίες μας προσφέρει, μας καθιστά, συγχρόνως, κοινωνούς ενός πλήθους ιστορικών, πρωτογενών εν πολλοίς, πληροφοριών, ιδιαίτερα για φυσικά φαινόμενα, τα οποία επισυνέβησαν και επηρέασαν την ιδιαίτερη του πατρίδα και όχι μόνο.

Ανάμεσα στις ιστορικές πληροφορίες για φυσικά φαινόμενα, που μας κοινοποιεί μέσω των Συγγραμμάτων του, είναι και οι αναφορές του σε διάφορους σεισμούς, που βίωσε ο ίδιος ή και για όσους περιήλθαν εις γνώση του. Στην *Πανηγυρική* του αφιερώνει, ειδικά, έναν από τους λόγους του στο θέμα αυτό. Πρόκειται για τον ιστ' Λόγο του, ο οποίος αποτελεί «ἐγκώμιον εις τόν ἅγιον καὶ ἔνδοξον μεγαλομάρτυρα Χριστοῦ Δημήτριον». Στον Λόγο αυτό, που επιγράφεται: «Ἀναμνήσεις περί σεισμῶν διαφόρων καὶ ζήτησις περί τούτων καὶ περί Θεοῦ κηδεμονίας», αναζητεί να δώσει απάντηση στην «αἰτίαν δι' ἣν ἡ γῆ τρέμει καὶ κατασείεται» και κάνει αναφορά σε διάφορους σεισμούς, είτε προγενέστερους του, είτε σύγχρονους του. Οι πλείστοι από αυτούς αφορούν την Κωνσταντινούπολη, αλλά και άλλες περιοχές της αυτοκρατορίας και, ως φαίνεται, βασική πηγή πληροφορήσής του, για τα γεγονότα αυτά, είναι το περίφημο *Συναξάριον* της Εκκλησίας της Κωνσταντινουπόλεως.

Λέξεις κλειδιά: Άγιος Νεόφυτος ο Έγκλειστος, Πανηγυρική, σεισμοί, Κωνσταντινούπολη, Αντιόχεια, Πάφος

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο των ερευνητικών αναψηλαφήσεών μας στο πλούσιο και πολυσήμαντο έργο της γραφίδος του καθερχθέντος εν τη Εγκλείστρα της Πάφου αγίου Νεοφύτου, θα επιχειρήσουμε, στην παρούσα εργασία, να αξιοποιήσουμε αυτές τις πολύ σπουδαίες ιστορικές μαρτυρίες των φυσικογεωλογικών συμβάντων, που μας καταθέτει στον 16ο Λόγο της *Πανηγυρικής* του. Η μελέτη σκοπό έχει την ανάδειξη της σημασίας του εκκλησιαστικού συγγραφέως ως μίας εκ των πλέον αξιόπιστων πηγών του 12ου αι., η οποία συμβάλλει και στην ιστορική μελέτη και έρευνα των σεισμών και των συνεπειών τους. Παράλληλα, πέρα από την κατάθεση των «ἀναμνήσεων περί σεισμῶν διαφόρων», ο ίδιος ο συγγραφέας, με τον τίτλο του εν λόγω

λόγου του, μας οδηγεί αναπόφευκτα και στην ενασχόληση με τη θεολογική ερμηνεία των αιτιών των φαινομένων αυτών. Ο Άγιος, ως αφοσιωμένος εργάτης του Χριστού, επιχειρεί να εξαγάγει διδάγματα και δι' αυτών να μνησεί με απλότητα τις ψυχές των ανθρώπων στον δρόμο της αρετής και της σωτηρίας.

Σημειώνεται ότι οι πηγές τεκμηρίωσης, που οριοθετούν το ερευνητικό πλαίσιο του αντικειμένου της παρούσας μελέτης και αποτελούν τη βάση της ιστορικής μας προσέγγισης, είναι το κείμενο του ίδιου του αγίου Νεοφύτου του Εγκλείστου, όπως και περαιτέρω πρωτογενείς πηγές και η σύγχρονη βιβλιογραφία. Στο πλαίσιο, τέλος, μελέτης των πηγών επιχειρούνται οι εξής προσεγγίσεις:

α. η τεκμηρίωση της προέλευσης και της ένταξης των πηγών στο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο,

β. η κειμενική προσέγγιση, που περιλαμβάνει την εξαγωγή των πληροφοριών και την ερμηνεία των πηγών,

γ. η διακειμενική προσέγγιση, που αφορά τον συσχετισμό και τη σύγκριση των πηγών και

δ. η απόδοση του τελικού αποτελέσματος μετά την αναλυτική προσέγγιση και την κριτική των πηγών.

Εν κατακλείδι, στο πλαίσιο εφαρμογής της ιστορικής μεθόδου, επισημαίνεται ο προβληματισμός, η ανάλυση, η έρευνα και ο προσδιορισμός των απαραίτητων ιστορικών παραγόντων, που θα συμβάλουν στον σκοπό της μελέτης, χωρίς, ασφαλώς, να παραθεωρούνται και οι θεολογικές παράμετροι.

A. Ο βίος και η συγγραφική δραστηριότητα του αγίου Νεοφύτου του Εγκλείστου

Ο άγιος Νεόφυτος, ο θεοφόρος τούτος Πατέρας και Διδάσκαλος της εν Κύπρω Εκκλησίας, αλλά και της εν γένει Ορθοδοξίας, κατέχει κεντρική θέση στην ιστορία και τη ζωή της Μεγαλονήσου.¹ Δεν είναι άλλωστε τυχαίο ότι ο Γερμανός ακαδημαϊκός και θεμελιωτής της βυζαντινής φιλολογίας Κάρολος Κρουμβάχερ (Karl Krumbacher), στο περίφημο έργο του *Ιστορία της Βυζαντινής (sic) Λογοτεχνίας*, συναριθμεί, ανάμεσα στους διακεκριμένους εκκλησιαστικούς ρήτορες και λογίους του 12ου αι., και τον αναλφάβητο, ως τα δεκαοκτώ του χρόνια,² και ταπεινής καταγωγής πρεσβύτερο, μοναχό και έγκλειστο Νεόφυτο μαζί με τους αγίους Ευστάθιο Θεσσαλονίκης και Μιχαήλ Χωνιάτη ή Ακομινάτο.³ Χαρακτηρίζεται, επίσης, από ερευνητές του έργου του, ως «Χρυσόστομος της Κύπρου»,⁴ αλλά και ως ο μεγαλύτερος μοναστικός συγγραφέας της βυζαντινής Κύπρου.⁵ Η ζωή, η δράση και η συγγραφή των έργων του συμπίπτει με μια περίοδο ιδιαίτερα κρίσιμη για την ιστορία της Νήσου, μιας και ζει στη δύση της Βυζαντινής κυριαρχίας, την επτάχρονη τυραννία του αυτοχρισμένου βασιλιά, Ισαάκιου Κομνηνού και στις αρχές της Φραγκοκρατίας. Με τα μεστά θεολογικού περιεχομένου κείμενά του, τα οποία αποτελούν σπουδαία παρακαταθήκη και κληρονομιά για την ορθόδοξη παράδοση, προσπαθεί να περιχαράκώσει και να θωρακίσει πνευματικά τους συν αυτώ ασκουμένους μοναχούς, αλλά και να ανταποκριθεί στις πνευματικές ανάγκες του πιστού λαού του Θεού και της εποχής του. Παράλληλα, μέσα από το πλήθος των σελίδων των διασωθέντων συγγραμμάτων του, πέρα από τις πνευματικές αναβάσεις, τις οποίες μας προσφέρει, μας καθιστά, συγχρόνως, κοινωνούς ενός πλήθους ιστορικών, πρωτογενών, εν πολλοίς, πληροφοριών, αλλά και αρκετών φυσικών φαινομένων, τα οποία επισυνέβησαν και επηρέασαν την ιδιαίτερή του πατρίδα και όχι μόνο. Η περιγραφή, μάλιστα, των ιστορικών αυτών δρώμενων, αλλά και των διαφόρων φυσικών φαινομένων της εποχής του,

1. Βλ. περισσότερα στο: Λουκάς Α. Παναγιώτου, «Χαλεποί λυμεῶνες. Λιμοί, λοιμοί, ανομβρίες, εκλείψεις στα έργα του αγίου Νεοφύτου του Εγκλείστου», *Ενατενίσαις*, τχ. 40 (Ιανουάριος–Ιούνιος 2023), σσ. 153–159.

2. Όπως ο ίδιος ο Άγιος τονίζει: «ως ετών δέκα και οκτώ και αφικόμενην προς την θείαν μάνδραν και ποιμήνην αυτού, απλάστου τε και αμαθούς προβάτου διενήνοχα ουδέν, μηδέν όλως ειδώς τι εστί το άλφα ή τι εστί το βήτα και τα εξής». Βλ. Αγίου Νεοφύτου του Εγκλείστου, *Συγγράμματα*, τ. Γ', *Πανηγυρική, Λόγος 21ος*, Πάφος 1999, σ. 392, στ. 17–21.

3. Karl Krumbacher, *Ιστορία της Βυζαντινής (sic) λογοτεχνίας*, μτφρ. Γεωργίου Σωτηριάδη, τ. Α', Εν Αθήναις 1897, σ. 425.

4. Ανδρέας Χρ. Μερακλής, *Ο βίος και τα έργα του Αγίου Νεοφύτου και σύντομος ιστορία της Ιεράς Μονής του*, έκδ. Ιερά Μονή Αγίου Νεοφύτου, Λευκωσία 1976, σ. 81.

5. Βλ. Βενέδικτος (Πάυλος) Εγκλεζάκης, «Νεοφύτου του Εγκλείστου, Περὶ των Χριστοῦ εντολών», στο *Είκοσι μελέται διὰ την Εκκλησίαν Κύπρου*, έκδ. Ίδρυμα Α. Γ. Λεβέντη, Μορφωτικόν Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα 1996, σ. 298.

όπως εύστοχα επισημαίνει στο Προλογικό Σημείωμα της έκδοσης των *Συγγραμμάτων* του Αγίου, ο Ηγούμενος της Μονής του Αγίου Νεοφύτου, Επίσκοπος Χύτρων Λεόντιος, γίνεται «όχι υπό το πρίσμα του ουδέτερου παρατηρητή, αλλά με τον πόνο και την οδύνη του πνευματικού ανθρώπου, που βλέπει τον λαό του να ταλαιπωρείται και να υποφέρει».⁶

Συνεχίζοντας, λοιπόν, τις ερευνητικές αναψηλαφήσεις μας στο πλούσιο και πολυσήμαντο έργο της γραφίδος του καθειρχθέντος εν τη Εγκλείστρα της Πάφου Αγίου, θα επιχειρήσουμε, για άλλη μια φορά, να αξιοποιήσουμε αυτές τις πολύ σπουδαίες ιστορικές μαρτυρίες των συμβάντων, που μας καταθέτει. Ειδικότερα θα αποτολμήσουμε να εξετάσουμε μια άλλη πτυχή των ιστορικών πληροφοριών του, που δεν είναι άλλη από τις αναφορές του σε διαφόρους σεισμούς, που βίωσε ο ίδιος, ή και για όσους περιήλθαν εις γνώση του και μας τους κοινοποιεί μέσω των *Συγγραμμάτων* του.

Ο εκ Λευκάρων ορμώμενος σημαντικότητας τούτος εκκλησιαστικός συγγραφέας, πέρα από τις σποραδικές αναφορές του σε διάφορα φυσικά φαινόμενα, τα οποία συνδυάζονταν και με σεισμικές δράσεις, όπως, επί παραδείγματι, στο *Πεντηκοντακέφαλον* και την *Τυπικήν Διαθήκην*, αφιερώνει ειδικά στο βιβλίο *Πανηγυρική*, έναν εκ των Λόγων του, στο θέμα αυτό. Πρόκειται για τον 16ο Λόγο του, ο οποίος αποτελεί «ἐγκώμιον εις τόν ἅγιον καί ἔνδοξον μεγαλομάρτυρα Χριστοῦ Δημήτριον». Αφορμή για τη συγγραφή του εν λόγω Λόγου του Νεοφύτου είναι το γεγονός, ότι στην Ακολουθία της εορτής του αγίου Δημητρίου, ανάμεσα στα στιχηρά τροπάρια, που ψάλλονται κατά την ημέρα αυτή, συγκαταλέγεται και ο σχετικός Κανόνας Ιωσήφ του υμνογράφου, τον οποίο συνέγραψε εις ανάμνηση του καταστρεπτικότητας σεισμού της 26ης Οκτωβρίου του 740 μ.Χ., επί αυτοκράτορα Λέοντος Γ' Ισαύρου. Στον Λόγο αυτό, που επιγράφεται: «Ἀναμνήσεις περί σεισμῶν διαφόρων καί ζήτησις περί τούτων καί περί Θεοῦ κηδεμονίας», αναζητεί να δώσει απάντηση στην «αἰτίαν δι' ἣν ἡ γῆ τρέμει καί κατασειείται» και, πέρα από τις δέουσες ψυχοφελείς εξηγήσεις, τις οποίες μας παρέχει, κάνει αναφορά σε διαφόρους σεισμούς, είτε προγενέστερους του, είτε σύγχρονους του. Οι πλείστοι απ' αυτούς αφορούν τη Βασιλεύουσα Πόλη του Κωνσταντίνου, αλλά και άλλες περιοχές της αυτοκρατορίας και, ως φαίνεται, βασική πηγή πληροφόρησης του Εγκλείστου, για τα γεγονότα αυτά, είναι το περίφημο *Συναξάριον της Εκκλησίας της Κωνσταντινουπόλεως*.

Επιβάλλεται να επισημανθεί στο σημείο αυτό, ότι η χρονολογική παράθεση των περιγραφόμενων σεισμών γίνεται με βάση τη σειρά που παρουσιάζονται στο, υπό αναφορά, έργο του αγίου Νεοφύτου του Εγκλείστου.

Β. Σεισμικές αναφορές στο έργο του αγίου Νεοφύτου

1. Επί της βασιλείας Θεοδοσίου του Μικρού (401–450 μ.Χ.)

Ο πρώτος σεισμός, στον οποίο κάνει αναφορά ο ερημίτης της Πάφου, έγινε επί της βασιλείας του Θεοδοσίου του Μικρού (401–450) και Πατριάρχου Κωνσταντινουπόλεως Πρόκλου (;–466), στις 25 Σεπτεμβρίου το 437 μ.Χ. Ο σεισμός ήταν ιδιαίτερα σφοδρός και καταστροφικός. Το μέγεθός του υπολογίζεται σε 6,8 Ρίχτερ και η έντασή του σε 9 βαθμούς της κλίμακας Μερκάλι.⁷ Συνοδεύτηκε από συνεχείς και πολυήμερες μετασεισμικές δονήσεις, «ἐπὶ τέσσαρας μῆνας»,⁸ όπως μας πληροφορεί ο χρονογράφος Θεοφάνης, με αποτέλεσμα ο λαός της Βασιλεύουσας να πανικοβληθεί και «ὥς μικροῦ δεῖν ἔρημον ἀνθρώπων ἑναπομείναι τὴν πόλιν».⁹ Αποτέλεσμα του πανικού ήταν ο λαός, οι Αρχές και Εξουσίες του τόπου να διημερεύουν έξω στο ύπαιθρο σε μία περιοχή, που ονομαζόταν «Κάμπος».

6. Αγίου Νεοφύτου του Εγκλείστου, *Συγγράμματα*, τ. Α', σ. ιβ'.

7. Βλ. Παναγιώτης Ι. Σπυρόπουλος, *Χρονικό των σεισμών της Ελλάδος από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα*, εκδ. Δωδώνη, Αθήνα–Ιωάννινα 1997, σ. 386.

8. Βλ. Theophanis, *Chronographia*, εκδ. Carolus de Boor, τ. I, Lipsiae 1883–1885, σ. 93, στ. 6–7.

9. Αγίου Νεοφύτου του Εγκλείστου, *Συγγράμματα*, τ. Γ', *Πανηγυρική, Λόγος 16ος*, ό.π., σ. 328, §4, στ. 38–39.

10. Hippolytus Delahaye (έκδ.), *Synaxarium ecclesiae Constantinopolitanae*, Bruxellis 1902, στ. 80, 12–13.
11. Ιωάννης Μαλάλας, *Χρονογραφία*, Βόννη 1880, σ. 364, 1–2.
12. Μιχαήλ του Γλυκά Σικελιώτου, *Βίβλος Χρονική*, τόμ. 3, Βενετία 1729, σ. 201 C.
13. Νεοφύτου του Εγκλείστου, *Πανηγυρική, Λόγος 16ος*, ό.π., σ. 329, §5, στ. 42–43.
14. Βλ. Stephanus Wahlgren (επιμ.), *Symeonis Magistri et Logothetae Chronicon*, εκδ. Walter de Gruyter, Berlin 2006, σ. 127, (97, 10).
15. Το περιστατικό αυτό διασώζουν, επίσης, το *Συναξάριον Κωνσταντινουπόλεως*, αλλά και οι βυζαντινοί χρονογράφοι Θεοφάνης ο Ομολογητής, Γεώργιος Κεδρηνός κ.ά. Ο τόπος, στον οποίο υψώθηκε το παιδί, ονομάστηκε έκτοτε ως «Ψωμα Θείο» και κατά λαϊκή παραφθορά άλλαξε και έγινε Ψωμαθείά.
16. Νεοφύτου του Εγκλείστου, *Πανηγυρική, Λόγος 16ος*, ό.π., σ. 329, §7, στ. 69–70.
17. Theophanis, *Chronographia*, ό.π., σ. 93, στ. 18–19.
18. Νεοφύτου του Εγκλείστου, *Πανηγυρική, Λόγος 16ος*, ό.π., σ. 330, §8, στ. 74–75.
19. Theophanis, *Chronographia*, ό.π., σ. 412, στ. 6–8.
20. Βλ. Robert Grigg, «"Symphōnian Aeidō tēs Basileias": An Image of Imperial Harmony on the Base of the Column of Arcadius», *The Art Bulletin* 59.4 (December 1977), σσ. 469–482.
21. Ο Ξηρόλοφος, ο έβδομος από τους λόφους της Κωνσταντινούπολης, βρισκόταν εντός των Θεοδοσιανών τειχών, στη δυτική πλευρά της Πόλης και έφτανε μέχρι τη θάλασσα του Μαρμαρά. Πάνω σε αυτόν ήταν χτισμένη η αγορά του Αρκαδίου, βλ. Raymond Janin, *Constantinople Byzantine, Développement Urbain et Répertoire Topographique*, Paris 21964, σσ. 439–440.
22. Η Χρυσή Πύλη βρισκόταν στο νότιο άκρο των τειχών της Κωνσταντινούπολης και αποτελούσε τη μνημειώδη, θριαμβευτική και τελετουργική είσοδο της Πόλης, από την οποία εισέρχονταν οι βυζαντινοί αυτοκράτορες κατά την επιστροφή τους από τις νικηφόρες στρατιωτικές επιχειρήσεις. Αποτελείτο από τέσσερις τεράστιους

Μπροστά στη φοβερά τούτη απειλή ο Πατριάρχης Πρόκλος με τον αυτοκράτορα έκαναν πάνδημες λιτανείες και δεήσεις, εκζητώντας το έλεος του Θεού και ψάλλοντας εκτενώς και «επί πολλές ώρας τὸ “Κύριε ἐλέησον”».¹⁰ Κατά τις λιτανείες αυτές, όπως μας πληροφορεί ο χρονογράφος Ιωάννης Μαλάλας, «ο αυτοκράτωρ ἐλιτάνευσε μετὰ τῆς συγκλήτου καὶ τοῦ ὄχλου καὶ τοῦ κλήρου ἀνυπόδητος ἐπὶ ἡμέρας πολλὰς».¹¹ Το πιο πάνω γεγονός επιβεβαιώνει και ο Μιχαήλ Γλυκάς, ο οποίος αναφέρει, ότι τόσο ο Πατριάρχης Πρόκλος όσο και ο αυτοκράτωρ Θεοδόσιος μετείχαν στις ικετήριες αυτές λιτανείες ανυπόδητοι, ενώ προσθέτει, ότι από τον σεισμό κατέπεσαν τα τείχη της Πόλης και μεγάλο μέρος από αυτή.¹²

Ο άγιος Νεόφυτος αποδίδει τη σεισμική αυτή αναταραχή στο γεγονός, «ὅτι κακοφρόνως αἰρετικοὶ τινες ἐπεχείρουν διδάσκειν διεστραμμένα».¹³ Υποστηρίζει, ότι οι θεοπασχίτες, οι οπαδοί του μονοφυσίτη Πέτρου του Γναφέα, με την αιρετική τους διδασκαλία, σύμφωνα με την οποία κατά τη Σταύρωση έπαθε και αυτή η ίδια η θεία φύση του Χριστού, επέφεραν τη δικαία οργή του Θεού, η οποία εκφράστηκε δια της σεισμικής ακολουθίας. Στην ίδια αναφορά του ο συγγραφέας της *Πανηγυρικής* καταθέτει, στη συνέχεια, και ένα άλλο γεγονός, μέσω του οποίου ο Θεός θέλησε να πληροφορήσει τους ανθρώπους για το πώς πρέπει να τον υμνούν σωστά. Πρόκειται για τη διήγηση της αρπαγής, «ἐν τῇ λιτῇ τοῦ Κάμπου»,¹⁴ ψηλά στον αέρα και μπροστά σε όλους ενός παιδιού, το οποίο, όταν νεφέλη το επανέφερε ξανά στη γη, αποκάλυψε σε όλους, ότι οι χοροὶ των αγγέλων στον ουρανό ψάλλουν τον Τρισάγιον Ὑμνον, λέγοντας: «Ἄγιος ὁ Θεός, ἅγιος ἰσχυρός, ἅγιος ἀθάνατος, ἐλέησον ἡμᾶς», χωρίς, δηλαδή, τη θεοπασχίτικη προσθήκη του «ὁ Σταυρωθεὶς δι’ ἡμᾶς».¹⁵ Μετά την απαγγελία του αποκαλυφθέντος Ὑμνου, «ὁ ἄσχετος ἐκεῖνος ἔστη σεισμός ἐλέφ Θεοῦ».¹⁶ Με αφορμή το θαυμαστό τούτο γεγονός η Πουλχερία και ο αδελφός της αυτοκράτορας Θεοδόσιος «ἐθέσπισαν κατὰ πᾶσαν τὴν οἰκουμένην τὸν θεῖον τοῦτον ψάλλεσθαι ὕμνον»¹⁷ και από τότε μέχρι και σήμερα ο Τρισάγιος αυτός ὕμνος ψάλλεται ανελλιπῶς από όλες τις κατά τόπους Εκκλησίες.

2. Επί της βασιλείας Λέοντος Ισαύρου (685–741 μ.Χ.)

Ο δεύτερος σεισμός, για τον οποίο κάνει λόγο ο συγγραφέας μας είναι αυτός της 26ης Οκτωβρίου, «ἐπὶ βασιλείας Λέοντος Γ’ Ἰσαύρου τοῦ μισοχρίστου καὶ εἰκονομάχου». Ἦταν ιδιαίτερα ισχυρός και είχε ως επακόλουθο «πλείστους οἴκους καὶ ναούς καὶ τείχη καταπεσεῖν»,¹⁸ αλλά και προκάλεσε τον θάνατο 1.000 και πλέον ανθρώπων. Ο χρονογράφος Θεοφάνης ο Ομολογητής μας πληροφορεί ότι ο σεισμός αυτός ήταν «μέγας καὶ φοβερός ... καὶ ἐπτώθησαν ἐκκλησίαι καὶ μοναστήρια, λαὸς τε πολὺς τέθνηκε».¹⁹ Σημειώνει, επιπρόσθετα, ότι, εξαιτίας του, έπεσε ο ανδριάντας του Μεγάλου Κωνσταντίνου, που υψωνόταν πάνω από την Πύλη του Αττάλου, καθώς και ο ανδριάντας του Αττάλου. Αντίστοιχα κατέπεσε το άγαλμα του Αρκαδίου,²⁰ που υπήρχε πάνω στην ομώνυμη στήλη του Ξηρόλοφου.²¹ Καταστράφηκε, ακόμη, και ο ανδριάντας του Μεγάλου Θεοδοσίου, που βρισκόταν πάνω από τη Χρυσή Πύλη.²² Παράλληλα, κατέρρευσαν τα Θεοδοσιανά τείχη και γκρεμίστηκαν τα χερσαία τείχη της Βασιλίδος των Πόλεων, ενώ καταστράφηκαν πόλεις και χωριά στη Θράκη. Το φονικό πέραςμα του εγκέλαδου επέφερε ανυπολόγιστες καταστροφές στην πρωτεύουσα της Βιθυνίας Νικομήδεια, καθώς και στις πόλεις Πραίνετος και Νίκαια. Ο Θεοφάνης επισημαίνει, μάλιστα, ότι στη Νίκαια το μόνο που διασώθηκε ήταν μία εκκλησία. Αντίστοιχα ο σεισμός έγινε αισθητός σε περιοχές της παλαιάς Ελλάδας, όπως η Θεσσαλία, καθώς και στην

πύργους και οι πόρτες της ήταν πράγματι καλυμμένες κάποτε με χρυσό. Βλ. Cyril Mango, "The Triumphal Way of Constantinople and the Golden Gate", *Dumbarton Oaks Papers* 54 (2000), σσ. 182–183, Raymond Janin, *Constantinople Byzantine*, ό.π., σ. 269.

23. Βλ. σχετικό πίνακα στο: Βασίλης Παπαζάχος, Κατερίνα Παπαζάχου, *Οι σεισμοί της Ελλάδας*, εκδ. Ζήτη, Θεσσαλονίκη 2003, σ. 62.

24. Theophanis, *Chronographia*, ό.π., σ. 412, στ. 15. Βλ., επίσης, Β. Παπαζάχος, Κ. Παπαζάχου, *Οι σεισμοί...*, ό.π., σ. 178.

25. *Synaxarium ecclesiae Constantinopolitanae*, ό.π., στ. 166, 31–37.

26. Βλ. Juan Mateos, *Le Typicon de la Grande Église*, Roma 1962, σ. 78, στ. 18–20.

27. Βλ. Γεωργίου του Κεδρηνού, *Σύνοψις Ιστοριών*, PG 121, 880 BC.

28. Γεωργίου Μοναχού, *Χρονικόν σύντομον εκ διαφόρων χρονογράφων και εξηγητών*, edidit E. De Muralto, Petropoli 1859, σ. 636, στ. 9–20.

29. Βλ. Nicephoros Patriarch of Constantinople, *Short History*, εκδ. Cyril Mango, (Corpus Fontium Historiae Byzantinae XIII), Washington 1990, σ. 132, § 63.

30. Νεοφύτου του Εγκλείστου, *Πανηγυρική, Λόγος 16ος*, ό.π., σ. 330, §8, στ. 75–76.

31. Ό.π., στ. 78

32. Ό.π., § 9, στ. 80.

33. Ό.π. Το γεγονός αυτό αναφέρεται και στο *Συναξάριον Κωνσταντινουπόλεως*, στις 6 Νοεμβρίου. Βλ. *Synaxarium ecclesiae Constantinopolitanae*, ό.π., στ. 198, 7–199, 12.

34. Νεοφύτου του Εγκλείστου, *Πανηγυρική, Λόγος 16ος*, ό.π., σ. 330, § 9, στ. 81–84.

35. Ό.π., § 10, στ. 89–92.

36. Βλ. περισσότερα στο: Ιωάννης Αντ. Παναγιωτόπουλος, «Το ηφαιστειο της Θήρας και η Εικονομαχία», *Θεολογία*, τ. Π' (2009), τχ. 1.

37. Theophanis, *Chronographia*, ό.π., σ. 404, στ. 23–25. Βλ., επίσης, Nicephoros, *Short History*, ό.π., σ. 128, § 59.

38. Theophanis, *Chronographia*, ό.π., σ. 405, στ. 1–2, «ὅς τήν κατ' αὐτοῦ θείαν ὁργὴν ὑπὲρ ἑαυτοῦ λογισάμενος ἀναιδέστερον κατὰ τῶν ἁγίων καὶ σεπτῶν εἰκόνων ἤγειρε πόλεμον». Βλ., επίσης, Nicephoros, *Short History*, ό.π., σ. 128, § 60.

παλαιά Αγχιάλο στη Βουλγαρία. Ο ισχυρότατος τούτος σεισμός είχε ως επίκεντρο τη θάλασσα του Μαρμαρά και το μέγεθός του υπολογίζεται ότι ήταν 7,5 βαθμοί της κλίμακας Ρίχτερ.²³ Επιπρόσθετα από τα συμφραζόμενα του χρονογράφου μας, ότι «ἀπέφυγε δέ καὶ ἡ θάλασσα τῶν ἰδίων ὄρων ἐν τισὶ τόποις»,²⁴ προκύπτει το συμπέρασμα, ότι ο σεισμός τούτος προκάλεσε και θαλάσσια παλιρροιακά κύματα γνωστότερα ως τσουνάμι.

Αναφορά στον σεισμό, που έπληξε την Πόλη και την ευρύτερη περιοχή της, κάνουν, επίσης, το *Συναξάριον Κωνσταντινουπόλεως*,²⁵ ο συντάκτης του *Τυπικού της Μεγάλης Εκκλησίας*,²⁶ οι χρονογράφοι Γεώργιος Κεδρηνός,²⁷ Γεώργιος Μοναχός²⁸ κ.ά. Ο Κωνσταντινουπόλεως Νικηφόρος, πέραν των όσων μας μεταφέρει ο Θεοφάνης, προσθέτει, ότι ανάμεσα στα κτήρια, που επλήγησαν, είναι και ο παρά την Αγία Σοφία ναός, ο αφιερωμένος στην αγία Ειρήνη. Σημειώνει, ακόμη, ότι οι μετασεισμικές δονήσεις συνεχίστηκαν για έναν ολόκληρο χρόνο και ότι οι περισσότεροι κάτοικοι της πρωτεύουσας του Βυζαντίου αναγκάστηκαν να εξέλθουν των τειχών και να διαμένουν σε καλύβες στην ύπαιθρο.²⁹

Τα τεκτονικά τούτα γεγονότα και οι καταστρεπτικές τους συνέπειες, σύμφωνα με όσα γράφει ο ερημίτης Άγιος της Πάφου, έγιναν, «ἵνα τάχα συνήσει ὁ ἀσεβὴς βασιλεὺς καὶ ἀλάστωρ μὴ θεομαχεῖν».³⁰ Και συνεχίζει, λέγοντας, ότι δυστυχώς ο ιδρυτής της δυναστείας των Ισαύρων και πρώτος εικονομάχος αυτοκράτορας Λέων Γ' (726–741), «οὐ συνήκε», δεν άλλαξε τη στάση του έναντι του θέματος της τιμής των ιερών εικόνων με αποτέλεσμα, όταν ένα χρόνο αργότερα απέθανε, «παρεδόθη τῷ “πυρὶ τῷ ἀσβέστῳ”»,³¹ όπως προσθέτει ο άγιος Νεόφυτος.

Ο συγγραφέας μας, πέρα από όσα γράφει για την ενεργοποίηση των σεισμικών ρηγμάτων «ἐπὶ βασιλείας Λέοντος τοῦ μεγάλου», κάνει αναφορά και σε ένα άλλο φυσικό φαινόμενο, μια νέα θεοσημία, η οποία, όπως επισημαίνει, είναι «παντός σεισμοῦ βαρυτέρα».³² Στη σκέψη του, το γεγονός αυτό, αποτελεί, ουσιαστικά, το προανάκρουσμα των συνεπειών της εικονομαχικής πολιτικής του Λέοντος Γ'. «Κατὰ τήν ἕκτην καὶ αὐθὶς τοῦ Ὀκτωβρίου μηνός»,³³ όπως σημειώνει, χωρίς να κάνει αναφορά σε χρονολογία, «ῥφθησαν ἐν τῷ ἀέρι παρασυνήθεις πυρφοροῦσαι νεφέλαι καὶ ὅσον οὐπῶ πῦρ βρέχειν προσπειλοῦσαι καὶ καταφλέξει τήν πόλιν ὡς τὰ Σόδομα πάλαι».³⁴ Όμως, αντ' αυτού, «ὁ ἀγαθώτατος Κύριος ἔβρεξε μέλαιναν ζέουσας αἰθάλην ὥσπερ ἀπὸ καμίνου ἀφ' ὥρας ἑσπερινῆς μέχρι μεσονυκτίου, ὡς καλυφθῆναι τήν γῆν, παρά μικροῦ ἕως γονάτου ἀνδρός καὶ κατεφλέχθησαν κῆποι καὶ φυτὰ».³⁵ Με βάση τα όσα μας περιγράφει εδώ, ο Τιμοσταυρίτης ασκητής μας, τα φαινόμενα αυτά προσομοιάζουν και συνδέονται με ηφαιστειακές εκρήξεις, που συνοδεύονται από εκτίναξη αναβλημάτων, πυροκλαστικές ροές, εκσφενδόνιση καυτής αιθάλης κ.λπ. Σύμφωνα με όσα εξιστορούν οι χρονογράφοι Θεοφάνης και Νικηφόρος, κατά τους χρόνους της βασιλείας του Λέοντος Γ', το έτος 726 μ.Χ., εξερράγη το ηφαιστειο της νήσου Θήρας,³⁶ με αποτέλεσμα το ηφαιστειακό υλικό να εκτιναχθεῖ «καθ' ὅλης τῆς μικρᾶς Ἀσίας καὶ Λέσβου καὶ Ἀβύδου καὶ τῆς πρὸς θάλασσαν Μακεδονίας».³⁷ Ο Λέων εξέλαβε το γεγονός της έκρηξης του ηφαιστείου της Θήρας ως οἰωνό και συναίνεση από τους θεούς για να επιβάλει την εικονομαχική του πολιτική, που οδηγούσε σε αλλαγές και μεταρρυθμίσεις στον παραδοσιακό τρόπο λατρείας.³⁸ Οι θρησκευτικές αυτές καινοτομίες του Λέοντα εγκαινίασαν τον ασεβή πόλεμο κατά των αγίων και σεπτῶν εικόνων, τη γνωστή Εικονομαχική έριδα, η οποία ταλάνισε την Εκκλησία και την αυτοκρατορία για ένα και πλέον αιώνα (726–843 μ.Χ.).

3. Επί της βασιλείας Βασιλείου του Α' (811–886 μ.Χ.)

Στη συνέχεια ο Εγκλειστριώτης Άγιος αναφέρεται σε δύο σεισμούς, που συνέβησαν επί της βασιλείας του ιδρυτή της Μακεδονικής Δυναστείας Βασιλείου του Α'. Ο πρώτος έπληξε την Κωνσταντινούπολη στις αρχές της βασιλείας του και συγκεκριμένα στις 9 Ιανουαρίου το 869 μ.Χ., με αποτέλεσμα να προκληθούν σημαντικές καταστροφές και να σκοτωθούν αρκετοί άνθρωποι. Ο άγιος Νεόφυτος σημειώνει ότι «οὐ μόνον πλείστα τῶν οἰκημάτων κατέπεσον, ἀλλὰ καὶ ὁ ἐν τῷ Σίγματι μέγιστος τῆς ἀχράντου Θεοτόκου κατεστράφη ναός».³⁹ Στο *Συναξάριον Κωνσταντινουπόλεως*, προστίθεται, ακόμη, ότι και «ἔτεραι πολλάι ἐκκλησίαι καὶ ἰδιωτικοὶ οἶκοι κατέπεσον».⁴⁰ Οι σύγχρονοι σεισμολόγοι τον υπολόγισαν ότι είχε μέγεθος 6,6 βαθμῶν της κλίμακας Ρίχτερ και η έντασή του ήταν 8 βαθμοί της κλίμακας Μερκάλι. Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός, ότι τον σεισμό αυτό φαίνεται να είχε προβλέψει ένας από τους επιφανέστερους αστρολόγους της εποχής, ο βυζαντινός λόγιος Λέων ο Μαθηματικός ή Φιλόσοφος (περίπου 790–μετά το 869), ο οποίος διακρινόταν για τις προβλέψεις του. Ανάμεσα σ' αυτές ήταν και η δολοφονία του Βάρδα το 866.

Ο βυζαντινός συγγραφέας Νικήτας Παφλαγών (περίπου 885–μέσα του 10ου αι.) χαρακτήρισε τον σεισμό αυτό «φρικωδέστατον» και σημειώνει, ότι προκλήθηκαν σημαντικές ζημιές σε εκκλησίες, φρούρια και σπίτια, ενώ «κτηνῶν τε καὶ ἀνθρώπων ἀμύθητος γέγονε πανωλεθρία».⁴¹ Ο ναός της Αγίας Σοφίας ρηγματώθηκε σε πολλά μέρη και θα μπορούσε να υποστεί μεγαλύτερες ζημιές, εάν προηγουμένως δεν τον είχαν επιμεληθεί οι κρατούντες. Φθορές υπέστησαν και ο ναός των Αγίων Αποστόλων, ο ναός του αγίου Ρωμανού, παρά την ομώνυμη πύλη, που κατεστράφη σχεδόν ολοσχερώς, ενώ στη συνοικία του Εξακινίου κατέπεσε ο μεγάλος τρούλος του ναού της Υπεραγίας Θεοτόκου εν τῷ Σίγματι.⁴² Στον ναό αυτό, κατά την ώρα της σεισμικής ανατάραξης, ετελείτο θεία Λειτουργία με αποτέλεσμα να υπάρξουν «πολυάριθμα θύματα». Ανάμεσα στο εκκλησίασμα ήταν και ο τρίχρονος Λέων, ο μετέπειτα αυτοκράτορας Λέων Στ' ο Σοφός, ο οποίος, όμως, διασώθηκε μιας και η καμάρα, κάτω από την οποία βρισκόταν, δεν έπαθε τίποτα.

Ο δεύτερος σεισμός των χρόνων Βασιλείου του Α', τον οποίο ο Νεόφυτος αποκαλεί «παμμέγιστον», συνέβη, κατά το δωδέκατο έτος της βασιλείας του αυτοκράτορα, τον Δεκέμβριο το 877 μ.Χ. Εξαιτίας του σεισμού αυτού καταστράφηκαν αρκετά οχυρώματα της Πόλεως, καθώς και «ὁ μέγιστος τοῦ ἁγίου Ἀντίπα κατερράγη νεὼς καὶ πλείστα τῶν τῆς πόλεως οἰκημάτων».⁴³ Τις πληροφορίες για τον αναφερόμενο εδώ σεισμό αντλεί και πάλι ο συγγραφέας μας από τον *Συναξαριστὴ Κωνσταντινουπόλεως*, όπου γίνεται λόγος για τον βίο του οσίου Στεφάνου του νεολαμπούς, ο οποίος ασκήτευε στον ναό του Αγίου Αντίπα και εξαιτίας των καταστροφών που υπέστη «ἐξῆλθεν ἐκεῖθεν ὁ ὅσιος καὶ εἰσῆλθεν ἐν τινι λάκκῳ ταφοειδί».⁴⁴

4. Επί της βασιλείας Διοκλητιανού (242/245–311/312 μ.Χ.) και Μαξιμιανού (250–310 μ.Χ.)

Ο ταπεινός Νεόφυτος επιχειρεί, επίσης, μια αναδρομή στο παρελθόν (4ος αι.) και κάνει μνεία σε σεισμό, που έγινε στις 14 Δεκεμβρίου, επί της βασιλείας του Διοκλητιανού και του Μαξιμιανού, τον οποίο θεωρεί ως αποτέλεσμα και «ἄξιον τῆς αὐτῶν μανίας καὶ θεομαχίας».⁴⁵ Αναφορά για τον σεισμό αυτό συναντάμε στο *Συναξάριον Κωνσταντινουπόλεως* κάτω από την αναφορά της αθλήσεως «τῶν ἁγίων μαρτύρων Φιλήμονος, Ἀπολλωνίου καὶ τῆς συνοδίας αὐτῶν», οι οποίοι υπέστησαν μαρτυρικό θάνατο κατά τους διωγμούς του Διο-

39. Νεοφύτου του Εγκλειστου, *Πανηγυρική, Λόγος 16ος*, ό.π., σ. 331.

40. *Synaxarium ecclesiae Constantinopolitanae*, ό.π., στ. 380, 19–23.

41. Νικήτα του Παφλαγόνος, του και Δαβίδ Νικήτα Βυζαντίου τα ευρισκόμενα πάντα, *Ιγνατίου, αρχιεπισκόπου Κωνσταντινουπόλεως, βίος ήτοι άθλησις*, PG 105, 549 AB. 42. Ό.π.

43. Νεοφύτου του Εγκλειστου, *Πανηγυρική, Λόγος 16ος*, ό.π., σ. 331, § 12, στ. 108–110.

44. *Synaxarium ecclesiae Constantinopolitanae*, ό.π., στ. 292, 26–31.

45. Νεοφύτου του Εγκλειστου, *Πανηγυρική, Λόγος 16ος*, ό.π., § 14, στ. 118–119.

κλητιανού στη Θήβα της Αιγύπτου από τον ηγεμόνα της Θηβαΐδος Αρριανό.⁴⁶

5. Επί της βασιλείας Θεοδοσίου Β' του Μικρού (401–450 μ.Χ.)

Τέλος, κάνει αναφορά και στον σεισμό, που έπληξε τη Βασιλεύουσα, στις 26 Ιανουαρίου, ημέρα Κυριακή, κατά τα τελευταία έτη της βασιλείας του Θεοδοσίου Β' του Μικρού ή Καλλιγράφου (408–450), του υιού Αρκαδίου και Ευδοξίας. Ο σεισμός αυτός υπολογίζεται, ότι συνέβη το 448 μ.Χ., είχε μέγεθος 7,5 βαθμούς της κλίμακας Ρίχτερ και θεωρείται ως ο σφοδρότερος, που έπληξε την Κωνσταντινούπολη, από την ίδρυσή της. Όπως σημειώνει ο άγιος Νεόφυτος, «τούς προγενεστέρους απέκρυσεν οὐ τῷ μεγέθει ἀπλῶς ἀλλὰ καὶ διαρκείᾳ τῶν τριῶν μηνῶν».⁴⁷ Οι μετασεισμικές δονήσεις συνεχίστηκαν μέχρι τις 25 Απριλίου. Από τη βίαιη σεισμική ανατάραξη κατέρρευσαν πολλά φρούρια, το Αγοραίο ή Μακρόν Τείχος της Θρακικής Χερσονήσου (Καλλιπόλεως) και υπέστησαν ανυπολόγιστες ζημιές πλήθος κατοικιών και δημοσίων οικημάτων εντός της Πόλεως. Στα όρια της ολοκληρωτικής καταστροφής βρέθηκαν οι περιοχές «ἀπὸ τῶν λεγομένων Τρωαδισίων ἐμβόλων μέχρι τοῦ χαλκοῦ Τετραπύλου».⁴⁸ Τις βιβλικές αυτές καταστροφές περιγράφει λεπτομερέστατα και ο βυζαντινός χρονογράφος Εὐάγριος ο Σχολαστικός (536–594) στο έργο του *Εκκλησιαστική Ιστορία*.⁴⁹ Σύμφωνα με το *Συναξάριον Κωνσταντινουπόλεως*, ο αυτοκράτορας, ο κλήρος και ο λαός της Βασιλεύουσας ερμήνευσαν το φυσικό αυτό φαινόμενο ως θεϊκό σημάδι και αναμενόμενη θεϊκή απάντηση στα ανθρώπινα ανομήματα. Και, κατά την τρέχουσα πρακτική στο Βυζάντιο, προσέτρεξαν, για να αναπέμψουν δεήσεις και πνευματικές ικεσίες και να πραγματοποιήσουν λιτανείες, για να εξευμενίσουν τη θεία οργή.⁵⁰

Οι αναφορές στις προγενέστερες σεισμικές δραστηριότητες, που έπληξαν την ιδιαίτερα σεισμογενή περιοχή της περιποθήτου Πόλεως του Κωνσταντίνου, από τον Τιμοσταυρίτη πρεσβύτερο, μοναχό και έγκλειστο άγιο Νεόφυτο, έγιναν με βάση στοιχεία, που ο ίδιος συνέλεξε, –«ὀλίγα ἐκ πολλῶν συλλεξάμενος»–,⁵¹ όπως αναφέρει χαρακτηριστικά.

6. Σεισμοί κατά τους χρόνους του Εγκλείστου

Πέραν όμως των προαναφερθέντων σεισμών, στον 16ο Λόγο της Πανηγυρικής του καταθέτει ταυτόχρονα στοιχεία και για δύο ακόμη σεισμούς, εκ των οποίων τον ένα τον βίωσε ο ίδιος προσωπικά και τον άλλον τον πληροφορήθηκε.⁵²

Ο πρώτος, όπως μας πληροφορεί, σημειώθηκε τα ξημερώματα, «πρὸ τετάρτην τῆς νυκτός ὥραν», και είχε επτά συνεχείς μετασεισμικές δονήσεις μέσα στην ίδια νύκτα. Συνεπεία του σεισμού προκλήθηκαν εκτεταμένες ζημιές σε κτίρια, καθώς και σε υποδομές, στην περιοχή κυρίως της πόλης και επαρχίας Πάφου και κατέρρευσαν ολοκληρωτικά δεκατέσσερις εκκλησίες, μεταξύ αυτών και ο ναός «τῆς ἀχράντου Θεοτόκου» στο φρούριο της πόλεως, «ἦν Λιμενιώτισσαν καλοῦσιν οἱ λαοί».⁵³ Από τον σεισμό κινδύνευσε και ο ίδιος ο συγγραφέας μας, ο οποίος, όπως καταμαρτυρεί, «τοσοῦτος ἐξάφνης ἐπηνέχθη σεισμός, ὡς μικροῦ δεῖν ἐπὶ προσώπου μέ πεσεῖν ἀπὸ τοῦ χαραδρίου μου ἐπὶ τὴν γῆν».⁵⁴ Πολλοί, μάλιστα, άνθρωποι από τα περίχωρα, γνωρίζοντας τη σαθρότητα του κρημονού και του σπηλαιού της Εγκλείστρας, στην οποία διέμενε, φοβήθηκαν, ότι θα είχε καταπλακωθεί από τις κατολισθήσεις.⁵⁵ Οι κάτοικοι της γύρω περιοχής προσέτρεξαν με αγωνία στην Εγκλείστρα και εκεί διαπίστωσαν, ότι με την χάρη του Θεού διασώθηκε.

Ο συγγραφέας της Πανηγυρικής μας πληροφορεί, ότι ο σεισμός

46. «Τῇ αὐτῇ ἡμέρᾳ μνήμη τῆς μετὰ φιλανθρωπίας ἐπενεχθείσης ἡμῖν φοβερᾶς ἀπειλῆς τοῦ σεισμοῦ, ἧς παρ' ἐλπίδα πᾶσαν ἐλυτρώσατο ἡμᾶς ὁ φιλάνθρωπος Θεός». Βλ. *Synaxarium ecclesiae Constantinopolitanae*, ὁ.π., στ. 308, 29–32.

47. Νεοφύτου του Εγκλείστου, *Πανηγυρική, Λόγος 16ος*, ὁ.π., σ. 332, § 15, στ. 136–137.

48. Ο.π., στ. 140–144.

49. Evagrii Scholastici, *Epiphanien-sis et ex Praefectis Ecclesiasticae Istoriae, Libri Sex, Ex Recensione H. Valensii, Oxonii 1844*, σ. 19–20, ιζ', στ. 22–43.

50. «Ὁ βασιλεὺς λιτανεῶν πανδημεί μετὰ δακρύων ἔλεγε· “Ρῦσαι ἡμᾶς, Κύριε, τῆς δικαίας σου ὀργῆς καὶ τῶν παραπτωμάτων ἡμῶν διὰ τῆς μετανοίας· ἐσάλευσας γὰρ τὴν γῆν καὶ συνετάραξας διὰ τὰς ἡμῶν ἁμαρτίας τοῦ δοξάζειν σε τὸν μόνον ἀγαθὸν καὶ φιλάνθρωπον Θεὸν ἡμῶν”». *Synaxarium ecclesiae Constantinopolitanae*, ὁ.π., στ. 425, 11–17.

51. Νεοφύτου του Εγκλείστου, *Πανηγυρική, Λόγος 16ος*, ὁ.π., σ. 332, § 16, στ. 150.

52. «ἄφ' ὧν εἶδον αὐτόπτως καὶ ἄφ' ὧν ἤκουσα ἀτεχνῶς». Βλ. Νεοφύτου του Εγκλείστου, *Πανηγυρική, Λόγος 16ος*, ὁ.π., σ. 333, § 16, στ. 151–152.

53. Ο.π. Η βασιλική της Παναγίας Λιμενιώτισσας ήταν τρίκλιτη βασιλική, κτίστηκε στις αρχές του 5ου αι. και ήταν κεκοσμημένη με πολύχρωμα μωσαϊκά δάπεδα και μαρμαροθέτημα. Καταστράφηκε, όμως, κατά τη διάρκεια των αραβικών επιδρομών του 7ου αι. Στις αρχές του 8ου αι., στον ίδιο χώρο, κτίστηκε μια νέα τρίκλιτη βασιλική, μικρότερων διαστάσεων, η οποία, κατά τον περιγραφόμενο σεισμό του 12ου αι., καταστράφηκε ολοσχερώς.

54. Ο.π., § 16, στ. 154–156.

55. Ο.π., §17.

56. Ό.π., §16, στ. 152–153.

57. Βλ. Ιωάννης Π. Τσικνόπουλος, «Η θαυμαστή προσωπικότης του Νεοφύτου, Πρεσβυτέρου, Μοναχού και Εγκλείστου», *Byzantion*, τ. 37, Bruxelles 1967, σσ. 319–320.
58. Βλ. Hippolyte Delehaye, «Saints de Chypre», *Analecta Bollandiana*, v. 26, Bruxelles 1907, p. 288.
59. Βλ., εν προκειμένω, την άποψη των εκδοτών της *Πανηγυρικής* Νίκης Θεοδωρίδη και Θεόδωρου Γιάγκου, στο εισαγωγικό σημείωμα του Γ' τόμου των Συγγραμμάτων του αγίου Νεοφύτου του Εγκλείστου, *Πανηγυρική*, ό.π., σσ. 20–24, καθώς και του Ιωάννη Γ. Αντωνόπουλου, «Μαρτυρίες του Αγίου Νεοφύτου για τα φυσικά φαινόμενα», *Πρακτικά Α' Διεθνούς Συνεδρίου «Ο Άγιος Νεόφυτος ο Έγκλειστος»*, έκδ. Ιεράς Βασιλικής και Σταυροπηγιακής Μονής Αγίου Νεοφύτου, Πάφος 2010.
60. Βλ. Αγίου Νεοφύτου του Εγκλείστου, Συγγράμματα, τ. Β', *Τυπική Διαθήκη*, Πάφος 1999, σ. 34, §5, στ. 5–6.
61. Χρυσόστομος Παπαδόπουλος (Αρχιεπ. Αθηνών), *Ιστορία της εκκλησίας της Αντιόχειας*, επιμ. Γ. Τριανταφυλλάκη, Αλεξάνδρεια 1951, σ. 934.
62. Βλ. <https://www.moa.gov.cy/moa/gsd/gsd.nsf/All/49F0949D85135571C22583C4002421B1>, ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου 2023.
63. Νεοφύτου του Εγκλείστου, *Πανηγυρική*, Λόγος 16ος, ό.π., σ. 334, § 19, στ. 181–188.
64. Jean Baptiste Chabot (επιμ.), *Chronique de Michel le Syrien. Patriarche Jacobite D'Antioche (1166–1199)*, τ. 3, Paris 1905, σ. 337.
65. Περισσότερα βλ. Albert Failler, «Le patriarche d'Antioche Athanase Ier Manassès (1157–1170)», *Revue des études byzantines*, τ. 51, Paris 1993, σσ. 63–75, όπου περιλαμβάνεται και ένα σύντομο απόσπασμα από τον «Βίο του Παναγιωτάτου Πατριάρχου Αντιοχείας Αθανασίου Μανασσή», που ευρίσκεται στο *Σιναϊτικό χειρόγραφο 482* (1117). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο Failler εσφαλμένα εδώ σημειώνει ως έτος θανάτου του Πατριάρχου το 1170 και όχι την 29 Ιουνίου 1171.
66. Χρυσόστομος Παπαδόπουλος, ό.π., σ. 934.
67. Η γνωστή από τους ελληνιστικούς χρόνους πόλη της Έμεσας

αυτός συνέβη «κατ' ἀρχάς γάρ τῆς ἐν τῇ ἐγκλείστρα καθεῖρξέως μου».⁵⁶ Ερμηνεύοντας τη φράση αυτή του Αγίου, προκύπτουν διάφορες απόψεις και διχογνωμίες, σε σχέση με την ακριβή χρονολόγηση της εκδήλωσης του σεισμού αυτού. Ο μελετητής του βίου και των έργων του αγίου Νεοφύτου, Ιωάννης Τσικνόπουλος, θεωρεί ότι ο καταστροφικός αυτός σεισμός έγινε λίγο μετά την άφιξη του Ερημίτη μας στον Μελισσόβουννο και την έναρξη λαξεύσεων στο «ἀπόκρημνον ἄκρον τῆς καταφύτου τερπνοτάτης στενῆς κοιλάδος, τὴν 24ην Ἰουνίου 1159»,⁵⁷ άποψη, την οποία συμμερίζεται και ο Hippolyte Delehaye.⁵⁸ Η άλλη άποψη⁵⁹ θεωρεί, ότι η κάθειρξη του Νεοφύτου δεν έγινε αμέσως, μετά τον ερχομό και την εγκατάστασή του στον Μελισσόβουννο, αλλά μετά τη χειροτονία του σε πρεσβύτερο, που έγινε το 1170, και όπως σημειώνει στην *Τυπική Διαθήκη* του, «ἤρξαντο καὶ τὰ τῆς Ἐγκλείστρας πλατύνεσθαι καὶ καλλωπίζεσθαι».⁶⁰ Ερμηνεύοντας, επίσης, τη φράση «μετά καιρόν οὐ συχνόν», συνδέουν τον σεισμό αυτό με τον αντίστοιχο, ο οποίος έπληξε την Αντιόχεια το 1171,⁶¹ και καταλήγουν στο συμπέρασμα, ότι ο περιγραφόμενος σεισμός της Πάφου ενδεχομένως να έγινε στις αρχές του ίδιου έτους. Θα πρέπει να επισημάνουμε, εδώ, ότι τα αποτυπώματα της αρχαιολογικής έρευνας στη βασιλική της Λιμενιώτισσας και τα στοιχεία, που το Τμήμα Γεωλογικής Επισκόπησης της Κυπριακής Δημοκρατίας⁶² παρουσιάζει στην επίσημη ιστοσελίδα του, συνηγορούν, ότι ο υπό αναφορά σεισμός έγινε το 1160. Το επίκεντρό του ήταν Νοτιοδυτικά της Κύπρου, με εκτιμώμενο μέγεθος 6,7 βαθμούς της κλίμακας Ρίχτερ και έντασή 9 βαθμούς της κλίμακας Μερκάλι.

Σε σχέση τώρα με τον ισχυρότατο σεισμό, που έπληξε την Αντιόχεια, «μετά καιρόν οὐ συχνόν», όπως γράφει, τα διαδραματισθέντα και τις δραματικές συνέπειες, που αυτός επέφερε, ο Άγιος τα πληροφορήθηκε από κάποιον μοναχό, προερχόμενο από την πληγείσα περιοχή. Ο εν λόγω μοναχός περιγράφει στον Ερημίτη της Πάφου, με πάσα λεπτομέρεια, τα τραγικά γεγονότα και τα όσα επέφερε το χτύπημα του Εγκέλαδου στον τόπο του: «Οὐ μόνον, φησί, σφοδρῶς ἡ γῆ κατεσειέτο, ἀλλὰ καὶ ἐμυκάτο καὶ κατεσχίζετο, καὶ οἱ λίθοι κάτω ὡς ἐπὶ φάραγγος κατερρίπτοντο. Ἐν δέ τό σμίγεσθαι πάλιν τὴν γῆν, ὅσοι περὶ τὰ ἀκρόχειλα εὐρίσκοντο λίθοι, ὥσπερ ἐκ πετροβόλου ἀφιέμενα πρὸς ὕψος ἐξηκοντίζοντο. Καταπεπτώκασι δέ οὐ τείχη μόνον καὶ πλείσται τῶν οἰκημάτων, ἀλλὰ καὶ ἡ μεγάλη ἐκκλησία ἐξ ἧς καὶ ὁ Πατριάρχης κατεφονεύθη καὶ πλῆθος λαοῦ πολλοῦ».⁶³ Ο σεισμός αυτός έγινε στις 22 Ιουνίου του 1171 και ήταν ιδιαίτερα ισχυρός και βίαιος και, όπως χαρακτηριστικά γράφει ο Συροϊακωβίτης Πατριάρχης Αντιοχείας στο Χρονικό του, «la terre était secouée comme une barque sur la mer»⁶⁴ (η γη τινάχτηκε σαν βάρκα στη θάλασσα). Ως αποτέλεσμα της σεισμικής αναταράξεως, ήταν να καταρρεύσει το τείχος της Αντιόχειας, που βρίσκεται στην όχθη του ποταμού Ορόντη, αλλά και πλήθος οικιών και εκκλησιών, ανάμεσα στις οποίες και η του Αποστόλου Πέτρου. Κατά την ώρα του σεισμού, εντός του ναού, ετελείτο θεία Λειτουργία, προεξάρχοντας του τότε Πατριάρχη Αντιοχείας Αθανασίου Α' του Μανασσή,⁶⁵ συλλειτουργούντων Αρχιερέων και με τη συμμετοχή πλήθους πιστών, που θάφτηκαν κάτω από τα χαλάσματα. Ο Πατριάρχης τραυματίστηκε θανάσιμα και απεβίωσε λίγο μετά τον απεγκλωβισμό του από τα ερείπια.⁶⁶ Αρκετές, επίσης, ήταν οι καταστροφές και σε άλλες πόλεις και χωριά της περιοχής, όπως η Δαμασκός, η Έμεσα,⁶⁷ η Επιφάνεια,⁶⁸ το Χαλέπι.

Γ. Η ερμηνεία των σεισμών

Ολοκληρώνοντας τη σύντομη αυτή αναφορά, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι, πέρα από τις αναφορές σε σεισμούς, οι οποίες εντοπι-

ζονται στα συγγράμματα του αγίου Νεοφύτου, ιδιαίτερο ενδιαφέρον και σημασία έχουν και οι ερμηνείες, που προσδίδει σ' αυτές. Και οφείλουμε παρενθετικά, στο σημείο αυτό, να σημειώσουμε, ότι οι αναταράξεις και οι δονήσεις του εδάφους, που επιφέρουν τα διάφορα σεισμικά φαινόμενα, προκαλούσαν ανέκαθεν φόβο στους ανθρώπους και είχαν έναν ιδιαίτερο αντίκτυπο στη ζωή τους. Ο θυμός του Εγκέλαδου, καθώς και κάποια άλλα φυσικά φαινόμενα, όπως εκλείψεις Ηλίου ή Σελήνης, εμφάνιση κομητών κ.λπ., εθεωρούντο από τον προχριστιανικό κόσμο ως κακοί οιωνοί και προάγγελοι επικείμενων καταστροφών. Αντίστοιχα στους χριστιανικούς χρόνους οι άνθρωποι θεωρούν, ότι ο Θεός επιτρέπει τις δοκιμασίες αυτές, οι οποίες εκλαμβάνονται ως προειδοποιήσεις και σημάδια της έντονης θεικής δυσaráσκείας, για τα ανομήματα και τις αμαρτίες τους, αλλά και ως «φιλάνθρωπες παιδεύσεις». Και μπορεί η γη να «περικλονήται» και να «κατασειήται», αλλά, ως ο Άγιος μας υπογραμμίζει, «οὐ θελήσει θέλει Θεὸς τὸν θάνατον τοῦ ἀμαρτωλοῦ, ὡς αὐτὸς ἀψευδῶς ἐπηγγείλατο, ὡς τὸ ἐπιστρέψαι καὶ ζῆν αὐτόν».⁶⁹ Το θέλημα του Θεού είναι οι άνθρωποι να μεταμεληθούν και να οδηγηθούν σε μετάνοια, επιστροφή και σωτηρία.

Ὡς προς τα αίτια, που προκαλούν τους σεισμούς, ο Ἐγκλειστος Ἅγιος, αφού πρώτα προτάσσει τους προβληματισμούς του, λέγοντας, «ζητῶν πολλάκις ἐγὼ τὴν αἰτίαν δι' ἣν ἡ γῆ τρέμει καὶ κατασειέται»,⁷⁰ καταθέτει, ακολούθως, δύο ερμηνείες:

α. «διὰ τοὺς πολυθέους καὶ θεοποιούντας τὴν κτίσιν, ἵνα γνῶσιν ὅτι «εἷς Θεός»»⁷¹ και

β. «διὰ πλῆθος πολὺ παρανομούντων ἀνθρώπων».⁷²

Ἡ στάση αὐτὴ τοῦ Θεοῦ εἶναι κατ' ἐξοχὴν παιδαγωγική, αφού μέσα από τη βάσανο «τῆς ἀλόγου καὶ ἀνευθύνου κτίσεως», διδάσκεται ἡ λογικὴ κτίσις, οἱ ἄνθρωποι, να ἀποφεύγουν τὴν αμαρτία.⁷³ Προσθέτει, παράλληλα, ὅτι «τρομάσσει Θεὸς τὴν γῆν βουλόμενος καὶ ἡμᾶς συντρομάζει καὶ ἀποστήναι τῆς ἀμαρτίας».⁷⁴

Ἐμνημόνευσα ἐγὼ τῶν σεισμῶν βουλόμενος δεῖξαι ὁμοῦ δύναμιν Θεοῦ καὶ κηδεμονίαν ὑπὲρ ἡμῶν»,⁷⁵ σημειώνει με νόημα ο Ἅγιος. Ὁ Θεὸς ἔχει τὴ δύναμιν να καθοδηγῇ τα στοιχεῖα τῆς φύσεως καὶ ὅλα τα φυσικὰ φαινόμενα, τα οποία ἄλλωστε ο ἴδιος δημιούργησε. Στόχος τοῦ Θεοῦ, με ἀφορμὴ ἀκόμη καὶ αὐτὰ τα φαινόμενα, δεν εἶναι ἡ τιμωρία, ἀλλὰ ἡ μετάνοια καὶ ἐπιστροφή τῶν ἀνθρώπων. «Διὰ τοῦτο γὰρ καὶ κατὰ διαφόρους καιροὺς σεισμοὶ φοβεροὶ ἐπὶνέχθησαν πρὸς Θεοῦ πρὸς πίστιν καὶ μετάνοιαν ἄγων τοὺς ἀνθρώπους»,⁷⁶ τονίζει. Ὁ Ἐγκλειστος καὶ ἀναχωρητὴς Ἅγιός μας, μέσα ἀπὸ τα παρουσιαζόμενα αὐτὰ γεγονότα καὶ τις συμφορές, που ἐπιφέρουν οἱ σεισμικὲς δραστηριότητες, ἐπιχειρεῖ να ἐξαγάγει ψυχωφελὴ διδάγματα καὶ δι' αὐτῶν να καθοδηγήσει ποιμαντικὰ τις ψυχὲς τῶν ἀνθρώπων μακριὰ ἀπὸ τὴν ψυχοφθόρο αμαρτία, να τις φέρει στὸν δρόμο τῆς σωτηρίας καὶ στὴ Βασιλεία τοῦ Θεοῦ.

Abstract

Saint Neophytos the Recluse, Father, and Teacher of the Church of Cyprus, but also of the Orthodox Church in general, holds a prominent position in the history and life of the big island of Cyprus. His life, his achievements and his writings, coincide with a period particularly critical for the history of the island, since he lived during the period covering the very end of the Byzantine rule, throughout the seven-year tyranny of the self-anointed king, Isaac Komnenos, and the beginning of the Frankish rule. Through the multitude of pages of his writings which have survived, beyond the spiritual ascent he

εἶναι ἡ σημερινὴ Χόμς τῆς Συρίας.
68. Ἡ πόλη Ἐπιφάνεια εἶναι κτισμένη στις ὄχθες τοῦ ποταμοῦ Ὀρόντη, στὴν κεντρικὴ δυτικὴ Συρία καὶ σήμερα φέρει τὸ ὄνομα Χάμα.
69. Αγίου Νεοφύτου τοῦ Ἐγκλείστου, Συγγράμματα Α', *Πεντηκοντακέφαλον*, Πάφος 1996, σ. 312, κθ' §16, στ. 15–17.

70. Νεοφύτου τοῦ Ἐγκλείστου, *Πανηγυρική, Λόγος 16ος*, ὁ.π., σ. 327, §1, στ. 1–2.

71. Ὁ.π., στ. 2–4.

72. Ὁ.π., στ. 6–7.

73. «Ἡ ἄλογος καὶ ἀνεύθυνος μαστίζεται κτίσις ἀνθρώπους διδάσκουσα φεύγειν τὴν ἀμαρτίαν». Ὁ.π., σ. 328, §2, στ. 15–17.

74. Ὁ.π., §3, στ. 32–33.

75. Ὁ.π., σ. 334, §20, στ. 189–191.

76. Ὁ.π., σ. 328, §3, στ. 33–35.

offers us, he also shares with us a large number of historical, largely primary, original information, especially regarding natural phenomena which have occurred and affected his homeland and beyond.

Amongst the historical information about natural phenomena, which he makes us aware of, through his Writings, are his references to various earthquakes, which he has experienced himself or which came to his knowledge. In his *Panegyric* collection of sermons and encomiums, one of his speeches is specifically dedicated to this subject. We refer to the XVI Speech, which represents an «encomium to the holy and glorious great martyr of Christ Demetrius». In this speech, entitled: «recollections of various earthquakes, and queries about those and God's guardianship», he seeks to give an answer to «the cause for which the earth trembles and is being shaken», and he refers to various earthquakes, which have occurred either before him or contemporary. Most of them concern Constantinople, but also other regions of the empire and, as it seems, his main source of information about these events, is the famous *Synaxarium ecclesiae Constantinopolitanum*.

Keywords: Saint Neophytos the Recluse, *Panegyric*, earthquakes, Constantinople, Antiochia, Paphos

QUALITATIVE INVESTIGATION OF GREEK KINDERGARTEN ADMINISTRATORS' PERCEPTIONS OF THEIR ROLE AS LEADERS IN THE MANAGEMENT OF TEACHER-PARENT CONFLICTS

► IOANNA AIVATZIDOU

Educator of the Primary Management of Eastern Thessaloniki, Greece
iaivatzidou@gmail.com

► DIMITRIS VROIKOS

Educator of the Secondary Management of Eastern Thessaloniki, Greece
dvroikos@gmail.com

Abstract

In any professional area, where many people work and do business on a daily basis, as in the field of education, conflicts often arise between dynamically involved entities. In fact, conflicts between nursery school staff and the parents of children attending them are a common phenomenon. An important role in the success or not of conflict management plays not only the characteristics of management executives but also the leadership techniques they use. In this research work, through the use of qualitative methods of data collection and analysis, we investigated the perceptions of the heads of Greek public kindergartens about their leadership role in managing conflicts between teachers and parents. The main goal of this research paper is to investigate the attitudes and beliefs of the heads of careers regarding the types of conflicts that develop in kindergarten between teachers and parents, the underlying causes involved, but also whether they ultimately affect the functioning of the educational organization and the effectiveness of the teaching work. In addition, we tried to understand in depth their perceptions of the concept and the forms of leadership as well as the way to link leadership theories with their personal attitudes towards the management of disagreements between educators and parents. The results showed that the issue of parental involvement in school and the conflicts which inevitably derived from it are very important since they concern all teachers holding a position of responsibility, while their proper management is directly related to the leadership style they adopt. Consequently, it has been highlighted that the term leadership is vague to the participants, and the implementation of two distinct forms of leadership, transformational and distributed has emerged. Thus, effective conflict management was positively correlated with the use of these forms of leadership and was found to contribute significantly to the smooth functioning of the school unit and ultimately to the fulfilment of its mission.

Keywords: Concepts, preschool supervisors, leadership styles, teacher-parent conflicts, conflict management, preschool age.

1. Introduction

The kindergarten area is a dynamic environment in which inconsist-

encies and incompatibilities of opinions, perceptions, values, feelings, needs and goals develop between the people who are directly or indirectly involved, leading to conflicts (Msilla, 2012). Conflicts indeed, when connected with parents, affect greatly the effectiveness of the educational work carried out within the school since they significantly affect the psychological state of teachers, ultimately shaping the climate that the school creates with its external environment. The ability of managers for early diagnosis and effective management of conflicts is one of the key elements of their success as leaders (Σαϊτης, 2008). The ways in which leadership is practiced and the management of conflicts are factors that may determine, either alone or in combination, the effectiveness of the leader (Zafar, 2011). According to the new developments in the organization and administration of education, the role of school administrators is not simply limited to carrying out administrative and bureaucratic tasks, but is expanded to new leadership roles that are related to the formation of a positive climate in the school area, through promoting cooperation and trust, innovation as well as the effective settlement of conflicts that may develop inside and outside the school unit.

In this research work, an attempt is made to investigate the perceptions of preschool school principals, regarding the leadership style and management techniques they adopt as leaders, in order to manage the conflicts that develop between the teachers and the preschool age children's parents.

In order to achieve the research objective, the issue is highlighted through three research questions. The first question refers as to how the principals perceive the causes and types of conflicts that arise between parents and teachers in kindergarten. The second question explores the principals' views on the leadership style they adopt in managing such conflicts, based on their personal attitudes. The third question investigates the link between the leadership style followed by the principals as well as the conflict management tactics, based on the effectiveness in providing educational services, according to their perception.

Regarding the subject of conflicts and leadership, there is a great number of researches yet most of them mainly concern the conflicts that develop within school units and especially between teachers. In addition, most of them are related to secondary education and, as far as primary education is concerned, they focus mainly on primary and not on pre-school education. Last but not least, the issue of leadership in preschool education has not been sufficiently developed in the literature. Therefore, this particular research work to a certain extent contributes to this gap regarding the conflicts that develop between parents and teachers in preschool education.

2. Conflicts

Conflicts in all organizational environments as well as in that of the school arise from various sources-causes. Knowing the origin of conflicts is particularly important for the effective management of an organization (Παρασκευόπουλος, 2008). The most important factors in the school environment that can trigger conflicts and frictions derive from: a) communicational problems Ajai (2017), which are the most important or at least one of the most important causes of conflicts (Ιορδανίδης, 2014), b) limited resources (Montana & Charnov, 2002) and generally from the organizational structure of the school (Ιορδανίδης, 2014), c) different and opposite goals (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008α), which can lead to the creation of informal groups

within the organization with the aim of achieving their own common goals (Πετρίδου, 2011) and cause conflicts of either shorter or longer duration (Σαΐτης, 2002), d) human factors, such as different personalities, perceptions, values, beliefs, desires and ambitions, the different educational, social and economic status, different age as well as interests, which contribute to individuals perceiving each subject in their own way (Παπασταμάτης, 2005; Αθανασούλα-Ρέππα, 2008α), e) introduction of innovations or changes, which might meet with teacher's resistance according to theorists reports (Everard & Morris, 1999), f) management style (Κουτούζης, 1999) and working status (Ghaffar, 2010).

Conflicts, as stated by Αθανασούλα-Ρέππα (2008β), are considered neutral regarding their value, being neither good nor bad. What is vital though is their impact on the organization and the behaviour of individuals, as well as on the organization's performance, but that depends on the way they are addressed. Larasati and Raharja (2020), claim that the management of conflicts in schools by principals is a process of planning strategies that they will apply in order to resolve and control them so as to bring positive results to the school area. The results that ultimately derive from a conflict reveal the place that conflict resolution has in the organizational behavior of an organization and the complexity associated with its management (Rahim, 2001). Educators should not only understand the context in which conflicts develop but also the techniques by which they can be managed (Rahim, 2001).

3. Conflicts and leadership

The concept of leadership is not identical with the concept of management. The concepts of leadership and management are related and complementary but they are not the same thing. The executive (manager) plans, organizes and coordinates daily tasks, while the leader inspires, motivates and directs an organization (Πασιαρδής, 2004). Μπουραντάς (2005), defines leadership as the process of influencing the emotions, thoughts, behaviours and attitudes of a group by the leader, ensuring their voluntary cooperation, in order to achieve the organization's goals and its well-being. Understanding leadership as a process of social influence, leadership theories differ in terms of who exerts influence, the nature of that influence, and its purpose.

The leadership literature reveals that leadership theories have evolved and modified over time, and none of them are completely wrong. Situations, context, culture, work environment, new laws and regulations, information overload, organizational complexity, and psychosocial developments can influence the form and style of leadership, making it similar to the changing organizational dynamics (Amabile et al., 2004). Despite the fact that there are several studies that examine the different forms of leadership and how they affect a wide range of variables, such as satisfaction, performance, etc. (Judge & Piccolo, 2004; Rafferty & Griffin, 2004), there is a gap regarding leadership styles and conflicts.

Bass and Riggio (2006), emphasize the fact that transformational leaders can play a key role in conflict management by motivating employees involved in conflict situations to find collaborative solutions and turn the conflict into a mutually solvable problem. In addition, they can reduce conflicts by being sensitive to the needs of subordinates. This personalized reflection can encourage employees to respect and understand the position and needs of others and at times overcome adamant attitudes. On the other hand, Xin and

Pelled (2003), identified a negative relationship between emotional conflicts and emotional support and encouragement from the leader and found that employees who experienced this type of conflict, consider that in this way the leaders inspire less confidence in achieving their goals and encourage their creativity to a smaller extent.

Kotlyar and Karakowski (2006), consider that, compared to transformational leaders, the behaviours of transactional leaders are associated with lower levels of emotional conflict. By clarifying certain goals and rewarding good performance, the transactional leader can create and maintain positive interactions among subordinates and thereby help reduce emotional conflicts. In addition, Bass and Riggio (2006), consider that transactional leaders can reduce conflict because they seek and reward easy compromises. This search for neutral solutions is more satisfactory for both parties and therefore reduces potential conflicts. On the other hand, Parent and Gallupe (2001), consider that a leader who adopts a transactional management, ultimately tends to increase conflicts between subordinates.

Last but not least, in the context of distributed leadership, which develops as a group phenomenon of strong shared leadership practice, the negative effects of conflict on team relationships and creativity are mitigated (Pearce & Conger, 2003), ultimately contributing to the development of a climate of social support and mutual vision (Hoch, 2013). When the level distributed leadership increases, the negative impact of conflict on relationships is reduced because participation and collaborative decision-making is encouraged (Kuhn & Poole, 2000). Group members who have interpersonal conflicts, despite their differences, may behave in a common way and coordinate effectively (Klein et al., 2011).

4. Research methodology

Based on the bibliographic approaches to leadership and conflicts, there is a subjectivity but also a biased approach in the way of perception of the individual regarding these two concepts and for this reason the qualitative method was dictated as the most suitable for the present research. The research lasted about three and a half months and involved a group of people who worked in public Greek kindergartens and were involved or had been involved in the past, in an administrative way, in the operation of a preschool education unit. The participants were selected based on the convenience sampling technique. A total of twelve teachers of both sexes who worked in insular and mainland Greece, in small and large urban centres as well as in villages, participated in the research. They had administrative experience in single, double and triple kindergartens. Almost all participating teachers had many years of service and practiced administrative work as principals from 3.5 to 24 years, but without particularly high formal qualifications, as well as expertise in administration matters.

Semi-structured interview was chosen as the data collection method, which holds a prominent position among the research techniques used in the social sciences, due to the advantages it offers, mainly because it is flexible (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Thus, based on the three research questions posed and their thematic axes, the interview protocol was created. The interviews which were conducted lasted approximately twenty-seven (27) minutes. The transcription of the interviews was carried out by the verbatim transfer of what the interviewees said in approximately one hundred pages of written language. For the analysis of the research data, thematic

analysis was used, which is widely used in qualitative research and focuses on identifying, describing and integrating the data into thematic axes of meanings that are observed to appear and/or repeat (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

In order to strengthen the research and limit the threats to the validity of the research design, we followed some specific strategies, such as engaging the researchers with the field, which helped to develop a relationship of trust and maintain a neutral relationship between the researchers and the participants, while the strategy of controlling the material by those willing participants, was also followed (Padgett, 1998, as ref. in Robson, 2010). In addition, in order to achieve the maximum possible reliability of the interviews, a pilot interview was conducted, while great attention was paid to the wording of the questions. There was no notable differentiation of the questions after the pilot interview and the final interview protocol so the following questions were included: 1) What the types of conflicts are. 2) What the main causes are. 3) How intense the conflict incidents they have faced are and whether they affect the functioning of the educational organization. 4) What the meaning of the term leadership is. 5) What types of modern leadership theories are applied in kindergarten. 6) How personal attitudes in managing conflict situations with parents are related to leadership theories. 7) What leadership styles and theories they adopt. 8) What conflict management tactics they adopt. 9) How these conflicts affect the effectiveness of educational work.

5. Interpretation of findings

5.1 Basic types, causes and consequences of conflicts

The main types of conflicts are distinguished into interpersonal, intergroup, intrapersonal or intra-individual and conflicts between individuals and groups (Rahim, 2001; Αθανασούλα-Ρέππα, 2008α, 2008β). From our research we found that in the context of preschool age, the conflicts are mainly interpersonal and concern individual parents with individual teachers, while sometimes conflicts are also found between parents of children attending kindergarten, which were deliberately transferred by the parents to the school premises. Intergroup conflicts are rare, such as between the parents' association and the teachers' association, while even more rare but existing are conflicts between individuals and groups, such as the parents' association with the principal or groups of parents with the principal (Table 1).

"The most common thing for me, from personal experience, is that conflicts mainly develop between teachers and parents, that is individually" (7th).

"The conflicts mostly involve a teacher while very seldom the teachers' union" (10th).

The causes that can trigger conflicts and frictions in the kindergarten area, concern (Table 2):

a) Differences and oppositions of objectives. They come from the way issues related to learning disabilities, behaviour and aggression problems are approached, or they begin from issues that arise between students and teachers within the school space, which according to parents are not approached or handled properly.

"they are not receptive to discuss nor to easily accept things, when we talk about a child who has some particularity, when you approach them and try to inform them about it, to say what you have observed, since they do not easily accept what you mention to them as an observation" (10th).

Table 1

TYPES OF CONFLICTS	
Interpersonal	Parents with Educators (mostly)
	Parents to each other (sometimes)
Intergroup	Parent Teacher Association (rare)
Between individuals and groups	Parents Association with Administration (rare)
	Parent Groups with Administration (rare)

Table 2

CAUSES OF CONFLICTS BETWEEN TEACHERS AND PARENTS
1. The disagreement in the approach to learning difficulties and «problematic» behavior of children
2. Issues arising from relationships between students and teachers
3. Failure to abide by and respect school hours and rules
4. The discredit of the school and the teachers by the parents
5. The lack of trust and communication between parents and teachers
6. The excessive involvement of the parents' association, but also of individual parents in the school operation
7. The changes promoted in the school by the teachers and the management

b) Communication problems. These conflicts are mainly related to the compliance with the timetable and the implementation of the school's rules, which seem not to be perceived by the parents. These problems may arise not only from poor communication between teachers and parents but also from the constant changes and reforms promoted and applied by the central administration. In addition, communication problems are also related to the lack of trust between parents and teachers, often leading to misunderstandings and miscommunication.

"...whatever conflict I had...had to do mainly with the schedule, that is, with the rules of the kindergarten in general, timetable, food, things like that" (7th).

"... the parents ... think that ... they know ... they will not accept some suggestions that the teachers will make to the parents ... when the teacher says something to a parent, he does not realize that it is for the child's sake and for the effective operation of the school unit there is no personal gain or personal feud, because most parents take it that way and conflicts arise immediately" (12th).

c) Human factors. The differences that exist in the social, economic, political, cultural context in which individuals act and evolve and also in their culture, differentiate the way they approach a subject (Ιορδανίδης, 2014). This fact can be a main cause of discrediting the role of teachers and the kindergarten by parents, resulting in conflicts and frictions, which are difficult to settle because it is usually impossible to change people (Ιορδανίδης, 2005).

"The change of times, the lack of respect that now exists towards teachers, the economic crisis has infuriated and dramatically intensified the confrontation. Teachers as a social group have become a target... they

CONSEQUENCES OF COLLISIONS	
Positive	Negative
Mutual understanding between parents and teachers and possible improvement of all, because a conflict can provide a stimulus for reflection, redefinition and a different look at approaching issues.	To the teachers • They cause mental fatigue, anxiety and constant anxiety, restlessness, irritability, wariness, alienation, decrease in appetite for work. • They focus on the relationship with their parents and not on their work. • They are biased towards the child. • They stop cooperating with parents.
	To the children They make them not feel good at school, they create anxiety and a feeling of insecurity as well as a skeptical look towards the teacher.
	To the parents They are not informed and do not participate in school activities, since the school closes its doors and reduces activities, excursions, etc.
	In the unit in general There is a negative climate, lack of respect and cooperation, time wasted on»meaningless matters», lack of contribution from parents to things that might help improve the school.

Table 3

have targeted the face of the teacher, who is generally discredited by the state... morals have changed... there is no respect for the teacher...” (11th).

d) Limited resources and organizational structure. The building infrastructure and the lack of logistical infrastructure cause many of the problems of the schools (Σαϊτης, 2002), which often lead to the excessive involvement of the parents’ association or individual parents in the running of the school. This involvement can become a cause of conflict, especially when its boundaries are not clearly defined.

“When the parent comes to school they want the best for their child... then the interventions begin...they express complaints, anger, blame the teachers and conflicts are created...” (4th).

e) Introduction of innovations or changes, which concern alterations promoted in the school by the teachers and the management, affecting the harmony of the organization since they require the change of expectations and roles, resulting in reactions and conflicts on the part of the parents, who find it difficult to accept and struggle against them.

The consequences of the conflict situations concerned teachers, children and parents (Table 3).

Due to the conflicts, the teachers stop cooperating with the parents and the parents are not informed and do not participate in the school’s actions, since the school closes its doors and reduces its actions, such as holidays, excursions, etc. At the same time, parents also stop offering things to the school that might help improve it. In addition, the relationships between the teachers and the children

are disturbed, as the children do not feel well at school, they develop anxiety and a feeling of insecurity as well as a skeptical look towards the teacher, while the teachers subconsciously and to a certain extent, become biased towards the child.

"... it basically affects the psychology of both the parent and the teacher and the worst thing is that it has a direct impact on the child, in each child... when you talk to a child in front of his teacher with offensive words then how will the child be able to respect his teacher and vice versa" (12th).

"... it also has an impact on the school unit because many times, the parents offer too many things, but when the cooperation stops, their offer also stops..." (4th).

"...the teacher begins to see the child negatively... it sounds bad, but it's the truth... it brings out negativity on behalf of the teachers..." (8th).

Another negative effect of conflicts is the drop in teacher morale in combination with the increase in work stress. Conflicts affect the psychology of teachers causing them mental fatigue, stress and constant anxiety, agitation, irritation, wariness and alienation. Teachers manifest negative emotions such as sadness, frustration, worry and tension when conflicts are not managed properly (Göksoy & Argon, 2016). The result of all this is the creation of an increased level of work stress, which affects the creativity and performance of employees (Παππά, 2006). As Ιορδανίδης (2014), mentions, conflict in a team can limit the strengths of the involved members, reducing their satisfaction and coherence and diverting their attention and interest from their primary work.

"... after a conflict, when there is already a disagreement and I have realized something is not right, I have already thought about it, I get sad, maybe I can't sleep at night, I think about how I will tell the parent the next day, how I will approach it, so that it doesn't become something more than the situation is, that is, there is a mental fatigue..." (1st).

Of course, there are cases where moderate level conflicts can have a positive effect on the functioning of the educational organization. A conflict can provide a stimulus for reflection, redefinition and a different look at approaching issues within a reflective process. It can bring mutual understanding between teachers and parents and improve everyone's relationship. Controversies between groups bring to the surface more proposed solutions, a fact that works to the benefit of the organization (Σαϊτης, 2002).

"...perhaps sometimes these conflicts provide the stimulus for a redefinition, or for a reflection on how we cooperate and operate because mistakes are always made from our side too, we are not Gods" (9th).

It was also mentioned by the participants that in recent years the conflicts have become very intense and that the degree of their intensity depends on the personality mainly of the teachers, but also of the parents and in general on the way in which the teachers deal with the parents and manage the conflicts.

"... the parents are quite intrusive, but I think this is exacerbated more depending on the personality of the kindergarten teacher ... how each one will manage it ... the parents ... are generally more irritable than in previous years" (10th).

"if there is no diplomacy they can develop into intense conflicts and then the situation is uncontrollable" (12th).

5.2. Leadership and leadership theories

Through the teachers' responses, it was found that the participants, regarding the definition of the term leadership, expressed a vari-

ety of opinions, which was also identified in the literature due to the difficulty of conceptually defining the term. Most participants perceive the leader as a manager whose role is primarily limited to enforcing rules, planning, organizing, and coordinating day-to-day operational issues. They perceive their own role mainly as managerial and administrative and not so much as leadership. We believe that this point of view is mainly due to the structure of the kindergartens, which are mainly small in size with few teachers (single or few-seater and rarely multi-seater), but also due to the limited time that the administrators have at their disposal beyond their teaching duties, for administrative work. The day-to-day operational and administrative obligations of kindergarten administrators are many, which they must manage simultaneously and during their teaching hours. As mentioned by Θεοφιλίδης (2012), the principals of primary education have two main priorities, on the one hand to ensure the efficient and smooth operation of the school and on the other hand to promote its educational work, utilizing the potential of the teachers and the leadership role they have in the school unit. For this reason, the participants also expressed the opinion that the management of an educational unit requires you to exercise a role not only administrative but also managerial and leading as well as teaching and managing relationships, conflicts, interaction of ideas, opinions, attitudes, etc.

"I control the whole situation of the school unit, I use personal power, I am alone and everything depends on me, I use my instinct, what I need to do for the school unit to function properly, I make changes, I make innovations and I am interested not in how something will be done, but about why something will be done, what it will offer to the children and what innovative things I will do for the school unit..." (4th)

"...the headmistress is the driving force to take initiatives to do things at the school that concern the educational work but also cooperation with other agencies" (7th).

Regarding the forms of leadership that appear in the kindergarten, as shown by the responses of the participants based on the necessity of their mediation as administrators in resolving conflicts in relation to existing teachers, the following were mentioned (Table 4):

a) Some consider dealing with conflicts as a form of coordinated action and a product of cooperative service, without judging that their participation is necessary, thus displaying a form of horizontal (distributed) leadership, where the practice of leadership is shared among the members of the educational organization.

"... I believe very much in the teachers' association, there everyone needs to handle the situation together and not just the headmistress..." (7th).

b) At the same time, some other teachers have identified that they consider the participation of the director necessary in the process of conflict management, thus expressing their intention to adopt a model of a transformational form of leadership, where the leader as the first person of the school unit guides and motivates also during the decision-making process.

"... every time during a conflict... the other person in order to seek justice he will look for the manager, there is this culture, so it is necessary to have a calmer approach to situations from the supervisor's side, to deal with problems calmly, to have discussion with dialogue" (8th).

5.3. Conflict management tactics and leadership theories

Regarding the conflict management tactics adopted by the participants as administrators, the most important element that emerged

Table 4

FORMS OF LEADERSHIP AND ATTITUDE IN THE MANAGEMENT OF CONFLICT SITUATIONS	
FORMS OF LEADERSHIP	ATTITUDE IN CONFLICT MANAGEMENT
Horizontal (Distributed) Leadership	Coordinated action and collaborative product, through the Teachers' Association.
Transformational Leadership	The administrative executive guides and motivates, his participation is essential.

Table 5

CONFLICT MANAGEMENT TACTICS
• Correct and valid information. • Direct communication between parents and school • Participation and involvement of parents in school life. • Attempt to normalize and calm the situation. • Training of teachers, but also of parents in matters of school and relationships.

Table 6

LEADERSHIP FORMS AND CONFLICT MANAGEMENT TACTICS	
FORMS OF LEADERSHIP	CONFLICT MANAGEMENT TACTICS
Horizontal (Distributed) Leadership	• Resolution by all members of the organization, through the Teachers' Association. • It is the administrator's responsibility to establish trusting relationships with parents and set boundaries.
Transformational Leadership	• Solved by individual teachers with encouragement from management. • The intervention of the administrative staff is necessary. • It is the administrator's responsibility to establish trusting relationships with parents and set boundaries.

concerns the direct communication between parents and the school and the correct and valid information of parents on operational issues, procedures which significantly contribute to the creation of good relations between teachers and parents (Table 5 & 6) .

“I think that when the parent is properly informed from the beginning of the school year and at regular intervals throughout the school year, things go very well and there are no conflicts or heated arguments...” (1st).

“... I make the general assemblies, I have time for parent cooperation for anything that arises ... so when we have conflicts they can't blame me that I wasn't there to prevent it or we didn't talk or something wasn't done earlier” (3rd).

The teachers additionally reported that when there is an intention of parental involvement in school life then this improves their behaviour and thus incidents of conflict are reduced or overcome more easily. However, some of the participants consider that it is a matter of character and personality whether the parent will be involved in the educational process and whether this will positively or negatively

affect his relationship with the teachers. The conflict between them should be considered harmful and undesirable and efforts should be strengthened for the conscious coupling of the two sides (Συμέου, 2003).

The participants also expressed the opinion that the conflicts that arise with parents can be overcome by trying to normalize and calm the situation using diplomacy and soft tones.

"In essence, the supervisor in these cases acts as a fireman ... I think he should have a lower tone of voice ... calm the spirits with the parents, be the fireman..." (6th).

Finally, it was mentioned that the training of both parents and teachers in school and relationship matters can significantly help not only in the proper management of conflicts but also in their avoidance.

"I think that trainings are important, when a scientist comes at regular intervals, such as a school psychologist, social worker, psychiatrist. He could give more information to parents as well as to us, because we also need training to be better towards parents The knowledge of an expert can unblock you in seconds» (9th).

Through the attitudes followed by the participants, during the process of conflict management, it was found that conflict management is mainly the responsibility of teachers, through a form of distributed leadership where the practice of leadership is shared among all members of the organization. A similar picture emerged in a survey by Boucher (2013), where 91% of principals adopt a collaborative profile of conflict management with parents.

"... I believe very much in the teachers' association, there everyone needs to handle the situation together and not just the headmistress, this helps more" (7th).

At the same time, the intention of most of the participants to implement transformational leadership practices by supporting, encouraging, urging teachers to manage conflict situations themselves, being a source of inspiration through their dedication to them, was evident.

"... there would be an intervention from me only if I saw that I was dealing with a colleague who was advocating something that she could not substantiate ... if there was an incident where she could not control her behavior at some point and explained to parent, but the parent didn't understand, then I would intervene and take the colleague's side" (10th).

It was also mentioned that it is very important for the proper handling of conflict situations with parents, for the school management to create a relationship of trust with the parents. It was pointed out that this relationship of trust should be structured in a context where the management will define and make the boundaries clear to the parents.

"...above all I must have a good relationship with all the parents and they must have the courage if something happens to them to come and tell me, to express it" (5th).

"There must be a relationship of trust and both of them can cultivate this, that is, the director must cultivate this, but also the teachers..." (8th).

"This is what I call boundaries, in all areas, and when I say diplomacy I mean that everything I say, I say in such a way that it will not be considered that I am entering foreign fields, but I will not allow ... I will limit the movement of the parent to enter in foreign fields" (12th).

We did not distinguish in any of the answers the emergence of transactional leadership practices, as most of the respondents indicated that in their opinion, they reward teachers either verbally or

non-verbally for managing conflicts correctly, but without providing reciprocating incentives.

Regarding the positive or negative effect of conflicts, the participants reported that conflicts have both negative and positive effects on the effectiveness of the educational project. They consider that conflicts do not contribute to the effectiveness of the educational work since they mostly negatively affect all the sides (parents, teachers, children). At the same time, of course, the opinion was expressed that through conflicts issues can be highlighted and the communication of those involved can be improved and ultimately the effectiveness of the educational project. With the appearance of a conflict, the weakness that caused it can also be identified and thus simultaneously the stimulus is given to deal with it permanently (Ιορδανίδης, 2014).

"... it can be a well-intentioned remark from a parent if they have detected something ... but there is also the other side of parents, who scan everything, they don't understand anything, they insult you, they are absolute" (10th).

We should mention that all the participants, without any doubt, believe that despite the existence of conflicting situations, the involvement of parents in school life is important for the children and the orderly functioning of the school. As mentioned by theorists (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000; Συμέου, 2003; Θεοφιλίδης, 2012), an indicator of the quality and effectiveness of the education provided by a school unit is the guarantee of effective communication with parents, applying "free entry" policies in schools.

"... it helps a lot to keep going of the educational work at home, when the parent enters the school and realizes what is going on, he gets ideas and can continue it at home if he is in the mood of course and in general parents and teachers come together and this climate is perceived by the children, which also helps in the educational process too much" (7th).

6. Conclusions – Discussion

From our research we found that in the context of preschool age conflicts are mainly interpersonal (between parents and teachers) and rarely involve groups (between the parent association or groups of parents and the teacher association or the principal). The causes that trigger the conflicts concern issues related to learning peculiarities and problems of behaviour and aggression of the students, with the observance of the timetable and the application of the school's rules (due to the successive changes and reforms promoted and implemented by the central administration), with the building infrastructure and the lack of logistical infrastructure and with the discrediting of the role of teachers and the kindergarten by the parents.

Recognizing the type of conflicts and knowing their origin is particularly important for the effective management of an organization because it indicates not only whether there is a need for intervention, but also the type of intervention required. It is important for both the teachers and the school management to understand the causes that create conflicts in the school environment because in this way they will be able to find ways to prevent and properly deal with them, so that they do not negatively affect the operation of the school unit. With the appearance of a conflict, the weakness that caused it can be identified, giving at the same time the stimulus for dealing with it definitively.

One of the most important factors that contributes to the pre-

vention of such conflict situations is the creation of a climate of trust between parents and teachers, as well as the development of communication channels with school outreach practices, such as daily information, parent schools, participation in programs, etc. In addition, conflicts can be overcome by trying to normalize and calm the situation, using diplomacy and soft tones, as well as by training both parents and teachers on school and relationship issues. The role of the kindergarten director is very important, where through the application of mainly horizontal (distributed) leadership practices, he/she can support and direct the teachers in such a way as to create a climate of fruitful cooperation not only with the parents, but also with the whole school community.

We believe that the present research could serve as a pilot study for a more extensive investigation that would encompass the perspectives of both teachers and parents, as well as quantitative data on a larger scale. Any weaknesses that such a study might reveal in the way leaders manage conflicts between teachers and parents could form the basis for targeted training initiatives. Although undergraduate programs in preschool education departments provide adequate knowledge for pedagogical practice, we believe they fall short in delivering insights into both the administration and leadership of educational units, as well as the conflict management with members of the school's external environment, including parents.

7. Final remarks

Our expectations from the research were to highlight the views of preschool teachers with experience in administrative duties, on the relationship between the management of conflicts that develop between teachers and parents, and the forms of leadership they have developed or implemented. Kindergarten is the first mandatory learning environment that children and parents encounter after the closed protective family context in which they used to operate. The existence of conflicts between parents and teachers significantly affects the psychology of both children and their parents, who due to their first contact with the school environment do not fully know how they can cooperate and/or work with the school or at school. The result is that this contact with the new environment creates conditions that cause friction and conflicts to a greater extent than in the following stages of schooling, where parents gradually reduce the time and the way they are involved. The issue of school leadership is an important issue that has concerned the educational world in recent years. Due to the constant changes as well as the changes in the society, it was considered imperative to treat the education executives not only as administrative and management bodies but also as leaders.

The research was carried out without particular problems and the willingness of all those who participated in it was remarkably great. All of them felt that the issue concerns them and that it occupies a significant part of their time during their daily life both within their working hours and outside of it and that the investigation of the causes as well as their proper management contributes significantly in improving the efficiency and quality of the educational work provided in the area of preschool education. The sample size was considered satisfactory because the information we obtained covered a wide range on the topic of conflict and leadership. The results met our expectations as they covered most of the subject matter. From their study we found a positive relationship between the implementation of leadership practices and the correct handling of conflict

situations. The improvement of communication, the creation of a climate of trust, the encouragement and reinforcement of teachers by the management, were found to be positive factors in the settlement of conflicts between teachers and parents.

References

English References

- Ajai, E. (2017). Assessment of conflict management strategies in public schools. *International journal of research studies in management*, 6(1), 99–105.
- Amabile, T., Schatzel, E., Moneta, G., & Kramer, S. (2004). Leader behaviors and the work environment for creativity: Perceived leader support. *The Leadership Quarterly*, 15, 5–32.
- Bass, B., & Riggio, R. (2006). *Transformational Leadership*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Boucher, M. M. (2013). *The relationship of principal conflict management style and school climate*. Doctoral Dissertation. College of Education. University of South Carolina.
- Everard, B., & Morris, G. (1999). Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση (μτφρ. Δ. Κίκιζας, επιμ. Αν. Αθανασούλα-Ρέππα). ΕΑΠ.
- Ghaffar, A. (2010). Conflict in school: Its causes and management strategies. *Journal of Managerial Sciences*, 3(2), 212–327.
- Göksoy, S., & Argon, T. (2016). Conflicts at Schools and Their Impact on Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(4), 197–205.
- Hoch, J. (2013). Shared leadership and innovation: the role of vertical leadership and employee integrity, *Journal of Business and Psychology*, 28, 159–174.
- Judge, T., & Piccolo, R. (2004). Transformational and transactional leadership: a meta-analytic test of their relative validity, *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 755–68.
- Klein, K., Knight, A., Ziegert, J., Lim, B., & Saltz, J. (2011). When team members' values differ: the moderating role of team leadership. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 114, 25–36.
- Kotlyar, I., & Karakowski, L. (2006). Leading conflict? Linkages between leader behaviors and group conflict. *Small Group Research*, 37(4), 377–403.
- Kuhn, T., & Poole, M. (2000). Do conflict management styles affect group decision making? Evidence from a longitudinal field study. *Human Communication Research*, 26(4), 558–590.
- Larasati, R., & Raharja, S. (2020). Conflict Management in Improving Schools Effectiveness. In *3rd International Conference on Learning Innovation and Quality Education* (pp. 191–197). Atlantis Press.
- Montana, P., & Charnov, B. (2002). *Μάνατζμεντ*. Κλειδάριθμος.
- Msila V. (2012). Conflict Management and School Leadership, *Journal of Communication*, 3(1), 25–34.
- Parent, M., & Gallupe, R. (2001). The role of leadership in group support systems failure. *Group Decision and Negotiation*, 10, 405–22.
- Pearce, C., & Conger, J. (2003). All those years ago: the historical underpinnings of shared leadership. In C. Pearce & J. Conger (Eds), *Shared Leadership: Reframing the Hows and Whys of Leadership*, (pp. 1–18). CA Sage Publications.
- Rafferty, A., & Griffin, M. (2004). Dimensions of transformational leadership: conceptual and empirical extensions. *Leadership Quarterly*, 15(3), 329–54.

- Rahim, A. (2001). *Managing Conflict in Organizations* (3rd ed.). Quorum Books.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μτφ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, 2η Έκδ.). Gutenberg.
- Xin, K., & Pelled, L. (2003). Supervisor-subordinate conflict and perceptions of leadership behavior: a field study. *Leadership Quarterly*, 14(1), 25–40.
- Zafar, H. (2011). Assessing the relationship between leadership and conflict management styles on the banking sector of Pakistan. *Pakistan Business Review*, 243–265.

Greek References

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008α). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά, Η παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Έλλην.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008β). Λήψη αποφάσεων στο χώρο της Εκπαίδευσης. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακόπουλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (2η εκδ., Τόμ., Α, σσ. 71–118). ΕΑΠ.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Ιορδανίδης, Γ. (2005). Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην Αγγλία: θεωρητική προσέγγιση. Στο Α. Καψάλης (Επιμ), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Ιορδανίδης, Γ. (2014). *Διαχείριση Συγκρούσεων στο σχολείο*. Δέσποινα Κυριακίδη.
- Ίσαρη, Μ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας – Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων* (Τόμ. Α). ΕΑΠ.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 135–142.
- Παπασταμάτης, Α. (2005). Λύση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων και διευθέτηση συγκρούσεων. Στο: Α. Καψάλης Α. (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Παρασκευόπουλος, Θ. (2008). *Συγκρούσεις Ανάμεσα στους Εκπαιδευτικούς στο Χώρο του Σχολείου*. Γρηγόρη.
- Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία. Πραγματικότητα ή Ουτοπία*; Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πετρίδου, Ε. (2011). *Διοίκηση – Μάνατζμεντ, μία εισαγωγική προσέγγιση* (3η έκδ.). Σοφία.
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο. Από τη Θεωρία... στην Πράξη*. Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Συμεού, Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101–113.

A CONTRASTIVE ANALYSIS OF BODY-PART METAPHORS PRODUCTIVITY: A CASE STUDY ON *HEART* AND *CORE*

► GIUSY MAZZA

University of Calabria, Italy
giusy.mazza@unical.it

Abstract

As shown by the most recent studies investigating the phraseological domain through a cognitivist approach (Talmy 2000, Croft and Cruse 2004, Geeraerts and Cuyckens 2007, Langacker 2008), the presence of metaphorical structures referring to parts of the body is a fundamental feature of human linguistic expression (Lakoff and Johnson 1980, Gibbs 2006, Varela, Thompson and Rosch 2016, Kraska-Szlenk 2020) regardless of the historical, social, and linguistic context.

The purpose of this study is to show how the figurative conceptualization of the ‘heart’ assumes relevance among the embodied metaphors of the phraseological sphere: in English, alongside the form ‘heart’ (e.g. *break someone’s heart; eat your heart out; have a heart of stone*), the form ‘core’ is used in expressions like *the very core of; to the core; the core values*.

The study aims to investigate the productivity of the two terms in metaphorical phraseology, to examine how the connotation of ‘core’ –not strictly related to the human body domain– reduce its figurative productivity compared to its contextual synonym ‘heart’. This article proposes a contrastive analysis of the topic.

Keywords: embodiment, cognitivism, metaphor, phraseology, heart.

Introduction

To attempt a fundamental examination of metaphor would be nothing less than an investigation of the genesis of thought itself.

John Middleton Murry

Engaging with a complete study about metaphor would be difficult, an almost impossible task: “The ‘most luminous and therefore the most necessary and frequent’ (Vico) of all tropes, the metaphor, defies every encyclopedic entry” (Eco, 1986, p. 87). Despite this inherent difficulty, metaphorical thinking emerges as a cognitive and creative tool for the human interpretation of reality. This process arises from a conceptual network navigating the dialectic between the abstract and the concrete from which metaphor gains essence.

The assertion that “metaphor is primarily a matter of thought” (Lakoff and Johnson, 1980, p. 153) underscores its role as a framework for structuring concepts and grasping abstractions. George Lakoff and Mark Johnson, approaching metaphor from a cognitivist standpoint, posit that it transcends mere linguistic expression, aligning it more closely with the realm of thought. The endeavor to demarcate the boundaries between language and thought proves intricate, given that metaphor manifests itself through the medi-

um of language. Language assumes the role of a tool facilitating the exchange of ideas and emotions that cannot find expression in the relationship between signifier and signified. Metaphor serves as an instrument for generating new and meaningful content, emphasizing language's creative disposition intertwined with the cognitive essence of language (Coşeriu, 2000).¹ Through the fusion of linguistic and conceptual elements, metaphor creates new meanings, drawing from elements inherent in the human mind.

The human mind can categorize entities into prototypical categories, establishing an interaction between mental content and linguistic meanings. This phenomenon is realized in the concept of *embodiment*, which “focuses on the interaction between body and mind, body and environment, or environment and mind” (Varela, 2016, xlviii). Consequently, concepts and meanings derive from experiential and bodily roots, enabling the recognition of cognitive processes through a corporeal dimension. The body, as outlined by Lakoff and Johnson (1980), becomes a universal *target domain*, shaping abstract concepts in metaphorical expressions. In metaphor, however, language and culture show their relationship, so although physiology is the same –regardless of the language used– the way bodily experiences are interpreted and represented can be shaped by different cultural experiences, generating different metaphors and different figurative uses.

This article endeavors to illustrate how body parts consistently contribute to the construction of universal domains across different languages, with a specific focus on the figurative productivity and conceptualization of the ‘heart’. The analysis will focus on the terms ‘heart’ and ‘core’, delving into the relatively constrained semantic productivity of ‘core’ in metaphorical contexts. This limitation may be attributed to the term’s detachment from the bodily dimension, underscoring the central role assumed by the *embodiment* theory in the construction of metaphors.

Exploring the Embodied Mind in Cognitive Linguistics

Among the foundational assumptions of Cognitive Linguistics, there is the consideration of human language as the development of all the other cognitive faculties. The term ‘cognitive’ encapsulates the idea that language “is seen as a repository of world knowledge, a structured collection of meaningful categories that help us deal with new experiences and store information about old ones” (Geeraerts and Cuyckens, 2007, p. 5). Cognitivism challenges the Generativist perspective, particularly about the centrality of syntax: “Whereas Generative Grammar is interested in knowledge *of* the language, Cognitive Linguistics is so to speak interested in knowledge *through* the language” (p. 6).

Unlike the Generativist tradition, the Cognitivist perspective conceives language as the *embodiment* of meaning, fostering an alternative viewpoint known as the modular perspective, which underscores the autonomy of linguistic structures. Language, from this standpoint, is intimately linked to usage, opening to the mind, and becoming intertwined with it. In this context, imaginative and creative processes –such as metaphor and figurative language– are seen as rooted in human physical and social experiences. Figurative language assumes the role of organizing, creating, or recreating the entire conceptual system: “As their names suggest, Cognitive Linguistics and Cognitive Grammar view language as an integral part of cognition. Conceptualization is seen (without inconsistency) as

1. “Evidențierea caracterului fundamental de creație inerent esenței cognitive a limbajului” (Coşeriu, 2000, p. 20). “The highlighting of the fundamental creative character inherent in the cognitive essence of language”. (Author’s translation).

being both physically grounded and pervasively imaginative, both individual and fundamentally social” (Langacker, 2008, p. 539).

Since the 1990s, the concept of the embodied mind has undergone exploration from a neuroscientific perspective, affirming the hypothesis that concepts derive meaning through a foundation rooted in corporeal nature and a neural projection with metaphorical characteristics; a phenomenon further investigated by studies on neurons, neural maps, circuits, mirror neurons, and hemispheric lateralization (cf. Hampe, 2005).²

Concerning metaphor, the cognitivist field represents the culmination of an extensive body of studies and reflections on the cognitive significance of metaphor, considered as “A matter of thought and action and only derivatively a matter of language” (Lakoff and Johnson, 1980, p. 153). Linguistic expressions, in this context, serve as external manifestations of neuro-cognitive activities. Lakoff and Johnson highlight the existence of a system of metaphorical mappings³ that turn out to be fixed and conventional, insisting that the conceptual system exists in a way physically in our brains: “The human brain is structured by thousands of embodied metaphor mapping circuits that create an extraordinary richness within the human conceptual system. They largely function unconsciously. These mapping circuits asymmetrically link distinct brain regions, allowing reasoning patterns from one brain region to apply to another brain region” (Lakoff, 2014, p. 5). Stating therefore that “The mind is inherently embodied. Thought is mostly unconscious. Abstract concepts are largely metaphorical” (Lakoff and Johnson, 1999, p. 3). Language becomes a physical expression of the cognitive activity, not detached from other mental functions (like perception, memorization, reasoning, etc.):

Reason is not disembodied, as the tradition has largely held, but arises from the nature of our brains, bodies, and bodily experience. This is not just the innocuous and obvious claim that we need a body to reason; rather, it is the striking claim that the very structure of reason itself comes from the details of our embodiment. The same neural and cognitive mechanisms that allow us to perceive and move around also create our conceptual systems and modes of reason. Thus, to understand reason we must understand the details of our visual system, our motor system, and the general mechanisms of neural binding. In summary, reason is not, in any way, a transcendent feature of the universe or of disembodied mind. Instead, it is shaped crucially by the peculiarities of our human bodies, by the remarkable details of the neural structure of our brains, and the specifics of our everyday functioning in the world (p. 4).

Generally, the conceptual metaphor is based on the existence of two different domains: the *source* one is generally more concrete while the *target domain* refers to an abstract concept. The *target domain* is metaphorically conceptualized in terms of the *source domain*, allowing the conceptual metaphor to become a linguistic manifestation of what we think. The *source domains* of metaphorical ideas are connected to bodily experiences, accentuating the metaphorical nature assumed by the human body and bodily experiences. The comprehension of metaphors depends on the context and the shared knowledge within a community of speakers, serving as a linguistic strategy enabling individuals to interlink abstract and concrete terms with meanings belonging to distinct semantic fields. This process gives rise to metaphorical extension, allowing a *source do-*

2. Is important the concept of schema, first elaborated by Frederic Bartlett in 1932 in some studies related to memory, then explored by Lakoff and Johnson in terms of image schema: “An image schema is a recurring, dynamic pattern of our perceptual interactions and motor programs that gives coherence and structure to our experience” (Johnson, 1987, xiv). Generally, image schemas are topological structures used to define spatial concepts, “Spatial inferences are characterized by the topological structure of image-schemas. [...] Image-schema structure is always preserved by metaphor”. (Lakoff, 1992, p. 10). In more recent years, some studies have demonstrated and focused on the Neural Theory of Language, confirming the idea that thought is the result of physical operation since the actions that the body performs are controlled by the brain (cf. Feldman, 2006).

3. “One prominent mechanism that generates polysemy over the course of history is metaphorical mapping (e.g., Lakoff & Johnson, 1980), whereby new word meanings are created by mapping an existing sense of a word from its own source domain to another target domain, based on structural similarities between the domains” (Xu, Malt, Mahesh, 2017).

4. As Giorgio Raimondo Cardona points out, “il corpo umano, nelle sue articolazioni e nella sua topografia, può costituire un modello a cui riferire e in base a cui caratterizzare fatti linguistici di vario ordine” (Cardona, 2006, p. 91). “The human body, in its articulations and topography, provide a model for characterizing linguistic facts across different orders”. (Author’s translation).

5. In the Anglo-Saxon tradition, the term *idiom* is widely used (Fraser, 1970; Fillmore, Kay, & O’Connor, 1988; Gibbs, 1993), while in the Romance and Germanic traditions, the form *phraseme* prevails (Burger, Buhofer, and Sialm, 1982; Burger, Dobrovol’skij, Kühn, and Norrick, 2007; Mel’čuk, 1995). Both terms refer to those expressions that are composed of more than one word, are fixed (in form and meaning), and are characterized by idiomaticity. The variety of lexical and semantic nuances that characterize these expressions makes it difficult to establish a unanimous taxonomy. Gibbs (2007, pp. 698-699), trying to define “different forms of idioms and formulaic language” distinguishes between sayings, proverbs, phrasal verbs, idioms, binomials, frozen similes, phrasal compounds, incorporating verb idioms, formulaic expression. (For more information about see Gibbs, 2007). The form ‘phraseological expression/unit’ will therefore be used in the article, referring to those expressions characterized by a fixed form and non-compositional meaning, characterized by idiomaticity and explicable through the domains (target and source) of the conceptual metaphor.

6. Cambridge Dictionary. Phraseology. In <https://dictionary.cambridge.org>. Retrieved January 22, 2024, from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/phraseology>.

main (linked to experiential and bodily aspects) to be affiliated with a *target domain* (more abstract, detached from direct experience) (Foley, 1997, p. 182). The body functions not merely as a mediator between the external world and the individual, but constitutes the same experience, assuming a central role in shaping our understanding of the world.⁴ Therefore, every cognitive capacity is structured starting from the body and its relationship with its surroundings:

The centrality of human embodiment directly influences what and how things can be meaningful for us, the ways in which these meanings can be developed and articulated, the ways we are able to comprehend and reason about our experience, and the actions we take. Our reality is shaped by the patterns of our bodily movement, the contours of our spatial and temporal orientation, and the forms of our interaction with objects. (Johnson, 1987, p. 19).

Embodiment aims to identify the bodily basis of thought and language, forcing a reinterpretation of the motivational aspect of the language system. *Embodiment* is considered as how human beings perceive and interact with their environment thereby influencing the creation of linguistic meaning, emphasizing the bodily basis in the formation of concepts and the structuring of metaphorical mappings. The consideration of embodied metaphors within phraseology is justified by their fixed structures, particularly due to the criterion of idiomaticity and non-compositionality that characterizes metaphors. As far as the ‘embodied’ nature of metaphors is concerned, the crucial aspect is the acknowledgment of the mind as immersed in a corporeal dimension. The abstract concepts presented by the metaphors under analysis are structured on concrete, corporeal *source domains*. The analysis focuses on the signifier facet collectively conveyed by embodied metaphors, particularly those containing the ‘heart’ domain. Additionally, it explores how the ‘non-corporality’ of ‘core’ diminishes its potential for extending metaphorical concepts.

Language Studies through a Cognitive Lens

Examining phraseological expressions through a cognitive lens facilitates the exploration of the distinctive features of phraseological units⁵ and provides insights into their cultural and social dimensions. Despite being a field seemingly in continual evolution, the phraseological sphere stands out as one of the most appealing aspects of language study. It focuses on elements deemed colloquial or idiomatic, established over time, and characterized by fixed and stable features that embody the creative essence inherent in natural historical languages. The term ‘Phraseology’ comes from Greek *φράσις* (phrasis), ‘way of speaking’, and *λογία* (logia), ‘study of’. It refers to stable phrases of a certain language, whose meaning transcends the sum of individual word meanings (Bally, 1951, p. 74), and refers also to the methodological approach of this linguistic domain remains challenging to encapsulate with a single, unambiguous definition. The *Cambridge Dictionary* vaguely describes phraseology as “the way in which language is used, especially in the choice of words and expressions”.⁶ To provide a more concrete understanding the definition offered by the *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE), referencing Gloria Corpas Pastor (1996, p. 17), is proposed:

fraseología: [...] 4. Conjunto de frases hechas, locuciones figuradas, metáforas y comparaciones fijadas, modismos y refranes, existentes en una lengua, en el uso individual o en el de algún grupo.

5. Parte de la lingüística que estudia las frases, los refranes, los

modismos, los proverbios y otras unidades de sintaxis total o parcialmente fijas.⁷

While the definition of phraseology is broad and generic, various studies suggest parameters for defining phraseological units. Below are listed some of the characteristics proposed by Andreas Langlotz:

- *Compositeness*: idioms are multi-words units that consist of two or more lexical constituents.
- *Institutionalisation*: the degree of convention and familiarity of an expression.
- *Fixedness*: denotes any syntactic and morphosyntactic restrictions and restricted collocability to capture paradigmatic constraints on the selection of the lexical items.
- *Non-compositionality*: the meaning of these constructions is not the derivational sum of the meanings of their constituents.
- *Pattern of figuration*: the relationship between an idiom's overall meaning and the sum of the meaning of the constituents.
- *Degree of idiomaticity* (Langlotz, 2006, pp. 3–5).

Additional crucial parameters in the study of phraseology include *variation, frequency of use, co-occurrence of constituent components, conventionalization, stability, lexicalization, and gradation* (Corpas Pastor, 1996, pp. 19–32).

Phraseology has assumed an increasingly prominent role in linguistic studies, and one notable development is the advent of the contrastive approach (Dobrovolskij 1999, Piirainen 2005) that seems to be particularly stimulating, as it concurrently addresses theoretical and practical considerations across different languages, examining various levels such as semantics, cognitive (with particular emphasis on metaphor), and syntax.

One of the main characteristics associated with phraseological expressions, independent of any structural constraints, is that of *idiomaticity* or *metaphoricity*. This denotes that the mental imagery evoked by the expression serves as a semantic bridge facilitating a simplified understanding of the overall meaning without recourse to its original literal meaning (Piirainen, 2012, p. 34). Within the extensive array of studies and approaches to metaphor theory, the emphasis should be placed on the cognitive approach, wherein metaphor plays an active role in the knowledge acquisition process. A foundational question arises: to what extent do mental contents interact with linguistic meanings? In Cognitive Linguistics this notion is expressed through the concept of *embodiment*, contending that the mind is not an abstract entity but is intricately immersed in a bodily dimension, inseparable from the physical body. Consequently, concepts and meanings are rooted experientially and bodily, facilitating the recognition of cognitive processes through the body.

The term *embodiment* originated within the Philosophy of Mind,⁸ aiming to transcend Cartesian dualism,⁹ which advocated the separation of a 'tangible' substance –*res extensa*– that is the physical reality, i. e. the body, from a 'non-tangible' one –*res cogitans*– the psychic reality, i.e. the mind: a process underlying our being in the world, leading to the development of awareness of our body.

While there is no direct correspondence between metaphors and set phrases, regularities emerge within specific idiomatic constructions, showcasing a notable presence of metaphors: "In the first place, not all set phrases correspond to metaphors. Most pragmatic or communicative set phrases such as routine formulae are not metaphorical. On the other hand, many metaphors are closely related

7. DRAE. Fraseología. In <https://dle.rae.es>. Retrieved January 22, 2024, from <https://dle.rae.es/fraseologia?m=form>. Phraseology:

4. A group of set phrases, figurative locutions, fixed metaphors and comparisons, idioms, and sayings, existing in a language, in individual or group usage. 5. The part of linguistics that studies set phrases, idioms, proverbs, and other wholly or partially fixed units of syntax. (Author's translation).

8. The "Philosophy of Mind" refers to the current of thought developed by philosophers, cognitivists, and artificial intelligence researchers, who argue that aspects of our cognition – like ideas, thoughts, categories, or concepts – are shaped and determined by the human body. Its philosophical roots undoubtedly lie in Immanuel Kant, *Universal Natural History and Theory of the Heaven* (1755) and Maurice Merleau-Ponty, *Phenomenology of Perception* (1945).

9. A theoretical concept based on the separation of mind and body, Descartes separates reality into *res cogitans* and *res extensa*: to the former attributes the qualities of freedom, awareness, and in-extension; to the latter those of limitation, unawareness, and extension.

10. “Minsheu conjectured ‘perhaps it hath its name from Latin cor the heart, because it lieth in the middle of the fruit’. Skinner pronounced it ‘from French cœur, Italian cuore, Latin cor’, which has been repeated by most etymologists since. But the original meaning does not agree with any sense of the Latin cor or French cœur, and it was not apparently till late in the 16th cent. that any one thought of associating it with the notion of ‘heart’. Moreover the Old French word was cuer, which in the end of 14th cent. gave place to cueur, latinized after the Renaissance to coeur, cœur. Other conjectures are that it represents French corps (Old French also cors) body, or cor horn. [...]; but the persistent final e of the English word is a great obstacle to any such derivation. The primary sense of core had formerly been expressed by colk n.1”. Oxford English Dictionary. Core. In <https://www.oed.com>. Retrieved January 24, 2024, from https://www.oed.com/dictionary/core_n1?tab=etymology&tl=true#8149554.

11. “IV. The central or innermost part, the ‘heart’ of anything. In some of these uses ‘heart’ is of much earlier occurrence; e.g. in heovene hert c1300; the herte of Fraunce, Palsgr. 1530; hert of Oke, Fitzherbert 1525. The employment of core in similar senses appears to have come from the etymological notion of identifying it with Latin cor, and thus with heart”. Oxford English Dictionary. Core. In <https://www.oed.com>. Retrieved January 24, 2024, from (https://www.oed.com/dictionary/core_n1?tab=meaning_and_use#8149652).

12. See Chevalier and Gheerbrant, (1997), pp. 479–481, for more details about the ‘heart’ symbolism.

13. For more information see: enTenTen – English corpus from the web | Sketch Engine.

to set phrases and there are numerous borderline cases” (Colson, 2008, 195). Our attention will be focused on those phraseological expressions containing metaphor, analyzable from the perspective of the conceptual metaphor theory, and containing body-part terms (particularly the heart) to emphasize the importance of embodiment in metaphorical structuring.

‘Heart’ and ‘Core’: Metaphorical Landscape

The metaphorical use of ‘heart’ and ‘core’ is deeply embedded in cultural expressions, idioms, and everyday language.

The need to name human body parts likely emerged in early language development. Consequently, terms for essential body parts are usually of ancient origin, emphasizing their enduring significance across different cultures. The first lexicographic attestation of the word ‘heart’ can be traced back to Old English (pre-1150) form *heorte*, a word inherited from Germanic (OED). *Heorte* was used to refer to the organ in the chest that pumps blood and retained this meaning throughout the evolution of the English language. Over time, the lexeme has also acquired metaphorical and symbolic meanings related to emotions and feelings (e.g. *a kind heart*), courage and determination (*have a brave heart*), character and morality (*a good heart*), essence (*the heart of the matter*), spirit or enthusiasm (*with all your heart*), symbol of life (*heart and soul*), and generic love. The human body presents a distinctive duality –externally visible and internally felt– providing individuals with the capacity to perceive it both visually and sensorially (Enfield et al., 2006, p. 38). Frequently, names of body parts are extended to denote abstract concepts such as emotions, reasoning, social interactions, and values (Kraska-Szlenk, 2014).

‘Core’ first attestations are found in the Middle English period (1150–1500), of uncertain origin,¹⁰ probably from Old French ‘cor’ which meant the heart or the essence (OED).¹¹ The evolution of the term reflects a progression from describing the central or innermost part of an object to having broader applications, encompassing the essential elements of various entities. ‘Core’ is often used metaphorically, to indicate essential elements (e.g. *the core values*), strength and stability (*core strength*), centrale theme (*core message*), central part of a group (*core members*), and source or origin (*at the core of the issue*).

‘Heart’ appears significantly more productive, from a figurative point of view, than ‘core’. In numerous languages, the heart is metaphorically conceptualized as a container of emotions, symbolizing the centre of affectivity, and serving as the driving force behind the rhythmic vitality of our body. It encapsulates the essence of spirituality and is linked to a sacred dimension. Across various cultural traditions, the Heart is entwined with light, life, and the sun, establishing a shared assimilation in both Eastern and Western traditions. It serves as an emblem of creativity, love, unity, eternity, and intimacy. The heart represents the organ that allows metaphorical expression to explicit their deepest meaning because it is an organ of contradiction: it is connected with transparency, the virtue of heart par excellence, yet it cannot disregard its condition of a dark and deep cavity, that determines its being a contradiction.¹²

The analysis will explore various expressions, underlying the metaphorical transitions between domains, and will observe their high productivity, particularly concerning body parts. Metaphor productivity data will be quantitatively examined through the analysis of corpora on *Sketch Engine*.¹³ Subsequently, the expressions will

be analysed from a contrastive perspective with some Romance languages to confirm or not the hypothesis regarding the universality of body part terms as metaphorical domains.

Cognitive Schemas of the ‘Heart’ Metaphors

Before analysing some heart metaphors, we will observe two coordinates: the former pertains to *spatial orientation schemas*¹⁴ (table 1) as articulated by Lakoff and Johnson (1980), while the latter is associated with some *metaphorical functions*¹⁵ (table 2), as delineated by Judit Baranyiné Kóczy and Katalin Sipőcz (2023).

Table 1
Classifying the Heart Through
Metaphorical Schemas.

14. Although, according to the authors, “the division of metaphors into three types –orientational, ontological, and structural– was artificial. All metaphors are structural (in that they map structures to structures); all are ontological (in that they create target domain entities); and many are orientational (in that they map orientational image-schemas)” (Lakoff and Johnson, 2003, p. 265), they claim the existence of a kind of schematic subdivision, especially in relation to orientation metaphor. They identify different types of physical-perceptual bases, distinguishing three types of orientation planes (as indicated in the table as metaphorical schemas) defined for the biological configuration of the human being.
15. The term metaphorical function refers to some possible metaphorical extensions that the ‘heart’ as a metaphor can produce.
16. “Outside and inside form a dialectic of division, the obvious geometry of which blinds us as soon as we bring it into play in metaphorical domains. It has the sharpness of the dialectics of yes and no, which decides everything. Unless one is careful, it is made into a basis of images that govern

CONTAINER SCHEMA

The prevalent conceptual schema often employed is that of a container. Typically, this metaphor involves the analogy of a container filled with fluid or liquid, with the heart serving as the locus of emotions. Emotions, within this schema, can be described as possessing varying temperatures, such as hot or cold; they may surge, overflow the confines of the heart container, or undergo stirring dynamics. Furthermore, the metaphor extends to depict emotions as potentially manifesting within a fragile container, symbolically aligning with the concept of romantic heartbreak. In other culturally resonant metaphors, the metaphorical container of the heart is not merely a vessel for emotions but also encompasses secret thoughts, dreams, and mysteries, particularly residing in its profound depths (Lakoff and Johnson, 1980, pp. 29–32).

VERTICALITY SCHEMA

Central to this notion is the belief that the heart’s proper alignment, specifically situated in its position, signifies an individual in a state of emotional equilibrium. Conversely, any deviation from its regular location is interpreted as an emotional perturbation, often denoting a negative or intensely heightened emotional state (such as excitement), both of which are associated with physical discomfort. In this context, the predominant trajectory of the heart’s movement is along the vertical axis. However, in most instances, the heart is perceived to move up and down within the human body. This vertical movement is linguistically linked across diverse languages to the emotional spectrum of courage and fear. ‘Up/Down’ is another frequently proposed schematization, as articulated by Lakoff and Johnson (1980), characterized by the biological configuration of the human being and their capacity to perceive and define reality through the five senses. Particularly, is characterized by a relationship of asymmetry, due to the habitual perception and configuration of man and to the influence of the gravity force. “Up” is associated with a positive dimension (e.g. *feeling up*) while “down” with a negative one (e.g. *feeling down*) (pp. 19–21)

IN-OUT SCHEMA

This conceptualization commonly involves the metaphorical ingress and egress of emotions as ontological entities. Lakoff and Johnson (pp. 61–68) refer to this mental schema that emerges from the perception of the human body as a container, into which some things enter (e.g. *water*) and others leave (e.g. *blood*). This pattern is extended to the spatial sphere, considering places as parts of space into which one enters and out of which one leaves; here the “in” is associated with a positive dimension (e.g. *being in*, inclusion), while “out” with a negative one (*cutting out*, exclusion).¹⁶ This schema encapsulates the idea that emotions have a tangible presence, entering and departing from the ‘heart’ space.

HEART AS THE SEAT OF EMOTION	• Love (<i>possessing one's heart</i>) • Courage (<i>a fire heart</i>) • Happiness or Sadness (<i>happy heart; break the heart</i>). • Excitement (<i>to lift up a heart</i>) • Surprise (<i>with a palpitating heart</i>) • Anxiety (<i>heavy heart</i>) • Enthusiasm (<i>having a big heart</i>)
HEART AS A LIVING BEING	As a living entity, the heart can (like human beings), manifest qualities such as cheerfulness and unhappiness; it is also metaphorically attributed to the ability to breathe and speak (<i>his heart went excited; to speak from the heart</i>).
HEART AS A PHYSICAL OBJECT	When conceptualized as an object, the heart is imbued with fragility and vulnerability (<i>break someone's heart</i>). The heart can be endowed with a spectrum of properties such as strength, weight, size, temperature, purity, and colour, each of which is employed metaphorically to represent and symbolize human qualities (<i>to touch the heart, heart of stone, warm-hearted, a heart of gold,</i>).
HEART AS THE SEAT OF REASONING	"There are certain cognitive faculties which are sometimes expressed in connection with the heart, which does not reveal in the lexicographic study, but it becomes apparent in the discourse-level usage of the figurative 'heart' expressions. Such faculties include memory, thinking, understanding, opinion, decision and advice" (Baranyiné, J. K. and Sipőcz K., 2023, p. 96). As in the English expression <i>learn by heart</i> .

Table 2
Classifying the Heart Through the Exploration of Metaphorical Functions.
A summary of the primary metaphorical functions associated with the 'heart' is shown in this table.
Baranyiné, J. K. and Sipőcz K., 2023, pp. 59–69.

all thoughts of positive and negative. Logicians draw circles that overlap or exclude each other, and all their rules immediately become clear. Philosophers, when confronted with outside and inside, think in terms of being and non-being. Thus, profound metaphysics is rooted in an implicit geometry which –whether we will or no– confers spatiality upon thought;" (Bachelard, 2014, pp. 132–133).
17. For this study, only these languages will be analysed. Nevertheless, regarding the universality numerous studies have substantiated the manifestation of this phenomenon across different languages (Kraska-Szlenk 2020; Baranyiné, J. K. and Sipőcz K., 2023).
18. In the context of translation equivalences, reference is made to

Exploring 'Heart' Metaphors: A Contrastive and Corpus Based Analysis

In the following section, an analysis will be conducted on seven representative expressions (in terms of *schemas* and *functions*) incorporating the metaphorical domain 'heart' as the *source domain*. Each expression will be examined and subsequently correlated with the cognitive schemas and metaphorical functions described in the previous section.

To affirm the metaphorical universality of the 'heart' body-*source domain*, these expressions will be compared with expressions in the primary Romance languages (French, Italian, Portuguese, Romanian, and Spanish).¹⁷ The analysis will prioritize a semantic perspective, particularly emphasizing the different types of *equivalences*.¹⁸

1. *Break someone's heart.*

The metaphorical structure originates from the *source domain* 'heart' that –through the verbal action of 'breaking'– conceptualizes the physical experience of the heart (since it can break, it can be considered as in the function HEART AS A PHYSICAL OBJECT) in an abstract one, not accessible in real terms, that relating to emotional pain. Since the 'container metaphor' sees the heart as a container for human emotion, the expression refers to the CONTAINER SCHEMA, with the function of HEART AS THE SEAT OF EMOTION, referring to the conceptualization of pain.

- (en) break someone's heart;
- (fr) briser le cœur;
- (it) spezzare il cuore;
- (pt) partir o coração;
- (ro) a (i se) rupe cuiva inimă;
- (es) romper/partir el corazón.¹⁹

The expression is characterized by a relation of *total equivalence* whose meaning refers to the dimension of negative emotion.

2. Have a heart of stone.

In this context, the 'heart' symbolizes physical and mental strength (e.g. *with a stone heart*, a strong person). The expression 'heart of stone' portrays the heart as a solid material (as such, refers to the function HEART AS A PHYSICAL OBJECT) preventing it from harboring anything within. This conceptualization characterizes an emotionally indifferent and cruel individual, a person with a 'stone heart' embodies both strength (either courageous or cruel) and lack of compassion. Being once again a metaphorical container of emotion, the metaphor refers to the CONTAINER SCHEMA including the function HEART AS THE SEAT OF EMOTION.

- (en) have a heart of stone;
- (fr) avoir un cœur de pierre;
- (it) avere il cuore di pietra;
- (pt) ter um coração de pedra;
- (ro) a avea o inimă de piatră;
- (es) tener un corazón de bronce/piedra.

The expression presents a relation of *total equivalence*. The metaphor, from the *source domain* 'heart', creates an association with 'stone' generating a negative metaphorical sense, referring to the act of being 'unkind or cruel'.

3. from the depths of the heart.

Referring to the 'in' domain, and thus relating to a positive value dimension, the metaphor refers to the IN-OUT SCHEMA. Drawing upon the CONTAINER SCHEMA (because it metaphorically contains emotion), the depth of the heart is identified as the locus of the most intense emotions. For this reason, it falls within the function HEART AS THE SEAT OF EMOTION.

- (en) from the depths of the heart;
- (fr) du fond du cœur;
- (it) dal profondo del cuore;
- (pt) do fundo do coração;
- (ro) din adâncul inimii;
- (es) desde el fondo de mi corazón.

This expression presents a relation of *total equivalence* both in terms of meaning and in terms of structure. It confirms the significance of 'heart' as a universal metaphor for feelings and emotions, regardless of the linguistic and cultural context, and which attributes a universal metaphorical power to the body part terms.

4. to touch the heart.

In this context, the heart is conceptualized as a delicate object susceptible to being broken, touched, poked, or hit (referring to the function HEART AS A PHYSICAL OBJECT). In terms of the *target domain*, is associated with the function HEART AS THE SEAT OF EMOTION, the reference schema is that of the CONTAINER. Lakoff and Johnson (1980) state that "We can conceive things in the world as being containers or not. [...] Being a container [...] is a property that we project onto it relative to the way we function with respect to it" (p. 161).

- (en) to touch the heart;
- (fr) toucher le cœur;
- (it) toccare il cuore;

Corpas Pastor (2014, pp. 205–211), where she delineates distinctions among: total equivalence, characterized by the formation of a translema consistently, implying reciprocal translation that aligns both semantically and syntactically. Partial equivalence, encompasses cases where a source language locution is translated into a target language locution exhibiting differences in denotative or connotative meaning or belonging to a distinct variety, whether diastatic, diaphasic, or diatopic. Null equivalence, encompasses expressions in the source language lacking a precise equivalent in translation, leading to what is commonly referred to as lexical gaps.

19. All the expressions are examined in the following dictionaries: Cambridge Dictionary (<https://dictionary.cambridge.org>) and Collins Dictionary (<https://www.collinsdictionary.com>), for English; Dizionario della lingua italiana De Mauro, for Italian (<https://dizionario.internazionale.it>); Dicționarul explicativ al limbii române, for Romanian (<https://www.dex.ro>); Diccionario de la Real Academia Española, for Spanish (<https://dle.rae.es>), Larousse and Le Robert, for French (<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>; <https://dictionnaire.lerobert.com>.) and Dicionário Priberam da Língua Portuguesa and Dicionário Online de Português, for Portuguese (<https://dicionario.priberam.org>; <https://www.dicio.com.br>).

- (pt) tocar o coração;
- (ro) a atinge inima;
- (es) tocarle a alguien en el corazón.

The expression is characterized by a relation of *total equivalence*. In a figurative sense, it refers to pity, to be deeply moved. Again, the metaphorical domain of the heart – real, concrete – through the action of ‘touching’ conceptualizes an abstract experience (of being moved by) through a concrete and accessible linguistic domain (the heart), confirming its universality.

5. *open-hearted*.

Still embodying a container of emotion, it refers to the CONTAINER SCHEMA. However, although in Lakoff and Johnson (1980) there is no precise reference to the open/closed spatial opposition: “we spatialise linguistic form. Spatial metaphors apply to linguistic form as it is spatialized” (p. 126), an additional classification is introduced for this analysis. This dichotomy could be associated with positive or negative values concerning the general sensory perception of the human being. Consequently, ‘open’ might denote a positive dimension (e.g. *with open arms*, in a very friendly way) while ‘closed’ could be linked to a negative dimension (*at the close of*, the end of something; *a close atmosphere*, stuffy). This metaphorical framework allows the *source domain* ‘heart’ to ‘open up’ and conceptualize a positive metaphor relating to someone’s behavior.

- (en) open-hearted;
- (fr) à cœur ouvert;
- (it) a cuore aperto;
- (pt) abrir o coração;
- (ro) a avea inima deschisă;
- (es) a corazón abierto.

At the semantic level, it is characterized by a relation of *total equivalence*, embodying sincerity and honesty in a person.

6. *lift up the hearts*.

The expression refers to the VERTICALITY SCHEMA, particularly to the dichotomy of Up/Down. The correlation between the heart and the spatial orientation of ‘up’ carries connotations of courage or encouragement. Consequently, the metaphorical interpretation refers to the positive values aligned with the ‘Up’ dimension. Being a dynamic entity, that can be ‘lift up’, it refers to the function HEART AS A PHYSICAL OBJECT.

- (en) lift up the heart;
- (fr) élevez les cœurs;
- (it) in alto i cuori;
- (pt) corações ao alto;
- (ro) sus inimile;
- (es) arriba los corazones.

In terms of meaning, it is characterized by a relation of *total equivalence*. Generally, it is used in a religious context.

In all these expressions the ‘heart’ serves as the utmost representation of emotions, but it can also metaphorically represent the symbolic center of affectivity and the driving force behind the vital rhythm of the entire body, an element that aligns with the significance of centrality in human perception.

7. *the heart of the matter*.

In this context, the anatomical placement of the heart within the hu-

man body serves to broaden the conceptualization of the term ‘heart’ to denote the central or inner essence of a given entity. While the metaphorical and semantic expansion of ‘heart’ from its corporeal denotation to the emotional domain has been conspicuously predominant in the previous expressions, a subsequent semantic evolution allows the *source domain* ‘heart’ to extend beyond the emotional dimension to the abstract sphere associated with ‘centrality’. Such transition signifies a departure from a tangible *source domain*, referring to the bodily dimension, towards a more abstract and conceptually distant *target domain*. Body parts serve as cognitive faculties through which humans engage with their environment and construct their perception of the world. Among these bodily components the heart, considered a fundamental organ, is widely regarded as one of the most important. The body is not only an instrument of expression through gestures or words but is a direct expression and suggestion of how humans represent, depict, and define their being in the world. Actions and concepts are understood through the body, moving from the abstract field of thought to the concrete field of bodily concepts and physical actions. Such shifts, from the conceptual to the corporeal, are almost universal and constitute an important part of what Lakoff and Johnson identify as ‘ontological’ or ‘structural’ metaphors.

Within this section, an examination will be directed toward some expressions containing ‘core’: *core value/belief/issue; core principle; core strength; core competence; core element; core of the matter; to the core; core of innovation*.

‘Core’ does not have a connection to the emotional dimension nor does it engage with the expression of feelings. Its semantic scope is primarily confined to defining the central aspect of an entity. Notably ‘core’ does not exhibit symbolic attributes and consequently, it does not extend in a metaphorical sense. Its semantic use remains delimited precluding its extension in a metaphorical sense. In the context of ‘core’ metaphors the focus shifts to collocations, albeit falling within the realm of idiomatic and phraseological expressions.

The term ‘core’ preserves its fundamental significance as denoting the central aspect or nucleus, leading to a notable dissociation from ‘heart’. This semantic narrowing and detachment from the corporeal realm, while refining and reinforcing the notion of centrality, simultaneously result in a diminution of metaphorical productivity within the phraseological domain.

Table 3
Sketch Engine.
ENTENTEN21 Corpus.

Core	Heart
AS NOUN: 2,596,756-word sketch NUMBER OF HITS PER MILLION TOKENS: 42.16 CORPUS SIZE (TOKENS): 61,585,997,113	AS NOUN: 9,037,606-word sketch NUMBER OF HITS PER MILLION TOKENS: 109.7 CORPUS SIZE (TOKENS): 61,585,997,113
AS ADJECTIVE: 1,539,158 NUMBER OF HITS PER MILLION TOKENS: 24.99 CORPUS SIZE (TOKENS): 61,585,997,113	AS VERB: 109,209 NUMBER OF HITS PER MILLION TOKENS: 146.75 CORPUS SIZE (TOKENS): 61,585,997,113
AS VERB: 53,701 NUMBER OF HITS PER MILLION TOKENS: 0.87 CORPUS SIZE (TOKENS): 61,585,997,113	AS ADVERB: 39,301 NUMBER OF HITS PER MILLION TOKENS: 0.64 CORPUS SIZE (TOKENS): 61,585,997,113

From both quantitative and qualitative perspectives, it is evident that the lexeme ‘heart’ demonstrates a pervasive presence across various constructions, encompassing both metaphorical and literal contexts: ‘heart’ is frequently used as a noun, as verb and more rarely as an adverb. While ‘core’ is moderately frequently as a noun, less frequently as an adjective and very rarely as a verb. Within this lexical domain some verbs, such as ‘break’ and ‘touch’, employ ‘heart’ as a direct object, while others involve prepositional phrases like ‘heart of stone’ or ‘heart of the matter’. Additionally, in some expressions, the ‘heart’ functions as a predicate adjective, as exemplified by ‘open-hearted’. Conversely, observing the lexeme ‘core’ it is noteworthy that all the expressions analysed are nouns modified by ‘core’.

Moreover, an essential consideration is the relative frequency of these two lexemes. Specifically, for every million tokens analysed, the prevalence and distribution of ‘heart’ and ‘core’ contribute to confirming their differences in use:

CQL	Number of hits per million tokens
BREAK + HEART	2,24
HEART + OPEN	0,67
HEART + TOUCH	0,62
HEART + MATTER	0,29
HEART + STONE	0,06
HEART + LIFT	0,03

CQL	Number of hits per million tokens
CORE + PRINCIPLE	0,14
CORE + BELIEF	0,12
CORE + STRENGTH	0,11
CORE + ELEMENT	0,08

Table 4
Insights from Sketch Engine.
ENTENTEN21 Corpus.

In the corpus, six ‘heart’ metaphors have been analysed. From a quantitative standpoint, the limited productivity of ‘core’ is consistently affirmed, not only within metaphorical expressions but also in its general usage. This data is influenced by the significance of *embodiment*, by the inherent connection between mind and body that enables our cognitive processes to be more recognizable to expressions related to body parts. In metaphorical terms, these expressions allow us to frame more abstract concepts, which are more challenging to grasp, in terms of concrete and bodily concepts.

Conclusion

Body part terms productivity in the so-called embodied metaphors highlights how language reflects and conveys conceptual schemas rooted in bodily and perceptual experience, helping to shape either meaning and emotional valence of words or expressions and

confirming the universality of body part terms even in different languages. In fact, all the expressions analysed from a contrastive perspective with the ‘heart’ domain are characterized by a relation of *total equivalence*. This process shows how meanings metaphorically extend, and how language is concretely connected to conceptual schemas based on bodily and perceptual experience, emphasizing the capacity that meanings possess in metaphor, that of extending gradually, giving metaphor the possibility of making up “The great body of the language among all nations” (Author’s translation).²⁰ In the specifics of this analysis, the word ‘heart’ represents an eloquent example of linguistic productivity in the phraseological and metaphorical context, becoming an extremely functional vehicle by expressing a wide range of emotions, moods, and concepts.

The analysis confirms several parameters of phraseological units, including the *orthographic*, according to which certain word sequences are recognized as lexical units due to their fixed structure. These expressions are characterized by strong idiomaticity facilitating the transition of meaning from a non-figurative to a figurative domain confirming the parameters of *idiomaticity*, *stability*, and *expressive function* – wherein an expression implies emotional attitudes from the speaker or interlocutor.

As far as metaphor is concerned, a crucial aspect lies in the dynamic interplay between mental contents and physical realization of linguistic phenomena, an inherent fusion between mind and body realized in the concept of linguistic *embodiment*. The conceptualization of the ‘heart’ (or any other bodily organ) as the locus of emotions is deeply rooted in the ontological metaphor: *emotions are things*. This metaphor engenders various image schemata linked to the attributes commonly associated with ‘things’, encompassing their quantification, as positive or negative entities, and their spatial location, given that ‘things’ occupy a specific place. The transformation of emotions into conceptual ‘things’ links with their *embodiment*, identifying a specific site within the person (the body) where these ‘things’ are localized.

This study aims to investigate the productivity of ‘heart’ and ‘core’ in metaphorical phraseology. The analysis shows how the connotation of ‘core’, not strictly related to the human body domain, reduces its figurative productivity: in all the expressions analysed ‘core’ refers to the idea of centrality and does not have the metaphorical capacity –which characterizes body-part metaphors– to extend and conceptualize more abstract concepts. Its contextual synonym ‘heart’ presents different characteristics, and this is influenced by the *embodiment* theory: the body serves as a universal framework shaping abstract concepts into tangible structures.

As the body functions as a universal domain, the ‘heart’ metaphor as a *source domain* can extend and conceptualize more abstract ideas. These abstract ideas generally fit with the realm of emotions, e.g.: in *break someone’s heart* the ‘heart’ conceptualizes emotional pain; in *have a heart of stone* ‘heart’ conceptualizes strength and lack of compassion; in *from the depths of the heart* the ‘heart’ conceptualizes the locus of emotions etc., while in the *heart of the matter* the ‘heart’ conceptualize the idea of centrality.

The results of this analysis reveal a notable contrast in the productivity of the words ‘heart’ and ‘core’, both in terms of semantic and metaphorical extension and in quantitative representation within the analysed corpus. Indeed, the metaphor productivity data extracts from *Sketch Engine* confirm the hypothesis concerning the

20. “Generalmente la metafora fa il maggior corpo delle lingue in tutte le Nazioni” (Vico, 2013, p. 956).

21. See https://www.oed.com/dictionary/core_n1?tab=meaning_and_use#8148389 for more details.

centrality of metaphorical embodiment since the heart, as indicated by the tables data, is most frequently used.

While the precise etymology of 'core' remains elusive, with multiple uncertain origins,²¹ the two terms are characterized by a synonymic relationship. This relationship may find its basis in the etymological dimension of 'core', particularly if it is derived from the Latin *cor* (meaning heart). In this instance, the restricted use of 'core' could be attributed to a kind of semantic and productive blockage due to the entrenched presence of the term 'heart' –both in diachronic terms and in relation to its high frequency of use– not allowing 'core' to establish itself as a synonym in a strictly corporeal sense. Conversely, if the etymology of 'core' is traced back to *colk*, the synonymy between 'heart' and 'core' may already manifest in a metaphorical sense. In that case, given to the rich metaphorical potential of 'heart' as a term strictly related to the human body, 'core' metaphorical dimensions merely continue to designate the notion of centrality, without extending to further concepts. In this contextual sense –although the etymology is different– 'core' can be considered a synonym of 'heart' since "it was not apparently till late in the 16th that any one thought of associating it with the notion of 'heart'",²² as exemplified by expressions like *the heart/core of the argument* or *the heart/core of the matter*: these linguistic constructions emphasize a shared connotation of centrality and essentiality and confirm the productivity assumed by the term 'heart'. This limitation in the extension of meaning has fostered the coexistence of 'core' and 'heart' within some linguistic expressions, as exemplified by constructions like 'the core heart'.²³

The observed phenomenon is argued to be significantly influenced and substantiated by the prominence of cognitive science, particularly the role played by *embodiment* in shaping our cognitive processes and linguistic expressions. *Embodiment*, as a guiding principle in our interaction with the world, allows our thoughts to manifest themselves linguistically through the body.

References

21. See https://www.oed.com/dictionary/core_n1?tab=meaning_and_use#8148389 for more details.

22. Oxford English Dictionary.

Core. In <https://www.oed.com>. Retrieved February 5, 2024, from https://www.oed.com/dictionary/core_n1?tab=etymology#8148389.

23. In a report published by 'The New Yorker', an American journalistic magazine, the expression 'core of my heart' is documented (<https://www.newyorker.com/magazine/2016/07/25/martha-nussbaums-moral-philosophies#>). Furthermore, within the pages of *The Spectator*, a poem authored by Dorothea Mackellar is titled 'Core of My Heart' (5 September 1908) (<https://www.australianculture.org/core-of-my-heart-dorothea-mackellar/>).

Aviv, R. (2016). The Philosopher of Feelings. *The New Yorker*, <https://www.newyorker.com/magazine/2016/07/25/martha-nussbaums-moral-philosophies>.

Bachelard, G. (2014). *The Poetics of Space*. Penguin Books. (Original work published 2006).

Bally, C. (1951). *Traité de stylistique française*. Klincksieck.

Baranyiné, J. K., Sipőcz K. (2023). *Embodiment in Cross-Linguistic Studies. The 'Heart'*. Brill.

Burger, H., Buhofer, A., and Sialm, A. (1982). *Handbuch der Phraseologie*. De Gruyter.

Burger, H., Dobrovolskij D., Kühn, P., and Norrick, N. R. (Eds.). (2007). *Phraseologie: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. De Gruyter.

Cardona, G. R. (2006). *Introduzione all'etnolinguistica*. UTET.

Chevalier, J. and Gheerbrant, A. (1996). *Dictionary of Symbols*. Penguin Books.

Colson, J.-P. (2008). Cross-linguistic phraseological studies. In S. Granger and F. Meunier (Eds.) *Phraseology: An Interdisciplinary Perspective*. John Benjamins.

Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Editorial Gredos.

- Corpas Pastor, G. (2014). *Diez años de investigación en fraseología: análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*. Editorial Vervuert.
- Coşeriu, E. (2000). *Lecții de lingvistică generală*. Arc.
- Croft, W., Cruse, D. A. (2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge University Press.
- Dobrovol'skij, D. (1999). On the Cross-Linguistic Equivalence of Idioms. In C. Beedham (Ed.), *Langue and Parole in Synchronic and Diachronic Perspective*. Pergamon.
- Eco, U. (1986). *Semiotics and the Philosophy of Language*. Indiana University Press. (Original work published 1984).
- Enfield, N. J., Majid, A., Van Staden M. (2006). Cross-linguistic categorisation of the body: «Introduction». *Language Sciences*. Elsevier. 28.
- Feldman, J. (2006). *From Molecule to Metaphor: a Neural Theory of Language*. MIT Press.
- Fillmore, C. J., Kay, P., and O'Connor, M. (1988). Regularity and idiomatity in grammatical constructions: The case of *let alone*. In *Language*, 64 (3), 501–538.
- Foley, W. A. (1997). *Anthropological linguistics: an introduction*. Routledge.
- Fraser, B. (1970). Idioms within a transformational grammar. In *Foundations of Language*, 6 (1), 22–42.
- Geeraerts, D. and Cuyckens, H. (2007). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford University Press.
- Gibbs, R. W. (1993). Why idioms are not dead metaphors. In Cacciari C. and Tabossi P. (Eds.), *Idioms: Processing, structure and interpretation*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Gibbs, R. W. (2006). *Embodiment and Cognitive Science*. Cambridge University Press.
- Gibbs, R. W. (2007). Idioms and Formulaic Language. In D. Geerets e H. Cuyckens (Eds.). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford University Press.
- Hampe, B. (2005) *Image schemas in Cognitive Linguistics: Introduction*. De Gruyter.
- Johnson, M. (1987). *The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination and reason*. The University of Chicago Press.
- Kant, I. (2009). *Universal Natural History and Theory of the Heaven*. Richer Resources Publications. (Original work published 1755).
- Kraska-Szlenk I. (2020). (Eds.), *Body Part Terms in Conceptualization and Language Usage*. John Benjamins.
- Kraska-Szlenk, I. (2014). *Semantics of Body Part Terms: General Trends and a Case Study of Swahili*. LINCOM.
- Lakoff, G. (1992). The Contemporary Theory of Metaphor. In Ortony A. (ed.) *Metaphor and Thought*, Cambridge University Press.
- Lakoff, G. (2014). Mapping the Brain's Metaphor Circuitry: Metaphorical Thought in Everyday Reason. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8.
- Lakoff, G. and Johnson, M. (2003). *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press.
- Lakoff, G. and Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press.
- Lakoff, G. and Johnson, M. (1999) *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. Basic Books.
- Langacker, R. W. (2008). *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford University Press.
- Langlotz, E. (2006). *Idiomatic Creativity: A Cognitive-Linguistic*

- Model of Idiom- Representation And Idiom-Variation in English*. John Benjamins.
- Mackellar, D. (1908, October 24). Core of My Heart ["My Country"]. *The Register*, 13. <https://www.australianculture.org/core-of-my-heart-dorothea-mackellar/>. (Original work published in *The Spectator*, 329).
- Mel'cuk, I. (2012). Phraseology in the language, in the dictionary, and in the computer. In *Yearbook of Phraseology*, 3.
- Merleau-Ponty, M. (2011). *Phenomenology of Perception*. Routledge. (Original work published 1945).
- Murry, J. M. (1936). *Metaphor*. Jonathan Cape.
- Piirainen E., (2012). *Widespread idioms in Europe and Beyond. Toward a Lexicon of Common Figurative Units*. Peter Lang Publishing.
- Piirainen, E., & Dobrovol'skij, D. (2005). *Figurative Language: Cross-cultural and Cross-linguistic Perspectives*. Elsevier.
- Talmy, L. (2000). *Toward a cognitive semantics*. MIT Press.
- Varela F. J., Thompson E., Rosch E. (2016). *The Embodied Mind, Cognitive Science and Human Experience*. MIT Press.
- Vico, G. (2013). *Principi di Scienza nuova*. In M. Sanna and V. Vitiello (Eds.), *La scienza nuova. Le tre edizioni del 1725, 1730 e 1744*. Bompiani.
- Xu, Y., Malt, B. C., Srinivasan, M. (2017). Evolution of word meanings through metaphorical mapping: Systematicity over the past millennium. *Cognitive Psychology*, 96, 41–53.

Consulted Dictionaries and Corpus

- Cambridge Dictionary. <https://dictionary.cambridge.org>.
- Diccionario de la Real Academia Española. (DRAE). <https://dle.rae.es>.
- Dicionário Online de Português. <https://www.dicio.com.br>.
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. (<https://dicionario.priberam.org/>).
- Dicționarul explicativ al limbii române. <https://www.dex.ro>.
- Dizionario della lingua italiana De Mauro. <https://dizionario.inter-nazionale.it>.
- Larousse Dictionnaire. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue>.
- Le Robert Dictionnaire. <https://dictionnaire.lerobert.com>.
- Oxford English Dictionary. (OED). <https://www.oed.com>.
- ENTENTEN21. Sketch Engine. <https://www.sketchengine.eu>.

TWO SMALL EU STATES IN THE FACE OF INFORMATION DISORDER: A COMPARATIVE ANALYSIS OF RUSSIAN-SPEAKING MEDIA AUDIENCES IN CYPRUS AND ESTONIA

► MIHHAIL KREMEZ

University of Tartu, Estonia
mihhail.kremez@ut.ee

► MIKE HAJIMICHAEL

University of Nicosia, Cyprus
hajimichael.m@unic.ac.cy

Abstract

Polarization and mistrust towards authorities arise when the language minority of a country resides in a distinct infosphere impacted by foreign media. During a crisis in EU–Russian relations, it is crucial to focus on enhancing the media literacy of the Russian-speaking minorities in the EU. The study explored the similarities and differences of the attitudes and preferences of Russian-speaking minorities of Cyprus and Estonia regarding the media, and their ability to recognize the information disorder in the Russia-related news. The semi-structured interviews with stimulus materials were conducted in Cyprus (N=24). The results were compared with those of the research in Estonia (N=29). Both audiences had diverse media preferences, a critical eye for the news, could recognize the information disorder, and needed more balanced and quality information. However, Cyprus interviewees had wider media repertoires, expressed deeper distrust towards the media, and only several consumed the country’s public service media.

Keywords: information disorder, fake news, Russian-speaking minority, polarization, distrust

Introduction

Media play a relevant role in the construction of reality (Carter, 2013), constructing understandings of reality in particular ways – promoting certain narratives while silencing or marginalizing others (Hall, 1997; Hajimichael, 2023). Media also reflect diverse and complex audiences, and contexts (Hajimichael, 2023). Consequently, media studies must consider the cultural, economic, political (Hajimichael, 2023), and historical context (Kremez, 2022) in which media make news and consumers receive it, which impacts their frames of reference.

The decisions made by an individual are made through a perspective defined as a frame of reference for these decisions (Grawitch, 2021) or a decision frame (Tversky & Kahneman, 1981). Tversky and Kahneman (1981, p. 453) describe the decision frame as a “decision-maker’s conception of the acts, outcomes, and contingencies associated with a particular choice”. The construction of that frame (framing) is controlled both by the way the choice problem is presented and by the norms, habits, and expectancies of the decision-maker (Tversky & Kahneman, 1986). In other words, the frame

of reference consists of two elements: 1) the decision context that refers to the specifics of the decision situation; 2) the psychological context that refers to the decision maker's interpretations of the decision situation, influenced by individual's attitudes, beliefs, previous experiences (Grawitch, 2021), and socio-cultural background (Zabihzadeh et al., 2022).

The frame of reference affects the decision-making process of both journalists and audiences depending on their attitudes, beliefs, and experiences, adding subjectivity to their decisions. News generated via the journalist's perspective may contradict the audience's, increasing distrust of the media content and channel.

Information Disorder and Russia's Contribution to It

According to Wardle and Derakhshan (2017), information disorder is a collective term for misinformation ("false information is shared, but no harm is meant", e.g., unintentional mistakes), disinformation ("false information is knowingly shared to cause harm", e.g., fabricated content) and malinformation ("genuine information is shared to cause harm", e.g., publication of the private information). Another related term "fake news", widely used in scholarly articles (Tandoc et al., 2017) covers mostly the cases from misinformation to disinformation – from news satire to completely fabricated news (Wardle, 2020). In the current study, we used both terms fake news and information disorder to cover all possible aspects of the issue.

Information disorder in the coverage of the Russo-Ukrainian war (Bachmann et al., 2023) and the COVID-19 pandemic (Hansson et al., 2021), has become a test for the audiences' attitudes towards the media and their media habits in the EU and beyond (Nielsen et al., 2020; Skarpa et al. 2023). Russia has been actively contributing to information disorder by disseminating disinformation on COVID-19 pandemic (Michlin-Shapir & Khvostunova, 2021; Rodari, 2021) and Russo-Ukrainian War (Geissler et al., 2023; Kahn, 2023) through its state and pro-government media, media in EU countries and beyond, and social media. In the political context of a hybrid war between the Russia and West (Bachmann et al., 2023; Wigglesworth et al., 2022) it is crucial to study the EU's Russian-speaking minorities' attitudes to Russia-related news, and their ability to recognize the information disorder.

Encoding/decoding Model and Selective Exposure

Similar to the research of Russian-speaking audiences in Estonia (Kremez, 2023) we examined Cyprus Russian-speaking audience's perception of the news based on Hall's encoding/decoding model when the news consumer plays an active role in decoding news messages (2006). The news consumer may take the following positions towards the news: a dominant – by accepting the encoder's thoughts; an opposing – by rejecting the encoder's intended content and creating his or her own; and a negotiated – by partially accepting the encoder's thoughts, but also having his or her own views (Hall, 2006). The consumer can understand the literal (denotative) and associative (connotative) meanings of the news messages while decoding them (Hall, 2006). Both levels of meaning should be taken into account when the researcher analyzes the opinions of the audience by reading between the lines.

We also utilized the selective exposure theory, which states that people choose messages that fit their interests, attitudes, and beliefs (Stroud, 2017). In addition to filtering the information, people

may also actively seek out and assign greater weight or credibility to information that supports their current attitudes (Williams et al., 2016), i.e. their current frames of reference.

Context of the Study

Cyprus Russian-speaking community began with the 1990s immigration of former USSR residents after its collapse. Cyprus was a popular migration destination due the cultural, historical and religious affinities, financial investment opportunities, and moderate temperature (Kamolov et al., 2019; Delanoe, 2013).

The Russian-speaking community is one of the largest in Cyprus (Kamolov et al., 2019), but has different and approximate data: from 20,000–50,000 (Ryazantsev, 2015) to “more than 100,000 Russian-speaking residents” (Goncharenko, 2023). According to another source, Limassol alone “has a Russian-speaking community of around 50,000 in a city of 237,000” (Stamouli, 2022). The Russian-speaking community has been growing intensively since 2022: due to the Russo-Ukrainian War, skilled human capital is emigrating from Russia, Ukraine, and Belarus in higher numbers (Ilyushina, 2022).

In conducting research for this article, we found a lack of academic studies on the Russian-speaking media audience in Cyprus.

Estonia–Russia relations have a different kind of history and are older. In the late 17th century, a few Russians stayed in Estonia, while Old Believers, who refused to accept the liturgical reform of the Russian Orthodox Church, migrated to the western coast of Lake Peipsi, which was a part of the Swedish Empire (Isakov, 2008). In 1710–1917, when the territory of modern Estonia was a part of the Russian Empire, more Russians went there, with another influx after the 1917 revolution (Furman & Zadorozhnyuk, 2004).

Estonia declared its independence in 1918, and the Estonian Liberation War ended by concluding the Treaty of Tartu with Soviet Russia in 1920 (Piirimäe, 2021). Most of Petserimaa and some areas behind the Narva River, inhabited mostly by ethnic Russians, were ceded to Estonia (Piirimäe, 2021). In 1934 Russians were the largest ethnic minority (8.2 %) in Estonia (Eesti Entsüklopeedia, 2012).

In 1940 Estonia was annexed by the USSR. After World War Two many Russian-speaking people moved to Estonia from the republics of the USSR (Furman & Zadorozhnyuk, 2004). Estonia restored its independence in 1991.

Thus, the Russian-speaking minority in Estonia includes Estonian citizens before 1940 and their descendants, USSR immigrants and their descendants, and new immigrants after 1991. The 2020 population has a 33% Russian-speaking minority (Vihalemm & Juzefovičs, 2021). They are mostly citizens of Estonia (majority), Russia, people with undefined citizenship, also Ukraine, Belarus, etc.¹

Some studies of Russian-speaking audiences in Estonia were conducted in the 2000s. A significant part of them has been reviewed and cited in the previous study (see Kremez, 2023, pp. 20–21).

Cyprus has no grievances as Estonia did with the USSR (Stamouli, 2022; Kremez, 2022). Estonia has a territorial dispute with Russia (Kremez, 2022), whereas Cyprus does not. Cyprus has also been occupied over the centuries, with the latest occupation – since 1974 – being that of the island's northern area by Turkey, its bigger neighbor (Stamouli, 2022). Economic, political, and cultural cooperation has been effective between Cyprus and Russia (Delanoe, 2013). Cyprus wanted Russian visitors and investment (Varvitsioti, 2022). Cyprus

1. https://andmed.stat.ee/en/stat/rahvaloendus__rel2021__rahvas-tiku-demograafilised-ja-etno-kultuurilised-naitajad__kodakondsus/RL21424

followed EU sanctions against Russia after Russia invaded Ukraine, causing complications (Varvitsioti, 2022).

Hence, Cyprus and Estonia have differing cultural, economic, political, and historical contexts in their relations with Russia that may differently affect the frames of reference of Russian-speaking audiences in both contexts.

Aim of the Study

The first step of the current study aimed to define the attitudes and preferences of Cyprus Russian-speaking audience towards news media and its content and this audience's abilities to recognize signs of information disorder in Russia-related news. We assumed that similar to the interviewees in Estonia (Kremez, 2023) the ability of Cyprus respondents to recognize information disorder is related to their media attitudes and preferences. The second step was to compare the results with the findings of a previous study (Kremez, 2023), and identify the similarities and differences.

The following research questions (RQs) were formulated:

- RQ1. What are the opinions of the Russian-speaking audience in Cyprus about media coverage and the media? Which media outlets do they perceive as reliable or unreliable, and what are the justifications behind their choices?
- RQ2. Has the Russian-speaking audience in Cyprus detected the presence of the elements of information disorder in news articles concerning Russia, particularly on COVID-19 and the Russo-Ukrainian War?
- RQ3. How does Cyprus Russian-speaking audience check the accuracy of the news and what strategies do they use to verify information?
- RQ4. What are the commonalities and disparities in the media attitudes, tastes, and discernment of information disorder between the Russian-speaking audiences in Cyprus and Estonia?

Methodology

The same research method was used in both countries – the personal semi-structured interview which is considered a “powerful tool to capture the voices and the ways people make meaning of their experience” (Rabionet, 2011, p. 563). This technique is adaptable and guarantees the anonymity and openness of the respondent (Young et al., 2018). It allows for the flexibility to rearrange the order of questions throughout the interview and introduce new ones based on the interviewee's responses (Young et al., 2018).

The participants in both countries were selected on the basis of their interest in the news. Those who in their opinion did not consume news were excluded. The basic information about the conducted interviews is presented in the Table 1.

The corresponding author has interviewed Cyprus Russian-speaking respondents from the cities and villages of the government-controlled areas of the Republic of Cyprus, including the villages located within the United Nations Buffer Zone. Some interviewees resided on the Sovereign Base Areas of Akrotiri and Dhekelia (SBA), a British Overseas Territory on the island. Most of the Cyprus Russian native speakers (including some bilinguals and trilinguals) were the citizens of Russia and persons with dual citizenship of Cyprus/Russia, as well as the citizens of Ukraine, Belarus, and Latvia. Several interviewees had other dual or triple citizenship.

The sample population in Estonia included Russian native speak-

	Cyprus	Estonia
Period of research	October 2022–June 2023: time of full-scale Russo-Ukrainian War; some COVID-19 related restrictions in force in Cyprus	November 2020–March 2021: period of the COVID-19 pandemic’s social restrictions
Recruiting procedure	Acquaintances + snowball	Acquaintances + snowball
Invitations	Face-to-face, phone calls, emails	Phone calls, emails
Number of invitations	45	41
Number of interviews	24	29
Response rate (%)	53.3 Several respondents withdrew their consent owing to an unwillingness to address politically sensitive media coverage	70.7
Method of conduct	Face-to-face and several through Skype or Zoom depending on the person’s request	Face-to-face with face masks or through Skype depending on the person’s request
Time (min)	21–65	23–53

Table 1
The basic information about the interviews in Cyprus and Estonia.

ers with mostly Estonian, but also Russian, and Ukrainian citizenship. (Kremez, 2023)

The sample populations’ socio-demographic data were obtained in Cyprus (see Table 2 and Estonia (Kremez, 2023, p. 39) to ensure diversity. The fact that most Cyprus respondents have higher education could be explained by the influx of skilled human capital indicated above and the greater willingness of more educated people to participate. The latter is comparable to a previous study (Kremez, 2023). Women dominate due to a high proportion of mixed marriages (usually Russian “woman” and Greek Cypriot “man”) (Fulias-Souroulla, 2008).

The coding was used for both samples – in Estonia (see Kremez, 2023, p. 22) and Cyprus – which enabled to meet the EU’s General Data Protection Regulation² and research ethics requirements in social studies to protect the privacy of the participants. The Cyprus respondents were coded by the first letter of the country (C) and a given interviewee number (I#) using the format CI# (e.g., C1).

The interview consisted of two parts. The first aimed to explore the interviewees’ relationship with news media and content and their interests in the news, media use, media assessments, and assessments of the accuracy of the information. (Kremez, 2023)

The purpose of the second part with the stimulus materials was to explore the interviewees’ attitudes toward Russia-related news and their information-checking strategies (Kremez, 2023). The stimulus materials played the role of “clues” (Törrönen, 2002, p. 343) to the topics in the first part, including published news presented to the interviewees after a discussion about their media-related habits and Russia-related interests (Kremez, 2023). The presented news included elements of credibility: title severity, ownership (public, state, private media) and political orientation (pro-government, opposi-

2. Regulation (EU) 2016/679, abbreviated GDPR, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX-%3A02016R0679-20160504>

Socio-Demographic Characteristics	n	N
Gender		
F	16	24
M	8	
Age – years		
18–29	5	24
30–39	8	
40–49	7	
50–59	2	
60–69	2	
Highest level of attained education		
Higher Education	18	24
Vocational Education	1	
Secondary Education	3	
Unknown	2	
Employment status		
Employed	21	24
Unemployed	1	
Pensioner	-	
Student	2	
Unknown	-	
Primary place of residence		
Famagusta district	1	24
Larnaca district	9	
Limassol district	5	
Nicosia district	4	
Paphos district	3	
Akrotiri and Dhekelia (SBA)	2	

Table 2
Socio-demographic characteristics of the interviewees in Cyprus (N=24).
Source: authors

tion, neutral), referring to sources, the origin of information, news content, news tone (positive, negative, neutral), compliance with the requirements of the news style genre, agents covered (Kremez, 2023).

All the topics of the presented stimulus news for the interviewees in both countries were related to Russia or the Russians.

The topics of the news for the interviewees in Estonia included: the explosion in the Arkhangelsk region, the Eastern Economic Forum, the coronavirus vaccine, and fake news about a child named COVID (Kremez, 2023). The respondents had news in Russian from

outlets from Estonia, Germany, and Russia (see Kremez, 2023, p. 38).

The first stimulus news for Cyprus interviewees was a survey conducted by *RIK* (*Cyprus Broadcasting Corporation's* TV channel) on the invasion of Ukraine and sanctions against Russia, published by *Evropa Kipr*, a private news portal in Cyprus ("Opros", 2022). Second, *Deutsche Welle's* news portal in Russian reported that Germany eliminated COVID-19 entrance restrictions for tourists, including Russians and Belarusians (Lebedeva, 2022). The third notified about probable direct flights from Russia to the northern part of Cyprus, *CNN Turk's* news mediated by *Gazeta.ru* (Nurieva, 2022). *Rambler/novosti's* misinformation regarding the monkeypox "pandemic" was the fourth (Proshina, 2022). *Gazeta.ru* and *Rambler/novosti* belong to *Rambler&Co* owned by Russia's state-controlled Sber ("Sber", 2020).

The audio recordings of interviews were made, and notes were taken. The interviews were transcribed.

Next, we closely examined transcriptions to obtain a deeper understanding (Brummett, 2019) and performed reflexive thematic analysis with thoughtful engagement with the analytic process (Braun & Clarke, 2019) to define and analyze patterns, including interviewees' positions towards the news according to Hall's encoding/decoding model (2006). We strived to define both the literal (denotative) and associative (connotative) meanings of the audience's opinions by reading between the lines and taking into account written notes about the tone of speech, gesticulation and facial expressions of the interviewees.

The last stage involved comparing the research results in Estonia and Cyprus to determine the commonalities and disparities.

All translations of the Russian-language transcripts into English for this article are the responsibility of the corresponding author.

Findings

Favorite Topics and Assessment of Their Coverage

Cyprus Russian-speaking interviewees considered as more actual and relevant topics the Russo-Ukrainian War, foreign politics, and economics (Russia, Ukraine, Belarus, EU, UK, US, Turkey), coronavirus pandemic, news in Cyprus (politics, economics, laws, tourism, occupied territory), sports, celebrities, science and music. The selection of topics was connected to the agenda, professional or personal interests, state of origin, and the hobbies of the interviewees.

Since it affected their lives, families, and jobs, especially in tourism, the Russo-Ukrainian War was the main worry of most Russian-speaking respondents in Cyprus. The primary focus of the audience in Estonia was COVID-19, due to the preceding study period.

Some Cyprus interviewees were not interested in the Cyprus news preferring international news, and news from their states of origin. This pattern differed from the news interests of the Russian speakers in Estonia – all of them consumed news about events in Estonia (Kremez, 2023). The defined pattern reflected the shorter history of the Russian-speaking minority in Cyprus than in Estonia. Therefore, a portion of Cyprus respondents showed stronger cultural and economic ties to their states of origin than to the country of residence, for example:

Interviewee C22: "Cyprus agenda does not influence my life".

Some Cyprus Russian-speaking interviewees expressed their non-satisfaction with the coverage of their favorite topics in Cyprus and foreign media, for example:

Interviewee C2: “We do not have freedom of speech [concerning the coverage of political issues in Cyprus³], that is true.”

However, many of Cyprus interviewees were at least partially satisfied with the coverage of their favorite topics, except the coverage of the Russo-Ukrainian War and COVID-19.

Although most Russian-speaking interviewees in Estonia claimed that they were rather satisfied with the way the media covered their favorite topics, the analyses of their responses did not indicate complete satisfaction (Kremez, 2023). Nevertheless, the interviewees from Estonia expressed much higher levels of satisfaction with the coverage compared to the interviewees from Cyprus, particularly in relation to the reporting on COVID-19. A significant number of interviewees in Cyprus strongly criticized both domestic and international media for spreading false information about the pandemic, for example:

Interviewee C20: “All news in Belarus was like COVID-19 does not exist, which was just nonsense”.

While some Russian speakers in Estonia expressed partial satisfaction with the media coverage due to the paucity of reporting on the pandemic (Kremez, 2023), none of them exhibited the same level of profound criticism as the respondents from Cyprus.

Both audiences in Estonia (Kremez, 2023) and Cyprus demonstrated the need for more expert opinions in the news.

Interviewees in both countries utilized several sources in order to get sufficient information from a range of news outlets, reflecting their distinct media tastes, often known as media repertoires (Hasebrink & Popp, 2006).

Most Cyprus respondents stressed the significance of reading many Russo-Ukrainian War news sources. They claimed that both sides of the conflict frame events in their controlled media in their favor, disseminating fake news and propaganda:

Interviewee C10: “In one country they show what is profitable in that country, in another what is profitable in this”.

Hence, Cyprus Russian-speaking interviewees do not fully trust the media of either country in coverage of the war. One respondent claimed more trust towards Ukraine’s media in coverage of the war, because “they are more open, they provide live broadcasts” (C11).

Some also accused Cyprus, EU, and US media of non-journalistic, single-sided conflict coverage, for example:

Interviewee C14: “Essentially I do not follow what they speak here [on TV in Cyprus], if there is no other view, second point of view”.

That corresponds with Estonian Russian-speaking respondents’ belief that news might be spun to assist authorities, and politicians (Kremez, 2023). Both audiences stressed that the media is a conduit for interest group framing.

The topic of full-scale war was not covered by the research in Estonia, but interviewees in Estonia claimed that special attention must be paid to coverage of Russia-related political news, which could be biased (Kremez, 2023).

Cyprus interviewees expressed the opinion that the media creates fear and disseminates negativity in the news that could lead to the rejection of consumption of defined media outlets or media in general. A large portion of respondents criticized the media for spreading fear about COVID-19, which produced panic and boosted interest groups. For example:

Interviewee C3: “There is some kind of pressure going on, every-

3. Clarifications inserted into translated transcriptions in square brackets are made by the authors.

one got scared, and ran. (...) Yes, someone is probably promoting something”.

The same pattern was defined regarding several Russian speakers in Estonia (Kremez, 2023, p. 30). However, it had a notably lower occurrence, likely because of less stringent lockdown measures and shorter COVID-19 limitations compared to Cyprus, which many respondents from Cyprus expressed dissatisfaction with.

A significant number of respondents in Cyprus expressed a very skeptical perspective towards the media, casting doubt on all news across all media platforms. For example:

Interviewee C20: “I do not trust any media outlets”.

Significantly fewer the interviewees in Estonia shared the same deep distrust.

Members of both audiences mentioned conspiracy theories. Some interviewees in Estonia said media outlets report what they can, and the main news organizations follow interest groups’ directives (Kremez, 2023). Several Cyprus respondents believed the coronavirus pandemic was a media-promoted COVID-19 strategy, for example:

Interviewee C10: “It seems to me that most of this was paid for”.

Media Preferences and Attitudes towards Consumed Media Outlets

Several respondents in Cyprus consumed Russia’s state media, including TV stations *Russia-24*, *Russia-1*, and news agency *RIA Novosti*, but indicated they cannot trust them because they broadcast propaganda (C23, C19), spread fake news (C5), and report events one-sidedly (C6). For example:

Interviewee C5: “On *Russia-1* they said that there is no water in London, there are lines in shops, and the lights are off. My daughter lives in London. I called because I was worried, but she said to me: “No, everything is OK!”

Russian speakers in Estonia showed a similar criticism to Russia’s state media, but they considered the state news agency TASS as a trusted information source with some nuances (Kremez, 2023).

Cyprus Russian speakers’ consumed Russia’s privately owned media, such as *Lenta.ru*, *Mail.ru*, *Gazeta.ru*, *Rambler/novosti*, and questioned their reliability. News of pro-government non-trusted (C1, C22) *Gazeta.ru* and censored (23) non-trustworthy (C8, C9, C22) *Rambler/novosti*, were used as stimulus materials. The decisions considering the reliability of the abovementioned news were influenced additionally by the distrust towards the abovementioned media channels. All respondents, besides three persons, detected the misinformation in *Rambler/novosti*’s news. Cyprus respondents were more sensitive to stimulus material assessments than respondents in Estonia due to greater familiarity with fake news regarding COVID-19 and the Russo-Ukrainian War.

Several interviewees in Estonia consumed the same and some other Russia’s private media outlets, considered them also as not reliable with some exceptions (Kremez, 2023). Many Cyprus interviewees read *Meduza* and *Dozhd*, opposition Russian media in exile (Kremez, 2023). Some complimented their coverage (C7, C23), but most distrusted them and criticized their single-sided coverage, for example:

Interviewee C19: “Opposition Russia’s media demonize Russia”.

The interviewees in Estonia, consumed opposition *Meduza*, *Dozhd*, *Novaya Gazeta*, similarly mentioned that Kremlin-critical Russia’s media outlets present one point of view (Kremez, 2023).

Several Cyprus interviewees speaking Greek sufficiently consumed Cyprus TV news regularly. They were rather satisfied with the media coverage of TV channels *RIK1* and *RIK2* of *Cyprus Broadcasting Corporation (CyBC)*, for example:

Interviewee C4: “*RIK TV*, I think, it’s worthy”.

However, *RIK 1* and *RIK 2* were often criticized for the single-sided coverage of the Russo-Ukrainian War and for being too politicized. Nobody mentioned the consumption of *CyBC*’ radio stations.

Almost all interviewees in Estonia regularly consumed *Estonian Public Broadcasting’s (ERR)* news in Russian language on TV channel *ETV+* and news portal *Rus.ERR.ee*. Both are considered reliable and highly valued news sources, because of the high-quality coverage of the events in Estonia. However, *ETV+* was criticized for doing “cheap” work inviting the same experts and using the same sources (Kremez, 2023).

Interviewees speaking Greek routinely watched TV channels *Sigma*, *Ant1*, *Omega*, *Alpha* and read related news websites like *Sigmalive.com* and *Ant1live.com*. Cyprus respondents criticized the abovementioned media sources for biased political news coverage:

Interviewee C8: “*Sigmalive.com* distorts the news [about the war] the way it suits them!”

Among the interviewees in Cyprus, the top three preferred domestic media outlets in Russian were privately owned online news sources *Vestnik Kipra (vkcyprus.com)*, *Cyprus Butterfly (cyprusbutterfly.com.cy)*, and *Evropa Kipr (evropakipr.com)*. The news on *Evropa Kipr* regarding the Cypriot’s opinions concerning Russia’s invasion and the sanctions used among the stimulus materials was considered as true by all respondents. All three were praised for the coverage of the Cyprus news, wherein the *Vestnik Kipra* was named as “older” and “more serious and classical”, and *Cyprus Butterfly* as a “faster publisher” (C5, C16, C24). Although most of Cyprus interviewees read these outlets regularly, some expressed criticism towards their reliability and unprofessionalism:

Interviewee C1: “All these *Evropa Kipr* and *Vestnik Kipra* are more like a women’s chat”.

Interviewee C8: “*Cyprus Butterfly* has such a reputation that nobody trusts it”.

Many interviewees in Estonia regularly consumed news from domestic privately owned news portals in Russian as *Rus.DELFI.ee* and *Rus.Postimees.ee*, praised for their coverage, but also criticized (Kremez, 2023).

Hence, the attitude of both audiences to the private news portals in Russian in their countries was balanced and critical.

Several Cyprus interviewees consumed the newspaper *Cyprus Mail* online in English, considered as reliable:

Interviewee C13: “*Cyprus Mail* is trustworthy, they publish facts”.

Many Cyprus interviewees consumed news in Ukrainian and/or Russian language about the Russo-Ukrainian War and other topics related to Ukraine broadcasted by Ukrainian media. They consumed the unified information telethon *United News*, launched by the largest Ukrainian broadcasters (including state ones) on the first days of Russia’s invasion in 2022 (Ostapovets, 2023); the privately owned opposition online newspaper *Strana.ua*, blocked in Ukraine (“Ukraine”, 2021); the privately owned *Ukrainian Independent Information Agency of News (UNIAN)*. Most said they lack confidence in Ukrainian media.

None of the interviewees from Estonia engaged with Ukraine’s media outlets.

A number of interviewees in Cyprus accessed news from the EU through various sources, including *Euronews* in Russian, *Deutsche Welle* in Russian and German (with *Deutsche Welle*'s news being included as part of stimulus materials), as well as Latvian news outlets *Lsm.lv* and *Apollo.lv*, which provide news in Latvian and Russian. Some criticized the EU media for its single-sided and biased nature:

Interviewee C22: "The EU [media] present news very superficially, in a single-sided manner, with deliberate hyperbolization and disinformation. *De facto* they are similar to Russia's media, but they speak from the European viewpoint".

Although *Euronews* received criticism, it was commended for its commitment to broadcast only factual information (C9). *Deutsche Welle* was seen as a reliable source of information (C23).

The interviewees in Estonia reported consuming news from both *Euronews* and *Deutsche Welle*, and they exhibited a higher level of trust in both sources compared to the respondents in Cyprus (Kremez, 2023).

The interviewees in Cyprus expressed a range of opinions on their level of trust in frequently consumed media channels from the UK (*BBC*) and the US (*The New York Times*, *CNN*), varying from trust to strong mistrust:

Interviewee C7: "*BBC* has a centuries-developed fact-checking culture".

Interviewee C19: "*BBC* produces trash news".

Estonian participants watched *BBC*, *CNN*, and *Fox News*, but noted their bias (Kremez, 2023).

In contrast to the audience in Estonia, respondents in Cyprus acquired news from Belarusian media (particularly *Belarus 1* and *Onliner.by*) and Polish outlets *Belsat TV*⁴ and *Charter97*⁵ targeted at the Belarusian audience but remained skeptical of the substance of these sources.

Medialoft.eu (for Russian-speaking emigrants and expats in Europe⁶), *DEN TV* (*dentv.ru*, anti-liberal and pro-imperial channel⁷), *YouTube* vlogs and news reviews, some Cyprus groups and pages on *Facebook* and *VK* (Russia's social media platform), and most often *Telegram* news sources were used by Cyprus respondents to learn about the Russo-Ukrainian War and other topics.

The authors of consumed sources on *YouTube* were personalities mainly from Russia, Ukraine and the UK with various political views.

Telegram news sources included *Telegram*-based news sources, information sources created by well-known personalities from different countries, and official *Telegram* channels of the media outlets, namely the abovementioned Cyprus news portals in Russian. Almost all Cyprus Russian speakers considered the *Telegram* news sources as more safe, independent, reliable and user-friendly:

Interviewee C24: "I trust *Telegram* channels more, where people report from the place of event".

According to some Cyprus interviewees, more users decided to move to *Telegram*, because of restrictions and censorship in other social media.

Telegram was considered a primary platform for reading Cyprus and international news by most of Cyprus interviewees, for example:

Interviewee C16: "The main information sources are *Telegram* channels".

Estonia interviewees did not mention using *Telegram* for news consumption (Kremez, 2023).

4. [https://ru.belsat.eu/79795688/-](https://ru.belsat.eu/79795688/)

5. <https://charter97.org/en/news/>

6. <https://www.medialoft.eu/en/about-media-loft>

7. <https://dentv.ru/about/>

Verification of Information

Both Cyprus and Estonia's interviewees' assessments of media coverage and attention to fake news were related to their media literacy and experience with information disorder regarding the main topics – COVID-19 pandemic for Estonia's audience (Kremez, 2023), the Russo-Ukrainian War and the pandemic for the Cyprus audience members.

Both Estonia (Kremez, 2023) and Cyprus interviewees understood that the dissemination of mediated and direct information influences the quality and reliability of the news. The mediated news was often considered suspicious by both.

The interviewees in Estonia assessed the reliability of the news based on their pre-existing knowledge (Kremez, 2023). The news with the information conflicted with that knowledge or experience, or frame of reference could be considered as suspicious. A similar pattern emerged for Cyprus interviewees, but additionally they relied on the experience of the people important to them presented at the place of the events.

Some interviewees in Estonia were more vulnerable to information disorder because of a lack of knowledge in some areas and found suspicious news that was reliable, and nine respondents (9/29) claimed fake news about the child named COVID was credible. This pattern was less common regarding Cyprus interviewers, who were, in general, more accurate in news analyses, and almost all (21/24) detected the misinformation regarding the monkeypox "pandemic".

The frames of reference of several interviewees in Estonia strongly criticized the media and suspected fake news in all political news (Kremez, 2023). Cyprus interviewees also claimed that political news, especially the Russo-Ukrainian War, should be considered very accurately as potentially including mis-, dis- and malinformation. As a result, the attitudes of both audiences towards certain speakers –politicians and governments– covered by the media, decreased their trust towards the news, concrete media outlets or the media in general.

The interviewees in Estonia believed that is easier to check news about geographically closer events (Kremez, 2023). A similar trend was noted in Cyprus.

Interviewees in Estonia often employed the strategy of engaging in discussions about dubious news with others who hold significance in their lives, such as family members, friends, and coworkers, as a means of identifying incorrect information (Kremez, 2023). The same strategy was evidenced in the Cyprus sample, especially for detecting fake information about the Russo-Ukrainian War. For checking of the news about the events abroad many Cyprus interviewees relied on their relatives, friends and partners living in the region of an event. Interviewees in both countries avoided discussions with people with different views to avoid conflicts.

Many of the respondents in Estonia preferred to check the information using multiple diverse information sources –other media outlets and official sources– and juxtaposition of them (Kremez, 2023). Most interviewees in Cyprus did the same, but also often checked the information using alternative sources.

The participants from Estonia were frequently dubious about the themes that raised questions, the sensational headlines in the news, and the absence of sources, references, or citations (Kremez, 2023). The respondents from Cyprus likewise agreed, however several added that dates, the content's narrative logic, framing, and emotive language should all be taken into consideration.

The news generated by the mistrusted media outlet was seen as dubious by the respondents from Estonia (Kremez, 2023). Cyprus interviewees claimed many media outlets from many countries as unreliable. Similar to the interviewees in Estonia, they questioned the news in the outlets with “suspicious reputation” (C3), considered as “yellow press” (C1), “censored” (C23), etc. Some mentioned that the reliability of the news additionally depends on the reputation of the journalist.

Interviewees from both Estonia (Kremez, 2023) and Cyprus had a tendency to verify dubious news only when the subject matter was personally intriguing and pertinent to their interests, and when they had sufficient time available for fact-checking.

Discussion and Conclusions

The comparative analysis in our research sample reveals that populations adopt distinct views according to Hall’s encoding/decoding model (2006).

The interviewees in Estonia take the negotiated rather than opposing or dominant position – partially perceive the encoder’s thoughts, but also have their own views, being balanced and skeptical. They take the dominant position accepting the encoder’s thoughts towards news from well-trusted media outlets. They may operate in opposing code rejecting the encoder’s intended content and creating their own, if it is published in a non-trustworthy media outlet. Only a few Estonia-based interviewees expressed a deep distrust towards the news media through an opposing code. (Kremez, 2023)

Cyprus-based Russian-speaking interviewees operate rather in the opposing than dominant and negotiated codes. They considered many media outlets or media as non-trustworthy. Due to the deeper distrust towards the media, especially in the coverage of the Russo-Ukrainian War and COVID-19, Cyprus Russian-speaking interviewees regularly used alternative news sources. They consumed sources from different social media platforms, but more often from *Telegram* which is considered to be the most safe and user-friendly.

Both audiences consumed news from their country’s public service media – *Cyprus Public Broadcasting (CyBC)* and *Estonian Public Broadcasting (ERR)*, respectively. *CyBC* TV channels broadcast news in Greek, Turkish, and English, wherein only the first two are official languages (The Constitution of the Republic of Cyprus, art. 3, § 1). Less Cyprus-based fluent Greek-speaking interviewees regularly watched *CyBC* TV channels, and several expressed criticisms towards the coverage of the political issues on these. *ERR* operates media outlets in Estonian, Russian and English, although Estonian is the only official language (The Constitution of the Republic of Estonia, chapter I, § 6). Almost all Estonia-based respondents consumed news on *ERR*’s outlets in Russian and sometimes in Estonian, and mostly trusted them.

Although some Cyprus interviewees declared no interest in local news, most of the respondents regularly read Cyprus-based private news portals. Almost all Estonia-based interviewees actively consumed private news portals in Estonia. In both countries respondents praised, but also criticized various aspects of domestic private media.

Both audiences actively consumed news content from Russia. The respondents from Estonia expressed skepticism over the reliability of Russia’s media platforms, placing limited faith in them. All

of the respondents in Cyprus reported a profound sense of suspicion towards all Russian media outlets. The interviewees from Cyprus accused all Russian media outlets, whether state, privately owned, or opposed (in exile), of providing single-sided and biased coverage of the Russo-Ukrainian War and other matters.

The respondents in Cyprus consumed news from Ukrainian media regarding the Russo-Ukrainian War in order to understand Ukraine's perspective. Most of them expressed a lack of complete faith in these sources, citing concerns about biased reporting.

Both audiences consumed US and UK media, but most questioned their credibility. Interviewees in Estonia trusted EU media such as *Euronews* and *Deutsche Welle*, while there were both critics and supporters of these outlets among Cyprus respondents.

Thus, both audiences have broad and varied media preferences to obtain enough information from different sources, but the media repertoires of Cyprus-based interviewees are broader.

Both audiences expressed the need for more expert, quality, and unbiased information, especially in coverage of political issues and globally important topics. The information disorder in the coverage of the COVID-19 pandemic (Hansson et al., 2021) has improved the information search and fact-checking skills of the interviewees in both countries.

Information disorder in the coverage of the Russo-Ukrainian War (Bachmann et al., 2023) deepened Cyprus interviewees' distrust of the media, but expanded their media repertoires and improved media literacy.

Both audiences considered the pre-existing knowledge to be a primary basis to assess the reliability of the news: the news could be considered unreliable if it conflicts with such knowledge. Cyprus interviewees also rely on the knowledge and experience of trusted people from the place of a covered event.

Interviewees in both countries will not check the credibility of the news if the topic does not match their personal interests, attitudes and beliefs that support the selective exposure theory's approach (Stroud, 2017). Members of both audiences seek out and assign more credibility to the news supporting their current attitudes (Williams et al., 2016), namely, their current frames of reference (Grawitch, 2021; Tversky & Kahneman, 1981, 1986). Hence, if the news is created by a journalist whose frame of reference contradicts the consumer's frame of reference, it may be considered unreliable.

A second basis, also related to frames of reference, plays a crucial role if the interviewee has a long-established negative attitude towards the media in general, specific media outlets, its host country, agents, or particular aspects of the covered event. Cyprus interviewees expressed such an extremely critical attitude more often than respondents in Estonia, because of the political context of the Russo-Ukrainian War in the research period.

As strategies for detecting information disorder, both audiences used diverse sources and juxtaposition of such, as well as discussion of the news with people important to them. The latter was more often used by Cyprus interviewees for detecting fake news about the Russo-Ukrainian War by contacting people in Ukraine and Russia on the ground.

Both audiences paid attention to text-level elements: links to trusted news sources, active links, citations and clickbait headlines. Cyprus interviewees also paid more attention to dates, logic of the content, framing, and emotive language.

Based on defined differences and similarities we can draw the following conclusions.

Firstly, the media preferences of both audiences are wide and diverse supporting their ability to be less receptive to information disorder in the news. Audience media repertoires in the Cyprus sample are broader due to the use of more news sources, including sources in social media – more often in *Telegram*. However, most Cyprus interviewees do not consume local public service media, unlike Estonia-based respondents, who actively consume Estonian public service media outlets in the Russian language. The broadcasting of quality news for the largest Estonia's minority in their native language in the public service media helps to avoid its polarization in the country and ensures a trusted alternative to Russia's media disseminating pro-Russian narratives. The Russian-speaking minority in Cyprus is seeing rapid growth (Ilyushina, 2022; Stamouli, 2022), yet they do not have the same opportunities in terms of local public service media, which might lead to skepticism towards official institutions.

Secondly, both audiences show critical thinking towards the news. However, Cyprus interviewees expressed deeper distrust towards the media primarily, but not only, due to the political context of crucial topics – the coronavirus pandemic (stricter lockdowns and long-lasting social restrictions in Cyprus) and the commencement in 2022 of a full-scale Russo-Ukrainian War that was not covered by the research in Estonia.

Thirdly, both are capable of recognizing the elements of information disorder, but they do need fact-based, unbiased, and diverse information. They know the techniques and have their own strategies for verifying information, but they apply them when the news is relevant to them personally and they have enough time.

Fourthly, given the absence of prior academic studies on the Russian-speaking media audience in Cyprus, as well as its rapid expansion and continuous instability in EU–Russian ties, we believe that more research is needed.

All of us confront the information disorder in our everyday lives that involves understanding and addressing the challenges posed by misinformation, disinformation, and malinformation. The development of media literacy, critical thinking, and fact-checking skills helps us to better navigate the news and contribute to a more informed and discerning society.

References

- Bachmann, S.-D., Putter, D., & Duczynski, G. (2023). Hybrid warfare and disinformation: A Ukraine war perspective. *Global Policy*, 14(5), 858–869. <https://doi.org/10.1111/1758-5899.13257>
- Braun, V., & Clarke, V. (2018). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qual. Res. Sport Exerc. Health* 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Brummett, B. (2019). *Techniques of close reading* (2nd ed.). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781071802595>
- Carter, M. J. (2013). The hermeneutics of frames and framing: An examination of the media's construction of reality. *SAGE Open*, 3(2). <https://doi.org/10.1177/2158244013487915>
- Delanoe, I. (2013). Cyprus, a Russian foothold in the changing Eastern Mediterranean. *Middle East Review of International Affairs* (Online); *Herzliya*, 17(2), 84–93. <https://www.proquest.com/>

- docview/1448006737?sourcetype=Scholarly%20Journals
- Eesti Entsüklopeedia. (2012). Rahvuskooosis Eestis [National composition of Estonia]. http://entsyklopeedia.ee/artikkel/rahvuskooisis_eestis
- Fulias-Souroulla, M. (2008). Marriage and migration: Representations and attitudes of Greek Cypriots towards inter-societal marriage. *The Cyprus Review*, 20(2), 117–144. <https://cyprusreview.org/index.php/cr/article/view/250/212>
- Furman, D. E., & Zadorozhnyuk, E. G. (2004). Prityazheniye Baltii (baltiyskiye russkiye i baltiyskiye kul'tury) [Attraction of the Baltic countries (Baltic Russians and Baltic cultures)]. *Universe of Russia*, 13(3), 98–130. <https://mirros.hse.ru/article/view/5257/5630>
- Geissler, D., Bär, D., Pröllochs, N., & Feuerriegel, S. (2023). Russian propaganda on social media during the 2022 invasion of Ukraine. *EPJ Data Science*, 12(1). <https://doi.org/10.1140/epjds/s13688-023-00414-5>
- Goncharenko, O. (2023, May 3). Cyprus is failing Ukraine. *Comment Central*. <https://commentcentral.co.uk/cyprus-is-failing-ukraine>
- Grawitch, M. (2021, June 28). Your frame of reference influences your decision making. *Psychology Today*. <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/hovercraft-full-eels/202106/your-frame-reference-influences-your-decision-making>
- Hajimichael, M. (2023). *Bob Marley and media: Representation and audiences*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Hall, S. (1997). Representation & the media. *Media Education Foundation*. <https://www.mediaed.org/transcripts/Stuart-Hall-Representation-and-the-Media-Transcript.pdf>
- Hall, S. (2006). *Encoding/decoding // Media and cultural studies*. KeyWorks. London: Blackwell Publishers, 163–173.
- Hansson, S., Orru, K., Torpan, S., Bäck, A., Kazemekaityte, A., Meyer, S. F., Ludvigsen, J., Savadori, L., Galvagni, A., & Pigrée, A. (2021). Covid-19 information disorder: Six types of harmful information during the pandemic in Europe. *Journal of Risk Research*, 24(3–4), 380–393. <https://doi.org/10.1080/13669877.2020.1871058>
- Hasebrink, U., & Popp, J. (2006). Media repertoires as a result of selective media use. A conceptual approach to the analysis of patterns of exposure. *Communications*, 31(3), 369–387. <https://doi.org/10.1515/COMMUN.2006.023>
- Ilyushina, M. (2022, October 23). Cyprus, a haven for Russian expats, welcomes techies fleeing Ukraine war. *The Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/world/2022/10/23/cyprus-russian-expat-tech-workers/>
- Isakov, S. G. (2008). *Put' dlinoju v tysjaču let: Russkie v Estonii; Istoriya Kul'tury* [The journey of a thousand years: Russians in Estonia; History of culture]. INGRI, Tallinn.
- Kahn, G. (2023, March 30). *Despite Western bans, Putin's propaganda flourishes in Spanish on TV and social media*. Oxford: Reuters Institute for the Study of Journalism. <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/news/despite-western-bans-putins-propaganda-flourishes-spanish-tv-and-social-media>
- Kamolov, S., Khlopkova, M. V., & Artemova, P. (2019). Institutional and social dimensions of the presence of the Russian language in Cyprus. *The Cyprus Review*, 31(3) (Special Issue on Cyprus–Russia Relations), 81–96. <https://cyprusreview.org/index.php/cr/article/view/669>
- Kremez, M. (2022). Dividing and uniting news frames: Framing Russia-related border issues in the Estonian, Latvian, Finnish, US

public service media and Chinese state media. *Mediální studia / Media Studies*, 16(2), 170–195. https://medialnistudia.fsv.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/6/2024/04/medialni_studia_2_2022_2-1.pdf

Kremez, M. (2023). Estonia's Russian-speaking audience's media attitudes, preferences and susceptibility to the spread of fake news and information disorder in media outlets. *Central European Journal of Communication*, 16(1(33)), 19–39. [https://doi.org/10.51480/1899-5101.16.1\(33\).2](https://doi.org/10.51480/1899-5101.16.1(33).2)

Lebedeva, O. (2022, June 12). V FRG otmeneny ogranicheniya na v'ezd, vvedennye za pandemiyu [Entry restrictions introduced during the pandemic have been lifted in Germany]. *Deutsche Welle*. <https://www.dw.com/ru/v-germanii-otmeneny-ogranicheniya-na-vezd-vvedennye-vo-vremja-pandemii/a-62106648>

Michlin-Shapir, V., & Khvostunova, O. (2021). *The rise and fall of Sputnik-V: How the Kremlin used the coronavirus vaccine as a tool of information warfare*. Institute of Modern Russia. <https://imrussia.org/en/news/3358-the-rise-and-fall-of-sputnik-v—a-new-report-by-imr>

Nielsen, R. K., R. Fletcher, R., Newman, N., Brennen, J. S., & Howard P. N. (2020, April 15). *Navigating the 'infodemic': How people in six countries access and rate news and information about coronavirus*. Oxford: Reuters Institute for the Study of Journalism. <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/infodemic-how-people-six-countries-access-and-rate-news-and-information-about-coronavirus>

Nurieva, S. (2022, September 20). CNN Turk: v noyabre mogut startovat' pryamye aviareisy iz Rossii na Severnyi Kipr [CNN Turk: direct flights from Russia to north Cyprus may start in November]. *Gazeta.ru*. <https://www.gazeta.ru/business/news/2022/09/20/18605977.shtml?updated>

Opros RIK: mneniya kipriotov v otnoshenii vtorzheniya v Ukrainu i rossiiskikh sanktsii razdelilis' [RIK poll: opinions of Cypriots on invasion to Ukraine and sanctions against Russia are divided]. (2022, October 22). *Evropa Kipr*. <https://evropakipr.com/istorii/opros-rik-mneniya-kipriotov-v-otnoshenii-vtorzheniya-v-ukrainu-i-rossiyskih-sankciy>

Ostapovets, G. (2023, May 3). *Has Ukraine's news telethon impacted media freedom?* Institute for War and Peace Reporting. <https://iwpr.net/global-voices/has-ukraines-news-telethon-impacted-media-freedom>

Piirimäe, K. (2021). The Peace Treaty of Tartu: The postcolonial situation 100 years later. *Ajalooline Ajakiri. The Estonian Historical Journal*, 173(3/4), 189–196. <https://doi.org/10.12697/aa.2020.3-4.01>

Proshina, E. (2022, June 23). VOZ ob'yavila vspyshku ospy obez'yan pandemiei [WHO has declared the monkeypox outbreak a pandemic]. *Rambler/novosti*. <https://news.rambler.ru/community/48879372-voz-obyavila-vspyshku-ospy-obezyan-pandemiei/>

Rabionet, S. E. (2011). How I learned to design and conduct semi-structured interviews: An ongoing and continuous journey. *The Qualitative Report*, 16(2), 563–566. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2011.1070>

Rodari, A. (2021). Russia's (un)controlled disinformation. *Duodecim Astra*, 1, 98–120. <https://www.coleurope.eu/bruges/research/student-publications/duodecim-astra/issue-1/russias-uncontrolled-disinformation>

Ryazantsev, S. V. (2015). The modern Russian-speaking communities in the world: Formation, assimilation and adaptation in host

- societies. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(3 S4), 155–164. <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n3s4p155>
- Sber completes full acquisition of online media and entertainment group Rambler. (2020, October 30). *East-West Digital News*. <https://www.ewdn.com/2020/10/29/sber-completes-full-acquisition-of-online-media-and-entertainment-group-rambler/>
- Skarpa, P. El., Simoglou, K. B., & Garoufallou, E. (2023). Russo-Ukrainian War and trust or mistrust in information: A snapshot of individuals' perceptions in Greece. *Journalism and Media*, 4(3), 835–852. <https://doi.org/10.3390/journalmedia4030052>
- Stamouli, N. (2022, May 30). In Cyprus, a faraway war forces a city to redefine its Russianness. *POLITICO*. <https://www.politico.eu/article/in-cyprus-a-faraway-war-forces-a-city-to-redefine-its-russianness/>
- Stroud, N. J. (2017). Selective exposure theories. In *The Oxford Handbook of Political Communication*. Kenski K., & Jamieson K. H. (eds), Oxford Handbooks, 531–548. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199793471.013.009_update_001
- Tandoc, E., Lim, Zh., & Ling, R. (2017). Defining “fake news”: A typology of scholarly definitions. *Digital Journalism*, 6, 1–17. <https://doi.org/10.1080/21670811.2017.1360143>
- The Constitution of the Republic of Cyprus, art. 3, § 1. [https://www.law.gov.cy/law/law.nsf/1D2CDD154DCF33C9C225878E0030BA5E/\\$file/The%20Constitution%20of%20the%20Republic%20of%20Cyprus.pdf](https://www.law.gov.cy/law/law.nsf/1D2CDD154DCF33C9C225878E0030BA5E/$file/The%20Constitution%20of%20the%20Republic%20of%20Cyprus.pdf)
- The Constitution of the Republic of Estonia, ch. I, § 6. *Riigi Teataja*, 30.12.2020. REVISED TRANSLATION. <https://www.riigiteataja.ee/en/eli/530122020003/consolide>
- Törrönen, J. (2002). Semiotic theory on qualitative interviewing with stimulus texts. *Qualitative Research*, 2, 343–362. <https://doi.org/10.1177/146879410200200304>
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1981). The framing of decisions and psychology of choice. *Science*, 211, 453–458.
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1986). Rational choice and the framing of decisions. *The Journal of Business*, 59(S4), S251–S278. <https://doi.org/10.1086/296365>
- Ukraine: President bans opposition media Strana.ua and sanctions editor-in-chief. (2021, August 28). European Federation of Journalists. <https://europeanjournalists.org/blog/2021/08/26/ukraine-president-bans-opposition-media-strana-ua-and-sanctions-editor-in-chief/>
- Varvitsioti, E. (2022, April 17). Cyprus counts cost of weaker Russia ties after Kremlin's invasion of Ukraine. *Financial Times*. <https://www.ft.com/content/4e537bec-514f-4f03-8337-2f4777ffa53c>
- Vihalemm, T., & Juzefovičs J. (2021). Sense-making of conflicting political news among Baltic Russian-speaking audiences. *National Identities*, 23(3), 253–275. <https://doi.org/10.1080/14608944.2020.1723512>
- Wardle, C. (2020). Essential guide to understanding information disorder. UK: *First Draft News*, Sep 22. Retrieved October 8, 2024 from <https://firstdraftnews.org/long-form-article/understanding-information-disorder>
- Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). *INFORMATION DISORDER: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/information-disorder-report-version-august-2018/16808c9c77>
- Wigglesworth, R., Smith, C., & Jones, C. (2022, March 4). The west's

hybrid war on Russia. *Financial Times*. <https://www.ft.com/content/ff95ee3f-a1b8-4a54-9657-6a1aaecc105f>

Williams, P., Kern, M. L., & Waters, L. (2016). Exploring selective exposure and confirmation bias as processes underlying employee work happiness: An intervention study. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00878>

Young, J. C., Rose, D. C., Mumby, H. S., Benitez Capistros, F., Derrick, C. J., Finch, T., & Mukherjee, N. (2018). A methodological guide to using and reporting on interviews in conservation science research. *Methods in Ecology and Evolution*, 9(1), 10–19. <https://doi.org/10.1111/2041-210X.12828>

Zabihzadeh, A., Mazaheri, M. A., Hatami, J., Richman, M. J., & Tavakoli, M. (2022). Culture as an effective frame of reference in clinical decision-making: A comparison of Iranian, American, and Canadian psychotherapists. *Asian Journal of Psychiatry*, 67, 102928. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2021.102928>

Acknowledgements

Mihhail Kremez thanks the Education and Youth Board of the Ministry of Education and Research of the Republic of Estonia for providing the Kristjan Jaak national scholarship for conducting research at the University of Nicosia.

CONTRIBUTORS

MIKAELLA CHRISTODOULOU is a Registered Clinical Psychologist with extensive experience in providing psychological support, conducting research, and training in various psychological domains. She has undergone additional specialized training, including psychosocial support for asylum seekers and political refugees, systemic psychotherapy, and brief systemic dialogical therapy. She has held various roles in prestigious institutions and has experience working in clinical settings with diverse populations, including children, families, and migrants. Her research interests have led her to assist in significant projects exploring the psychosocial parameters of health behaviors and anxiety disorders. She has presented her work at various conferences and has published several articles, emphasizing the influence of positive emotions on eating behaviors and the importance of childhood emotional eating and coaching. A registered member of the European Family Therapy Association and a licensed Clinical Psychologist, Dr Christodoulou is committed to advancing mental health support and education in her community.

IOULIA PAPAGEORGI is Professor in the Department of Social Sciences at the University of Nicosia and Associate Dean of the School of Humanities and Social Sciences. She has the titles Fellow of the Higher Education Academy (FHEA), Chartered Psychologist (CPsychol) and Associate Fellow of the British Psychological Society (AF-BPsS). She is Convenor of the Board of Educational Affairs of the European Federation of Psychologists' Associations (EFPA), and an elected member of the Committee of Society for Education, Music and Psychology Research (SEMPRE). Additionally, she serves on the Cyprus National Bioethics Committee (President of the Review Bioethics Committee for Biomedical Research). Her research interests focus on music performance anxiety, the development of expertise, the association between music training, cognitive and socioemotional development, psychometric testing, and teaching and learning in psychology. She has authored publications in peer-reviewed journals and book chapters, and co-edited three books in the areas of psychology of music performance, psychometrics and educational psychology.

GEORGE PAVLIDES is an Associate Professor at the Department of Communications at the University of Nicosia and Programme Coordinator of the BA in Digital Communications and Mass Media. He

is also a specialist in the journalism programme at the University of Cyprus, and has previously taught at CUT, Frederick University, the Academy of Public Administration and the Police Academy. His areas of interest and expertise are journalism, journalism ethics and communication. As a professional journalist, he has worked in print, electronic and online media. Since 2014, he has been working for the pan-Cypriot radio station Channel 6, where he edits and presents three weekly programmes. He is also a communications consultant for the NGO CODECA and a member of the Cyprus Union of Journalists and the International Union of Journalists. In the past and for 22 consecutive years, he was a member, vice-chairman and chairman of the Committee on Journalistic Ethics. He has published four specialist books, two literary books and a number of academic articles and papers.

ANNA KARAPANOU is an English Language teacher and trainer with extensive experience in teaching English as a foreign language to various student ages. Anna has also taught various English courses as adjunct faculty at the University of Nicosia and is the founder of CyTESOL, an online community of practice for Cyprus-based English language teachers. Anna is proficient in all language areas including various teaching strategies related to different learner groups. Anna has also earned certification in Education Management and in the field of Dyslexia and Foreign Language Teaching. More recently, as part of her PhD studies, Anna has dedicated herself to research in the areas of 21st-century skills, Continuing Professional Development and Communities of Practice. Throughout her career, Anna has actively participated in various ELT-related events, delivering presentations on topics such as Peer-Assisted Learning, Learning Difficulties and Foreign Language Teaching, Continuing Professional Development, Educational Technology, 21st century Skills in Language Teaching and Communities of Practice.

OLGA M. GRIGORIOU holds a degree in Medieval and Modern Greek Philology from the University of Ioannina (2009) and two MA degrees from the University of Nicosia, in Special Education (2020) and in Teaching Greek to Speakers of Other languages (2022). In 2020, she completed a 500-hour training programme in Intercultural Education offered by the University of the Aegean. Since

2023, she has been working as a special education teacher in public secondary schools, teaching humanities subjects to students with special learning and developmental disorders.

ARETOUSA GIANNAKOU received her PhD from the University of Cambridge and is currently a lecturer in the Department of Languages and Literature at the University of Nicosia. She teaches and supervises across all programmes offered in the Department, including courses and topics on Intercultural Education, while she also conducts research in applied linguistics. She has also taught Spanish and Portuguese linguistics at the University of Cambridge and Greek as a heritage language in Chile.

YANNIS SALVARAS is a didactician, Emeritus Professor of the Universities of Athens and Nicosia. He has worked as a teacher, curriculum editor, textbook author, consultant to the Pedagogical Institute, special consultant to the Ministry of Education, Director of teacher training schools, scientific manager of the production and use of teaching materials (1996-2003), author of the model of the expert teaching methodology of the Human Resources Development Authority and Professor of Didactics Science at the universities of Thrace, Athens and Nicosia. He has written important books on didactic science with wide appeal.

EFTHYMIA GOURGIOTOU is a didactician. She holds a Degree in Pedagogical Studies from the Department of Early Childhood Education of the Aristotle University of Thessaloniki, a diploma in School Psycho-pedagogy from the University of Caen, a Degree in Education Sciences from the University de Paris VIII, a Master's Degree in Statistics from the Department of Statistics, Athens University of Economics and Business and a PhD in Educational Studies, from the Department of Early Childhood Education and Educational Planning, School of Humanities, University of the Aegean. She has been a Lecturer, Assistant and Associate Professor at the University of Crete in the subject / specialty: Teaching Methodology of Early Childhood Education, from which she retired in 2020. Since then and until today, she is an Adjunct Faculty at the School of Education of the University of Nicosia and the European University Cyprus. She has served as a consultant at the Athens Pedagogical Institute and as a teacher in

Primary Education. She is the author of six books, and she has published research articles and studies in journals, books and conference proceedings in English and Greek.

MARINA SALVARA is an Adjunct Faculty at the Department of Education, University of Nicosia, Cyprus. She has been serving for 15 years as a special education fellow at the Centre for Counselling and Support, Ministry of Education, Greece. Since 2023, she is an Educational Consultant at Primary & Secondary Directorates embodying teacher evaluation and support. Her research interests are focusing on research methodology, quantitative research, special education (student learning differences, individualized differentiated education programs and scenarios). She has been a co-author in three books, the latest entitled *Models and Teaching Strategies*.

ANASTASIOS PEKIS is a laboratory teaching staff in the Department of Preschool Education of the University of Crete. He graduated from the Department of Early Childhood Education from the University of Thessaly. He has a master's degree in educational studies from the Open University of Cyprus and a PhD in Preschool Education from the University of Crete. Since 2022 he has been teaching at the Department of Preschool Education of the University of Crete the courses "Teaching Practice-Level II, III" & "B.Ed dissertation on topics in early childhood education". Since 2020 he is an adjunct faculty at the University of Nicosia, in the distance learning postgraduate course in Special Education, teaching the course "Measurement and assessment in special education". He has published research articles and studies in journals, books and conference proceedings in English and Greek. His field of specialization is "Early childhood assessment" and his other current research interests concern "Teaching methodology at early childhood".

LOUKAS A. PANAYIOTOU is a graduate of the High School of Rizareios Ecclesiastical School of Athens, a graduate of the Ecclesiastical Academy of Athens, (AEAA) and the Department of Theology of the School of Theology of the National and Kapodistrian University of Athens (NKUA). He completed postgraduate studies at the Theology Department of the University of Nicosia, specialising in Church History. He is a doctoral candidate at the same Department and has already complet-

CONTRIBUTORS

ed his doctoral thesis on the subject: "Meletios Metaxakis as Metropolitan of Kition (1910–1918)". He studied Journalism (Journalists' Union of Athens) and Byzantine and European Music at the Athens Conservatory. He has specialised in palaeography at the Cultural Foundation of the National Bank of Greece, in archival and librarianship at the General State Archives of Greece and in history and archeology at the Institute of Historical Research of the National Hellenic Research Foundation. He was a journalist, programme producer, Deputy and General Manager of the radio and television station "O LOGOS", as well as scriptwriter of a series of radio and tv programmes and documentaries of historical, cultural and religious interest, which received special awards and distinctions. He has also organised numerous scientific conferences and educational programmes and seminars. He is the author of a significant number of articles and studies in various scientific journals and honorary volumes. Since 2012 he has been the Editor-in-Chief of the scientific journal "Enatenises" of the Holy Metropolis of Kykkos and Tellyria. Since 2015, he has been the Secretary General and Special Teaching Faculty – Teaching Assistant of the Theology Department of the University of Nicosia.

IOANNA AIVATZIDOU is a graduate of the Department of Economics at Aristotle University of Thessaloniki (AUTH) and holds a master's degree in Tourism Planning, Management, and Policy from the University of the Aegean. She has worked as a Sales Manager at the Thessaloniki Concert Hall and Head of the Promotion and Tourism Department at the Prefecture of West Attica. Her interest in pedagogy led her to study Early Childhood Education at AUTH, followed by postgraduate studies in Educational Sciences at the Hellenic Open University and Special Education at the Department of Philosophy and Pedagogy of AUTH. She is currently the Director of a multi-unit kindergarten and teaches economics courses at public Second Chance Schools. As part of her academic work, she has taught Tourism Economics at AUTH and Tourism Studies at SCS. She has published scientific articles and a children's book titled "*The Dream*". In her free time, she enjoys painting, writing, and studying Byzantine music.

DIMITRIS VROIKOS is a graduate of the Department of Electrical and Computer Engineering at Aristotle University of Thessaloniki. He holds a

master's degree in Educational Organization and Management, specializing in Educational Leadership, from the University of Western Macedonia. Additionally, he has completed university-level professional development programs in Intercultural Education, Special Education, and Artificial Intelligence. He works as an educator at a Vocational High School, teaching electrical engineering courses, while simultaneously serving as the head of the electrical engineering sector at a Laboratory Center. His research activity includes the publication of academic articles and participation in conferences, focusing on issues related to Education. Furthermore, he has authored the children's story "*The Dream*" and has orchestrated children's songs. In his free time, he engages in music and creative crafts, channeling his creativity into a variety of pursuits.

GIUSY MAZZA is a PhD student at the Department of Humanities of the University of Calabria (Uni-Cal), where she works as an assistant at the Chair of Computational Philology and Linguistics. In 2022–2023 she was an Italian language assistant at the University of Seville and in 2023–2024 she was a tutor at the Department of Humanities of Uni-Cal. As a member of the Italian Phraseology and Paremiology Association (PHRASIS), she participated in the 2024 International Congress "L'errore linguistico in fraseologia e paremiologia". In 2023 she received a scholarship to attend the "Virginia Woolf's Women Summer Course" at the University of Cambridge. Recently, she has given lectures at the Department of Humanities of the UniCal entitled: Introduction to Phraseology; Metaphorical Motivation in Phraseology: A Cross-Linguistic Investigation; Creation and Exploration of a Linguistic Corpus. Her current research focuses on the contrastive analysis of metaphorical embodiment and symbolic motivation in phraseological and paremiological contexts.

MIHHAIL KREMEZ is a PhD student (Media and Communication) at the Institute of Social Studies, University of Tartu (Estonia), an expert at the University of Latvia, and a visiting lecturer at Tallinn University (Estonia). Since September 2022, he has been actively engaged in media and audience research in Cyprus and has collaborated with Professor Mike Hajimichael (University of Nicosia) to foster relations between Cypriot and Estonian academic institutions, lecturers, and students. Mihhail holds a MA in Communication from Tallinn

University (Estonia) and has worked for over 20 years as a lecturer in Estonia. Mihhail has extensive experience in journalism, public relations, advertising, marketing, and translation. His research interests include the interaction between media and audiences, framing, social constructionism, reception theory, news about Russia in the EU media, and audience perceptions of such news.

MIKE HAJIMICHAEL teaches Communications and is the head of the department at the University of Nicosia, Cyprus. Media representation and popular music, citizen media, colonial literature, applied ethnomusicology, and semiotics are all areas that interest his studies and research. His most recent book, "Bob Marley and Media Representation and Audiences" (Rowman & Littlefield, 2023), has been promoted at academic conferences and keynote addresses all around the world, where he has been asked to speak, including The 26th Annual Bob Marley Lecture at The University of West Indies in Jamaica (2023). Haji Mike, the stage name under which he performs as a poet, musician, DJ, radio host, and creative author, is well known all over the world. His written work and scholarly studies have significantly benefited from these auto-ethnographic experiences, representing an artist and academic deeply rooted in contemporary and historical contexts as well as the technological advances in music production process and platforms.



UNIVERSITY | SCHOOL OF HUMANITIES
of NICOSIA | AND SOCIAL SCIENCES

ISSN 2672-877X | ISSN 2672-8788