Νέος Παιδαγωγός
online

Το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα.



Διαδικτυακή έκδοση

http://neospaidagogos.online

49ο Τεύχος, Ιούλιος 2025

I.S.S.N.: 2241-6781

Το εξώφυλλο του 49ου τεύχους του περιοδικού αντλεί την έμπνευσή του από το άρθρο, με τίτλο; *«Επαυξημένη Εναλλακτική Επικοινωνία (Ε.Ε.Ε.) υψηλής τεχνολογίας για άτομα με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.) με μικρή ή μηδενική λεκτική επικοινωνία μέσω ψηφιακών εφαρμογών για οθόνες αφής».*

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - ISSN: 2241-6781 - Τεύχος 49ο - Ιούλιος 2025

ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ:
Είναι το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα

ΣΤΟΧΟΙ:
Η δημοσιοποίηση, η έρευνα, η ανάπτυξη θεμάτων που σχετίζονται με τις ανάγκες του νέου παιδαγωγού.

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΚΔΟΣΗΣ:
Στόχος η έκδοση 4 τευχών το ακαδημαϊκό έτος.
Η έκδοση θα καθυστερεί ωσότου σχηματιστεί τεύχος με ικανοποιητική ύλη, διασπαρμένη σε πολλές θεματικές περιοχές του.

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗΣ:
Η δημοσίευση γίνεται μετά από διαδικασία κρίσης. Ο κατάλογος των Κριτών είναι αναρτημένος στο δικτυακό τόπο του περιοδικού, στη διεύθυνση:
http://neospaidagogos.online/committees.html

ΑΡΧΕΙΟ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΤΕΥΧΩΝ:
Τα προηγούμενα τεύχη διατίθενται ελεύθερα για download από το δικτυακό τόπο:
http://neospaidagogos.online/archives.html

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ & ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΡΙΤΩΝ
http://neospaidagogos.online/committees.html

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ
Αμανατίδης Νικόλαος, Βαρρά Ευγενία, Μαρκαντώνης Χρήστος Μαστρογιάννης Αλέξιος, Μουλά Ευαγγελία, Παντίδου Γεωργία, Παπαναστασίου Ασπασία, Σαρρής Δημήτριος, Σιγάλα Ζαμπέτα, Τύρου Ιωάννα, Φελούκα Βασιλική, Φρέντζου Μαίρη, Χαλκιοπούλου Παρασκευή

Επικοινωνία
e-Mail: periodiko@neospaidagogos.online
Ιστοσελίδα: http://neospaidagogos.online

Εξώφυλλο:
Arinela Kociko, http://www.arinela.com

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - ISSN: 2241-6781 - Τεύχος 49ο - Ιούλιος 2025

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αγγελάκη Ρόζη-Τριανταφυλλιά, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕ Α.Π.Θ.

Αλευριάδου Αναστασία, Αν. Καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, με γνωστικό αντικείμενο: Ειδική Παιδαγωγική: Μάθηση και Ψυχοκινητική Ανάπτυξη (Διδάκτορας Ψυχολογίας Α.Π.Θ)

Αναστασόπουλος Γεώργιος, Καθηγητής Ιατρικής Σχολής στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Ανδρεοπούλου Ζαχαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια Εργ. Δασικής Πληροφορικής, στο Τμήμα Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Αντωνίου Παναγιώτης, Καθηγητής στο Δ.Π.Θ, με γνωστικό αντικείμενο Νέες Τεχνολογίες στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό

Αντωνίου Σταμάτης Αλέξανδρος, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.- ΕΚΠΑ / Ψυχολογία ΑΜΕΑ-Οργανωσιακή Ψυχολογία

Αντωνίου Φαίη, Επίκουρη Καθηγήτρια στο ΦΠΨ του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Μ.Δ.Ε. Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας Κατεύθυνση Ειδικής Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης/ΕΚΠΑ, Dr of Philosophy (PhD) με τίτλο «Improving Reading Comprehension in Students with Special Educational Needs» («Ενίσχυση της Αναγνωστικής Κατανόησης Μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες») («Magna cum laude»), Τμήμα Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Johann Wolfgang Goethe-University of Frankfurt

Αντωνίου-Κρητικού Ιωάννα, Διδάκτορας Γλωσσολογίας, Ερευνήτρια Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας, Ερευνήτρια Α΄ Βαθμίδας του Ινστιτούτου Επεξεργασίας του Λόγου - Ε.Κ. «Αθηνά»

Αρβανιτογεώργος Ανδρέας, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Τμήμα Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Πατρών

Αυγερινός Ανδρέας, Καθηγητής στο Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού, του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Βαβουγυιός Διονύσης, Καθηγητής ΠΤΕΑ-Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Φυσική και η Διδακτική της)

Βαγγελάτος Αριστείδης, Δρ. Μηχανικός Η/Υ και Πληροφορικής, ΙΤΥΕ «Διόφαντος»

Βακάλη Άννα, Ε.ΔΙ.Π. Δημιουργικής Γραφής, Παν. Δυτ. Μακεδονίας.

Βεντίκος Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητής του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

Βερναδάκης Νίκος, Επίκουρος Καθηγητής στο Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής Αθλητισμού, του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης (διδακτικό αντικείμενο: Εφαρμογές Τ.Π.Ε. στη Φυσική Αγωγή)

Βρανά Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια στο τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων του Τ.Ε.Ι. Σερρών

Γκασούκα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής & Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Γκούσκος Δημήτρης, Επίκ. Καθηγητής Ψηφιακής Επικοινωνίας

Δάρρα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου

Δεληγιάννης Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής στο Τμήμα Τεχνών, Ήχου & Εικόνας του Ιόνιου Πανεπιστημίου

Δελημάρης Ιωάννης, Μ.Δ.Ε. Κλινικής Χημείας ΕΚΠΑ, Διδάκτορας Ιατρικής ΕΚΠΑ, Μεταδιδάκτορας ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Μονάδα Βιολογίας (2008-2012). Γνωστικό αντικείμενο: Βιολογία ανθρώπου και διατροφική εκπαίδευση Εξωτερικός Μεταδιδακτορικός Συνεργάτης ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Μονάδα Βιολογίας: Πρόγραμμα «Θαλής» mBio-RF project

Δροσινού-Κορέα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Τμήμα Φιλολογίας, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Ζάχος Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ.

Ζέρβα Μαρία, Καθ. Εφαρμογών Τ.Ε.Ι.-Α (Προσχολική Αγωγή)

Θεολόγου Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής Ιστορίας και Φιλοσοφίας του Πολιτισμού, στο Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο και στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Καλεράντε Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου της Δυτικής Μακεδονίας

Καλογιαννάκης Μιχαήλ, Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης

Κατσαδώρος Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής Λαογραφίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Κατσαρού Δήμητρα
Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου, Γνωστικό αντικείμενο: Αναπτυξιακή Ψυχοπαθολογία και Διαταραχές Λόγου

Κέκκερης Γεράσιμος, Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, γνωστικό αντικείμενο: Πληροφορική με έμφαση στην εφαρμογή των Πολυμέσων στην Αισθητική Αγωγή

Κλαδάκη Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Κλωνάρη Αικατερίνη, Αν. Καθηγήτρια, Τμ. Γεωγραφίας, Παν. Αιγαίου

Κομνηνού Ιωάννα, Επίκουρη Καθηγήτρια – Τμήμα Κοινωνικής Θεολογίας και Θρησκειολογίας Ε.Κ.Π.Α.

Κουκουνάρας-Λιάγκης Μάριος, Λέκτορας Διδακτικής των Θρησκευτικών στο τμήμα Θεολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, PhD Κοινωνιολογία της Θρησκείας, ΜΑ Παιδαγωγικής, Θεολόγος-φιλόλογος

Κουστουράκης Γεράσιμος, Επίκουρος Καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών

Κουτρομάνος Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών (Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση)

Κώστας Απόστολος, Μέλος Ε.ΔΙ.Π. , Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, B.Eng., M.Sc., Ph.D.,

Κωτσαλίδου Δόξα, Ε.ΔΙ.Π. Παιδαγωγικής Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Λενακάκης Αντώνιος, Επίκουρος Καθηγητής Θεατρικής Τέχνης και Αγωγής στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Παιδαγωγικής Σχολής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Μαρκάτος Νικόλαος, Ομότιμος Καθηγητής, τέως Πρύτανης Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

Μητροπούλου Βασιλική, Καθηγήτρια στο Τμήμα Θεολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Εργαστήριο Παιδαγωγικής)

Μπάρος Βασίλειος, Καθηγητής Παιδαγωγικής με έμφαση Συγκριτική Εκπαιδευτική Έρευνα, Πανεπιστημίου Augsburg, Σχολή Φιλοσοφίας και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Augsburg

Μπίνος Πάρης, Λέκτορας Λογοπαθολογίας, Τμήμα Επιστημών Αποκατάστασης, Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Μπράτιτσης Θαρρενός, Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Μωραΐτης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Σχολής Αρχιτεκτόνων Μηχανικών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

Νικολάου Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Ντίνας Κωνσταντίνος , Καθηγητής Γλωσσολογίας, Ελληνικής γλώσσσας και Διδακτικής της στο Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας , Διδάκτορας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Οικονομάκου Μαριάνθη, D.E.A. De Linguistique generale et appliquee / Paris V-Sorbonne, Διδάκτορας γλωσσολογίας του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Διδάσκουσα βάσει του Π.Δ. 407/80 στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Οικονομίδης Βασίλειος, Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης

Παναγιωτακόπουλος Χρήστος, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών

Πανούσης Ιωάννης, Καθηγητής στο Τμήμα Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Παπαβλασόπουλος Σώζων, Επίκουρος Καθηγητής του Ιονίου Πανεπιστημίου

Παπαδόπουλος Ισαάκ, As. Lecturer στο University of East London & Metropolitan College

Παπαδόπουλος Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, M.Sc. Πληροφοριακά Συστήματα (Πανεπιστήμιο Μακεδονίας), Phd Διδακτική Μαθηματικών (Πανεπιστήμιο Πατρών)

Παπαδοπούλου Βασιλική, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Παπαϊωάννου Γεώργιος, Δ.Ε.Π. (Επίκ. Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου με γνωστικό αντικείμενο Μουσειολογία - Σύνθεση και Αξιοποίηση Μουσειακών Χώρων με χρήση Ψηφιακής Τεχνολογίας)

Παρπαρούση Γεωργία, Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό (ΕΕΔΙΠ-Ι) – Μουσικής, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Διδάκτορας Κοινωνιολογίας

Πεπές Ευάγγελος, Master Α.Π.Θ., MTh by Research University of Edinburgh, PhD Α.Π.Θ., Post Doc Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α. (σε εξέλιξη) Ερευνητής στο Centre for the Study of World Christianity του University of Edinburgh, Επιστημονικός συνεργάτης Εργαστηρίου Παιδαγωγικής - Χριστιανικής Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ.

Πολάτογλου Χαρίτων, Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Τμήμα Φυσικής

Ράγκου Πολυξένη, Επίκουρη Καθηγήτρια Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη Σχολή Γεωπονίας, Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος, του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Ράντζου Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια στο Α.Π.Θ., Γνωστικό αντικείμενο: Κατηχητική και Χριστιανική Παιδαγωγική

Ροφούζου Αιμιλία, Επίκουρη Καθηγήτρια Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας στη Σχολή Ναυτικών Δοκίμων

Σαββάκης Μάνος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΣΚΕ, Τμήμα Κοινωνιολογίας

Σαρρής Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Σαρρής Κ. Δημήτριος, Διδάσκων Τμήματος Μουσικών Σπουδών Ιονίου Πανεπιστημίου, Υπεύθυνος Εργαστηρίου Βιωματικής Εκπαίδευσης Διεύθυνσης Π.Ε. Μεσσηνίας.

Σοφός Αλιβίζος, Καθηγητής, Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου, Διευθυντής ΜΠΣ «Επιστήμες της Αγωγής - Εκπαίδευση με χρήση Νέων τεχνολογιών», Συνυπεύθυνος εργαστηρίου «Ψυχολογίας, Παιδαγωγικών Ερευνών και Μέσων στην εκπαίδευση».

Σπύρτου Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης/Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (Φυσικός)

Σταύρου Λάμπρος, Καθηγητής Κλινικής Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Dr Πανεπιστημίου Σορβόννης

Στέφος Ευστάθιος, Διδάσκων στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου, Διδάκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου (Διδασκαλία Στατιστικής με χρήση Νέων Τεχνολογιών), M.Sc. στον Περιβαλλοντικό Σχεδιασμό Έργων Υποδομής ΕΑΠ

Στογιαννίδης Αθανάσιος, Επίκουρος Καθηγητής Τμήματος Θεολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Γνωστικό Αντικείμενο: "Σχολική Παιδαγωγική και Διδακτική Μεθοδολογία του Μαθήματος των Θρησκευτικών"

Συλαίου Στέλλα, Συνεργαζόμενο εκπαιδευτικό προσωπικό, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, M.Sc. in Archaeological Computing (Παν/μιο Southampton, Αγγλία), Μ.Δ.Ε. στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Ε.Α.Π.), Μ.Α. στη Μουσειολογία (Α.Π.Θ.), Διδάκτορας Α.Π.Θ. (Προστασία, Συντήρηση και Αποκατάσταση Μνημείων Πολιτισμού

Σφυρόερα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικής της Διδακτικής Πράξης στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (Τ.Ε.Α.Π.Η.) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Διδάκτορας Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστημίου ParisV- René Descartes

Ταμπάκη Σαπφώ, Αρχαιολόγος, Διδάκτορας ΕΚΠΑ, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πολιτιστική Κληρονομιά, Τομέας Αισθητικής Παιδείας, ΤΕΠΑΕ/ΑΠΘ

Τζακώστα Μαρίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια Γλωσσικής Ανάπτυξης και Αγωγής του Παιδιού της Προσχολικής Ηλικίας στο Πανεπιστήμιο Κρήτης

Τουρτούρας Χρήστος, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Τσαμαδιάς Κωνσταντίνος, Ομότιμος Καθηγητής του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου, Οικονομική Αξιολόγηση Επενδύσεων και Πολιτικών στην Εκπαίδευση, τη Διά Βίου Μάθηση και την Έρευνα

Τσιάτσος Θρασύβουλος, Επίκουρος Καθηγητής στο Τμήμα Πληροφορικής, του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Τσιλίκα Κυριακή, Επίκουρη Καθηγήτρια στο γνωστικό αντικείμενο «Υπολογιστικές Μέθοδοι στην Οικονομική», στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Τσιτσανούδη – Μαλλίδη Νικολέττα, Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τσολακίδης Κώστας, Ομότιμος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, με αντικείμενο την Πληροφορική και τις Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση

Τύρου Ιωάννα, Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό (ΕΔΙΠ) στην Ιταλική Γλώσσα και Φιλολογία, ΕΚΠΑ, Διδάκτωρ Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας και Διδακτικής, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, ΕΜΠ

Φελλά Αργυρώ, Λέκτορας στη Σχολή Παιδαγωγικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Λευκωσίας στην κατεύθυνση της Ειδικής και Ενιαίας εκπαίδευσης

Φίστα Ευαγγελία, Λέκτορας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Γνωστικό αντικείμενο: Παιδαγωγική και Υπολογιστική Γλωσσολογία

Φλώρος Ανδρέας, Αναπληρωτής Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου

Φούκας Βασίλειος, Επίκουρος Καθηγητής Α.Π.Θ.

Φραγκούλης Ιωσήφ, Αν. Καθηγητής Παιδαγωγικής Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΣΠΑΙΤΕ

Φωκίδης Εμμανουήλ, Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Φωτοπούλου Βασιλική, Ε.Δ.Ι.Π., Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Πανεπιστημίου Πατρών

Χοντολίδου Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τομέας Παιδαγωγικής Φιλοσοφική Σχολή Α.Π.Θ.

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - ISSN: 2241-6781 - Τεύχος 49ο - Ιούλιος 2025

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ

1 Ιουλίου 2025

Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,

από 1-7-2025 ως και 31-8-2025, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 50ό τεύχος του περιοδικού «Νέος Παιδαγωγός *online*»

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 50ού τεύχους:

- *Ως 31-8-2025, παραλαβή άρθρων*
- *Ως 30-9-2025, ανάρτηση του 50ού τεύχους στην ιστοσελίδα του περιοδικού (http://neospaidagogos.online).*

Η υποβολή άρθρου στο περιοδικό δεν σημαίνει αυτόματα και δημοσίευσή του, καθώς ακολουθεί διαδικασία κρίσης του, η οποία μπορεί να αποβεί θετική ή αρνητική (μη αποδοχή δημοσίευσής του.

Με εκτίμηση

Συντακτική Επιτροπή Περιοδικού
ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online*

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - ISSN: 2241-6781 - Τεύχος 49ο - Ιούλιος 2025

Ο κατάλογος της θεματολογίας του περιοδικού, βρίσκεται εδώ:
http://neospaidagogos.online/thematology.html

Σελ. 16	00.Θ.Ε. Επαυξημένη Εναλλακτική Επικοινωνία (Ε.Ε.Ε.) υψηλής τεχνολογίας για άτομα με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.) με μικρή ή μηδενική λεκτική επικοινωνία μέσω ψηφιακών εφαρμογών για οθόνες αφής
Σελ. 28	01.Θ.Ε. Η επιρροή των απόψεων του Carl Rogers στην εκπαίδευση
Σελ. 35	02.Θ.Ε. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις για την ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά της προσχολικής εκπαίδευσης
Σελ. 45	03.Θ.Ε. Τεχνητή νοημοσύνη και εκπαίδευση: Εξισορροπώντας την καινοτομία με την ηθική ευθύνη
Σελ. 56	03.Θ.Ε. Τηλεργασία και δημόσιοι υπάλληλοι. Οι παράγοντες που διαμορφώνουν την εργασιακή ικανοποίηση
Σελ. 64	05.Θ.Ε. Συμβολή της εικονικής πραγματικότητας στην αναγνωστική κατανόηση για μαθητές με δυσαναγνωσία
Σελ. 71	08.Θ.Ε. Αναβάθμιση φυσικής κατάστασης και κινητικής λειτουργικότητας μετά από 24μηνη παρέμβαση τζούντο σε έφηβο με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας
Σελ. 81	08.Θ.Ε. Διερευνώντας δυνατότητες και αδυναμίες στην πρώιμη μαθηματική ικανότητα: Μια πιλοτική έρευνα με παιδιά προσχολικής ηλικίας
Σελ. 93	08.Θ.Ε. Δομικός αποκλεισμός και διαπολιτισμική συμπερίληψη στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας: Μια ποιοτική παρέμβαση σε Ρομά μαθητές/τριες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Σελ. 102	08.Θ.Ε. Εκπαιδευτικές εβδομαδιαίες παρεμβάσεις σε τομείς καθημερινότητας σε παιδιά με ειδικές ανάγκες
Σελ. 112	08.Θ.Ε. Ενδοσχολική βία και παραβατικότητα: Μέτρα πρόληψης-αντιμετώπισης από τούς εκπαιδευτικούς
Σελ. 131	08.Θ.Ε. Η μετάβαση μαθητών με διαφορετικό μαθησιακό ή/και ψυχοκοινωνικό προφίλ στη β/θμια εκπαίδευση: Μία άσκηση δημοκρατίας και μία ευκαιρία συμπερίληψης στην εκπαιδευτική πράξη.

Σελ. 144	08.Θ.Ε. Η χρησιμότητα του κοινωνιομετρικού ερωτηματολογίου ως μέσο για τη διερεύνηση των κοινωνικών σχέσεων και τη διευκόλυνση της κοινωνικοποίησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
Σελ. 155	08.Θ.Ε. Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.ΣΥ.). Αρμοδιότητες λειτουργία και προτάσεις για βελτίωση.
Σελ. 166	08.Θ.Ε. Παράγοντες αποτελεσματικότητας των διδακτικών παρεμβάσεων για μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη γραφή στη Δημόσια Εκπαίδευση
Σελ. 175	08.Θ.Ε. Προβλήματα μαθητικής συμπεριφοράς στο Σχολείο: Αποσαφήνιση εννοιών και παρερμηνειών
Σελ. 184	08.Θ.Ε. Υποστηρικτική τεχνολογία στην εκπαίδευση ατόμων με οπτική αναπηρία Προκλήσεις λύσεις και προοπτικές
Σελ. 194	09.Θ.Ε. Το παιδί στην πολιτιστική συνέχεια – Μελέτη στην Α/θμια Ημαθίας
Σελ. 205	13.Θ.Ε. Ακραία γονικά στυλ στους Ρομά: Ποιοτική μελέτη για τις στάσεις απέναντι στη σχολική φοίτηση και πειθαρχία
Σελ. 214	13.Θ.Ε. Γονική εμπλοκή μεταναστών στην εκπαιδευτική διαδικασία: Εμπειρίες νηπιαγωγών
Σελ. 224	13.Θ.Ε. «Διαβάζω πολύ, κοιμάμαι πολύ και τα ξεχνάω!»: Μια εθνογραφική μελέτη για την αυτοαντίληψη μαθητών/τριών Δημοτικού Σχολείου καταγόμενων από γλωσσικές μειονότητες για την επίδοσή τους στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά
Σελ. 232	13.Θ.Ε. Διδακτική παρέμβαση Λογοτεχνίας και Ψηφιακών Μέσων ως μέσου Συμπερίληψης και ανάπτυξης Πολιτισμικού Κεφαλαίου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Πιλοτική Έρευνα.
Σελ. 239	13.Θ.Ε. Η Design-Based Research ως μετα-μεθοδολογική προοπτική στη Μουσική Παιδαγωγική για τη διασύνδεση Θεωρίας, σχεδιασμού και πράξης
Σελ. 265	13.Θ.Ε. Η διδασκαλία του φωτοηλεκτρικού φαινομένου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Απόψεις Καθηγητών, Προκλήσεις και προοπτικές.

Σελ. 277	13.Θ.Ε. Η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς
Σελ. 285	13.Θ.Ε. Η ετερότητα στο φύλο και στην ηλικία
Σελ. 294	13.Θ.Ε. Κλίμα τάξης και συγκρούσεις: Οι αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Σελ. 305	13.Θ.Ε. Συναισθηματική νοημοσύνη και ενσυναίσθηση ως παράγοντες διαχείρισης συγκρούσεων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Μια συστηματική ανασκόπηση
Σελ. 315	14.Θ.Ε. Ψηφιοποίηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Οι προκλήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19
Σελ. 329	15.Θ.Ε. Η εκπαιδευτική αποκέντρωση - Οφέλη και προβληματισμοί
Σελ. 337	15.Θ.Ε. Ανάπτυξη ηγεσίας και Διοίκηση (Μάνατζμεντ)
Σελ. 345	15.Θ.Ε. Διαχείριση εκπαιδευτικών συγκρούσεων: Μελέτη Περίπτωσης
Σελ. 353	15.Θ.Ε. Επικοινωνία, διαχείριση συγκρούσεων, διαχείριση αλλαγής
Σελ. 362	15.Θ.Ε. Η έμφυλη διάσταση της ηγεσίας στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Σελ. 372	15.Θ.Ε. Η σχέση των ομίλων αριστείας δημιουργικότητας και καινοτομίας με τα νέα Προγράμματα Σπουδών στο 1ο 12/θέσιο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Αθηνών
Σελ. 385	15.Θ.Ε. Μοντέλα προσέγγισης της πολυπολιτισμικότητας
Σελ. 393	15.Θ.Ε. Τηλεργασία και Εκπαιδευτικοί στον Δημόσιο Τομέα: Παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης και προκλήσεις της ψηφιακής εποχής
Σελ. 402	16.Θ.Ε. Η συμμετοχική εκπαίδευση και η σχολική ηγεσία υπό το πρίσμα της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολικά περιβάλλον
Σελ. 413	17.Θ.Ε. Η παιδαγωγική δυναμική της παιχνιδοποίησης στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών: Θεωρητική θεμελίωση και εκπαιδευτικές πρακτικές
Σελ. 423	17.Θ.Ε. Θεωρίες μάθησης και καινοτόμες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Φυσικής στη Μέση Εκπαίδευση
Σελ. 438	17.Θ.Ε. Ληστεία - Κοινωνική ληστεία: Μια μορφή βίας κατά τους νεότερους χρόνους

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Σελ. 451	02.Θ.Ε. Δημιουργική ανάγνωση και γραφή. Ένα σενάριο για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο δημοτικά.
Σελ. 461	02.Θ.Ε. Διδακτική πρόταση για την κατανόηση της λειτουργίας των ρημάτων δράσης σε παρελθοντικό χρόνο και των βασικών κανόνων που διέπουν την καταληκτική ορθογραφία
Σελ. 470	06.Θ.Ε. «Αριθμητική της ανεργίας»: Ένα διδακτικό σενάριο με τεχνικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας
Σελ. 483	06.Θ.Ε. Παίζοντας με «Τα ψηλά βουνά» στο Voyant (ή μία πρόταση σεναρίου)
Σελ. 496	06.Θ.Ε. Σχέδιο μικροδιδασκαλίας με τεχνητή νοημοσύνη: «Τα είδη των ζώων ανάλογα με την μετακίνησή τους»
Σελ. 505	10.Θ.Ε Ψηφιακή αφήγηση στη Γλώσσα και την Ιστορία: Παιδαγωγική αξιοποίηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
Σελ. 515	10.Θ.Ε. 5TEAM διδακτικές παρεμβάσεις που συνδυάζουν Τέχνη, Μουσική και Προγραμματισμό
Σελ. 526	10.Θ.Ε. Ανακυκλώνω, σκέφτομαι, αλλάζω: Καινοτόμο σχέδιο βιωματικής μάθησης και κοινωνικής συμμετοχής στη Β’ Δημοτικού
Σελ. 531	10.Θ.Ε. Ανάπτυξη και αξιολόγηση διαγνωστικού εργαλείου για τη διδασκαλία της έννοιας της ενέργειας με χρήση περαμάτων και προσομοιώσεων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
Σελ. 545	10.Θ.Ε. Το Dragon Dreaming σε πρόγραμμα Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία στην προσχολική ηλικία
Σελ. 556	10.Θ.Ε. Το Αρχοντικό των Μπενιζέλων και μαθητές ΕΠΑ.Λ.

Επαυξημένη Εναλλακτική Επικοινωνία (Ε.Ε.Ε.) υψηλής τεχνολογίας για άτομα με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.) με μικρή ή μηδενική λεκτική επικοινωνία μέσω ψηφιακών εφαρμογών για οθόνες αφής

Χεγκάζι Κατερίνα, M.Sc. Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αιγαίου
Επιβλέπων: Αλιβίζος Σοφός, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται την Επαυξημένη Εναλλακτική Επικοινωνία (Ε.Ε.Ε.) υψηλής τεχνολογίας για άτομα με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.) με μικρή ή μηδενική λεκτική επικοινωνία, μέσω ψηφιακών εφαρμογών για οθόνες αφής. Σκοπός της είναι η διερεύνηση των σχετικών εφαρμογών, ώστε να εντοπιστεί μια κατάλληλη, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στα ελληνικά δεδομένα της ειδικής αγωγής. Επιμέρους στόχοι της έρευνας, από όπου προκύπτουν τα ερευνητικά ερωτήματα είναι: αν είναι αποτελεσματικές οι εφαρμογές, ποιες είναι οι πιο συχνόχρηστες και με ποια κριτήρια συνδέεται η επιλογή τους. Ακολουθήθηκε συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση και κρίθηκε ότι οι συγκεκριμένες εφαρμογές έχουν θετικά αποτελέσματα στις παρεμβάσεις επικοινωνίας. Υπάρχει πληθώρα τέτοιων εφαρμογών, ενώ τα βασικά χαρακτηριστικά που καθορίζουν την επιλογή τους είναι: γλώσσα χρήσης, λειτουργικό σύστημα, κόστος, απλή οθόνη διεπαφής, εξαγωγή ψηφιακής φωνής. Τελικά δεν εντοπίζεται μια ολιστικά κατάλληλη εφαρμογή για τη χώρα μας. Η συμβολή της εργασίας όμως συνιστάται στην παρουσίαση των ευρημάτων, ώστε καθένας να επιλέξει ποια εφαρμογή τον καλύπτει περισσότερο ή να αναπτύξει κάποια αντίστοιχη μελλοντικά.

Λέξεις-Κκλειδιά: Δ.Α.Φ., ελάχιστα - μη λεκτικά άτομα, Ε.Ε.Ε., ψηφιακές εφαρμογές

High-Tech Augmentative and Alternative Communication for Minimally or Non Verbal People of the Autism Spectrum Disorder through Touch-Screen Digital Applications

Χεγκάζι Κατερίνα, M.Sc. Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αιγαίου
Επιβλέπων: Αλιβίζος Σοφός, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

Abstract

The present paper discusses high-tech Augmented Alternative Communication systems (A.A.C.) for individuals with Autism Spectrum Disorder (A.S.D.) with little or no verbal communication, through digital applications for touch screens. Its purpose is to identify a suitable application to be adapted for the greek special education scheme. Objectives of the research, from which research questions arise are: whether these applications are effective, which ones are mainly used and what criteria are associated with their selection. A systematic literature review was conducted and it was concluded that those applications have positive results on the communication interventions. There is a large number of such applications, while the main characteristics which determine their choice are: language of use, operating system, cost, simple screen interface, digital

voice output. Ultimately, no holistically suitable application is identified for our country. The contribution of the research however is by presenting the findings, so that anyone chooses which application best suits them or develop one suitable in the future.

Key-words: A.S.D., minimally - non verbal individuals, A.A.C., digital applications

Εισαγωγή

Το ενδιαφέρον της παρούσας εργασίας εστιάζει στην Επαυξημένη Εναλλακτική Επικοινωνία (Ε.Ε.Ε.) - Augmentative and Alternative Communication (A.A.C.) - υψηλής τεχνολογίας σε άτομα με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.) μέσω ψηφιακών εφαρμογών για οθόνες αφής, ειδικότερα για τα παιδιά με μικρή ή μηδενική λεκτική επικοινωνία. Τα οφέλη της Ε.Ε.Ε. είναι ερευνητικά αποδεδειγμένα στις παρεμβάσεις επικοινωνίας των ατόμων με Δ.Α.Φ. (White et al, 2021 • Lorah et al, 2015 • Kasari et al, 2014 • Light & McNaughton, 2012). Τα συστήματα υψηλής τεχνολογίας που ενσωματώνουν το ψηφιακό στοιχείο φαίνεται να κερδίζουν έδαφος στις παρεμβάσεις από την πλευρά των ειδικών, αλλά και από την πλευρά των παιδιών, που δείχνουν μια σαφή προτίμηση σε αυτά έναντι των πιο συμβατικών μεθόδων (Farzana et al, 2020 • Lorah et al, 2015). Ειδικά στις περιπτώσεις ατόμων με μικρή ή μηδενική λεκτική επικοινωνία, τα συγκεκριμένα συστήματα γίνονται ουσιαστικά η "φωνή" τους. Το ποσοστό των ατόμων με Δ.Α.Φ. που χαρακτηρίζονται ως ελάχιστα ή μη λεκτικά είναι της τάξης του 30% (Lorah et al, 2018 • Tager & Kasari, 2013). Τα αποτελέσματα που φέρουν οι παρεμβάσεις σε αυτά τα άτομα ποικίλουν ανάλογα με την ηλικία και το γνωστικό δυναμικό των ατόμων (Kasari et al, 2014). Παρά τις παρεμβάσεις, ένα ποσοστό παιδιών θα παραμείνει ελάχιστα λεκτικό ή μη λεκτικό καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του (Tager & Kasari, 2013). Ειδικά για αυτά τα άτομα οι εφαρμογές επικοινωνίας με ψηφιακή παραγωγή λόγου, γίνονται το μόνο μέσο λεκτικής έκφρασης και αλληλεπίδρασης με τον κόσμο γύρω τους (Koegel et al, 2020 • Politte et al, 2015). Πλέον αυτές χρησιμοποιούνται ως επί το πλείστον για τα συγκεκριμένα άτομα στην ξένη βιβλιογραφία (Lorah et al, 2022). Δυστυχώς όμως, στα ελληνικά πλαίσια της ειδικής αγωγής, πρακτικά και ερευνητικά δεν φαίνεται να γίνεται χρήση τους. Εδώ βρίσκεται ο ερευνητικός σκοπός της παρούσας εργασίας, αλλά και η αναγκαιότητά της.

Θεωρητικό πλαίσιο

Σύμφωνα με το DSM-V, η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.) είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή, με σοβαρά ελλείμματα, τα οποία εμφανίζονται κυρίως στους τομείς της επικοινωνίας, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της συμπεριφοράς, με ταυτόχρονη εκδήλωση έντονων στερεοτυπικών στοιχείων (APA, 2013). Ως προς τις επικοινωνιακές δεξιότητες, στα άτομα με Δ.Α.Φ. μπορεί να υπάρχει πλήρης ανάπτυξη λόγου ή πλήρης απουσία αυτού ή να γίνονται μηχανικές επαναλήψεις λέξεων-φράσεων, στερεοτυπίες, μιμητικές αποκρίσεις, επιλεκτική αλαλία και ηχολαλία (Reindal et al, 2023 • Bauminger et al, 2014). Όλα τα παραπάνω, συνοψίζονται στον όρο "γλωσσικές διαταραχές" ή "γλωσσικά ελλείμματα", τα οποία αν και καθολικά στη Δ.Α.Φ., παρουσιάζουν πολύ διαφορετική εικόνα από άτομο σε άτομο (Durrleman,

2016). Ειδικότερα τα ελάχιστα ή μη λεκτικά άτομα με Δ.Α.Φ. θεωρούνται το "παραμελημένο" κομμάτι του φάσματος, μιας και μόλις τις τελευταίες δεκαετίες ξεκίνησαν να εξετάζουν τα χαρακτηριστικά και τις παρεμβάσεις που γίνονται σε αυτά (Koegel et al, 2020 • Tager & Kasari, 2013). Επίσης λόγω της πεποίθησης ότι δεν μπορούν να γίνουν μεγάλες βελτιώσεις στις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, αυτή η μερίδα ατόμων συνήθως υποστηρίζεται λιγότερο έναντι των παιδιών με Δ.Α.Φ. που έχουν περισσότερο ανεπτυγμένο λόγο. Οι παρεμβάσεις επικοινωνίας είναι εξαιρετικά σημαντικές για όλα τα άτομα, πόσο μάλλον για αυτά με ελάχιστη ανάπτυξη λόγου (Koegel et al, 2020).

Οι συχνότερα χρησιμοποιούμενες στρατηγικές παρέμβασης για τα γλωσσικά ελλείμματα στα άτομα με Δ.Α.Φ. ουσιαστικά ακολουθούν κάποια στρατηγική μοντελοποίησης μιας συγκεκριμένης επικοινωνίας, ώστε αυτή αρχικά να κατακτηθεί και ενδεχομένως να επεκταθεί (Parsons et al, 2017). Τα πιο συνηθισμένα συστήματα είναι αυτά της Ε.Ε.Ε., δηλαδή πολυτροπική επικοινωνία, όπου χρησιμοποιούνται διάφορα στοιχεία για την υποστήριξη του προφορικού λόγου. Έτσι γίνεται λόγος για τα μη υποβοηθούμενα συστήματα Ε.Ε.Ε., που κάνουν χρήση μόνο του ίδιου του σώματος (νοηματική γλώσσα, χειρομορφές Makaton, κοκ). Υπάρχουν όμως και τα υποβοηθούμενα συστήματα Ε.Ε.Ε. που κάνουν χρήση εξωτερικών βοηθημάτων επικοινωνίας, όπως η χρήση εικόνων, συμβόλων, γραπτών ενδείξεων κοκ, με πιο γνωστά τα: PECS (Picture exchange communication system), Teacch (Treatment and education of autistic and related Communication handicapped children) και τις κοινωνικές ιστορίες (social stories) (Papadopoulos, 2018). Αργότερα αναπτύχθηκαν και τα υποβοηθούμενα συστήματα Ε.Ε.Ε. υψηλής τεχνολογίας, που γίνεται χρήση σύγχρονης τεχνολογίας, με υπολογιστές, τάμπλετ, κινητά αφής, συσκευές παραγωγής ομιλίας κοκ., μέσα από τα οποία έχουν αναπτυχθεί ψηφιακές εφαρμογές κατάλληλες για άτομα με επικοινωνιακά ελλείμματα. Η Ε.Ε.Ε. υψηλής τεχνολογίας μέσω ψηφιακών εφαρμογών χρησιμοποιείται σχεδόν εξ ολοκλήρου πια από τους ειδικούς στα άτομα που εμφανίζουν επικοινωνιακά ελλείμματα, είτε μιλάμε για Δ.Α.Φ., είτε για άλλες γλωσσικές διαταραχές (Ganz, 2015 • Lorah et al, 2015).



Εικόνα 1: Στιγμιότυπο οθόνης αφής από την ψηφιακή εφαρμογή επικοινωνίας Avaz

Υπάρχουν πλέον πολλές ψηφιακές εφαρμογές επικοινωνίας, κατάλληλες για iPad ή Android, είτε μιλά κανείς για έξυπνα κινητά, είτε για τάμπλετ (οθόνες αφής). Με το άνοιγμα του λογισμικού, δίνεται η δυνατότητα στον χρήστη να πατήσει την κατάλληλη εικόνα από αυτές που έχει μπροστά του και να αποδοθεί με συνθετική ομιλία, σε πραγματικό χρόνο, η ονομασία της λέξης (πχ. νερό). Αυτές οι εφαρμογές είναι "ενός βήματος" (one-step request), υπάρχουν όμως και αυτές των "πολλαπλών βημάτων" (multiple-step request). Σε ετούτες μπορούν να αναπαραχθούν πιο πολύπλοκες επικοινωνιακές πληροφορίες, με τη σύνθεση προτάσεων από τον ίδιο τον χρήστη (πχ. θέλω νερό) μέσω διαδοχικής επιλογής εικονιδίων από καρτέλες που εναλλάσσονται όταν εκείνος το επιλέξει (Reichle et al, 2016 • Light & McNaughton, 2015). Στόχος δεν είναι απλώς να αναπτυχθεί κάποιο λεξιλόγιο στο βαθμό που αυτό είναι εφικτό σε κάθε περίπτωση, αλλά να μπορεί το άτομο να εκφράσει αυτό που χρειάζεται για να καλύψει τις ανάγκες του, ακόμα και στις περιπτώσεις που τελικά δεν αναπτύξει δικό του αυτόνομο λεξιλόγιο (Lorah et al, 2018 • Allen et al, 2016). Τα μηνύματα εξάγονται μέσω ψηφιακής φωνής, οπότε αυτή γίνεται η μοναδική τεχνολογία που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στις περιπτώσεις ατόμων Δ.Α.Φ. με μικρή-μηδενική λεκτική επικοινωνία (Elsahar et al, 2019 • Flaubert et al, 2017).

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από τους στόχους είναι τα εξής:

1. Είναι αποτελεσματικές οι ψηφιακές εφαρμογές επικοινωνίας μέσω οθονών αφής στα άτομα με Δ.Α.Φ. με μικρή ή μηδενική λεκτική επικοινωνία;

2. Ποιες είναι οι ψηφιακές εφαρμογές επικοινωνίας μέσω οθονών αφής που χρησιμοποιούνται στα άτομα με Δ.Α.Φ. με μικρή ή μηδενική λεκτική επικοινωνία;

3. Με ποια κριτήρια συνδέεται η επιλογή των ψηφιακών εφαρμογών επικοινωνίας μέσω οθονών αφής που χρησιμοποιούνται στα άτομα με Δ.Α.Φ. με μικρή ή μηδενική λεκτική επικοινωνία;

Σημαντικότητα

Απαντώντας στα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα, θα μπορέσει να εντοπιστεί η καταλληλότερη εφαρμογή που εξυπηρετεί το σκοπό της εργασίας και το ερευνητικό, αλλά και πρακτικό πρόβλημα, που υπάρχει τη δεδομένη στιγμή στα ελληνικά δεδομένα της ειδικής αγωγής. Κι αυτό δεν είναι άλλο από την απουσία τέτοιων τεχνολογιών για άτομα με Δ.Α.Φ. στη χώρα μας. Ο εντοπισμός μιας τέτοιας εφαρμογής, δίνει τη δυνατότητα προσαρμογής της στην ελληνική γλώσσα για χρήση στις παρεμβάσεις επικοινωνίας ή για την υποστήριξη τους στο σπίτι. Επιπλέον, θα διερευνηθούν οι λόγοι που κατευθύνουν την επιλογή αυτών των εφαρμογών. Με τη λογική της ευρύτερης προσβασιμότητας, καλό θα είναι ετούτη η εφαρμογή να έχει μηδενικό ή μικρό κόστος, ώστε να είναι εφικτό για τον καθένα να την προμηθευτεί. Δεδομένου ότι οι οθόνες αφής βρίσκονται πια σχεδόν σε κάθε σπίτι και σε κάθε κοινωνικό στρώμα, ο εξοπλισμός δεν αποτελεί τόσο μεγάλο πρόβλημα. Ένα υψηλό κόστος απόκτησης της εφαρμογής όμως,

θα λειτουργούσε αντίθετα με την άρση των αποκλεισμών (Farzana et al, 2020). Συνολικά λοιπόν αναζητάται μια αποτελεσματική ψηφιακή εφαρμογή για οθόνες αφής, καθολικά προσβάσιμη τεχνολογικά, πρακτικά και οικονομικά, ώστε να απευθύνεται σε όλα τα κοινωνικά στρώματα και να μην απαιτεί ειδικές γνώσεις ή εκπαίδευση.

Μέθοδος

Μετά την προκαταρκτική βιβλιογραφική ανασκόπηση, εντοπίστηκαν οι εξής έγκριτες βάσεις δεδομένων που περιέχουν πηγές πάνω στη θεματική της παρούσας εργασίας: Scopus, Springer, Sage, ScienceDirect, IEEE-xplore, Taylor&Francis, Wiley, PubMed, ResearchGate, Eric, American Speech-Language-Hearing Association Journal και το Augmentative and Alternative Communication Journal. Σε αυτές έγινε συστηματική αναζήτηση με τις εξής λέξεις-κλειδιά, μεμονωμένα ή σε συνδυασμό (με χρήση των όρων AND-OR): (ASD OR Autism) AND (high tech AAC OR high tech augmentative and alternative communication) AND (digital application OR mobile application OR touch screen application OR tablet application OR communication app) AND (minimally verbal OR non verbal OR verbally challenged). Σε βάσεις δεδομένων που δεν έδιναν αποτελέσματα με αυτές τις αναζητήσεις χρησιμοποιήθηκε πιο περιεκτικά: AAC communication apps AND autism AND minimally verbal OR non verbal. Έτσι αρχικά εντοπίστηκαν συνολικά 594 άρθρα (πίνακας 1).

Βάση δεδομένων	Αριθμός πηγών
Augmentative and Alternative Communication Journal	67
American Speech-Language-Hearing Association Journal	29
Eric	91
IEEE-xplore	15
LinkSpringer	29
PubMed	7
ResearchGate	157
Sage	41
ScienceDirect	29
Scopus	3
Taylor & Francis	61
Wiley	65
Σύνολο	594

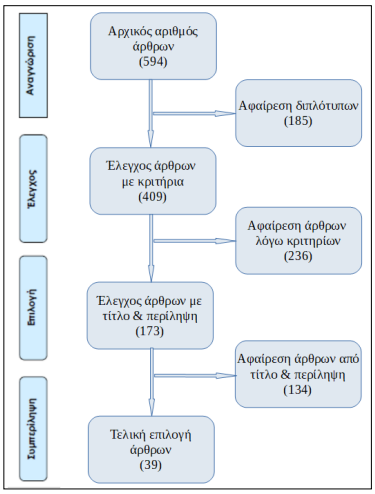
Πίνακας *1: Κατανομή πηγών ανά βάση δεδομένων*

Στο επόμενο στάδιο, αφαιρέθηκαν τα διπλότυπα άρθρα. Για τις υπόλοιπες πηγές ορίστηκαν τα εξής κριτήρια επιλεξιμότητας ή αποκλεισμού, όπως ακουλουθείται στο πλαίσιο Prisma: η γλώσσα της πηγής να είναι η αγγλική, η πηγή να ανήκει σε άρθρο έγκριτου περιοδικού, να έχει δημοσιευτεί την τελευταία δεκαετία (2014-2024), να περιλαμβάνει εμπειρική έρευνα και να είναι ελεύθερα προσβάσιμη ή προσπελάσιμη μέσω του πανεπιστημιακού λογαριασμού (πίνακας 2).

Τύπος κριτηρίου	Κριτήριο επιλογής πηγών
Γλώσσα	Αγγλικά
Είδος δημοσίευσης	Άρθρα έγκριτων περιοδικών
Μεθοδολογικός σχεδιασμός	Εμπειρικές έρευνες
Χρονικό εύρος δημοσίευσης	01/2014-10/2024
Πρόσβαση	Ανοικτή προσπέλαση ή μέσω του πανεπιστημίου

Πίνακας *1: Κριτήρια επιλογής πηγών*

Τα άρθρα που πληρούσαν τα κριτήρια επιλογής, ελέγχθηκαν με βάση τον τίτλο και την περίληψή τους, για να διαπιστωθεί αν αφορούν την παρούσα εργασία με τα ερευνητικά της ερωτήματα. Έτσι επιλέχθηκαν οι εμπειρικές έρευνες που αφορούσαν σε άτομα με Δ.Α.Φ. τα οποία ήταν ελάχιστα ή μη λεκτικά και στα οποία έγινε κάποιου είδους παρέμβαση επικοινωνίας μέσω κάποιας ψηφιακής εφαρμογής με χρήση οθόνης αφής. Συμπεριλήφθηκαν οι έρευνες που αφορούσαν αυτού του τύπου τις εφαρμογές για τα συγκεκριμένα άτομα, είτε "εξετάζοντας" τα ίδια τα άτομα, είτε διερευνώντας την σκοπιά των γονέων, λογοθεραπευτών και άλλων ειδικών κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων αυτών. Συμπεριλήφθηκαν οι έρευνες που εξέταζαν τις εν λόγω εφαρμογές ξεχωριστά ή συγκριτικά μεταξύ τους, είτε σε σχέση με άλλα συστήματα Ε.Ε.Ε.. Δεν συμπεριλήφθηκαν δημοσιεύσεις από "γκρίζα" βιβλιογραφία. Δεν συμπεριλήφθηκαν βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις πάνω στην ίδια θεματική. Τελικά έμειναν 39 άρθρα έγκριτων περιοδικών, που αποτέλεσαν το δείγμα της συγκεκριμένης βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Η εξαγωγή των δεδομένων, η σύνθεση και η συγκριτική τους ανάλυση, γίνεται σε όλα τα ερευνητικά ερωτήματα με τη βοήθεια των εργαλείων και γραφημάτων του excel, μιας και ο αριθμός των ερευνών που αποτελούν το δείγμα της παρούσας εργασίας είναι σχετικά μικρός και τα εν λόγω ερευνητικά μέσα είναι κατάλληλα για αυτού του τύπου την παρουσίαση δεδομένων.

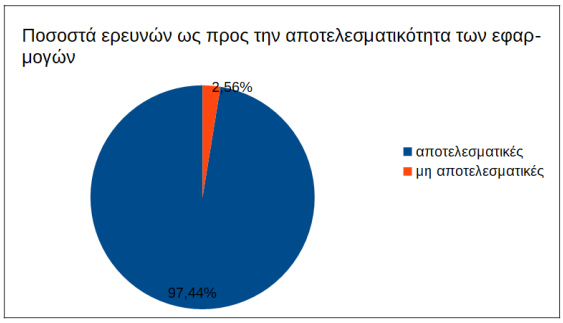


Εικόνα 2: Διάγραμμα ροής Prisma για την παρούσα έρευνα

Αποτελέσματα – Συμπεράσματα

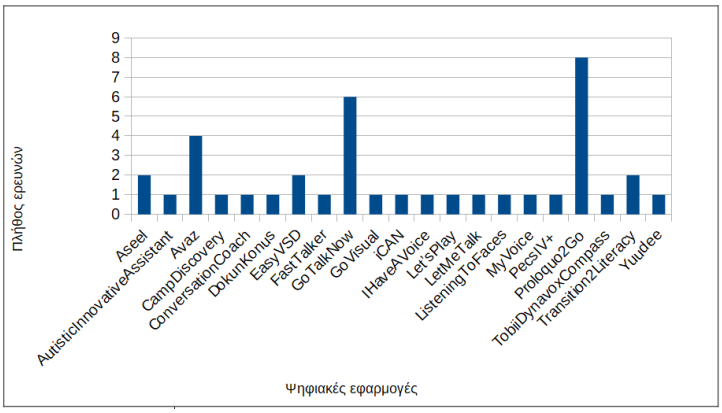
Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή κατά πόσο είναι αποτελεσματικές οι ψηφιακές εφαρμογές επικοινωνίας μέσω οθονών αφής στα άτομα με Δ.Α.Φ. με μικρή ή μηδενική λεκτική επικοινωνία, οι συγκεκριμένες ψηφιακές εφαρμογές έχουν στην πλειοψηφία τους (97,44%) θετικά αποτελέσματα. Άτομα με ελάχιστη λεκτική επικοινωνία αυξάνουν την παραγωγή προφορικού λόγου, έστω και μιμητικά. Τα μη λεκτικά άτομα εκφράζονται μέσα από τη ψηφιακή φωνή της εφαρμογής (Elsahar et al, 2019 • Flaubert et al, 2017). Γενικά αυξάνεται η αυτοέκφραση/αυτονόμησή τους με κάλυψη βασικών αναγκών (Farzana et al, 2021). Το 66,67% των ερευνών κρίνουν ότι

υπάρχει διατήρηση/γενίκευση της γνώσης, είτε στις μαθημένες λέξεις, είτε στη χρήση της εφαρμογής (Allen et al, 2016 • Baxter et al, 2012 • White et al, 2021).



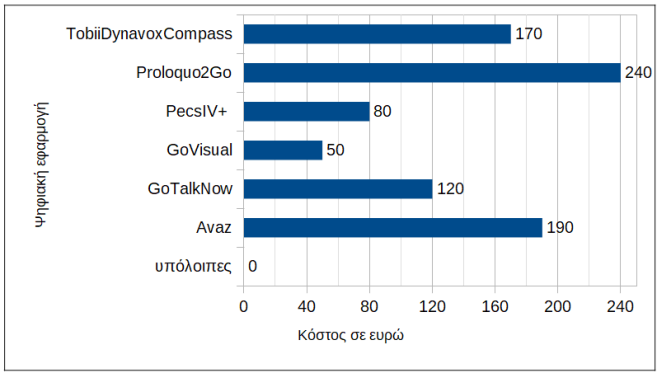
Γράφημα 1: Ποσοστά ερευνών ως προς την αποτελεσματικότητα των εφαρμογών

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή ποιες είναι οι ψηφιακές εφαρμογές επικοινωνίας μέσω οθονών αφής που χρησιμοποιούνται στα άτομα με Δ.Α.Φ. με μικρή ή μηδενική λεκτική επικοινωνία, αυτή τη στιγμή υπάρχει πληθώρα τέτοιων, καθεμία με διαφοροποιημένα χαρακτηριστικά. Εδώ εντοπίστηκαν 21. Οι πιο συχνόχρηστες είναι: Proloquo2Go (8 έρευνες-20,51%), GoTalkNow (6 έρευνες-15,38%), Avaz (4 έρευνες-10,26%) (Reichle et al, 2016). Οι πιο διαδεδομένες εφαρμογές στη χρήση και στη βιβλιογραφία, είναι αυτές που συναντώνται συχνότερα και στο δείγμα της παρούσας εργασίας, κάτι λογικό, μιας και η συχνή τους χρήση δημιουργεί φαύλο κύκλο "προώθησης" τους (Farzana et al, 2021 • Muttiah et al, 2022).



Γράφημα 2: Πλήθος ερευνών ανά ψηφιακή εφαρμογή

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή με ποια κριτήρια συνδέεται η επιλογή των ψηφιακών εφαρμογών επικοινωνίας μέσω οθονών αφής που χρησιμοποιούνται στα άτομα με Δ.Α.Φ. με μικρή ή μηδενική λεκτική επικοινωνία, παρατηρείται ότι μεγάλο ρόλο παίζει η γλώσσα της εφαρμογής (26 έρευνες-66,67%-αγγλική γλώσσα), το λειτουργικό σύστημα (26 έρευνες-66,67%-εφαρμογές συμβατές με ios & android), ο τύπος της οθόνης αφής (31 έρευνες-81,58%-τάμπλετ). Το πιο σημαντικό κριτήριο από όλα φαίνεται να είναι η εξαγωγή ψηφιακής ομιλίας, ώστε να μπορέσουν να "εκφραστούν" τα άτομα με μικρή ή μηδενική λεκτική επικοινωνία (Allen et al, 2016 • Koegel et al, 2020 • Tager & Kasari, 2013). Άλλα στοιχεία που παίζουν σημαντικό ρόλο είναι η δυνατότητα εξατομίκευσης, η διαθεσιμότητα, η αξιοπιστία, αλλά και οι ψηφιακές γνώσεις, οι αντιλήψεις, όπως και η κοινωνικοοικονομική κατάσταση ή η κουλτούρα των ειδικών/γονέων (Baxter et al, 2012 • Lorah et al, 2015 • Lorah et al, 2022). Τέλος ως προς το κόστος παρατηρείται ότι οι πιο συχνόχρηστες εφαρμογές δεν παρέχονται δωρεάν. Η πιο ακριβή εφαρμογή είναι το Proloquo2Go που είναι η πιο συχνόχρηστη γενικότερα, αλλά και στην παρούσα εργασία. Από τις υπόλοιπες, οι πιο συχνόχρηστες εφαρμογές είναι το GoTalkNow και το Avaz, τα οποία έχουν εξίσου σημαντικό κόστος αγοράς (Reichle et al, 2016).



Γράφημα 3: Κόστος ψηφιακών εφαρμογών σε ευρώ

Συζήτηση

Η συμβολή της παρούσας έρευνας αρχικά έρχεται με την απάντηση στα τρία παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα. Μάλιστα είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό πως εντοπίστηκαν έρευνες σε άτομα ηλικιών πέρα από τις οποίες έχουν ξεπεραστεί τα ορόσημα ανάπτυξης λόγου ή ενήλικα άτομα, με τα αποτελέσματά τους να είναι εξίσου θετικά. Αυτό είναι σημαντικό μιας και δεν υπάρχει τόσο μεγάλος αριθμός ερευνών για αυτές τις ηλικίες (Kasari et al, 2014 • Tager & Kasari, 2013). Με τη λογική της ευρύτερης εγκυρότητας και προσβασιμότητας, αναζητήθηκε μια αποτελεσματική ψηφιακή εφαρμογή για οθόνες αφής, καθολικά προσβάσιμη τεχνολογικά, πρακτικά και οικονομικά, ώστε να μην απευθύνεται σε συγκεκριμένα κοινωνικά στρώματα και να μην απαιτεί ειδικές γνώσεις ή εκπαίδευση (Baxter et al, 2012 • Donato et al, 2017). Υπάρχουν διάφορες εφαρμογές που καλύπτουν κάποια από τα παραπάνω κριτήρια, όχι όμως όλα ταυτόχρονα. Έτσι η GoTalkNow και η Avaz φαίνεται να έχουν δυνατότητα χρήσης στα

ελληνικά, αν και αυτές δεν βρέθηκε να έχουν διερευνηθεί για τη χώρα μας, ενώ απαιτείται αγορά των προϊόντων για να διαπιστωθεί πρακτικά κατά πόσο είναι αποδοτικές. Η εφαρμογή LetMeTalk φαίνεται να έχει από τις πιο εύχρηστες και προσαρμόσιμες διεπαφές, ενώ παρέχεται εντελώς δωρεάν, αλλά δεν υπάρχει δυνατότητα χρήσης στα ελληνικά. Η μόνη εφαρμογή από τις 21 που αποτέλεσαν το δείγμα της παρούσας, η οποία φαίνεται μέσα από ερευνητικά δεδομένα να είναι έγκυρη, αποτελεσματική, ανεπτυγμένη από ειδικούς, δωρεάν, καθολικά προσβάσιμη πρακτικά/τεχνολογικά, μιας και είναι ανεπτυγμένη για συστήματα Android και παρέχεται σε ανοιχτό κώδικα για οποιαδήποτε αλλαγή, άρα υπάρχει η δυνατότητα ανάπτυξής της στα ελληνικά είναι το FastTalker από το M.I.T. (Massachusetts Institute of Technology) (Gilroy et al, 2018). Αυτό όμως αρχικά απαιτεί κάποιες γνώσης διαμόρφωσης κώδικα και έπειτα πρακτικής διερεύνησης σε εμπειρικό επίπεδο. Καταλήγοντας, παρόλο που καμία από τις εφαρμογές που διερευνήθηκαν δεν καλύπτει επακριβώς το σκοπό της παρούσας εργασίας τη δεδομένη χρονική στιγμή, η συμβολή έχει να κάνει με την παρουσίαση όλων αυτών των ευρημάτων γενικότερα.

Οι περιορισμοί της έρευνας ξεκινούν από το γεγονός ότι οι εφαρμογές της Ε.Ε.Ε. όπως και η διάγνωση της Δ.Α.Φ. αποτελούν μια ευρύτατη και πολύ ανομοιογενή περιοχή. Όπως ήταν λογικό για να διεξαχθεί η συγκεκριμένη εργασία, έπρεπε τα ερευνητικά ερωτήματα να είναι πολύ συγκεκριμένα και τα κριτήρια επιλογής των άρθρων να είναι πολύ αυστηρά, ώστε να περιορίζεται η έρευνα σε μια πολύ μικρή υποπεριοχή ενδιαφέροντος (Khan et al, 2003). Άλλοι περιορισμοί μπορεί να προέρχονται από τις λέξεις κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν στην αναζήτηση των ερευνών. Να σημειωθεί επίσης πως παρόλο που οι εφαρμογές κρίνονται στην πλειοψηφία τους αποτελεσματικές μέσα από τις εμπειρικές έρευνες που εξετάστηκαν, ο βαθμός της αποτελεσματικότητας δεν είναι απόλυτα συγκρίσιμος, κάτι που εμπεριέχει πιθανότητες σφαλμάτων, μιας και κάθε φορά υπάρχουν διαφορετικές εφαρμογές, διαφορετικοί συμμετέχοντες και διαφορετικοί επικοινωνιακοί στόχοι. Ετούτο οφείλεται στο γεγονός ότι τα άτομα με Δ.Α.Φ. με μικρή ή μηδενική λεκτική επικοινωνία αποτελούν μία πολύ ανομοιογενή ομάδα ως προς το σύνολο των χαρακτηριστικών τους. Οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα, αρχικά σχετίζονται με τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, οπότε περιλαμβάνουν τη διερεύνηση με άλλα κριτήρια επιλεξιμότητας των άρθρων, με επιπλέον όρους αναζήτησης, με συμπερίληψη κι άλλων βάσεων δεδομένων, αλλά και των πρακτικών από τα σχετικά συνέδρια. Ιδιαιτέρως χρήσιμο όμως θα ήταν και η διερεύνηση της ίδιας θεματικής για άλλες ηλικιακές ομάδες, η άποψη των βοηθών επικοινωνίας, ο έλεγχος της διατήρησης ή γενίκευσης της γνώσης μετά από το πέρας της παρέμβασης, αλλά και η ψηφιακή εξέλιξη τους.

Βιβλιογραφία

Allen, M.L., Hartley, C., & Cain, K. (2016) iPads and the use of "Apps" by Children with Autism Spectrum Disorder: Do They Promote Learning?. *Frontiers in Psychology. 30(7)*, 1305. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01305

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. American Psychiatric Publishing. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Bauminger-Zviely, N., Karin, E., Kimhi, Y. & Agam-Ben-Artzi, G. (2014). Spontaneous peer conversation in preschoolers with high-functioning autism spectrum disorder versus typical development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 55 (4)*, 363-373. https://doi.org/10.1111/jcpp.12158

Baxter, S., Enderby, P., Evans, P., & Judge, S. (2011). Barriers and facilitators to the use of high-technology augmentative and alternative communication devices: a systematic review and qualitative synthesis. *International Journal of Language & Communication Disorders, 47(2),* 115–129. https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00090.x

Donato, C., Spencer, E., & Arthur-Kelly, M. (2018). A critical synthesis of barriers and facilitators to the use of AAC by children with autism spectrum disorder and their communication partners. *Augmentative and Alternative Communication, 34(3),* 242–253. https://doi.org/10.1080/07434618.2018.1493141

Durrleman, S., & Delage, H. (2016). Autism Spectrum Disorder and Specific Language Impairment: Overlaps in Syntactic Profiles. *Language Acquisition, 23(4),* 361–386. https://doi.org/10.1080/10489223.2016.1179741

Elsahar, Y., Hu, S., Bouazza-Marouf, K., Kerr, D., & Mansor, A. (2019). Augmentative and Alternative Communication (AAC) Advances: A Review of Configurations for Individuals with a Speech Disability. *Sensors, 19(8),* 1911. https://doi.org/10.3390/s19081911

Farzana, W., Sarker, F., Chau, T., & Mamun, K.A. (2021). Technological Evolvement in AAC Modalities to Foster Communications of Verbally Challenged ASD Children: A Systematic Review. *IEEE Access, 4.* https://doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3055195

Farzana, W., Sarker, F., Hossain, Q.D., Chau, T., & Mamun, K.A. (2020). An Evaluation of Augmentative and Alternative Communication Research for ASD Children in Developing Countries: Benefits and Barriers. In Stephanidis, C., Antona, M., Ntoa, S. (Eds.), HCI International 2020 - Late Breaking Posters. HCII 2020, *Communications in Computer and Information Science,* vol 1294. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-60703-6_7

Flaubert, J.L., Spicer, C.M., & Jette, A.M. (2017). The Promise of Assistive Technology to Enhance Activity and Work Participation. *The National Academies Press,* 209–310. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK453284/

Ganz, J. B. (2015). AAC Interventions for Individuals with Autism Spectrum Disorders: State of the Science and Future Research Directions. *Augmentative and*

Alternative Communication, 31(3), 203–214. https://doi.org/10.3109/07434618.2015.1047532

Gilroy, S. P., Leader, G., & McCleery, J. P. (2018). A pilot community-based randomized comparison of speech generating devices and the picture exchange communication system for children diagnosed with autism spectrum disorder. *Autism Research,* 11(12), 1701–1711. https://doi.org/10.1002/aur.2025

Kasari, C., Kaiser, A., Goods, K., Nietfeld, J., Mathy, P., Landa, R., Murphy, S., & Almirall, D. (2014). Communication Interventions for Minimally Verbal Children With Autism: A Sequential Multiple Assignment Randomized Trial. *Journal of the American Academy of Child Adolescent Psychiatry, 53(6),* 635-646. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2014.01.019

Khan, K.S., Kunz, R., Kleijnen, J., & Antes, G. (2003). Five steps to conducting a systematic review. *Journal of the Royal Society of Medicine, 96(3)*, 118-21. https://doi.org/10.1177/014107680309600304

Koegel, L.K., Bryan, K.M., Su, P.L., Vaidya, M., & Camarata, S. (2020). Definitions of Nonverbal and Minimally Verbal in Research for Autism: A Systematic Review of the Literature. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 50,* 2957–2972. https://doi.org/10.1007/s10803-020-04402-w

Light, J., & McNaughton, D. (2012). The Changing Face of Augmentative and Alternative Communication: Past, Present, and Future Challenges. *Augmentative and Alternative Communication, 28(4),* 197–204. https://doi.org/10.3109/07434618.2012.737024

Light, J., & McNaughton, D. (2015). Designing AAC Research and Intervention to Improve Outcomes for Individuals with Complex Communication Needs. *Augmentative and Alternative Communication, 31(2),* 85–96. https://doi.org/10.3109/07434618.2015.1036458

Lorah, E. R., Holyfield, C., Miller, J., Griffen, B., & Lindbloom, C. (2022). A Systematic Review of Research Comparing Mobile Technology Speech-Generating Devices to Other AAC Modes with Individuals with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 34,* 187–210. https://doi.org/10.1007/s10882-021-09803-y

Lorah, E. R., Parnell, A., Whitby, P.S., & Hantula, D. (2015). A Systematic Review of Tablet Computers and Portable Media Players as Speech Generating Devices for Individuals with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 45,* 3792–3804. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2314-4

Lorah, E.R., Tincani, M., & Parnell, A. (2018). Current Trends in the Use of Handheld Technology as a Speech-Generating Device for Children With Autism. *Behavior*

Analysis: Research and Practice, 18(3), 317–327. https://doi.org/10.1037/bar0000125

Muttiah, N., Gormley, J., & Drager, K. D. R. (2022). A scoping review of Augmentative and Alternative Communication (AAC) interventions in Low-and Middle-Income Countries (LMICs). *Augmentative and Alternative Communication, 38(2),* 123–134. https://doi.org/10.1080/07434618.2022.2046854

Papadopoulos, D. (2018). A General Overview of the Pragmatic Language-Social Skills and Interventions for Children with Autism Spectrum Disorders. *Autism Open Access, 8(1),* 225-235. https://doi.org/10.4172/2165-7890.1000225

Parsons, L., Cordier, R., Munro, N., Joosten, A., & Speyer, R. (2017). A systematic review of pragmatic language interventions for children with autism spectrum disorder. *Plos One 12(4)*. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0172242

Politte, L.C., Howe, Y., Nowinski, L., Palumbo, M., & McDougle, C.J. (2015). Evidence-Based Treatments for Autism Spectrum Disorder. *Current Treatment Options in Psychiatry, 2,* 38–56. https://doi.org/10.1007/s40501-015-0031-z

Reichle, J., Ganz, J., Drager, K., & Parker-McGowan, Q. (2016). Augmentative and Alternative Communication Applications for Persons with ASD and Complex Communication Needs. In Keen, D., Meadan, H., Brady, N., & Halle, J. (Eds.), *Prelinguistic and Minimally Verbal Communicators on the Autism Spectrum* (pp. 179-213). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0713-2_9

Reindal, L., Nζrland, T., Weidle, Lydesren, S., Andreassen, O. A., & Sund, A. M. (2023). Structural and Pragmatic Language Impairments in Children Evaluated for Autism Spectrum Disorder (ASD). *Journal of Autism and Developmental Disorders, 53,* 701–719. https://doi.org/10.1007/s10803-020-04853-1

Tager-Flusberg, H., & Kasari, C. (2013). Minimally verbal children with ASD. *Autism Research, 6,* 468-478. https://doi.org/10.1002/aur.1329

White, E.N., Ayres, K.M., Snyder, S.K., Cagliani, R.R., & Ledford, J.R. (2021). Augmentative and Alternative Communication and Speech Production for Individuals with ASD: A Systematic Review. *Journal of Autism Developmental Disorders, 51,* 4199–4212. https://doi.org/10.1007/s10803-021-04868-2

Η επιρροή των απόψεων του Carl Rogers στην εκπαίδευση

Πιτερού Δάφνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02/Τ.Ε.16, ΜΑ

Περίληψη

Το παρόν άρθρο έχει ως θέμα του την επιρροή που άσκησαν οι απόψεις του ψυχολόγου Carl Rogers στον τομέα της εκπαίδευσης. Ύστερα από μια σύντομη αναφορά στην προσωποκεντρική προσέγγιση που υιοθέτησε ο Carl Rogers ως ψυχοθεραπευτής, παρουσιάζονται αναλυτικά οι τρεις αρχές – συνθήκες που εισηγήθηκε, οι οποίες αν εφαρμοστούν από τον εκπαιδευτικό θα διευκολύνουν σημαντικά τη μαθησιακή διαδικασία και θα επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στους μαθητές τόσο σε γνωστικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο. Πρόκειται για α) την αυθεντικότητα β) την άνευ όρων θετική αποδοχή και αναγνώριση του άλλου και γ) την ενσυναίσθηση. Ο εκπαιδευτικός υιοθετώντας ενεργά αυτές τις τρεις στάσεις δύναται να καταστεί διευκολυντής της μάθησης και να δημιουργήσει θετικό κλίμα στη σχολική τάξη καθώς η αλληλεπίδραση μεταξύ διδάσκοντος και διδασκομένου είναι ιδιαιτέρως ισχυρή. Η εφαρμογή των τριών αυτών αρχών-στάσεων στη διδακτική πράξη αποτελεί μια διαχρονική πρόκληση για κάθε μάχιμο εκπαιδευτικό.

Λέξεις-κλειδιά: προσωποκεντρική προσέγγιση, αυθεντικότητα, άνευ όρων αποδοχή, ενσυναίσθηση

Abstract

This article discusses the influence of psychologist Carl Rogers' views on the field of education. After a brief reference to the person-centered approach adopted by Carl Rogers as a psychotherapist, the three principles - conditions he suggested are presented in detail. These principles if applied by the teacher, will significantly facilitate the learning process and bring positive results to students on both a cognitive and emotional level. It is about a) authenticity/congruence b) unconditional positive regard and c) empathy. By actively adopting these three attitudes, the teacher can become a facilitator of learning and create a positive climate in the classroom as the interaction between teacher and student is particularly strong. The application of these three principles-attitudes in teaching practice constitutes a timeless challenge for every struggling teacher.

Key-words: person-centered approach, authenticity/congruence, unconditional positive regard, empathy.

Προσωποκεντρική προσέγγιση

Ο Carl Rogers (1902 – 1987) ήταν Αμερικανός ψυχολόγος. Οι ξεχωριστές απόψεις του για τη φύση του ανθρώπου τον οδήγησαν να δημιουργήσει μια ιδιαίτερη ψυχοθεραπευτική προσέγγιση και βάσει αυτής να υιοθετήσει μια διαφορετική οπτική για την εκπαίδευση (Zimring, 1994). Επί της ουσίας υποστήριξε ότι οι αρχές που συντελούν σε μια

επιτυχημένη θεραπευτική προσέγγιση μπορούν να αξιοποιηθούν δημιουργικά στην εκπαιδευτική διαδικασία εάν μεταφερθούν mutatis mutandis σε αυτή.

Η ψυχολογική προσέγγιση του Carl Rogers άρχισε να αναπτύσσεται το 1940 και ονομάστηκε «προσωποκεντρική προσέγγιση». Ο όρος «προσωποκεντρική» επιλέχθηκε για να τονίσει ότι στο επίκεντρο της συμβουλευτικής διαδικασίας βρίσκονται οι συμβουλευόμενοι και όχι κάποιες μέθοδοι ή τεχνικές (Σίμου 2011; Χασιώτη 2018). Σύμφωνα με την προσωποκεντρική προσέγγιση ο άνθρωπος σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής του χαρακτηρίζεται από μια τάση για πραγμάτωση, η οποία αποτελεί και τη μοναδική κινητήρια δύναμη του οργανισμού του. Πρόκειται για «την έμφυτή του τάση να αναπτύξει όλες τις δυνατότητες με τρόπους που υπηρετούν τη συντήρησή του ή την ανάπτυξή του» (Χασιώτη,2018:11). Αναφορικά με την έννοια της πραγμάτωσης στην προσέγγιση του Carl Rogers έχει επίσης αναφερθεί ότι αυτή «αφορά στην τάση του οργανισμού να εξελιχθεί από μια απλή οντότητα σε μία σύνθετη, να μεταβεί από την εξάρτηση στην ανεξαρτησία, από τη σταθερότητα και την ακαμψία σε μία διαδικασία αλλαγής και ελεύθερης έκφρασης» (Σίμου,2011:43).

Αυτή η τάση πραγμάτωσης αποτελεί το κίνητρο για την επί τα βελτίω αλλαγή του ατόμου ωστόσο απαραίτητο είναι και ένα ασφαλές περιβάλλον στο οποίο θα μπορέσει να πραγματοποιηθεί αυτή η αλλαγή (Χασιώτη,2018).Για την επίτευξη της αλλαγής αυτής χρειάζονται ακόμα τρεις αρχές – συνθήκες εκ μέρους του θεραπευτή σε ένα πρώτο επίπεδο και του εκπαιδευτικού σε ένα δεύτερο. Πρόκειται για α) την αυθεντικότητα, β) την άνευ όρων θετική αποδοχή και αναγνώριση του άλλου και γ)την ενσυναίσθηση (Zimring 1994;Σίμου 2011; Χασιώτη 2018).

Αυθεντικότητα

Η αυθεντικότητα θεωρείται από τον ίδιο τον Carl Rogers ως η πιο σημαντική από τις τρεις προαναφερθείσες συνθήκες αναφορικά με τη διευκόλυνση της μάθησης. Ο ίδιος αναφέρει σχετικά(η μετάφραση στην ελληνική είναι δική μας):

Ίσως η πιο σημαντική από αυτές τις βασικές στάσεις είναι η αυθεντικότητα ή γνησιότητα. Όταν ο διευκολυντής της μάθησης είναι ένα πραγματικό πρόσωπο όντας ο εαυτός του, εισέρχεται σε μια σχέση με τον μαθητή χωρίς να προβάλλει ένα διαφορετικό πρόσωπο ή προσωπείο, είναι περισσότερο πιθανό να είναι αποτελεσματικός. Αυτό σημαίνει ότι τα συναισθήματα που βιώνει είναι διαθέσιμα σε αυτόν, διαθέσιμα στην αντίληψή του, ότι είναι ικανός να βιώσει αυτά τα συναισθήματα, να ταυτιστεί με αυτά και να τα μεταδώσει αν χρειάζεται. Σημαίνει ότι εισέρχεται σε μια άμεση προσωπική συνάντηση με τον μαθητή, τον συναντά σε μία βάση ενώπιος ενωπίω. Σημαίνει ότι είναι ο εαυτός του, ότι δεν αρνείται τον εαυτό του.Από αυτή την οπτική προτείνεται ο δάσκαλος μπορεί να είναι ένα αυθεντικό πρόσωπο στη σχέση του με τους μαθητές του. Μπορεί να είναι ενθουσιώδης, μπορεί να βαριέται, μπορεί να ενδιαφέρεται για τους μαθητές του, μπορεί να είναι θυμωμένος, ευαίσθητος και φιλικός. Επειδή αποδέχεται

αυτά τα συναισθήματα ως δικά του, δεν έχει καμία ανάγκη να τα επιβάλει στους μαθητές του. Μπορεί να επιδοκιμάζει ή να αποδοκιμάζει το έργο ενός μαθητή του χωρίς να υπονοεί ότι αυτό είναι αντικειμενικά καλό ή κακό ή ότι ο μαθητής είναι καλός ή κακός. Απλώς εκφράζει ένα συναίσθημα για το έργο, ένα συναίσθημα που υπάρχει μέσα του. Επομένως, αποτελεί πρόσωπο για τους μαθητές του, όχι μία απρόσωπη ενσάρκωση μιας απαίτησης του αναλυτικού προγράμματος ούτε ένας στείρος σωλήνας μέσω του οποίου η γνώση μεταφέρεται από τη μία γενεά στην επόμενη (Zimring,1994:3).

Η Σίμου (2011) αναφέρει ότι σύμφωνα με τον Rogers προϋπόθεση για να μπορεί να είναι κανείς αυθεντικός είναι η αυτοεκτίμηση καθώς ένας άνθρωπος με αυτοεκτίμηση δεν φοβάται ούτε τις αλλαγές ούτε να απομακρυνθεί από την πεπατημένη. Επιπλέον, ένας εκπαιδευτικός που χαρακτηρίζεται από αυθεντικότητα είναι σε θέση να αναγνωρίζει τα λάθη του. Με αυτόν τον τρόπο ενθαρρύνει και τον μαθητή να γίνει ο εαυτός του. Ο αυθεντικός εκπαιδευτικός «είναι πρόθυμος να μάθει από τους μαθητές του και να αξιοποιήσει τις αντιλήψεις του ως πληροφορίες για αυτούς και όχι ως την απόλυτη, αναμφισβήτητη αλήθεια. Ένας αξιόπιστα γνήσιος εκπαιδευτικός δημιουργεί ένα μαθησιακό περιβάλλον σιγουριάς και ασφάλειας» (Χασιώτη,2018:34). Η Χασιώτη (2018) επίσης αναφέρει ότι ακόμη και μία αναπόφευκτη σύγκρουση μπορεί να λυθεί ευκολότερα μέσω της ειλικρινούς επικοινωνίας που καλλιεργείται από έναν αυθεντικό εκπαιδευτικό, ο οποίος συνήθως επιδεικνύει διάθεση διαπραγμάτευσης και συμβιβασμού.

Άνευ όρων αποδοχή

Η άνευ όρων αποδοχή και αναγνώριση του άλλου εκ μέρους του εκπαιδευτικού συνεισφέρει και αυτή σημαντικά σε μια επιτυχημένη εκπαιδευτική διαδικασία. Η αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού αποτελεί την απαραίτητη προϋπόθεση και αυτής της συνθήκης (Χασιώτη,2018). Όταν ο εκπαιδευτικός επιδεικνύει πραγματικό ενδιαφέρον για τον μαθητή και τις απόψεις του, όταν τον αποδέχεται χωρίς προϋποθέσεις ή προαπαιτούμενα απλώς και μόνο επειδή είναι ένα ξεχωριστό άτομο με τη δική του αξία, τότε τίθενται τα θεμέλια για μία ουσιαστική παιδαγωγική σχέση και κατ' επέκταση για μια επιτυχημένη διδασκαλία. Ο μαθητής από την πλευρά του βιώνει πολύ θετικά αυτή την άνευ όρων αποδοχή και αισθάνεται ελεύθερος να είναι ο εαυτός του, να μοιράζεται με τον εκπαιδευτικό τις σκέψεις του και να εκφράζει ανεμπόδιστα τα συναισθήματά του χωρίς τον φόβο της απόρριψης. Επιπλέον, όταν ο μαθητής βιώσει την αποδοχή εκ μέρους του εκπαιδευτικού είναι σε θέση να αποδεχτεί και ο ίδιος όχι μόνο τον εαυτό του αλλά και τους γύρω του (Χασιώτη,2018). Ο εκπαιδευτικός βάσει της συνθήκης αυτής δείχνει τη φροντίδα για τους μαθητές του με έναν τρόπο μη κτητικό (Σίμου,2011). Σχετικά με την άνευ όρων αποδοχή ο ίδιος ο Rogers σχολιάζει(η μετάφραση στην ελληνική είναι δική μας):

Υπάρχει άλλη μία στάση που ξεχωρίζει σε εκείνους που επιτυχώς διευκολύνουν τη μάθηση. Την έχω παρατηρήσει. Την έχω βιώσει. Παρόλα αυτά είναι δύσκολο να ξέρω με ποιον όρο να την ονομάσω γι' αυτό θα χρησιμοποιήσω αρκετούς. Τη σκέφτομαι ως επιβράβευση του μαθητή, επιβράβευση των συναισθημάτων του, των απόψεών του,

της ατομικότητάς του. Είναι μία φροντίδα για τον μαθητή αλλά μια μη κτητική φροντίδα. Είναι μία αποδοχή αυτού του άλλου ατόμου ως ξεχωριστού προσώπου που αξίζει από μόνο του. Είναι μία βασική εμπιστοσύνη, μια πεποίθηση ότι αυτό το άλλο πρόσωπο είναι με κάποιον τρόπο θεμελιωδώς αξιόπιστο. Είτε το ονομάσουμε επιβράβευση, αποδοχή, εμπιστοσύνη ή με κάποιον άλλον όρο, εμφανίζεται με μια ποικιλία παρατηρήσιμων τρόπων. Ο διευκολυντής της μάθησης που διαθέτει έναν σημαντικό βαθμό αυτής της στάσης μπορεί να αποδέχεται πλήρως τον φόβο και τον δισταγμό του μαθητή καθώς προσεγγίζει ένα νέο πρόβλημα όπως επίσης μπορεί να αποδέχεται πλήρως την ικανοποίηση του μαθητή όταν επιτυγχάνει. Ένας τέτοιος δάσκαλος μπορεί να αποδέχεται την περιστασιακή απάθεια του μαθητή, τις ασταθείς επιθυμίες του να εξερευνήσει τις παρόδους της γνώσης όπως επίσης και τις πειθαρχημένες προσπάθειές του να επιτύχει μείζονες στόχους. Μπορεί να αποδεχτεί προσωπικά συναισθήματα τα οποία συγχρόνως διαταράσσουν και προωθούν τη μάθηση – τον ανταγωνισμό με έναν αδερφό, το μίσος για την αυθεντία, το ενδιαφέρον για την προσωπική επάρκεια. Αυτό που περιγράφουμε είναι μια επιβράβευση του μαθητή ως ατελούς ανθρώπινης ύπαρξης με πολλά συναισθήματα, με πολλές δυνατότητες. Η επιβράβευση ή αποδοχή του μαθητή εκ μέρους του διευκολυντή της μάθησης είναι μία λειτουργική έκφραση της βασικής εμπιστοσύνης του στην ικανότητα του ανθρώπινου οργανισμού (Zimring,1994:3-4).

Ενσυναίσθηση

Η τρίτη και τελευταία από τις προαναφερθείσες αρχές-συνθήκες, η ενσυναίσθηση, έχει οριστεί ως «η ικανότητα του παιδαγωγού να αντιλαμβάνεται την υποκειμενική πραγματικότητα του μαθητή διανοητικά, γνωστικά και συναισθηματικά προσπαθώντας να μπαίνει στη θέση του και να βλέπει τον κόσμο του σαν να ήταν ο δικός του, χωρίς όμως να ξεχάσει ποτέ τον όρο *σαν*» (Χασιώτη,2018:36). Μέσω της ενσυναίσθησης ο διευκολυντής της μάθησης, όπως αναφέρει η Σίμου (2011), καταφέρνει να εισέλθει στον χώρο αναφοράς του μαθητή. Ακούει τις σκέψεις, τις απόψεις, τα συναισθήματά του χωρίς να αποπειράται να ασκήσει κριτική σε αυτά ή να τα ερμηνεύσει. Προκειμένου ο μαθητής να γνωρίζει ότι δεν κρίνεται από τον εκπαιδευτικό, χρειάζεται ο δεύτερος να εκφράζει λεκτικά ή μη λεκτικά την ενσυναίσθησή του. Προϋπόθεση της ενσυναίσθησης είναι η ενεργητική ακρόαση, η οποία με τη σειρά της προϋποθέτει την αποδοχή και εκτίμηση του μαθητή από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Μέσω της ενεργητικής ακρόασης μεταδίδει στον μαθητή το μήνυμα ότι το ενδιαφέρον του για όσα βιώνει είναι αυθεντικό και ειλικρινές (Χασιώτη,2018). Σχετικά με την ενσυναίσθηση ο Rogers παρατηρεί(η μετάφραση στην ελληνική είναι δική μας):

Ένα επιπλέον στοιχείο που εγκαθιδρύει ένα κλίμα αυτενεργού, ανακαλυπτικής μάθησης είναι η ενσυναισθητική κατανόηση. Όταν ο δάσκαλος έχει την ικανότητα να κατανοήσει την αντίδραση του μαθητή εκ των έσω, όταν έχει μια ευαίσθητη επίγνωση του τρόπου με τον οποίο η διαδικασία της εκπαίδευσης και της μάθησης προσλαμβάνεται από τον μαθητή, τότε πάλι η πιθανότητα της σημαντικής μάθησης αυξάνεται. Αυτό το είδος κατανόησης διαφέρει από τη συνήθη αξιολογητική κατανόηση που ακολουθεί το

πρότυπο του «καταλαβαίνω τι πρόβλημα έχεις». Όταν υπάρχει ενσυναίσθηση, ωστόσο, η αντίδραση στον μαθητή ακολουθεί κάτι από αυτό το πρότυπο «επιτέλους κάποιος καταλαβαίνει πώς νιώθω χωρίς να θέλει να με κρίνει. Τώρα μπορώ να ανθίσω, να εξελιχθώ και να μάθω». Αυτή η στάση του να μπαίνει κανείς στη θέση του άλλου, του να βλέπει τον κόσμο μέσα από τα μάτια του μαθητή του, είναι σχεδόν ανήκουστη μέσα στην τάξη. Κάποιος θα μπορούσε να ακούσει χιλιάδες συνήθεις αλληλεπιδράσεις εντός τάξης χωρίς να συναντήσει ούτε ένα παράδειγμα καθαρά μεταδιδόμενης, ευαίσθητα ακριβούς, συναισθητικής κατανόησης. Ωστόσο έχει ένα τρομερά απελευθερωτικό αποτέλεσμα όταν λαμβάνει χώρα (Zimring,1994:4).

Δυνατότητες εφαρμογής των τριών αρχών

Οι τρεις προαναφερθείσες στάσεις- συνθήκες κάθε άλλο παρά εύκολο είναι να επιτευχθούν και αυτό είναι κάτι που παραδέχεται και ο ίδιος ο Rogers. Η πιο σημαντική από τις τρεις, όπως προαναφέρθηκε, σύμφωνα πάντοτε με τον ίδιο τον Rogers, είναι η αυθεντικότητα γι' αυτό και την αναφέρει πρώτη. Ακόμη και αν ένας εκπαιδευτικός δεν μπορεί να δείξει στον μαθητή του άνευ όρων αποδοχή ή ενσυναίσθηση, είναι πολύ εποικοδομητικό να παραμείνει αυθεντικός ο ίδιος. Ο Rogers αναγνωρίζει πως η αυθεντικότητα υπάρχει σπανίως και για να είναι κανείς αληθινά αυθεντικός είναι ανάγκη πρωτίστως να βρίσκεται σε επαφή με τα δικά του συναισθήματα (Zimring,1994). Πρέπει να «θέλει να αναλάβει το ρίσκο να τα μοιραστεί όπως είναι και όχι μεταμφιέζοντάς τα σε κρίσεις ή αποδίδοντάς τα σε άλλους ανθρώπους» (Zimring,1994:4).

Εφόσον οι τρεις προαναφερθείσες αρχές-συνθήκες που διατύπωσε ο Carl Rogers, εφαρμοστούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, υπηρετούν τη «μαθητοκεντρική διδασκαλία» (mutatis mutandis με την προσωποκεντρική προσέγγιση στην ψυχοθεραπεία). Τα άτομα, σύμφωνα με τον Rogers, κρύβουν μέσα τους τεράστιες δυνατότητες , οι οποίες μπορούν να βγουν στην επιφάνεια αν υπάρχει στην τάξη το κατάλληλο κλίμα. Το κλίμα αυτό μπορεί να δημιουργηθεί αν οι εκπαιδευτικοί εφαρμόσουν τις τρεις προτεινόμενες αρχές-συνθήκες. Μέσω της εφαρμογής τους, η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή γίνεται προσωπική και διευκολυντική ως προς την πραγματοποίηση των μαθησιακών στόχων (Χασιώτη,2018). Η Σίμου (Σίμου,2011:49) αναφέρει σχετικά με το κλίμα της σχολικής τάξης: «Όταν παγιωθεί το κλίμα μιας τάξης ο διευκολυντής – καθηγητής γίνεται συμμέτοχος – μαθητής, ένα μέλος της ομάδας της τάξης και συμμετέχει σε αυτήν μοιραζόμενος τις γνώσεις του, τις σκέψεις του και τα συναισθήματά του χωρίς να επιβάλει ή να απαιτεί». Η μάθηση που πραγματοποιείται με τους όρους αυτούς δεν στοχεύει μόνο στον γνωστικό τομέα αλλά επηρεάζει ολόκληρη την ύπαρξη του ατόμου και ως σκοπό έχει να το εξελίξει σε δημιουργικό μέλος της κοινωνίας (Χασιώτη,2018). Όπως αναφέρει η Χασιώτη (Χασιώτη,2018:30) για τον Rogers «μορφωμένο άτομο είναι μόνον εκείνο που έχει μάθει πώς να μαθαίνει, πώς να προσαρμόζεται και να αλλάζει». Ο στόχος της εκπαίδευσης «είναι ίδιος με αυτόν της ψυχοθεραπείας: το πρόσωπο σε πλήρη λειτουργία».

Ένα εύλογο ερώτημα που θα μπορούσε να δημιουργηθεί ύστερα από όσα αναφέρθηκαν είναι ποια θα ήταν η σχολική πραγματικότητα αν οι αρχές που διατύπωσε ο Carl Rogers μπορούσαν να τεθούν σε εφαρμογή. Την απάντηση δίνει η Σίμου (2011), η οποία αναφέρει ότι σε μελέτες που πραγματοποιήθηκαν στην Αμερική στις οποίες έλαβαν μέρος 10000 μαθητές και 600 καθηγητές εκπαιδευμένοι στην προσωποκεντρική προσέγγιση, οι μαθητές «έκαναν λιγότερες απουσίες, είχαν αυξημένη επίδοση, το επίπεδο σκέψης ήταν υψηλό, είχαν ελαχιστοποιηθεί οι βανδαλισμοί και η φθορά περιουσίας στα σχολεία» (Σίμου,2011:49).

Συμπεράσματα

Βάσει όλων των στοιχείων που προαναφέρθηκαν, είναι φανερό ότι η επιρροή που άσκησαν οι απόψεις του Carl Rogers στην εκπαίδευση είναι βαρύνουσας σημασίας. Εφόσον ο εκπαιδευτικός υιοθετήσει και εφαρμόσει κατά την εκπαιδευτική διαδικασία τις αρχές της αυθεντικότητας, της άνευ όρων αποδοχής του μαθητή και της ενσυναίσθησης, τις οποίες εισηγήθηκε ο Rogers, θα μπορέσει να διευκολύνει τον μαθητή να κατακτήσει όχι μόνο τους όποιους ακαδημαϊκούς του στόχους αλλά και στόχους εξίσου σπουδαίους όπως η οικοδόμηση της αυτοεκτίμησής του. Όπως άλλωστε έγραφε και ο ίδιος ο Rogers «δεν μπορούμε να διδάξουμε άμεσα έναν άλλον άνθρωπο· μπορούμε μόνο να διευκολύνουμε τη μάθησή του» (Zimring,1994:2). Αν εφαρμοστούν επομένως οι αρχές του Rogers στην εκπαίδευση, η διδασκαλία γίνεται μαθητοκεντρική και ο εκπαιδευτικός εκείνος που διευκολύνει τη μάθηση των μαθητών δημιουργώντας το κατάλληλο κλίμα. Με αυτόν τον τρόπο το σχολείο στηρίζεται στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή αναπτύσσοντας, όπως και η προσωποκεντρική προσέγγιση στην ψυχοθεραπεία, το πρόσωπο. Γίνεται λοιπόν «ένα σχολείο ψυχολογικής άνεσης και ευτυχίας του παιδιού, όπου ο μαθητής νιώθει την εμπιστοσύνη και τον σεβασμό, ζητά και δέχεται βοήθεια, έχει ευκαιρίες να δείξει την υπευθυνότητά του και αισθάνεται ελεύθερος και δημιουργικός» (Χασιώτη,2018:31). Ο μαθητής μπορεί να είναι ο εαυτός του.

Ένας μαθητής που βιώνει ένα τέτοιο είδος σχέσης με τον εκπαιδευτικό, ο οποίος τον αποδέχεται άνευ όρων, τον συναισθάνεται και είναι αληθινός απέναντί του χωρίς αμφιβολία αναπτύσσει ολόπλευρα την προσωπικότητά του, εκδηλώνει όλες τις δυνατότητες που κρύβει μέσα του και αφότου ενηλικιωθεί είναι έτοιμος να προσφέρει πραγματικά στην κοινωνία. Το ελληνικό σχολείο θα μπορούσε να επωφεληθεί με την εφαρμογή των αρχών του Rogers. Ωστόσο για να γίνει κάτι τέτοιο θα χρειαζόταν να αναθεωρηθεί ολόκληρη η φιλοσοφία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και οι παραδοσιακές νοοτροπίες ορισμένων εκπαιδευτικών, οι οποίοι μπορεί –και ως έναν βαθμό δικαιολογημένα- να αντιμετωπίζουν με επιφύλαξη τις απόψεις αυτές. Αν όμως στόχος της εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή στην ολότητά της, η ανάπτυξη και η καλλιέργεια των αληθινών του ενδιαφερόντων, η αυτογνωσία του και εν τέλει η ευτυχία του, η αναθεώρηση αυτή χρειάζεται να γίνει.

Κλείνοντας, θα ήταν πολύ ωραίο να μείνει στο μυαλό του αναγνώστη το μήνυμα του Carl Rogers για όλα τα επαγγέλματα που εμπεριέχουν την προσφορά στον συνάνθρωπο: «Αν μπορώ να προσφέρω έναν συγκεκριμένο τύπο σχέσης, το άλλο πρόσωπο θα ανακαλύψει εντός του την ικανότητα να χρησιμοποιήσει αυτή τη σχέση για ανάπτυξη και τότε τόσο η αλλαγή όσο και η προσωπική του εξέλιξη θα επέλθουν» (Kramer, 1995:89).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Barkham, J. & Elender, F. (1995). Applying person – centered principles to teaching large classes. *British Journal of Guidance & Counselling*, 23(2), 179-197.

Barret-Lenard, G.T. (1998). *Carl Rogers' Helping System*. Journey and Substance, London: Sage.

Chasioti, M.(2018). *I antilipti prosopokentriki stasi tou ekpaideftikou kai i syndesi tis me to psychologiko klima stin taxi kai ti scholiki epidosi ton mathiton* (Metaptychiaki ergasia). Panepistimio Patron, Patra.

Kramer, R.(1995). The birth of client-centered therapy: Carl Rogers, Otto Rank and the beyond. *Journal of Humanistic Psychology* 35*,* 54-110.

Rogers, C.R. (1962). The interpersonal relationship: the core of guidance, *Harvard Educational Review*, 32(4), 416-429.

Rogers, C. R. (1975). Empathic: An unappreciated way of being. *The counseling psychologist*, 5(2), 2-10.

Simou, E.(2011). I prosopokentriki prosengisi tou Carl F. Rogers kai i efarmogi sto scholeio. *Tetradia,*2,41-52.

Zimring, F. (1994). Carl Rogers (1902 – 1987). *Prospects: the quarterly review of comparative education,* XXIV*,* 3/4, 411-422.

Μεθοδολογικές προσεγγίσεις για την ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά της προσχολικής εκπαίδευσης

Λούβρου Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, M.Ed.
Σακελλαρίδης Αθανάσιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc.

Περίληψη

Η ανάγνωση μιας ιστορίας πρέπει να δομείται με έναν τρόπο ο οποίος να είναι κατάλληλος για το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού προκειμένου το παιδί να μεγιστοποιήσει τις γλωσσικές του δεξιότητες Ωστόσο έρευνες έχουν δείξει ότι οι διδακτικές προσεγγίσεις ανάγνωσης των ιστοριών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους διαφέρουν. Στις πιο δημοφιλείς διδακτικές προσεγγίσεις συγκαταλέγονται η αλληλεπιδραστική ανάγνωση, η ανάγνωση-παράσταση, και η από κοινού ανάγνωση μιας ιστορίας.

Λέξεις-κλειδιά: διδακτικές προσεγγίσεις, ανάγνωση ιστοριών.

Methodological approaches to reading stories to preschool children

Summary

Reading a story should be structured in a way that is appropriate for the child's developmental level in order for the child to maximize their language skills. However, research has shown that the teaching approaches to reading stories that teachers use in their classrooms differ. The most popular teaching approaches include interactive reading, role-play reading, and shared story reading.

Key-words: teaching approaches, reading stories.

Η αλληλεπιδραστική ανάγνωση χαρακτηρίζεται από αναλυτική συζήτηση και ενεργητική εμπλοκή των παιδιών κατά τη διάρκεια της ιστορίας. Η ανάγνωση παράσταση χαρακτηρίζεται από ελάχιστες διακοπές κατά τη διάρκεια της ιστορίας και εκτεταμένη συζήτηση μετά την ανάγνωση. Η από κοινού ανάγνωση χαρακτηρίζεται ως μια συμμετοχική προσέγγιση κατά τη διάρκεια της οποίας οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν στα παιδιά συμβάσεις του γραπτού λόγου. Η αλληλεπιδραστική ανάγνωση των ιστοριών αναφέρεται με παρεμφερείς όρους σύμφωνα με την σχετική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας· όπως αλληλεπιδραστικό στυλ (interactive style) (Dickinson & Keebler, 1989), συν-δομική προσέγγιση (co-constructive approach,) (Dickinson & Smith, 1994) και διαλογική ανάγνωση (dialogic reading) (Whitehurst et.all, 1988). Ωστόσο αν και μεταξύ των προαναφερθέντων προσεγγίσεων υπάρχουν διαφορικά στοιχεία, κοινό σημείο αναφοράς τους φαίνεται να είναι τα υψηλά επίπεδα αλληλεπίδρασης που εντοπίζονται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των παιδιών.

Σημαντική ως προς τον τρόπο προσέγγισης ανάγνωσης των ιστοριών, είναι η έρευνα των Dickinson & Keebler (1989). Στόχος της έρευνας ήταν: α) να διερευνήσει αν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ένα σταθερό τρόπο ανάγνωσης των βιβλίων (ανεξάρτητα από το είδος του βιβλίου, την πλοκή της ιστορίας και την οικειότητα με το συγκεκριμένο είδος βιβλίου που μπορεί να έχουν τα παιδιά), και β) να μελετήσει κατά πόσο ο σταθερός αυτός τρόπος ανάγνωσης επιδρά στα διαφορετικά σχήματα λόγου των παιδιών κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν τρεις εκπαιδευτικοί και παιδιά ηλικίας τριών και τεσσάρων ετών. Οι δύο εκπαιδευτικοί ακολουθούσαν ένα αλληλεπιδραστικό στυλ προσέγγισης (interactive style). Η τρίτη εκπαιδευτικός του δείγματος εφάρμοζε τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης. (performance style). Πιο συγκεκριμένα πραγματοποιούσε ελάχιστες διακοπές κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ενώ η συζήτηση της ιστορίας γινόταν αμέσως μετά το τέλος της ανάγνωσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας καθοριστικό ρόλο στην γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών, διαδραματίζει το προσωπικό στυλ ανάγνωσης που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους.

Παρομοίως η έρευνα των Martinez & Teale (2001) κατέδειξε ένα ευδιάκριτο στυλ ανάγνωσης ιστοριών σε τρεις εκπαιδευτικούς το οποίο παρέμενε σταθερό κατά την ανάγνωση διαφορετικών ιστοριών. Το ενδιαφέρον των ερευνητών επικεντρώθηκε: α) στα χαρακτηριστικά της ιστορίας (δομικά στοιχεία) που εστίαζαν οι εκπαιδευτικοί την συζήτηση κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, β) στον «τύπο πληροφοριών» που προσέγγιζαν οι εκπαιδευτικοί, και γ) στις διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούσαν για να καθοδηγήσουν τη συζήτηση με τα παιδιά.

Σύμφωνα με έρευνα των Dickinson και Smith (1994), σχετικά με την αναγνωστική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στην προσχολική τάξη, τρεις βασικές προσεγγίσεις ανάγνωσης ιστοριών αναφέρονται: α) Η συν-δομική προσέγγιση (co-constructive approach) που περιλαμβάνει αναλυτική συζήτηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, β) Η διδακτική - αλληλεπιδραστική προσέγγιση (didactic interactional approach), της οποίας κύριο χαρακτηριστικό αποτελεί το περιορισμένο μέγεθος της συζήτησης πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση της ιστορίας, και γ) η προσέγγιση της ανάγνωσης – παράστασης (performance-oriented approach). Η προσέγγιση αυτή δίνει έμφαση στην εκφραστική ανάγνωση, στην κατανόηση του κειμένου και περιλαμβάνει ελάχιστες διακοπές, μικρής έκτασης συζήτησης κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, ενώ η μεγάλη έκτασης συζήτηση γίνεται μετά την ανάγνωση.

Ο όρος «διαλογική ανάγνωση» (dialogic reading) προτάθηκε από τον Whitehurst και τους συνεργάτες του (Whitehurst et al., 1988), και αναφέρεται σε συγκεκριμένες τεχνικές που χρησιμοποιούν οι ενήλικοι προκειμένου να εμπλέξουν ενεργά τα παιδιά στην ανάγνωση ιστοριών. Στοιχείο κλειδί της διαλογικής ανάγνωσης είναι η μετατόπιση των παραδοσιακών ρόλων των εκπαιδευτικών και των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά γίνονται οι αναδιηγητές της ιστορίας (storyteller) ενώ οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν το ρόλο του ενεργού ακροατή υποβάλλοντας ερωτήσεις, προσθέτοντας πληροφορίες

και προτρέποντας τα παιδιά σε περισσότερο ποιοτικές περιγραφές των εικονογραφημένων ιστοριών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Οι απαντήσεις των παιδιών ενθαρρύνονται μέσω επαίνων, επαναλήψεων και επεκτάσεων των εκφράσεων τους (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Στην διαλογική ανάγνωση οι εκπαιδευτικοί μετατοπίζουν τις στρατηγικές σκαλωσιάς από τις σχετικά απλές ερωτήσεις, σε όλο και πιο σύνθετες ερωτήσεις που απαιτούν από τα παιδιά να προχωρήσουν σε συνδέσεις των δομικών στοιχείων της ιστορίας (εσωτερικά κίνητρα, προθέσεις των ηρώων, πλοκή της ιστορίας) ή σε συνδέσεις της ιστορίας με τις προσωπικές τους εμπειρίες (Lonigan et al., 2009). Πρόκειται για μια μέθοδο μεγαλόφωνης ανάγνωσης, που στοχεύει στην ενίσχυση της γλωσσικής ανάπτυξης των μικρών παιδιών και περιλαμβάνει υψηλά επίπεδα αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον ενήλικο και το παιδί (Reese, et al., 2003). Ο όρος διαλογική ανάγνωση βασίζεται σε 3 θεωρητικές αρχές: 1) να ενθαρρύνει το παιδί να συμμετέχει ενεργά κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, 2) να παρέχει ανατροφοδότηση που αναδεικνύει μια πιο σύνθετη μορφή γλώσσας (sophisticated language), π.χ επεκτάσεις, και 3) να προκαλέσει το γνωστικό ενδιαφέρον των παιδιών και τις δεξιότητες τους μέσα από μια συζήτηση που να ανταποκρίνεται στο επίπεδο των ικανοτήτων τους (Van Kleeck, et al.2003). Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με τους Zevenbergen και Whitehurst (2003) αναφέρονται πέντε είδη προτροπών με την κωδικοποιημένη αγγλική λέξη CROWD (σύμφωνα με τα αρχικά τους) που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί κατά την διαλογική ανάγνωση ιστοριών με τα παιδιά. Αυτές είναι οι ακόλουθες: 1) προτροπή συμπλήρωσης μιας πρότασης με την λέξη που λείπει (Completion prompt), 2) ανάκληση της ιστορίας με ερωτήσεις σχετικές με τα δομικά στοιχεία μιας ιστορίας (Recall prompt), 3) ανοιχτές ερωτήσεις (Open-ended prompts) που επιδέχονται ένα εύρος απαντήσεων, 4) ερωτήσεις του τύπου:τι, που, πότε, γιατί και πως για την ανάπτυξη του λεξιλογίου (Word prompts) και 5) εξωκειμενικές παρωθήσεις (Distancing prompts) που στοχεύουν στη σύνδεση των βιωμάτων των παιδιών με τα γεγονότα της ιστορίας.

Κατά την αλληλεπιδραστική-διαλογική ανάγνωση ιστοριών (interactive-dialogic reading) είναι πολύ σημαντικά το πώς και το πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί διαβάζουν ιστορίες στα παιδιά (Vukelich, et al., 2004). Σύμφωνα με αυτή τη στρατηγική οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τα παιδιά να αφηγηθούν την ιστορία χρησιμοποιώντας τις ακόλουθες τεχνικές: 1) την παρακίνηση (Prompt), 2) την αξιολόγηση (Evaluation), 3) την επέκταση (Expansion), και 4) την επανάληψη (Repetition). Πρόκειται ουσιαστικά για μια προσέγγιση ανάγνωσης ιστοριών, κωδικοποιημένη στην αγγλική λέξη PEER, από τα αρχικά των προαναφερθέντων τεχνικών. Οι εκπαιδευτικοί παρακινούν τα παιδιά να ονοματίσουν αντικείμενα ή να πουν κάτι σχετικά με την ιστορία, αξιολογούν την απάντηση του παιδιού, επεκτείνουν την απάντηση του παιδιού αναδιατυπώνοντας τα λόγια του και προσθέτοντας πληροφορίες και τέλος ενθαρρύνουν τα παιδιά να επαναλάβουν τα λεγόμενα τους για να βεβαιωθούν ότι τα παιδιά έμαθαν μέσα από την επέκταση (Zevenbergen & Whitehurst, 2003).

Οι Morgan και Meier (2008) περιγράφοντας τη χρήση της διαλογικής ανάγνωσης στην βελτίωση αναδυόμενων δεξιοτήτων γραμματισμού των παιδιών, παραθέτουν το πλαίσιο των διαδικασιών και των παρακινήσεων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, κατά τη διάρκεια της διαλογικής ανάγνωσης. Πιο συγκεκριμένα αναφέρονται στις τεχνικές PEER και CROWD μέσα από την παραδειγματική τους χρήση.

Σύμφωνα με τις McGee και Morrow (2005) οι μεγαλόφωνες αναγνώσεις ιστοριών που απευθύνονται σε όλη την ομάδα των παιδιών στην προσχολική τάξη αποτελούν μια από τις πιο ευχάριστες εμπειρίες του γραμματισμού τους και περιλαμβάνουν δύο είδη ανάγνωσης: 1) την αλληλεπιδραστική ανάγνωση (interactive reading), 2) την από κοινού ανάγνωση (shared reading). Πρόκειται στην ουσία για δύο διαφορετικές τεχνικές που εξυπηρετούν διαφορετικούς σκοπούς, χρησιμοποιούν διαφορετικά υλικά και απαιτούν διαφορετικές δραστηριότητες. Όπως αναφέρει η Morrow (2009) οι πρακτικές της ανάγνωσης ιστοριών σε μικρές ομάδες πρέπει να επιδιώκονται από τους εκπαιδευτικούς καθώς αποφέρουν μεγάλα οφέλη στην κατανόηση των ιστοριών από τα παιδιά και στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των αναγνώσεων.

Η Wasik (2008) σχετικά με τη σημασία και τα οφέλη της ανάγνωσης ιστοριών σε μικρές ομάδες παιδιών στην προσχολική τάξη (μέχρι 4 παιδιά) αναφέρει ότι μια τέτοια διδακτική πρακτική δίνει τη δυνατότητα σε κάθε παιδί να ωφεληθεί από τις αλληλεπιδράσεις με την/τον εκπαιδευτικό και τα άλλα παιδιά.. Σύμφωνα με την Wasik (2008) η ανάγνωση ιστοριών σε μικρές ομάδες δίνει τη δυνατότητα στις/στους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν καλύτερα στις εξατομικευμένες ανάγκες των παιδιών, να παρέχουν ανατροφοδότηση και να επεκτείνουν το λεξιλόγιο των παιδιών καθώς επίσης να χρησιμοποιούν στρατηγικές σκαλωσιάς που αντιστοιχούν στο κατάλληλο επίπεδο μάθησης των παιδιών.

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης επιλέγουν την διδακτική μέθοδο με την οποία θα επεξεργαστούν μια ιστορία σύμφωνα με το τι επιδιώκουν να πετύχουν. Πιο συγκεκριμένα αν ο στόχος των εκπαιδευτικών είναι η αναδιήγηση μιας ιστορίας από τα παιδιά, είναι φανερό ότι θα επιλέξουν την «ανάγνωση- παράσταση». Αν ο στόχος των εκπαιδευτικών είναι η από-κοινού (εκπαιδευτικοί- παιδιά) νοηματοδότηση μιας ιστορίας, είναι φανερό ότι θα επιλέξουν την αλληλεπιδραστική ανάγνωση. Παρομοίως οι εκπαιδευτικοί που προσεγγίζουν τις ιστορίες με την από – κοινού ανάγνωση εστιάζουν σε έννοιες του γραπτού λόγου.

Η αλληλεπιδραστική ανάγνωση (interactive reading)

Η αλληλεπιδραστική ανάγνωση βοηθά τα παιδιά στην απόκτηση νέου λεξιλογίου, χρησιμοποιεί στρατηγικές κατανόησης και περιλαμβάνει την ανακάλυψη στοιχείων γραμματισμού σε διάφορα είδη βιβλίων. Ταυτόχρονα υποβάλλει μια ενεργή ανταλλαγή μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών κατά τη διάρκεια της οποίας οι ρόλοι του αναγνώστη και ακροατή εναλλάσσονται συνεχώς αφού τα παιδιά δεν ακούν απλά μια ιστορία αλλά

διατυπώνουν ερωτήσεις, προβλέψεις, κάνουν σχόλια. Ανάλογα οι εκπαιδευτικοί δεν είναι μόνο αναγνώστες αλλά και ενεργοί ακροατές (McGee & Morrow, 2005). Θα μπορούσαμε να πούμε ότι το πλαίσιο της αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης απαρτίζεται ουσιαστικά από 3 στάδια: τη συζήτηση πριν την ανάγνωση μιας ιστορίας, τη συζήτηση κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και τη συζήτηση μετά την ανάγνωση της ιστορίας. Στο κάθε στάδιο προτείνονται συγκεκριμένες ενέργειες –βήματα (Τάφα, 2001).

Σύμφωνα με τις McGee και Morrow (2005) το πλαίσιο της αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης ιστοριών διαμορφώνεται ως εξής: 1) Συζήτηση πριν την ανάγνωση: Έχει τη μορφή μιας εισαγωγής και γνωριμίας με την ιστορία που πρόκειται να διαβαστεί.. 2) Συζήτηση κατά την ανάγνωση: Οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν έννοιες κάνοντας επεξηγήσεις και σχεδιάζοντας προσεχτικά ερωτήσεις που παρακινούν τα παιδιά να προβλέψουν καταστάσεις, να εξάγουν συμπεράσματα να αιτιολογήσουν γεγονότα και να ερμηνεύσουν συναισθήματα και ενέργειες των προσώπων της ιστορίας. Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ειδικές τεχνικές εμπλουτισμού του λεξιλογίου προκειμένου να διασαφηνίσουν λέξεις στα παιδιά με τους ακόλουθους τρόπους: α) ενσωματώνοντας φράσεις που εξηγούν περιφραστικά το νόημα μιας λέξης, β) χρησιμοποιώντας στοιχεία μέσα από τις εικόνες της ιστορίας που αναπαριστούν με έκδηλο τρόπο το νόημα μιας λέξης, γ) με θεατρική έκφραση και δ) με επιτονισμό της λέξης. 3) Μετά την ανάγνωση της ιστορίας: Οι εκπαιδευτικοί ξεκινούν μια συζήτηση κάνοντας μια - δυο ερωτήσεις στα παιδιά έχοντας σαν στόχο να αναφέρουν τι έγινε στην ιστορία και γιατί. Η συζήτηση μετά την ανάγνωση της ιστορίας μπορεί να επεκταθεί σε επόμενες αναγνώσεις της ίδιας ιστορίας για να εστιάσουν τα παιδιά σε αγαπημένα μέρη της ιστορίας και να πραγματοποιήσουν συσχετισμούς που υπάρχουν στους χαρακτήρες της ιστορίας με τις δικές τους ζωές (McGee & Morrow, 2005, Τάφα, 2001).

Σύμφωνα με τον Lonigan, (2006 στη Flynn 2011), η διαδικασία της διαλογικής ανάγνωσης χωρίζεται σε τρία επίπεδα, καθένα από τα οποία έχει τις δικές του στρατηγικές προκειμένου να εμπλέξει τα παιδιά σε μια συζήτηση. Αυτό συνεπάγεται την ανάγνωση της ίδιας ιστορίας τρεις φορές τουλάχιστον. Οι εκπαιδευτικοί προτού εφαρμόσουν την διαλογική ανάγνωση πραγματοποιούν μια προεπισκόπηση του βιβλίου και παρουσιάζουν στα παιδιά από δέκα έως είκοσι εικόνες που αντιπροσωπεύουν το επιλεγμένο λεξιλόγιο. Στη συνέχεια εστιάζουν σε έννοιες του γραπτού λόγου (πχ ο συγγραφέας, ο εικονογράφος, ο τίτλος της ιστορίας κλπ.). Στο πρώτο επίπεδο σκοπός των εκπαιδευτικών είναι να εισάγουν συγκεκριμένες λέξεις και να διευκολύνουν τον προφορικό λόγο των παιδιών με τη χρήση της «σκαλωσιάς». Οι εκπαιδευτικοί δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στις εικόνες της ιστορίας και θέτουν ερωτήσεις ονόματος (labeling questions). Πρόκειται για ερωτήσεις του τύπου «what» (πχ τι είναι αυτό;). Στη συνέχεια ακολουθούν ερωτήσεις που αφορούν σε ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό μιας εικόνας (attribute questions) ή ερωτήσεις που αφορούν τη χρησιμότητα ενός αντικειμένου (function questions). Στο δεύτερο επίπεδο ο σκοπός των εκπαιδευτικών είναι να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις ώστε τα παιδιά να κάνουν χρήση του νέου λεξιλογίου και να μπορούν να δώσουν ολοκληρωμένες απαντήσεις. Χρησιμοποιώντας το ίδιο βιβλίο θέτουν ανοιχτές

ερωτήσεις και χρησιμοποιούν φράσεις όπως «Πες μου περισσότερα» ή «Τι άλλο βλέπεις;» προκειμένου τα παιδιά να επεκτείνουν τις απαντήσεις τους. Προσθέτοντας μερικές λέξεις στις απαντήσεις των παιδιών προκύπτουν οι επεκτάσεις στο προφορικό τους λόγο. Στο τρίτο επίπεδο τα παιδιά ενθαρρύνονται να συσχετίσουν την ιστορία με τις δικές τους εμπειρίες. Σε αυτή τη διαδικασία οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως διαμεσολαβητές της συζήτησης θέτοντας εξωκειμενικές ερωτήσεις (distancing questions). Ουσιαστικά δίνεται έμφαση στην εφαρμογή του νέου λεξιλογίου καθώς επίσης και σε δραστηριότητες επέκτασης όπως είναι η αναδιήγηση και η αναπαράσταση της ιστορίας.

Συμπερασματικά η αλληλεπιδραστική ανάγνωση εμπεριέχει την ενεργή ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των παιδιών για την ιστορία. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τα παιδιά να παρεμβαίνουν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης σχολιάζοντας τα γεγονότα, διατυπώνοντας απορίες και εξάγοντας συμπεράσματα.

Η ανάγνωση παράσταση (performance-oriented approach)

Η προσέγγιση της ανάγνωσης παράστασης χαρακτηρίζεται από εκτεταμένη παρουσίαση της ιστορίας που πρόκειται να διαβαστεί και ευρείες συζητήσεις μετά την ανάγνωση της ιστορίας. Πριν την ανάγνωση της ιστορίας η συζήτηση περιλαμβάνει χαρακτηρισμούς αξιολόγησης και εκτίμησης (π.χ. αυτή είναι η αγαπημένη μου ιστορία), αιτιολόγηση του σκοπού για τον οποίο πρόκειται να διαβαστεί η ιστορία και εστιάσεις σε αναφορές γνωστών ιστοριών στα παιδιά. Οι συζητήσεις που διεξάγονται μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης της ιστορίας αποσκοπούν κυρίως στην αναδόμηση του νοήματος της ιστορίας και σε συνδέσεις του κειμένου με τις εμπειρίες και τα βιώματα των παιδιών.

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιώντας αυτή τη διδακτική προσέγγιση στοχεύουν κυρίως στην κατανόηση του περιεχομένου της ιστορίας από τα παιδιά και στην αναδιήγηση της ιστορίας.Βασικό πλεονέκτημα της προσέγγισης αυτής, φαίνεται να είναι ο επαρκής χρόνος που παρέχεται στα παιδιά για να μοιραστούν τις διαφορετικές «προοπτικές» τους. Οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται κυρίως σε ερωτήσεις στοχασμού σχετικά με τους χαρακτήρες της ιστορίας και ανάκλησης περιεχομένου που απαιτούν από τα παιδιά μια αναδόμηση της ιστορίας (Dickinson & Smith, 1994).

Αυτή η μέθοδος ακολουθείται από εκτεταμένες συζητήσεις μετά την ανάγνωση μιας ιστορίας που έχουν ως στόχο: α) να διευρύνουν και να προσωποποιήσουν το νόημα μιας ιστορίας (Barrentine,1996), β) να κατανοήσουν τα παιδιά την ιστορία, και γ) να απολαύσουν ένα λογοτεχνικό κείμενο που τους διαβάζεται. Πρόκειται στην ουσία για μια αισθητική προσέγγιση ανάγνωσης των ιστοριών που εστιάζει σε συζητήσεις γύρω από τα γεγονότα της ιστορίας και σε προσωπικές αντιλήψεις σχετικά με το περιεχόμενο της ιστορίας (Eeds & Peterson, 1991). Στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα αυτής της διδακτικής προσέγγισης αναφέρονται στρατηγικές πρόβλεψης, ανάλυσης και προώθησης

λεξιλογίου μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης. Ωστόσο απουσιάζει κάθε είδους προσωπικής ανάμειξης, ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών και αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών-παιδιών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης της ιστορίας (Dickinson & Smith, 1994).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν την προσέγγιση αυτή, μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης επεκτείνουν τα σχόλια των παιδιών με δικές τους λέξεις, ή με λέξεις μέσα από το κείμενο και με έναν τρόπο που συνάδει κυρίως με την αλληλεπιδραστική ανάγνωση προσπαθούν μέσα από διαδοχικές ερωτήσεις (follow-up questions) να αποσπάσουν απαντήσεις των παιδιών (Dickinson & Smith, 1994). Ο /Η εκπαιδευτικός συνυφαίνει τα σχόλια των παιδιών για να τα βοηθήσει να αναπτύξουν πιο σύνθετες ιδέες σχετικά με έννοιες που διαπραγματεύονται στην ιστορία και να μοιραστούν τις διαφορετικές «προοπτικές» τους καταλήγοντας σε μια ευρύτερη θεώρηση του νοήματος της ιστορίας (Goldenberg, 1993).

Συμπερασματικά οι υποστηρικτές της «ανάγνωσης-παράστασης» δίνουν έμφαση στην επεξεργασία του κειμένου μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης. Η ιστορία αντιμετωπίζεται ως μια ενιαία ενότητα όπου στόχος των εκπαιδευτικών είναι να βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν το περιεχόμενο της ιστορίας. Οι εκπαιδευτικοί διαβάζοντας θεατρικά, υποβάλλουν τα παιδιά σε μια προσεκτική παρακολούθηση της ιστορίας. Το κλειδί της «ανάγνωσης-παράστασης» είναι οι εκτεταμένες συζητήσεις μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης που στοχεύουν στην αναδόμηση της ιστορίας από τα παιδιά.

Η ανάγνωση των ιστοριών από τον εκπαιδευτικό μαζί με τα παιδιά. Η από κοινού ανάγνωση (shared reading)

Ο όρος προτάθηκε από τον Holdaway (1979) στο (Roskos, et al., 2004) και πρόκειται για μια διδακτική προσέγγιση που παρέχει πολύ σημαντικές εκπαιδευτικές δυνατότητες στα παιδιά καθώς τα βοηθάει να προσεγγίσουν την προφορική γλώσσα και τον αναδυόμενο γραμματισμό. Οι εκπαιδευτικοί υποδεικνύουν στα παιδιά τον συμβατικό τρόπο ανάγνωσης, τα βοηθούν να αποκτήσουν ακουστικές δεξιότητες, (αν πρόκειται για την ανάγνωση ενός νέου βιβλίου) και τα ενθαρρύνουν να συμμετέχουν στην ανάγνωση (Morrow & Gambrell, 2004). Πρόκειται ουσιαστικά για συμμετοχική ανάγνωση κατά τη διάρκεια της οποίας έχουν τη δυνατότητα να διδάξουν στα παιδιά: 1) έννοιες του γραπτού λόγου, 2) στρατηγικές κατανόησης (δείχνοντας στα παιδιά πώς να κάνουν προβλέψεις αξιοποιώντας τις εικόνες και την προηγούμενη εμπειρία τους), 3) πώς να ελέγξουν τις προβλέψεις τους αντιπαραβάλλοντας τις γραπτές λέξεις και το νόημα του κειμένου, 4) πως να συνδέσουν την ιστορία με την προηγούμενη εμπειρία τους για να επεκτείνουν τις γνώσεις τους και 5) νέες λέξεις επεκτείνοντας το λεξιλόγιο τους και βοηθώντας τα να τις συνδέσουν με προυπάρχουσες γνωστές τους λέξεις (Roskos, et al., 2004).

Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με τις Morrow και Gambrell (2004), η από κοινού ανάγνωση περιλαμβάνει τη συμμετοχή των παιδιών στην ανάγνωση διαφορετικών τύπων

βιβλίου: 1) Στην ανάγνωση μεγάλων βιβλίων (big books) ή άλλων ειδών κειμένων σε μεγέθυνση. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ένα δείκτη προκειμένου να εστιάσουν τη προσοχή των παιδιών σε γραφοφωνημικές αντιστοιχίες. Ειδικότερα με τη χρήση του δείκτη οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υποδείξουν στα παιδιά την κατεύθυνση της φοράς ανάγνωσης και μετά να καλέσουν τα παιδιά να κάνουν το ίδιο, αρχικά με κάποια υποστήριξη, και στη συνέχεια μόνα τους. 2) Στην ανάγνωση (τραγουδιστά) επαναλαμβανόμενων φράσεων τύπου ρεφραίν σε ιστορίες. 3) Στην ανάγνωση λέξεων- κλειδιών. 4) Στην ανάγνωση αλφαβητάριου. 5) Στη συμπλήρωση των «κενών» με τη σωστή λέξη καθώς σταματούν την ανάγνωση σε ένα προβλεπόμενο σημείο και ζητούν από τα παιδιά να συμπληρώσουν μια φράση με τη λέξη που λείπει. Επιπρόσθετα κατά τη διάρκεια της συμμετοχικής ανάγνωσης μια γνωστή τεχνική που εφαρμόζεται είναι η ανάγνωση με ηχώ (echo reading). Οι εκπαιδευτικοί διαβάζουν μια πρόταση και τα παιδιά την επαναλαμβάνουν. Επίσης ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην χρησιμοποίηση προβλεπόμενων ιστοριών (using predictable stories) γιατί προσκαλούν τα παιδιά να μαντέψουν τι πρόκειται να συμβεί στη συνέχεια της ιστορίας ενώ ταυτόχρονα εμπλέκονται στην διαδικασία της ανάγνωσης με διασκεδαστικό και εύκολο τρόπο. Τέλος, τονίζεται η αξία της επανειλημμένης ανάγνωσης (repeated reading) μιας ιστορίας, αφενός γιατί γίνεται οικεία και γνωστή στα παιδιά και αφετέρου γιατί τα βοηθά να αναπτύξουν έννοιες του γραπτού λόγου.

Σύμφωνα με τους Roskos, Tabors και Lenhart (2004) ο σχεδιασμός μιας διδασκαλίας συμμετοχικής ανάγνωσης προϋποθέτει τη σωστή επιλογή βιβλίου. Αθροιστικά κείμενα, επαναλαμβανόμενα κείμενα ή μοτίβα προτιμώνται γατί δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να συμμετέχουν στην εμπειρία της από κοινού ανάγνωσης επαναλαμβάνοντας γραμμικά μοτίβα και προβλέποντας την εξέλιξη της ιστορίας. Η οργάνωση της διδασκαλίας απαρτίζεται από τρία στάδια (πριν την ανάγνωση, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, και μετά την ανάγνωση).

Συμπερασματικά οι υποστηρικτές της από- κοινού ανάγνωσης υποδεικνύουν τον τρόπο ανάγνωσης στα παιδιά. Πρόκειται στην ουσία για μια συμμετοχική ανάγνωση όπου ο εκπαιδευτικός διαβάζει μια πρόταση και τα παιδιά την επαναλαμβάνουν. Συνήθως περιλαμβάνει τη χρήση μεγάλων βιβλίων όπου τα παιδιά εξοικειώνονται σε αντιστοιχίες γραφήματος –φωνήματος.

Βιβλιογραφία

Barrentine, S., J. (1996). Engaging with reading through interactive read-alouds. *The Reading Teacher, 50*(1), 36-43.

Dickinson, D. K., & Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly, 29*(2), 105-122.

Dickinson, D., & Keebler, A. (1989). Variations in preschool teachers' styles of reading books. *Discourse Processes, 12,* 353-375.

Eeds, M. & Peterson, R. (1991). Teacher as curator: Learning to talk about literature. *The Reading Teacher, 45*(2), 118-126.

Flynn, K. S. (2011). Developing children's oral language skills through dialogic reading. *Teaching Exceptional Children, 44(2)*, 8-16.

Giannikopoulou, A. A. (1988). *Apo tin proanagnosi stin anagnosi*. *Odigos gia goneis kai ekpaideftikous*. Athina: Kastanioti.

Goldenberg, C., (1993). Instructional conversations: Promoting comprehension through discussion. *The Reading Teacher, 46*(4), 316-326.

Lonigan, C. J., Farver, J. M., Phillips, B. M. & Menchetti, J. C. (2009). Promoting the development of preschool children's emergent literacy skills: a randomized evaluation of a literacy-focused curriculum and two professional development models. Read. Writ. DOI 10.1007/s 11145-009-9214-6.

Martinez, M. G., & Teale, W. H. (2001). Classroom storybook reading: The creation of texts and learning opportunities. *Theory into Practice, 28*(2), 126-135.

McGee, L. M., & Morrow, L. M. (2005). *Teaching Literacy in kindergarten.* New York Teachers College Press.

Morgan, P. L. & Meier C. R. (2008). Dialogic reading's potential to improve children's emergent literacy skills and behavior. *Preventing School Failure, 52* (4), 11-16.

Morrow, L. M. (2009). Κατανοώντας και απολαμβάνοντας την παιδική λογοτεχνία. Στους Ε. Τάφα & Γ. Μανωλίτσης (Επιμ. έκδ.). *Αναδυόμενος γραμματισμός. Έρευνα και εφαρμογές,* (σελ. 207-238). Πεδίο.

Morrow, L. M. & Gambrell, L.B. (2004). *Using children's literature in preschool: Comprehending and enjoying books.* Newark: International Reading Association.

Reese, E., Cox, A., Harte, D. & McAnally, H. (2003). Diversity in adults' styles of reading books to children. In A. Van Kleeck, S. A. Stahl & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and Teachers* (pp.37-57). New Jersey: LEA

Roskos, K. A., Tabors, P. O. & Lenhart, L.A. (2004). *Oral language and early literacy in preschool: Talking, Reading, and Writing.* Newark: International Reading Association.

Tafa, E. (2001). *Anagnosi kai grafi stin proscholiki ekpaidefsi.* Athina: Ellinika Grammata.

Van Kleeck, A, Stahl S. A. & Bauer, E. B. (2003). *On reading books to children: Parents and Children*. New Jersey: LEA

Vukelich, C., Christie, J. & Morrow, L. M. (2004). *Building a foundation for preschool literacy: Effective instruction for children's reading and writing development.* Newark: International Reading Association.

Wasik, B. (2008). When fewer is more: Small groups in early childhood classrooms. *Early Childhood Education Journal, 35,* 515-521.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69*(3), 848- 872.

Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., Debaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C. & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology, 24*(4), 552-559.

Zevenbergen, A. A. & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic Reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In A. Van Kleeck, S. A. Stahl & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and Teachers* (pp.177-200). New Jersey: LEA

Τεχνητή Νοημοσύνη και Εκπαίδευση: Εξισορροπώντας την Καινοτομία με την Ηθική Ευθύνη

Χιώτη Μαριάννα- Εκπαιδευτικός Π,Ε.80

Περίληψη

Η εκπαίδευση είναι ακρογωνιαίος λίθος για την κοινωνική πρόοδο. Στη σύγχρονη εποχή, η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας, με την τεχνητή νοημοσύνη (ΤΝ) να βρίσκεται στην αιχμή του δόρατος, δημιουργεί νέες ευκαιρίες αλλά και σημαντικές προκλήσεις στον εκπαιδευτικό τομέα. Στα πλαίσια αυτής της εργασίας αναλύονται ζητήματα όπως η ισότητα στην πρόσβαση στην τεχνολογία, η προστασία της ιδιωτικότητας των δεδομένων και η πιθανότητα κοινωνικής αποστασιοποίησης που μπορεί να προκαλέσει η υπερβολική εξάρτηση από την ΤΝ. Παράλληλα, προτείνονται πρακτικές λύσεις που περιλαμβάνουν την ενίσχυση της διαφάνειας στα συστήματα ΤΝ, την κατάρτιση εκπαιδευτικών και μαθητών, την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και τη διαμόρφωση ενός συνεκτικού νομικού πλαισίου. Μέσα από τη σύγκριση με υπάρχουσες έρευνες στον τομέα αυτό, η παρούσα εργασία καταλήγει στο συμπέρασμα ότι ενώ η υιοθέτηση της ΤΝ προσφέρει σημαντικά οφέλη, απαιτείται μια ηθικά υπεύθυνη προσέγγιση για την αντιμετώπιση των προκλήσεων εξασφαλίζοντας μια δίκαιη και ωφέλιμη μαθησιακή εμπειρία για τους μαθητές .

Λέξεις-κλειδιά: Τεχνητή νοημοσύνη, καινοτομία στην Εκπαίδευση, ηθικές προκλήσεις, πλαίσιο πολιτικής, ψηφιακός γραμματισμός.

"Artificial Intelligence and Education: Balancing Innovation with Ethical Responsibility"

Marianna Chioti, Teacher of Economics

Abstract

Education is important for social progress. In the modern era, the rapid evolution of technology, with Artificial Intelligence (AI) at the forefront, creates new opportunities but also significant challenges in the educational sector. This paper analyzes issues such as equality in access to technology, data privacy protection, and the potential for social alienation that excessive reliance on AI can cause. At the same time, practical solutions are proposed, including enhancing transparency in AI systems, training educators and students, cultivating critical thinking, and forming a cohesive legal framework. Through comparison with existing research in this field, this paper concludes that while the adoption of AI offers significant benefits, an ethically responsible approach is required to address the challenges, ensuring a fair and beneficial learning experience for students.

Key-words: Artificial Intelligence, Educational Innovation, Ethical Challenges, Policy Framework , Digital Literacy.

Εισαγωγή

Κρίσιμοι Ηθικοί Προβληματισμοί από την Ενσωμάτωση της ΤΝ στο Εκπαιδευτικό Περιβάλλον .

Η Τεχνητή Νοημοσύνη (ΤΝ) σηματοδοτεί μια καθοριστική στιγμή στην ψηφιοποίηση της κοινωνίας, επηρεάζοντας άμεσα την καθημερινή ζωή των δυτικών κοινοτήτων (Μπακόλας, 2021). Η σωστή αξιοποίηση της ΤΝ είναι πλέον απαραίτητη για την προετοιμασία των μαθητών ως ικανών και υπεύθυνων πολιτών του μέλλοντος (Southworth et al., 2023;Χατζηγεωργίου,2022). Στον τομέα της εκπαίδευσης, η ΤΝ αναμένεται να επιφέρει μια επαναστατική αλλαγή στις εκπαιδευτικές μεθοδολογίες (Δεσύλλας, 2022).

Διχογνωμία γύρω από τον Ρόλο της ΤΝ στην Εκπαίδευση

Πρόσφατα, έχει ανακύψει ανησυχία σχετικά με την πιθανότητα η ΤΝ να αντικαταστήσει τους εκπαιδευτικούς, απειλώντας έτσι την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών. Ωστόσο, μια αντίθετη άποψη υποστηρίζει σταθερά ότι η ΤΝ μπορεί να φέρει επανάσταση στην εκπαίδευση με θετικό τρόπο. Ο πρωταρχικός στόχος ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού πλαισίου είναι η βέλτιστη απόκτηση γνώσεων και κατανόησης από τους μαθητές σε όλα τα επίπεδα, στόχος που επιτυγχάνεται μέσω της εφαρμογής καινοτόμων προσεγγίσεων και της αξιοποίησης της ταχείας τεχνολογικής εξέλιξης (Τσέλιου,2024). Η ΤΝ, όπως τονίζει η Σαμαρά (2021), μπορεί να ενισχύσει την αποτελεσματική και λογική οργάνωση των μαθησιακών εργασιών, λαμβάνοντας υπόψη τις μοναδικές απαιτήσεις και ικανότητες κάθε μαθητή.

Σκοπός

Το αντικείμενο του παρόντος άρθρου εστιάζει στις πολυπλοκότητες της ενσωμάτωσης της ΤΝ στον εκπαιδευτικό τομέα. Η επιλογή αυτού του θέματος πηγάζει από τις ραγδαίες εξελίξεις και την αυξανόμενη ενσωμάτωση της ΤΝ σε διάφορους κλάδους, αναδεικνύοντας έτσι κρίσιμες ηθικές ανησυχίες. Οι ηθικοί κίνδυνοι που συνδέονται με την ΤΝ έχουν προσελκύσει το ενδιαφέρον κυβερνητικών φορέων, ιδρυμάτων και ακαδημαϊκών κύκλων παγκοσμίως, ωθώντας σε βαθύ προβληματισμό σχετικά με την αλληλεπίδραση ανθρώπου και τεχνολογίας (Huang, 2023).

Δυνατότητες και Οφέλη της ΤΝ στην Εκπαίδευση

Οι εφαρμογές της ΤΝ στην εκπαίδευση παρουσιάζουν ποικίλα σημαντικά χαρακτηριστικά, όπως η προσαρμοσμένη μάθηση, η παροχή ανατροφοδότησης, η υποστήριξη αξιολογήσεων, ο εντοπισμός ευάλωτων μαθητών και η ανάπτυξη ψηφιακών βοηθών διδασκαλίας (Δεσύλλας, 2022). Η ενσωμάτωσή της έχει τη

δυνατότητα να αναμορφώσει τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, παρέχοντας εξατομικευμένες μαθησιακές εμπειρίες, εξορθολογίζοντας διοικητικά καθήκοντα, ενισχύοντας τους μηχανισμούς ανατροφοδότησης και επιτρέποντας ολοκληρωμένη ανάλυση δεδομένων. Πολλές μελέτες έχουν επιβεβαιώσει τις θετικές επιπτώσεις της ΤΝ στα επιτεύγματα των μαθητών και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Gill et al., 2024). Αυτό συνάδει με τον στόχο των πρωτοποριακών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, όπως η ενσωμάτωση της ΤΝ, για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών και την ταυτόχρονη υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην παράδοση του προγράμματος σπουδών τους (Δεσύλλας, 2022;Χατζηγεωργίου,2022).

Ερευνητικά Ερωτήματα

1. *Ποια ηθικά εμπόδια προκύπτουν με την υιοθέτηση της ΤΝ στην εκπαίδευση;*
2. *Ποιες είναι οι πιθανές λύσεις για την αντιμετώπιση αυτών των διλημμάτων;*

Παιδαγωγικές Δυνατότητες των Εργαλείων Τεχνητής Νοημοσύνης

Η Τεχνητή Νοημοσύνη (ΤΝ) αποτελεί ένα καινοτόμο εργαλείο στον εκπαιδευτικό χώρο, με αυξανόμενη δυναμική και εφαρμογές. Όπως αναφέρουν οι Ma & Jiang (2023, όπως αναφ. στο Wu et al., 2018), η αξιοποίησή της αποσκοπεί στην αναβάθμιση της ποιότητας της διδασκαλίας και της εμπειρίας μάθησης. Προσφέρει τη δυνατότητα παραγωγής συνεκτικών, προσαρμοσμένων απαντήσεων και συμμετοχής σε διαδραστικούς διαλόγους, γεγονός που την καθιστά ιδιαίτερα ελκυστική για εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Zhu et al., 2023). Παράλληλα, συμβάλλει στην απλοποίηση σύνθετων εννοιών και στη βελτίωση της κατανόησης των μαθητών.

Οι βασικές εφαρμογές της ΤΝ στην εκπαίδευση περιλαμβάνουν:

1. **Εικονικός εκπαιδευτικός:** Μέσω εργαλείων όπως τα chatbots, οι μαθητές λαμβάνουν άμεση, προσωποποιημένη υποστήριξη. Ωστόσο, η ακρίβεια των απαντήσεων απαιτεί προσοχή και επιβεβαίωση από αξιόπιστες πηγές (Zhu et al., 2023).
2. **Υποστήριξη στη δημιουργία διδακτικού υλικού:** Η ΤΝ μπορεί να αναλύσει μεγάλο όγκο πληροφορίας και να παρέχει περιεκτικές και προσαρμοσμένες απαντήσεις, υποστηρίζοντας τη σύνθεση διδακτικού περιεχομένου (Zhu et al., 2023).
3. **Καθοδήγηση σε πολύπλοκα έργα:** Καθώς οι μαθητές συναντούν δυσκολίες σε απαιτητικές εργασίες, η ΤΝ προσφέρει εξατομικευμένη υποστήριξη, ενισχύοντας τη μάθηση μέσω της επίλυσης προβλημάτων (Zhu et al., 2023, όπως αναφ. στο Wang et al., 2017).
4. **Ενίσχυση της ενδοσκόπησης και αυτορρύθμισης:** Η χρήση ΤΝ ενισχύει τη στοχαστική μάθηση, βοηθώντας τους μαθητές να αξιολογούν τις εμπειρίες τους και να βελτιώνουν τις επιδόσεις τους (Zhu et al., 2023).
5. **Κίνητρο για κριτική σκέψη:** Η εξάρτηση από την ΤΝ μπορεί να περιορίσει την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων. Γι’ αυτό, απαιτείται καθοδήγηση από τους

εκπαιδευτικούς ώστε να ενισχύεται η κριτική σκέψη και η ουσιαστική κατανόηση του περιεχομένου (Zhu et al., 2023).

Κίνδυνοι και Διλήμματα από την Αξιοποίηση της ΤΝ στον Εκπαιδευτικό Τομέα

Η ενσωμάτωση της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) στην εκπαίδευση ενισχύει τη διδασκαλία, τη διοίκηση και την εξατομικευμένη μάθηση. Ωστόσο, εγείρει σοβαρές ηθικές προκλήσεις. Η διαχείριση προσωπικών δεδομένων αποτελεί κρίσιμο ζήτημα, καθώς οι αλγόριθμοι ΤΝ συλλέγουν και αναλύουν ευαίσθητες πληροφορίες χωρίς πάντα επαρκείς εγγυήσεις (Rizvi, 2023). Επιπλέον, υπάρχει ανησυχία για αναπαραγωγή προκαταλήψεων μέσω αλγορίθμων που βασίζονται σε μεροληπτικά δεδομένα, οδηγώντας σε ενδεχόμενες ανισότητες (Slimi & Villarejo Carballido, 2023; Shanklin et al., 2022). Παρά τις θεσμικές προσπάθειες, μαθητές και εκπαιδευτικοί συχνά χρησιμοποιούν εργαλεία ΤΝ χωρίς σαφείς όρους ασφάλειας (Δεσύλλας, 2022; Huang, 2023). Η περιορισμένη πρόσβαση σε τεχνολογικούς πόρους μπορεί να ενισχύσει το εκπαιδευτικό χάσμα. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προσαρμοστούν γρήγορα, αποκτώντας νέες δεξιότητες και αξιολογώντας έργα που ενδέχεται να έχουν παραχθεί μέσω ΤΝ, συχνά χωρίς τη δημιουργική συμμετοχή των μαθητών (Ayala-Pazmiño, 2023; Sabharwal et al., 2023). Η υπερβολική εξάρτηση από την ΤΝ μπορεί να περιορίσει την αυτενέργεια, την κοινωνική αλληλεπίδραση και την επικοινωνία των μαθητών (Ahmad et al., 2023;Χατζηγεωργίου,2022). Συνεπώς, απαιτούνται πολιτικές που θα διασφαλίζουν την υπεύθυνη, ισότιμη και παιδαγωγικά ορθή χρήση της ΤΝ στην εκπαίδευση(Τσέλιου,2024).

Προσεγγίσεις για την υπεύθυνη ενσωμάτωση της ΤΝ

Προστασία Προσωπικών Δεδομένων και Ιδιωτικότητα

Ένα από τα πλέον περίπλοκα και κρίσιμα ζητήματα που απασχολεί την ερευνητική κοινότητα με την εισαγωγή της ΤΝ στην εκπαίδευση είναι η προστασία της ιδιωτικότητας των μαθητών και η διασφάλιση των προσωπικών τους δεδομένων (Rizvi, 2023). Τα συστήματα ΤΝ, στο πλαίσιο της εξατομίκευσης της μάθησης, συλλέγουν και αναλύουν τεράστιες ποσότητες δεδομένων μαθητών. Αυτά τα δεδομένα ενδέχεται να περιλαμβάνουν ευαίσθητες προσωπικές πληροφορίες, ακαδημαϊκές επιδόσεις, ακόμη και ψυχολογικά δεδομένα, εγείροντας σοβαρές ανησυχίες σχετικά με την ασφάλεια, την προστασία και την πιθανή κατάχρηση αυτών των πληροφοριών.

Κοινωνική Δικαιοσύνη

Παραμένει έντονη η ανησυχία για την αναπαραγωγή προκαταλήψεων από τα συστήματα ΤΝ, καθώς οι αλγόριθμοι ενδέχεται να ενσωματώνουν υπάρχουσες κοινωνικές διακρίσεις, όπως φυλετικές ή κοινωνικοοικονομικές (Slimi & Villarejo Carballido, 2023). Ακόμη και ουδέτερα σχεδιασμένοι αλγόριθμοι μπορεί να παράγουν μεροληπτικά αποτελέσματα εάν εκπαιδευτούν σε προκατειλημμένα δεδομένα (Shanklin et al., 2022;Singh, 2023). Η υπεύθυνη και ηθική χρήση της ΤΝ προϋποθέτει

ασφαλή συλλογή και αξιοποίηση δεδομένων, με απόλυτο σεβασμό στην ιδιωτικότητα. Ωστόσο, ακόμα και σε χώρες με θεσμικά πλαίσια, οι χρήστες μοιράζονται ευαίσθητες πληροφορίες χωρίς επαρκή προστασία (Δεσύλλας, 2022; Huang, 2023).

Ζητήματα Ισότητας στην Πρόσβαση

Οι τεράστιες δυνατότητες που παρέχουν τα προϊόντα ΤΝ καθιστούν το ζήτημα της ισότητας στην πρόσβαση σε αυτά ιδιαιτέρως κρίσιμο. Τα συστήματα ΤΝ συχνά απαιτούν συγκεκριμένο υλικοτεχνικό εξοπλισμό, εγείροντας ανησυχίες ότι η ΤΝ θα ευνοήσει τους μαθητές με ευκολότερη και πληρέστερη πρόσβαση σε τεχνολογία και πόρους. Αυτό μπορεί να διευρύνει περαιτέρω το χάσμα μεταξύ μειονεκτούντων και προνομιούχων μαθητών. Επιπλέον, ακόμα και όταν η υλικοτεχνική υποδομή είναι εξασφαλισμένη, λίγα συστήματα ΤΝ παρέχονται δωρεάν στις πιο εξελιγμένες εκδόσεις τους, συχνά με περιορισμούς στη χρήση ή απαιτώντας συνδρομή μετά από συγκεκριμένο χρονικό διάστημα.

Προκλήσεις για Εκπαιδευτικούς και Μαθησιακή Διαδικασία

Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ραγδαίες αλλαγές στο εργασιακό τους περιβάλλον, με την ανάγκη απόκτησης νέων ψηφιακών δεξιοτήτων να είναι επιτακτική για την αποτελεσματικότητα και την αξιολόγησή τους. Οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας χρειάζονται προσαρμογή, ώστε να διατηρείται το ενδιαφέρον των μαθητών και να ενισχύεται η μαθησιακή εμπειρία. Η αξιολόγηση αποτελεί πρόκληση, καθώς πολλοί μαθητές χρησιμοποιούν εργαλεία ΤΝ για την παραγωγή εργασιών, συχνά παρακάμπτοντας τη δημιουργική και κριτική σκέψη (Ayala-Pazmiño,2023;Sabharwal et al., 2023). Επιπλέον, η έλλειψη εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με εργαλεία ανίχνευσης ΤΝ μπορεί να οδηγήσει σε εσφαλμένες αξιολογήσεις. Όμως, όσοι καταφέρνουν να ενσωματώσουν την ΤΝ με κριτικό τρόπο μπορούν να ενισχύσουν τη διδασκαλία και την αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές.

Κοινωνική Αποστασιοποίηση και Εθισμός

Τέλος, έχει αναγνωριστεί ότι η υπερβολική προσκόλληση των μαθητών σε εργαλεία ΤΝ κατά τη μαθησιακή διαδικασία μπορεί να επιφέρει έλλειψη ενδιαφέροντος, να τους καταστήσει νωθρούς και νωχελικούς λόγω εθισμού στις έτοιμες απαντήσεις. Επιπλέον, μειώνει την λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία μεταξύ συνομηλίκων, καθώς και το ενδιαφέρον τους για κοινωνικές δραστηριότητες και συναναστροφές (Ahmad et al., 2023).

Συγκριτική Μελέτη της Βιβλιογραφίας για την Ηθική της Τεχνητής Νοημοσύνης στην Εκπαίδευση

Αυτή η ενότητα αναλύει το περιεχόμενο της υπάρχουσας βιβλιογραφίας για την ηθική της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) στην εκπαίδευση, εντοπίζοντας ομοιότητες και διαφορές στις προσεγγίσεις και τα ευρήματα.

Οφέλη και Κίνδυνοι της Ενσωμάτωσης της ΤΝ στην Εκπαίδευση

Η βιβλιογραφία αναδεικνύει τόσο τα οφέλη όσο και τους κινδύνους της ΤΝ στην εκπαίδευση. Η ΤΝ μπορεί να εξατομικεύσει τη μάθηση και να προσφέρει δεδομένα για την πρόοδο των μαθητών (Ayala-Pazmiño, 2023). Σύμφωνα με τους Ma και Jiang (2023), στόχος είναι η ποιοτική και δίκαιη εκπαίδευση μέσω καινοτόμων περιβαλλόντων, όπως τα MOOCs. Οι Singh και Hiran (2022) τονίζουν τον ρόλο της ΤΝ στον μετασχηματισμό της διδασκαλίας και της διοίκησης, ενώ οι Zhang και Aslan (2021) επισημαίνουν την αύξηση της χρήσης της στην ενίσχυση της προσβασιμότητας και της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας.

Ωστόσο, προβάλλονται και σοβαρές ανησυχίες. Ο Ayala-Pazmiño (2023) προειδοποιεί για φαινόμενα αντιγραφής, ψηφιακές ανισότητες και αποδυνάμωση της αυθεντικής μάθησης. Υπογραμμίζεται η ανάγκη ενίσχυσης δεξιοτήτων όπως η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη και η συναισθηματική νοημοσύνη. Οι Gill et al. (2024) αναφέρονται σε ασυνέπειες του ChatGPT, ζητήματα προκατάληψης και ακρίβειας, καθώς και κινδύνους για την ακαδημαϊκή ακεραιότητα.

Ηθικές Προκλήσεις και Προστασία Δεδομένων

Κεντρικό ζήτημα στη βιβλιογραφία αποτελούν οι ηθικές προκλήσεις της ενσωμάτωσης της ΤΝ στην εκπαίδευση. Ο Huang (2023) επισημαίνει τους κινδύνους για την ιδιωτικότητα λόγω εκτεταμένης συλλογής δεδομένων και την ανάγκη συνεργασίας θεσμών για τη θέσπιση μηχανισμών προστασίας. Οι Sabharwal et al. (2023) τονίζουν προβληματισμούς όπως η παθητικοποίηση των χρηστών, η αποδυνάμωση της λήψης αποφάσεων και οι κίνδυνοι ασφαλείας, προτάσσοντας τη σημασία της ηθικής χρήσης, της διαφάνειας στους αλγορίθμους και της αποφυγής εξάρτησης από την ΤΝ.

Ανθρωποκεντρική Προσέγγιση και Κατάρτιση

Η βιβλιογραφία υπογραμμίζει την ανάγκη για ανθρωποκεντρική Τεχνητή Νοημοσύνη (ΤΝ) στην εκπαίδευση, τονίζοντας ότι η ΤΝ πρέπει να συμπληρώνει τους εκπαιδευτικούς**,** όχι να τους αντικαθιστά (Ma & Jiang, 2023;Ayala-Pazmiño, 2023). Η κατάρτιση εκπαιδευτικών και μαθητών είναι κρίσιμη για την αξιοποίηση των οφελών της ΤΝ και την αντιμετώπιση ηθικών ζητημάτων (Sabharwal et al.,2023; Slimi, 2023; Southworth et al., 2023). Συνολικά, η ενσωμάτωση της ΤΝ απαιτεί προσεκτική διαχείριση των προκλήσεων, με έμφαση στην προστασία δεδομένων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την κατάλληλη κατάρτιση.

Συμπεράσματα: Η Μεταμορφωτική Δύναμη της Τεχνητής Νοημοσύνης στην Εκπαίδευση και η Ανάγκη για Ηθική Ισορροπία

Η έρευνα για τις εφαρμογές της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) στην εκπαίδευση καταδεικνύει την τεράστια δυνατότητά της να μεταμορφώσει το ακαδημαϊκό περιβάλλον. Από την εξατομικευμένη μάθηση και τα έξυπνα συστήματα διδασκαλίας,

μέχρι τα ψηφιακά εργαλεία και τα προηγμένα ερευνητικά μέσα, η ΤΝ προσφέρει αυξημένη προσαρμοστικότητα, προάγοντας βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα, ενισχύοντας τη συμμετοχή και διασφαλίζοντας το ενδιαφέρον των μαθητών. Επιπλέον,η ΤΝ μπορεί να μειώσει τον διοικητικό φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών, επιτρέποντάς τους να επικεντρωθούν σε πιο ουσιαστικές πτυχές των επαγγελματικών τους ευθυνών (Singh & Hiran, 2022).

Τα Οφέλη της ΤΝ στην Εκπαίδευση

Πιο συγκεκριμένα, η ΤΝ ενδυναμώνει την εκπαιδευτική διαδικασία με τους ακόλουθους τρόπους, όπως επισημαίνουν οι Singh & Hiran (2022):

α. Ενδυνάμωση των Εκπαιδευτικών: Η ΤΝ μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να παρακινήσουν, να καινοτομήσουν, να καλλιεργήσουν την επαγγελματική ανάπτυξη, να εφαρμόσουν βέλτιστες μεθοδολογίες διδασκαλίας, να διατηρούν ψυχραιμία και να αφιερώνουν επαρκή χρόνο στους μαθητές τους.

β. Ενίσχυση των Διαδικασιών Αξιολόγησης: Παρέχει αμερόληπτες και ολοκληρωμένες αξιολογήσεις, εντοπίζει τυχόν ελλείψεις και προτείνει προσαρμοσμένες λύσεις, ενισχύοντας την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης.

γ. Εξατομίκευση της Μάθησης για τους Μαθητές: Εξοπλίζει τους μαθητές με εξατομικευμένα εργαλεία μάθησης προσαρμοσμένα στις ξεχωριστές μαθησιακές προτιμήσεις τους, προσφέροντας ταυτόχρονα άφθονο εκπαιδευτικό υλικό.

δ. Εξασφάλιση Ισότητας και Συμμετοχής: Παρέχει προσαρμοσμένη βοήθεια σε μαθητές με αναπηρίες, μειώνοντας τα εμπόδια στη μάθηση και διασφαλίζοντας ίσες ευκαιρίες για όλους.

ε. Υποστήριξη της Ομαδοσυνεργατικής Μάθησης: Δημιουργεί ψηφιακές πλατφόρμες μάθησης που προωθούν την επικοινωνία και τη συμμετοχή των μαθητών.

Ηθικά Διλήμματα και Ανθρώπινη Διάσταση

Παρά τα οφέλη, η ενσωμάτωση της ΤΝ δημιουργεί σημαντικά ηθικά διλήμματα, όπως η προστασία προσωπικών δεδομένων, η αντιμετώπιση προκαταλήψεων στους αλγορίθμους και η δίκαιη ενσωμάτωση τεχνολογιών (Singh & Hiran, 2022). Όπως επισημαίνει ο Slimi (2023), η εκπαίδευση πρέπει να εστιάσει σε ανθρώπινες ικανότητες που ξεχωρίζουν από τις μηχανές, καθώς το ανθρώπινο στοιχείο παραμένει αναντικατάστατο σε περιπτώσεις αντιφάσεων ή ελλείψεων στις πληροφορίες.

Η Ανάγκη για Συνεχή Προσαρμογή και Εξέλιξη

Η Τεχνητή Νοημοσύνη έχει μεταμορφώσει την εκπαίδευση, καθιστώντας την πιο αποτελεσματική και χωρίς αποκλεισμούς (Singh, 2023). Στην Ελλάδα, η ενσωμάτωση της ΤΝ αναμένεται να βελτιώσει την απόκτηση γνώσεων και την εκπαιδευτική διαδικασία (Δεσύλλας, 2022). Προτρέπει στην υιοθέτηση καινοτόμων προσεγγίσεων που ενισχύουν την ατομική ανάπτυξη και προετοιμάζουν τους μαθητές για το μέλλον

(Σαμαρά, 2021). Επιπλέον, η ΤΝ συμβάλλει στην υπέρβαση των πληροφοριακών εμποδίων, ενισχύοντας τις γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών (Σαμαρά, 2021; Singh, 2023).

Επίλογος: Το Μέλλον της Τεχνητής Νοημοσύνης στην Εκπαίδευση και Προτάσεις για Βελτίωση

Η δύναμη της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) στον εκπαιδευτικό χώρο ξεπερνά την απλή αυτοματοποίηση. Πρόκειται για έναν καταλύτη που ενισχύει τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές. Ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς να εμπνεύσουν, να καινοτομήσουν και να καλλιεργήσουν τη νέα γενιά με πρωτοποριακούς τρόπους. Παράλληλα, εξοπλίζει τους μαθητές με εξατομικευμένα εργαλεία επιτυχίας, προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες μαθησιακές τους ικανότητες. Ενώ οι προκλήσεις παραμένουν, οι αρμόδιοι φορείς προβληματίζονται ενεργά για την εξεύρεση λύσεων. Η ΤΝ υπόσχεται ένα μέλλον όπου η μάθηση δεν θα είναι απλώς μετάδοση πληροφοριών, αλλά θα κατανοείται σε βάθος, θα προσαρμόζεται και θα εξατομικεύεται, ανοίγοντας τον δρόμο για ένα πραγματικά συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό σύστημα (Zhang & Aslan, 2021; Parlikad et al,2024).

Προτάσεις για Μελλοντικές Βελτιώσεις και Προοπτικές

Για την περαιτέρω ενίσχυση της κατανόησης και την πρακτική εφαρμογή της ηθικής της ΤΝ στην εκπαίδευση, προτείνεται η πραγματοποίηση των ακόλουθων βελτιώσεων και μελλοντικών ερευνών:

Συλλογή και Ανάλυση Δεδομένων

Η διεξαγωγή πρωτότυπης έρευνας είναι καθοριστική για την απόκτηση εμπειρικών δεδομένων και την εμβάθυνση στην κατανόηση των απόψεων των ενδιαφερόμενων μερών. Συγκεκριμένα:

- Διεξαγωγή Έρευνας Πεδίου: Θα μπορούσε να διεξαχθεί μια έρευνα με σκοπό τη συλλογή δεδομένων σχετικά με τις απόψεις μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων για την ηθική της ΤΝ στην εκπαίδευση. Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσω ποιοτικών μεθόδων, όπως συνεντεύξεις ή ομάδες εστίασης, ή/και ποσοτικών μεθόδων, όπως η αποστολή ερωτηματολογίων μέσω email στους ενδιαφερόμενους.
- Ανάλυση Δεδομένων: Θα ακολουθούσε μια συστηματική ανάλυση των συλλεχθέντων δεδομένων για τον εντοπισμό κοινών τάσεων, μοτίβων και διαφορών στις αντιλήψεις.
- Υποστήριξη Επιχειρημάτων: Τα ευρήματα αυτής της έρευνας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για να υποστηρίξουν και να ενισχύσουν τα επιχειρήματα που παρατέθηκαν στην παρούσα εργασία, προσδίδοντας μεγαλύτερη βαρύτητα στα συμπεράσματα.

Διαφορετικές Οπτικές Γωνίες: Ανάδειξη της Πολυφωνίας

Είναι σημαντικό να αναδειχθούν οι διάφορες οπτικές γωνίες που υπάρχουν γύρω από την ηθική της ΤΝ στην εκπαίδευση όπως παρουσίαση ποικίλων απόψεων δηλαδή να συμπεριληφθούν στην εργασία οι διαφορετικές οπτικές γωνίες, λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των γονέων, των υπευθύνων χάραξης πολιτικής και των εμπειρογνωμόνων στον τομέα της ΤΝ.

Βιβλιογραφία

Ahmad, S. F., Han, H., Alam, M. M., Rehmat, M. K., Irshad, M., Arraño-Muñoz, M., & Ariza-Montes, A. (2023). Impact of artificial intelligence on human loss in decision making, laziness and safety in education. *Humanities and Social Sciences Communications*, *10*(1), 1–14. https://doi.org/10.1057/s41599-023-01787-8

Bakolas, E.(2021).I techniti noimosyni gia to koino kalo: «Taseis-Prokliseis-Prooptikes». (Metaptychiaki diplomatiki ergasia) Panepistimio Aigaiou.

Chatzigeorgiou, Th.(2022).Techniti noimosyni-Prokliseis, Zitimata kai efkairies. (Metaptychiaki diplomatiki ergasia)Panepistimio Peiraios.

Desyllas, I.(2022). I techniti noimosyni os stratigiki kainotomias stin ekpaideftiki diadikasia.(Metaptychiaki diplomatiki ergasia)Panepistimio Peiraios.

.Gill,S. S.,Xu ,M., Patros ,P., Wu, H., Kaur ,R.,Kaur, K., Fuller, S., Singh ,M., Arora ,P., Parlikad, A. K., Stankovski, V., Abraham ,A., Ghosh , S. K., Lutfiyya, H., Kanhere, S. S., Bahsoon, R., Rana, O., Dustdar ,S., Sakellariou, R., Uhlig ,S., Buyya ,R. (2024) Transformative effects of ChatGPT on modern education: Emerging Era of AI Chatbots.Internet of Things and Cyber-Physical Systems, 4 ,19–23. https://doi.org/10.1016/j.iotcps.2023.06.002

Huang, L. (2023). Ethics of artificial intelligence in education: Student privacy and data protection. Science Insights Education Frontiers, 16(2):2577-2587. Doi: 10.15354/sief.23.re202

Ma, X., & Jiang, C. (2023). On the Ethical Risks of Artificial Intelligence Applications in Education and Its Avoidance Strategies. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, *14*, 354–359. https://doi.org/10.54097/ehss.v14i.8868

Parlikad, A. K., Stankovski, V., Abraham,A., Ghosh, S. K., Lutfiyya, H., Kanhere, S. S.,Bahsoon, R., Rana, O., Dustdar ,S., Sakellariou, R., Uhlig ,S., Buyya ,R. (2024) Transformative effects of ChatGPT on modern education: Emerging Era of AI Chatbots.Internet of Things and Cyber-Physical Systems, 4 ,19–23. https://doi.org/10.1016/j.iotcps.2023.06.002

Rizvi, M. (2023). Exploring the landscape of artificial intelligence in education: Challenges and opportunities. *2023 5th International Congress on Human Computer Interaction, Optimization and Robotic Applications (HORA)*, 01–03. https://doi.org/10.1109/HORA58378.2023.10156773

Sabharwal, D., Kabha, R., & Srivastava, K. (2023). Artificial Intelligence (AI)-Powered Virtual Assistants and their Effect on Human Productivity and Laziness: Study on Students of Delhi-NCR (India) & Fujairah (UAE). JOURNAL OF CONTENT COMMUNITY AND COMMUNICATION, 17(9), 162–174. https://doi.org/10.31620/JCCC.06.23/12

Samara, N.(2021).I Techniti Noimosyni kai oi Efarmoges tis stin Ekpaidefsi. (Metaptychiaki diplomatiki ergasia). Panepistimio Peiraios)

Sing, R., J. (2023). Transforming Higher Education: The Power of Artificial Intelligence. International Journal of Multidisciplinary Research in Arts, Science and Technology. ISSN: 2584-0231(Online), 1(3).

Singh, S. V. (2023) The Impact of AI on Teaching and Learning in Higher Education Technology. Journal of Higher Education Theory and Practice , 22(13) ,135.

Shanklin, R., Samorani, M., Harris, S., & Santoro, M. A. (2022). Ethical Redress of Racial Inequities in AI: Lessons from Decoupling Machine Learning from Optimization in Medical Appointment Scheduling. *Philosophy & Technology*, *35*(4), 96. https://doi.org/10.1007/s13347-022-00590-8

Slimi, Z. (2023). The Impact of Artificial Intelligence on Higher Education: An Empirical Study. *European Journal of Educational Sciences*, *10*(1). https://doi.org/10.19044/ejes.v10no1a17

Slimi, Z., & Villarejo Carballido, B. (2023). Navigating the Ethical Challenges of Artificial Intelligence in Higher Education: An Analysis of Seven Global AI Ethics Policies. *TEM Journal*, 590–602. https://doi.org/10.18421/TEM122-02

Southworth, J., Migliaccio, K., Glover, J., Glover, J., Reed, D., McCarty, C., Brendemuhl, J., & Thomas, A. (2023). Developing a model for AI Across the curriculum: Transforming the higher education landscape via innovation in AI literacy. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *4*. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100127

Tseliou, M.(2024).Techniti noimosyni ston tomea tis ekpaidefsis. (Metaptychiaki diplomatiki ergasia). Panepistimio Makedonias)

Zhang, K., & Aslan, A. B. (2021). AI technologies for education: Recent research & future directions. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *2*. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100025

Zhu, C., Sun, M., Luo, J., Li, T., & Wang, M. (2023). How to harness the potential of ChatGPT in education? Knowledge Management & eLearning, 15(2), 133–152. https://doi.org/10.34105/j.kmel.2023.15.008

Τηλεργασία και Δημόσιοι Υπάλληλοι: Οι παράγοντες που διαμορφώνουν την εργασιακή ικανοποίηση

Ανδρίκου Καλλιόπη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.80, ΜΑ ΔΙΠΑΕ

Περίληψη

Αυτό το θεωρητικό άρθρο εξετάζει τους παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των δημοσίων υπαλλήλων στο πλαίσιο της τηλεργασίας. Η ενσωμάτωση της εξ αποστάσεως εργασίας στον δημόσιο τομέα, ιδιαίτερα λόγω της πανδημίας COVID-19, άλλαξε δραστικά τις εργασιακές συνθήκες. Με βάση θεωρητικά μοντέλα των Locke (1976) και Spector (1997), αναλύονται η ευελιξία, η ισορροπία επαγγελματικής και προσωπικής ζωής, η διοικητική υποστήριξη, η κοινωνική απομόνωση και οι ευκαιρίες εξέλιξης. Η ανάλυση δείχνει ότι η τεχνολογική υποδομή δεν αρκεί, καθώς απαιτείται ισχυρή οργανωτική κουλτούρα. Το θεωρητικό αυτό άρθρο καταλήγει σε προτάσεις για βιώσιμες πρακτικές τηλεργασίας.

Λέξεις-Κλειδιά: τηλεργασία, δημόσιοι υπάλληλοι, εργασιακή ικανοποίηση, διοικητική υποστήριξη, οργανωτική κουλτούρα

Teleworking and Public Employees: Factors Shaping Job Satisfaction

Andrikou Kalliopi, Economics Teacher (PE80), Greek Secondary Education, MA International Hellenic University (IHU), Greece

Abstract

This conceptual paper investigates the key factors influencing job satisfaction among public sector employees in the context of teleworking. The integration of remote work into the public sector, especially due to the COVID-19 pandemic, has significantly transformed working conditions. Drawing on theoretical models by Locke (1976) and Spector (1997), this study explores flexibility, work-life balance, managerial support, social isolation, and opportunities for advancement. The findings suggest that technological infrastructure alone is insufficient; a strong organizational culture is also essential. This conceptual article concludes with policy suggestions for sustainable teleworking practices in public administration.

Key-words: teleworking, public employees, job satisfaction, managerial support, organizational culture

Εισαγωγή

Η ραγδαία εξάπλωση της πανδημίας COVID-19 επιτάχυνε ριζικά την υιοθέτηση της τηλεργασίας, επιφέροντας δραστικές αλλαγές στη δημόσια διοίκηση σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο (Belzunegui-Eraso & Erro-Garcés, 2020). Οι παραδοσιακές

μορφές εργασίας αναγκάστηκαν να προσαρμοστούν σε εξ αποστάσεως περιβάλλοντα, δημιουργώντας νέες συνθήκες, ευκαιρίες και προκλήσεις για τους δημόσιους υπαλλήλους (European Commission, 2020).

Η τηλεργασία δεν αποτελεί απλώς ένα τεχνικό ή πρακτικό εργαλείο. Πρόκειται για μια μεταρρύθμιση που επηρεάζει βαθιά τη φύση της εργασιακής εμπειρίας, επαναπροσδιορίζοντας την έννοια της επαγγελματικής παρουσίας, της εποπτείας, της συνεργασίας και της απόδοσης (Athanasiadou & Theriou, 2021). Ειδικά στον δημόσιο τομέα, ο οποίος παραδοσιακά στηρίζεται σε ιεραρχικές δομές, φυσική παρουσία και σαφώς ορισμένες διαδικασίες, η μετάβαση στην τηλεργασία υπήρξε αιφνίδια και, σε μεγάλο βαθμό, χωρίς επαρκή προετοιμασία (Eurofound, 2020).

Η μελέτη της εργασιακής ικανοποίησης στο πλαίσιο της τηλεργασίας καθίσταται κρίσιμη, καθώς οι δημόσιοι υπάλληλοι καλούνται να λειτουργήσουν σε ένα πλαίσιο αυξημένης αυτονομίας, συχνά χωρίς επαρκή υποστήριξη ή κατευθυντήριες οδηγίες (Bentley et al., 2016). Παράλληλα, ζητήματα όπως η επαγγελματική απομόνωση, η θόλωση των ορίων εργασίας και προσωπικής ζωής, και η ανάγκη για διατήρηση της ψυχοκοινωνικής ευημερίας, έρχονται στο προσκήνιο (Saragih et al., 2021; Brunelle & Fortin, 2021).

Η παρούσα εργασία στοχεύει στη διερεύνηση των παραγόντων που διαμορφώνουν την εργασιακή ικανοποίηση των δημοσίων υπαλλήλων που εργάζονται εξ αποστάσεως. Μέσω της ανάλυσης υπαρχουσών θεωρητικών προσεγγίσεων και εμπειρικών δεδομένων, επιχειρεί να αναδείξει τις προϋποθέσεις για μια βιώσιμη, λειτουργική και ανθρώπινη εφαρμογή της τηλεργασίας στον δημόσιο τομέα.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η έννοια της τηλεργασίας, αν και δεν είναι καινούργια, απέκτησε σημαντική δημοτικότητα κατά τη διάρκεια της πετρελαϊκής κρίσης της δεκαετίας του 1970 ως βιώσιμη εναλλακτική λύση στις παραδοσιακές μετακινήσεις. Ο όρος τηλεργασία περιλαμβάνει διάφορες μορφές απομακρυσμένης εργασίας, αντανακλώντας την εξελισσόμενη φύση της και την ποικιλομορφία των εργασιακών πρακτικών. Είναι επίσης γνωστή ως «ευέλικτη εργασία» ή «flexiwork», δίνοντας έμφαση στον έλεγχο που έχουν οι εργαζόμενοι στον τόπο και τις ώρες εργασίας τους (Deb, 2020; Straughan & Tadai, 2018). Άλλα παράγωγα περιλαμβάνουν την «εργασία από το σπίτι», η οποία μπορεί να μην απαιτεί πάντα ψηφιακή συνδεσιμότητα, και την «ηλεκτρονική εργασία στο σπίτι», έναν όρο που ιστορικά αναφέρεται σε χαμηλά αμειβόμενες, ανειδίκευτες εργασίες που εκτελούνται εξ αποστάσεως (Lodovici, 2021; Qvortrup, 2002). Η αποτελεσματική επικοινωνία αποτελεί κρίσιμο παράγοντα επιτυχούς τηλεργασίας. Η απουσία φυσικής παρουσίας αντικαθίσταται από τεχνολογικά μέσα όπως το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, οι πλατφόρμες συνεργασίας και οι τηλεδιασκέψεις (Baruch, 2001). Η ποιότητα της επικοινωνίας επηρεάζει την αντίληψη για την ηγεσία, την ομαδική συνοχή και το αίσθημα επαγγελματικής ταυτότητας (Fonner & Roloff, 2010). Παράλληλα, ο

κίνδυνος για «ψηφιακό θόρυβο» και έλλειψη άτυπης αλληλεπίδρασης αυξάνεται (Boell et al., 2013).

Η ευελιξία της τηλεργασίας έχει συσχετιστεί με μεγαλύτερη ικανοποίηση, εφόσον διευκολύνει την εναρμόνιση επαγγελματικών και προσωπικών υποχρεώσεων (Hill et al., 1998; Wheatley, 2017). Ωστόσο, η έλλειψη σαφούς διαχωρισμού χρόνου και χώρου μεταξύ εργασίας και οικογενειακής ζωής ενδέχεται να οδηγήσει σε συναισθηματική εξουθένωση (Baakeel, 2021; Saragih et al., 2021). Ο ρόλος του φύλου, της οικογενειακής κατάστασης και του εργασιακού πλαισίου είναι καθοριστικός (Hilbrecht & Shaw, 2008).

Το θεσμικό πλαίσιο για την τηλεργασία ποικίλλει ανά χώρα και τομέα, με πολλές νομοθεσίες να διαμορφώνονται σε ad hoc βάση λόγω της πανδημίας (European Commission, 2020; Eurofound, 2020). Η απουσία καθολικής ρύθμισης δημιουργεί αβεβαιότητα για ζητήματα όπως η κάλυψη εξόδων, το ωράριο, τα εργασιακά δικαιώματα και η προστασία προσωπικών δεδομένων (Pérez et al., 2002).

Τα οφέλη της τηλεργασίας περιλαμβάνουν τη μείωση του χρόνου μετακίνησης, την αύξηση της παραγωγικότητας και την ενίσχυση της επαγγελματικής αυτονομίας (Baruch & Nicholson, 1997; Golden & Veiga, 2005). Παράλληλα, τα αρνητικά στοιχεία περιλαμβάνουν την κοινωνική απομόνωση, την αδυναμία άτυπης μάθησης και τη μείωση του αισθήματος του «ανήκειν» (Mann & Holdsworth, 2003; Charalampous et al., 2018). Οι μακροχρόνιες επιπτώσεις εξακολουθούν να αποτελούν αντικείμενο μελέτης.

Ανάλυση παραγόντων εργασιακής ικανοποίησης

Η μελέτη της εργασιακής ικανοποίησης στον τομέα της βιομηχανικής και οργανωτικής ψυχολογίας αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο για την κατανόηση της στάσης των εργαζομένων απέναντι στην εργασία τους και έχει αποτελέσει αντικείμενο εκτεταμένης ερευνητικής διερεύνησης ήδη από τη δεκαετία του 1930 (Hoppock, 1935).

Επιπλέον, μεταγενέστερα μοντέλα, όπως αυτό του Herzberg (1959), διαχωρίζουν τους «παράγοντες υγιεινής» (π.χ. συνθήκες εργασίας, αμοιβές) από τους «παράγοντες παρακίνησης» (π.χ. επίτευγμα, αναγνώριση), επισημαίνοντας ότι η απουσία δυσαρέσκειας δεν συνεπάγεται απαραίτητα ικανοποίηση. Αυτές οι θεωρίες εξακολουθούν να είναι επίκαιρες στο πλαίσιο της σύγχρονης τηλεργασίας. Σύμφωνα με τον Locke (1976), η εργασιακή ικανοποίηση αποτελεί συναισθηματική απόκριση του εργαζομένου προς την εργασία του, η οποία πηγάζει από την αντίληψη ότι οι επαγγελματικές του ανάγκες ικανοποιούνται. Ο Spector (1997), από την πλευρά του, εστιάζει σε εννέα διαστάσεις ικανοποίησης, όπως η εποπτεία, οι ευκαιρίες εξέλιξης, η αναγνώριση και η φύση της εργασίας. Ο Kaliski (2007) θεωρεί την ικανοποίηση από την εργασία ως απαραίτητη για την επίτευξη της αναγνώρισης, της προαγωγής και άλλων προσωπικών στόχων σταδιοδρομίας που συμβάλλουν στην αίσθηση πληρότητας του εργα-

ζομένου. Αυτοί οι παράγοντες δείχνουν το βάθος του αντίκτυπου της εργασιακής ικανοποίησης τόσο στην προσωπική ικανοποίηση όσο και στα ευρύτερα οργανωτικά αποτελέσματα.

Η τηλεργασία επιδρά άμεσα στις παραμέτρους που σχετίζονται με την εργασιακή ικανοποίηση, τόσο θετικά όσο και αρνητικά. Η αυτονομία που παρέχει – ιδίως όσον αφορά τον έλεγχο του χρόνου και του χώρου εργασίας – ενισχύει την αίσθηση ελευθερίας και αποδοτικότητας (Wheatley, 2017). Παράλληλα, η δυνατότητα προσαρμογής του εργασιακού ρυθμού στις προσωπικές ανάγκες συμβάλλει στην ευεξία (Giménez-Nadal et al., 2019).

Ωστόσο, η εξ αποστάσεως εργασία μπορεί να υπονομεύσει τη σαφήνεια ρόλων και προσδοκιών (Boell et al., 2013) και να εντείνει το αίσθημα «αόρατου» εργαζομένου, ιδίως όταν δεν υπάρχουν μηχανισμοί αναγνώρισης και αξιολόγησης (Golden & Veiga, 2005). Η κουλτούρα του οργανισμού και η προθυμία των προϊσταμένων να υποστηρίξουν την τηλεργασία αποδεικνύονται κρίσιμοι μεσολαβητικοί παράγοντες (Bentley et al., 2016).

Η κοινωνική απομόνωση θεωρείται μία από τις πιο συχνές παρενέργειες της τηλεργασίας, επηρεάζοντας αρνητικά την επαγγελματική δέσμευση και την ψυχική υγεία των υπαλλήλων (Charalampous et al., 2018; Saragih et al., 2021). Η περιορισμένη φυσική επαφή, η απουσία ανεπίσημης επικοινωνίας και η αίσθηση κοινωνικής αποσύνδεσης οδηγούν σε μειωμένη συμμετοχή και υποκειμενική μοναξιά.

Η επαγγελματική εξουθένωση (burnout), σύμφωνα με τον Maslach, ενισχύεται από την ασυνέχεια ανάμεσα στις απαιτήσεις της εργασίας και τους διαθέσιμους πόρους (Barros, 2017). Η συνεχής έκθεση σε οθόνες, η ανασφάλεια για την απόδοση και η «πάντα ενεργή» κατάσταση οδηγούν σε ψηφιακή κόπωση και μείωση κινήτρων (Song & Gao, 2019).

Τέλος, η εργασιακή υπερφόρτωση εμφανίζεται όταν ο τηλεργαζόμενος δυσκολεύεται να διαχειριστεί τον όγκο ή τη διάρκεια της εργασίας, ιδιαίτερα όταν το ωράριο γίνεται ασαφές (Deb, 2020; Prasad et al., 2020). Η απορρόφηση του εργαζομένου σε έναν συνεχή εργασιακό κύκλο ενδέχεται να υποβαθμίσει τη συνολική του ικανοποίηση και να απειλήσει τη μακροχρόνια του ευημερία.

Συμπεράσματα & Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε ότι η εργασιακή ικανοποίηση στην τηλεργασία είναι ένα σύνθετο φαινόμενο, το οποίο διαμορφώνεται από τη διασταύρωση ατομικών, οργανωτικών και τεχνολογικών παραγόντων. Στο πλαίσιο του δημόσιου τομέα, οι ιδιαιτερότητες της ιεραρχικής δομής, της κανονιστικής συμμόρφωσης και της περιορισμένης ευελιξίας καθιστούν την εφαρμογή της τηλεργασίας πιο απαιτητική (Lodovici, 2021; European Commission, 2020).

Η εμπειρία της τηλεργασίας μπορεί να αποδειχθεί ενισχυτική για την επαγγελματική ικανοποίηση όταν συνοδεύεται από κατάλληλη διοικητική υποστήριξη, σαφή καθοδήγηση, ευελιξία και μηχανισμούς κοινωνικής ενσωμάτωσης (Bentley et al., 2016; Brunelle & Fortin, 2021). Αντίθετα, όταν εφαρμόζεται χωρίς στρατηγικό σχεδιασμό, μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνική απομόνωση, έλλειψη κινήτρων και επαγγελματική εξουθένωση (Charalampous et al., 2018; Saragih et al., 2021).

Η επισκόπηση των δυνατοτήτων αναδεικνύει την ανάγκη για καθιέρωση υβριδικών μοντέλων εργασίας, που να συνδυάζουν την τηλεργασία με φυσική παρουσία σε σταθερή βάση (Eurofound, 2020). Παράλληλα, κρίνεται αναγκαία η εκπαίδευση των στελεχών διοίκησης σε δεξιότητες ηγεσίας σε εξ αποστάσεως περιβάλλοντα, με έμφαση στην ενσυναίσθηση, την παρακίνηση και την απομακρυσμένη υποστήριξη (Boell et al., 2013). Επιπλέον, προτείνεται η ανάπτυξη μηχανισμών παρακολούθησης της ψυχοκοινωνικής κατάστασης των εργαζομένων, όπως ανώνυμες έρευνες ικανοποίησης ή ομάδες υποστήριξης. Σημαντικό είναι και το ζήτημα της κατοχύρωσης των ψηφιακών δικαιωμάτων, όπως η αποσύνδεση εκτός ωραρίου (right to disconnect) και η ισότιμη πρόσβαση σε τεχνολογικά μέσα (Pérez et al., 2002). Τέλος, η ενίσχυση της οργανωσιακής κουλτούρας εμπιστοσύνης, με έμφαση στην αναγνώριση της προσπάθειας και στην αξιολόγηση βάσει αποτελεσμάτων και όχι παρουσίας, αναδεικνύεται ως καθοριστικός παράγοντας (Golden & Veiga, 2005).

Για τη διερεύνηση της εμπειρίας της τηλεργασίας στον δημόσιο τομέα, προτείνονται οι εξής υποθέσεις προς εμπειρική επιβεβαίωση: Πρώτον, η διοικητική υποστήριξη σχετίζεται θετικά με την εργασιακή ικανοποίηση των δημοσίων υπαλλήλων που εργάζονται εξ αποστάσεως (Bentley et al., 2016). Δεύτερον, η ύπαρξη ευελιξίας στο ωράριο και τον χώρο εργασίας ενισχύει την αντίληψη αυτονομίας και την επαγγελματική δέσμευση (Wheatley, 2017). Τρίτον, η κοινωνική απομόνωση επηρεάζει αρνητικά την επαγγελματική απόδοση και την ψυχολογική ευεξία (Saragih et al., 2021; Song & Gao, 2019). Τέλος, οι ευκαιρίες για επαγγελματική αναγνώριση και εξέλιξη λειτουργούν ενισχυτικά στην εργασιακή ικανοποίηση ακόμη και σε περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εργασίας (Alegre et al., 2016).

Επίλογος

Η τηλεργασία αποτελεί μια πραγματικότητα που ήρθε για να μείνει — όχι απλώς ως τεχνική λύση έκτακτης ανάγκης, αλλά ως στρατηγική επιλογή για έναν πιο ευέλικτο, ψηφιακά ώριμο και ανθρώπινο δημόσιο τομέα. Η παρούσα μελέτη επιβεβαιώνει ότι η εργασιακή ικανοποίηση σε συνθήκες τηλεργασίας δεν είναι αυτονόητη· απαιτεί στοχευμένες οργανωτικές πολιτικές, θεσμική υποστήριξη και ευαισθησία στις ανάγκες του ανθρώπινου δυναμικού. Ο δημόσιος τομέας καλείται να περάσει από τη διαχείριση μιας κρίσης σε μια φάση ώριμου σχεδιασμού: να δει την τηλεργασία όχι ως προσωρινή παρέκκλιση, αλλά ως ευκαιρία μετασχηματισμού. Η επένδυση σε τεχνολογία, αλλά κυρίως σε κουλτούρα συνεργασίας και εμπιστοσύνης, αποτελεί θεμέλιο για τη διατήρηση και ενίσχυση της εργασιακής ικανοποίησης στο μέλλον.

Βιβλιογραφία

Alegre, I., Mas-Machuca, M., & Berbegal-Mirabent, J. (2016). Antecedents of employee job satisfaction: Do they matter? *Journal of Business Research,* 69(4), 1390-1395.

Athanasiadou, H. H., & Theriou, C. (2021). The rise of teleworking in Europe: Insights from labor force survey data. *Journal of Business Research*, 122, 373-382.

Barros, A.S.S. (2017). Subjective Well-being and Burnout Syndrome: Correlational Analysis Teleworkers Education Sector. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 237, 1012–1018.

Baruch, Y. (2001). The status of research on teleworking and an agenda for future research. *International Journal of Management Reviews, 3*(2), 113-129.

Baruch, Y., & Nicholson, N. (1997). Home, sweet work: Requirements for effective home working. *Journal of General Management,* 23(2), 15-30.

Baakeel, O. (2021). Work from home during the COVID-19 crisis and its impact on work-life balance. *International Journal of Social Sciences,* 15(1), 45-58.

Belzunegui-Eraso, A., & Erro-Garcés, A. (2020). Teleworking in the context of the Covid-19 crisis. *Sustainability,* 12(9), 3662.

Bentley, T. A., Teo, S. T. T., McLeod, L., Tan, F., Bosua, R., & Gloet, M. (2016). The role of organisational support in teleworker wellbeing: A socio-technical systems approach. *Applied Ergonomics,* 52, 207-215.

Boell, S. K., Cecez-Kecmanovic, D., & Campbell, J. (2013). Telework paradoxes and practices: the importance of the nature of work. *New Technology, Work and Employment,* 28(2), 121-139.

Brunelle, E., & Fortin, J.-A. (2021). Distance Makes the Heart Grow Fonder: An Examination of Teleworkers' and Office Workers' Job Satisfaction Through the Lens of Self-Determination Theory. *SAGE Open,* 11, 215824402098551.

Charalampous, M., Grant, C. A., Tramontano, C., & Michailidis, E. (2018). Systematically reviewing remote e-workers' well-being at work: a multidimensional approach. *European Journal of Work and Organizational Psychology,* 28(1), 51–73.

Deb, S. (2020). Managing flexiwork practices: Evidence from Indian service sector. *Journal of Workplace Rights,* 15(3), 267-280.

European Commission. (2020). Telework in the EU before and after the COVID-19: where we were, where we head to. *Science for Policy Briefs*.

Eurofound. (2020). Telework and ICT-based mobile work: Flexible working in the digital age. *New Forms of Employment Series*.

Fonner, K. L., & Roloff, M. E. (2010). Why teleworkers are more satisfied with their jobs than are office-based workers: When less contact is beneficial. *Journal of Applied Communication Research,* 38(4), 336-361.

Giménez-Nadal, J. I., Molina, J. A., & Velilla, J. (2019). Work time and well-being for workers at home: evidence from the American Time Use Survey. *International Journal of Manpower*.

Golden, T. D., & Veiga, J. F. (2005). The impact of extent of telecommuting on job satisfaction: Resolving inconsistent findings. *Journal of Management,* 31(2), 301-318.

Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. (1959). *The Motivation to Work. New York*, NY: Wiley.

Hilbrecht, M., & Shaw, S. M. (2008). Work-life integration and telework. *Online Journal of Applied Knowledge Management*, 6(1), 53-64.

Hill, E. J., Hawkins, A. J., Ferris, M., & Weitzman, M. (1998). Finding an extra day a week: The positive influence of perceived job flexibility on work and family life balance. *Family Relations,* 47(1), 49–58.

Hoppock, R. (1935). *Job Satisfaction*. New York, NY: Harper.

Kaliski, B. S. (2007). *Encyclopedia of Business and Finance* (2nd ed.). Detroit: Macmillan Reference USA.

Locke, E. A. (1976*). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette* (Ed.), Handbook of Industrial and Organizational Psychology (pp. 1297-1349). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Lodovici, M. S. (2021). The performance of telework: New evidence from a European survey. *Economic and Industrial Democracy,* 42(1), 134-160.

Mann, S., & Holdsworth, L. (2003). The psychological impact of teleworking: stress, emotions and health. *New Technology, Work and Employment,* 18(3), 196-211.

Qvortrup, L. (2002). The importance of 'electronic homework' in the framework of flexible work arrangements. *Behaviour & Information Technology,* 21(5), 357-362.

Pérez, M. P., Sánchez, A. M., & de Luis Carnicer, P. (2002). Benefits and barriers of telework: perception differences of human resources managers according to company's operations strategy. *Technovation,* 22(12), 775-783.

Prasad, S., Vaidya, R. W., & Kumar, V. (2020). Telework and the challenges of the pandemic: A study on the intersections of technology and management. *International Journal of Information Management,* 55, 102-182.

Saragih, S., Turnipseed, D., & Turnipseed, P. (2021). The impact of remote work on employee isolation. *Journal of Occupational Health Psychology*.

Song, Y., & Gao, J. (2019). Does Telework stress employees out? A study on working at Home and Subjective Well-Being for Wage/Salary workers. *Journal of Happiness Studies,* 21(7), 2649–2668.

Spector, P. E. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes, and Consequences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Straughan, E. R., & Tadai, K. (2018). Remote work and global sourcing in competitive environments. *Journal of Business Strategy,* 39(4), 32-42.

Wheatley, D. (2017). Autonomy in Paid Work and Employee Subjective Well-Being. *Work and Occupations,* 44(3), 296–328.

Συμβολή της εικονικής πραγματικότητας στην αναγνωστική κατανόηση για μαθητές με δυσαναγνωσία

Rafailia Matziouni, B.Ed. Special education, MSc Adolescent Medicine and Adolescent Health Care AuTh
Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Σωτηρία Τζιβινίκου, Επίκουρη Καθηγήτρια.
Επιβλέπων Καθηγητής: Στέργιος Καπρίνης, Α. Καθηγητής Ιατρικής ΑΠΘ

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα διερευνά την αξιοποίηση της εικονικής πραγματικότητας (VR) στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας σε μαθητές ηλικίας 11–12 ετών με διάγνωση δυσλεξίας και αναγνωστικών δυσκολιών, καθώς και την άποψη των εκπαιδευτικών τους. Με ποιοτική προσέγγιση (παρατηρήσεις και ημιδομημένες συνεντεύξεις), αξιολογούνται τα συναισθήματα και οι μαθησιακές επιδόσεις πριν και μετά την ενσωμάτωση VR. Αναπτύχθηκε εκπαιδευτικό περιβάλλον στο CoSpaces Edu και εφαρμόστηκε σε πραγματικές συνθήκες τάξης, στοχεύοντας στη βελτίωση της κατανόησης και της εμπλοκής. Τα ευρήματα καταδεικνύουν θετική υποδοχή από μαθητές και εκπαιδευτικούς, αυξημένη αίσθηση ασφάλειας, κίνητρο και ταχύτερη κατανόηση ιστορικού περιεχομένου, με παράλληλη επισήμανση αναγκών για βελτιώσεις στο σχεδιασμό. Τονίζεται η ανάγκη για μεγαλύτερα δείγματα, συγκριτικές μελέτες και εξειδικευμένες τεχνολογικές προσαρμογές.

Λέξεις-κλειδιά: Δυσλεξία, Αναγνωστική κατανόηση, Εικονική πραγματικότητα, Ιστορία, Μαθησιακές δυσκολίες

Abstract

This study explores the use of virtual reality (VR) in teaching History to 11–12-year-old students diagnosed with dyslexia and reading difficulties, as well as the perspectives of their teachers. Using a qualitative approach (observations and semi-structured interviews), it evaluates emotions and learning performance before and after the integration of VR. An educational environment was developed using CoSpaces Edu and implemented in real classroom settings, aiming to enhance comprehension and engagement. The findings indicate a positive reception by both students and teachers, an increased sense of safety, motivation, and faster understanding of historical content, while also highlighting the need for improvements in instructional design. The study emphasizes the need for larger samples, comparative studies, and specialized technological adaptations.

Key-words: Dyslexia, Reading comprehension, Virtual reality, History, Learning difficulties

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια αυξάνεται ο αριθμός διαγνώσεων μαθησιακών δυσκολιών, ιδίως

δυσλεξίας και αναγνωστικών δυσκολιών, που επηρεάζουν σημαντικά την ακαδημαϊκή πορεία και ψυχοκοινωνική ευημερία των μαθητών (Αναγνωστόπουλος, 2001· Τζιβινίκου, 2015). Στο μάθημα της Ιστορίας, η ανάγκη για ανάγνωση μεγάλου όγκου κειμένων καθιστά την εμπλοκή και κατανόηση δύσκολη για αυτούς. Η εικονική πραγματικότητα (VR) εμφανίζεται ως πιθανό υποστηρικτικό εργαλείο, προσφέροντας οπτικοποιημένες, διαδραστικές και εξατομικευμένες μαθησιακές εμπειρίες που μπορεί να διευκολύνουν μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες. Η παρούσα μελέτη στοχεύει να διερευνήσει την επίδραση της ενσωμάτωσης VR σε μαθήματα Ιστορίας για μαθητές 11–12 ετών με δυσλεξία, εστιάζοντας σε συναισθηματικές αντιδράσεις, μαθησιακά αποτελέσματα και αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Μαθησιακές δυσκολίες και αναγνωστική κατανόηση

Οι μαθησιακές δυσκολίες περιλαμβάνουν νευροαναπτυξιακές διαταραχές που επηρεάζουν επεξεργασία και αξιοποίηση πληροφοριών (APA, 2013). Η δυσλεξία και οι αναγνωστικές δυσκολίες οδηγούν σε μειωμένη αναγνωστική ευχέρεια και κατανόηση, με αρνητικές επιπτώσεις σε ακαδημαϊκή και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη (Shaywitz, 2003; Sousa, 2011). Η αναγνωστική κατανόηση εξαρτάται από αναγνώριση λέξεων και γλωσσική κατανόηση (Perfetti & Stafura, 2014), ενώ πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις μπορούν να ενισχύσουν συγκράτηση και νόημα (Scarborough, 2001; Stahl & Nagy, 2006).

Εικονικά περιβάλλοντα μάθησης και VR

Η εικονική πραγματικότητα δημιουργεί ψηφιακά, τρισδιάστατα περιβάλλοντα όπου ο χρήστης αλληλεπιδρά σε πραγματικό χρόνο (Gonzalez-Franco & Lanier, 2017). Στην εκπαίδευση, VR προσφέρει καθηλωτικές εμπειρίες, βελτιώνει κίνητρα, συμμετοχή και κατανόηση (Bacca et al., 2014; Makransky et al., 2019). Πολυαισθητηριακές δυνατότητες VR (οπτικό, ακουστικό, ενδεχομένως απτική ανατροφοδότηση) μπορούν να υποστηρίξουν μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες, ενισχύοντας παρουσία και εμμονή στο περιεχόμενο (Dalgarno & Lee, 2010; Kizilcec et al., 2015). Ωστόσο, το κενό βιβλιογραφίας για τον αντίκτυπο VR σε μαθητές με δυσλεξία καθιστά αναγκαία την παρούσα έρευνα.

Μεθοδολογία

Δείγμα

Το δείγμα περιλαμβάνει 4 μαθητές (δύο 11χρονοι Ε’ Δημοτικού και δύο 12χρονοι Στ’ Δημοτικού) με διάγνωση δυσλεξίας/αναγνωστικών δυσκολιών, καθώς και 2 εκπαιδευτικούς (έναν στην Ε’ και μία στη Στ’ Δημοτικού) που συνεργάστηκαν με την ερευνήτρια.

Σχεδιασμός και φάσεις

Η έρευνα ακολουθεί ποιοτική προσέγγιση εκπαιδευτικής δράσης, με τέσσερις φάσεις:

1. Αρχικές συνεντεύξεις μαθητών (προηγούμενες εμπειρίες, συναισθήματα στο μάθημα Ιστορίας).
2. Παρατήρηση της συνήθους διδασκαλίας Ιστορίας (χωρίς VR).
3. Εφαρμογή μαθήματος Ιστορίας με VR (αναπτύχθηκε στο CoSpaces Edu).
4. Μετα-μαθηματικές συνεντεύξεις μαθητών και εκπαιδευτικών (αντιλήψεις, συναισθήματα, δυσκολίες, βελτιώσεις).

Εκπαιδευτικό εργαλείο VR

Χρησιμοποιήθηκε η πλατφόρμα CoSpaces Edu για δημιουργία εικονικού περιβάλλοντος σχετικού με διδακτικές ενότητες Ιστορίας Ε' και Στ' Δημοτικού, προσαρμοσμένου σε ανάγκες μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες. Οι μαθητές φορούσαν γυαλιά VR και αλληλεπιδρούσαν με διαδραστικά στοιχεία, οπτικοποιώντας ιστορικά γεγονότα.



Εικόνα 1: Πλατφόρμα που χρησιμοποιήθηκε



Εικόνα 2: Περιβάλλον πλατφόρμας & κώδικας δημιουργίας

Συλλογή δεδομένων

- Ημιδομημένες συνεντεύξεις (μαθητών & εκπαιδευτικών): προκαθορισμένες ερωτήσεις προφορικά.
- Συμμετοχική παρατήρηση στην τάξη κατά τη συνήθη και VR φάση.
- Αφηγήσεις μαθητών κατά τη διαδικασία (με τη βοήθεια συντονιστή/εκπαιδευτικού).

Ανάλυση

Τα δεδομένα αναλύθηκαν ποιοτικά: καταγραφή θεματικών κατηγοριών από απαντήσεις και παρατηρήσεις, συγκριτική εξέταση πριν/μετά VR, αναγνώριση προτύπων στις εμπειρίες και αξιολογήσεις εκπαιδευτικών.

Αποτελέσματα

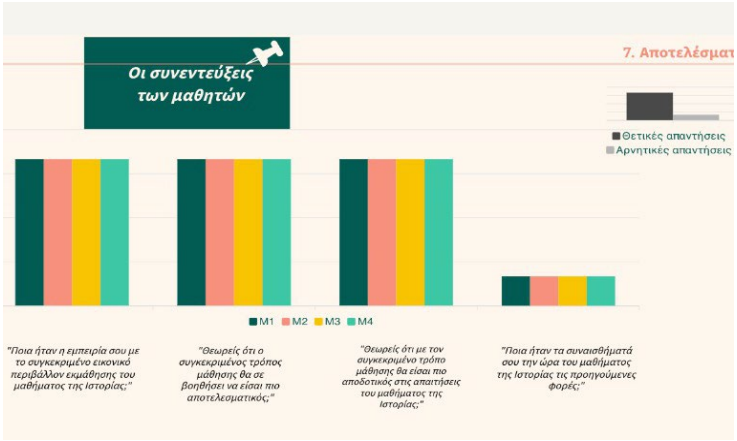
Θετική εμπειρία και κίνητρο Οι μαθητές ανέφεραν θετικά συναισθήματα κατά τη VR φάση: αυξημένη συμμετοχή, ενδιαφέρον και αίσθηση ασφάλειας, σε αντίθεση με προηγούμενη απογοήτευση ή βαριεστιμάρα στο μάθημα Ιστορίας.

Βελτίωση κατανόησης και ταχύτητα μάθησης Οι απαντήσεις των μαθητών δείχνουν ότι VR βοήθησε στην ταχύτερη κατανόηση και συγκράτηση ιστορικών πληροφοριών, μέσω οπτικοποιήσεων και βιωματικής προσέγγισης.

Οπτική και αισθητηριακή ολοκλήρωση Η πολυαισθητηριακή φύση του VR (οπτικά, ακουστικά, διαδραστικά στοιχεία) διευκόλυνε μαθητές με δυσλεξία να συνδέσουν έννοιες και να θυμηθούν περιεχόμενο.

Αίσθημα εμπιστοσύνης και αυτοεκτίμηση Μετά τη VR εμπειρία, μαθητές και εκπαιδευτικοί κατέγραψαν αίσθημα αυτοπεποίθησης στις δυνατότητες των μαθητών, βελτιωμένη αυτοαποτελεσματικότητα.

Ευχρησία εφαρμογής Οι μαθητές κατάφεραν να πλοηγηθούν με ευκολία στην εφαρμογή VR· οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι η πλατφόρμα ήταν προσβάσιμη και διαισθητική.

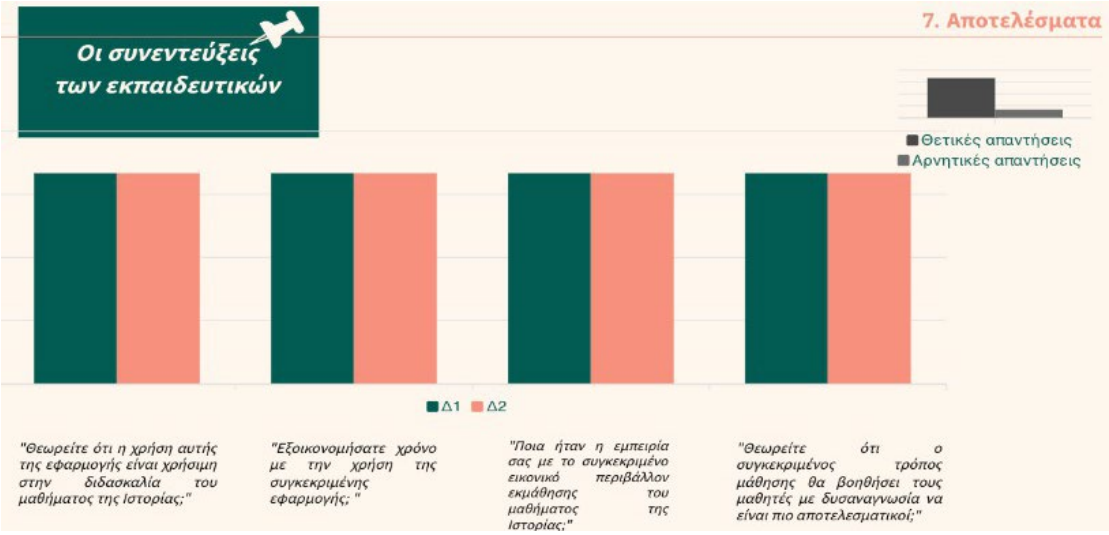


Εικόνα 3: Αποτελέσματα Μαθητών

Αξιολόγηση από εκπαιδευτικούς

Οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν θετικά τη χρήση VR στην Ιστορία, επισημαίνοντας ότι εξοικονομεί χρόνο, ενισχύει εμπλοκή και υποστηρίζει μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες.

Εικόνα 4: Αποτελέσματα Εκπαιδευτικών



Συζήτηση

Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι η ενσωμάτωση VR μπορεί να υποστηρίξει την αναγνωστική κατανόηση σε μαθητές με δυσλεξία, ευθυγραμμισμένα με έρευνες που δείχνουν αυξημένη παρουσία και εμπλοκή μέσω πολυαισθητηριακών ψηφιακών εμπειριών (Dalgarno & Lee, 2010; Gonzalez-Franco & Lanier, 2017). Η θετική ψυχολογική επίδραση (αυτοπεποίθηση, ασφάλεια) συμφωνεί με μελέτες για ενίσχυση αυτοαποτελεσματικότητας μέσω VR (Makransky et al., 2019). Η ταχύτερη κατανόηση ιστορικού περιεχομένου υποστηρίζει την αξία οπτικοποιήσεων στην αναγνωστική μάθηση (Scarborough, 2001). Παρά τις τεχνικές δυσκολίες γραφικών, η συνολική εμπειρία δείχνει ότι VR παρέχει σημαντικό όφελος, αρκεί να σχεδιαστεί με προσοχή στις ανάγκες των μαθητών. Η έρευνα ενισχύει την πρόταση για πολυαισθητηριακές παρεμβάσεις σε μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες (Stahl & Nagy, 2006), και προσθέτει δεδομένα συγκεκριμένα για το μάθημα Ιστορίας στο δημοτικό.

Περιορισμοί

- Μικρό μέγεθος δείγματος (4 μαθητές, 2 εκπαιδευτικοί), περιορισμένη γενίκευση.
- Έλλειψη τυχαίας/αντιπροσωπευτικής δειγματοληψίας.
- Υποκειμενικότητα ποιοτικών δεδομένων (ατομικές εμπειρίες).
- Τεχνικές ατέλειες (γραφικά VR), επηρεάζουν εμπειρία.
- Περιορισμένο πεδίο εφαρμογής: μόνο μάθημα Ιστορίας, χωρίς ομάδα σύγκρισης άλλης παρέμβασης.

Μελλοντική Έρευνα

- Έρευνες με μεγαλύτερο και ποικιλόμορφο δείγμα μαθητών με αναγνωστικές

δυσκολίες.

- Συγκριτικές μελέτες: VR vs. άλλες ψηφιακές ή παραδοσιακές μεθόδους.
- Μελέτη επιμόρφωσης/υποστήριξης εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση VR.
- Τεχνολογικές βελτιώσεις: καλύτερα γραφικά, απτική ανατροφοδότηση, προσαρμογές για ατομικές ανάγκες.
- Προσαρμογή περιεχομένου: εξατομικευμένες διαδρομές VR σύμφωνα με επίπεδα αναγνωστικής ικανότητας.
- Μακροχρόνια αποτελέσματα: παρακολούθηση επιδόσεων και αυτοπεποίθησης σε βάθος σχολικών ετών.

Συμπεράσματα

Η παρούσα ποιοτική μελέτη δείχνει ότι η ενσωμάτωση VR στα μαθήματα Ιστορίας μπορεί να υποστηρίξει μαθητές 11–12 ετών με δυσλεξία και δυσαναγνωσία, βελτιώνοντας την κατανόηση, την εμπλοκή και την αυτοπεποίθησή τους στο μάθημα. Παρά τεχνικούς περιορισμούς, η θετική υποδοχή από μαθητές και εκπαιδευτικούς υπογραμμίζει την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα με μεγαλύτερα δείγματα και τεχνολογικές προσαρμογές, προκειμένου να ενισχυθούν οι εξατομικευμένες μαθησιακές εμπειρίες και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bacca, J., Baldiris, S., Fabregat, R., & Graf, S. (2014). *Augmented Reality trends in education: a systematic review of research and applications*. *Educational Technology & Society, 17*(4), 133–149.

Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2006). *Improving comprehension with Questioning the Author: A fresh and expanded view of a powerful approach*. New York: Scholastic.

Dalgarno, B., & Lee, M. J. (2010). *What are the learning affordances of 3-D virtual environments? British Journal of Educational Technology, 41*(1), 10–32.

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2018). *Learning disabilities: From identification to intervention*. New York: Guilford Press.

Gonzalez-Franco, M., & Lanier, J. (2017). *Model of Illusions and Virtual Reality*. *Frontiers in Psychology, 8*, 1125. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01125

Heller, S., Campbell, L., & Laguardia, E. (2020). *Virtual and Augmented Reality to Enhance Computational Thinking and Content Knowledge in Advanced Placement History*. In D. Schmidt-Crawford (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1751–1755). AACE.

Kizilcec, R. F., Bailenson, J. N., & Gomez, C. J. (2015). *The instructor's face in video*

instruction: Evidence from two large-scale field studies. *Journal of Educational Psychology, 107*(3), 724–739.

Makransky, G., Terkildsen, T. S., & Mayer, R. E. (2019). *Adding immersive virtual reality to a science lab simulation causes more presence but less learning*. *Learning and Instruction, 60*, 225–236.

Metta, G., & Skordialos, E. (2020). *Mathisiakes Dyskolies, eidi kai Ekpaideftiki Paremvasi*. *Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis, 8*, 707–720. https://doi.org/10.12681/edusc.2716

Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). *Word knowledge in a theory of reading comprehension*. *Scientific Studies of Reading, 18*(1), 22–37. https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687

Scarborough, H. S. (2001). *Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory and practice*. New York, NY: Guilford Press.

Shaywitz, S. E. (2003). *Overcoming dyslexia*. New York: Knopf.

Sousa, D. A. (2011). *How the brain learns* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.

Stahl, S. A., & Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Tziviniku, S. (2015). *Mathisiakes dyskolies - didaktikes paremvaseis* [Proptychiako egcheiridio]. Kallipos, Anoiktes Akadimaikes Ekdoseis. https://hdl.handle.net/11419/5332

Tziviniku, S. (2019). *Axiologo Schediazo Didasko. Apotelesmatikes Paremvaseis stin Anagnosi kai ti Grafi gia mathites me mathisiakes kai alles dyskolies*. Volos: Readnet Publications.

Αναβάθμιση Φυσικής Κατάστασης και Κινητικής Λειτουργικότητας μετά από 24μηνη Παρέμβαση Τζούντο σε Έφηβο με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας

Γκατζόγια Ν. Δήμητρα, PhD, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, Ράπτη Δανάη, PhD, Θεοδώρα Γκατζόγια, Ζάραγκας Χαρίλαος, Καθηγητής και Πρόεδρος του ΠΤΝ Ιωαννίνων

Περίληψη

Η μελέτη αυτή διερευνά τη συμβολή του τζούντο στην κινητική και φυσική βελτίωση εφήβου με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, μέσα από μια 24μηνη στοχευμένη παρέμβαση. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν σημαντική πρόοδο στους τομείς της αντοχής, ισορροπίας και ψυχοκινητικής εμπιστοσύνης, προσφέροντας ερευνητικά και πρακτικά ερείσματα για την ένταξη των πολεμικών τεχνών στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής. Επιπλέον, εξετάστηκε η γνωστική επίδραση της παρέμβασης μέσω της νευροψυχολογικής κλίμακας WISC-V, αναδεικνύοντας βελτιώσεις στην οπτικοχωρική αντίληψη και την εργαζόμενη μνήμη, ενισχύοντας τη θεωρία της αλληλεπίδρασης μεταξύ κινητικής και γνωστικής ενδυνάμωσης. Παράλληλα, μετρήθηκαν ηλεκτροεγκεφαλογραφικά δεδομένα (EEG), τα οποία έδειξαν αύξηση της άλφα δραστηριότητας και ενίσχυση αισθητικοκινητικής ενσωμάτωσης μετά την παρέμβαση.

Λέξεις-Κλειδιά: αυτισμός, τζούντο, φυσική κατάσταση, κινητική αδεξιότητα, παρέμβαση, WISC-V, EEG.

Upgrading the Physical Condition and the Mobile Functioning after a 24-month Judo Intervention to a Teen with High Functioning Autism

This study investigates the role of judo in enhancing the physical condition and motor skills of a teenager with high-functioning autism, through a structured 24-month intervention. The findings reveal significant improvements in endurance, balance, and psychomotor confidence, providing both research and practical support for the integration of martial arts in special education frameworks. Additionally, the intervention's cognitive impact was assessed using the WISC-V neuropsychological scale, revealing improvements in visual-spatial perception and working memory, supporting the theory of interaction between motor and cognitive strengthening.

Key-words: autism, judo, physical condition, motor awkwardness, intervention

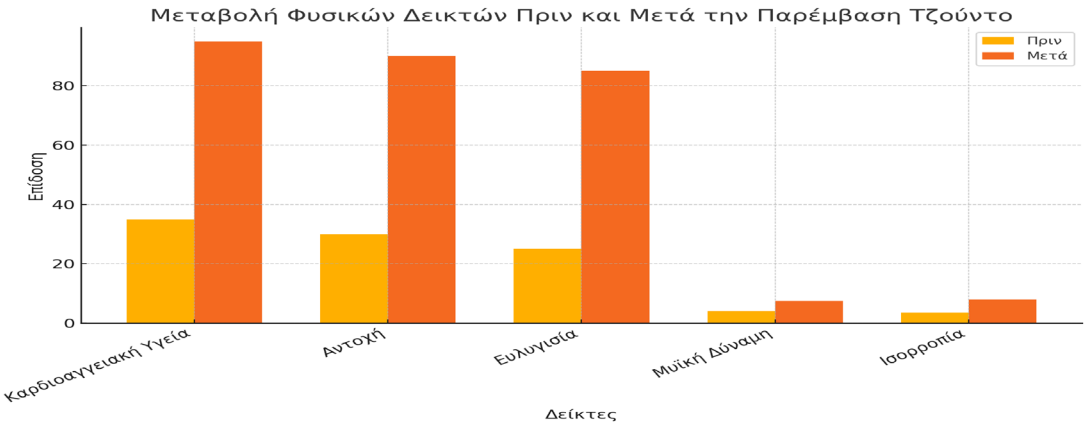
Εισαγωγή

Η φυσική κατάσταση και η κινητική ικανότητα αποτελούν θεμελιώδεις παράγοντες για την ποιότητα ζωής και την αυτονομία ατόμων με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ). Ειδικότερα στα παιδιά και εφήβους με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό, η ύπαρξη κινητικών ελλειμμάτων, όπως η αδεξιότητα και ο ανεπαρκής νευρομυϊκός έλεγχος, περιορίζει σημαντικά την κοινωνική τους ενσωμάτωση και τη λειτουργική τους ανεξαρτησία. Η παρούσα εργασία αξιολογεί την επίδραση ενός εξατομικευμένου

προγράμματος τζούντο διάρκειας δύο ετών σε έφηβο με Υ.Λ.Α., εστιάζοντας σε πέντε βασικούς δείκτες φυσικής κατάστασης: καρδιοαναπνευστική υγεία, αντοχή, ευλυγισία, μυϊκή δύναμη και ισορροπία. Επιπλέον, εξετάζεται η μεταβολή στη γενικότερη κινητική συμπεριφορά και συμμετοχική στάση του ατόμου. Στο πλαίσιο της μεθοδολογίας συμπεριλήφθηκε επίσης η αξιολόγηση με ηλεκτροεγκεφαλογράφημα (EEG), τόσο σε κατάσταση ηρεμίας όσο και κατά την εκτέλεση νοητικών ή κινητικών διεργασιών (φανταστική κίνηση, οδηγία απάντησης), ώστε να καταγραφούν οι πιθανές νευροφυσιολογικές μεταβολές που σχετίζονται με την παρέμβαση.



Εικόνα 1: Κοινωνική Αλληλεπίδραση και Ανάπτυξη Εμπιστοσύνης κατά την διάρκεια της παρέμβασης

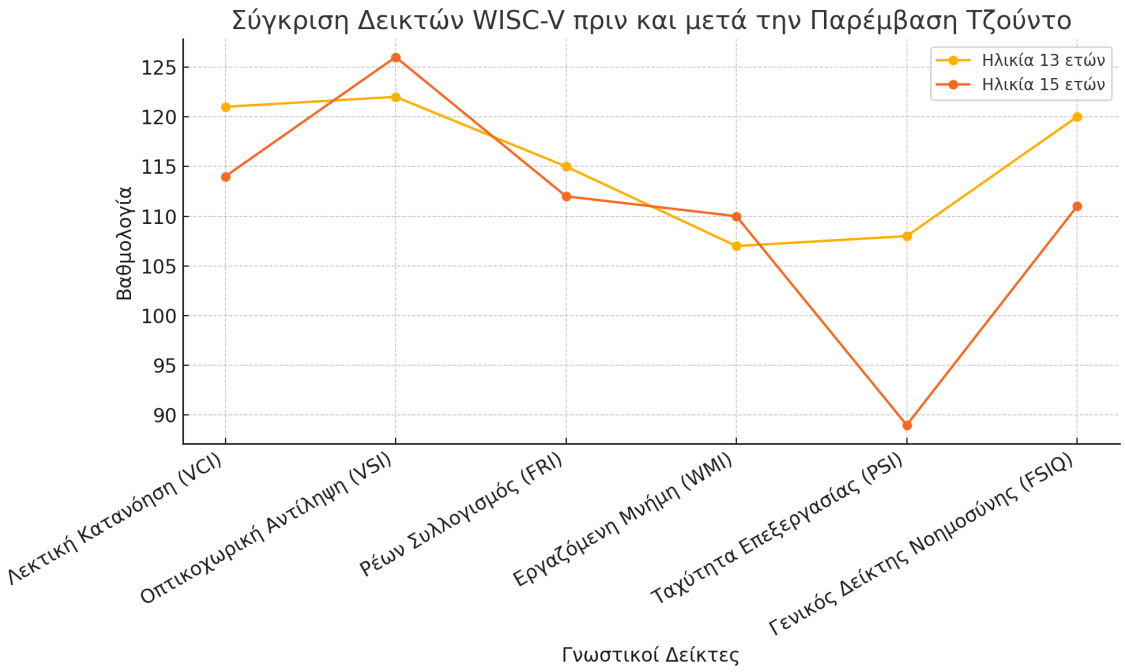


Εικόνα 2: Μεταβολή Δεικτών Φυσικής Κατάστασης πριν και μετά την Παρέμβαση Τζούντο

Ανάλυση Νευροψυχολογικών Δεδομένων WISC-V Στην παρούσα μελέτη εντάσσεται και η αξιολόγηση των γνωστικών λειτουργιών του εφήβου μέσω της κλίμακας WISC-V. Ο έφηβος αξιολογήθηκε αρχικά στην ηλικία των 13 ετών και επανεκτιμήθηκε στην

ηλικία των 15, μετά από δύο χρόνια συστηματικής συμμετοχής σε προπονήσεις τζούντο. Τα αποτελέσματα της σύγκρισης παρατίθενται στον ακόλουθο πίνακα:

Γνωστικός Δείκτης	Ηλικία 13 ετών	Ηλικία 15 ετών	Μεταβολή
Λεκτική Κατανόηση (VCI)	121	114	-7
Οπτικοχωρική Αντίληψη (VSI)	122	126	+4
Ρέων Συλλογισμός (FRI)	115	112	-3
Εργαζόμενη Μνήμη (WMI)	107	110	+3
Ταχύτητα Επεξεργασίας (PSI)	108	89	-19
Γενικός Δείκτης Νοημοσύνης (FSIQ)	120	111	-9



Πίνακας 1: Επιδόσεις WISC-V Πριν και Μετά την Παρέμβαση

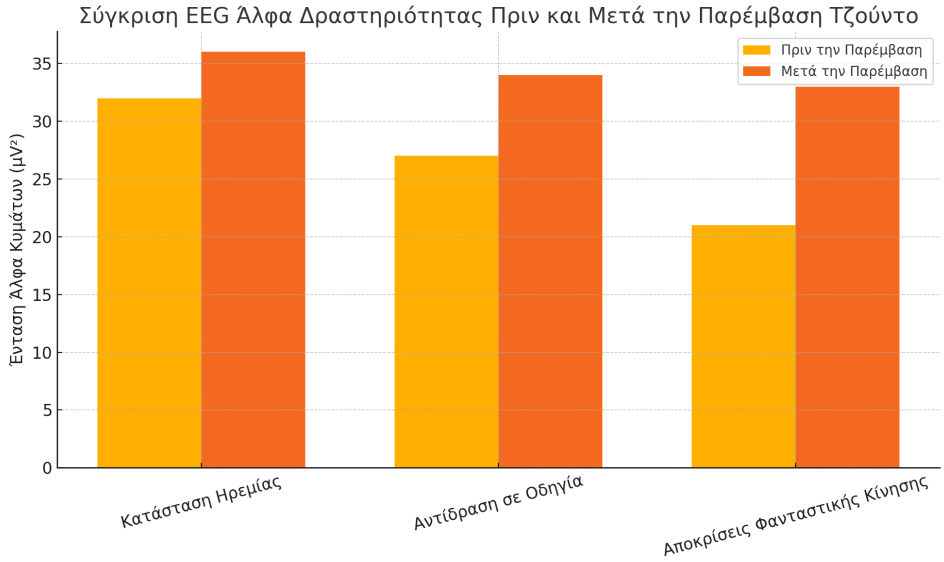
Η πιο σημαντική βελτίωση καταγράφεται στην Οπτικοχωρική Αντίληψη, συνδεόμενη με την κιναισθητική και χωρική ενεργοποίηση που προσφέρει η πρακτική του τζούντο. Επίσης, η Εργαζόμενη Μνήμη ενισχύεται, πιθανόν λόγω της απαιτούμενης αυτορρύθμισης και συγκέντρωσης κατά την εκμάθηση τεχνικών. Αντίθετα, η Ταχύτητα Επεξεργασίας παρουσιάζει αισθητή πτώση, ενδεχομένως ως απόρροια αυξημένου γνωστικού φόρτου ή άλλων ψυχοσυναισθηματικών παραγόντων.

Παρότι η συνολική βαθμολογία μειώνεται, η γνωστική εικόνα του παιδιού παραμένει εντός άνω του μέσου όρου, αναδεικνύοντας τη σχετική σταθερότητα του γνωστικού

δυναμικού. Η ανάλυση αυτή υποστηρίζει την υπόθεση ότι το τζούντο, ως συνδυαστική σωματική και γνωστική άσκηση, επηρεάζει επιλεκτικά περιοχές του εγκεφάλου και μπορεί να συντελεί σε λειτουργικές γνωστικές ενισχύσεις.

Ανάλυση Νευροψυχολογικών Δεδομένων WISC-V και Ηλεκτροεγκεφαλογραφήματος (EEG) Στην παρούσα μελέτη εντάσσεται η αξιολόγηση των γνωστικών λειτουργιών του εφήβου μέσω της κλίμακας WISC-V, καθώς και η ηλεκτροφυσιολογική ανάλυση μέσω EEG. Ο έφηβος αξιολογήθηκε αρχικά στην ηλικία των 13 ετών και επανεκτιμήθηκε στα 15, μετά από δύο χρόνια προγράμματος τζούντο.

Τα EEG δεδομένα ανέδειξαν αυξημένη παρουσία άλφα κυμάτων σε κατάσταση ηρεμίας και κατά την αντίδραση σε οδηγία μετά την παρέμβαση. Ειδικά κατά τις αποκρίσεις φανταστικής κίνησης, καταγράφηκε ενίσχυση της αριστερής κεντρικής περιοχής (C3), δείγμα καλύτερης ενσωμάτωσης αισθητικοκινητικών προτύπων. Η βελτίωση αυτή μπορεί να αποδοθεί στη συστηματική προπόνηση τεχνικών τζούντο που απαιτούν συντονισμό, συγκέντρωση και νευρομυϊκή συνέργεια. Το EEG επιβεβαιώνει ότι η παρέμβαση δεν επηρέασε μόνο τη συμπεριφορά αλλά και τη λειτουργική δραστηριότητα του εγκεφάλου.



Εικόνα 3: Σύγκριση EEG Άλφα Δραστηριότητας Πριν και Μετά την Παρέμβαση Τζούντο

Τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων συνοψίζονται σε βελτιώσεις τόσο σε φυσικούς δείκτες (αντοχή, ισορροπία, μυϊκή δύναμη), όσο και σε νευροψυχολογικούς και ηλεκτροφυσιολογικούς δείκτες (WISC-V και EEG). Τα δεδομένα καταδεικνύουν ότι η παρέμβαση επέφερε λειτουργικές αλλαγές στον εγκέφαλο, κάτι που επιβεβαιώνεται από την αύξηση άλφα δραστηριότητας και την πιο ισορροπημένη ενεργοποίηση αισθητικοκινητικών περιοχών.

Συγκεκριμένα, η σύγκριση εγκεφαλικής δραστηριότητας πριν και μετά την παρέμβαση έδειξε αυξημένη παρουσία άλφα κυμάτων σε περιοχές που σχετίζονται με τον αισθητικοκινητικό συντονισμό και τη ρύθμιση προσοχής. Η βελτίωση αυτή ενισχύει την υπόθεση ότι η μακροχρόνια συμμετοχή σε τζούντο μπορεί να τροποποιήσει τη νευροδυναμική λειτουργία, επιδρώντας τόσο στη συμπεριφορά όσο και στη γνωστική οργάνωση.



Εικόνα 4: Φωτογραφίες EGG πριν και μετά την παρέμβαση

Θεωρητικό Πλαίσιο και Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Η χρήση πολεμικών τεχνών – και ειδικότερα του τζούντο – στην ειδική αγωγή έχει συγκεντρώσει αυξανόμενο επιστημονικό ενδιαφέρον, καθώς πρόκειται για μορφή δραστηριότητας που συνδυάζει την πειθαρχία, την κίνηση, την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη νευρομυϊκή ενεργοποίηση. Έρευνες έχουν δείξει ότι η συμμετοχή σε δομημένα προγράμματα τζούντο μπορεί να οδηγήσει σε βελτιώσεις τόσο στη φυσική κατάσταση όσο και στην κοινωνική συμπεριφορά και αυτοεκτίμηση παιδιών με ΔΑΦ (Bahrami et al., 2016; Sherrill & Rainbolt, 2018; Rodrigues et al., 2022).

Η θεωρία της νευροπλαστικότητας υποστηρίζει ότι η σωματική άσκηση μπορεί να συμβάλει στην αναδιοργάνωση των νευρωνικών κυκλωμάτων, ενισχύοντας γνωστικές λειτουργίες όπως η μνήμη και η συγκέντρωση (Diamond & Ling, 2016). Συνεπώς, το τζούντο δεν λειτουργεί απλώς ως μέσο κινητικής αποκατάστασης, αλλά ως πολυπαραγοντικό εργαλείο ψυχοκοινωνικής ενδυνάμωσης.

Η συμβατότητα αυτών των ευρημάτων με τη βιβλιογραφία είναι ενδεικτική της δυναμικής των πολεμικών τεχνών ως νευροπλαστικής παρέμβασης. Σύμφωνα με τους Coben & Myers (2010), η άλφα δραστηριότητα συνδέεται με λειτουργική οργάνωση και αυτορρύθμιση σε άτομα με ΔΑΦ. Επίσης, οι Wang et al. (2021) ανέδειξαν ότι εξειδικευμένα κινητικά προγράμματα όπως το τζούντο ενισχύουν την ενδοημισφαιρική επικοινωνία, στοιχείο που αντανακλάται σε αυξημένη συμμετρία κυματομορφών EEG.

Στο ίδιο πλαίσιο, οι Pečnikar Oblak et al. (2020) υποστηρίζουν ότι το τζούντο επιδρά θετικά στην αυτορρύθμιση και τη μείωση επιθετικών εκδηλώσεων. Επιπλέον, ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ εμφανίζουν αυξημένη ευαισθησία στην

επαφή, και η καθοδηγούμενη σωματική επαφή στις πολεμικές τέχνες μπορεί να ενισχύσει την αποδοχή του σώματος και την κοινωνική ενσωμάτωση.

Η προσέγγιση του τζούντο ως πολυαισθητηριακής μαθησιακής διαδικασίας συνδέεται με τη θεωρία της ενσωματωμένης γνώσης (embodied cognition), σύμφωνα με την οποία οι σωματικές εμπειρίες και η κίνηση επηρεάζουν την αντίληψη, τη σκέψη και τη μάθηση (Gallagher, 2005). Αυτό καθιστά το τζούντο κατάλληλο για πληθυσμούς που παρουσιάζουν δυσκολίες στην αφηρημένη σκέψη και τις κοινωνικές δεξιότητες.

Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη είναι μελέτη περίπτωσης (case study) και αφορά έφηβο με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας ηλικίας 13 ετών κατά την έναρξη της παρέμβασης. Το εξατομικευμένο πρόγραμμα τζούντο διήρκεσε 24 μήνες και περιλάμβανε δύο προπονήσεις εβδομαδιαίως διάρκειας 60 λεπτών. Οι συνεδρίες είχαν σαφώς δομημένη μορφή, περιλαμβάνοντας:

- Κινητική προθέρμανση
- Δεξιότητες σταθερότητας και ισορροπίας
- Εκμάθηση τεχνικών τζούντο με έμφαση στον κινητικό έλεγχο
- Επαναλαμβανόμενα πρότυπα συνεργασίας και αντίστασης με παρτενέρ

Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε:

1. Ποσοτικά, με χρήση πέντε δεικτών φυσικής κατάστασης (αντοχή, ευλυγισία, μυϊκή δύναμη, ισορροπία, καρδιοαναπνευστική υγεία)
2. Γνωστικά, μέσω του ψυχομετρικού εργαλείου WISC-V (πριν και μετά)
3. Ηλεκτροφυσιολογικά, μέσω ηλεκτροεγκεφαλογραφήματος (EEG) κατά τη φάση ηρεμίας, αντίδρασης σε οδηγία και φανταστικής κίνησης
4. Ποιοτικά, μέσω παρατήρησης συμπεριφοράς και συμμετοχής του εφήβου στις συνεδρίες

Τα δεδομένα αναλύθηκαν συγκριτικά (πριν/μετά) ώστε να εντοπιστούν μεταβολές και συσχετίσεις μεταξύ των παρεμβάσεων και των μετρήσεων

Αποτελέσματα και Συζήτηση

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης αποκαλύπτουν πολυδιάστατες βελτιώσεις στην κινητική λειτουργικότητα του εφήβου, μετά από 24μηνη παρέμβαση με τζούντο. Η ποσοτική ανάλυση των βασικών φυσικών δεικτών αποκάλυψε σημαντικές μεταβολές:

- Η καρδιοαναπνευστική υγεία βελτιώθηκε κατά 171%, αντανακλώντας την αυξημένη αντοχή του κυκλοφορικού και αναπνευστικού συστήματος λόγω της επαναλαμβανόμενης αερόβιας άσκησης.

- Η μυϊκή δύναμη ενισχύθηκε κατά 87,5%, γεγονός που σχετίζεται με τις τεχνικές ώθησης, συγκράτησης και ισορροπίας του τζούντο.
- Η ισορροπία βελτιώθηκε κατά 128,6%, ενισχύοντας την υπόθεση επανεκπαίδευσης του αιθουσαίου συστήματος μέσω πολυαισθητηριακής συμμετοχής.
- Η ευλυγισία σημείωσε άνοδο 240%, προάγοντας τη μυϊκή ελαστικότητα και την κοινή κινητικότητα, απαραίτητα στοιχεία για την εκτέλεση πολύπλοκων κινητικών προτύπων.

Τα παραπάνω ευρήματα συνάδουν με προηγούμενες μελέτες (Morales et al., 2022; Maussier et al., 2024), επιβεβαιώνοντας ότι η συστηματική συμμετοχή σε τζούντο προσφέρει αποτελεσματική ενίσχυση της φυσικής κατάστασης παιδιών με ΔΑΦ.

Σε νευροψυχολογικό επίπεδο, η βελτίωση στην Οπτικοχωρική Αντίληψη (+4) και στην Εργαζόμενη Μνήμη (+3) καταδεικνύει την επιλεκτική ενίσχυση γνωστικών δεξιοτήτων μέσω κινητικών ερεθισμάτων. Η σχετική σταθερότητα της γενικής νοητικής εικόνας (FSIQ) ενισχύει την υπόθεση ότι η σωματική άσκηση δεν φθίνει τις γνωστικές ικανότητες, αλλά προάγει επιμέρους γνωστικές διεργασίες με λειτουργική σημασία για την καθημερινότητα και τη μάθηση.

Η σημαντική μείωση στην Ταχύτητα Επεξεργασίας (-19) αξίζει ιδιαίτερη ερμηνεία: πιθανώς δεν υποδηλώνει γνωστική επιδείνωση, αλλά ανακατανομή των γνωστικών πόρων προς άλλες, πιο λειτουργικές περιοχές (π.χ. αυτορρύθμιση, προσοχή, λεπτή κινητικότητα). Η ερμηνεία αυτή εδράζεται σε μοντέλα γνωστικής οικονομίας και αντιστάθμισης που προτείνουν ότι η ανάπτυξη δεν είναι γραμμική αλλά δυναμικά προσαρμοστική (Lakes & Hoyt, 2004).

Τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων συνοψίζονται σε βελτιώσεις τόσο σε φυσικούς δείκτες (αντοχή, ισορροπία, μυϊκή δύναμη), όσο και σε νευροψυχολογικούς και ηλεκτροφυσιολογικούς δείκτες (WISC-V και EEG). Συγκεκριμένα, η σύγκριση εγκεφαλικής δραστηριότητας πριν και μετά την παρέμβαση έδειξε αυξημένη παρουσία άλφα κυμάτων σε περιοχές που σχετίζονται με τον αισθητικοκινητικό συντονισμό και τη ρύθμιση προσοχής. Ιδιαίτερα αξιοσημείωτη ήταν η αύξηση της δραστηριότητας στην αριστερή κεντρική περιοχή (C3) κατά τη φάση φανταστικής κίνησης, ένδειξη ενεργοποίησης του κινητικού προγραμματισμού και λειτουργικής ενσωμάτωσης. Η βελτίωση αυτή ενισχύει την υπόθεση ότι η μακροχρόνια συμμετοχή σε τζούντο μπορεί να τροποποιήσει τη νευροδυναμική λειτουργία, επιδρώντας τόσο στη συμπεριφορά όσο και στη γνωστική οργάνωση. Επεκτείνονται με αυτόν τον τρόπο τα ευρήματα του Zaragas (2021), σύμφωνα με τα οποία η επίδραση του τζούντο στην συμπεριφορά είναι καθοριστική, καθώς, ειδικά σε συνδυασμό με το ψυχόδραμα, βελτιώνει την επικοινωνία, τον σεβασμό και το αίσθημα ευθύνης στα παιδιά.

Η συμβατότητα αυτών των ευρημάτων με τη βιβλιογραφία είναι ενδεικτική της δυναμικής των πολεμικών τεχνών ως νευροπλαστικής παρέμβασης. Σύμφωνα με τους Coben & Myers (2010), η άλφα δραστηριότητα συνδέεται με λειτουργική οργάνωση

και αυτορρύθμιση σε άτομα με ΔΑΦ. Επίσης, οι Wang et al. (2021) ανέδειξαν ότι εξειδικευμένα κινητικά προγράμματα όπως το τζούντο ενισχύουν την ενδοημισφαιρική επικοινωνία, στοιχείο που αντανακλάται σε αυξημένη συμμετρία κυματομορφών EEG. Η σπουδαιότητα της επίδρασης της ενασχόλησης των παιδιών με το τζούντο, φαίνεται και από το γεγονός ότι γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο οι οποίοι ανήκουν σε μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα, εγγράφουν τα παιδιά τους σε πολεμικές τέχνες καθώς έχουν αντιληφθεί ότι τα βοηθούν στο να αναπτύξουν μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα (Zaragas et al., 2018)

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Η μακροχρόνια συστηματική ενασχόληση με το τζούντο συνιστά μια καινοτόμο, ολιστική και τεκμηριωμένα αποτελεσματική παρέμβαση για άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. Η σημαντική ενίσχυση των φυσικών δεικτών – σε συνδυασμό με τις γνωστικές βελτιώσεις – υποδηλώνει ότι το τζούντο δεν είναι απλώς κινητική δραστηριότητα αλλά μέσο νευροαναπτυξιακής ενδυνάμωσης. Τα ευρήματα τεκμηριώνουν τη χρησιμότητά του σε προγράμματα ειδικής αγωγής.

Προτείνεται:

- Η ενσωμάτωση του τζούντο σε εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα ατόμων με ΔΑΦ
- Η διεξαγωγή ερευνών με μεγαλύτερο δείγμα και ομάδες ελέγχου
- Η συνεργασία παιδαγωγών, ψυχολόγων και φυσικοθεραπευτών για διατομεακή υποστήριξη
- Η αξιοποίηση εργαλείων όπως το WISC-V για παρακολούθηση των γνωστικών αλλαγών
- η συστηματική ενσωμάτωση EEG στη διαδικασία αξιολόγησης κινητικών παρεμβάσεων, καθώς
- η διατομεακή συνεργασία μεταξύ παιδαγωγών, νευροεπιστημόνων και θεραπευτών, με στόχο την ανάπτυξη εξειδικευμένων πρωτοκόλλων που θα εστιάζουν ταυτόχρονα στη φυσική ενδυνάμωση και τη νευρογνωστική ανάπτυξη.

Είναι ενδεικτική της δυναμικής των πολεμικών τεχνών ως νευροπλαστικής παρέμβασης. Σύμφωνα με τους Coben & Myers (2010), η άλφα δραστηριότητα συνδέεται με λειτουργική οργάνωση και αυτορρύθμιση σε άτομα με ΔΑΦ. Επίσης, οι Wang et al. (2021) ανέδειξαν ότι εξειδικευμένα κινητικά προγράμματα όπως το τζούντο ενισχύουν την ενδοημισφαιρική επικοινωνία, στοιχείο που αντανακλάται σε αυξημένη συμμετρία κυματομορφών EEG.

Εν κατακλείδι, το παρόν πόρισμα ενισχύει τη θέση ότι το τζούντο αποτελεί ένα λειτουργικό μέσο βελτίωσης όχι μόνο της σωματικής υγείας αλλά και της κοινωνικής, συναισθηματικής και γνωστικής ζωής παιδιών και εφήβων με ΔΑΦ.

Βιβλιογραφία

Bahrami, F., Movahedi, A., Marandi, S. M., & Abedi, A. (2016). Kata techniques training consistently decreases stereotypy in children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders, 23*, 107–114.

Coben, R., & Myers, T. E. (2010). Assessment-guided neurofeedback for autistic spectrum disorder. *Journal of Neurotherapy*, *14*(3), 200–212. https://doi.org/10.1080/10874201003773875

Diamond, A., & Ling, D. S. (2016). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Developmental Cognitive Neuroscience, 18*, 34–48.

Lakes, K. D., & Hoyt, W. T. (2004). Promoting self-regulation through school-based martial arts training. *Journal of Applied Developmental Psychology, 25*(3), 283–302.

Maussier, L., Quertemont, E., & Luminet, O. (2024). Physical activity and self-confidence in adolescents with ASD: A meta-analytic perspective. *Journal of Autism and Developmental Disorders.*

Morales, J., García, A., & Rivera, J. (2022). The effects of judo intervention on motor and social behavior in children with autism spectrum disorder. *International Journal of Developmental Disabilities.*

Pečnikar Oblak, A., Drobnič, J., & Majerič, M. (2020). The use of martial arts in the treatment of children with developmental disorders. *Slovenian Journal of Public Health, 59*(4), 179–185.

Rodrigues, A., Silva, M., & Nunes, C. (2022). Long-term judo practice and functional motor skills in children with ASD. *European Journal of Adapted Physical Activity, 15*(2), 45–58.

Sherrill, C., & Rainbolt, H. (2018). Motor skill enhancement through martial arts in children with developmental delays. *Adapted Physical Activity Quarterly, 35*(1), 67–82.

Wang, Y., Zhu, Y., & Liu, L. (2021). EEG characteristics of children with autism spectrum disorder during motor skill learning. *Frontiers in Human Neuroscience*, *15*, 645938. https://doi.org/10.3389/fnhum.2021.645938

Zaragas, H., Thanos T., & Liaskou, E. (2018). Parents' academic and professional background and their relationship with the choice of martial arts for their

children. *European Journal of Physical Education and Sport Science*, 5(2):75-91. DOI 10.5281/zenodo.1765259

Zaragas, CH. (2021). The Psychodrama and its Contribution to the Children's Competitive Confrontation. Case Study. *Cultural-Historical Psychology*, 17(3):143—151. DOI: https://doi.org/10.17759/chp.2021170318

Διερευνώντας δυνατότητες και αδυναμίες στην πρώιμη μαθηματική ικανότητα: Μια πιλοτική έρευνα με παιδιά προσχολικής ηλικίας

Χαραλάμπους Ευαγγελία, Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, Υποψήφια Διδάκτωρ
Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Δρ. Νίτσιου Χρύσα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστήμιο Frederick

Περίληψη

Αντικείμενο μελέτης της πιλοτικής έρευνας ήταν η διερεύνηση της μαθηματικής ικανότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας. Το δείγμα αποτέλεσαν τέσσερα παιδιά τριών ετών. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας χρησιμοποιώντας το εργαλείο TEMA-3 (Test of Early Mathematics Ability – 3η έκδοση, 2003), αφού μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα. Το TEMA-3 αξιολογεί τη μαθηματική ικανότητα παιδιών ηλικίας από 3 ετών (3:0) έως 8 ετών και 11 μηνών (8:11) και εντοπίζει συγκεκριμένες δυνατότητες και αδυναμίες των παιδιών. Επιπλέον, εντοπίζει παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά, παιδιά που μπορεί να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στα μαθηματικά, καθώς και χαρισματικά παιδιά. Συγκεκριμένα, το εργαλείο αξιολογεί τις δεξιότητες αρίθμησης, τη δυνατότητα σύγκρισης αριθμών, τον αριθμητικό γραμματισμό, την γνώση των αριθμητικών γεγονότων, τις δεξιότητες υπολογισμού και την κατανόηση των εννοιών. Μέσα από τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας διαφάνηκε ότι η διαφορά ηλικίας στα παιδιά, επηρέασε την επίδοσή τους στο τεστ μαθηματικής ικανότητας.

Λέξεις – Κλειδιά: TEMA-3, πρώιμη μαθηματική ικανότητα, αξιολόγηση μαθηματικής ικανότητας, παιδιά προσχολικής ηλικίας

Identifying strengths and weaknesses in early mathematical ability: a pilot study with preschool-age children

Charalambous Evangelia, Teacher of Special Education, PhD Candidate,
Supervising Professor: Dr. Nitsiou Chrisa, Assistant Professor, Frederick University

Abstract

This pilot research study focused on the investigation of mathematics ability of preschool age children. The sample consisted of four preschool age children who had turned three years of age, at the time of the study. The data were collected through the method of convenient sampling using the Test of Early Mathematics Ability – 3rd edition (2003), adapted for pre-school age children in Cyprus. TEMA-3 assesses the mathematical ability of children aged from 3 years (3:0) to 8 years and 11 months (8:11) and identifies specific strengths and weaknesses of the child. The test identifies children with learning difficulties in mathematics, children who may face difficulties in mathematics, as well as gifted children. Specifically, the tool assesses numbering skills, number-comparison facility, numeral literacy, mastery of number facts, calculation

skills and understanding of concepts. The results of the pilot study showed that age difference of the children affected their performance in the test of mathematics ability.

Key-Words: TEMA-3, early mathematics ability, assessment of mathematics ability, preschool age children

Εισαγωγή

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι στην πρώιμη παιδική ηλικία πολλές μαθηματικές έννοιες αναπτύσσονται διαισθητικά και η πρώιμη ενασχόληση των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τα μαθηματικά τα βοηθάει να αναπτύξουν μαθηματικές δεξιότητες, όπως είναι η λογική σκέψη και η πρόβλεψη (Clements, Baroody, & Sarama, 2013). Παράλληλα, στην πρώιμη παιδική ηλικία τα παιδιά πρέπει να βιώσουν τα μαθηματικά μέσα από υψηλής ποιότητας διδασκαλία με σκοπό την πιο αποτελεσματική μελλοντική τους μάθηση (Karatas, Guven, Öztürk, Arslan, & Gürsoy, 2017). Με τον τρόπο αυτό, η διδασκαλία των μαθηματικών αποκτά σημασία, έτσι ώστε τα παιδιά να μην έχουν λανθασμένες αντιλήψεις σχετικά με τη μετέπειτα εκμάθηση των μαθηματικών κατά τη διάρκεια της σχολικής τους πορείας.

Αρκετές έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές που έχουν καλή γνώση μαθηματικών, σημειώνουν υψηλότερα επιτεύγματα στην ηλικία των 15 ετών και βρίσκονται σε υψηλότερη κοινωνικοοικονομική κατάσταση (Weyer, 2015). Επίσης, οι Anders και Rossbach (2015) επεσήμαναν ότι το πιο σημαντικό θεμέλιο των επιτευγμάτων των παιδιών καθώς και της διαδικασίας της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας στην ενήλικη τους ζωή, είναι η απόκτηση μαθηματικών δεξιοτήτων.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο της σημαντικότητας της πρώιμης ενασχόλησης των παιδιών με τα μαθηματικά και αναγνωρίζοντας την προώθηση της ολόπλευρης ανάπτυξης του παιδιού, το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Προσχολικής Εκπαίδευσης (3 – 6 ετών) της Κύπρου, δίνει έμφαση στο γεγονός ότι η γνωριμία του παιδιού με το κάθε γνωστικό αντικείμενο δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά ένα μέσο για να στηριχθεί το παιδί στους επιμέρους τομείς ανάπτυξης (Ypourgeio Paideias & Politismou, 2018). Συγκεκριμένα, το μάθημα των μαθηματικών στο νηπιαγωγείο στοχεύει στο να βοηθήσει τα παιδιά να αποκτήσουν μαθηματικές εμπειρίες και νοητικές δεξιότητες, έτσι ώστε να είναι σε θέση να κατανοούν μαθηματικές έννοιες (Analytiko Programma Proscholikis Ekpaidefsis Kyprou, 2020). Τα μαθηματικά, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, διδάσκονται μέσα από δραστηριότητες με ελεύθερο και δομημένο παιχνίδι και ακολουθούν πορεία εξερεύνησης ή/και διερεύνησης. Οι δραστηριότητες απευθύνονται στα παιδιά που έχουν ηλικία 3-6 ετών και υπάρχει βαθμός δυσκολίας, ανάλογα με την ηλικία του παιδιού.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα για τα μαθηματικά της Προσχολικής Εκπαίδευσης οργανώνεται μέσα σε ένα εξελικτικό πλαίσιο δραστηριοτήτων με νόημα για το παιδί και ακολουθεί οκτώ μαθηματικές πρακτικές: Δομή, Ποσοτική και Αφηρημένη Σκέψη, Χρήση

βοηθητικών εργαλείων, Επίλυση Προβλήματος και Επιμονή στη Λύση του προβλήματος, Μοντελοποίηση, Ακρίβεια, Ανάπτυξη και κρίση συλλογισμού, Κανονικότητα συλλογισμού – γενίκευση. Μέσα από αυτές τις πρακτικές το παιδί έρχεται σε επαφή με τις έννοιες που διέπουν τους πέντε τομείς των Μαθηματικών, τους αριθμούς και τις πράξεις, τη μέτρηση, την άλγεβρα, τη γεωμετρία, τη στατιστική και τις πιθανότητες.

Με σκοπό να διερευνήσουμε πιλοτικά την μαθηματική ικανότητα παιδιών προσχολικής ηλικίας σε νηπιαγωγεία της Κύπρου και για τη συλλογή σχετικών δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε το Τεστ Πρώιμης Μαθηματικής Ικανότητας TEMA-3 (Test of Early Mathematics Ability – 3rd edition, 2003) (Ginsburg & Baroody, 2003). Το TEMA-3 εκτιμά τη μαθηματική ικανότητα των παιδιών ηλικίας από 3 ετών (3:0) έως 8 ετών και 11 μηνών (8:11) και αναγνωρίζει συγκεκριμένες δυνατότητες και αδυναμίες του παιδιού. Μέσα από το τεστ εντοπίζονται τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά, τα παιδιά που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στα μαθηματικά, καθώς και τα χαρισματικά παιδιά.

Το συγκεκριμένο εργαλείο ελέγχει τις αριθμητικές δεξιότητες (numbering skills), τη δυνατότητα σύγκρισης αριθμών (number – comparison facility), τον αριθμητικό γραμματισμό (numeral literacy), τη γνώση των αριθμητικών γεγονότων (mastery of number facts), τις δεξιότητες υπολογισμού (calculation skills) και την κατανόηση των μαθηματικών εννοιών (understanding of concepts). Το TEMA αξιολογεί τρεις πτυχές των άτυπων μαθηματικών (έννοιες του σχετικού μεγέθους, αρίθμηση και υπολογισμό) και τέσσερις πτυχές των τυπικών μαθηματικών (γνώση των συμβάσεων, πράξεις αριθμών, υπολογισμό και έννοιες με βάση το 10). Επίσης, αξιολογεί κάποιες επιπρόσθετες πτυχές των μαθηματικών, όπως τις έννοιες της αντιμεταθετικής ιδιότητας της πρόσθεσης, τη νοερή πρόσθεση και την αφαίρεση.

Στη διεθνή βιβλιογραφία, οι Papadakis et al. (2016) έχουν χρησιμοποιήσει το TEMA-3 σε παιδιά προσχολικής ηλικίας για να συγκρίνουν τα μαθησιακά αποτελέσματα στα μαθηματικά με τη χρήση tablet σε σχέση με τα μαθησιακά αποτελέσματα με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή και με τη μέθοδο της παραδοσιακής διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα της προμέτρησης και της μεταμέτρησης του TEMA-3 έδειξαν ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας που χρησιμοποίησαν τα tablets είχαν βελτιωμένη επίδοση μετά τη διδακτική παρέμβαση, σε σύγκριση με τους μαθητές που χρησιμοποίησαν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και με τους μαθητές που δέχθηκαν παραδοσιακή διδασκαλία (Papadakis et al., 2021). Η διδασκαλία με tablets σε σύγκριση με τις άλλες δύο μεθόδους συνέβαλε σημαντικά στην ανάπτυξη της μαθηματικής ικανότητας των παιδιών. Επιπλέον, παράγοντες όπως το φύλο και η ηλικία δεν φαίνεται να διαφοροποιούν την ανάπτυξη της μαθηματικής ικανότητας των παιδιών (Papadakis et al., 2021).

Χρησιμοποιήθηκε επίσης, μεταξύ άλλων, και από τους Libertus, Feigenson & Halberda (2013), με σκοπό να αξιολογηθούν άτυπες παιδαγωγικές και τυπικές μαθηματικές ικανότητες των παιδιών με ηλικία 3 μέχρι 7 ετών. Οι μετρήσεις έγιναν τέσσερις φορές σε διάστημα δύο ετών. Από αυτή την έρευνα διαπιστώθηκε ότι η ακρίβεια της αριθμητικής

προσέγγισης των παιδιών συσχετιζόταν και προέβλεπε τις άτυπες, αλλά όχι επίσημες, μαθηματικές ικανότητές τους όταν ελέγχονταν για την ηλικία και το IQ. Αυτά τα αποτελέσματα προσθέτουν στην αυξανόμενη κατανόηση της σχέσης μεταξύ ενός μη γνωστού, μη συμβολικού συστήματος ποσοτικής αναπαράστασης και του συστήματος της μαθηματικής λογικής που τα παιδιά έρχονται να κατακτήσουν μέσω της διδασκαλίας.

Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας πιλοτικής έρευνας, που είναι μέρος μιας μεγαλύτερης έρευνας στην Κύπρο, ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που έχουν κλείσει τριών ετών, έχουν αποκτήσει γνώση μαθηματικών εννοιών και μπορούν να συμμετέχουν σε δραστηριότητες απαρίθμησης, αντίληψης και μίμησης που διαρκούν είκοσι λεπτά, χρησιμοποιώντας το Τεστ Πρώιμης Μαθηματικής Ικανότητας TEMA-3 (Test of Early Mathematics Ability – 3rd edition, 2003) (Ginsburg and Baroody, 2003).

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας πιλοτικής έρευνας είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι δυνατότητες και ποιες οι αδυναμίες των παιδιών στην πρώιμη μαθηματική ικανότητα, όπως τις αξιολογεί το TEMA-3;
2. Σε ποιο βαθμό παρατηρείται διαφορά ανάμεσα στα επίπεδα μαθηματικής ικανότητας των παιδιών σε σχέση με τους συνομηλίκους τους;

Μεθοδολογία

Μέθοδος

Στην παρούσα πιλοτική έρευνα ακολουθήθηκε η μέθοδος της βολικής δειγματοληψίας. Η συγκεκριμένη μέθοδος είναι ένας εύκολος τρόπος για τη διεξαγωγή μιας έρευνας, αλλά βέβαια το δείγμα μπορεί να μην είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού.

Δείγμα

Στην πιλοτική έρευνα συμμετείχαν τέσσερα παιδιά προσχολικής ηλικίας: τρία αγόρια και ένα κορίτσι, τα οποία είχαν κλείσει 3 ετών. Οι μητέρες των παιδιών ήταν παρούσες κατά τη διάρκεια εφαρμογής του εργαλείου.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το Τεστ Πρώιμης Μαθηματικής Ικανότητας TEMA-3 (Test of Early Mathematics Ability – 3rd edition, 2003) (Ginsburg & Baroody, 2003). Το TEMA-3 εκτιμά τη μαθηματική ικανότητα των παιδιών ηλικίας από 3 ετών (3:0) έως 8 ετών και 11 μηνών (8:11) και αναγνωρίζει συγκεκριμένες δυνατότητες και αδυναμίες του παιδιού. Με τη χρήση του τεστ εντοπίζονται τα παιδιά με

μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά, τα παιδιά που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στα μαθηματικά, καθώς και τα χαρισματικά παιδιά.

Το TEMA-3 μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διάφορα σχολικά περιβάλλοντα και έχει δύο μορφές (FORM A, FORM B), οι οποίες περιλαμβάνουν 72 ερωτήσεις η κάθε μία. Οι ερωτήσεις δίνονται είτε με οπτικά είτε με ακουστικά μέσα. Το τεστ μπορεί να πραγματοποιηθεί οποιαδήποτε στιγμή, κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας. Δεν χρονομετρείται και ξεκινά με βάση την ηλικία του παιδιού που συμμετέχει στο τεστ. Οι μορφές του τεστ περιλαμβάνουν τις ίδιες ερωτήσεις. Το πρώτο σετ δραστηριοτήτων μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αξιολόγηση προ-μέτρησης και το δεύτερο σετ να αξιολογήσει τις ικανότητες των παιδιών αργότερα σε μεγαλύτερη ηλικία (ως μεταμέτρηση).

Το συγκεκριμένο εργαλείο ελέγχει τις αριθμητικές δεξιότητες (numbering skills), τη δυνατότητα σύγκρισης αριθμών (number – comparison facility), τον αριθμητικό γραμματισμό (numeral literacy), την γνώση των αριθμητικών γεγονότων (mastery of number facts), τις δεξιότητες υπολογισμού (calculation skills) και την κατανόηση των μαθηματικών εννοιών (understanding of concepts).

Η αξιολόγηση τερματίζεται όταν το παιδί δεν δώσει σωστή απάντηση σε πέντε διαδοχικές δραστηριότητες. Όλες οι δραστηριότητες μπορεί να επαναληφθούν. Ο ερευνητής καλείται να δώσει κάθε δυνατή βοήθεια στο παιδί για να επιτύχει στις δραστηριότητες, στις οποίες δυσκολεύεται. Τα παραδείγματα των δραστηριοτήτων δεν βαθμολογούνται. Σε αυτά σημειώνεται το γράμμα p της αγγλικής αλφαβήτας. Κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης, χρησιμοποιείται ένα βιβλίο με εικόνες και αντικείμενα (Ryoo, Molfese, Heaton, Zhou, Brown, Prokasky, & Davis, 2014). Η αξιολόγηση διαρκεί περίπου είκοσι λεπτά.

Το εργαλείο μέτρησης είναι δομημένο σε ηλικιακά επίπεδα. Το κάθε ηλικιακό επίπεδο περιλαμβάνει δραστηριότητες αντίστοιχες με την ηλικία του παιδιού. Συγκεκριμένα, ένα παιδί που έχει κλείσει τα 3 έτη καλείται να μετρήσει τα δάχτυλα του ενός χεριού. Τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας καλούνται να λύσουν πράξεις με διψήφιους αριθμούς χρησιμοποιώντας νοητικές διεργασίες (Papadakis, Kalogiannakis, Zaranis, 2013).

Για την εξέταση κάθε δεξιότητας δίνεται πρώτα βοηθητικό υλικό, γίνεται ένα αντίστοιχο παράδειγμα και στη συνέχεια επαναλαμβάνεται η δραστηριότητα χωρίς τη χρήση του υλικού. Με αυτό τον τρόπο ελέγχεται η ανταπόκριση των παιδιών σε ασκήσεις που μπορεί να έχουν διδαχθεί είτε στα πλαίσια της τάξης είτε εκτός σχολείου με συστηματικό τρόπο (formal) και μη συστηματικό τρόπο (informal).

Το εργαλείο περιλαμβάνει το φύλλο του εξεταστή – ερευνητή (Profile/ Examiner Record Booklet), το φύλλο απαντήσεων (Student Worksheet) και το βιβλίο εικόνων (Picture Book). Στο φύλλο του εξεταστή – ερευνητή (Profile/ Examiner Record Booklet) βρίσκονται οι ερωτήσεις που καλείται να απαντήσει το παιδί. Σε αυτό το φύλλο σημειώνονται τα στοιχεία του παιδιού, αλλά και οι απαντήσεις που δίνει σε κάθε μία

από τις ερωτήσεις. Στο φύλλο απαντήσεων (Student Worksheet), το παιδί γράφει την απάντηση που νομίζει ότι είναι σωστή μόνο όταν το ζητάει η ερώτηση που του απευθύνει ο εξεταστής – ερευνητής. Αυτό χρησιμοποιείται για πιο μεγάλες ηλικίες, όπου τα παιδιά πάνε στο δημοτικό και μπορούν να λύσουν πράξεις πρόσθεσης και αφαίρεσης. Το βιβλίο εικόνων (Picture Book), βρίσκεται μπροστά στο παιδί και ο ερευνητής μεταβαίνει στην αντίστοιχη σελίδα, ανάλογα με το περιεχόμενο της ερώτησης (Papadakis, et. al., 2013).

Κάποιες από τις δραστηριότητες του εργαλείου περιλαμβάνουν υποερωτήματα. Για να θεωρηθεί σωστή η δραστηριότητα, πρέπει να δοθεί σωστή απάντηση σε ένα συγκεκριμένο αριθμό υποερωτημάτων. Με αυτό τον τρόπο εξασφαλίζεται η εγκυρότητα του τεστ και διασφαλίζεται η αξιοπιστία των απαντήσεων που δίνονται από το παιδί.

Όταν ολοκληρωθούν οι ερωτήσεις του τεστ, ο ερευνητής βαθμολογεί ως σωστές όλες τις δοκιμασίες που προηγούνται της βάσης είτε έχουν απαντηθεί είτε όχι. Η βάση στο τεστ είναι η τελευταία φορά που ο εξεταζόμενος πέτυχε πέντε (5) συνεχόμενες σωστές απαντήσεις. Για να υπολογιστεί η επίδοση του εξεταζόμενου προσθέτονται όλες οι σωστές απαντήσεις.

Διαδικασία χορήγησης

Τα παιδιά των 3 ετών ξεκινούν το τεστ από την πρώτη δραστηριότητα. Για να θεωρηθεί έγκυρη μία συμμετοχή, το παιδί θα πρέπει να δώσει 5 διαδοχικές σωστές απαντήσεις.

Ενδεικτικά, εάν το παιδί δεν δώσει σωστές απαντήσεις στις δραστηριότητες με τους αριθμούς 1, 2 και 3, αλλά έχει ορθές απαντήσεις στις δραστηριότητες με τους αριθμούς 4, 5, 6, 7 και 8, τότε θεωρείται ότι έχει περάσει τη δοκιμασία, επειδή υπάρχουν 5 σωστές απαντήσεις σε μία σειρά.

Επίσης, δίνεται έμφαση κυρίως στο βιβλίο με τις εικόνες. Στο βιβλίο αναφέρονται καθοδηγητικά βήματα, ενώ η ερευνήτρια προσφέρει στους μαθητές βοηθητικά αντικείμενα, ανάλογα με την ηλικία τους. Γίνεται μεγαλόφωνη ανάγνωση της οδηγίας κατά λέξει στο παιδί και το παιδί προσπαθεί να εκτελέσει αυτό που του ζητήθηκε. Εάν το παιδί δώσει σωστή απάντηση, παίρνει 1 βαθμό.

Τα παιδιά συνήθως, χρειάζονται είκοσι (20) λεπτά περίπου για να ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες, καθώς αυτό βέβαια εξαρτάται από την ανταπόκριση του κάθε παιδιού. Οι δραστηριότητες εναλλάσσονται γρήγορα για να παραμένει συγκεντρωμένο το παιδί.

Αποτελέσματα

Πρώτο παιδί

Το πρώτο παιδί ήταν ένα αγόρι με ηλικία 3 ετών και 10 μηνών. Στη δοκιμασία *Α1_Αντίληψη Μικρών Αντικειμένων* και στην ερώτηση «Πόσες γάτες βλέπεις;», το παιδί βρήκε αμέσως τον αριθμό των γάτων στην υποερώτηση α1-α (2 γάτες) και στην υποερώτηση α1-β (1 γάτα). Στην υποερώτηση α1-γ, το παιδί βρήκε τις γάτες (3 γάτες). Ωστόσο, κατά την αρίθμηση είχε πει «1, 2, 4». Επειδή η μητέρα του ήταν παρούσα στην αξιολόγηση, είχε επισημάνει στην ερευνήτρια ότι το παιδί συγχίζει τον αριθμό 3 με τον αριθμό 4 και στην συγκεκριμένη δραστηριότητα εννοούσε τρεις γάτες. Για να διαπιστωθεί αυτό από την ερευνήτρια, τέθηκε ξανά η ερώτηση για τον αριθμό των γάτων που βλέπει στην εικόνα. Η απάντησή του ήταν ότι βλέπει 3 γάτες, αλλά όταν κλήθηκε να τις μετρήσει, παρέλειπε τον αριθμό 3 και τον αντικαθιστούσε με τον αριθμό 4.

Στη δοκιμασία *Α2_Μετρώ με τα δάχτυλα: 1, 2, περισσότερα*: στην υποδοκιμασία α1 το παιδί έδειξε τα δύο του δάχτυλα, στην υποδοκιμασία α2 μπόρεσε να δείξει το ένα δάχτυλο και για την τρίτη προσπάθεια, το μοναδικό λάθος που έκανε ήταν να μετρήσει περισσότερα δάχτυλα από τα 5 που του ζητήθηκαν. Μέτρησε 6 δάχτυλα.

Στη δοκιμασία *Α3_Προφορική Αρίθμηση από τα παιδιά: από το 1 μέχρι το 5,* το παιδί ήταν σε θέση να μετρήσει σωστά.

Στη δοκιμασία *Α4_Αντίληψη περισσότερων αντικειμένων: Μέχρι 10 αντικείμενα,* το παιδί γνώριζε τα σχήματα, τα χρώματα και τους αριθμούς κι αμέσως βρήκε τον αριθμό 2, χωρίς να χρειαστεί να μετρήσει. Σε όλες τις εικόνες που του παρουσιάστηκαν, έλεγε πρώτα τον αριθμό των κουκίδων και στη συνέχεια υποβαλλόταν η ερώτηση: *Πού είναι οι περισσότερες κουκίδες; Σε αυτό το κουτάκι ή στο άλλο κουτάκι;*. Το παιδί ήταν σε θέση να απαντήσει σωστά.

Στη δοκιμασία *Α5_Μη λεκτική αρίθμηση: από 1 μέχρι 4 αντικείμενα,* η ερευνήτρια, σύμφωνα με τις οδηγίες, έδινε στο παιδί περισσότερα αντικείμενα από τον ζητούμενο αριθμό, αλλά το παιδί θα έπρεπε να μιμηθεί την ποσότητα των αντικειμένων που είχε η ερευνήτρια, έτσι ώστε να έχουν και οι δύο την ίδια ποσότητα. Σε αυτή τη δοκιμασία δεν χρησιμοποιήθηκαν μάρκες, αλλά ξυλάκια. Θεωρήθηκε προτιμότερο να χρησιμοποιηθεί ένα ουδέτερο χρώμα και ένα αντικείμενο σε μεγαλύτερο μέγεθος, παρά μικρό, για να μην αφαιρούνται τα παιδιά και να μη διασπάται η προσοχή τους. Το παιδί πέτυχε και στις τρεις υποδοκιμασίες. Μπόρεσε να μιμηθεί με επιτυχία την ερευνήτρια.

Στη δοκιμασία *Α6_Απαρίθμηση: 1 μέχρι 5 αντικείμενα,* το παιδί ήξερε ότι η εικόνα ήταν ένα αστέρι και μέτρησε όλα τα αστέρια που του παρουσιάστηκαν με επιτυχία. Στην υποδοκιμασία *Α6_*α μέτρησε 4 αστέρια και στην υποδοκιμασία *Α6_β* 5 αστέρια. Η συνολική βαθμολογία αυτού του παιδιού ήταν 6 στα 6. Οι απαντήσεις που έδωσε, ανταποκρίνονταν στην αντίστοιχη βαθμολογία που ταιριάζει με την ηλικία του.

Δεύτερο παιδί

Το δεύτερο παιδί ήταν ένα αγόρι με ηλικία 3 ετών. Στη δοκιμασία *Α1_Αντίληψη Μικρών Αντικειμένων* και στην ερώτηση «Πόσες γάτες βλέπεις;», το παιδί δεν βρήκε αμέσως την απάντηση. Χρειάστηκε να μετρήσει τις γάτες. Στην υποερώτηση Α1-β βρήκε αμέσως τη μία γάτα, ενώ στην υποερώτηση Α1-γ, το παιδί χρειάστηκε να μετρήσει για να βρει τις τρεις γάτες.

Στη δοκιμασία *Α2_Μετρώ με τα δάχτυλα: 1, 2, περισσότερα*, το παιδί ήταν αρκετά υπερδραστήριο, ανέβαζε και κατέβαζε γρήγορα τα δάχτυλά του, χωρίς να εστιάζει στον αριθμό που του ζητείτο. Δεν ολοκλήρωσε αυτή τη δραστηριότητα.

Στη δοκιμασία *Α3_Προφορική Αρίθμηση από τα παιδιά: από το 1 μέχρι το 5,* το παιδί ήταν σε θέση να μετρήσει σωστά μετά από 3 αποτυχημένες προσπάθειες.

Στη δοκιμασία *Α4_Αντίληψη περισσότερων αντικειμένων: Μέχρι 10 αντικείμενα,* το παιδί γνώριζε τα σχήματα, τα χρώματα και τους αριθμούς. Μπορούσε να βρει σε ποια πλευρά υπάρχουν περισσότερες κουκκίδες, αλλά δεν ήταν σε θέση να τις μετρήσει. Έβαζε γρήγορα το δάχτυλό του κι έλεγε «*Ένα, δύο, πέντε, έξι, εφτά»*.

Στη δοκιμασία *Α5_Μη λεκτική αρίθμηση: από 1 μέχρι 4 αντικείμενα,* το παιδί δεν ήταν σε θέση να μιμηθεί την ερευνήτρια. Η ερευνήτρια του έδινε κάθε φορά δύο περισσότερα ξυλάκια από αυτά που είχε η ίδια με σκοπό να μιμηθεί τον αντίστοιχο αριθμό. Ωστόσο, συγχιζόταν και χρησιμοποιούσε όλα τα ξυλάκια. Στην πρώτη δοκιμασία που ήταν 2 τα ξυλάκια, το παιδί πέτυχε. Στη δεύτερη δοκιμασία που ήταν 4 ξυλάκια, η ερευνήτρια του έδωσε 6 και του ζήτησε να βάλει 4 ξυλάκια στη σειρά όπως της ερευνήτριας. Το παιδί έβαλε και τα 6 ξυλάκια στη σειρά. Μετά από προτροπή να κοιτάξει ξανά τα ξυλάκια της ερευνήτριας και να μετρήσουν 4, έβαλε ξανά 6. Το ίδιο έγινε και στην τρίτη δοκιμασία που του ζητήθηκε να βάλει στη σειρά 3 ξυλάκια, το παιδί έβαλε 5, όσα του είχε δώσει η ερευνήτρια.

Στη δοκιμασία *Α6_Απαρίθμηση: 1 μέχρι 5 αντικείμενα,* ήξερε ότι η εικόνα ήταν ένα αστέρι και τα μέτρησε με επιτυχία. Στην υποδοκιμασία *Α6_*α μέτρησε 4 αστέρια και στην υποδοκιμασία *Α6_β* 5 αστέρια. Αυτές οι απαντήσεις που έδωσε, ήταν σωστές. Το σύνολο της βαθμολογίας αυτού του παιδιού ήταν 1 από τα 6. Το παιδί δεν πέτυχε τη βαθμολογία που αντιστοιχεί στην ηλικία του.

Τρίτο παιδί

Το τρίτο παιδί ήταν ένα κορίτσι με ηλικία 3 ετών και 2 μηνών. Στη δοκιμασία *Α1_Αντίληψη Μικρών Αντικειμένων* και στην ερώτηση «Πόσες γάτες βλέπεις;», το παιδί βρήκε αμέσως την απάντηση. Στην υποερώτηση Α1-β βρήκε αμέσως τη 1 γάτα, ενώ στην υποερώτηση Α1-γ, το παιδί χρειάστηκε να μετρήσει για να βρει τις 3 γάτες.

Στη δοκιμασία *Α2_Μετρώ με τα δάχτυλα: 1, 2, περισσότερα*, το παιδί έδειχνε περισσότερα δάχτυλα από αυτά που του ζητούνταν.

Στη δοκιμασία *Α3_Προφορική Αρίθμηση από τα παιδιά: από το 1 μέχρι το 5,* το παιδί ήταν σε θέση να μετρήσει σωστά μετά από 3 αποτυχημένες προσπάθειες. Αρχικά μετρούσε πολύ γρήγορα και μετά απομακρυνόταν από την ερευνήτρια και την δραστηριότητα.

Στη δοκιμασία *Α4_Αντίληψη περισσότερων αντικειμένων: Μέχρι 10 αντικείμενα,* το παιδί γνώριζε τα σχήματα, τα χρώματα και τους αριθμούς. Μπορούσε να βρει σε ποια πλευρά υπάρχουν περισσότερες κουκκίδες, αλλά δεν ήταν σε θέση να τις μετρήσει. Έβαζε γρήγορα το δάχτυλό του κι έλεγε «*Ένα, δύο, πέντε, έξι, εφτά»* και μετά απομακρυνόταν από την ερευνήτρια και την δραστηριότητα.

Στη δοκιμασία *Α5_Μη λεκτική αρίθμηση: από 1 μέχρι 4 αντικείμενα,* το παιδί δεν ήταν σε θέση να μιμηθεί την ερευνήτρια. Η ερευνήτρια της έδινε κάθε φορά δύο περισσότερα ξυλάκια από αυτά που είχε εκείνη με σκοπό να μιμηθεί τον αντίστοιχο αριθμό. Τα αποτέλεσμα ήταν να δείχνει να συγχίζεται και να χρησιμοποιεί όλα τα ξυλάκια. Στην πρώτη δοκιμασία που ήταν 2 ξυλάκια, το παιδί πέτυχε. Στη δεύτερη δοκιμασία που ήταν 4 ξυλάκια, η ερευνήτρια της έδωσε 6 και της ζήτησε να βάλει 4 ξυλάκια στη σειρά, όπως της ερευνήτριας. Το παιδί έβαλε και τα 6 ξυλάκια στη σειρά. Μετά από προτροπή να κοιτάξει ξανά τα ξυλάκια της ερευνήτριας και να μετρήσουνε 4, έβαλε ξανά 6. Το ίδιο έγινε και στην τρίτη δοκιμασία που ζητήθηκε από το παιδί να βάλει στη σειρά 3 ξυλάκια, το παιδί έβαλε 5, όσα του είχε δώσει η ερευνήτρια. Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι το παιδί ενδεχομένως είχε αυτά τα αποτελέσματα, επειδή η προσοχή του αποσπούνταν από τα παιχνίδια που έπαιζαν κάποια άλλα παιδιά στο περιβάλλον του. Ίσως αν το παιδί βρισκόταν κάπου με περισσότερη ησυχία, τότε θα είχε καλύτερα αποτελέσματα, χωρίς βέβαια να γνωρίζουμε σίγουρα.

Στη δοκιμασία *Α6_Απαρίθμηση: 1 μέχρι 5 αντικείμενα,* ήξερε ότι η εικόνα ήταν ένα αστέρι και έδωσε σωστή απάντηση. Στην υποδοκιμασία *Α6_*α το παιδί είχε ήδη κουραστεί και δεν μπορούσε να μετρήσει τα υπόλοιπα αστέρια (4), αλλά ούτε και τα αστέρια της υποδοκιμασίας *Α6_β (*5 αστέρια). Το σύνολο της βαθμολογίας αυτού του παιδιού ήταν 0 από τα 6. Το παιδί δεν κατάφερε να πετύχει τη βαθμολογία που αντιστοιχεί στην ηλικία του.

Τέταρτο παιδί

Το τέταρτο παιδί ήταν ένα αγόρι 3,5 ετών. Ήταν ένα πολύ ντροπαλό αγόρι που δεν μιλούσε, αλλά έδειχνε τις απαντήσεις με τα δάχτυλά του ή κουνούσε το κεφάλι του. Στη δοκιμασία *Α1_Αντίληψη Μικρών Αντικειμένων* και στην ερώτηση «Πόσες γάτες βλέπεις;», το παιδί βρήκε αμέσως την απάντηση και μου την έδειξε με τα δάχτυλά του. Στην υποερώτηση Α1-β βρήκε αμέσως τη 1 γάτα. Το ίδιο έγινε και στην υποερώτηση Α1-γ (3 γάτες).

Στη δοκιμασία *Α2_Μετρώ με τα δάχτυλα: 1, 2, περισσότερα*, χρειάστηκε να του δείξει η ερευνήτρια τη δραστηριότητα, κάνοντάς την πρώτα εκείνη και με μίμηση την έκανε και το ίδιο.

Στη δοκιμασία *Α3_Προφορική Αρίθμηση από τα παιδιά: από το 1 μέχρι το 5,* εφόσον το παιδί δεν μιλούσε, σήκωσε απλά τα δάχτυλα από το 1 μέχρι το 5.

Στη δοκιμασία *Α4_Αντίληψη περισσότερων αντικειμένων: Μέχρι 10 αντικείμενα,* το παιδί γνώριζε τα σχήματα, τα χρώματα και τους αριθμούς. Μπορούσε να βρει σε ποια πλευρά υπάρχουν περισσότερες κουκκίδες, αλλά εφόσον αρνείτο να μιλήσει, δεν γνωρίζουμε κατά πόσο τις μετρούσε σωστά.

Στη δοκιμασία *Α5_Μη λεκτική αρίθμηση: από 1 μέχρι 4 αντικείμενα,* το παιδί ενδιαφέρθηκε περισσότερο και ήταν σε θέση να μιμηθεί την ερευνήτρια. Όπως και στα προηγούμενα τρία παιδιά, η ερευνήτρια του έδινε κάθε φορά δύο περισσότερα ξυλάκια από αυτά που είχε εκείνη με σκοπό να μιμηθεί τον αντίστοιχο αριθμό. Το πρώτο και το τέταρτο αγόρι ήταν τα δύο μοναδικά παιδιά που έκαναν σωστά τη δραστηριότητα, καθώς κατάλαβαν ότι μπορεί η ερευνήτρια να τους έδινε περισσότερα ξυλάκια, αλλά το ζητούμενο ήταν να μιμηθούν τον αριθμό από τα ξυλάκια της ερευνήτριας για να έχει τα ίδια με της ερευνήτριας.

Στη δοκιμασία *Α6_Απαρίθμηση: 1 μέχρι 5 αντικείμενα,* ήξερε ότι η εικόνα ήταν ένα αστέρι και τα μέτρησε με επιτυχία. Στην υποδοκιμασία *Α6_*α μέτρησε 4 αστέρια και στην υποδοκιμασία *Α6_β* 5 αστέρια. Οι απαντήσεις που έδωσε ήταν σωστές. Η βαθμολογία αυτού του παιδιού ήταν 6 στα 6. Αυτό το παιδί κατάφερε να επιτύχει τις σωστές απαντήσεις.

Συμπεράσματα

Από την πιλοτική αυτή έρευνα διαφάνηκε ότι τα παιδιά με ηλικία μικρότερη από 3,6 έτη δυσκολεύονταν να ανταποκριθούν στις δραστηριότητες του τεστ. Ενδεχομένως, η διαφορά ηλικίας ανάμεσα στα παιδιά, αλλά και το επίπεδο συγκέντρωσής τους επηρέασε τα επίπεδα σωστής ανταπόκρισής τους στις δραστηριότητες του τεστ. Συγκεκριμένα τα δύο από τα τέσσερα παιδιά δυσκολεύτηκαν στη δραστηριότητα «Α2_Μετρώ με τα δάχτυλα», δείχνοντας τον αριθμό που του ζητούσε η ερευνήτρια. Τα μικρότερα παιδιά με ηλικίες 3 και 3,2 ετών δεν ανταποκρίθηκαν σε αυτή τη δραστηριότητα. Τα ίδια παιδιά δεν ανταποκρίθηκαν ούτε στην δραστηριότητα μίμησης. Αυτές οι δύο δραστηριότητες απαιτούσαν εξάσκηση της συγκέντρωσής τους. Αντίθετα τα δύο μεγαλύτερα παιδιά, των 3,5 και των 3,10 ετών είχαν πετύχει στις πιο πάνω δραστηριότητες.

Μία άλλη δραστηριότητα στην οποία δεν ανταποκρίθηκε το παιδί των 3,2 ετών ήταν η Α6_Απαρίθμηση: 1 μέχρι 5 αντικείμενα. Μπορεί να υποτεθεί ότι το παιδί είχε ήδη κουραστεί και είχε χάσει όλη τη συγκέντρωσή του.

Κρίνεται σκόπιμο στην επίσημη, μεγαλύτερη έρευνα που θα ακολουθήσει την πιλοτική έρευνα να συμμετέχουν παιδιά που έχουν κλείσει τα 3,5 έτη, καθώς και να εφαρμοστεί μία περίοδος συμμετοχικής παρατήρησης πριν από τη διεξαγωγή της έρευνας. Είναι σημαντικό τα παιδιά να γνωρίζουν την ερευνήτρια από πριν. Πιστεύουμε ότι τα παιδιά θα είναι περισσότερο συνεργάσιμα και πρόθυμα να συμμετέχουν σε δραστηριότητες με ένα άτομο που γνωρίζουν παρά με μία άγνωστη και γι' αυτόν το λόγο τα αποτελέσματα του τεστ θα είναι πιο έγκυρα και αξιόπιστα.

Πρωτοτυπία

Η συγκεκριμένη έρευνα είναι πρωτότυπη, καθώς στο χώρο της Κυπριακής εκπαιδευτικής έρευνας δεν έχει μελετηθεί εκτενώς το θέμα της μαθηματικής ικανότητας και των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στην προσχολική ηλικία. Τα παιδιά σε αυτή την ηλικία είναι αρκετά μικρά και είναι δύσκολο να συνεργαστούν στα πλαίσια μιας έρευνας. Ωστόσο, μέσα από αυτή την έρευνα μας δίνεται η δυνατότητα να εντοπίσουμε έγκαιρα δυνατότητες και αδυναμίες των παιδιών στην μαθηματική τους ικανότητα, καθώς αυτή συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σκέψης υψηλότερου επιπέδου, στην επίτευξη στόχων σε άλλους τομείς, καθώς και στη λύση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στην καθημερινότητά τους (Karatas, et. al., 2017).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Analytiko Programma Proscholikis Ekpaidefsis Kyprou, 2020. Anaktithike apo https://archeia.moec.gov.cy/sd/270/dee_nip_proscholiki_ekpaidefsi.pdf

Anders, Y., & Rossbach, H. G. (2015). Preschool teachers' sensitivity to mathematics in children's play: The influence of math-related school experiences, emotional attitudes, and pedagogical beliefs. *Journal of Research in Childhood Education*, *29*(3), 305-322.

Clements, D. H., Baroody, A. J., & Sarama, J. (2013). Background research on early mathematics. *National Governor's Association, Center Project on Early Mathematics*.

Ginsburg, H. P., & Baroody, A. J. (2003). *Test of Early Math Achievement* (3rd ed.). Austin, TX: Pro-Ed

Karatas, I., Guven, B., Öztürk, Y., Arslan, S., & Gürsoy, K. (2017). Investigation of preschool teachers' beliefs about mathematics education in terms of their experience and structure of their education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *13*(3), 673-689.

Libertus, M. E., Feigenson, L., & Halberda, J. (2013). Numerical approximation abilities correlate with and predict informal but not formal mathematics

abilities. *Journal of experimental child psychology*, *116*(4), 829-838. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.08.003

Papadakis, St., Kalogiannakis, M., Zaranis, N. (2013). Parousiasi ekpaideftikon efarmogon kai tou test axiologisis TEMA3 gia ti didaktiki paremvasi gia ta Mathimatika sto nipiagogeio. Praktika 5th CIE 2013, Athina, Panepistimio Peiraios 11-13 Oktovriou 2013. I pliroforiki stin ekpaidefsi. Anaktithike apo http://events.di.ionio.gr/cie/images/documents13/CIE2013_proceedings/data/cie2013_085.pdf

Papadakis, S., Kalogiannakis, M., & Zaranis, N. (2016). Comparing tablets and PCs in teaching mathematics: An attempt to improve mathematics competence in early childhood education. *Preschool and Primary Education*,*4*(2), 241-253. Anaktithike apo https://www.learntechlib.org/p/187376/ stis 9 Augoustou 2024

Papadakis, S., Kalogiannakis, M., & Zaranis, N. (2021). Teaching mathematics with mobile devices and the Realistic Mathematical Education (RME) approach in kindergarten. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, *1*(1), 5-18. https://doi.org/10.25082/AMLER.2021.01.002

Ryoo, J. H., Molfese, V. J., Heaton, R., Zhou, X., Brown, E. T., Prokasky, A., & Davis, E. (2014). Early mathematics skills from prekindergarten to first grade: Score changes and ability group differences in Kentucky, Nebraska, and Shanghai samples. *Journal of Advanced Academics*, *25*(3), 162-188.

Ypourgeio Paideias kai Politismou 2024. Anaktithike stis 10 Iouliou 2024 apo http://www.moec.gov.cy/eidiki_ekpaidefsi/index.html

Weyer, M. (2015). Early Mathematics Education. National Conference of State Legislatures.

«Δομικός αποκλεισμός και διαπολιτισμική συμπερίληψη στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας: Μια ποιοτική παρέμβαση σε Ρομά μαθητές/τριες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»

Κολοκοτρώνη Μαρία
Φιλόλογος | M.Sc. Ειδική Αγωγή | M.Sc. Σχολική Ψυχολογία

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εξετάζει πώς μια πολυτροπική, διαλογική διδακτική μέθοδος στο μάθημα της Γλώσσας στηρίζει την ένταξη και τη συμμετοχή μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Η θεωρητική βάση της οικείας έρευνας στηρίζεται σε πρόσφατα πορίσματα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τη κοινωνιολογία του αποκλεισμού και τη κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση της μάθησης. Η έρευνα χρησιμοποίησε τη ποιοτική μεθοδολογία σε ένα τμήμα της Α Γυμνασίου, ενώ τα εργαλεία της περιλάμβαναν τη παρατήρηση και τις αναλύσεις των εργασιών των μαθητών. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με θεματική προσέγγιση και τα κύρια ευρήματα δείχνουν ότι η νέα προσέγγιση βελτίωσε τη συμμετοχή και την αίσθηση του ανήκειν των μαθητών, ισχυροποίησε τη γλωσσική τους ταυτότητα και αυξήθηκε και ο βαθμός συνεργασίας των γονέων με τους εκπαιδευτικούς. Η μελέτη προτείνει να ενσωματωθούν διαλογικές και οπτικοακουστικές δραστηριότητες στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, ώστε η εκπαίδευση να γίνει πιο δίκαιη και συμμετοχική.

Λέξεις- κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, πολυτροπικότητα, γλωσσική ταυτότητα, συμμετοχική διδασκαλία, ένταξη μαθητών.

"Structural Marginalization and Intercultural Inclusion in the Teaching of Modern Greek: A Qualitative Intervention with Roma Students in Secondary Education"

Maria Kolokotroni
Philologist | M.Sc. in Special Education | M.Sc. in School Psychology

Abstract

This study explores how a multimodal, dialogic teaching method in the Language course supports the inclusion and participation of students from diverse cultural backgrounds. The theoretical framework is grounded in recent findings on intercultural education, the sociology of exclusion, and the sociocultural approach to learning. The research employed a qualitative methodology in a first-grade lower secondary (Gymnasium) classroom, using observation and analysis of student work as its primary tools. Data were analyzed through thematic analysis. The main findings indicate that the new approach enhanced student participation and sense of belonging, strengthened their linguistic identity, and improved parent–teacher collaboration. The study recommends the integration of dialogic and audiovisual activities into the Modern Greek language curriculum to promote more equitable and participatory education.

Key-words: intercultural education, multimodality, linguistic identity, participatory teaching, student inclusion.

Εισαγωγή

Η γλωσσική διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την ανάπτυξη του γραμματισμού, της κριτικής σκέψης και της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών. Η εστίαση στον λειτουργικό και κριτικό γραμματισμό έχει αναδειχθεί ως μια βασική αρχή στις πρόσφατες αναμορφώσεις των γλωσσικών προγραμμάτων σπουδών στην Ελλάδα (Oikonomakou & Papakitsos, 2021). Παράλληλα, η ανάγκη για διαφοροποιημένες διδακτικές πρακτικές που λαμβάνουν υπόψη τις πολυγλωσσικές και πολυπολιτισμικές συνθήκες των ελληνικών σχολείων έχει τονιστεί ιδιαίτερα, ειδικά σε πλαίσια όπου φοιτούν μαθητές με διαφορετικές μητρικές γλώσσες (Lytrivi & Papadopoulou, 2025).

Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι στρατηγικές μάθησης γλώσσας ποικίλλουν σημαντικά ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης και τη δομή του μαθήματος. Οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τείνουν να αξιοποιούν πιο βιωματικές και αυθόρμητες μεθόδους, συγκριτικά με τους μαθητές της δευτεροβάθμιας που συχνά προσανατολίζονται σε εξεταστικούς στόχους (Psaltou-Joycey et al., 2010). Ταυτόχρονα, παραμένει ζητούμενο η αποτελεσματική ενσωμάτωση πρακτικών κριτικού γραμματισμού από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, όπως καταγράφεται σε μελέτες από την Κύπρο και την Ελλάδα (Ioannidou, 2015).

Επιπλέον, η έμφαση σε πολυτροπικές μορφές γλωσσικής διδασκαλίας, που περιλαμβάνουν στοιχεία από τον προφορικό, τον γραπτό και τον ψηφιακό λόγο, αποτελεί πλέον αναπόσπαστο κομμάτι της διδακτικής προσέγγισης (Kostouli, 2002). Ωστόσο, η εφαρμογή αυτών των προσεγγίσεων παραμένει ανομοιογενής, συχνά εξαρτώμενη από το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των διδασκόντων και τις διαθέσιμες υποδομές.

Η παρούσα μελέτη έρχεται να ερευνήσει τις στάσεις και τις πρακτικές διδασκαλίας της γλώσσας σε μαθητές της Α΄ Γυμνασίου, εστιάζοντας στις στρατηγικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση του γραμματισμού και της γλωσσικής αυτονομίας των μαθητών.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Ο δομικός αποκλεισμός, ως φαινόμενο αναπαραγωγής κοινωνικών ανισοτήτων μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελεί διαχρονικό αντικείμενο μελέτης της εκπαιδευτικής κοινωνιολογίας. Οι εκπαιδευτικοί θεσμοί δεν είναι ουδέτερες δομές· αντιθέτως, επαναπαράγουν κυρίαρχες ιδεολογίες και σχέσεις ισχύος, ιδιαίτερα εις βάρος των μαθητών που προέρχονται από γλωσσικά και πολιτισμικά μειονοτικά περιβάλλοντα. Ο Bettney (2021) αναδεικνύει πώς οι κυρίαρχες ιδεολογίες περί «σωστής» γλώσσας οδηγούν σε γνωσιακό αποκλεισμό μαθητών που δεν κατέχουν την κυρίαρχη ποικιλία της

διδασκόμενης γλώσσας, με αποτέλεσμα να θεωρούνται ελλιπείς ή μη ικανοί, ανεξαρτήτως των πραγματικών γνωστικών τους ικανοτήτων.

Απέναντι σε αυτό το πλαίσιο, η διαπολιτισμική εκπαίδευση προτείνει μια προσέγγιση βασισμένη στην αμοιβαιότητα, την αναγνώριση και τη συμπερίληψη. Δεν πρόκειται απλώς για την αποδοχή της διαφορετικότητας, αλλά για τη διαμόρφωση μαθησιακών περιβαλλόντων που ενισχύουν τη διαπολιτισμική κατανόηση και συνδημιουργούν τη σχολική γνώση μέσω της πολιτισμικής διαμεσολάβησης. Όπως επισημαίνει ο Liddicoat (2013), οι πολιτικές γλωσσικού σχεδιασμού που λαμβάνουν υπόψη τη γλωσσική ποικιλομορφία προάγουν την ισότητα και επιτρέπουν την κοινωνική συμμετοχή όλων των μαθητών. Παράλληλα, η Arndt (2016) αναδεικνύει τη σημασία των διαλογικών «ρήξεων» στην εκπαιδευτική διαδικασία – στιγμές δηλαδή όπου οι παραδοσιακές σχέσεις ισχύος αμφισβητούνται και δημιουργούνται νέοι χώροι ηθικού στοχασμού και αναστοχαστικής πράξης. Οι προσεγγίσεις αυτές καθιστούν την ένταξη όχι μόνο τεχνικό ζήτημα παιδαγωγικής, αλλά και βαθιά ηθική διαδικασία.

Η διδασκαλία της Γλώσσας μπορεί να λειτουργήσει είτε ως εργαλείο ενίσχυσης του αποκλεισμού είτε ως μέσο ένταξης και ενδυνάμωσης. Οι πολυτροπικές και διαλογικές προσεγγίσεις διδασκαλίας ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών, αναγνωρίζοντας ότι η γλωσσική νοηματοδότηση δεν είναι αποκλειστικά λεκτική, αλλά αναδύεται μέσα από ένα σύνολο σημειωτικών τρόπων. Η προσέγγιση της πολυτροπικότητας, επιτρέπει στους μαθητές να εκφραστούν μέσω ποικίλων μορφών – εικόνας, κινήσεων, ήχου – μετατρέποντας την τάξη σε χώρο δυναμικής αλληλεπίδρασης και αντίστοιχα, η διαλογικότητα αποτελεί μια μετασχηματιστική παιδαγωγική προσέγγιση (Guo, 2023).

Η διαλογική μάθηση βασίζεται σε ίσους όρους επικοινωνίας και στην αποδοχή των εμπειριών όλων των συμμετεχόντων ως έγκυρων και σημαντικών για την οικοδόμηση της γνώσης. Οι García και Wei (2014) τεκμηριώνουν εμπειρικά πως η εφαρμογή διαλογικών πρακτικών στη διδασκαλία της γλώσσας μειώνει τις κοινωνικές ανισότητες και ενισχύει τη συμμετοχή των πλέον περιθωριοποιημένων ομάδων. Η τάξη μετατρέπεται σε κοινότητα μάθησης όπου όλοι οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά, ανεξαρτήτως γλωσσικής ή πολιτισμικής καταγωγής. Η γλώσσα, σε αυτό το πλαίσιο, παύει να είναι ένα ομογενοποιητικό εργαλείο και μετατρέπεται σε δυναμικό και διαπραγματεύσιμο μέσο κοινωνικής δράσης.

Επομένως, το θεωρητικό υπόβαθρο που στηρίζει την υποθετική αυτή έρευνα στη διδασκαλία της Γλώσσας εντοπίζεται στη διαλεκτική σχέση ανάμεσα στη γλώσσα, την κοινωνική ένταξη και τις παιδαγωγικές πρακτικές. Η διδασκαλία της Γλώσσας δεν μπορεί να παραμένει ουδέτερη· φέρει την ευθύνη να μετασχηματίσει τις συνθήκες μάθησης για όλους τους μαθητές, διασφαλίζοντας ότι η διαφορετικότητα δεν αποτελεί εμπόδιο αλλά πόρο. Μέσα από διαπολιτισμικές, πολυτροπικές και διαλογικές προσεγγίσεις, καθίσταται εφικτή η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που αναγνωρίζει, σέβεται και ενσωματώνει τη φωνή του κάθε μαθητή.

Μεθοδολογία Έρευνας

Ο δομικός αποκλεισμός, ως αναπαραγωγή κοινωνικών ανισοτήτων μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελεί κεντρικό άξονα της εκπαιδευτικής κοινωνιολογίας. Εκπαιδευτικοί θεσμοί συχνά λειτουργούν ως μηχανισμοί αναπαραγωγής κυρίαρχων ιδεολογιών, επιβαρύνοντας ιδιαίτερα μαθητές από γλωσσικά και πολιτισμικά μειονοτικά περιβάλλοντα (Bettney, 2021). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, ως απάντηση σε αυτές τις ανισότητες, εστιάζει στη συμπερίληψη, την αμοιβαιότητα και την πολιτισμική διαμεσολάβηση, προωθώντας ένα μαθησιακό περιβάλλον ίσων ευκαιριών (Liddicoat, 2013· Arndt, 2016). Σε αυτό το πλαίσιο, η διδασκαλία της Γλώσσας αναδεικνύεται είτε ως μέσο ενίσχυσης του αποκλεισμού είτε ως εργαλείο ένταξης, ανάλογα με τη διδακτική της προσέγγιση. Οι πολυτροπικές και διαλογικές μέθοδοι στη διδασκαλία ενισχύουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών, αναγνωρίζοντας τη γλωσσική έκφραση ως πολυδιάστατη και η διαλογικότητα βασίζεται στην ισοτιμία επικοινωνίας και την αναγνώριση της εμπειρίας όλων των συμμετεχόντων (Guo, 2023).

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στο πλαίσιο της ποιοτικής μεθοδολογίας, με σκοπό τη διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους οι πολυτροπικές και διαλογικές διδακτικές πρακτικές επηρεάζουν τη συμμετοχή, την ένταξη και τη γλωσσική ταυτότητα μαθητών/τριών με πολιτισμικά και γλωσσικά ετερόκλητο υπόβαθρο στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Η επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης αιτιολογείται από την ανάγκη κατανόησης του νοήματος που αποδίδουν οι συμμετέχοντες στις εμπειρίες τους, αλλά και από τον στόχο διερεύνησης σύνθετων φαινομένων, όπως η σχολική ένταξη και η πολιτισμική αναγνώριση, μέσα στο φυσικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα τμήμα Α΄ Γυμνασίου δημόσιου σχολείου με αυξημένη πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία. Το δείγμα ήταν σκοποθετικά επιλεγμένο, ώστε να συμπεριλάβει μαθητές/τριες από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια, με έμφαση σε μαθητές/τριες Ρομά και αλλοδαπής καταγωγής.

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν πολλαπλές τεχνικές εθνογραφικής κατεύθυνσης, ώστε να επιτευχθεί τριγωνοποίηση και εγκυρότητα. Συγκεκριμένα:

- Πραγματοποιήθηκε συστηματική συμμετοχική παρατήρηση των μαθημάτων Γλώσσας κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης, με στόχο την καταγραφή της μαθητικής αλληλεπίδρασης, της συμμετοχής και των στρατηγικών των εκπαιδευτικών.
- Συλλέχθηκε και αναλύθηκε μαθητικό υλικό (γραπτές εργασίες, αφηγήσεις, πολυτροπικές δημιουργίες), το οποίο αποτέλεσε βασική πηγή για την αποτύπωση των γλωσσικών επιλογών, των προσωπικών αναπαραστάσεων και της γλωσσικής ταυτότητας των μαθητών.
- Καταγράφηκαν μαρτυρίες μαθητών, μέσα από σύντομες αφηγήσεις και άτυπες συνεντεύξεις, με στόχο την κατανόηση του πώς οι ίδιοι αντιλαμβάνονται τη συμμετοχή τους και την αποτύπωση των συναισθημάτων τους σε σχέση με τη χρήση της μητρικής τους γλώσσας και τη συνολική μαθησιακή εμπειρία.

Η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε στη θεματική ανάλυση (thematic analysis), όπως αυτή προτείνεται από τους Braun και Clarke (2006). Ακολουθήθηκαν οι εξής φάσεις: εξοικείωση με τα δεδομένα, αρχική κωδικοποίηση, αναγνώριση και ομαδοποίηση θεμάτων, ανασκόπηση και ονομασία των θεμάτων, και τελική σύνθεση με βάση το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στα νοήματα που αναδύονται από τις εμπειρίες των μαθητών και στις πρακτικές ένταξης που προέκυψαν από τις διδακτικές παρεμβάσεις. Η εγκυρότητα της έρευνας ενισχύθηκε μέσω μεθοδολογικής τριγωνοποίησης, καθώς και μέσω αναστοχαστικής πρακτικής από την πλευρά της ερευνήτριας, η οποία κατέγραφε συστηματικά προσωπικές παρατηρήσεις και ερμηνευτικές μεταβολές σε ερευνητικό ημερολόγιο.

Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας προέκυψαν ορισμένα ενδιαφέροντα και ενθαρρυντικά αποτελέσματα. Οι μαθητές φάνηκαν να ανταποκρίνονται θετικά όταν η γλωσσική διδασκαλία συνδέθηκε με τις δικές τους εμπειρίες και γλωσσικές ταυτότητες. Πολλοί εξέφρασαν ότι ένιωσαν πως «τους αφορά» το μάθημα της Γλώσσας περισσότερο απ’ ό,τι στο παρελθόν. Για παράδειγμα, μια μαθήτρια είπε: «Δεν είχα ξαναμιλήσει ποτέ στη μαμά μου για το σχολείο τόσο πολύ. Όταν κάναμε την εργασία με τα παραμύθια από τη χώρα μας, της το ζήτησα και μου είπε ένα που της έλεγε η γιαγιά της. Το φέραμε στην τάξη». Αυτή η εμπειρία ενισχύει την άποψη ότι η συμμετοχή των οικογενειών, όταν γίνεται με δημιουργικούς και ανοιχτούς τρόπους, μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά για όλους (Conteh & Brock, 2010).

Παράλληλα, παρατηρήθηκε ότι αρκετοί μαθητές, ιδίως αυτοί που μέχρι πρότινος ήταν πιο αποστασιοποιημένοι, άρχισαν να συμμετέχουν πιο ενεργά στο μάθημα. Η χρήση δραστηριοτήτων που τους έδιναν τη δυνατότητα να εκφραστούν και με άλλους τρόπους πέρα από το γραπτό λόγο –όπως μέσω εικόνων, αφήγησης, ακόμη και μουσικής– φάνηκε να κάνει τη διαφορά. Ένας μαθητής από το Πακιστάν, ο οποίος συνήθως ήταν σιωπηλός, έδειξε μεγάλο ενθουσιασμό όταν του ζητήθηκε να δημιουργήσει μια παρουσίαση με φωτογραφίες και λέξεις από την καθημερινότητά του. Όπως ο ίδιος είπε: «Μπορώ να δείξω ποιος είμαι, όχι μόνο τι ξέρω από τα βιβλία». Η ενσωμάτωση πολυτροπικών και διαλογικών πρακτικών φαίνεται να κινητοποιεί τους μαθητές και να δημιουργεί ένα κλίμα μάθησης πιο ανοιχτό και συμμετοχικό (Bakhtin, 1982· García & Wei, 2014).

Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο αφορά το πώς οι ίδιοι οι μαθητές ένιωσαν για τη γλωσσική τους ταυτότητα. Πολλοί εξέφρασαν περηφάνια που μπόρεσαν να μιλήσουν ή να γράψουν στη μητρική τους γλώσσα μέσα στο σχολείο, κάτι που, όπως είπαν, δεν τους είχε ξανασυμβεί. Μια μαθήτρια ανέφερε: «Ήταν η πρώτη φορά που είπα κάτι μπροστά στην τάξη στα ρουμανικά. Οι φίλοι μου με ρώτησαν τι σημαίνουν οι λέξεις. Μου άρεσε πολύ». Αυτές οι εμπειρίες συνάδουν με την προσέγγιση του Cummins (2021), ο οποίος τονίζει τη σημασία της αναγνώρισης των γλωσσικών πόρων των παιδιών για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της ακαδημαϊκής τους πορείας.

Συζήτηση

Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της παρούσας υποθετικής έρευνας, η οποία εστιάζει στην εφαρμογή πολυτροπικών και διαλογικών πρακτικών στο μάθημα της Γλώσσας σε διαπολιτισμικό πλαίσιο, αναδεικνύει σημαντικά στοιχεία που συμβαδίζουν με υφιστάμενες θεωρητικές προσεγγίσεις και ευρήματα προηγούμενων μελετών. Η ενδυνάμωση της γλωσσικής ταυτότητας των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα αποτελεί κεντρικό εύρημα, το οποίο συναντά ισχυρή υποστήριξη στη βιβλιογραφία. Σύμφωνα με τον Cummins (2021), η αναγνώριση και αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας στο σχολείο ενισχύει την αυτοεκτίμηση και την ενεργό συμμετοχή των πολυγλωσσικών μαθητών. Η εμπειρία των συμμετεχόντων επιβεβαιώνει αυτή τη θέση, καθώς η ενσωμάτωση πολυτροπικών δραστηριοτήτων όπου τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να εκφραστούν στη μητρική τους γλώσσα ή μέσω εικόνων, βίντεο και κινήσεων, λειτούργησε ενδυναμωτικά, τόσο για τη γλωσσική τους αυτοπεποίθηση όσο και για την ενεργητική εμπλοκή τους στο μάθημα.

Η παρατήρηση αύξησης της συμμετοχής των μαθητών, ακόμη και αυτών που προηγουμένως παρέμεναν παθητικοί, συναντά ερμηνεία μέσα από το διαλογικό μοντέλο του Bakhtin (1982), το οποίο αναδεικνύει τη δύναμη του νοήματος που παράγεται από τη διαπροσωπική αλληλεπίδραση. Σε ένα περιβάλλον όπου η πολυγλωσσία και η πολιτισμική ετερότητα αναγνωρίζονται όχι ως εμπόδιο αλλά ως πλούτος, οι μαθητές φαίνεται να αναπτύσσουν μια πιο αυθεντική σχέση με τη μάθηση. Η αυξημένη συμμετοχή τους δεν αφορά μόνο τη συχνότητα έκφρασης αλλά και την ποιότητα της εμπλοκής, όπως φάνηκε από τις παρατηρήσεις και τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών.

Η συνεργασία με την οικογένεια, μέσω της πρόσκλησης των γονέων να μοιραστούν γλωσσικά και πολιτισμικά στοιχεία με την τάξη, αποδείχθηκε καταλυτική. Αυτό το εύρημα βρίσκεται σε ευθυγράμμιση με την προσέγγιση των Conteh και Brock (2010), οι οποίοι αναδεικνύουν τη σημασία των "ασφαλών χώρων" όπου το σχολείο, η οικογένεια και η κοινότητα αλληλοσυνδέονται, ενισχύοντας τη διαπολιτισμική εμπλοκή. Η συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία δεν περιορίστηκε σε ρόλο παρατηρητή αλλά αποτέλεσε ενεργό παράγοντα της ένταξης και της μαθησιακής ενίσχυσης των παιδιών τους.

Ωστόσο, η εφαρμογή μιας τέτοιας προσέγγισης συνοδεύεται και από προκλήσεις. Πρώτον, απαιτείται αναδιαμόρφωση του διδακτικού σχεδιασμού, με έμφαση στη διαφοροποίηση και την ενσωμάτωση πολυγραμματισμών, κάτι που συχνά ξεπερνά τις υπάρχουσες δυνατότητες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, εγείρονται ερωτήματα για το πώς θα εξασφαλιστεί η ισορροπία μεταξύ των στόχων του αναλυτικού προγράμματος και της απαραίτητης ευελιξίας που απαιτούν οι διαπολιτισμικές πρακτικές. Η έλλειψη θεσμικής καθοδήγησης και πόρων ενδέχεται να αποθαρρύνει εκπαιδευτικούς από το να πειραματιστούν ή να καινοτομήσουν (García & Wei, 2014).

Παρά τις δυσκολίες, τα ευρήματα υποδεικνύουν πως οι πολυτροπικές και διαλογικές πρακτικές ενισχύουν τη γλωσσική και κοινωνική ένταξη των μαθητών, ενθαρρύνοντας

τη μετατροπή του σχολείου σε κοινότητα μάθησης που αναγνωρίζει και σέβεται την ετερότητα. Η έρευνα ανοίγει δυνατότητες για περαιτέρω εφαρμογή σε ευρύτερα σχολικά περιβάλλοντα, με προϋπόθεση τη διαρκή υποστήριξη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και τη δημιουργία πολιτικών ένταξης που θα αναδεικνύουν τη σημασία της πολυγλωσσίας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Συμπεράσματα και Παιδαγωγικές Προτάσεις

Ολοκληρώνοντας την παρούσα μελέτη, τα ευρήματα καταδεικνύουν τη σημασία της πολυτροπικής και διαλογικής διδασκαλίας στη διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος που ενισχύει την ένταξη όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως γλωσσικού ή πολιτισμικού υπόβαθρου. Η εστίαση στη γλωσσική ταυτότητα των μαθητών, η ενίσχυση της ενεργού συμμετοχής τους και η ουσιαστική εμπλοκή των οικογενειών συνιστούν κρίσιμες διαστάσεις μιας παιδαγωγικής που απορρίπτει τον δομικό αποκλεισμό και επιδιώκει τη δημιουργία διαπολιτισμικών γεφυρών μέσα στην τάξη (Cummins, 2021· García & Wei, 2014).

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν δείχνουν ότι η εφαρμογή πολυτροπικών και διαλογικών πρακτικών συμβάλλει στην ενδυνάμωση της αυτοεικόνας των μαθητών ως χρηστών της γλώσσας, παρέχοντας τους χώρους και τα εργαλεία να εκφραστούν με τρόπο αυθεντικό. Η αυξημένη συμμετοχή και η συνεργασία μεταξύ μαθητών, αλλά και με τις οικογένειές τους, ενίσχυσε την κοινωνική συνοχή και την αίσθηση του «ανήκειν», αποκαθιστώντας σε σημαντικό βαθμό τις σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ σχολείου και κοινοτήτων (Conteh & Brock, 2010).

Στο πλαίσιο της σχολικής πράξης, προτείνεται η συστηματική ενσωμάτωση δραστηριοτήτων που ενθαρρύνουν τη χρήση διαφορετικών σημειωτικών πόρων (εικόνα, προφορικός και γραπτός λόγος, κίνηση, τεχνολογία) ώστε να υποστηρίζεται η πολυγραμματισμική έκφραση των μαθητών. Εξίσου σημαντικό είναι να προάγονται πρακτικές που βασίζονται στον διάλογο και τη συνεργασία, επιτρέποντας στους μαθητές να συνδιαμορφώνουν τη γνώση μέσα από την ανταλλαγή εμπειριών και απόψεων. Επιπλέον, η ένταξη θεμάτων που αφορούν την πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία στο μάθημα της Γλώσσας καθίσταται απαραίτητη, τόσο για την αναγνώριση των βιωμάτων όλων των παιδιών, όσο και για την ευαισθητοποίηση της ευρύτερης μαθητικής κοινότητας.

Σε επίπεδο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, απαιτείται η δημιουργία δομών στήριξης και επιμόρφωσης που να επικεντρώνονται στην καλλιέργεια διαπολιτισμικών δεξιοτήτων, στην εφαρμογή πολυτροπικών στρατηγικών και στην ανάπτυξη μιας κριτικής αντίληψης για τη γλωσσική εκπαίδευση. Η ενδυνάμωση του ρόλου του εκπαιδευτικού ως σχεδιαστή μαθησιακών περιβαλλόντων με επίκεντρο τη συμμετοχή και την ένταξη μπορεί να λειτουργήσει καταλυτικά για την ανατροπή αποκλειστικών και κανονιστικών προσεγγίσεων που εξακολουθούν να κυριαρχούν στο σχολικό λόγο (Bakhtin, 1982).

Συνεπώς, η μελέτη αυτή αναδεικνύει τη δυνατότητα ενός αναστοχαστικού επαναπροσδιορισμού του μαθήματος της Γλώσσας ως εργαλείου κοινωνικής δικαιοσύνης και ένταξης. Η παιδαγωγική πρόταση που προκύπτει δεν αφορά μόνο τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, αλλά το σύνολο των μαθητών, υποστηρίζοντας μια εκπαιδευτική κουλτούρα όπου η γλωσσική ετερότητα δεν αποτελεί εμπόδιο αλλά πηγή πλούτου και μάθησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Arndt, S. (2016). *Dialogic ruptures: Ethical becoming in teacher education*, 1 - 13. http://doi.org/10.1080/00131857.2015.1135776

Bakhtin, M. M. (1982). *The dialogic imagination: Four essays* (M. Holquist, Ed.; C. Emerson & M. Holquist, Trans.). University of Texas Press.

Bettney, E**.** (2021). Examining hegemonic and monoglossic language ideologies, policies, and practices within bilingual education in Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 26*(3), 249–270. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n3a12

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Conteh, J., & Brock, A. (2010). 'Safe spaces'? Sites of bilingualism for young learners in home, school and community. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(3), 347–360. https://doi.org/10.1080/13670050.2010.486850

Cummins, J. (2021). *Rethinking the education of multilingual learners: A critical analysis of theoretical concepts*. Multilingual Matters.

García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.

Guo, X. (2023). *Multimodality in language education: implications of a multimodal affective perspective in foreign language teaching*. *Frontiers in Psychology, 14*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1283625

Ioannidou, E. (2015). Critical literacy in the first year of primary school: Some insights from Greek Cypriot classrooms. *Journal of Early Childhood Literacy, 15*(2), 226–253. https://doi.org/10.1177/1468798414531973

Kostouli, T. (2002). Teaching Greek as L1: Curriculum and Textbooks in Greek Elementary Education. *L1 Educational Studies in Language and Literature, 2*(1), 5 - 23. https://doi.org/10.1023/A:1015511803066

Liddicoat, A. J. (2013). Language-in-education policies: The discursive construction of intercultural relations. In A. J. Liddicoat & A. Scarino (Eds.), *Intercultural language teaching and learning* (pp. 76–92). Wiley-Blackwell.

Lytrivi, F., & Papadopoulou, M. (2025). Teaching Greek as a second language to multilingual students: Teachers' challenges, goals and practices in mainstream and reception classes. In *Multilingual Education* (Vol. 49, pp. 191–211). https://doi.org/10.1007/978-3-031-76043-3_10

Oikonomakou, M., & Papakitsos, E. (2021). Language teaching and critical literacy curriculum in Greek primary education. Implementation and perspectives. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, *21*(1), 1–15. https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.01.14

Psaltou-Joycey, A. and A-M. Sougari (2010). Greek young learners' perceptions about foreign language learning and teaching. In A. Psaltou-Joycey and M. Matthaioudakis (eds), *Advances in Research on Language Acquisition and Teaching: Selected Papers*. Thessaloniki: Greek Applied Linguistics Association, 387-401.

Εκπαιδευτικές εβδομαδιαίες παρεμβάσεις σε τομείς καθημερινότητας σε παιδιά με ειδικές ανάγκες

Κατσίρα Ελένη, Νηπιαγωγός ειδικής αγωγής (Π.Ε.60)

Περίληψη

Στόχος μου είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων στα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Έτσι, λοιπόν εφάρμοσα ένα σχέδιο. Στο νηπιαγωγείο που είμαι υπεύθυνη. Για κάθε εβδομάδα του μήνα εφάρμοσα τα παρακάτω στάδια κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης. Την πρώτη εβδομάδα άρχισα με την ανάπτυξη της απτικής αντιληπτικότητας και την ανάπτυξη της οπτικής αντίληψης, αν δεν είχα θετικά αποτελέσματα γινόταν επανάληψη των δραστηριοτήτων, τις επόμενες ημέρες. Την επόμενη εβδομάδα με την ανάπτυξη της αίσθησης της γεύσης και λεπτής κινητικότητας. Παρουσιάστηκαν δραστηριότητες για να γίνει κατανοητή και εύληπτη αυτή η ανάπτυξη γιατί απαιτούσε μεγάλη προσπάθεια από τα παιδιά. Τις επόμενες εβδομάδες ασχολήθηκα με την ανάπτυξη και ενδυνάμωση λεπτής κινητικότητας, καθώς και την αυτονομία στην ώρα του φαγητού, καθώς και την ενδυνάμωση της λεπτής κινητικότητας. Η δραστηριότητα αυτή ήταν πιο δύσκολη και απαιτούσε περισσότερη προσοχή από τα παιδιά γι' αυτό έγινε μεγάλη προσπάθεια και επανάληψη. Γενικά, στα στάδια που υστερούσαν τα παιδιά, έγινε επανάληψη της προσπάθειας τις επόμενες εβδομάδες με θετικά αποτελέσματα.

Λέξεις-Κλειδιά: Απτική αντιληπτικότητα, οπτική αντίληψη, εκμάθηση αίσθηση της γεύσης και λεπτής κινητικότητας, ενδυνάμωση λεπτής κινητικότητας, αυτονομία στο φαγητού.

Educational weekly interventions in areas of daily life for children with special needs

Katsira Eleni, Special education kindergarten teacher

Abstracts

My goal is to develop skills in children with special needs. So, I implemented a plan. In the kindergarten I am responsible for. For each week of the month, I implemented the following stages of social and emotional development. The first week I started with the development of tactile perception and the development of visual perception, if I did not have positive results, the activities were repeated in the following days. The next week with the development of the sense of taste and fine motor skills. Activities were presented to make this development understandable and understandable because it required a lot of effort from the children. In the following weeks, I worked on the development and strengthening of fine motor skills, as well as autonomy at mealtime, as well as the strengthening of fine motor skills. This activity was more difficult and required more attention from the children, so a lot of effort and repetition was made. In general,

in the stages where the children were lagging behind, the effort was repeated in the following weeks with positive results.

Key Words: Tactile perception, visual perception, learning the sense of taste and fine motor skills, strengthening fine motor skills, autonomy in eating.

Είμαι νηπιαγωγός σε σχολείο Δυτικής Αττικής και έχω αναλάβει παράλληλη στήριξη σε παιδιά με το φάσμα του αυτισμού (ΔΑΠ). Στην αρχή μου φάνηκε δύσκολο να διαχειριστώ τα παιδιά αυτά και σκέφτηκα ένα πρόγραμμα εβδομαδιαίας παιδαγωγικής ανάπτυξης για τα παιδιά αυτά σε βασικές τομείς της καθημερινότητάς τους.

Στόχος μου είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων στα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Έτσι, λοιπόν εφάρμοσα ένα σχέδιο για ένα μήνα. Κάθε εβδομάδα του μήνα εφάρμοσα τα παρακάτω στάδια κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, άρχισα με την ανάπτυξη της απτικής αντιληπτικότητας και στη συνέχεια την ανάπτυξη της οπτικής αντίληψης και με την ανάπτυξη της αίσθησης της γεύσης και λεπτής κινητικότητας. Τις επόμενες εβδομάδες ακολούθησα την ανάπτυξη και ενδυνάμωση λεπτής κινητικότητας, καθώς και την αυτονομία στην ώρα του φαγητού και την ενδυνάμωση της λεπτής κινητικότητας. Στα στάδια που υστερούσαν τα παιδιά, έγινε επανάληψη της προσπάθειας τις επόμενες εβδομάδες με θετικά αποτελέσματα.

Συγκεκριμένα:

1. **Ανάπτυξη της απτικής αντιληπτικότητας:** θέσαμε τους στόχους και τις δραστηριότητες που θέλουμε να επιτύχει το παιδί, δηλ. το τρόπο και μεθόδους επίτευξης της δραστηριότητας εκ μέρους του παιδιού.

Η 1η δραστηριότητα: παιγνίδια με υγρό στοιχείο: Ακολουθήσαμε το εξής. Σε ένα τραπέζι της τάξης τοποθετούμε δύο λεκάνες με νερό ή μία με ζεστό νερό και η άλλη με κρύο. Προμηθευτήκαμε τα απαραίτητα σκεύη, όπως κανάτες, ποτήρια, καλαμάκια και ένα χωνί για τη δραστηριότητά μας. Προτρέπουμε το παιδί (Ελένη) να έρθει σε επαφή με το νερό, να ανακατέψει τις διαφορετικές θερμοκρασίες και να τοποθετήσει τα χέρια της μέσα στις λεκάνες με το νερό και τελικά να παίξει με τα σκεύη. Για να μην βραχεί τις έχουμε φορέσει για αυτή τη δραστηριότητα μία αδιάβροχη ποδιά. Για λόγους εντυπωσιασμού μπορούμε, αν θέλουμε, να προσθέσουμε και λίγο χρώμα στο νερό για να γίνει περισσότερο ελκυστική η δραστηριότητα.

2η δραστηριότητά: στερεά αντικείμενα: Συγκριμένα, στο τραπεζάκι της τάξης μας τοποθετούμε έξι διαφορετικά αντικείμενα με εντελώς διαφορετική υφή και σύνθεση. Τοποθετούμε σε διαφορετικά μπολάκια από δακτυλομπογιά, πλαστελίνη, άμμο, ύφασμα από τσόχα και βαμβάκι. Έχοντας αγκαλιά την Ελένη, την προτρέπουμε να βάλει τα χέρια

της στα μπολάκια αυτά, ενώ ταυτόχρονα τις εξηγούμε τι είναι το καθένα και την ιδιότητα του (αν είναι μαλακό, σκληρό, υγρό κτλ). Με αυτό τον τρόπο το παιδί (η Ελένη) μαθαίνει για τη υφή των σκληρών αντικειμένων.

Η 3η δραστηριότητα: παιχνίδια με τα όσπρια: Στη δραστηριότητα αυτή ακολουθήσαμε τα εξής. Στο τραπεζάκι της τάξης μας τοποθετούμε τέσσερα διαφορετικά μπολάκια τα οποία περιέχουν τα εξής όσπρια: φακές, φασόλια, ρεβίθια και φάβα. Έχοντας αγκαλιά την Ελένη, της εξηγούμαι τι είναι το καθένα και τι καλό μας κάνει στην υγεία μας, όταν το τρώμε και γιατί οι άνθρωποι πρέπει να καταναλώνουν και όσπρια στη διατροφή τους. Στη συνέχεια την ενισχύουμε να βάλει τα χέρια της στα μπολάκια και να επεξεργαστεί τα όσπρια.

4η δραστηριότητα: παιχνίδια με τα λαχανικά: Σε ένα τραπέζι της τάξης τοποθετούμε μπολάκια, που περιέχουν μαρούλι, ντομάτα, πιπεριά, καρότο και ό,τι άλλο λαχανικό είναι πρόσφορο, λόγω εποχής. Έχοντας αγκαλιά την Ελένη, της εξηγούμαι ποιο είναι το κάθε ένα λαχανικό που κάνει καλό στην υγεία μας. Ενώ ταυτόχρονα την παρακινούμε να τα αγγίξει με τα χεράκια της και να παίξει μαζί τους. Ακόμα, να τα δοκιμάσει με πολύ προσοχή φυσικά. Με αυτό τον τρόπο μαθαίνει, μέσα από αυτή τη δραστηριότητα- παιγνίδι, τα διάφορα λαχανικά.

5η δραστηριότητα: παιχνίδια με τη φύση, δηλ. μια μέρα, που ο καιρός το επιτρέπει, βγαίνουμε μία βόλτα στην αυλή του σχολείου μαζί με την Ελένη και προσπαθούμε να εξερευνήσουμε τη φύση του κήπου αγγίζοντας με τα χέρια μας κάθε λουλούδι, χόρτο, κλπ. με την αφή μας, δηλ. αγγίζουμε τα φύλλα των δέντρων, μυρίζουμε τα λουλούδια, χαϊδεύουμε το γρασίδι κτλ. Όση ώρα διαρκεί η εξερεύνηση, εξηγούμε στην Ελένη τι είναι το κάθε τι και τι υφή έχει. Δηλ. αν είναι μαλακό αν είναι σκληρό αν είναι τραχύ. Επίσης την ενισχύουμε να τα επαναλαμβάνει για να τα μάθει καλύτερα.

Αξιολόγηση του εβδομαδιαίου στόχου και των δραστηριοτήτων: Αξιολογώντας την αντίδραση του παιδιού (Ελένη) μετά από κάθε δραστηριότητα, θεωρούμε ότι ο *στόχος της ανάπτυξης της απτικής αντιληπτικότητας* επιτεύχθηκε, δηλαδή η ικανότητα αναγνώρισης αντικειμένων με την αίσθηση της αφής, μέσω των αισθήσεων και της γνώσης. Το γεγονός αυτό βοηθάει το παιδί να εξοικειωθεί με αντικείμενα διαφορετικής υφής, όπως είναι τα τρόφιμα.

Από τις πέντε διαφορετικές δραστηριότητες, που οργανώσαμε, το παιδί (Ελένη) κατάφερε να έρθει σε επαφή με αντικείμενα εντελώς διαφορετικής υφής. Έπαιξε με το *υγρό στοιχείο*, διασκέδασε με τα *στερεά αντικείμενα*, ανακάτεψε τα όσπρια, ενώ ταυτόχρονα τα επεξεργαζόταν με τα χέρια της, δοκίμασε διαφορετικά λαχανικά, χάιδεψε τα φύλλα, μύρισε τα λουλούδια και έπαιξε στο γρασίδι.

Με την ανάπτυξη της απτικής αντιληπτικότητας ενισχύσαμε και τη σχέση μας, ως εκπαιδευτικός, με το παιδί και βοηθήσαμε να δημιουργηθεί μία σχέση εμπιστοσύνης συμπάθειας και αγάπης μεταξύ του παιδιού και της παιδαγωγού, γεγονός το οποίο θα βοηθήσει θεαματικά στην συμμετοχή της στις επόμενες δραστηριότητες.

2. **Ανάπτυξη της οπτικής αντίληψης.** θέτουμε τους στόχους και τις δραστηριότητες, προκειμένου το παιδί να επιτύχει το στόχο που θέσαμε, δηλ. θα βρούμε τον τρόπο και μεθόδους για να μπορέσει να το κατορθώσει

1η δραστηριότητα: παιχνίδια με ξύλινα παζλ. Σε ένα τραπέζι της τάξης τοποθετούμε δύο λεκάνες με νερό ή μία έχει ζεστό νερό και η άλλη έχει κρύο νερό. Έχουμε προμηθευτεί τα απαραίτητα σκεύη (κανάτες, ποτηράκια, καλαμάκια, χωνί). Ενισχύουμε την Ελένη να έρθει σε επαφή με το νερό να ανακατέψει τις διαφορετικές θερμοκρασίες να βάλουν τα χέρια της και να παίξει με τα σκεύη, αφού προηγουμένως τις έχουμε φορέσει μία ποδιά αδιάβροχη. Στο τέλος για λόγους εντυπωσιασμού μπορούμε αν θέλουμε να προσθέσουμε και λίγο χρώμα στο νερό.

2η δραστηριότητα: παιχνίδια με στερεά αντικείμενα. Αφού έχουμε βάψει ρολά από χαρτί υγείας με τα βασικά χρώματα (κίτρινο, κόκκινο, πράσινο, μπλε, άσπρο και μαύρο) κόβουμε τετράγωνα κομμάτια από χαρτί κανσόν με τα ίδια χρώματα. Καθόμαστε σε ένα τραπεζάκι και εξηγούμε στην Ελένη ποιο χρώμα είναι το καθένα. Ύστερα τοποθετούμε το κάθε ένα ρολό πάνω στο ίδιο χρώματος κομμάτι χαρτί κανσόν και ζητάμε από την Ελένη να επαναλάβει την κίνηση.

3η δραστηριότητα: Παιχνίδια με κινούμενα αντικείμενα. Έχοντας 2,3 κινούμενα παιχνίδια κατάλληλα για βρέφη ηλικίας 2,5 ετών και άνω π.χ. αυτοκινητάκι, ζωάκια κ.τ.λ., καθόμαστε στο χαλί αγκαλιά με την Ελένη και τις δείχνουμε πώς κινούνται τα παιχνίδια. Αρχικά της ζητάμε να τα ακολουθήσει με τον βλέμμα της. Στη συνέχεια τα περνάμε μπροστά στο οπτικό της πεδίο και τα κρύβουμε, ζητώντας της να μας πει πού είναι;

4η δραστηριότητα: Παιχνίδια με το φως. Σε ένα δωμάτιο, που έχει τη δυνατότητα πλήρους σκίασης τοποθετούμε ένα μαλακό πάπλωμα στο πάτωμα και παίρνουμε αγκαλιά την Ελένη. Με ήρεμη φωνή της εξηγούμε πότε είναι μέρα και πότε είναι νύχτα, ανοιγοκλείνοντας το φως. Στη συνέχεια κλείνουμε τα φώτα και, με τη βοήθεια υπολογιστή με προτζέκτορα, της δείχνουμε διάφορα σχέδια με ζωάκια, αστεράκια, φεγγάρι κλπ. Επίσης, με τη βοήθεια ενός φακού παίζουμε με τις σκιές που σχηματίζουν τα χέρια μας και της εξηγούμε τι είναι το κάθε τι που βλέπουμε και μετά ζητάμε να το επαναλάβει.

*5η δραστηριότητα: Παιχνίδια με βιβλία ζώων***.** Χρησιμοποιούμε βιβλία κατάλληλα για βρέφη 2,5 ετών και άνω με έντονες εικόνες και χρώματα. Έχοντας αγκαλιά την Ελένη διαβάζουμε τα βιβλία μαζί της, ενώ συγχρόνως της εξηγούμε τα χρώματα και τις εικόνες που βλέπουμε. Στη συνέχεια ζητάμε από το παιδί να πάρει στα χέρια της η ίδια τα

βιβλία, να τα ξεφυλλίσει και να μας δείξει το κάθε ένα αντικείμενο που την ρωτάμε, δηλ. τι είναι αυτό που βλέπουμε και τι χρώμα έχει;

Εβδομαδιαία αξιολόγηση του στόχου και των δραστηριοτήτων προς επίτευξη του στόχου:

Η Ελένη φαίνεται ότι διασκέδασε πάρα πολύ κατά τη διάρκεια διεξαγωγής των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων. Η περιοδική συμμετοχή των υπόλοιπων παιδιών της τάξης στα συγκεκριμένα παιχνίδια την βοήθησε πάρα πολύ στην κοινωνικοποίηση της. Φαίνεται ότι η αντίληψη της είναι αρκετά καλή, ώστε να αντιλαμβάνεται αμέσως ό, τι οδηγίες της δίνουμε. Είχε τη δυνατότητα να ξεχωρίζει τα χρώματα και τα αντικείμενα και να μπορεί να ακολουθήσει με τη κλίση του κεφαλιού της τα κινούμενα αντικείμενα και παιχνίδια, ενώ, όταν τα αντικείμενα χάνονται από το οπτικό τους πεδίο, αντιλαμβανόμασταν ότι έψαχνε να τα βρει. Δυσκολεύτηκε λίγο στην συμπλήρωση των παζλ γιατί το χέρι της, ειδικά το δεξί, δεν είχε τη ικανότητα να συγκρατήσει το κομμάτι του παζλ και να το τοποθετήσει στο αντίστοιχο κενό. Από αυτή τη δραστηριότητα καταλάβουμε ότι πιθανόν να αντιμετωπίσουμε κάποια δυσκολία στην Ελένη, όσον αφορά την επίτευξη του μακροπρόθεσμου στόχου μας.

3. Ανάπτυξη και ενδυνάμωση λεπτής κινητικότητας αι των δραστηριοτήτων προς επίτευξη του στόχου:

1η δραστηριότητα: Σκίσιμο και τσαλάκωμα διάφορων χαρτιών. Σε ένα τραπεζάκι τοποθετούμε διάφορα είδη χαρτιών γκοφρέ, κανσόν, ριζόχαρτο κλπ. και φροντίζουμε τα χαρτιά αυτά να είναι σε κομμένα σε μικρά κομματάκια και με διαφορετικά χρώματα. Έπειτα παίρνουμε αγκαλιά την Ελένη και με τη βοήθειά μας τι ζητάμε να τα σκίσει, να τα τσαλακώσει και να τα κάνει μπαλάκια, ειδικά τα γκοφρέ.

2η δραστηριότητα: Ζωγραφική με μαρκαδόρους. Καθόμαστε σε ένα τραπεζάκι μαζί με την Ελένη και τη ζητάμε να ζωγραφίσει σε χαρτί Α4 με μαρκαδόρους ό, τι αυτή της αρέσει. Της δείχνουμε πώς να χρησιμοποιεί (πιάνει) τον μαρκαδόρο. Στο πρώτο στάδιο της κρατάμε το χέρι και την καθοδηγούμε και στη συνέχεια την αφήνουμε να ζωγραφίσει μόνη της.

3η δραστηριότητα: Παιχνίδια με τις δακτυλομπογιές. Τοποθετούμε σε μπολάκια τρία διαφορετικά χρώματα από δαχτυλομπογιές (κόκκινο, κίτρινο, μπλε). Παίρνουμε ένα κομμάτι χαρτί λευκό κανσόν και χρησιμοποιώντας τα δαχτυλάκια της Ελένη κάνουμε διάφορα σχέδια, όπως π.χ. λουλούδια. Αρχικά καθοδηγούμε το χέρι της, αλλά στη συνέχεια την αφήνουμε μόνη της να κάνει ό, τι και όπως αυτή θέλει πάνω στο χαρτί.

*4η δραστηριότητα: Παιχνίδια με καλαμάκια και σύρμα πίπας***.** Παίρνουμε τρία καλαμάκια στα βασικά χρώματα κόκκινο, κίτρινο, μπλε. Τα κόβουμε κομματάκια και παίρνουμε και 3 σύρματα πίπας στα ίδια χρώματα. Στην αρχή δείχνουμε στο παιδί τι θέλουμε να κάνει, δηλ. να περάσει τα σύρματα πίπας μέσα στα καλαμάκια που έχουν το

ίδιο χρώμα. Αφού το κάνουμε μία φορά μαζί της, αργότερα μετά από μερικές προσπάθειες μαζί, την αφήνουμε να το πραγματοποιήσει μόνη της.

*5η δραστηριότητα: Παιχνίδια με το ψαλίδι***.** Παίρνουμε αγκαλιά την Ελένη και καθόμαστε σε ένα τραπεζάκι. Χρειαζόμαστε ένα ειδικό ψαλίδι με δύο τρύπες για τα δάχτυλά της παιδαγωγού και του παιδιού. Χρησιμοποιώντας το ψαλίδι κόβουμε διάφορα χαρτάκια με έντονα χρώματα. Αν διαπιστώσουμε, μετά από κάποιες προσπάθειες, ότι μπορεί να τα καταφέρει και μόνη της, δίνουμε στην ίδια ένα παιδικό ψαλιδάκι και επαναλαμβάνουμε τη δραστηριότητα πολύ προσεκτικά.

Εβδομαδιαία αξιολόγηση του στόχου και των δραστηριοτήτων προς επίτευξη του στόχου: Η *ενίσχυση της λεπτής κινητικότητας* είναι ζωτικής σημασίας, προκειμένου να καταφέρουμε το μακροπρόθεσμο στόχο μας, που είναι να καταφέρει η Ελένη να φάει μόνη της. Και για να γίνει αυτό θα πρέπει να μπορεί να πιάσει την τροφή και να την βάλει στο στόμα της. Απαιτείται, λοιπόν, η δεξιότητα της λαβής των δάκτυλων, προκειμένου να πιάσει το κουτάλι, να το γεμίσει φαγητό και να το βάλει στο στόμα της. Έπειτα από τη διεξαγωγή των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων συνειδητοποιούμε ότι δεν υπάρχει η δύναμη στα χέρια που απαιτείται για να επιτευχθεί αυτή η δραστηριότητα. Θεωρούμε, λοιπόν, ότι ίσως θα ήταν καλό να επαναληφθούν οι συγκεκριμένες δραστηριότητες μετά από κάποιο χρονικό διάστημα. Παρόλα αυτά η δραστηριότητα με τις δαχτυλομπογιές και η ζωγραφική την διασκέδασε και την βοήθησε στην κοινωνικοποίηση της με τα άλλα παιδιά της τάξης, καθώς ζητούσαν με πολλή χαρά να συμμετέχουν και αυτά σ' αυτή τη δραστηριότητα.

4. Ανάπτυξη της αίσθησης της γεύσης και λεπτής κινητικότητας

1η δραστηριότητα: Παιχνίδια γεύσης. Τοποθετούμε σε ένα τραπεζάκι τρία μπολάκια. Το ένα μπολάκι έχει μέσα μισό λεμόνι, το άλλο μπολάκι έχει μέσα μπισκότα και το τρίτο μπολάκι έχει μέσα πατατάκια. Παίρνουμε την Ελένη στην αγκαλιά μας και την παροτρύνουμε να δοκιμάσει ξεχωριστά τις τρεις διαφορετικές γεύσεις ξινό, αλμυρό και γλυκό. Ταυτόχρονα τις εξηγούμε πώς ονομάζεται η κάθε γεύση ξεχωριστά. Στη συνέχεια την αφήνουμε να επεξεργαστεί τις τρεις διαφορετικές γεύσεις μόνη της, να φάει πατατάκια μόνη της, να πάρει μπισκότα μόνη της και να γλείψει το λεμόνι.

*2η δραστηριότητα: Παιχνίδια με την θερμοκρασία φαγητού***.** Τοποθετούμε σε ένα τραπέζι ένα μπολάκι με παγωτό και ένα μπολάκι με ζεστό ρυζόγαλο. Παίρνουμε ένα κουταλάκι και δίνουμε στην Ελένη να δοκιμάσει ρυζόγαλο και παγωτό. Της εξηγούμε ότι και τα δύο είναι γλυκά και ότι το ένα είναι κρύο και το άλλο ζεστό. Στη συνέχεια την αφήνουμε να κάτσει στο τραπεζάκι και να παίξει με το κουταλάκι μόνη της. Την ενισχύουμε να προσπαθήσει να φάει μόνη της με το κουτάλι αυτό που εκείνη θέλει

3η δραστηριότητα*: Παιχνίδια με τα ζυμαρικά***.** Καθόμαστε σε ένα τραπεζάκι μαζί με την Ελένη, αφού πρώτα έχουμε τοποθετήσει επάνω του ένα χαρτί Α4, ένα μπολάκι με μακαρόνια πένες και κόλλα. Σχεδιάζουμε με ένα πράσινο μαρκαδόρο το κοτσάνι ενός

λουλουδιού και τα φύλλα του. Έπειτα βάζουμε κόλλα atlacoll με ένα πινέλο πάνω στο Α4. Προτρέπουμε την Ελένη να πάρει με το χεράκι της τα μακαρόνια πένες και να φτιάξει ένα λουλούδι με αυτά. Όσο χρονικό διάστημα η Ελένη τοποθετεί τα μακαρόνια πάνω στο Α4, την εμψυχώνουμε και την καθοδηγούμε στην επίτευξη της δραστηριότητας.

*4η δραστηριότητα: Παιχνίδια με φρούτα***.** Επιλέγουμε 3, 4 διαφορετικά φρούτα εποχής, όσο γίνεται πιο μαλακά και ώριμα. Επειδή ήταν χειμώνας, επιλέξαμε ένα αχλάδι (ώριμο), ένα μανταρίνι και μία μπανάνα. Καθόμαστε σε ένα τραπεζάκι της τάξης μαζί με την Ελένη και της εξηγούμε την ονομασία του κάθε φρούτου. Στη συνέχεια κόβουμε σε μικρά κομματάκια το κάθε φρούτο και το τοποθετούμε σε διαφορετικά μπολάκια. Αρχικά της δίνουμε να δοκιμάσει από το καθένα ξεχωριστά για να αποκτήσει την αίσθηση της γεύσης των φρούτων.

*5η δραστηριότητα: Εργαστήρι ζαχαροπλαστικής***.** Έχουμε ζητήσει από το μάγειρα του παιδικού σταθμού να μας ετοιμάσει μία μαλακή ζύμη για μπισκότα. Παίρνουμε το μπολ με τη ζύμη και ένα ταψί και, αφού καθαρίσουμε σχολαστικά το τραπεζάκι της τάξης, ζητάμε από όλα τα παιδιά της τάξης να κάτσουν γύρω από το τραπέζι. Εξηγούμε στα παιδιά ότι σήμερα θα φτιάξουμε κουλουράκια και ότι πρέπει να τα πλάσουμε σε ό, τι σχήμα επιθυμούμε και μετά να τα βάλουμε μέσα στο ταψί για να ψηθούν. Έτσι, λοιπόν, μοιράζουμε κομματάκια ζύμης στα παιδάκια και έχοντας την Ελένη αγκαλιά προσπαθούμε να πλάσουμε μαζί της το κουλουράκι της. Αν δούμε ότι μπορεί να το κάνει μόνη της τότε την αφήνουμε αυτόνομη, διαφορετικά την βοηθούμε. Στη συνέχεια ζητάμε από τα παιδιά να τα βάλουν μέσα στο ταψάκι και δίνουμε τα κουλουράκια στο μάγειρα και να μας τα ψήσει. Όταν ολοκληρωθεί το ψήσιμο, μοιράζουμε στα παιδιά τα κουλουράκια και τους τα δίνουμε να τα φάνε μετά το μεσημεριανό φαγητό.

Εβδομαδιαία αξιολόγηση του στόχου και των δραστηριοτήτων προς επίτευξη του στόχου:

Στόχος μας είναι να έρθει σε επαφή η Ελένη με διαφορετικές γεύσεις. Η Ελένη επαναλάμβανε, μετά από μας, κάθε φορά που έτρωγε κάτι ξινό, κάτι γλυκό και κάτι αλμυρό. Επίσης, θεωρούμε ότι έγινε αντιληπτό από τη μικρή Ελένη, η διαφορά θερμοκρασίας του φαγητού, γεγονός που ενισχύει την απτική αντιληπτικότητα της. Η δραστηριότητα με τις πένες και τη δημιουργία λουλουδιού την βοήθησε να αναπτύξει τη λεπτή της κινητικότητα και τη δημιουργικότητα της. Επίσης, η δραστηριότητα με την παρασκευή των μπισκότων ενίσχυσε την κοινωνικοποίηση της και στην ενδυνάμωση της λεπτής κινητικότητας και έτσι δημιούργησε ένα ζεστό κλίμα στην τάξη, ένα καλό παιδαγωγικό κλίμα με αποδοχή και κατανόηση. Τα παιδιά διασκέδασαν μαζί με την Ελένη και απόλαυσαν τα μπισκότα που έφτιαξαν.

5. Αυτονομία την ώρα του φαγητού και ενδυνάμωση της λεπτής κινητικότητας.

1η δραστηριότητα: Ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας και αυτονομία με την ώρα του μεσημεριανού φαγητού. Επιλέγουμε την ημέρα που το ημερήσιο πρόγραμμα διατροφής του παιδικού σταθμού έχει φακές. Τοποθετούμε την Ελένη στο ειδικό καρεκλάκι φαγητού και την προτρέπουμε να φάει μόνη της. Αν δούμε ότι χρειάζεται βοήθεια της την προσφέρουμε. Θέλουμε να προσπαθήσει να γεμίσει το κουταλάκι με τις φακές και να το τοποθετήσει στο στόμα της. Η επεξήγηση και η ενθάρρυνση της δραστηριότητας θεωρείται απαραίτητη.

2η δραστηριότητα: Ζωγραφική με μαρκαδόρους. Καθόμαστε σε ένα τραπεζάκι μαζί με την Ελένη και τη ζητάμε να ζωγραφίσει σε χαρτί Α4 με μαρκαδόρους ότι αυτή θέλει. Της δείχνουμε πώς να πιάνει τον μαρκαδόρο. Αρχικά της κρατάμε το χέρι και την καθοδηγούμε και στη συνέχεια την αφήνουμε να ζωγραφίσει μόνη της.

*3η δραστηριότητα: Εργαστήρι ζαχαροπλαστικής***.** Έχουμε συλλέξει τα απαραίτητα υλικά που χρειάζονται για να φτιάξουμε μία σπιτική μερέντα, κουβερτούρα βιτάμ ζάχαρη άχνη και γάλα. Ζητάμε από τον μάγειρα του παιδικού σταθμού να μας λιώσει την κουβερτούρα και το βούτυρο. Τοποθετούμε όλα τα υλικά σε ξεχωριστά μπολάκια, καθαρίζουμε σχολαστικά ένα τραπέζι και εξηγούμαι σε όλα τα παιδιά της τάξης ότι θα φτιάξουμε μερέντα. Με διαφορετικά κουταλάκια τους δίνουμε να δοκιμάσουν τη γεύση που έχει το κάθε υλικό.. Έπειτα ανακατεύουμε όλα τα υλικά μαζί και ζητάμε από τα παιδιά να μας βοηθήσουν. Τέλος αφού ανακατέψουμε καλά το μείγμα μας χρησιμοποιούμε τα ξεχωριστά κουταλάκια για να δοκιμάσουμε τη μερέντα μας.

4η δραστηριότητα: Ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας και αυτονομία με την ώρα του απογευματινού γεύματος. Επιλέγουμε την ημέρα που στο ημερήσιο πρόγραμμα του παιδικού σταθμού το απογευματινό γεύμα είναι κέικ. Παίρνουμε αγκαλιά μας την Ελένη και της δίνουμε στα χεράκια της μικρά κομματάκια κέικ να τα φάει μόνη της. Επαναλαμβάνουμε τη διαδικασία, όσες φορές χρειαστεί, και ταυτόχρονα την εμψυχώνουμε.

5η δραστηριότητα: Ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας και αυτονομία στο μεσημεριανό φαγητό. Επιλέγουμε μία ημέρα που το ημερήσιο πρόγραμμα διατροφής του παιδικού σταθμού (μεσημεριανό) είναι κριθαράκι με κοτόπουλο κοκκινιστό). Κόβουμε το κοτόπουλο πολύ μικρά κομματάκια και προτρέπουμε την Ελένη να φάει μόνη της. Είμαστε πολύ προσεκτικοί για να μην πνιγεί με το κρέας και δεν μας απασχολεί αν λερώσει τα ρούχα της ή τον περιβάλλοντα χώρο. Καθόμαστε δίπλα της και ενισχύουμε κάθε της προσπάθεια μέχρι να ολοκληρώσει το γεύμα της.

Εβδομαδιαία αξιολόγηση του στόχου και των δραστηριοτήτων προς επίτευξη του στόχου

Ο στόχος μας να μπορεί η Ελένη να φάει μόνη της επιτυγχάνεται μόνο με στερεά τροφή. Την ημέρα που είχαμε φακές δυσκολεύτηκε αρκετά να καταφέρει να φάει μία

κουταλιά φακές μόνη της. Παρατηρήθηκε ότι όταν το φαγητό είναι πιο στέρεο καταφέρνει να το φέρει στο στόμα της με μεγαλύτερη ευκολία και σε αυτό το γεγονός βοήθησε ότι δεν είχε πρόβλημα κατάποσης. Η δραστηριότητα της παρασκευής της σπιτικής Μερέντας βοήθησε πάρα πολύ στο να διασκεδάσουν όλα τα παιδιά της τάξης μαζί με την Ελένη, γεγονός που δημιούργησε ένα κλίμα συμπερίληψης μέσα στην αίθουσα. Απολάμβαναν όλα τα παιδιά μαζί να δοκιμάσουν σοκολάτα που παρασκεύασαν (εννοείται ότι συμμετείχαν μόνο τα μεγαλύτερα παιδιά άνω των 18 μηνών). Ακόμη, η κίνηση του ανακατέματος των υλικών, βοήθησε την Ελένη στην ενδυνάμωση των μυών των χεριών της, γεγονός που της δημιουργούσε μεγάλη ευχαρίστηση. Η συμμετοχή των υπόλοιπων παιδιών ενίσχυσε το αίσθημα αυτό της Ελένης.

Εν κατακλείδι σημειώνουμε ότι η ποικιλία των εμπειριών, όπως επίσης το βάθος και το εύρος τους, παίζουν καθοριστικό ρόλο στην αναπτυξιακή πορεία ενός ατόμου και γι' αυτό ο προσδιορισμός των στόχων και της προσδοκώμενης αναμενόμενης συμπεριφοράς είναι βασικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματικότητα της πολυεπίπεδης ανάπτυξης του ανθρώπου και εξέλιξής του.

Βιβλιογραφία

Agran, M., Blanchard, C., Wehmeyer, M. & Hughes C. (2002). Increasing the problem solving skills of students with development disabilities participating in general education. *Remedial and Special Education*, 23, 279-288.

Exeidikevmeni ekpaideftiki ypostirixi gia entaxi mathiton me anapiria i/kai eidikes ekpaideftikes (syll. Ergo), Ypourgeio Paideias, Dia viou Mathisis kai Thriskevmaton, Athina (anakt. 20-5-2025).

Galanis Petros, Apotelesmatiki Methodologias didaskalias gia paidia me DAF stis taxeis ton Genikon Scholeion (odigos ekpaideftikou: mathites me diatarachi aftistikou fasmatos sta scholeia Genikis Paideias, deite ton syndesmo (anakt. 12-5-2025).

Gkounta Foteini (2009). *Psychopaidagogiki paidion me eidikes anagkes Metaptychiaki ergasia: I entaxi paidion me eidikes ekpaideftikes anagkes sto nipiagogeio: oi antilipseis kai oi staseis ton symmathiton*, Thessaloniki.

Karampatzaki Z, Sarris D. (2014). To didaktiko paichnidi os meson gnostikis anaptyxis paidion me ipies dyskolies mathisis ilikias 4-8 eton», *Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis* 2014 (2), 517-525.

Karampatzaki Zoi (2010). *Ypostirixi paidion me Diatarachi Elleimmatikis Prosochis kai Yperkinitikotita*, ekd. Paralos, Athina.

Karampatzaki Zoi (2014). *Themata eidikis agogis kai ekpaidefsis,* ekd. Paralos, Athina.

Karampatzaki Zoi. *Programmata proimis paremvasis gia paidia me anaptyxiakes dyskolies stin Proscholiki Ilikia*, deite ton syndesmo.

Ntera Aikaterini (2023). *Koinoniki kai Ekpaideftiki Entaxi ton paidion amea*, (dipl. ergasia), paidagogiko tmima Dimotikis ekpaideftis, programma metaptychiakon spoudon, Athina.

Xanthi Styliani, Δ*ynatotites entaxis kai isotimis ekpaidefsis mathiton me eidikes ekpaideftikes anagkes: Meleti Periptosis*, deite ton syndesmo, (anakt. 2-4-2025).

Xanthi S. (2012). A*naptyxi kai Axiopoiisi drastiriotiton se Ekpaideftika Logismika gia mathiti sto fasma tou Aftismou. Sto vivlio praktikon tou 9ou Synedriou EEEP – ΔTPE: I ekpaidefsi stin epochi ton T.P.E.*.

Panagiotopoulou Angeliki (2021), *Symperiliptikes praktikes kai ekpaideftikes paremvaseis se mathiti me aftismou sto nipiagogeio: i symvoli tous stin anaptyxi kai diatirisi koinonion kai epikoinoniakon dexiotiton* (Metapt. Ergasia). Panepistimio Lefkosias.

Ενδοσχολική βία και παραβατικότητα: Μέτρα πρόληψης-αντιμετώπισης από τους εκπαιδευτικούς

Ευγενία Μπαζάνη, Εκπαιδευτικός, Π.Ε.70

Περίληψη

Στο επίπεδο του σχολείου, παρατηρούνται φαινόμενα σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών, που το σύνολο της σχολικής κοινότητας καλείται να αντιμετωπίσει. Σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα πρέπει να είναι προετοιμασμένος να αναλάβει δράση για την αντιμετώπιση αντίστοιχων φαινομένων, αλλά και για την πρόληψη εμφάνισής τους. Ένα μέσο προετοιμασίας του είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, για να μπορέσουν να ανταποκριθούν σε αυτό το δύσκολο έργο. Η επιμόρφωση εκπαιδευτικών για τον σχολικό εκφοβισμό απαιτεί έναν ολοκληρωμένο σχεδιασμό, με στόχους που καλύπτουν τη γνώση, τις δεξιότητες και τις στάσεις. Ο τομέας της εκπαίδευσης έχει την ευθύνη για την προστασία των παιδιών από τη βία και τα φαινόμενα εκφοβισμού παρέχοντας ένα περιβάλλον μάθησης χωρίς αποκλεισμούς για όλους τους μαθητές. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί έχουν υποχρέωση να προστατεύουν τους μαθητές και να προωθούν την ανάπτυξη, τη συνεργασία και την αξιοπρέπεια σ' ένα σχολείο, όπου οι Διευθυντές, οι εκπαιδευτικοί, οι ψυχολόγοι, οι κοινωνικοί λειτουργοί, οι μαθητές και οι γονείς μοιράζονται ένα κοινό όραμα για την εξάλειψη της βίας και του εκφοβισμού, και συνεργάζονται για την επίτευξη αυτού του στόχου.

Λέξεις-κλειδιά: Ενδοσχολική βία, παραβατικότητα, επιμόρφωση, καλές πρακτικές

Domestic violence and delinquency: Preventive measures to be taken by teachers

Eugenia Bazani, Primary Teacher

Abstract

At the school level, there are phenomena of school violence and delinquency among students, which the whole school community is called upon to address. The role of the teacher is important, who must be prepared to take action to deal with such phenomena and to prevent their occurrence. One means of preparing them is teacher training, so that they can respond to this difficult task. Teacher training on bullying requires an integrated design, with objectives covering knowledge, skills and attitudes. The education sector has a responsibility to protect children from violence and bullying by providing an inclusive learning environment for all pupils. Therefore, teachers have a duty to protect students and promote growth, cooperation and dignity in a school where principals, teachers, psychologists, social workers, students and parents share a common vision of eliminating violence and bullying, and work together to achieve this goal.

Mots-clés : Intra-school violence, delinquency, training, good practices

Εισαγωγή

Οι κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές αλλαγές που παρατηρούνται στη σύγχρονη κοινωνία, έχουν ως αποτέλεσμα τις αλλαγές στη συμπεριφορά των ατόμων. Στο επίπεδο του σχολείου, παρατηρούνται φαινόμενα σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών, που το σύνολο της σχολικής κοινότητας καλείται να αντιμετωπίσει. Σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα πρέπει να είναι προετοιμασμένος να αναλάβει δράση για την αντιμετώπιση αντίστοιχων φαινομένων, αλλά και για την πρόληψη εμφάνισής τους. Ένα μέσο προετοιμασίας του είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, για να μπορέσουν να ανταποκριθούν σε αυτό το δύσκολο έργο.

Πριν την εμφάνιση της οικονομικής κρίσης στη χώρα μας, οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών πάνω σε διάφορα ζητήματα πραγματοποιούνταν μέσω διάφορων φορέων σχεδιασμού και εφαρμογής επιμορφωτικής πολιτικής. Πλέον όμως, οι σχολικές μονάδες έχουν αναλάβει την ευθύνη επιμόρφωσης του προσωπικού τους, με τη συμβολή των Συμβούλων Εκπαίδευσης. Η ενδοσχολική επιμόρφωση πραγματοποιείται στο πλαίσιο επίλυσης προβλημάτων της σχολικής μονάδας ή και στο πλαίσιο βελτίωσης του σχολείου γενικότερα.

Η βία και ο ενδοσχολικός εκφοβισμός συνιστούν ένα πολυδιάστατο φαινόμενο τόσο ως προς τα αίτια και τις συνέπειές του όσο και ως προς τον τρόπο πρόληψης και αντιμετώπισής του. Οι νομικές, παιδαγωγικές, ψυχολογικές και κοινωνικές του διαστάσεις καθιστούν αναγκαία τη δράση σε επίπεδο πρόληψης και παρέμβασης. Οι εμπειρίες βίας, ιδιαίτερα στην παιδική ηλικία, μπορούν να βλάψουν τη σωματική και ψυχική υγεία των παιδιών και να επηρεάσουν ολόκληρη τη ζωή τους. Η βία μπορεί επίσης, να επηρεάσει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και τη δυνατότητα των παιδιών να ζήσουν μια επιτυχημένη και ευτυχισμένη ζωή.

Ο τομέας της εκπαίδευσης έχει την ευθύνη για την προστασία των παιδιών από τη βία και τα φαινόμενα εκφοβισμού, με το να παρέχει ασφαλή περιβάλλοντα μάθησης χωρίς αποκλεισμούς για όλους τους μαθητές. Τα σχολεία μπορούν να διαδραματίσουν επίσης, έναν ενεργό ρόλο και στη συμμετοχή της κοινότητας σε θέματα που σχετίζονται με τη βία, η οποία λαμβάνει χώρα μέσα στο σχολείο αλλά και με αυτή που εκδηλώνεται στο σπίτι και στην κοινωνία.

Απώτερος σκοπός μας είναι να γίνει μια συστηματική ανάλυση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, η οποία ως μία καινοτόμα συλλογική δράση στο σχολείο, θα δώσει τη δυνατότητα σε Διευθυντές και διδακτικό προσωπικό να βελτιώσουν την κατάσταση του σχολείου τους αλλά και να αναπτυχθούν ως μονάδες. Επιμέρους στόχοι της εργασίας είναι να διερευνηθεί το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και να τονιστεί η μεγάλη

σημασία της επιμόρφωσης του προσωπικού της σχολικής μονάδας τόσο για τη διάγνωση, όσο και για την πρόληψη και αντιμετώπιση του στον εκπαιδευτικό χώρο.

Η έννοια της ενδοσχολικής επιμόρφωσης

Η ενδοσχολική επιμόρφωση αποτελεί μία από τις στρατηγικές που μπορούν να αξιοποιηθούν στο σχολείο, με στόχο την ανάπτυξη και τη βελτίωση, ενώ ταυτόχρονα συνιστά τον «πυρήνα της αυτόνομης δράσης του σχολείου στο πλαίσιο της διοικητικής αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος» (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σύντομης διάρκειας που συνήθως υλοποιούνται, έχουν προκαθορισμένες θεματικές ενότητες και δεν συμβάλουν στην αλλαγή του εκπαιδευτικού πλαισίου καθώς δεν λαμβάνουν υπόψη τις προσδοκίες και τις ανάγκες τους. Αντίθετα, η ενδοσχολική επιμόρφωση δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συνδυάζουν αυτά που μαθαίνουν από προσωπικές επιλογές και να τα εφαρμόζουν στην πράξη για την αλλαγή των πρακτικών τους (Παπαπροκοπίου, 2005).

Οι άξονες που θα πρέπει να έχει ένα ενδοσχολικό πρόγραμμα επιμόρφωσης, ώστε να είναι αποτελεσματικό, είναι: α) να αφορά και να εμπλέκει όλο το προσωπικό του σχολείου, β) να δημιουργεί αμφίδρομη και συνεχή πληροφόρηση μεταξύ διοικητικών στελεχών και επιμορφωμένων, γ) να στηρίζεται πάνω σε προηγούμενες εμπειρίες, δ) να δρα υποστηρικτικά, ε) να διεξάγεται από κατάλληλο εκπαιδευτή και στ) να υιοθετεί στρατηγικές πλαισίωσης που ενισχύουν την αυτενέργεια και την ερευνητική στάση (Παπαπροκοπίου και Παπαδάκου 2004). Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης επηρεάζεται επίσης, από την προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού, από το κλίμα συνεργασίας και δέσμευσης σε κοινούς στόχους και τον τρόπο ηγεσίας του διευθυντή της σχολικής μονάδας (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Κάθε σχολείο έχει τα δικά του χαρακτηριστικά και κουλτούρα, η οποία διαμορφώνονται από την αλληλοεπίδραση του ανθρώπινου παράγοντα μέσα σε αυτό (Παπαναούμ, 2005). Κατά συνέπεια, μπορεί να λάβει υπόψη τους παραπάνω άξονες και να ενσωματώσει τη δική του ιδιαιτερότητα στο σχεδιασμό ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Επίσης, το σχολείο θεωρείται χώρος μάθησης για τους μαθητές, αλλά για τους εκπαιδευτικούς, είναι χώρος εργασίας και συνεπώς, θα πρέπει να εκχωρεί κίνητρα και προοπτικές προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης (Lucas & Unwin, 2009). Πέρα από τη διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η ενδοσχολική επιμόρφωση μπορεί να συνδέεται με συγκεκριμένες δυσκολίες και προβλήματα, που έχουν διαπιστωθεί σε ένα σχολείο (Ρήγα & Αναγνωστοπούλου, 2005).

Η ενδοσχολική επιμόρφωση έχει διάφορους τύπους: α) το μοντέλο της επιμόρφωσης με βάση το σχολείο, όπου η ενδοσχολική επιμόρφωση θεωρεί το σχολείο αφενός χώρο εργασίας των εκπαιδευτικών και αφετέρου, κοινωνία μάθησης, β) το μοντέλο επιμόρφωσης με επίκεντρο το σχολείο, για την αντιμετώπιση άμεσων και ειδικών

αναγκών του σχολείου, και γ) το μοντέλο της επιμόρφωσης ως ανάπτυξης του προσωπικού, που αποσκοπεί στην ευρύτερη ανάπτυξη της σχολικής μονάδας (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Συνοψίζοντας, η ενδοσχολική επιμόρφωση αποσκοπεί στη βελτίωση τόσο του σχολείου, όσο και των εκπαιδευτικών σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο (Orr, & Simmons, 2010). Είναι μία συνεργατική μορφή δράσης, η οποία με βάση τις κατάλληλες προδιαγραφές (Παπαπροκοπίου & Παπαδάκου, 2004) μπορεί να επιφέρει αλλαγές σε επίπεδο σχολείου και σε επίπεδο πρακτικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Η διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών μπορεί να γίνει με τους εξής τρόπους: 1) Ανώνυμο ερωτηματολόγιο, το οποίο θα διανεμηθεί στους εκπαιδευτικούς και θα διερευνά: α) τις γνώσεις τους για τον σχολικό εκφοβισμό, β) τα περιστατικά που έχουν αντιμετωπίσει, γ) τις δυσκολίες τους στη διαχείριση και δ) τις θεματικές που θα ήθελαν να εμβαθύνουν. 2) Συζήτηση στον σύλλογο διδασκόντων, ώστε να αναδειχθούν εμπειρίες και προσδοκίες από την επιμόρφωση 3) Παρατήρηση σχολικού κλίματος και συμβάντων, από τη διοίκηση και τους υπεύθυνους τάξεων, ώστε να εντοπιστούν σημεία προβληματισμού. Η ανάλυση των δεδομένων που θα συλλεχθούν, θα γίνει με γνώμονα τις σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές για την αξιολόγηση των αναγκών επιμόρφωσης (Knowles, Holton, & Swanson, 2015).

Ο τύπος επιμόρφωσης που προτείνεται είναι η μικτή μάθηση, η οποία συνδυάζει: α) Δια ζώσης σεμινάρια: Για την καλλιέργεια διαπροσωπικών δεξιοτήτων και την εφαρμογή βιωματικών ασκήσεων, β) Εξ αποστάσεως μαθησιακές ενότητες: Για αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και πρόσβαση σε πηγές γ) Βιωματικά εργαστήρια: Μελέτη περιπτώσεων και αναστοχασμός και δ) Ενδοσχολική επιμόρφωση: Συνεργατική μάθηση μεταξύ συναδέλφων (Hargreaves & Fullan, 2012). Ο συνδυασμός αυτός υποστηρίζεται από έρευνες, που αναδεικνύουν τη σημασία της ενεργού εμπλοκής και της επαναλαμβανόμενης εφαρμογής της γνώσης σε πραγματικά περιβάλλοντα (Desimone, 2009). Ο συνδυασμός διαδραστικών εργαστηρίων, εισηγήσεων από ειδικούς, ομαδικών δραστηριοτήτων και υποστήριξης μετά την επιμόρφωση θα σχεδιαστεί με βάση τις αρχές της βιωματικής μάθησης (Kolb, 1984) και της κοινωνικο-εποικοδομητικής προσέγγισης (Vygotsky, 1978), ενθαρρύνοντας την ενεργό συμμετοχή και την ανταλλαγή εμπειριών. Θα δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην επιλογή επιμορφωτών, που είναι ενήμεροι για τις πιο πρόσφατες ερευνητικές εξελίξεις και τις αποτελεσματικές πρακτικές στον τομέα του σχολικού εκφοβισμού (π.χ., Craig, Pepler, & Atlas, 2000).

Η έννοια της ενδοσχολικής βίας και παραβατικότητας

Τα τελευταία χρόνια δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην κατανόηση των φαινομένων ενδοσχολικής βίας και παραβατικότητας, προκειμένου να ληφθούν μέτρα για την πρόληψη και την αντιμετώπισή τους. Σύμφωνα με τον Olweus (2009) ως ενδοσχολική βία ή εκφοβισμός μπορούν να οριστούν οι ενέργειες με αρνητικό υπόβαθρο, που πραγματοποιούνται μία ή περισσότερες φορές από τον ένα μαθητή ή από ομάδα

μαθητών σε έναν άλλον κι έχουν ως αποτέλεσμα, την πρόκληση σωματικού ή/και πνευματικού πόνου. Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα πολυδιάστατο φαινόμενο με σημαντικές επιπτώσεις στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και στη μαθησιακή διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί, ως βασικοί πυλώνες της σχολικής ζωής, καλούνται να αναπτύξουν δεξιότητες αναγνώρισης, πρόληψης και διαχείρισης τέτοιων φαινομένων. Η επιμόρφωση αποτελεί κρίσιμο εργαλείο για την ενίσχυση αυτών των δεξιοτήτων (Rigby, 2002).

Ο εκφοβισμός είναι «μια σκόπιμη και επαναλαμβανόμενη αρνητική (δυσάρεστη ή επώδυνη) συμπεριφορά από ένα ή περισσότερα άτομα που στρέφονται εναντίον ενός ατόμου, που δυσκολεύεται να υπερασπιστεί τον εαυτό του» (Olweus, 2010). Οι διαστάσεις που αναφέρονται, άλλοι περισσότερο και άλλοι λιγότερο συχνά, σε ορισμούς του εκφοβισμού και τον διακρίνουν από άλλες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς είναι: η πρόθεση, η επανάληψη (τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα για έναν μήνα ή και περισσότερο), το αίσθημα καταπίεσης στο άτομο που δέχεται τον εκφοβισμό, η προφανής ευχαρίστηση και η απουσία εμφανούς αιτίας (Αρτινοπούλου κ.ά., 2023).

Ως παραβατικότητα ανηλίκων ορίζεται η διάπραξη αδικημάτων του ποινικού κώδικα από ανηλίκους. Χρησιμοποιείται ο όρος παραβατικότητα αντί για εγκληματικότητα, επειδή η προσωπικότητα των ανηλίκων βρίσκεται υπό διαμόρφωση και ως εκ τούτου προβλέπεται διαφορετική μεταχείρισή τους σε σχέση με τους ενήλικες παραβάτες (εγκληματίες) (Αρτινοπούλου, 2010). Τα επίπεδα ενδοσχολικής βίας αφορούν τη λεκτική βία, τη σωματική, την κλοπή, τη ρύπανση του σχολικού περιβάλλοντος και την ψυχολογική βία (Jordan & Austin, 2012). Σύμφωνα με τους Τσιάντη και Ασημόπουλο (2010) οι μορφές της ενδοσχολικής βίας που συνήθως παρατηρούνται, είναι οι χειρονομίες, σπρωξιές, ξυλοδαρμοί, εκούσια απόσπαση χρημάτων, αφαίρεση ή καταστροφή προσωπικών αντικειμένων, φραστικές επιθέσεις, βρισιές-προσβολές, απειλές, κοροϊδίες, παρατσούκλια, ρατσιστικά σχόλια, αποκλεισμός και απομόνωση από παρέες και ομαδικές δραστηριότητες των άλλων συμμαθητών και σε κάποιες περιπτώσεις, σεξουαλική παρενόχληση και κακοποίηση.

Η βία κατά των παιδιών αναφέρεται σε κάθε σκόπιμη, ανεπιθύμητη και μη ουσιαστική πράξη, απειλούμενη ή πραγματική εναντίον ενός παιδιού ή πολλών παιδιών, που έχει ως αποτέλεσμα ή έχει μεγάλη πιθανότητα να οδηγήσει σε θάνατο, τραυματισμό ή άλλες μορφές σωματικής και ψυχολογικής βίας (UNICEF, 2023). Κάθε χρόνο έως και 1 δισεκατομμύριο παιδιά βιώνουν κάποια μορφή σωματικής, σεξουαλικής ή ψυχολογικής βίας ή παραμέλησης (WHO, 2019).

Η ενδοσχολική βία και εκφοβισμός (E.BI.E.) είναι μια σκόπιμη και επαναλαμβανόμενη αρνητική (δυσάρεστη ή επώδυνη) συμπεριφορά από ένα ή περισσότερα άτομα, που στρέφονται εναντίον ενός ατόμου, το οποίο δυσκολεύεται να υπερασπιστεί τον εαυτό του (Olweus, 2010). «Η ενδοσχολική βία και ο εκφοβισμός αποτελεί μια διαπροσωπική αλλά και διαδικτυακή συμπεριφορά μεταξύ μαθητών και μαθητριών, η οποία

εξελίσσεται σε ένα κοινωνικό δίκτυο και προκαλεί σωματική, συναισθηματική ή κοινωνική βλάβη. Η ύπαρξη ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού συνεπάγεται την απουσία αποτελεσματικών μεθόδων αντιμετώπισης και φροντίδας προς την ομάδα στόχου, τόσο από συνομήλικα άτομα όσο και από ενήλικες (UNESCO, 2020).

Επιβαρυντικοί παράγοντες που επιδρούν στην εκδήλωση περιστατικών σχολικής βίας, είναι η ανάγκη αποδοχής και αναγνώρισης, η αναζήτηση δύναμης, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η απαξίωση του ανθρώπου προς τον άνθρωπο, η δυσκολία ελέγχου των συναισθημάτων, η αδυναμία σύναψης σχέσεων, η έλλειψη δεξιοτήτων κοινωνικοποίησης, η δυσκολία αντιμετώπισης της διαφορετικότητας και δυσκολία επίλυσης των διαφωνιών με ειρηνικό τρόπο (Τσιώτρα & Κυρίτση, 2010).

Ωστόσο, σε κάποιες περιπτώσεις τα σχολεία επιχειρούν να προωθήσουν ένα ειρηνικό και δημοκρατικό πνεύμα στη μάθηση αλλά και την εμπλοκή στο σχολείο (Bickmore, 2011). Οι στρατηγικές του σχολείου για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και της παραβατικότητας δεν θα πρέπει να περιλαμβάνουν την τιμωρία, την κλήση των γονέων στο σχολείο και τον στιγματισμό θυτών και θυμάτων. Αντίθετα, το σχολείο θα πρέπει να φροντίζει, ώστε όλοι οι μαθητές να προσπαθούν για το καλύτερο και να συμμετέχουν ενεργά σε αυτό, να αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες και αξίες, να έχουν καλές σχέσεις με γονείς και εκπαιδευτικούς, και να αλληλοϋποστηρίζονται σε κάθε ευκαιρία (Wong, 2004).

Το άρθρο 4 του νόμου 5029/2023 (ΦΕΚ 55/Α΄/10 03 2023) αναφέρει «Κάθε μορφή σωματικής, λεκτικής, ψυχολογικής, συναισθηματικής, κοινωνικής, ρατσιστικής, σεξουαλικής, ηλεκτρονικής ή άλλης βίας και παραβατικής συμπεριφοράς, που πλήττει τη σχολική κοινότητα και διαταράσσει την εκπαιδευτική διαδικασία συνιστά ενδοσχολική βία και εκφοβισμό. Ιδίως: α) η προσβολή της αξιοπρέπειας, της τιμής και της υπόληψης του μαθητή, β) η συστηματική ή σκόπιμη ή επαναλαμβανόμενη απειλή και προσβολή της προσωπικότητας, της σωματικής ακεραιότητας ή της ψυχικής ισορροπίας των μαθητών, γ) η ανεπιθύμητη, επιθετική συμπεριφορά που εκδηλώνεται μεταξύ παιδιών σχολικής ηλικίας, δ) η παρεμπόδιση της ομαλής διεξαγωγής των μαθημάτων και ο βίαιος αποκλεισμός μαθητών είτε από την εκπαιδευτική διαδικασία είτε από τη συμμετοχή τους στην καθημερινή σχολική ζωή, ε) η επιβολή με τη βία και ο εξαναγκασμός σε πράξεις ή παραλείψεις παρά τη θέληση των μαθητών, στ) οποιαδήποτε μορφή βίαιης ή απαξιωτικής συμπεριφοράς ή η ενθάρρυνση σε διάπραξη βίαιων εκδηλώσεων που διαταράσσουν τη σχολική γαλήνη και πλήττουν το κύρος της εκπαιδευτικής κοινότητας, ζ) ο εκφοβισμός ή η εκδήλωση ρατσιστικών συμπεριφορών ικανών να διαταράξουν την ψυχική ισορροπία και να πλήξουν μαθητές με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, η) η προσβολή του σεξουαλικού και θρησκευτικού προσανατολισμού και της εθνοτικής καταγωγής του μαθητή».

Η ενδοσχολική βία και ο εκφοβισμός συνδέονται άρρηκτα με το σχολείο ως χώρο και θεσμό, καθώς αφορούν περιστατικά στα οποία ασκείται συστηματικά και με σαφή πρόθεση ψυχικός ή σωματικός πόνος μεθοδευμένος σε «αδύναμα» μέλη της σχολικής

κοινότητας εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Η αποτελεσματική πρόληψη και διαχείριση της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού προϋποθέτει πρωτίστως τη διεξοδική μελέτη του φαινομένου και την καταγραφή της υφιστάμενης κατάστασης σε διεθνές και εθνικό ερευνητικό επίπεδο (Αρτινοπούλου κ. ά. 2023).

Οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να συζητούν το φαινόμενο της σχολικής βίας στην τάξη τους με τους μαθητές τους. Ως αποτέλεσμα οι μαθητές-θύματα να μην αποζητούν βοήθεια από τους ενήλικες, γεγονός με σημαντικές επιπτώσεις στην ψυχοσωματική τους υγεία (Ρέντζη, 2014). Η συμβολή του εκπαιδευτικού τόσο στην ενημέρωση και τη συζήτηση των θεμάτων σχολικής βίας με τους μαθητές, όσο και στην πρόληψη και αντιμετώπιση αντίστοιχων φαινομένων, προϋποθέτουν την κατάλληλη προετοιμασία και κατάρτισή του (Καρυδά, 2008). Ωστόσο, το ίδιο ισχύει και στις περιπτώσεις όπου παρατηρούνται φαινόμενα παραβατικότητας από τους μαθητές στο σχολείο. Ο Smith (2011) αναφέρει πως τόσο οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιμορφώνονται, όσο και οι γονείς να λαμβάνουν σχετική ενημέρωση, ώστε να ενισχύουν την εμπιστοσύνη στους μαθητές και να αναφέρουν ανάλογα φαινόμενα ή περιπτώσεις, όπου αντιμετωπίζουν οι ίδιοι σχολική βία.

Η παραβατικότητα συχνά συνδέεται με την «αποκλίνουσα συμπεριφορά» των μαθητών και εκφράζει τις ενέργειες, που κάνουν οι μαθητές και εκφράζονται ως παράβαση των κανόνων μιας κοινωνίας (Ποτούλης, 2014). Οι ενέργειες αυτές μπορεί να είναι μη αποδεκτές από το κοινωνικό ή το σχολικό πλαίσιο, εντούτοις μπορεί να μην εμπίπτουν στο ποινικό δίκαιο (Νόβα-Καλτσούνη, 2005). Υπό μία κοινωνιολογική οπτική, η παραβατικότητα αποτελεί μία πράξη που «μαθαίνεται, όταν τα νεαρά άτομα παρακολουθούν αποκλίνουσες συμπεριφορές, ζουν σε προβληματικά περιβάλλοντα και εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά» (Αλεξιάδης, 2011). Οι μορφές της παραβατικότητας είναι η επιθετική συμπεριφορά, η πρόκληση προβλημάτων στο σχολείο και η χρήση εθιστικών ουσιών (Κουράκης, 2004).

Τα αίτια εμφάνισης της παραβατικότητας ή «αποκλίνουσας συμπεριφοράς» των μαθητών σύμφωνα με τον Καναβάκη (1995) έχουν τις ρίζες τους σε κοινωνικές καταστάσεις, όπως δυστυχία, οικονομικές ανάγκες, φτώχεια, αλλά και ευημερία. Επίσης, άλλες αιτίες είναι η κατάπτωση της ηθικής, η υποβάθμιση της εκπαίδευσης, η έλλειψη κατοικίας και αισθήματος πατρίδας, η απουσία κάποιου ή και των δύο γονέων, τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και οι συνθήκες μέσα στη σχολική τάξη και το σχολείο γενικότερα. Σύμφωνα με τους Marees και Petermann (2010) στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς παίζει ρόλο το φύλο, η εθνικότητα αλλά και το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων.

Η πρόληψη και αντιμετώπιση των παραπάνω ζητημάτων κρίνεται καθοριστικής σημασίας, ιδιαίτερα όταν τα περιστατικά αυτά παρατηρούνται στο σχολείο. Η εξάλειψη δε αυτών των περιστατικών, θα μπορούσε να αποτελέσει μία επιτυχία για την κάθε σχολική μονάδα και ένα βήμα πιο κοντά στη σχολική βελτίωση.

Η ενδοσχολική επιμόρφωση σε θέματα βίας και παραβατικότητας στο σχολείο

Σύμφωνα με το άρθρο 4 του Ν. 5029/2023 : «κάθε μορφή σωματικής, λεκτικής, ψυχολογικής συναισθηματικής, κοινωνικής, ρατσιστικής, σεξουαλικής, ηλεκτρονικής, διαδικτυακής ή άλλης βίας και παραβατικής συμπεριφοράς, που πλήττει τη σχολική κοινότητα και διαταράσσει την εκπαιδευτική διαδικασία, συνιστά ενδοσχολική βία και εκφοβισμό και ιδίως: α) η προσβολή της αξιοπρέπειας, της τιμής και της υπόληψης του μαθητή, β) η συστηματική ή σκόπιμη ή επαναλαμβανόμενη απειλή και προσβολή της προσωπικότητας, της σωματικής ακεραιότητας ή της ψυχικής ισορροπίας των μαθητών, γ) η ανεπιθύμητη, επιθετική συμπεριφορά που εκδηλώνεται μεταξύ παιδιών σχολικής ηλικίας και η ανάλογη συμπεριφορά εκπαιδευτικών, που περιλαμβάνει πραγματική ή αντιληπτή ανισορροπία δύναμης, δ) η παρεμπόδιση της ομαλής διεξαγωγής των μαθημάτων και ο βίαιος αποκλεισμός μαθητών είτε από την εκπαιδευτική διαδικασία είτε από τη συμμετοχή τους στην καθημερινή σχολική ζωή, ε) η προσβολή, οι διακρίσεις ή οι παρενοχλήσεις στη βάση των θρησκευτικών πεποιθήσεων, της καταγωγής, της φυλής, του φύλου, του σεξουαλικού προσανατολισμού, της ταυτότητας φύλου, της έκφρασης ή των χαρακτηριστικών φύλου, της αναπηρίας, της κατάστασης υγείας και της σωματικής ή άλλης πραγματικής κατάστασης του μαθητή».

Το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού εκδηλώνεται με επιθετική συμπεριφορά η οποία διακρίνεται από τα εξής βασικά χαρακτηριστικά (Αντωνίου, Παλιβάκου & Νιαστή, 2024): 1) Είναι σκόπιμη, άδικη και απρόκλητη συμπεριφορά. 2) Είναι επιθετική συμπεριφορά που, κατά κανόνα, επαναλαμβάνεται και ασκείται από ισχυρότερο προς συγκριτικά πιο αδύναμο. 3) Ο μαθητής που υφίσταται Ε.ΒΙ.Ε., αδυνατεί συνήθως, να υπερασπιστεί τον εαυτό του.

Ένας μαθητής ενδέχεται να υφίσταται Ε.ΒΙ.Ε., όταν παρουσιάζει ένα ή περισσότερα από τα ακόλουθα συμπτώματα ή συμπεριφορές (Γάκης, Αντωνίου & Καλούρη, 2016): α) εκδήλωση άγχους σχετικά με τη μετακίνηση από και προς το σχολείο: εκκλήσεις προς τους γονείς για συνοδεία, αλλαγές διαδρομής, καθυστερήσεις στην προσέλευση κ.ά., β) εκδήλωση απροθυμίας προσέλευσης στο σχολείο, αδικαιολόγητες απουσίες έως και σχολική άρνηση, γ) μείωση ενδιαφέροντος για το σχολείο, μείωση της σχολικής επίδοσης, προβλήματα συγκέντρωσης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, δ) εμφάνιση ανεξήγητης αλλαγής είτε στη διάθεση (άγχος, θλίψη, ευερεθιστότητα, θυμός) είτε στη συμπεριφορά (επιθετικότητα, απόσυρση, απομόνωση), τα οποία είναι ιδιαίτερα εμφανή πριν από την επιστροφή στο σχολείο μετά τα Σαββατοκύριακα ή από μεγαλύτερες σχολικές διακοπές.

Κάθε σχολείο έχει τα δικά του χαρακτηριστικά και τη δική του κουλτούρα, συνεπώς στο εσωτερικό του μπορούν να παρατηρηθούν ανάγκες που συνδέονται με το κοινωνικό, σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Επίσης, μπορούν να διαπιστωθούν προβλήματα που προέρχονται από κοινωνικοοικονομικούς

ή ψυχολογικούς παράγοντες, όπως η εκδήλωση φαινομένων βίας και παραβατικότητας (Νόβα Καλτσούνη, 2005).

Η ενδοσχολική επιμόρφωση ως μία καινοτόμα συλλογική δράση στο σχολείο, θα δώσει τη δυνατότητα σε διευθυντές και διδακτικό προσωπικό να αναλάβουν την ευθύνη οι ίδιοι να βελτιώσουν την κατάσταση του σχολείου τους αλλά και να αναπτυχθούν ως μονάδες. Η διαπίστωση των προβλημάτων και των αναγκών, θα στρέψει το διευθυντή και το εκπαιδευτικό προσωπικό σε αναζήτηση καλών πρακτικών (Ρήγα & Αναγνωστοπούλου, 2005).

Η συνεργατική έρευνα δράσης αποσκοπεί στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής και την αντιμετώπιση προβληματικών φαινομένων ή στάσεων στο χώρο του σχολείου. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ενεργό δράση και προσπαθεί να επανεξετάσει την παιδαγωγική και διδακτική πρακτική με σκοπό τη βελτίωση (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Επίσης, έχει ως στόχο την αντιμετώπιση προβλημάτων, που έχουν διαγνωστεί σε συγκεκριμένες καταστάσεις και την επιμόρφωση σε ζητήματα, που αφορούν στη τοπική σχολική πραγματικότητα και την εφαρμογή βελτιωτικών δράσεων που προϋποθέτουν την συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στη σχολική κοινότητα. Όλη η παραπάνω διαδικασία οδηγεί σε σχολική βελτίωση, εάν οι σχεδιασμένες δράσεις έχουν οργανωθεί συστηματικά και στο βαθμό που το διδακτικό προσωπικό και οι άλλοι εμπλεκόμενοι είναι διατεθειμένοι να τις εφαρμόσουν.

Πρόληψη και αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας και παραβατικότητας μέσω της επιμόρφωσης

Όλα σχεδόν τα μοντέλα πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας και της παραβατικότητας, περιλαμβάνουν σαφείς οδηγίες σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωσή τους στη διάγνωση, την πρόληψη και την αντιμετώπιση θεωρείται πολύ βασική, καθώς οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τα φαινόμενα αυτά συνήθως, είτε τιμωρητικά, είτε με μονομερή οπτική (φροντίζοντας για την τιμωρία των υπευθύνων, χωρίς την απαιτούμενη σημασία στα θύματα) είτε αδιαφορώντας, λόγω της έλλειψης εμπειρίας στη διάγνωση και την αντιμετώπισή τους (Ταλαμπίρης, 2009).

Καλές πρακτικές πρόληψης και αντιμετώπισης της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού στην Ελλάδα και στο εξωτερικό εννοούμε «καλές πρακτικές» (good practices) ή «βέλτιστες πρακτικές» (best practices) ή «αποτελεσματικές πρακτικές» (effective practices) και προσφέρουν συμβουλές, οδηγίες, τεχνικές ή μεθοδολογίες. Είναι μια δοκιμασμένη διαδικασία ἠ δράση, που έχει αποδείξει στην πράξη ότι είναι περισσότερο αποτελεσματική από άλλες, όταν εφαρμόζεται στην πράξη. Χαρακτηριστικά της είναι η καινοτομία, η αποτελεσματικότητα, η βιωσιμότητα, η εύκολη αναπαραγωγή και η δυνατότητα μεταφοράς σε διαφορετικό περιβάλλον (Αρτινοπούλου κ.ά., 2023).

Τα κριτήρια με τα οποία γίνεται συνήθως η επιλογή των καλών πρακτικών στην E.BI.E. (EAN, 2014) είναι: α) να οδηγεί σε μια πραγματική αλλαγή, που συμβάλλει στην αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού, β) να υπάρχει μια σύνδεση μεταξύ της «καλής πρακτικής» και κάποιας ορατής ή μετρήσιμης αλλαγής στον εκφοβισμό, γ) να έχει αντίκτυπο στην πολιτική για την καταπολέμηση του εκφοβισμού (π.χ. στη νομοθεσία), δ) να είναι καινοτόμα πρωτοβουλία και να προσφέρει ευκαιρίες αναπαραγωγής της και σε άλλα περιβάλλοντα και ε) να είναι βιώσιμη είτε μέσω χρηματοδότησης, είτε μέσω μιας εταιρικής σχέσης είτε μέσω της δυνατότητας παραγωγής της.

Οι Hage et al. (2007) παρουσιάζουν ορισμένες κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με πρακτικές πρόληψης, έρευνας, εκπαίδευσης. Περιλαμβάνουν την προετοιμασία των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή στο έργο της πρόληψης και στην προώθηση της συνεχούς επιμόρφωσης, μέσω της αύξησης των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των εμπειριών στον τομέα της πρόληψης. Πεδίο εστίασης αρκετών ερευνητών, είναι το σχολικό σύστημα, όπου εκδηλώνονται βίαιες και παραβατικές συμπεριφορές. Έτσι, προέκυψε ένα μοντέλο πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας διαμέσου της «οικοσυστημικής προσέγγισης». Η οικοσυστημική προσέγγιση υποστηρίζει πως τα φαινόμενα ενδοσχολικής βίας και παραβατικότητας θεωρούνται αποτελέσματα του συστήματος του σχολείου, οπότε θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων σχολικών ομάδων (διευθυντές, μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί) (Coloroso, 2004).

Μία οικοσυστημική προσέγγιση θεωρεί τον έμψυχο παράγοντα πολύ σημαντικό στην πρόληψη και αντιμετώπιση των φαινομένων ενδοσχολικής βίας και παραβατικότητας. Συγκεκριμένα, ένα σχολικό σύστημα θα πρέπει να περιλαμβάνει καλά εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς, οργανωμένη και αποτελεσματική σχολική διοίκηση, υψηλής ποιότητας διδασκαλία, ενημέρωση γονέων και θετικό σχολικό κλίμα, φιλοσοφία και κουλτούρα (Coloroso, 2004). Όλο το σύστημα και η φιλοσοφία του θα επιτρέψουν στους εκπαιδευτικούς να επιμορφωθούν στη βάση αποτελεσματικών μεθόδων αντιμετώπισης περιστατικών και διασφάλισης θετικού κλίματος στην τάξη (Κουρομιχελάκη, 2012).

Ακόμη ένα μοντέλο αντιμετώπισης της ενδοσχολικής βίας και παραβατικότητας (όχι τόσο πρόληψης) είναι αυτό της εποικοδομητικής επίλυσης συγκρούσεων. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εφοδιάσουν τους μαθητές με κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες αντιμετώπισης συγκρούσεων, διαμέσου μίας πιο δημοκρατικής εκπαίδευσης. Η δημοκρατική αυτή εκπαίδευση θα πρέπει να περιλαμβάνει ευκαιρίες για δραστηριοποίηση, ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, αναγνώριση και θετική εκτίμηση από τον περίγυρο για κάθε επιτυχία (Χηνάς & Χρυσαφίδης, 2000).

Για να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω, χρειάζεται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες και αυτό μπορεί να

πραγματοποιηθεί μέσω της επιμόρφωσης (Holt & Keyes, 2004). Άλλες δράσεις για την πρόληψη και την αντιμετώπιση των περιστατικών ενδοσχολικής βίας και παραβατικότητας είναι η έμφαση στο σχολικό κλίμα και την κουλτούρα του σχολείου, η ύπαρξη συμβούλων και ψυχολόγων, δημιουργία Κέντρων Διάγνωσης και ενίσχυση της τοπικής κοινωνίας (Κουράκης, 2010). Εντούτοις, όλες αυτές οι δράσεις δεν μπορούν να λειτουργήσουν χωρίς την ύπαρξη ενός καλά οργανωμένου επιμορφωτικού συστήματος υποστήριξης των εκπαιδευτικών. Κατά συνέπεια, η ενδοσχολική επιμόρφωση και η ενίσχυση των εκπαιδευτικών μπορεί να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στην πρόληψη και την αντιμετώπιση φαινομένων ενδοσχολικής βίας και παραβατικότητας.

Οι βασικοί στόχοι του προγράμματος επιμόρφωσης θα πρέπει να είναι: 1) Ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών για τις μορφές, τις αιτίες και τις συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού, δηλαδή να εμβαθύνουμε την κατανόηση των εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια, τις μορφές, τις αιτίες και τις συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού. Η κατανόηση αυτή θα βασιστεί σε σύγχρονες ερευνητικές εργασίες που αναδεικνύουν την πολυδιάστατη φύση του φαινομένου (Olweus, 1993). 2) Εξοικείωση με μεθόδους αναγνώρισης περιστατικών εκφοβισμού και διάκρισης τους από άλλες μορφές σύγκρουσης. 3) Ανάπτυξη δεξιοτήτων πρόληψης και διαχείρισης περιστατικών, μέσω παιδαγωγικών πρακτικών και ψυχολογικής προσέγγισης, 4) Καλλιέργεια συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο για την υποστήριξη θυμάτων και τον περιορισμό του φαινομένου. 5) Σύνδεση της θεωρίας με την πράξη με εφαρμοσμένα παραδείγματα, παιχνίδια ρόλων και σχέδια δράσης για την τάξη. 6) Καλλιέργεια δεξιοτήτων παρέμβασης: Διαχείριση περιστατικών εκφοβισμού, υποστήριξη θυμάτων και συνεργασία με γονείς, 7) Ενίσχυση συνεργασίας: Δημιουργία κουλτούρας ασφάλειας και εμπιστοσύνης εντός της σχολικής κοινότητας, δηλαδή να ενθαρρύνουμε τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και με άλλους επαγγελματίες (ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς), καθώς και με τους γονείς και την κοινότητα, για την ολιστική αντιμετώπιση του φαινομένου (Espelage & Swearer, 2003), 8) Αναγνώριση και Πρόληψη: Να ενισχύσουμε την ικανότητα των εκπαιδευτικών να αναγνωρίζουν έγκαιρα τα σημάδια και τις ενδείξεις του σχολικού εκφοβισμού και να εφαρμόζουν αποτελεσματικές στρατηγικές πρόληψης (Salmivalli et al., 2011), 9) Παρέμβαση και Αντιμετώπιση: Να παρέχουμε στους εκπαιδευτικούς εργαλεία και τεχνικές για την αποτελεσματική διαχείριση και αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, διασφαλίζοντας ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον. Μοντέλα αποτελεσματικής παρέμβασης περιλαμβάνονται σε εγχειρίδια και οδηγίες από διεθνείς οργανισμούς, όπως η UNESCO (2019), 10) Ενίσχυση της θετικής σχολικής κουλτούρας: Να προωθήσουμε την ανάπτυξη μιας θετικής και συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας, που βασίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό, την ενσυναίσθηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας, ως βασικό παράγοντα πρόληψης του εκφοβισμού (Cohen, 2006).

Οι στόχοι που θα τεθούν, είναι να διαπιστωθεί, εάν μέσω της ενδοσχολικής επιμόρφωσης σε θέματα σχολικής βίας και παραβατικότητας, οι εκπαιδευτικοί είναι σε

θέση α) να πάρουν μέτρα πρόληψης και αντιμετώπισης των φαινομένων (Κουράκης, 2010), β) να εφαρμόσουν καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις και μοντέλα (π.χ. ομαδοσυνεργατική διδασκαλία) για την πρόληψη ή την αντιμετώπιση φαινομένων (Χηνάς & Χρυσαφίδης, 2000), γ) να αισθάνονται ότι συνεισφέρουν στη βελτίωση της σχολικής μονάδας (Κυριακίδης & Αντωνίου, 2012) και δ) να αισθάνονται ότι προωθείται η επαγγελματική τους ανάπτυξη (Παπαναούμ, 2005).

Προτάσεις

Η ενδοσχολική βία και ο εκφοβισμός συνιστά «ένα πολυδιάστατο φαινόμενο τόσο ως προς τα αίτια και τις συνέπειές του όσο και ως προς τον τρόπο πρόληψης και αντιμετώπισής του. Οι νομικές, παιδαγωγικές, ψυχολογικές και κοινωνικές τους διαστάσεις καθιστούν αναγκαία τη δράση σε επίπεδο πρόληψης και παρέμβασης, που να περιλαμβάνει διεπιστημονικές συνέργειες και διαθεσμικές δικτυώσεις» (Αντωνίου και συν., 2024).

Οι σχολικές μονάδες οφείλουν να επιδιώκουν τη βελτίωση των συνθηκών τους (υλικές, κοινωνικές, παιδαγωγικές και επαγγελματικές), ώστε να αποτελέσουν χώρους, όπου όλοι οι μαθητές να μπορούν να αναπτυχθούν, να έχουν χαρούμενες καθημερινές εμπειρίες, να αποκτούν γνώσεις και να εξασκούν την εν συναίσθηση και την ανθεκτικότητά τους. Καταρχήν, το πρώτο κριτήριο είναι να υπάρχουν υποστηρικτικές και συνεργατικές σχέσεις, διότι εάν εξασφαλιστεί η ποιότητα της σχέσης μαθητή-εκπαιδευτικού σε ατομικό επίπεδο και το κλίμα της σχολικής τάξης, υπάρχει μικρότερη πιθανότητα να εμπλακεί ένα παιδί σε περιστατικό εκφοβισμού ως θύτης, θύτης/θύμα ή θύμα.

Ένα δεύτερο κριτήριο είναι η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης, που είναι το σύνολο ικανοτήτων και δεξιοτήτων που επιτρέπουν στον άνθρωπο να κατανοεί και να χειρίζεται τις συναισθηματικές καταστάσεις, τις δικές του και των άλλων, με σκοπό την προσωπική και κοινωνική τους ανάπτυξη (Πλατσίδου, 2010). Η συναισθηματική νοημοσύνη και ο εκφοβισμός συσχετίζονται αρνητικά, πράγμα που σημαίνει ότι όσο πιο συναισθηματικά ευφυές είναι ένα άτομο τόσο λιγότερες πιθανότητες έχει να εκφοβίσει ή να πέσει θύμα εκφοβισμού (Espelage et al., 2015). Επίσης, η ενίσχυση της ανθεκτικότητας μπορεί να λειτουργήσει ως αντίδοτο σε περιστατικά εκφοβισμού.

Ένα ευρύ φάσμα αντικοινωνικής συμπεριφοράς παρατηρείται μεταξύ των μαθητών, όπως βανδαλισμοί, τσακωμοί, πειράγματα, χλευασμοί και εκφοβισμός. Η εκπαίδευση στις ήπιες δεξιότητες ενθαρρύνει την προ-κοινωνικότητα των μαθητών και συμβάλλει στην πρόληψη της βίας και του εκφοβισμού. Το μοντέλο του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (Π.Ο.Υ.) προσδιορίζει πέντε (5) κύριες «περιοχές» δεξιοτήτων (Τσώλη Μπαμπάλης, 2023): 1. Λήψη αποφάσεων και επίλυση προβλημάτων 2. Κριτική και δημιουργική σκέψη 3. Επικοινωνία και διαπροσωπικές σχέσεις 4. Αυτεπίγνωση και εν συναίσθηση 5. Διαχείριση συναισθημάτων και αγχογόνων παραγόντων.

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να εξασφαλίσει την ανάπτυξη ενός θετικού κλίματος στη σχολική τάξη. Σχολικό κλίμα έχει οριστεί ως η ποιότητα και η συχνότητα των αλληλοεπιδράσεων μεταξύ των ενηλίκων και των μαθητών, αλλά και η ατμόσφαιρα του σχολικού περιβάλλοντος, η οποία χαρακτηρίζεται από τα στοιχεία της κοινωνικής συμβίωσης των μελών της σχολικής τάξης ως κοινωνικής ομάδας. (Μπάμπαλης, 2011). Δεδομένου ότι ένα μεγάλο ποσοστό των περιστατικών λαμβάνει χώρα μέσα στην τάξη, κρίνεται απαραίτητη η αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης. Οι εκπαιδευτικοί που διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις τάξεις τους, εμφανίζουν χαμηλότερα ποσοστά εκφοβισμού.

Ωστόσο, ο τερματισμός του σχολικού εκφοβισμού είναι πράγματι εφικτός, όταν εξασφαλίζονται οι παρακάτω προϋποθέσεις: α) Δυνατότητα συμμετοχής όλων των παιδιών σε οργανωμένες δραστηριότητες πρόληψης και παρέμβασης, β) Λειτουργία των εκπαιδευτικών ως σημαντικά πρότυπα για τους μαθητές, που παρέχουν ταυτόχρονα στους γονείς συμβουλές βελτίωσης των πρακτικών ανατροφής, γ) Δυνατότητα ανάπτυξης κριτικής στάσης απέναντι στη βία.

Για την αποτελεσματική μείωση του σχολικού εκφοβισμού συνιστάται μια ολοκληρωμένη «ολιστική σχολική προσέγγιση», η οποία καταγράφει τα ακόλουθα εννέα στοιχεία ως βασικά συστατικά της: 1) Ισχυρή πολιτική ηγεσία και νομοθετικό πλαίσιο. 2) Εκπαίδευση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών. 3) Πρόγραμμα σπουδών, διδασκαλία και μάθηση σε ένα σχολικό κλίμα αγάπης και φροντίδας. 4) Ασφαλές ψυχολογικό και φυσικό περιβάλλον της τάξης και του σχολείου. 5) Μηχανισμοί αναφοράς, υπηρεσίες υποστήριξης και παραπομπής. 6) Συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στη σχολική κοινότητα (εκπαιδευτικοί, γονείς, διευθυντές, κ.ά.). 7) Ενδυνάμωση και συμμετοχή των μαθητών. 8) Συνεργασίες του σχολείου με διάφορους φορείς (π.χ. ΜΚΟ, ακαδημαϊκή κοινότητα). 9) Παρακολούθηση του φαινομένου με χρήση δεδομένων (UNESCO, 2020).

Τα «σχολεία συνεργατικής μάθησης και πρόληψης» με σκοπό την ενίσχυση της συνύπαρξης και της συνεργασίας εντός της σχολικής κοινότητας μπορούν να υιοθετήσουν τα παρακάτω εκπαιδευτικά εργαλεία κατά του εκφοβισμού: 1) Γενική Συνέλευση μία φορά το μήνα εκτός ωρών διδασκαλίας. 2) Συμβούλιο της τάξης μία φορά την εβδομάδα. 3) Κουτί επικοινωνίας. 4) Διακόσμηση της τάξης-καθαριότητα-Βιβλιοθήκη ελεύθερων αναγνωσμάτων. 5) Ομαδικές δραστηριότητες, πχ. ο κήπος του σχολείου, διαθεματική εργασία, εφημερίδα, ραδιόφωνο, βιωματικό θέατρο. 6) Πολιτιστικό διήμερο, που διοργανώνεται από το σχολείο σε συνεργασία με το Δήμο και τους γονείς ένα Σαββατοκύριακο στο τέλος της χρονιάς. 7) Στέκι πολιτιστικών ομάδων (π.χ. μουσική, επιτραπέζια παιχνίδια, ομαδικές εργασίες). 8) Καλλιέργεια της γης- ενασχόληση με το περιβάλλον. Τα παιδιά μπορούν να υιοθετούν έναν κήπο (ΕΑΝ, 2014).

Η επιμόρφωση εκπαιδευτικών για τον σχολικό εκφοβισμό απαιτεί έναν ολοκληρωμένο σχεδιασμό, με στόχους που καλύπτουν τη γνώση, τις δεξιότητες και τις στάσεις. Η

κατανόηση των αναγκών των εκπαιδευτικών και η επιλογή κατάλληλων επιμορφωτών και μεθόδων διδασκαλίας μπορούν να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα του προγράμματος και να συμβάλουν στην καλλιέργεια ενός ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος.

Συμπεράσματα

Κατά συνέπεια, θα μπορούσε να διατυπωθεί ότι σε ιστορικό επίπεδο έχει γίνει μία συστηματική προσπάθεια για ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα κλειδιά για την εκπαίδευση. Οι ελλείψεις όμως, σε θέματα σχεδιασμού και πόρων καθιστούν δυσκολότερη την αποτελεσματικότητα των επιμορφώσεων. Η ενδοσχολική επιμόρφωση αποκτά μία νέα διάσταση τόσο για τη σχολική βελτίωση εν γένει, όσο και για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, προϋποθέτει μία συνεργατική κουλτούρα στη σχολική μονάδα και βελτιώνει το εκπαιδευτικό τους έργο στη σχολική μονάδα (Θεοχάρη, 2014).

Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες, η ανάγκη για εκπαιδευτικά προγράμματα ευαισθητοποίησης και ενδυνάμωσης στο πλαίσιο της αντιμετώπισης της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού αναδεικνύεται ως απαραίτητη. Τα προγράμματα αυτά στοχεύουν στη δημιουργία αξιών σεβασμού και αλληλεγγύης ενθαρρύνοντας την αποδοχή της διαφορετικότητας και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη σχολική κοινότητα. Αυτές οι αξίες αποτελούν προϋπόθεση για την ουσιαστική αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο, ενισχύοντας το κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Οι εμπειρίες βίας, ιδιαίτερα στην παιδική ηλικία, μπορούν να βλάψουν τη σωματική και ψυχική υγεία των παιδιών και να επηρεάσουν ολόκληρη τη ζωή τους καθώς και τη δυνατότητα των παιδιών να ζήσουν μια επιτυχημένη και ευτυχισμένη ζωή. Ο τομέας της εκπαίδευσης έχει την ευθύνη για την προστασία των παιδιών από τη βία και τα φαινόμενα εκφοβισμού παρέχοντας ένα περιβάλλον μάθησης χωρίς αποκλεισμούς για όλους τους μαθητές. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί έχουν υποχρέωση να προστατεύουν τους μαθητές και να προωθούν την ανάπτυξη, τη συνεργασία και την αξιοπρέπεια σ' ένα σχολείο, όπου οι Διευθυντές, οι εκπαιδευτικοί, οι ψυχολόγοι, οι κοινωνικοί λειτουργοί, οι μαθητές και οι γονείς μοιράζονται ένα κοινό όραμα για την εξάλειψη της βίας και του εκφοβισμού, και συνεργάζονται για την επίτευξη αυτού του στόχου.

Σε επίπεδο σχολείου βασικές ενέργειες που μπορούν να επιτευχθούν για την καταπολέμηση της βίας και του σχολικού εκφοβισμού, είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο να αναγνωρίζουν τη βία και να ρωτούν τα παιδιά για τέτοια περιστατικά καθώς και στη διαχείριση καταστάσεων, όπου τα παιδιά τους λένε ό,τι έχουν βιώσει. Επίσης, είναι πολύ σημαντική η ενημέρωση των γονέων σχετικά με τις δραστηριότητες πρόληψης της βίας καθώς και η ευαισθητοποίηση των γονέων για το πώς να αναγνωρίζουν και να ρωτούν για τη βία. Το σχολείο οφείλει να υιοθετεί δράσεις ευαισθητοποίησης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών καθώς και των γονέων σε

θέματα διαχείρισης και συνεπειών της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού, και να υλοποιεί προγράμματα που εστιάζουν σε τρόπους αντιμετώπισης, πρόληψης, παρέμβασης και αποκατάστασης της ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού.

Είναι επιτακτική ανάγκη να υλοποιεί προγράμματα ενημέρωσης και προαγωγής ψυχικής υγείας (καλλιέργεια εν συναίσθησης, ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας), που βοηθούν στην εμπέδωση ενός θετικού σχολικού κλίματος. Η ανάπτυξη ενός διαύλου επικοινωνίας με τους γονείς για την πρόοδο των παιδιών τους, αλλά και για τον τρόπο συμπεριφοράς τους μέσα στη σχολική ζωή θα διευκολύνει τη διαχείριση δύσκολων περιστατικών και θα συντελέσει στη δημιουργία δεσμών μεταξύ σχολείου και οικογένειας προς όφελος των μαθητών. Επίσης, η υλοποίηση δράσεων ευαισθητοποίησης και επιμόρφωσης, καθώς και η διοργάνωση σχολικών εκδηλώσεων με τη συμμετοχή γονέων ισχυροποιεί την καλή συνεργασία και δημιουργεί μεγαλύτερο αίσθημα ασφάλειας στους μαθητές, που αντιλαμβάνονται ότι οι γονείς έχουν ενεργό ρόλο στις διάφορες δράσεις και διαδικασίες.

Η ενδοσχολική επιμόρφωση δεν αποτελεί μόνο ένα μέσο για την αντιμετώπιση ανάλογων φαινομένων και δεν οδηγεί μόνο σε σχολική βελτίωση, αλλά προωθεί και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, βοηθώντας τους να οριοθετούν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές, τη συμπεριφορά τους στο σχολείο και να αντλούν ικανοποίηση από αυτό. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί επιζητούν την επιμόρφωση σε θέματα βίας και παραβατικότητας στο σχολείο, τόσο για να αναγνωρίζουν τα περιστατικά, όσο και για να τα αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά (Ανδρουλιδάκης, 2011).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alexiadis, S. (2011). *Egklimatologia*, Athina: Sakkoula.

Androulidakis, I. (2011). *I epimorfosi ton ekpaideftikon, synchrones anagkes kai zitimata: I periptosi tou Nomou Messinias*, Diplomatiki ergasia. Patra: EAP.

Antoniou, A.-S., Palivakou, E., & Niasti, K. (2024). Scholikos ekfovismos se mathites me anapiries kai eidikes ekpaideftikes anagkes. Prolipsi kai antimetopisi. Sto A.-S. Antoniou (epim.), S*ynchrones Prosengiseis stin Eidiki Agogi kai Ekpaidefsi*, Athina: Gutenberg, ss. 89-106.

Artinopoulou, V. (2010). *Epanorthotiki Dikaiosyni. I proklisi ton synchronon dikaiikon systimaton,* Athina: Nomiki Vivliothiki.

Artinopoulou, V., Bampalis, Th., Tsoli, K., & Nikolopoulos, V. (2023). *Scholikos ekfovismos: theoria, erevna kai praktikes,* Athina: Diadrasi.

Bampalis, Th. (2011). *I Zoi sti Scholiki Taxi*, Athina: Diadrasi.

Bickmore, K. (2011). Policies and programming for safer schools: Are "Anti-bullying" approaches impeding education for peacebuilding, *Educational Policy*, 25(4), p.p. 648-687.

Chatzipanagiotou, P. (2001). *I epimorfosi ton ekpaideftikon. Zitimata organosis, schediasmou kai axiologisis*, Athina: Typothito.

Chinas, P. & Chrysafidis, K. (2000). *Epithetikotita sto scholeio. Protaseis gia prolipsi kai antimetopisi,* Athina: Ypourgeio Ethnikis Paideias kai Thriskevmaton-Paidagogiko Institouto.

Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a foundation for student success, *Educating the Whole Child: Social and Emotional Learning and Ethics*, p.p. 1-18.

Coloroso, B. (2004). *The bully, the bullied, and the bystander: From preschool to high school: how parents and teachers can help break the cycle of violence,* New York: Quill.

Craig, W. M., Pepler, D. J., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying and victimization in the schoolyard: Links to peer groups, *Social Development*, *9*(3), p.p. 369-384.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures, *Educational researcher*, 38(3), p.p. 181–199.

Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here?, *School Psychology Review*, *32*(3), p.p. 365-383.

Espelage, D.L., Rose, C.A., & Polanin, J.R. (2015). Social-Emotional Learning Program to Reduce Bullying, Fighting, and Victimization Among Middle School Students with Disabilities, *Remedial and Special Education*, 36(5), p.p. 299-311.

European Antibullying Network (2014). *European Guide of Antibullying Good Practices (eds V. Artinopoulou & I. Michael),* EAN

Gakis, K., Antoniou, A.-S., & Kalouri, R. (2016). Provlimata endoscholikis symperiforas kai scholikos ekfovismos: Tropoi symvouleftikis paremvasis sti scholiki monada, *Epitheorisi Symvouleftikis kai Prosanatolismou*, 108, s.s. 37-49.

Hage, S.M., Romano, J., Conyne, R.K., Kenny, M., Matthews, C., Schwartz, J.P. & Waldo, M. (2007). Best Practice Guidelines on Prevention Practice, Research, Training, and Social Advocacy for Psychologists, *The Counseling Psychologist*, 35 (4), p.p. 493-566.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*, Teachers College Press.

Holt, M.K. & Keyes, M.A. (2004). Teachers' attitude toward bullying. In D. L. Espelage, & S. M. Swearer (ed.), *Bullying in American schools: A social- ecological perspective on prevention and intervention*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, p.p. 121-139.

Jordan, K. & Austin, J. (2012). A Review of the Literature on Bullying in U.S. Schools and How a Parent–Educator Partnership Can Be an Effective Way to Handle Bullying, *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma,* 21 (4), p.p. 440- 458.

Kanavakis, M. (1995). I apoklinousa symperifora os koinoniko fainomeno kai i katanoisi tis apo ti skopia tis koinonikis paidagogikis, *Ta ekpaideftika*, 39- 40, ss. 117-135.

Karyda, E. (2008). Provlimata symperiforas sti scholiki taxi. Schediasmos kai ylopoiisi enos seminariakou «mathimatos» sta plaisia ylopoiisis ton proairetikon tachyrrythmon epimorfotikon programmaton, *Ta ekpaideftika,* 87- 88, ss. 185-193.

Katsarou, E. & Tsafos, V. (2003). *Apo tin erevna sti didaskalia. I ekpaideftiki erevna drasis,* Athina: Savvalas.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Prentice Hall.

Kourakis, N. (2004). *Dikaio paravatikon anilikon,* Athina-Komotini: Sakkoulas.

Kourakis, N. (2010). Dynatotites antimetopisis tis organomenis scholikis vias (bullying), *Omadiki Via kai Epithetikotita sta Scholeia*, Athina: Nomiki Vivliothiki, ss. 259-274.

Kouromichelaki, A. (2012). *Scholiki via kai epithetikotita: To fainomeno tou scholikou ekfovismou stin protovathmia ekpaidefsi*, Diplomatiki ergasia. Patra: EAP.

Kyriakidis, L. & Antoniou, P. (2012). Theoritika Montela Ekpaideftikis Apotelesmatikotitas: Metrisi Scholikis Apotelesmatikotitas. Sto: P. Pasiardis, (epim.). *Diacheirisi allagis, scholiki apotelesmatikotita kai veltiosi* (tomos A, Lefkosia: Anoikto Panepistimio Kyprou, ss. 347-404.

Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2015). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*, Routledge.

Lucas, N. & Unwin, L. (2009). Developing teacher expertise at work: in-service trainee teachers in colleges of further education in England. *Journal of Further and Higher Education*, 33 (4), p.p. 423-433.

Marees, N. & Petermann, F. (2010). Bullying in German primary schools. Gender differences, age trends and influence of parents' migration and educational backgrounds, *School Psychology,* 31(2), p.p. 178–198.

Nova-Kaltsouni, Ch. (2005). *Morfes apoklinousas symperiforas stin efiveia. O rolos tis oikogeneias kai tou scholeiou*, Athina: Gutenberg.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*, Blackwell Publishing.

Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο Σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*, Αθήνα: ΕΨΥΠΕ.

Olweus, D. (2010). Bullying in schools: facts and intervention, *Kriminalistik*, 64(6), p.p. 351–361.

Orr, K. & Simmons, `R. (2010). Dual identities: the in-service teacher trainee experience in the English further education sector, *Journal of Vocational Education & Training*, 62 (1), p.p. 75-88.

Papanaoum, Z. (2005). O rolos tis epimorfosis ton ekpaideftikon stin epangelmatiki tous anaptyxi. Sto G. Bagakis (epim.). *Epimorfosi kai epangelmatiki anaptyxi tou ekpaideftikou,* Athina: Metaichmio, ss. 82-91.

Papaprokopiou, N. (2005). Endoscholiki epimorfosi kai epangelmatiki anaptyxi. Sto G. Bagakis (epim.). *Epimorfosi kai epangelmatiki anaptyxi tou ekpaideftikou*, Athina: Metaichmio, ss. 187-195.

Papaprokopiou, N. & *Papadakou, E. (2004). Deka chronia Synergy. Athina: EADAP.*

Platsidou, M. (2010). I Synaisthimatiki noimosyni, Theoritika montela, Tropoi Metrisis kai Efarmoges stin Ekpaidefsi kai stin Ergasia, Athina: Gutenberg.

Potoulis, A. (2014). *Oi antilipseis goneon gia tin efiviki paravatikotita*, Diplomatiki ergasia, Patra: EAP.

Rentzi, A. (2014). Protasi montelou ekpaideftikon allagon gia tin antimetopisi tis scholikis vias, *Ekpaideftikos Kyklos,* 3 (2), ss. 195-209.

Riga, V. & Anagnostopoulou, L. (2005). Endoscholiki epimorfosi kai diapolitismiki agogi. Sto G. Bagakis (epim.). E*pimorfosi kai epangelmatiki anaptyxi tou ekpaideftikou*, Athina: Metaichmio, ss. 399-407.

Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. Jessica Kingsley.

Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in schools: The Kiva program and its effects on different forms of victimization, *British Journal of Educational Psychology*, *81*(1), p.p. 24-40.

Smith, P. K. (2011). Why interventions to reduce bullying and violence in schools may (or may not) succeed: Comments on this Special Section, *International Journal of Behavioral Development,* 35 (5), p.p. 419-423.

Theochari, I. (2014). *I Symvoli tis Epimorfosis stin Epangelmatiki Anaptyxi ton Ekpaideftikon Protovathmias Ekpaidefsis,* Diplomatiki ergasia. Patra: EAP.

Talampiris, K. (2009). *O rolos tis Scholikis Monadas stin antimetopisi fainomenon vias kai epithetikotitas stin Protovathmia Ekpaidefsi: I periptosi tis polis tou Kilkis,* Diplomatiki Ergasia. Patra: EAP

Tsiantis, I. & Asimopoulos, Ch. (2010). Endoscholiki Via kai Ekfovismos sto Dimotiko Scholeio: To diakratiko programma Dafni tis EPSYPE, *Omadiki Via kai Epithetikotita sta Scholeia*, Athina: Nomiki Vivliothiki, ss. 111-128.

Tsiotra, S. & Kyritsi, I. (2010). Programma prolipsis gia tin antimetopisi tis omadikis vias sta scholeia apo to KETHEA, *Omadiki Via kai Epithetikotita sta Scholeia, Athina:* Nomiki Vivliothiki, ss. 191-196.

Tsoli, K. & Bampalis, Th. (2023). *Dexiotites zois: theoria kai efarmoges gia ekpaideftikous kai goneis,* Athina: Diadrasi.

UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*, UNESCO Publishing.

UNESCO (2020). *International conference on school bullying: recommendations by the Scientific Committee on preventing and addressing school bullying and cyberbullying*, UNESCO

United Nations Children's Fund (2023). International Classification of Violence against Children, UNICEF.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Harvard University Press.

Wong, D. (2004). School Bullying and Tackling Strategies in Hong Kong, *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 48(5), p.p. 537-553.

World Health Organization (2019). *School-based violence prevention: a practical handbook*, WHO.

Η μετάβαση μαθητών με διαφορετικό μαθησιακό ή/και ψυχοκοινωνικό προφίλ στη β/θμια εκπαίδευση: μία άσκηση δημοκρατίας και μία ευκαιρία συμπερίληψης στην εκπαιδευτική πράξη.

Πέτρος Χρυσοστομίδης, Προϊστάμενος ΚΕΔΑΣΥ Δυτικής Αττικής

Περίληψη

Το κείμενο αποτελεί βιβλιογραφική ανασκόπηση και εστιάζει στις δυσκολίες που βιώνουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά τη μετάβαση από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η μετάβαση συνδέεται συχνά με την έναρξη της εφηβείας, μια περίοδος που χαρακτηρίζεται ως περίοδος αυξημένης ευαλωτότητας. Το αίσθημα μη αποδοχής για τους μαθητές με εεα που δυνητικά βιώνουν την συγκεκριμένο περίοδο (της μετάβασης), τόσο από εκπαιδευτικούς όσο και από συμμαθητές επιφέρει ως παρεμπίπτον τα αποτελέσματα το άγχος, τη χαμηλή αυτοεκτίμηση, την κοινωνική απομόνωση των συγκεκριμένων μαθητών με συνέπεια η μετάβαση να ενέχει ένα επιπλέον προσωπικό τραύμα και να συνδέεται αιτιωδώς συν τω χρόνω με σχολική αποεπένδυση, ακαδημαϊκή αποτυχία και πιθανή σχολική διαρροή. Η μετάβαση αποτελεί περίοδος αλλαγών που επηρεάζουν την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και κρίνεται απαραίτητος ο σχεδιασμός και η εφαρμογή καθολικών προγραμμάτων που θα στηρίζουν ισότιμα όλους τους μαθητές και δεν θα αποτελούν μεμονωμένες σχολικές πρωτοβουλίες χωρίς κάποιον κεντρικό σχεδιασμό.

Λέξεις–Κλειδιά: σχολική μετάβαση, έφηβοι, προγράμματα, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

The transition of students with different learning end/or psychosocial profiles to secondary education: an exercise in democracy and an opportunity for inclusion in educational practice.

Petros Chrysostomidis, Head of KEDASY of West Attica

Abstract

The text is a literature review that focuses on the difficulties experienced by students with special educational needs during the transition from Primary to Secondary Education. This transition often coincides with the onset of adolescence, a period characterized by increased vulnerability. The feeling of non-acceptance that students with special educational needs may experience during this transitional phase, both from teachers and peers, results in anxiety, low self-esteem, and social isolation. Consequently, the transition may become an additional personal trauma and, over time, be causally linked to school disengagement, academic failure, and potential school dropout. Transition is a period of changes that affects students' psychosocial development, making essential the need for well-planned transition programs that will

support all students equally and are centrally coordinated rather than isolated school initiatives.

Key-Words: school transition, adolescents, programs, students with special educational needs

Εισαγωγή

Για τους περισσότερους μαθητές η μετάβασή από την πρωτοβάθμια στην δευτεροβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης συμπίπτει με την είσοδο στην εφηβεία, μια περίοδο αυξημένης ευαλωτότητας με αρκετές ψυχοσυναισθηματικές και σωματικές αλλαγές. Επιστήμονες που έχουν ασχοληθεί με το πεδίο της μετάβασης, συμπεριλαμβανομένων των Hanewald (2013) και Maras&Aveling (2006), θεωρούν αυτή την περίοδο μετακίνησης ως μια μεγάλη αλλαγή και αναπτυξιακό ορόσημο για τα παιδιά. Οι Jindal-Snape&Miller (2008) χαρακτηρίζουν αυτή τη περίοδο ως "πρόκληση ζωής" ιδιαίτερα για τα ευάλωτα παιδιά που είναι πιθανό να χρειάζονται ενισχυμένη υποστήριξη στις μαθησιακές, συναισθηματικές και κοινωνικές πτυχές της μετάβασής τους. Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση θα εστιάσει στις δυσκολίες που εντοπίζονται κατά τη μετάβαση από την πρωτοβάθμια στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε μαθητές με διαφορετικό ψυχοκοινωνικό προφίλ και ιδιαίτερα σε έφηβους με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, μαθητές με γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, μαθητές που έχουν υποστεί παραμέληση, κακοποίηση ή μαθητές μετανάστες, πρόσφυγες και αυτούς που αντιμετωπίζουν δυσκολίες λόγω οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών και πολιτιστικών λόγων και συνθηκών. Βασική προϋπόθεση για την υποστήριξη αυτών των μαθητών είναι εκτός από την αντιμετώπιση των ακαδημαϊκών, συμπεριφορικών και κοινωνικών δυσκολιών, η εξάλειψη των κινδύνων που επηρεάζουν την αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο. Είναι σημαντικό να υπολογίσουμε τα βιώματά τους σε σχέση με την μετάβαση και τους παράγοντες εκείνους που διαφοροποιούν τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες προσαρμογής από εκείνους που δεν αντιμετωπίζουν (Chenetal, 2019). Η μελέτη αυτή αποσκοπεί στο να γίνει αντιληπτή η ανάγκη για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων σχολικής μετάβασης μαθητών με δυσκολίες και την σπουδαιότητα της συμμετοχής όλων, των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και των υπεύθυνων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής στην μέριμνα για την ουσιαστική προσαρμογή και συμπερίληψη τους.

Η Μετάβαση και οι δυσκολίες που σχετίζονται με αυτήν

Αρκετοί μαθητές, κατά το πρώτο έτος στο Γυμνάσιο, βιώνουν αρνητικά την αλλαγή πλαισίου, δηλαδή την συνθήκη κατά την οποία από ένα οικείο περιβάλλον που είχε η ενιαία τάξη με έναν μόνο δάσκαλο σε ένα ευρύτερο πλαίσιο που απαιτεί την αλληλεπίδραση με περισσότερους ενήλικες και συνομηλίκους αλλά και αυξημένες απαιτήσεις σε ακαδημαϊκό, κοινωνικό και συμπεριφορικό επίπεδο (Eccles&Roeser, 2011). Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε μαθησιακό, κοινωνικό,

συναισθηματικό επίπεδο και επομένως έχουν ένα διαφορετικό ψυχοκοινωνικό προφίλ από τα άλλα παιδιά, είναι πιθανό κατά την μετάβαση να παρουσιάσουν περισσότερα ψυχολογικά και κοινωνικά προβλήματα σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, όπως άγχος, κατάθλιψη, διαταραχές συμπεριφοράς, καθώς και αισθήματα χαμηλής αυτοεκτίμησης και κοινωνικής απομόνωσης (Lufi, Elner, &Levi, 2004). Όπως υποστηρίζει ο Sadeh (1983), αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές βιώνουν συναισθήματα απώλειας καθώς αφήνουν το περιβάλλον και τους ανθρώπους που μέχρι πρότινος είχαν συνηθίσει και αισθάνονταν ασφάλεια και προετοιμάζονται για μια νέα κατάσταση η οποία ενισχύει το άγχος, τον φόβο και απαιτεί από το παιδί να προσαρμοστεί σε νέους κανόνες και διαδικασίες.

Επιπλέον μελέτες στο πεδίο, διακρίνουν πως ενώ κάποιοι μαθητές κατά την είσοδο στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση εξελίσσονται ομαλά, άλλοι έρχονται αντιμέτωποι με ακαδημαϊκές, συμπεριφορικές ή/και κοινωνικές δυσκολίες (Pellegrini&Bartini, 2000- Roeser, Eccles, &Sameroff, 2000- Seidman, Allen, Aber, Mitchell, &Feinman, 1994). Στη μελέτη των Foley&Curtin (2016) που πραγματοποιήθηκε στην Ιρλανδία και συμμετείχαν 58 παιδιά, μεταξύ των οποίων οκτώ με μαθησιακές δυσκολίες, υποστήριξαν ότι μπορεί να χρειαστούν επιπλέον προγράμματα ή παρεμβάσεις για να προσαρμοστούν στο σχολείο, σε αντίθεση με κάποιους συνομηλίκους τους που για την προσαρμογή τους μπορεί να χρειαστούν μόνο περίπου δύο εβδομάδες, λειτουργώντας ο επιπλέον χρόνος προσαρμογής αρνητικά στις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους. Ιδιαίτερα οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε διάφορους τομείς έχουν περισσότερες πιθανότητες για σχολική διαρροή και ακαδημαϊκή αποτυχία (Cairns&Cairns, 1994- Olivier, Archambault, &Dupere, 2018- Roeser&Peck, 2003) γιατί έχουν βρεθεί συσχετίσεις των παραπάνω με δυσκολίες στην προσαρμογή τους σε νέα πλαίσια, δυσκολίες να διαχειριστούν κοινωνικές καταστάσεις, ματαίωση και δυσκολία διαχείρισης του αισθήματος αποτυχίας, ενώ έχουν καταγραφεί και αρκετοί μαθητές που παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (Accariya&Khalil, 2016) και αισθάνονται ανεπαρκείς στις προσδοκίες των άλλων (Shimshoni&Brenner, 2004). Η μειωμένη εκτίμηση για τον εαυτό τους είναι πιθανό να επηρεάζεται και από τον τρόπο που τους αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και οι συμμαθητές τους. Για παράδειγμα ένα ενδιαφέρον εύρημα από την έρευνα των Accariya&Khalil (2016) ήταν ότι όλοι οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι εισέπραξαν αρνητική προσοχή από τους καθηγητές τους. Ένιωσαν πως οι εκπαιδευτικοί δεν τους αποδέχονται πλήρως και τους αντιμετωπίζουν διαφορετικά και με λιγότερη εύνοια από τους μαθητές με υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις.

Επιπλέον, αναφορικά με τις κοινωνικές δεξιότητες, μελέτες έχουν δείξει πως δεν αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία να συστηθούν, να ξεκινήσουν μια συζήτηση, να περιγράψουν μια κατάσταση, ενώ παρατηρείται ότι αποφεύγουν να κάνουν ερωτήσεις ακόμα και αν δεν γνωρίζουν κάτι, κάποιον ή μέρη και διαδικασίες (Kavale&Forness, 1996- Pearl, 1992). Κάποιοι δυσκολεύονται να προσαρμόσουν τον τρόπο που απευθύνονται σε εκπαιδευτικό ή συμμαθητή τους, με αποτέλεσμα να παρουσιάζονται ως αγενείς (Heiman, 2000). Αυτό έχει προεκτάσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις

και στην διάθεση τους να συσχετιστούν με κατάληξη να αποφεύγουν την επαφή με τους υπόλοιπους μαθητές και με τους εκπαιδευτικούς, να καλλιεργείται και να εγκαθιδρύεται το αίσθημα απομόνωσης, δημιουργώντας έναν φαύλο κύκλο που εμποδίζει την κατάκτησή των κοινωνικών δεξιοτήτων και λειτουργικών σχέσεων (Bandura, 1977).

Άλλες επιπτώσεις που μπορεί να επιφέρει η αλλαγή στην μετάβαση είναι οι εναλλαγές της διάθεσης (Margalit, 2004). Η χαμηλή αυτοεικόνα δημιουργεί στον έφηβο, υψηλό κίνδυνο μοναξιάς, κατάθλιψης και θυματοποίησης (Accariya&Khalil, 2016). Σε έρευνα των Accariya&Khalil, 2016 που πραγματοποιήθηκε με την μέθοδο της συνέντευξης σε 12 μαθητές γυμνασίου με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έδειξε πως οι έφηβοι ανησυχούν κατά την διάρκεια της μετάβασης σχετικά με την απομόνωση, τον φόβο ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού, αλλά και την κακή σχέση με τους εκπαιδευτικούς. Οι περισσότεροι μαθητές εξέφρασαν συναισθήματα απόγνωσης, αδυναμίας, ακόμη και μίσους προς την τάξη τους και το σχολείο και εξέφρασαν δηλώσεις όπως: «Μισώ αυτό το σχολείο. Δεν έχω φίλους και δεν θέλω να έχω. Είχα φίλους, αλλά τώρα είναι σε άλλη τάξη». Κάποια παιδιά ανέφεραν δυσκολία στην δημιουργία φιλικών σχέσεων, δεν γνώριζαν πώς να πλησιάσουν τα άλλα παιδιά ή τους ήταν αδιάφορο: «Δεν ψάχνω για φίλους, μπορώ να τα καταφέρω μόνος μου» ή «Τα παιδιά στην τάξη μου με πειράζουν και αυτό με πληγώνει. Δεν ξέρω πώς να έρθω πιο κοντά τους». Ορισμένοι μαθητές περιέγραψαν δυσκολία στη σύνδεση με τους καθηγητές τους «Νιώθω ότι δεν με καταλαβαίνουν» ή «Με υποτιμούν» ή «Δεν μας καταλαβαίνουν όπως θα έπρεπε και είναι αυστηροί και κακοί. Είναι δύσκολο να δημιουργήσεις και να χτίσεις μια σχέση μαζί τους». Παρόμοια ευρήματα βρέθηκαν και σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε με 3.500 μαθητές εκ των οποίων οι 415 ήταν μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Διαπιστώθηκε πως ήταν πιο πιθανό να αναφέρουν ότι δεν ταιριάζουν στο σχολείο, ότι αισθάνονται μειονεκτικά σε σχέση με την ακαδημαϊκή συμμετοχή τους, ήταν πιο πιθανό να θεωρούν ότι το πλαίσιο υποστηρίζει τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση από τους συνομηλίκους (Chenetal, 2019).

Οι Neal κ.ά. (2016) που επίσης στην ερευνά τους εστίασαν στις ανησυχίες των παιδιών κατά τη μετάβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στην οποία συμμετείχαν 89 παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από 10 σχολεία της Νοτιοανατολικής Αγγλίας και βρήκαν παρόμοια αποτελέσματα με τις προαναφερθείσες έρευνες, τόνισαν πως είναι αναγκαίο και ωφέλιμο ένα διαφορετικό πρόγραμμα μετάβασης για την συγκεκριμένη ομάδα μαθητών από αυτό που εφαρμόζεται συνήθως και καθολικά στα σχολεία για όλους τους μαθητές. Υποστηρίζουν πως οι κίνδυνοι και οι συνέπειες που προκαλεί η μετάβαση από την πρωτοβάθμια στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση στους μαθητές και ιδιαίτερα σε αυτούς με δυσκολίες, θα έπρεπε να αποτελεί πρωταρχικής σημασίας για τους σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Προγράμματα μετάβασης για μαθητές με διαφορετικό μαθησιακό ή/και ψυχοκοινωνικό προφίλ

Οι έφηβοι με ιδιαίτερο μαθησιακό ή/και ψυχοκοινωνικό προφίλ καλούνται να προσαρμοστούν στις αλλαγές, σε περιόδους – ορόσημα, με μεγάλο αριθμό αυτών των παιδιών να κουβαλάνε το άγχος της μετάβασης στο σχολείο πέρα από την αρχική περίοδο προσαρμογής καθιστώντας αναγκαίο τον σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων και πρακτικών που θα διευκολύνει τους συγκεκριμένους μαθητές και θα τους βοηθήσει να δουν πιο θετικά το σχολείο ενισχύοντας την αυτοεκτίμησή τους, βοηθώντας τους να κατακτήσουν κοινωνικές δεξιότητες και ενισχύοντας το αίσθημα του ανήκειν**.** Αναγνωρίζεται πως η μετάβαση, ως μία φυσική χρονική περίοδος, σε ένα παιδί που αντιμετωπίζει εκ των προτέρων δυσκολίες μπορεί να το οδηγήσει σε αυξημένη ψυχοκοινωνική ευαλωτότητα. Συνεπώς, για την υλοποίηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης που επιτυγχάνει τη πλήρη ενσωμάτωση των μαθητών με εκπαιδευτικές, συναισθηματικές, κοινωνικές, κ.ά. ανάγκες, η διαδικασία πρέπει να υποστηριχθεί και να ενισχυθεί με προγράμματα εξατομικευμένων μέτρων υποστήριξης, σε περιβάλλοντα που μεγιστοποιούν την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, προγραμμάτων πέρα αυτών που προσφέρονται ανεξαρτήτως σε όλα τα παιδιά που διανύουν την περίοδο της μετάβασης (Accariya&Khalil, 2016). Ωστόσο, σε διεθνές επίπεδο παρατηρείται έλλειψη σχετικών προγραμμάτων πλην κάποιων σποραδικών. Η έλλειψη αυτή ενδέχεται να αποδίδεται στην απουσία δημόσιων στρατηγικών σχεδιασμού για τις πολιτικές ευαισθητοποίησης, ενημέρωσης και επιμόρφωσηςτης εκπαιδευτικής κοινότητας, καθώς και των ενδεχόμενων εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων. Ως αποτέλεσμα, τα ελάχιστα υπάρχοντα προγράμματα αποτελούν κυρίως πρωτοβουλίες μεμονωμένων σχολείων ή ακόμα και εκπαιδευτικών.

Οι μελέτες στο πεδίο αναφέρουν κάποιες δράσεις για την μετάβαση όπως επισκέψεις στο σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ελεύθερες ημέρες για να ανακαλύψουν το σχολείο, συναντήσεις με μελλοντικούς εκπαιδευτικούς κ.λπ. ((Dann, 2011, Hannah&Topping, 2013). Στα πιο πολλά σχολεία αυτές οι δραστηριότητες θεωρούνται ως καλές πρακτικές ωστόσο σύμφωνα με έρευνες (Richteretal, 2019) για τις αντιλήψεις των γονέων σχετικά με τα προγράμματα μετάβασης φαίνεται πως οι γονείς δεν είναι ικανοποιημένοι και θεωρούν ότι μόνο μια μέρα επίσκεψης στο σχολείο ή μια συνάντηση των παιδιών με κάποιον εκπαιδευτικό δευτεροβάθμιας ως πρόχειρες λύσεις. Οι γονείς υποστηρίζουν πως το πρόγραμμα πρέπει να περιλαμβάνει αρκετές συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς και αρκετές ημέρες ξενάγησης και γνωριμίας με τους χώρους του νέου σχολείου που θα τα υποδεχτεί προκειμένου τα παιδιά να εξοικειωθούν και να αισθανθούν μεγαλύτερη ασφάλεια. Οι Dann (2011) και Hannah&Topping (2012) υποστηρίζουν την παραπάνω άποψη φέρνοντας το παράδειγμα των μαθητών στο φάσμα αυτισμού, για τους οποίους η επιπλέον προετοιμασία όπως οι περισσότερες επισκέψεις και η εξοικείωσή τους με το ωρολόγιο πρόγραμμα του Γυμνασίου θα μπορούσε να τους ωφελήσει στην μετάβαση. Η εφαρμογή ενός τέτοιου προγράμματος υποστήριξης από τους Bloyce&Frederickson

(2012) σε μαθητές στο φάσμα του αυτισμού οδήγησε σε μείωση άγχους στα περισσότερα παιδιά και σε καλύτερη γενική εικόνα σε όλους τους τομείς κατά την μετάβαση τους στο νέο σχολείο.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ένα ακόμα πρόγραμμα συστημικής μετάβασης (SystemicTransition in Education Programme for AutismSpectrumDisorder/STEP-ASD) που απευθυνόταν σε μαθητές στο φάσμα του αυτισμού στην Αγγλία και είχε ως στόχο την μείωση συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων κατά την μετάβαση (Mandyetal, 2016). Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε και εξελίχθηκε από κλινικούς ιατρούς με προϋπηρεσία σε παιδιά με αυτισμό σε συνεργασία με γονείς, εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς και ήταν βασισμένο στην θεωρία του Brofenbrenner (1979) και στην ιδέα ότι η δυσκολία στην προσαρμογή προκύπτει από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του και δεν αποτελεί αποκλειστικά έμφυτη ιδιότητα. Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε σε 37 μαθητές και είχε ως στόχο την συνεργασία όλων των εμπλεκομένων στην διαπαιδαγώγηση των παιδιών και συγκεκριμένα γονείς και εκπαιδευτικούς. Εστίασε στην από κοινού κατανόηση των αναγκών και των ικανοτήτων των παιδιών εφαρμόζοντας εξατομικευμένα προγράμματα κατά την μετάβαση στο γυμνάσιο. Παρείχε βοηθητικό εγχειρίδιο για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς με ολοκληρωμένο υλικό και στρατηγικές προκειμένου να βελτιώσει και όχι να αντικαταστήσει τις ήδη υπάρχουσες πρακτικές. Στην πρώτη φάση του προγράμματος, κατά την διάρκεια του καλοκαιριού, πριν την μετάβαση στη δευτεροβάθμια έγιναν συναντήσεις του παιδιού και των γονέων, με τους εκπαιδευτικούς από το δημοτικό και το γυμνάσιο αλλά και κάποιον επαγγελματία από το πρόγραμμα (π.χ κοινωνικό λειτουργό ή ψυχολόγο) με στόχο ο επαγγελματίας του προγράμματος μέσα από την συλλογή των πληροφοριών από το ίδιο το παιδί, τους γονείς, τον εκπαιδευτικό δημοτικής εκπαίδευσης και τον εκπαιδευτικό δευτεροβάθμιας να σχεδιάσει το προφίλ του μαθητή και ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα βασισμένο στις ανάγκες του. Το επόμενο βήμα ήταν η κοινοποίηση στο σχολείο δευτεροβάθμιας των στοιχείων και του εξατομικευμένου προγράμματος για το οποίο οι καθηγητές θα ήταν ενήμεροι και με βάση το εγχειρίδιο που τους είχε δοθεί από τους επαγγελματίες του προγράμματος θα μπορούσαν να παρέχουν την ακριβή υποστήριξη στον μαθητή. Οι δράσεις έγιναν στην αρχή της σχολικής χρονιάς και την εποπτεία του προγράμματος είχαν οι επαγγελματίες υπεύθυνοι του προγράμματος. Τα αποτελέσματά του ήταν ενθαρρυντικά καθώς οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους θεώρησαν πως το πρόγραμμα ήταν χρήσιμο και πως η ομάδα των παιδιών που συμμετείχε σημείωσε μείωση των συναισθηματικών δυσκολιών και των προβλημάτων συμπεριφοράς (Mandy etal, 2016).

Στην Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, τα προγράμματα μετάβασης δεν πραγματοποιούνται συχνά, είτε αυτά απευθύνονται σε μαθητές που ανήκουν στο γενικό πληθυσμό ή σε ειδικές κατηγορίες μαθητών. Τα λιγοστά προγράμματα που έχουν αναφερθεί πραγματοποιούνται συνήθως στο πλαίσιο του σχεδιασμού των κατά τόπους σχολείων, χωρίς να υπάρχει κάποιο ενιαίο πρόγραμμα για τους μαθητές.

Επίσης, έχουν δημοσιευτεί οδηγοί για την μετάβαση, που όμως δεν αποτελούν επίσημα καθολικά προγράμματα. Για παράδειγμα το 2023 υλοποιήθηκε πρόγραμμα μετάβασης στα δημοτικά του 7ου ΣΔΕΥ Δ' Αθήνας από την κοινωνική λειτουργό και την ψυχολόγο, μια φορά την εβδομάδα για τους μήνες Απρίλιο και Μάιο. Το πρόγραμμα αφορούσε 6 δραστηριότητες που περιλάμβαναν την διατύπωση σκέψεων και συναισθημάτων που τους προκαλεί η αναμονή για την μετάβαση και μία επίσκεψη στον χώρο του Γυμνασίου. Το πρόγραμμα είχε θετικά αποτελέσματα και έδωσε την δυνατότητα στους μαθητές να εκφράσουν τυχόν απορίες και προβληματισμούς που έχουν για την αλλαγή βαθμίδας αλλά και να επισκεφθούν το Γυμνάσιο ώστε να εξοικειωθούν λίγο με τον χώρο. Το έτος 2012 υλοποιήθηκε δράση μετάβασης σε 18 μαθητές της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού σχολείου του Αγίου Θωμά στα Οινόφυτα. Η δράση ήταν ημερήσια και διήρκησε 2 ώρες και 30 λεπτά. Έγινε ξενάγηση στα παιδιά στους χώρους του σχολείου, χωρίστηκαν σε μικρές ομάδες και παρακολούθησαν εκπαιδευτικούς μέσα στην τάξη και μαθητές που ήδη φοιτούσαν στο Γυμνάσιο μοίρασαν στα παιδιά κάρτες με ενθαρρυντικά μηνύματα για την επόμενη σχολική χρονιά.

Προτάσεις

Σε ένα συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό σύστημα, ικανό να ανταποκρίνεται στην ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού, αποτελεί αναγκαία συνθήκη όλοι οι μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και αυτών με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες, να απολαμβάνουν ανεμπόδιστα το δικαίωμά τους σε ποιοτική και χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευση. Κατά τον Evaggelou (2008) το πιο σημαντικό κριτήριο για μια επιτυχημένη μετάβαση αποτελεί η ανάγκη των παιδιών να είναι ισότιμα μέλη μέσα στην τάξη, να νοιώθουν αποδεκτά από τους εκπαιδευτικούς και πως ανήκουν σε μια ομάδα συνομηλίκων. Για την πιο αποτελεσματική υποστήριξη μαθητών με δυσκολίες κρίνεται απαραίτητη η εξατομίκευση των προγραμμάτων μετάβασης με βάση τις ανάγκες τους, τα οποία επιπλέον θα ενσωματώνουν τις θέσεις, τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τις προσδοκίες όλων των εμπλεκομένων στην μαθησιακή διαδικασία, και πρωτίστως των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων. Μέσα από την συνεργασία των μαθητών, των ειδικών (ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών) και των εκπαιδευτικών (υπεύθυνοι τάξεων και σύμβουλοι σχολικής ζωής) και των γονέων, προτείνεται ο σχεδιασμός δράσεων σε επίπεδο τάξης και σχολείου που θα εστιάζουν στην ευημερία, στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους, στην κοινωνική ένταξη και στην ουσιαστική συμπερίληψη τους.

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν σημαντικό κομμάτι σε αυτή την διαδικασία. Οι Foley κ.ά. (2016) διέκριναν πως τα κύρια εμπόδια για την ομαλή μετάβαση αποτελούν η έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών να τροποποιήσουν και να προσαρμόσουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους στις ανάγκες των μαθητών τους. Το εν λόγω συμπέρασμα συνάδει με τα αντίστοιχα ευρήματα Ελλήνων ερευνητών, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης δεν εφαρμόζουν στρατηγικές που προάγουν τη διαφοροποίηση του αναλυτικού

προγράμματος και της σχολικής πρακτικής (Βαλιαντή, 2015; Βλάχου & Σιδέρη, 2011). Επιπροσθέτως, απαιτείται περαιτέρω προσπάθεια για ενοποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων της Στ' τάξης Δημοτικού και της Α' τάξης Γυμνασίου, στα γνωστικά αντικείμενα των Νέων ελληνικών, της Γεωγραφίας, της Ιστορίας και των Φυσικών Επιστημών, ώστε να ελαχιστοποιηθεί το όποιο χάσμα παρατηρείται και να γίνεται όσο το δυνατόν πιο ανεπαίσθητη η μετάβαση από την Στ' τάξη του Δημοτικού στην Α' τάξη του Γυμνασίου.

Επιπλέον, κρίνεται απαραίτητη η ανάπτυξη και εφαρμογή στοχευμένων μέτρων και δραστηριοτήτων που να διευκολύνουν την ομαλή υποδοχή και ένταξη των μαθητών/ριών στην Α' τάξη του Γυμνασίου. Οι δραστηριότητες αυτές θα αποσκοπούν μεταξύ άλλων, στην περαιτέρω εξοικείωση των παιδιών με συγκεκριμένες ρουτίνες και μαθησιακές διαδικασίες του Γυμνασίου, κανονισμούς λειτουργίας των σχολείων, δεξιότητες μελέτης και μάθησης, μεθόδους αξιολόγησης κ.λ.π. Για παράδειγμα, όταν το σχολείο έχει ενημερωθεί για την υποδοχή μαθητών στο φάσμα του αυτισμού μπορούν να σχεδιάσουν χάρτες ή φωτογραφίες του σχολείου, πριν είτε κατά την είσοδό τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οπτικά ωρολόγια προγράμματα που απεικονίζουν την καθημερινή τους δομή, καθώς και ημερολόγια σχεδιασμένα που τους βοηθούν να οργανώνονται ή θα μπορούσε να βοηθήσει η χρήση ακουστικών ή η δημιουργία ενός ιδιαίτερου χώρου ηρεμίας και επιπλέον χρόνος για τις αλλαγές που υφίστανται. Παρόμοια, σε μαθητές με άγχος και κοινωνικοσυναισθηματικές δυσκολίες θα βοηθούσαν παρουσιάσεις από μαθητές που ήδη φοιτούν στο γυμνάσιο για το προσωπικό τους βίωμά κατά την διάρκεια της δικής τους μετάβασης. Αθροιστικά θα λειτουργούσε η δημιουργία ομάδων από μαθητές και εκπαιδευτικούς για την υποδοχή μαθητών από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση ή συναντήσεις μαθητών με εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας για την επίλυση των προβληματισμών, των απορροιών και των ανησυχιών τους, με την δυνατότητα σε κάποιους μαθητές να ζητήσουν ατομικές συναντήσεις με τους ψυχολόγους και τους κοινωνικούς λειτουργούς του σχολείου.

Σε αυτή την συλλογική προσπάθεια, ο ρόλος των γονέων είναι καταλυτικός. Θα ήταν γόνιμο και ωφέλιμο οι γονείς να προετοιμάζονται κυρίως στον τομέα της συναισθηματικής ετοιμότητας και σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με τον γνωστικό τομέα των παιδιών τους. Οι επιμορφωτικές συναντήσεις με τους γονείς για τις αλλαγές που βιώνουν οι μαθητές κατά την κρίσιμη ηλικία της εφηβείας, η συνεργασία και η ουσιαστική επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια προκειμένου να δημιουργηθεί αμοιβαία εμπιστοσύνη, προσδοκάται ότι θα παρέχει ένα σταθερό δίκτυο υποστήριξης για τον μαθητή που βρίσκεται στην διαδικασία της μετάβασης.

Για την πλαισίωση όλων των παραπάνω χρειάζεται η σχετική μέριμνα από τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής. Η Watkins (2007) επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης που υποδέχονται μαθητές/τριες με δυσκολίες «θα πρέπει να έχουν τις κατάλληλες στάσεις, εκπαίδευση, υποστήριξη και πόρους» (σ.

50). Η περιορισμένη και αποσπασματική παρεχόμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και ζητήματα που αφορούν την ομαλή μετάβαση στις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης δυσκολεύει το έργο τους και παρεμποδίζει την απρόσκοπτη ενσωμάτωση όλων των μαθητών στην σχολική κοινότητα.

Συμπεράσματα

Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση είχε στόχο να γίνει αντιληπτή η αναγκαιότητα σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων για την ομαλή μετάβαση και ένταξη των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Κατανοώντας τους περιορισμούς και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι συγκεκριμένοι μαθητές στην ένταξη και συμπερίληψη τους στο γενικό σχολείο, προκύπτει ακόμα πιο επιτακτική η ανάγκη για περαιτέρω στήριξη τους. Συνεπώς, κρίνεται απαραίτητη η αναθεώρηση της παρούσας εκπαιδευτικής πολιτικής, με στόχο την ενίσχυση και τη συνεχή υποστήριξη των προσπαθειών, προκειμένου να διασφαλιστεί μια ομαλή και επιτυχημένη μετάβαση των μαθητών από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Η αναθεωρημένη αυτή πολιτική πρέπει να βασίζεται σε μία συνολική προσέγγιση που θα διασφαλίζει όλες τις απαραίτητες προϋποθέσεις και συνεργασίες για την υλοποίηση αυτού του εγχειρήματος.

Βιβλιογραφία

Accariya, Zaher&Khalil, Mahmood. (2016). The Socio-Emotional Adjustment of Learning-Disabled Students Undergoing School Transitions. CreativeEducation. 07. 139-151. 10.4236/ce.2016.71014.

Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. Psychological Review, 84, 191-215. http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Bloyce, J. & Frederickson, N. (2012). Intervening to improve the transfer to secondary school. Educational Psychology in Practice, 28(1), 1–18. https://doi.org/10.1080/02667363.2011.639345

Cairns, R. B., & Cairns, B. D. (1994). Lifelines and risks: Pathways of youth in our time. New York, NY: Harvester Wheatsheaf

Chen, Chin-Chih & Farmer, Thomas & Hamm, Jill & Brooks, Debbie & Lee, David & Norwalk, Kate & Lambert, Kerrylin& Dawes, Molly & Sterrett, Brittany & Rizzo, Karen. (2019). Emotional and Behavioral Risk Configurations, Students With Disabilities, and Perceptions of the Middle School Ecology. Journal of Emotional and Behavioral Disorders. 28. 106342661986682. 10.1177/1063426619866829.

Chris Forlin, Kenneth Kuen-Fung Sin and Rupert Maclean (2013). Transition for a Student With Special Educational Needs From Primary to Secondary School in Hong Kong. Australasian Journal of Special Education, 37, pp 49-63 doi:10.1017/jse.2013.8

Clark, M. D. (1997). Teacher Response to Learning Disability: A Test of Attributional Principles. Journal of Learning Dis abilities, 30, 69-79. http://dx.doi.org/10.1177/002221949703000106

Dann, R. (2011). Secondary transition experiences for pupils with Autistic Spectrum Conditions. Educational Psychology in Practice, 27, 293–312. https://doi.org/10.1080/02667363.2011.603534

Dillon, Gayle & Underwood, Jean. (2012). Parental Perspectives of Students With Autism Spectrum Disorders Transitioning From Primary to Secondary School in the United Kingdom. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities - FOCUS AUTISM DEV DISABIL. 27. 111-121. 10.1177/1088357612441827.

Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). School and community influences on human development. In M. H. Borenstein & M. E. Lamb (Eds.), Developmental science: An advanced textbook (6th ed., pp. 571–643). New York, NY: Psychology Press.

Evangelou, M., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., & Siraj-Blatchford, I. (2008). Effective pre-school, primary and secondary education 3-14 project (EPPSE 3-14): What makes a successful transition from primary to secondary school? London, England: Institute of Education, University of London.

Farmer, T. W., Hamm, J. V., Petrin, R. A., Robertson, D. R., Murray, R. A., Meece, J., and Brooks, D. S. (2010). Supporting early adolescent learning and social strengths: Promoting productive contexts for students at-risk for EBD during the transition to middle school. Exceptionality, 18, 94-106.

Foley, T., Foley, S. & Curtin, A. (2016). Primary to post-primary transition for students with Special Educational Needs from an Irish context. International Journal of Special Education, 31 (2), 1–27. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=EJ1111113

Hanewald, R. (2013). Transition Between Primary and Secondary School: Why it is Important and How it can be Supported. Australian Journal of Teacher Education, 38, 62–74. https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.7

Hannah, E. & Topping, K. (2012). Anxiety Levels in Students with Autism Spectrum Disorder Making the Transition from Primary to Secondary School. Education

and Training in Autism and Developmental Disabilities, 47, 198–209. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/23880100

Hannah, E., & Topping, K. (2013). The transition from primary to secondary school: Perspectives of students with autism spectrum disorder and their parents. International Journal of Special Education, 28(1), 145–160.

Heiman, T. (2000). Liku'yeLemida [Learning Disabilities]. Tel Aviv: Open University Press. (In Hebrew)

Hoglund, W. L., & Leadbeater, B. J. (2004). The Effects of Family, School, and Classroom Ecologies on Changes in Child ren's Social Competence and Emotional and Behavioral Problems in First Grade. Developmental Psychology, 40, 533-544. http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.40.4.533

Jindal-Snape, D. & Miller, D. (2008). A Challenge of Living? Understanding the Psycho-social Processes of the Child During Primary-secondary Transition Through Resilience and Self esteem Theories. Educational Psychology Review, 20, 217–236. https://doi.org/10.1007/s10648-008-9074-7

Jindal-Snape, D., Hannah, E. F. S., Cantali, D., Barlow, W. & MacGillivray, S. (2020) Systematic literature review of primary-secondary transitions: International research. Review of Education, 8 (2): 526-566. https://doi.org/10.1002/rev3.3197.

Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social Skill Deficits and Learning Disabilities: A Meta-Analysis. Journal of Learn ing Disabilities, 29, 226-257. http://dx.doi.org/10.1177/002221949602900301

Langenkamp, A.G. (2009). Following Different Pathways: Social Integration, Achievement and the Transition to High School. American Journal of Education, 116, 69-97

Lester, L., Waters, S. & Cross, D. (2013). The Relationship Between School Connectedness and Mental Health During the Transition to Secondary School: A Path Analysis. Australian Journal of Guidance and Counselling, 23, 157–171. https://doi.org/10.1017/jgc.2013.20

Lufi, D., Elner, I., & Levi, N. (2004) Ha'araḥatyiḥolet, kishurimkognitivimu'mafyaneiishi'utshelmitbagrimimliku'yelimida Assessment of Intellectual Ability, Cognitive Functioning, and Personality Characteristics of Adolescents with Learning Disabilities]. Sugiyotb'ḥinuchmiyuḥadv'shikum [Issues in Special Education & Rehabilitation], 19, 69-82. (In Hebrew)

Mammarella IC, Giofrè D, Caviola S, Cornoldi C, Hamilton C. Visuospatial working memory in children with autism: the effect of a semantic global organization. Res Dev Disabil. 2014 Jun;35(6):1349-56. doi: 10.1016/j.ridd.2014.03.030. Epub 2014 Apr 3. PMID: 24705488.

Mandy, William & Murin, Marianna &Baykaner, Ozlem & Staunton, Sara & Cobb, Robert & Hellriegel, Josselyn & Anderson, Seonaid & Skuse, David. (2016). Easing the transition to secondary education for children with autism spectrum disorder: An evaluation of the Systemic Transition in Education Programme for Autism Spectrum Disorder (STEP-ASD). Autism. 20. 580-590. 10.1177/1362361315598892.

Maras, P. & Aveling, E. (2006). Students with special educational needs: transitions from primary to secondary school. British Journal of Special Education, 33, 196–203. https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2006.00439.x

Margalit, M. (2004). Ḥekerhatikvah, hama'amatzv'hamotivatsiyab'lekutlemida. [Studying the Hope, Effort and Motiva tion in Learning Disability]. Lecture. "Make It So I know" Symposium, Tel Aviv, Israel. (In Hebrew)

Mechthild Richter, Maria Popa-Roch & Céline Clément (2019): Successful Transition From Primary to Secondary School for Students With Autism Spectrum Disorder: A Systematic Literature Review, Journal of Research in Childhood Education, DOI: 10.1080/02568543.2019.1630870

Neal, S. & Frederickson, N. (2016). ASD transition to mainstream secondary: a positive experience? Educational Psychology in Practice, 32, 355–373. https://doi.org/10.1080/02667363.2016.1193478

Neal, S., Rice, F., Ng-Knight, T., Riglin, L. & Frederickson, N. (2016). Exploring the longitudinal association between interventions to support the transition to secondary school and child anxiety. Journal of Adolescence, 50, 31–43. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.04.003

Olivier, E., Archambault, I., & Dupere, V. (2018). Boys' and girls' latent profiles of behavior and social adjustment in school: Longitudinal links with later student behavioral engagement and academic achievement? Journal of SchoolPsychology, 69, 28–44.

Pearl, R. (1992). Psychosocial Characteristics of Learning Disabled Students. In N. N. Singh, & I. L. Beale (Eds.), Learning Disabilities: Nature, Theory and Treatment (pp. 96-125). New York: Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4613-9133-3_4

Pellegrini, A. D., &Bartini, M. (2000). A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary school to middle school. American Educational Research Journal, 37, 699–725.

Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. The Elementary School Journal, 100, 443–471.

Roeser, R. W., & Peck, S. C. (2003). Patterns and pathways of educational achievement across adolescence: A holistic developmental perspective. New Directions for Child and Adolescent Development, 101, 39–62

Sadeh, S. (1983). Ḥavleiha'Ma'avar [The Trials of Transition]. Hed Haḥinuḥ, 1, 257-306. (In Hebrew)

Seidman, E., Allen, L., Aber, J. L., Mitchell, C., & Feinman, J. (1994). The impact of school transitions in early adolescence on the self-esteem and perceived social context of poor urban youth. Child Development, Special Issue: Children and Poverty, 65, 507–522.

Shimshoni, R., & Brenner, A. (2004). Miyumanuyotl' midahl' lomdimimlikuyotl' midah. [Study Skills for Students with Learning Disabilities]. Hed HaUlpanha'Ḥadash, 87, 98-106. (In Hebrew)

Smith, J.S., Akos, P., Lim, S. and Wiley, S. (2008). Student and Stakeholder Perceptions of the Transition to High School. The High School Journal. 91, 3,February-March

Valianti, S. (2015). I diaforopoiisi tis didaskalias se taxeis miktis ikanotitas mesa apo tis empeiries ekpaideftikon kai mathiton: mia poiotiki dierevnisi tis apotelesmatikotitas kai ton proypotheseon efarmogis tis. Epistimes Agogis 1, 7-35

Vaz, S., Parsons, R., Falkmer, T., Passmore, A. &Falkmer, M. (2014). The impact of Personal Background and School Contextual Factors on Academic Competence and Mental Health Functioning across the Primary-Secondary School Transition. PLOS One, 9(3), 1–13. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0089874

Vlachou, A., &Zoniou-Sideri, A. (2011). Scholiki entaxi kai efarmosmenes praktikes synergasias metaxy ekpaideftikon genikis kai eidikis agogis. Athina : Pedio.

Watkins, N. (2007). Literacy at the secondary level: Pre-service teachers' perceptions of characteristics and effective practices of exceptional educators. (Master's Thesis). Retrieved from ProQuest, UMI Dissertations Publishing. (MR33584)

Η χρησιμότητα του κοινωνιομετρικού ερωτηματολογίου ως μέσο για τη διερεύνηση των κοινωνικών σχέσεων και τη διευκόλυνση της κοινωνικοποίησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Αυγουστής Μιχάλης, Δάσκαλος Ε.Α.Ε., M.Ed. στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, M.Ed. στις Επιστήμες της Αγωγής
Αυγουστή Σοφία-Τσαμπίκα, Δασκάλα Ε.Α.Ε., M.Ed. στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Περίληψη

Το κοινωνιομετρικό ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο για τη διερεύνηση των κοινωνικών σχέσεων και τη ενίσχυση της κοινωνικοποίησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μέσα από την παρούσα έρευνα, με παραδείγματα εφαρμογής σε τάξεις ενός δημοτικού σχολείου, γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί το κατά πόσον, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους καθώς επίσης και να διαφανεί ο βαθμός κοινωνικοποίησης αυτών των μαθητών. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας προτείνονται τρόποι με τους οποίους μπορούν τα δεδομένα του κοινωνικού ερωτηματολογίου να χρησιμοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό της τάξης, προκειμένου να διευκολυνθεί η ομαλή ένταξη των μαθητών με δυσκολίες στις ομάδες των συμμαθητών τους.

Λέξεις-Κλειδιά: κοινωνιόγραμμα, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κοινωνικοποίηση

The usefulness of the sociometric questionnaire as a means of investigating social relationships and facilitating the socialization of students with special educational needs, in primary schools

Avgoustis Michail, Special Education Teacher, M.Ed in Special Education, M.Ed. in Educational Sciences
Avgousti Sofia, Special Education Teacher, M.Ed in Special Education

Abstract

The sociometric questionnaire is a powerful tool for investigating social relationships and enhancing the socialization of students with special educational needs in primary schools. Through this research, with examples of application in elementary school classrooms, an attempt is made to investigate whether students with special educational needs are accepted by their classmates, as well as to reveal the degree of socialization of these students. Based on the results of the research, ways are suggested in which the data from the social questionnaire can be used by the classroom teacher, in order to facilitate the smooth integration of students with difficulties into their peer groups.

Key-words: sociogram, special educational needs, socialization

Εννοιολογική οριοθέτηση

Η **κοινωνιομετρία** είναι μια μέθοδος που εμπνεύστηκε, μορφοποίησε και εφάρμοσε ο ψυχοκοινωνιολόγος Μορένο (1934), η οποία μελετά τις διαπροσωπικές σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ των ατόμων μιας ομάδας σε κάποιο δεδομένο χρόνο. Σε μια σχολική τάξη μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό, προκειμένου να μπορέσει να κατανοήσει τις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των μαθητών της τάξης, τις συμπάθειες και τις αντιπάθειες, την ικανότητα συνεργασίας, την ανεκτικότητα στη διαφορετικότητα. Τα αποτελέσματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν με τέτοιο τρόπο, ώστε ο εκπαιδευτικός να δραστηριοποιήσει τους μαθητές του εντάσσοντας τους σε ομάδες που θα λειτουργούν καλύτερα, μειώνοντας φαινόμενα αποστασιοποίησης ή περιθωριοποίησης (Gottman, 2000). Τα εργαλεία της κοινωνιομετρίας είναι το κοινωνιομετρικό ερωτηματολόγιο, ο κοινωνιομετρικός πίνακας και το κοινωνιόγραμμα.

Με το **κοινωνιομετρικό ερωτηματολόγιο** παρέχεται η δυνατότητα να εξαχθούν στοιχεία τα οποία βοηθούν στον προσδιορισμό του βαθμού αποδοχής ή απόρριψης ενός ατόμου και τον εντοπισμό των περιπτώσεων εκείνων στις οποίες ο κίνδυνος κοινωνικής απόρριψης δεν έχει γίνει αντιληπτός ή δεν αναδεικνύεται (Εμβαλωτής, 2003). Στο επίπεδο της σχολικής τάξης μπορεί να δώσει πληροφορίες σχετικά με το ποιοι μαθητές γίνονται αποδεκτοί από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, ποιος ή ποιοι είναι περισσότερο ή λιγότερο δημοφιλείς, ποιος είναι απομονωμένος ή περιθωριοποιημένος από την ομάδα της τάξης, για τις υποομάδες που σχηματίζονται μέσα στην τάξη και τέλος για το ποιες επιλογές εμπεριέχουν αμοιβαιότητα και ποιες όχι, προκειμένου χρησιμοποιηθούν στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική όπως ο σχηματισμός ομάδων εργασίας. Μια απλή μορφή ενός κοινωνιομετρικού ερωτηματολογίου μπορεί να περιλαμβάνει την ερώτηση *«με ποιον συμμαθητή σου θα ήθελες να κάθεσαι στο θρανίο, να παίζεις μαζί του στο διάλειμμα ή το απόγευμα στη γειτονιά».* Αν και συνήθως χρησιμοποιείται η καταγραφή θετικών στάσεων μπορεί ανάλογα με τη στόχευση του ερευνητή το ερωτηματολόγιο να περιλαμβάνει και αρνητικές στάσεις προσθέτοντας την παραπάνω ερώτηση στην αρνητική της μορφή, «*με ποιον δεν θα ήθελες να ….»,* σε περιπτώσεις για χρειάζεται να φανεί αν υπάρχουν φαινόμενα περιθωριοποίησης κάποιων μαθητών μέσα στην τάξη. Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου καταχωρούνται στον κοινωνιομετρικό πίνακα ο οποίος είναι διπλής εισόδου (οριζόντια και κάθετα). Οι θετικές επιλογές καταγράφονται με το σύμβολο (+) και οι αρνητικές με το σύμβολο (-) δίνοντας στοιχεία σχετικά με τη δημοτικότητα (επιλέγεται ή όχι από τους συμμαθητές) κάθε μαθητή καθώς και με την κοινωνικότητά του (αν επιλέγει ο ίδιος κάποιους μαθητές). Τέλος τα στοιχεία από τον πίνακα μπορούν να αποτυπωθούν στο κοινωνιόγραμμα που αποτελεί τη γραφική αναπαράσταση του κοινωνιομετρικού πίνακα και το οποίο μας δίνει μια εικόνα των ομάδων που σχηματίζονται μέσα στην τάξη καθώς και πληροφορίες για την κοινωνική κατάσταση (δημοτικότητα ή απόρριψη) κάθε μαθητή (Τσιπλητάρης, 2004). Η μελέτη και η ερμηνεία του κοινωνιομετρικού πίνακα και του κοινωνιογράμματος οδηγούν σε διαπιστώσεις για τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, τις διαφοροποιήσεις, τι αμοιβαίες επιλογές τους και τις αλληλεπιδράσεις που υπάρχουν, στοιχεία τα οποία δίνουν πολύτιμες πληροφορίες στον εκπαιδευτικό για τις παρεμβάσεις

που χρειάζεται να γίνουν στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών και στην ενίσχυση του καλού συναισθηματικού κλίματος της τάξης (Γεωργογιάννης, 2009).

Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2005), η **κοινωνικοποίηση** ορίζεται ως εκείνη η διαδικασία κατά την οποία το άτομο αφομοιώνει τις κοινωνικές επιταγές προκειμένου να ενταχθεί, να προσαρμοστεί στο κοινωνικό σύνολο και να γίνει ενεργό μέλος αυτού του συνόλου. Ο άνθρωπος είναι εν δυνάμει κοινωνικό ον, χρειάζεται όμως οι ικανότητες που υπάρχουν να αναπτυχθούν μέσα από την αλληλεπίδρασή του με τους άλλους ανθρώπους. Αυτή η αλληλεπίδραση θα επιτρέψει στο άτομο να αναπτύξει κοινή κουλτούρα, η ύπαρξη της οποίας είναι σημαντική τόσο για την κοινωνία όσο και για κάθε άτομο χωριστά, αφού είναι η βάση της συνεργασίας και της επικοινωνίας των μελών της κοινωνίας (Τσαούσης, 2004).

Η κοινωνικοποίηση του παιδιού αρχίζει από τη γέννησή του και συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Ο πρωταρχικός φορέας κοινωνικοποίησης είναι η οικογένεια η οποία θέτει τα θεμέλια για την ομαλή ένταξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον και του προσφέρει τα εφόδια για να μπορέσει να καλλιεργήσει τόσο το κοινωνικό στοιχείο που θα του επιτρέψει την ομαλή συμβίωση με τους άλλους ανθρώπους, όσο και τα στοιχεία που βοηθούν στην πολιτισμική ένταξη του ατόμου, με την οικειοποίηση της πολιτισμικής κληρονομιάς και των πολιτισμικών αξιών. Στην κοινωνικοποίηση του παιδιού συμβάλουν και άλλοι φορείς ή ομάδες έξω από την οικογένεια, όπως για παράδειγμα η ομάδα των συνομηλίκων και το σχολικό περιβάλλον που αποτελεί έναν ισχυρό φορέα κοινωνικοποίησης, ως εκφραστής της εκπαιδευτικής ιδεολογίας που ακολουθείται κάθε φορά. Το σχολείο επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού και τη θέση που θα πάρει μέσα στην κοινωνία, αφού είναι αυτός ο χώρος όπου το παιδί δοκιμάζει και εξερευνά τον κοινωνικό του ρόλο, ενσωματώνοντας τελικά αυτόν που θα έχει μέσα στην κοινωνική ομάδα. Η διαμόρφωση αυτού του ρόλου εξαρτάται και επηρεάζεται τόσο από τις επιλογές του παιδιού όσο και από την αλληλεπίδρασή του με την ομάδα της τάξης και το δάσκαλο και την εικόνα που διαμορφώνει για τον εαυτό του μέσα από αυτή την αλληλεπίδραση (Blumer, 1986, Κοσμόπουλος, 1990, Ματσαγγούρας, 2000, Τσιπλητάρης, 2001). Ιδιαίτερο ρόλο στην κοινωνικοποίηση του παιδιού διαδραματίζει η ομάδα των συνομηλίκων. Είναι σημαντικό τόσο για την προσωπική ανάπτυξη όσο και για την κοινωνική ένταξη και προσαρμογή του κάθε παιδιού, ιδιαίτερα όταν αυτό βρίσκεται σε κρίσιμες περιόδους ανάπτυξης- όπως η πρώτη σχολική ηλικία και η εφηβεία- να διαμορφώσει την αίσθηση του «ανήκειν» μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων. Η ένταξη των παιδιών σε αυτήν, η ανάγκη να είναι αποδεκτά, να αποτελούν μέρος της ομάδας εκφράζει μιας ζωτικής σημασίας ανάγκη για όλα τα παιδιά και τους εφήβους και η ικανοποίηση της επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό μια ισορροπημένη κοινωνική-συναισθηματική συγκρότηση (Μπάρμπας, 2007, Fontana, 1995). Ο R. Dreikurs (1975), έγραψε: «*το να ανήκεις, αποτελεί βασική ανάγκη και μια από τις βασικές αιτίες του άγχους είναι ο φόβος ότι δεν ανήκεις*» (ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2007). Για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, η ένταξη στην ομάδα των συνομηλίκων είναι ένας παράγοντας που μπορεί να

αντισταθμίσει τη δυσμενή θέση στην οποία βρίσκονται, λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν και τις αποτυχίες που βιώνουν στο σχολικό περιβάλλον. Συχνά οι μαθητές αυτοί ανάλογα και με είδος των δυσκολιών που έχουν και τη διαχείριση αυτών των δυσκολιών από το δάσκαλο και την οικογένεια, (πίεση για επιδόσεις, λεκτική κακοποίηση, κ.α), έχουν δυσχέρεια στην επαρκή ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων που απαιτούνται προκειμένου να έχουν μια υγιή κοινωνική συναναστροφή με τους συμμαθητές τους. Αυτό σε αρκετές περιπτώσεις έχει ως αποτέλεσμα να περιθωριοποιούνται και να αναπτύσσουν αρνητικές ή προβληματικές συμπεριφορές, στην προσπάθειά τους να ενταχθούν στις παρέες και τις ομάδες των υπόλοιπων παιδιών (Πολυχρονοπούλου, 2003, Χρηστάκης, 2001). Η δυναμική της ομάδας των συμμαθητών και η επιρροή που μπορεί να έχει στη συμπεριφορά των μελών της, με τη σωστή καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό, μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν κατάλληλες συμπεριφορές, που θα τους επιτρέψουν να ενταχθούν δημιουργικά στο κοινωνικό περιβάλλον της τάξης (Αρχοντάκη, Φιλίππου, 2003, Bikos, 2003).

Οι **Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες** (ΕΕΑ) αναφέρονται σε σημαντικές δυσκολίες μάθησης που αντιμετωπίζουν μαθητές λόγω αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών ή αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών. Οι κατηγορίες που εντάσσονται είναι πολλές και αναδεικνύουν τον πολυδιάστατο ρόλο του όρου και τη δυσκολία για ακριβή προσδιορισμό. Μπορεί να περιλαμβάνουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσγραφία, κλπ.), σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (αυτισμός) και ψυχικές διαταραχές κ.α, οι οποίες επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Οι μαθητές των παραπάνω κατηγοριών χρειάζονται πρόσθετη υποστήριξη, πιθανές τροποποιήσεις στα εκπαιδευτικά προγράμματα και σε κάποιες περιπτώσεις φοίτηση σε ειδικές σχολικές δομές (Νόμος 3699/2008). Σε αρκετές περιπτώσεις υπάρχουν συνοδές δυσκολίες που αφορούν τη συμπεριφορά, τη συναισθηματική ρύθμιση, την προσαρμογή και την αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές στο σχολείο (Avramidis, 2013, Πολυχρονοπούλου, 2004). Οι δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση δυσχεραίνουν τη δημιουργία θετικών κοινωνικών σχέσεων και κατ΄ επέκταση την κοινωνική θέση που έχει ένας μαθητής μέσα στην τάξη (Μπίκος, 2010). Ο όρος κοινωνική θέση αφορά στο βαθμό στον οποίο ένα άτομο είναι αρεστό ή αποδεκτό ως μέλος μιας ομάδας (συνήθως συνομηλίκων) (Williams & Gilmour, 1994). Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φαίνεται πως δεν έχουν την ίδια κοινωνική αποδοχή με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, συνήθως, είναι πιο σπάνια δημοφιλείς, έχουν λιγότερους φίλους και είναι πιο πιθανότερο να χαρακτηρισθούν απορριπτόμενοι και παραμελημένοι εντός του σχολικού πλαισίου (Grygiel et all, 2014, Αβραμίδης, 2013).

Μεθοδολογία έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση του βαθμού κοινωνικοποίησης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν σε τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Επιμέρους στόχοι:

α) Η διερεύνηση του βαθμού αποδοχής των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τους συμμαθητές τους.

β) Η διερεύνηση του βαθμού κοινωνικότητας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κατά πόσο δηλαδή επιθυμούν να μετέχουν στις παρέες των συμμαθητών τους.

Σύμφωνα και με τα όσα αναφέρθηκαν στην εισαγωγή σχετικά με τις δυσκολίες που μπορεί να παρουσιαστούν στη συμμετοχή στην ομάδα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η υπόθεση ήταν ότι αυτοί οι μαθητές:

α) θα είναι λιγότερο δημοφιλείς από τους συμμαθητές τους (οι συμμαθητές τους δε θα τους επιλέγουν για να κάνουν παρέα)

β) θα έχουν χαμηλό βαθμό κοινωνικότητας (μειωμένη επιθυμία συμμετοχής σε ομάδες συμμαθητών).

Η έρευνα εντάσσεται στην κατηγορία της μελέτης περίπτωσης όπου μελετάται μια ομάδα. Έγινε προσπάθεια καταγραφής των αποτελεσμάτων από τις επιλογές του συνόλου των μαθητών σε έξι τμήματα ενός δημοτικού σχολείου, τα οποία αφορούσαν σε εννιά μαθητές οι οποίοι αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας. Ο σκοπός αυτής της προσπάθειας ήταν να διερευνηθούν και να αναλυθούν-στο μέτρο του δυνατού με το συγκεκριμένο δείγμα που επιλέχθηκε-τα δεδομένα, ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα τα οποία πιθανό να μπορούν να οδηγήσουν σε γενικεύσεις σχετικά με τον ευρύτερο πληθυσμό στον οποίο ανήκει αυτή η ομάδα (Cohen, Manion, 2007).

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εννιά (9) μαθητές που φοιτούσαν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε σχολεία της πόλεως Ρόδου και είτε είχαν ήδη αξιολογηθεί από το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., ως μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είτε ήταν σε αναμονή αξιολόγησης και υποστηρίζονταν από το τμήμα ένταξης. Οι μαθητές επιλέχθηκαν σε συνεργασία με το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., τη δασκάλα του τμήματος ένταξης του σχολείου, τον διευθυντή του σχολείου και τους δασκάλους του κάθε τμήματος όπου φοιτούσαν οι μαθητές. Έγινε προσπάθεια να υπάρχει δείγμα από όλες τις τάξεις του σχολείου προκειμένου να μελετηθεί αν υπάρχει διαφοροποίηση στα αποτελέσματα ανάλογα με την ηλικία και την τάξη. Οι μαθητές ήταν 8 αγόρια και ένα κορίτσι, από την Α΄ έως και τη ΣΤ΄ τάξη, οι 8 από αυτούς είχαν γνωμάτευση και ο ένας σε αναμονή αξιολόγησης. Σε σχέση με τις διαγνώσεις, οι 3 μαθητές είχαν διάγνωση για Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία –Δυσλεξία, 2 μαθητές ήταν στο Φάσμα του Αυτισμού, 1 με Γενικές μαθησιακές Δυσκολίες και 2 με Σύνθετες Συναισθηματικές και Κοινωνικές Δυσκολίες.

Ερευνητικά εργαλεία-Συλλογή δεδομένων

Η συλλογή των στοιχείων της έρευνας έγινε με κοινωνιομετρικά ερωτηματολόγια τα οποία δόθηκαν και συμπληρώθηκαν από τους μαθητές έξι τάξεων, (από Α τάξη έως ΣΤ

τάξη, ένα τμήμα σε κάθε τάξη), ενός δημοτικού σχολείου της πόλης της Ρόδου. Τα τμήματα επιλέχθηκαν σε συνεργασία με τον διευθυντή του συγκεκριμένου σχολείου και τους εκπαιδευτικούς (τμημάτων και τάξης ένταξης), με βασικό κριτήριο να υπάρχουν σε αυτά έστω ένας μαθητής είτε με διαγνωσμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είτε να είναι σε αναμονή για αξιολόγηση και να υποστηρίζεται από το τμήμα ένταξης του σχολείου. Τέθηκαν δύο ερωτήσεις προκειμένου να υπάρξουν στοιχεία που αφορούν τόσο θετικές (συμπάθεια, διάθεση συνεργασίας, φιλία) όσο και αρνητικές τάσεις (αποφυγή συνεργασίας ή φιλίας). Στη συνέχεια τα δεδομένα περάστηκαν σε κοινωνιομετρικούς πίνακες για κάθε τάξη και ομαδοποιήθηκαν τα αποτελέσματα σε σχέση με την αποδοχή των μαθητών του δείγματος από τους συμμαθητές τους και σε σχέση με την κοινωνικότητα αυτών των μαθητών (επιθυμία συμμετοχής σε ομάδες συμμαθητών).

Αποτελέσματα

Αποδοχή μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τους συμμαθητές τους

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων σε σχέση με την αποδοχή των μαθητών του δείγματος από τους συμμαθητές τους, φαίνεται ότι σε αρκετές περιπτώσεις οι μαθητές αυτοί συγκεντρώνουν μεγάλο αριθμό αρνητικών ψήφων και στις μισές περιπτώσεις συγκεντρώνουν το μέγιστο αριθμό της τάξης των αρνητικών επιλογών.

Ένα ενδεικτικό παράδειγμα ο μαθητής στην Α΄ τάξη, συγκεντρώνει 10 αρνητικές ψήφους (τις περισσότερες της τάξης) και μόνο μία θετική ψήφο όταν ο μέσος όρος της τάξης σε αρνητικές ψήφους είναι στο 2,9 και των θετικών στο 2,95, στοιχεία που δείχνουν ότι ο μαθητής δεν είναι επιθυμητός από τους περισσότερους συμμαθητές του, λαμβάνοντας υπόψη ότι ο ανώτερος αριθμός θετικών επιλογών της τάξης είναι το 7. Μπορούμε να αναφέρουμε εδώ μερικά σχόλια που έγραψαν μερικοί από τους συμμαθητές για τον συγκεκριμένο μαθητή σχετικά με τους λόγους που τον απορρίπτουν από τις παρέες τους: *«επειδή είναι κακό παιδί», «γιατί κάνει πολλές βλακείες», «γιατί χτυπάει και πειράζει τα άλλα παιδιά», «γιατί κάνει φασαρία».* Τη θετική ψήφο την απέσπασε από κάποιο συμμαθητή του επειδή όπως δήλωσε το άλλο παιδί *«του έδωσε μια τάπα»*, γεγονός που δείχνει ότι μπορεί μέσα από το παιχνίδι να δημιουργηθούν ευκαιρίες για ενίσχυση της αποδοχής του μαθητή. Σε ό,τι αφορά την απόρριψη από τους συμμαθητές του, φαίνεται ότι η συμπεριφορά του στις παρέες δημιουργεί προβλήματα, τα οποία οδηγούν τους άλλους να έχουν αρνητική στάση απέναντί του. Να σημειώσουμε ότι ο επόμενος μαθητής με τις περισσότερες αρνητικές ψήφους, παρουσιάζει και εκείνος δυσκολίες στη μάθηση (σύμφωνα με τη δασκάλα της τάξης), αλλά προς το παρόν οι γονείς δεν επιθυμούν να προχωρήσουν σε περεταίρω διερεύνηση των δυσκολιών του παιδιού τους. Παρόμοια ευρήματα με αυξημένα ποσοστά αρνητικών επιλογών, είχαμε και στους υπόλοιπους μαθητές τυο δείγματος, ανεξάρτητα από την τάξη και τη διάγνωση που είχαν. Στην πλειοψηφία τους λαμβάνουν μεγάλα ποσοστά αρνητικών ψήφων, κατά πολύ μεγαλύτερα από τον μέσο όρο κάθε τάξης. Υπήρξαν ωστόσο ένας μαθητής στην

Γ΄ και μία μαθήτρια στη Δ΄ τάξη που συγκέντρωσαν χαμηλά ποσοστά αρνητικών ψήφων.

Κάποια από τα σχόλια των μαθητών για την επιλογή της αρνητικής ψήφους προς τους μαθητές του δείγματος ήταν τα παρακάτω, τα οποία είχαν κάποιες διαφοροποιήσεις ανάλογα με τη διάγνωση κάθε παιδιού. Για παράδειγμα σε παιδιά με Αυτισμό: *«μας πειράζει», πιάνει τα σκουπίδια», κλαίει συνέχεια»,* μερικά από τα οποία σε κάποιο βαθμό δείχνουν να σχετίζονται με τη διαγνωσμένη διαταραχή τους. Σε άλλες περιπτώσεις όπως η ΔΕΠΥ: *«Γιατί με κοροϊδεύει και με ενοχλεί», «κάνει συνέχεια βλακείες», «δεν είναι συμπαθητικός», «με χτυπάει χωρίς λόγο», «είναι σπαστικός και βρωμιάρης», «δεν θέλω να καθίσω μαζί του γιατί δεν μπορώ να κάνω μάθημα».* Ακόμα και σε περιπτώσεις όπου οι μαθητές είχαν διάγνωση για μαθησιακές δυσκολίες όπως η δυσλεξία, υπήρχαν αρνητικά σχόλια όπως: *«συνέχεια μιλάει με τους άλλους και κάνει πράγματα που δεν αντιστοιχούν με το μάθημα», «μιλάει συνέχεια και πολλές φορές άσχημα ακόμα και στη δασκάλα», «μιλάει και παίζει συνέχεια την ώρα του μαθήματος», «δεν μπορώ να παρακολουθήσω το μάθημα και θα γίνω κακός μαθητής».* Από τα παραπάνω σχόλια φαίνεται ότι οι περισσότεροι μαθητές ανεξάρτητα από τη διάγνωση, δημιουργούν προβλήματα με τη συμπεριφορά τους στους υπόλοιπους μαθητές, παρεμποδίζοντας πολλές φορές και την παρακολούθηση του μαθήματος μέσα στην τάξη. Ένα επιπρόσθετο στοιχείο που πρέπει να σημειώσουμε, είναι ότι στις μεγαλύτερες τάξεις, όπου το δείγμα ήταν αγόρια, οι μαθητές απορρίπτονται περισσότερο από τα αγόρια της τάξης και με δεδομένο ότι οι ομάδες δημιουργούνται με βάση το φύλο, φαίνεται ότι αυτό πιθανόν να δημιουργεί σημαντικό πρόβλημα σε σχέση με την ένταξή τους στην ομάδα των συνομηλίκων.

Κοινωνικότητα των μαθητών του δείγματος (επιθυμία συμμετοχής σε ομάδες συμμαθητών).

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων σε σχέση με την κοινωνικότητα των μαθητών του δείγματος, φαίνεται ότι στις περισσότερες περιπτώσεις οι μαθητές επιθυμούν τη συμμετοχή τους στις ομάδες των συμμαθητών τους. Οι τέσσερις από τους 9 μαθητές του δείγματος έχουν άθροισμα θετικών-αρνητικών επιλογών το ανώτερο στο σύνολο των επιλογών που ήταν το (6), ένας με άθροισμα το πέντε (5), ένας με τέσσερα (4), και τρεις μαθητές με τρία (3). Στις θετικές επιλογές όλοι έχουν από 2 έως 3 επιλογές (διαλέγουν δηλαδή 2 ή 3 συμμαθητές τους που θα ήθελαν να κάνουν παρέα), στοιχείο που δείχνει το ενδιαφέρον να ανήκουν σε ομάδες συμμαθητών. Ένα σημαντικό στοιχείο το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί από το δάσκαλο για ενίσχυση της ένταξης των μαθητών στην ομάδα, είναι ότι κάποιες από τις θετικές επιλογές είναι αλληλεπιδραστικές (τους επιλέγει και κάποιος άλλος συμμαθητής τους αντίστοιχα). Στη Δ΄ τάξη και οι τρεις θετικές επιλογές ενός μαθητή είναι κορίτσια και όχι αγόρια που συνήθως επιλέγουν τα υπόλοιπα αγόρια της τάξης, στοιχείο που πιθανόν μπορεί να εξηγηθεί ότι δεν νιώθει αποδεκτός από την ομάδα των αγοριών και στρέφεται προς τα κορίτσια της τάξης αναζητώντας την αποδοχή.

Συμπεράσματα

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας τα οποία αναλύθηκαν παραπάνω, προσφέρουν αρκετά συμπεράσματα, ώστε να έχουμε τις παρακάτω διαπιστώσεις:

Σε σχέση με την αποδοχή των μαθητών του δείγματος από τους συμμαθητές τους, φαίνεται ότι σε αρκετές περιπτώσεις οι μαθητές αυτοί δεν είναι αποδεκτοί αφού οι 4 από τους 9 συγκεντρώνουν το μέγιστο αριθμό αρνητικών επιλογών του τμήματός τους και ένας μαθητής αρκετές αρνητικές επιλογές πάνω από το μέσο όρο της τάξης. Οι δύο από τους 9 μαθητές συγκεντρώνουν από μία αρνητική ψήφο, ενώ οι άλλοι δύο μαθητές έχουν μηδενικές αρνητικές επιλογές από τους συμμαθητές τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι θετικές επιλογές που έχουν οι μαθητές του δείγματος από τους συμμαθητές τους, κυμαίνονται σε όλες τις περιπτώσεις κάτω από το μέσο όρο της τάξης, ενώ σε 4 από τους 9 οι θετικές επιλογές είναι μηδενικές. Τα παραπάνω δείχνουν ότι σε ποσοστό περίπου 50% οι μαθητές του δείγματος είναι περιθωριοποιημένοι από την ομάδα της τάξης και στο υπόλοιπο ποσοστό υπάρχουν αυξομειώσεις, οι οποίες όμως δε φτάνουν σε ποσοστά τα οποία μπορούν να θεωρηθούν θετικά ως προς το βαθμό αποδοχής των μαθητών με δυσκολίες από τους συμμαθητές τους. Ακόμα και σε όποιες περιπτώσεις οι μαθητές δεν είναι περιθωριοποιημένοι από τους συμμαθητές τους, δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως μαθητές με μέση ή υψηλή δημοτικότητα και απέχουν πολύ από το να έχουν τον τίτλο του δημοφιλούς μαθητή της τάξης. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι λόγοι που επικαλούνται οι συμμαθητές τους στις αρνητικές επιλογές που αφορούν τους μαθητές του δείγματος, έχουν σχέση με τη συμπεριφορά των μαθητών, στοιχείο που όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος συναντάται σε αρκετές περιπτώσεις παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο βαθμός αποδοχής δε φαίνεται να επηρεάζεται από την ηλικία ή την τάξη, αφού τα αποτελέσματα δείχνουν ότι αν συγκρίνουμε τις επιλογές των συμμαθητών σε σχέση με την τάξη, δεν παρουσιάζουν σημαντική διαφοροποίηση.

Σε σχέση με την κοινωνικότητα των μαθητών του δείγματος σε όλες τις περιπτώσεις οι θετικές επιλογές των μαθητών προς τους συμμαθητές τους κυμαίνονται από δυο έως τρεις επιλογές, στοιχείο που δείχνει ότι αποζητούν τη συμμετοχή τους στις ομάδες των συμμαθητών. Σε ό,τι αφορά τον αριθμό των αρνητικών επιλογών, αυτός κυμαίνεται από το 0 έως το τρία. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να επισημάνουμε ότι ο αριθμός τόσο των θετικών όσο και των αρνητικών επιλογών, πιθανόν να επηρεάστηκε και από τη διατύπωση του κοινωνιομετρικού ερωτηματολογίου στην οποία δεν υπήρχε η γραπτή διευκρίνιση σχετικά με το αν οι μαθητές μπορούσαν να διαλέξουν λιγότερους από 3 μαθητές σε κάθε περίπτωση (η διευκρίνιση έγινε προφορικά κατά την επικοινωνία του ερευνητή με τους μαθητές στη διάρκεια συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων). Θεωρήθηκε ότι ήταν καλύτερο οι μαθητές να γράψουν όσα περισσότερα ονόματα μπορούσαν (έως τον αριθμό 3), προκειμένου να υπάρχουν περισσότερα δεδομένα για επεξεργασία. Από το σύνολο των επιλογών του κάθε μαθητή φαίνεται ότι έχουν αυξημένο βαθμό κοινωνικότητας, με την έννοια ότι ανεξάρτητα από την αποδοχή ή όχι των συμμαθητών τους, οι ίδιοι επιθυμούν την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους. Αυτό

το στοιχείο είναι αρκετά σημαντικό, αφού μπορεί να αποτελέσει τη βάση για τις στοχευμένες παρεμβάσεις από πλευράς του εκπαιδευτικού κάθε τάξης, προκειμένου να ενισχυθεί η ένταξη των μαθητών αυτών στις ομάδες των συμμαθητών τους.

Περιορισμοί της έρευνας

Στους περιορισμούς της έρευνας θα πρέπει να αναφερθεί ότι το δείγμα ήταν αρκετά μικρό και τα συμπεράσματα δεν είναι δυνατό να γενικευθούν. Χρειάζεται περεταίρω διερεύνηση και μεγαλύτερο δείγμα προκειμένου να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα. Θα πρέπει επίσης να επισημανθεί ότι τα δεδομένα αντλήθηκαν από τις τάξεις ενός μόνο σχολείου και το δείγμα των μαθητών δεν ανήκε σε μια συγκεκριμένη κατηγορία ειδικών μαθησιακών αναγκών αλλά υπήρχε διαφοροποίηση μεταξύ τους (ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ΔΕΠΥ, γενικές μαθησιακές δυσκολίες, διαταραχές φάσματος αυτισμού, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες). Αν η έρευνα εστιαστεί σε συγκεκριμένη ομάδα μαθητών που να ανήκουν σε μια ενιαία κατηγορία, πιθανόν να υπάρξει διαφοροποίηση στα αποτελέσματα.

Προτάσεις

Με βάση τα συμπεράσματα που παρουσιάστηκαν και με σκοπό την αξιοποίηση των δεδομένων που προκύπτουν από τη συλλογή των δεδομένων μέσω των κοινωνικών ερωτηματολογίων και την επεξεργασία τους με την κατασκευή του κοινωνιομετρικού πίνακα της τάξης, μπορούν να προταθούν τα παρακάτω:

- Η χρήση των παραπάνω εργαλείων προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες στον εκπαιδευτικό, σχετικά με το κλίμα της σχολικής τάξης, τις ομάδες που δημιουργούνται, πώς οι μαθητές και οι ομάδες που σχηματίζονται αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και για πιθανές δυσκολίες τις οποίες μπορεί να εντοπίσει προκειμένου να τις επιλύσει.
- Οι πληροφορίες είναι καλύτερα να λαμβάνονται στην αρχή του σχολικού έτους προκειμένου να υπάρχει χρόνος να γίνουν οι κατάλληλες παρεμβάσεις για τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών σε περιπτώσεις όπου κρίνεται αναγκαίο, όπως οι μαθητές που απορρίπτονται από την ομάδα της τάξης.
- Στις περιπτώσεις τμημάτων που φοιτούν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπου υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να παρουσιαστούν φαινόμενα περιθωριοποίησης των συγκεκριμένων μαθητών, η επαγρύπνηση του εκπαιδευτικού χρειάζεται να είναι αυξημένη, ώστε να εντοπιστούν τα αίτια που δημιουργούν απομόνωση, αναστολές, απωθήσεις, συγκρούσεις και αντιπαραθέσεις μεταξύ των μαθητών.
- Οι μαθητές που απορρίπτονται από την ομάδα της τάξης, είναι καλύτερα να τοποθετούνται σε θρανία και σε ομάδες εργασίας είτε με συμμαθητές τους που πιθανόν να τους επιλέγουν στο ερωτηματολόγιο, είτε με συμμαθητές που επιλέγουν οι απομονωμένοι μαθητές.
- Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να ενθαρρύνουν την καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών μέσα από βιωματικά προγράμματα με ομάδες, στα πλαίσια των μαθημάτων είτε σε ομαδικές δραστηριότητες στην αυλή του σχολείου, τα οποία

μπορούν να προσφέρουν ένα ασφαλές περιβάλλον για τους μαθητές, ώστε να δοκιμάσουν νέες συμπεριφορές, να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση και την ψυχική υγεία τους, βοηθώντας έτσι στην εδραίωση καλύτερου συναισθηματικού κλίματος μέσα στην τάξη.

- Τα στοιχεία που συλλέγονται από τα κοινωνικά ερωτηματολόγια σε ό,τι αφορά τις επιλογές των μαθητών αποτελούν ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα και η διαχείρισή τους χρειάζεται να γίνεται με την αρμόζουσα προσοχή και εχεμύθεια.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Archontaki, Z., Filippou, D. (2003). (6i ekdosi). *205 viomatikes askiseis gia empsychosi omadon psychotherapeias, koinonikis ergasias, ekpaidefsis*. Athina: Kastaniotis.

Avramidis, E. (2013). *Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools.* Research Papers in Education, 28, 421-442.

Bampiniotis, G. (2005). *Lexiko tis Neas Ellinikis Glossas*. Athina. Kentro Lexikologias

Barmpas, G. (2007). *Scholeio kai mathisi. Mia apoklinousa schesi*. Thessaloniki: Promithefs

Bikos, K. (2003). *Veltiosi ton koinonikon scheseon sti scholiki taxi.* Thessaloniki: Vivlioekdotiki Thessalonikis.

Bikos, K. (2010). *Allilepidrasi kai koinonikes scheseis sti scholiki taxi.* Athina: Ellinika Grammata.

Blumer, H. (1986). *Symbolic Interactionism*. University of California Press

Christakis, K. (2001). *Provlimata symperiforas sti scholiki ilikia. Ektimisi, prolipsi, katagrafi, Antimetopisi.* Athina: Atrapos

Cohen, L., Manion, L. (1997). *Methodologia ekpaideftikis erevnas.* Athina: Ekfrasi.

Fontana, D. (1995). *Psychologia gia ekpaideftikous*. (mtf Marina Lomi). Athina: Savvalas.

Georgogiannis, P. (2009). *Diapolitismiki Koinoniki Psychologia kai erevna. Vimatismoi gia mia allagi stin ekpaidefsi.* Tomos 5os. Patra. Typocenter

Gottman, J. (2000). *H synaisthimatiki noimosyni ton paidion.* Athina: Ellinika Grammata

Grygiel, P., Humenny, G., Rebisz, S., Bajcar, E. & Switaj, P. (2014). *Peer rejection and perceived quality of relations with schoolmates among children with ADHD*. Journal of Attention Disorders, 1-14.

Matsangouras, (2000). *Omadosynergatiki didaskalia kai mathisi*. Athina: Grigoris.

Nomos 3699/2008. *Eidiki Agogi kai Ekpaidefsi atomon me anapiria i me eidikes ekpaideftikes anagkes*

Polychronopoulou, (2003). *Paidia kai efivoi me eidikes anagkes kai dynatotites. Synchrones taseis ekpaidefsis*. Tomos V΄

Polychronopoulou, S. (2004). *Paidia kai efivoi me eidikes anagkes kai dynatotites* (10i ekd). Athina: Atrapos

Tsaousis, (2004). *I koinonia tou anthropou*. Athina. Gutenberg

Tsiplitaris, A. (2001). *I Koinonikopoiisi tou Paidiou. Mia Psychokoinoniologiki Prosengisi sta Plaisia tis Oikogeneias kai tou Scholeiou*. Athina: Atrapos

Tsiplitaris, A. (2004). *Psychokoinoniologia tis scholikis taxis.* Athina: Atrapos

YPEPTh – Paidagogiko Institouto. (2007). *Diacheírisi Provlimaton Scholikής Taxis*

Williams, B., T., R., & Gilmour, J., D. (1994). *Annotation: sociometry and peer relationship.* Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35, 997–1013.

Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.). Αρμοδιότητες, λειτουργία και προτάσεις για βελτίωση.

Αυγουστής Μιχάλης, Δάσκαλος Ε.Α.Ε., M.Ed. στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, M.Ed. στις Επιστήμες της Αγωγής
Αυγουστή Σοφία-Τσαμπίκα, Δασκάλα Ε.Α.Ε., M.Ed. στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Περίληψη

Ο ρόλος των Κέντρων Διεπιστημονικής Αξιολόγησης Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.) είναι πολυδιάστατος. Αφορά την αξιολόγηση μαθητών, όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, τη συμβουλευτική και την υποστήριξη του μαθητικού πληθυσμού, των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα σχολεία. Στο άρθρο γίνεται λόγος για τις αρμοδιότητες των παραπάνω κέντρων, τη λειτουργία τους, τη διαδικασία παραπομπής ενός/μιας μαθητή/μαθήτριας και τη συμβολή κάθε ειδικότητας στην ολοκλήρωση της αξιολόγησης. Τέλος, αναδεικνύονται οι παράγοντες που δημιουργούν δυσχέρεια στη λειτουργία της υπηρεσίας και προτείνονται λύσεις για την εύρυθμη λειτουργία του φορέα.

Λέξεις-Κλειδιά: διεπιστημονική αξιολόγηση, αρμοδιότητες, εύρυθμη λειτουργία

Avgoustis Michail, Special Education Teacher, M.Ed in Special Education, M.Ed. in Educational Sciences
Avgousti Sofia, Special Education Teacher, M.Ed in Special Education.

Abstract

The role of the Interdisciplinary Assessment, Counseling and Support Centers (KE.D.A.S.Y.) is multidimensional. It concerns the assessment of students of all educational levels, the counseling and support of the student population, school units and teachers who serve in schools. The article discusses the responsibilities of the above centers, their operation, the process of referring a student and the contribution of each specialty to the completion of the evaluation. Finally, the factors that create difficulties in the operation of the service are highlighted and solutions are proposed for the smooth operation of the institution.

Key-words: Interdisciplinary Assessment, responsibilities, smooth operation

Ιστορική αναδρομή της ίδρυσης του φορέα

Τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.), είναι η μετεξέλιξη των Κέντρων Συμβουλευτικής Υποστήριξης, (πρώην Κ.Ε.Σ.Υ, πρώην ΚΕ.Δ.Δ.Υ, πρώην Κ.Δ.Α.Υ.), με λειτουργίες υποστήριξης των σχολικών μονάδων, των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων, καθώς και την ευαισθητοποίηση του κοινωνικού συνόλου. Η αρχική ίδρυση έγινε με τον νόμο

(2817/2000) για την ειδική αγωγή όπου ανακοινώθηκε η ίδρυση Κ.Δ.Α.Υ. (Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης & Υποστήριξης) στις έδρες των νομών και νομαρχιών, για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αποτελούν αποκεντρωμένες δημόσιες υπηρεσίες και υπάγονται στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Σκοπός των Κ.Δ.Α.Υ. ήταν η προσφορά υπηρεσιών διάγνωσης, αξιολόγησης, και υποστήριξης των μαθητών και κυρίως εκείνων, που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και υποστήριξης, πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινωνίας. Η σκέψη του "Δ" ήταν να έρθει η Διάγνωση που μέχρι τότε γίνονταν σε Ιατροπαιδαγωγικές μονάδες (ΙΠΔ) του Υπουργείου Υγείας στα χέρια του Παιδείας με απώτερο στόχο την αποτελεσματική υποστήριξη. Με αυτό τον τρόπο γίνεται ένα σημαντικό βήμα στη στροφή από την ιατρικοκεντρικότητα του μοντέλου αξιολόγησης και παρέμβασης και εστιάζουμε πλέον οικοσυστημικά με βασικό πυλώνα την εκπαίδευση (Μουταβελής 2018). Στη συνέχεια με τον νόμο (Ν.3699/2008) ενισχύεται η ο ρόλος της διάγνωσης τοποθετώντας ένα ακόμη "Δ", αυτό της Διαφοροδιάγνωσης δημιουργώντας έτσι τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (Κέντρα Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης). Η αλλαγή φαίνεται να έχει βάση στην άποψη ότι πρέπει να ενισχυθεί η αξιοπιστία της διάγνωσης και έτσι να βελτιωθεί περαιτέρω η παρεχόμενη εκπαιδευτική παρέμβαση. Με τον νόμο (4547/2018) τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. μετονομάζονται σε Κ.Ε.Σ.Υ. (Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης). Αυτή η αλλαγή ωστόσο δημιούργησε αρκετά ερωτηματικά μια και αφαιρέθηκε ο όρος Διάγνωση, δημιουργώντας ανησυχίες ως προς τη διατήρηση του εκπαιδευτικού προσανατολισμού των παραπάνω κέντρων. Τέλος, με τον νόμο (4823/2021) τα Κ.Ε.Σ.Υ. μετονομάζονται σε Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.). Αυτή η ονομασία θα μπορούσε να εξηγηθεί, ως διάθεση της πολιτείας να ενισχύσει τη σημασία της Διεπιστημονικότητας, η οποία που ούτως ή άλλως υπήρχε και στα προηγούμενα χρόνια και είναι η βάση πάνω στην οποία στηρίζεται η υπηρεσία, ο όρος ωστόσο απουσίαζε από τον τίτλο έως τότε (Μουταβελής 2018).

Σκοπός και αρμοδιότητες

Τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.) είναι δημόσιες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας, που παρέχουν υποστήριξη σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εκπαιδευτικούς και γονείς. Έχουν στόχο την ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων των μαθητών στην εκπαίδευση, με βάση τις αρχές της ισοτιμίας και του δικαιώματος όλων των μαθητών να έχουν πρόσβαση με ίδιους όρους στην εκπαίδευση. Σκοπός των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. είναι η υποστήριξη των μαθητών, των σχολικών μονάδων και των Εργαστηριακών Κέντρων της περιοχής αρμοδιότητάς τους, για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στην εκπαίδευση και την προάσπιση της αρμονικής ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης και της προόδου τους (4823/2021). Όλες οι πράξεις, ενέργειες και εισηγήσεις του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., έχουν εκπαιδευτικό προσανατολισμό και αποσκοπούν στην πολυδιάστατη υποστήριξη του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού και του έργου των σχολι-

κών μονάδων της περιοχής ευθύνης του. Οι αρμοδιότητες και οι βασικοί άξονες λειτουργίας των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. αφορούν τα παρακάτω επίπεδα:

1) Σε επίπεδο διερεύνησης και αξιολόγησης εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ έχουν την ευθύνη για:

α) την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγκών ή τυχόν εμποδίων στη μάθηση που αφορούν τους μαθητές μαθητών προσχολικής (προνήπια-νήπια) και σχολικής ηλικίας συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

β) Την κατ' αποκλειστικότητα σύνταξη εξατομικευμένων αξιολογικών εκθέσεων για τους μαθητές της περιοχής αρμοδιότητάς τους, στις οποίες αναφέρονται οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, τα εκπαιδευτικά βοηθήματα, τα καινοτόμα μέσα ή οι υπηρεσίες προηγμένης τεχνολογίας που μπορούν να υποστηρίξουν τη λειτουργική συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

γ) Την εισήγηση των παρεμβάσεων και των μέσων που θα βοηθήσουν στην υποστήριξη και στη λειτουργική συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. παράλληλη στήριξη, τμήμα ένταξης, κ.α.), καθώς και την εισήγηση στη σχολική μονάδα για την κατάρτιση των προσαρμοσμένων εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξης και δραστηριοτήτων, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τα μέλη του Ε.Ε.Π.

δ) Την πρόταση στη σχολική μονάδα για την εφαρμογή προγραμμάτων έγκαιρης διεπιστημονικής και εκπαιδευτικής υποστήριξης στο πλαίσιο της πρώιμης παρέμβασης, καθώς και προτάσεις που αφορούν την προσαρμογή των εκπαιδευτικών βοηθημάτων που διευκολύνουν την πρόσβαση στο χώρο και στη μαθησιακή διαδικασία που χρειάζονται οι μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο και στο σπίτι.

ε) Την εισήγηση του τρόπου εξέτασης για τους μαθητές της δημόσιας ή της ιδιωτικής εκπαίδευσης με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με προφορικές ή άλλης μορφής δοκιμασίες στις εξετάσεις της (γραπτών ή προφορικών) στις περιπτώσεις που χρειάζεται.

ζ) Την εισήγηση για ζητήματα που αφορούν στην ίδρυση, κατάργηση, μετατροπή των Σχολικών Μονάδων ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε) και Τμημάτων Ένταξης.

2) Σε επίπεδο σχεδιασμού και υλοποίησης ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων:

α) Την ενημέρωση, την επιμόρφωση και τη συμβουλευτική υποστήριξη της σχολικής κοινότητας. Την υλοποίηση επίσης σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τις Επιτροπές Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.), προσαρμοσμένων εξατομικευμέ-

νων ή ομαδικών παρεμβάσεων παιδαγωγικής και συμβουλευτικής ψυχοκοινωνικής στήριξης σε μαθητές, μέσω προγραμμάτων εκπαιδευτικής παρέμβασης και πρόληψης, στοχευμένων δράσεων ενίσχυσης των γνωστικών και ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, δράσεων ενδυνάμωσης συγκεκριμένων μελών ή ευάλωτων ομάδων της μαθητικής κοινότητας, καθώς και δράσεων που αποσκοπούν στην καλλιέργεια ευκαιριών προσωπικής ανάπτυξης, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και συνολικά στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής των μαθητών.

β) Την παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης στο εκπαιδευτικό, το ειδικό εκπαιδευτικό και ειδικό βοηθητικό προσωπικό των σχολικών μονάδων, σε ζητήματα βελτιστοποίησης της διδακτικής πρακτικής, ανταπόκρισης στις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αποδοχής της διαφορετικότητας και αξιοποίησης της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού, προώθησης ενταξιακών πρακτικών, ανάπτυξης συνεργατικών δράσεων, καλλιέργειας βασικών δεξιοτήτων αποτελεσματικής επικοινωνίας, ψυχοκοινωνικής στήριξης των μαθητών, ενδυνάμωσης συγκεκριμένων μελών ή ευάλωτων ομάδων της σχολικής κοινότητας και αντιμετώπισης καταστάσεων κρίσης.

γ) Την παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης στους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών σε σχέση με ζητήματα υποστήριξης της σχολικής μάθησης, της οργάνωσης της μελέτης και της συνεργασίας με τη σχολική μονάδα και την ευαισθητοποίηση του κοινωνικού συνόλου. Τα προηγούμενα χρόνια στα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., ανήκε και η υπηρεσία της συμβουλευτικής στον Επαγγελματικό προσανατολισμό, η οποία ωστόσο έγινε νέα αυτοτελής υπηρεσία.

3) Σε επίπεδο υποστήριξης του έργου των σχολικών μονάδων, τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.:

α) έχουν την ευθύνη για τον εντοπισμό δομικών φραγμών και εμποδίων στην ισότιμη πρόσβαση των μαθητών στη μάθηση και η εφαρμογή επιστημονικών, εκπαιδευτικών και άλλων υποστηρικτικών μέτρων για το σύνολο των μαθητών της σχολικής κοινότητας.

β) Την ενίσχυση της επικοινωνίας και της συνεργασίας της σχολικής μονάδας με τους γονείς ή κηδεμόνες και τις υπηρεσίες παροχής ψυχολογικής και κοινωνικής υποστήριξης.

γ) Την υποστήριξη της υλοποίησης προγραμμάτων πρωτογενούς ή δευτερογενούς πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας.

δ)Την ενίσχυση των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών, την πρόληψη της σχολικής διαρροής και τη δημιουργία μιας ασφαλούς και υποστηρικτικής σχολικής κουλτούρας, η οποία να ευνοεί την ψυχοκοινωνική υγεία και τη συναισθηματική ευημερία των μαθητών.

Σε ό,τι αφορά την στελέχωση της υπηρεσίας, στα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., σύμφωνα και με τον τελευταίο νόμο 4823/2021, τοποθετούνται εκπαιδευτικοί Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, φυσιοθεραπευτές, με ειδίκευση στην ειδική αγωγή, η οποία προκύπτει από Διδακτορική διατριβή, μεταπτυχιακό, μετεκπαίδευση Διδασκαλείου ή πιστοποιημένα ετήσια σεμινάρια. Παρόλες τις δεσμεύσεις της πολιτείας τα τελευταία χρόνια, έως τώρα δεν έχουν προκηρυχτεί μόνιμες θέσεις για ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, όπως οι ψυχολόγοι, οι κοινωνικοί λειτουργοί και οι άλλες ειδικότητες. Η συνθήκη αυτή δημιουργεί αρκετά προβλήματα υποστελέχωσης των υπηρεσιών, που καλύπτονται κάθε χρόνο με αναπληρωτές, οι οποίοι ωστόσο δεν προσδίδουν την σταθερότητα που χρειάζεται μια τόσο ευαίσθητη υπηρεσία.

Διαδικασία παραπομπής ενός μαθητή στο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.

Η αξία της αξιολόγησης για κάποιο παιδί που αντιμετωπίζει κάποιες δυσκολίες στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί μια διαδικασία μείζονος σημασίας, η οποία επηρεάζει την μαθησιακή του πορεία. Η έγκαιρη και έγκυρη ανίχνευση και διάγνωση των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΕΕΑ) είναι ζωτικής σημασίας για να διασφαλιστεί ότι κάθε παιδί-μαθητής, λαμβάνει εξατομικευμένη υποστήριξη, μέσα από κατάλληλες προσαρμογές και παρεμβάσεις. Υποστηρίζεται από πολλές έρευνες ότι η έγκαιρη (πρώιμη) ανίχνευση των ΕΕΑ, η οποία θα αποτελέσει τη βάση για την κατάρτιση ενός προγράμματος πρώιμης παρέμβασης, έχει θετικό αντίκτυπο στην μετέπειτα μαθησιακή πορεία, βελτιώνει τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών, ενώ η έγκυρη διάγνωση συμβάλλει στην αποτελεσματική δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης όπου το άτομο με ΕΕΑ μπορεί να εξελιχθεί και να αναπτύξει τις δυνατότητές του. (García, P., et all, 2021).

Τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. διενεργούν ατομικές αξιολογήσεις μαθητών που φοιτούν σε σχολικές μονάδες από προνήπια μέχρι και μαθητές Λυκείου και εκδίδουν αξιολογικές εκθέσεις όταν διαπιστώνεται σχετική ανάγκη από τη διερεύνηση εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών. Για να γίνει το αίτημα για την αξιολόγηση, χρειάζεται ο μαθητής να έχει αξιολογηθεί από την Ε.Δ.Υ., (Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης), στα σχολεία όπου λειτουργεί τέτοια επιτροπή. Σε αυτήν την περίπτωση κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους το κάθε σχολείο προτείνει στην ΕΔΥ τους μαθητές που θεωρούν ότι χρήζουν περαιτέρω αξιολόγησης και έκδοσης σχετικής γνωμάτευσης, και αφού ολοκληρωθεί η αξιολόγηση από τη ψυχολόγο, και τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης του σχολείου ο οποίος είναι και μέλος της ΕΔΥ και τη συνέντευξη της οικογένειας από την κοινωνική λειτουργό, προτείνεται η εφαρμογή βραχυχρόνιου τριμηνιαίου προγράμματος υποστήριξης στο σχολείο. Μετά την παρέλευση του τριμηνιαίου προγράμματος και εφόσον εξακολουθούν να παραμένουν οι δυσκολίες, ο μαθητής παραπέμπεται στο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Στα σχολεία όπου δε λειτουργεί ΕΔΥ, η παραπομπή γίνεται ύστερα από πρόταση της ομάδας εκπαιδευτικής υποστήριξης μαθητών, από πρακτικό συλλόγου διδασκόντων και αφού εφαρμοστεί εφαρμογή βραχυχρόνιου προγράμματος υποστήριξης. Σύμφωνα με τη νομοθεσία μπορεί να γίνει πα-

ραπομπή και με αίτημα του γονέα ή κηδεμόνα προς το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., ωστόσο σε αυτήν την περίπτωση αυτή, χρειάζεται η συνεργασία με τη σχολική μονάδα για την αποστολή των απαραίτητων εκπαιδευτικών εκθέσεων. Σε κάθε περίπτωση, για την αξιολόγηση και την έκδοση σχετικών αξιολογικών εκθέσεων από τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., απαιτείται η υποβολή σχετικού αιτήματος των γονέων ή κηδεμόνων προς το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. και η αιτιολογημένη εισήγηση (πρακτικό) του συλλόγου διδασκόντων προς το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., από την οποία να προκύπτει ότι έγιναν όλες οι αναγκαίες υποστηρικτικές παρεμβάσεις από τη σχολική μονάδα του μαθητή, τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων αυτών, καθώς και το βραχυχρόνιο πρόγραμμα παρέμβασης, το οποίο έχει συνταχθεί και υλοποιηθεί από την Ε.Δ.Υ.

Διαδικασία αξιολόγησης

Η αξιολόγηση περιλαμβάνει, τη λήψη κοινωνικού ιστορικού με πληροφορίες από τη γέννηση του παιδιού έως και την ημέρα αξιολόγησης (κοινωνική λειτουργός), ψυχολογική εκτίμηση με τεστ νοημοσύνης και συνέντευξη (ψυχολόγος), την εκπαιδευτική αξιολόγηση (εκπαιδευτικός), αξιολόγηση από άλλους ειδικούς όπου κρίνεται απαραίτητο (π.χ. λογοθεραπευτής, κ.α.). Τέλος λαμβάνει χώρα η συνεδρίαση της ομάδας, όπου παρατίθενται τα αποτελέσματα από την αξιολόγηση κάθε ειδικού και συζήτηση για τη λήψη της τελικής απόφασης.

Το Κοινωνικό ιστορικό παρέχει σημαντικά στοιχεία για το οικογενειακό ιστορικό ,τη λειτουργία της οικογένειας (σχέσεις, ρόλοι, συναλλαγή), το ατομικό ιστορικό ανάπτυξης του παιδιού από τη γέννηση μέχρι την ημερομηνία αξιολόγησης, (προγεννητικά, περιγεννητικά, ιατρικό ιστορικό, βασικά αναπτυξιακά ορόσημα). Ζητούνται από τους γονείς πληροφορίες για τη σχολική ζωή, την κοινωνική συναλλαγή, το συναίσθημα, τις σχέσεις του με τους συμμαθητές και τα άλλα μέλη της οικογένειας. Από το κοινωνικό ιστορικό προκύπτουν στοιχεία για ενδεχόμενους παράγοντες που λειτουργούν αρνητικά στη μαθησιακή ή τη συναισθηματική κατάσταση του παιδιού (ελλιπής φοίτηση, προβλήματα στο οικογενειακό περιβάλλον, δυσκολίες στην κοινωνική συναλλαγή, κ.α.).

Η Ψυχομετρική-ψυχολογική αξιολόγηση περιλαμβάνει τεστ νοημοσύνης (WIPPSI III, WISC V, WAIS, RAVEN), ανάλογα με την ηλικία του μαθητή, καθώς και συζήτηση συνέντευξη, ιχνογράφημα, για εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τη συναισθηματική κατάσταση του μαθητή, της κοινωνικής συναλλαγής, των ενδοοικογενειακών σχέσεων, κ.α. Η ψυχολογική-κλινική αξιολόγηση παρέχει σημαντικά στοιχεία για τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συναισθηματική κατάσταση του παιδιού (σε ιδιαίτερες περιπτώσεις περιλαμβάνει προβολικά τεστ). Σε περιπτώσεις που κρίνεται απαραίτητο συστήνεται περαιτέρω διερεύνηση από Παιδοψυχίατρο ή Αναπτυξιολόγο.

Η Εκπαιδευτική αξιολόγηση περιλαμβάνει σταθμισμένα τεστ όπως (Τεστ Ανάγνωσης Α, Κριτήριο Μαθησιακής Επάρκειας Detroit, Κριτήριο Γλωσσικής Επάρκειας ΛΑΤΩ, Κριτήριο Μαθηματικής Επάρκειας, Εργαλείο ανίχνευσης αναγνωστικών δυσκο-

λιών Α-Β Δημοτικού, κ.α.) και άτυπο εκπαιδευτικό υλικό ανάλογα με την τάξη του μαθητή. Λαμβάνονται υπόψη στοιχεία από το σχολείο (εκπαιδευτικές εκθέσεις, αντίγραφα γραπτών, προφορική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου). Οι βασικοί τομείς που αξιολογούνται είναι η ανάγνωση, η φωνολογική επίγνωση, η κατανόηση, η αφήγηση, ο γραπτός και ο προφορικός λόγος, τα μαθηματικά). Ο ειδικός εκπαιδευτικός εκτός από τον ρόλο του αξιολογητή έχει και τον ρόλο της σύνδεσης όλων των στοιχείων που εξάγονται από την αξιολογική διαδικασία, προκειμένου να ορισθούν οι βασικές κατευθύνσεις για ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης. Σε περιπτώσεις που κρίνεται απαραίτητο γίνεται και λογοθεραπευτική αξιολόγηση (προνήπια-νήπια με αρκετές δυσκολίες, μαθητές με ιστορικό δυσκολιών στο λόγο, κ.α.)

Στην έκθεση αξιολόγησης αναλύονται τα αποτελέσματα από τις αξιολογήσεις των ειδικοτήτων, αφού ληφθούν υπόψη τυχόν ιατρικές γνωματεύσεις (Αυτισμός, ΔΕΠΥ, κ.α.) και γίνεται προσπάθεια να προσδιορισθεί σε τίτλο η δυσκολία του μαθητή (π.χ. ειδική μαθησιακή δυσκολία Δυσλεξία, Προβλήματα λόγου, Διαταραχή Αυτιστικού φάσματος κ.α.). Γίνονται εισηγήσεις με βάση την κείμενη νομοθεσία και προτάσεις για την υποστήριξη του παιδιού στο σχολείο και στο σπίτι, καθώς και βασικοί άξονες εξατομικευμένου προγράμματος. Στις περιπτώσεις όπου κρίνεται απαραίτητο καθορίζεται η επαναξιολόγηση του παιδιού, (παράλληλη στήριξη, αλλαγή βαθμίδας, κ.α.). Προγραμματίζεται συνάντηση με τους γονείς του μαθητή για την ανακοίνωση του αποτελέσματος και συζήτηση για τους τρόπους παρέμβασης και υποστήριξης. Ένα αντίγραφο της αξιολογικής έκθεσης επιδίδεται στο γονέα/κηδεμόνα και ένα δεύτερο αποστέλλεται στο σχολείο από το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Βασικό στοιχείο της υπηρεσίας είναι η διεπιστημονικότητα η οποία διασφαλίζει μια ολοκληρωμένη εικόνα του παιδιού, τόσο σε μαθησιακό, όσο και σε άλλα επίπεδα, προκειμένου η υποστήριξη για τη βελτίωση των δυσκολιών του να επιδρά σε όλους τους τομείς που χρειάζεται.

Παράγοντες που δημιουργούν δυσχέρεια στη λειτουργία-Προτάσεις για την βελτίωση των υπηρεσιών και την εύρυθμη λειτουργία του φορέα.

Ο όγκος των αρμοδιοτήτων οι οποίες έχουν ανατεθεί στα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. είναι δυσανάλογος των δυνατοτήτων τους. Όπως αναφέρει και η νομοθεσία ο ρόλος τους είναι πολυδιάστατος. Αυτό ωστόσο δημιουργεί προβλήματα στην εύρυθμη λειτουργία τους, μειώνοντας τους πόρους της υπηρεσίας σε σχέση με τη δυνατότητα των αξιολογήσεων, η οποία είναι η πρώτη προτεραιότητα των κέντρων. Χρειάζεται εξορθολογισμός των αρμοδιοτήτων, με πιθανή ανάθεση περισσότερων αρμοδιοτήτων στις ΕΔΥ των σχολείων.

Ένας σημαντικός παράγοντας της υπηρεσίας είναι η στελέχωση με το κατάλληλο εξειδικευμένο προσωπικό. Έως τώρα ωστόσο δεν έχουν προκυρηχθεί μόνιμοι διορισμοί για το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, όπως οι ψυχολόγοι οι κοινωνικοί λειτουργοί, οι λογοθεραπευτές και οι άλλες ειδικότητες που χρειάζεται η υπηρεσία. Για τους εκπαιδευτικούς η κατάσταση είναι καλύτερη, αφού υπάρχει σε πολλές περιπτώ-

σεις μόνιμο προσωπικό με οργανική θέση στην υπηρεσία, το οποίο μετακινήθηκε από τα σχολεία της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης. Για τις υπόλοιπες ειδικότητες η μόνη λύση προς το παρόν είναι οι μεταθέσεις από ειδικά σχολεία ή ΕΔΥ, όπου έχει τοποθετηθεί μόνιμο ειδικό επιστημονικό προσωπικό τα τελευταία χρόνια. Υπάρχει λοιπόν ανάγκη για τη στελέχωση με μόνιμο προσωπικό σε ειδικότητες (ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, λογοθεραπευτές, κ.α.), ώστε να μπορούν να λειτουργούν οι διεπιστημονικές ομάδες σε μόνιμη και σταθερή βάση. Σύμφωνα με τελευταίες εξαγγελίες του Υπουργείου Παιδείας (Μάρτιος 2025), στον σχεδιασμό του για το επόμενο διάστημα προβλέπεται να δρομολογηθεί η στελέχωση των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. με μόνιμο προσωπικό, προκειμένου να ενισχυθούν οι υπηρεσίες τους και να μπορούν να λειτουργούν ομαλά από την αρχή του σχολικού έτους (Βούγιας 2025).

Η επιμόρφωση είναι ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που βοηθά στην καλύτερη λειτουργία και τη διασφάλιση αξιόπιστων αποτελεσμάτων στην αξιολόγηση. Έως τώρα δεν έχει γίνει κάποια οργανωμένη και συστηματική προσπάθεια από το Υπουργείο Παιδείας σε αυτήν την κατεύθυνση. Το σχολικό έτος 2021-2022, το Υπουργείο ανέθεσε στην ΜΟΤΙΒΟ Εκδοτική Α.Ε. (εταιρεία που έχει την επιμέλεια, στάθμιση και διάθεση των ψυχομετρικών τεστ Wisc-V GR, WAIS-IV GR και WPPSI-III GR), την επιμόρφωση σε πανελλαδικό επίπεδο σε 266 ψυχολόγους που υπηρετούσαν τότε σε Κ.Ε.Σ.Υ., σε θέματα που αφορούσαν τόσο στη χορήγηση όσο και στην την ερμηνεία του ψυχομετρικών τεστ. Ωστόσο οι περισσότεροι από αυτούς τους ψυχολόγους δεν ήταν μόνιμοι, με αποτέλεσμα την επόμενη χρονιά αρκετοί από αυτούς να μην μπορέσουν να παραμείνουν στα εκάστοτε Κ.Ε.Σ.Υ., που υπηρετούσαν κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης. Επιπρόσθετα, δεν έχει πραγματοποιηθεί κάποια αντίστοιχη επιμόρφωση στις άλλες ειδικότητες (εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς λειτουργούς, λογοθεραπευτές κ.α). Την ίδια περίοδο και μετά την επιμόρφωση των ψυχολόγων, το Υπουργείο απέστειλε στα Κ.Ε.Σ.Υ. ψυχομετρικά κριτήρια, σε ποσότητα ανάλογη του μεγέθους του μαθητικού πληθυσμού, τον οποίο εξυπηρετεί κάθε υπηρεσία. Σε αρκετές υπηρεσίες ωστόσο, ο αριθμός των διαγνωστικών κριτηρίων δεν επαρκεί και χρειάζεται να καταγραφούν εκ νέου οι ανάγκες, προκειμένου να διατεθούν από το Υπουργείο, τα ανάλογα σε αριθμό κριτήρια που απαιτούνται, ώστε να μπορούν να λειτουργούν απρόσκοπτα όλες οι διεπιστημονικές ομάδες. Παρόμοιες διαδικασίες προμήθειας νέων σταθμισμένων διαγνωστικών κριτηρίων απαιτούνται να γίνουν και για τις υπόλοιπες ειδικότητες της υπηρεσίας για τη διερεύνηση μαθησιακών δυσκολιών και αναπηριών. Τα εργαλεία θα ενισχύουν την εγκυρότητα των αξιολογικών εκθέσεων και ταυτόχρονα θα διευκολύνουν το έργο των εκπαιδευτικών και των υπόλοιπων ειδικοτήτων, συμβάλλοντας στη διεπιστημονική υποστήριξη του προσωπικού. Κρίνεται απαραίτητη η συστηματική και σε μόνιμη βάση επιμόρφωση όλων των ειδικοτήτων της διεπιστημονικής ομάδας με προγραμματισμό από το Υπουργείο Παιδείας, προκειμένου να επικαιροποιούνται οι γνώσεις των ειδικών επιστημόνων στα νέα δεδομένα της αξιολογικής διαδικασίας (ψυχομετρικά, μαθησιακά, λογοθεραπευτικά και άλλα κριτήρια αξιολόγησης).

Σε ό,τι αφορά τη διαδικασία, χρειάζεται να υπάρχει ένα κοινό πρωτόκολλο σε όλα τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ της επικράτειας, καθώς και κοινή φόρμα καταγραφής των αποτελεσμάτων, η οποία θα βοηθήσει στην απλοποίηση της διαδικασίας και στην καλύτερη διαχείριση των αξιολογικών εκθέσεων σε περιπτώσεις όπου ένας μαθητής αλλάξει περιοχή φοίτησης. Στην κατεύθυνση αυτή το Υπουργείο ανακοίνωσε πρόσφατα ότι προγραμματίζεται η δημιουργία ψηφιακής πλατφόρμας, με έναρξη λειτουργίας τον Δεκέμβριο του 20055, μέσω της οποίας κάθε μαθητής/μαθήτρια θα διαθέτει ατομικό φάκελο με την αξιολογική του έκθεση, διευκολύνοντας τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Η πλατφόρμα στοχεύει στην πλήρη ψηφιοποίηση και αυτοματοποίηση των διαδικασιών υποβολής και αξιολόγησης αιτημάτων για την παροχή υποστήριξης σε μαθητές με ειδικές ανάγκες καθώς και τη διασύνδεση με άλλα πληροφοριακά συστήματα για συλλογή δεδομένων και πιστοποιητικών. Θα υπάρχει ηλεκτρονικός φάκελος μαθητή που θα περιλαμβάνει όλα τα στοιχεία και τις αξιολογήσεις του καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής του ζωής. Έτσι, θα καταστεί εφικτό να υπάρχει άμεσα διαθέσιμη και επικαιροποιημένη εικόνα της εκπαιδευτικής πορείας και των αναγκών του μαθητή για όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, μειώνοντας τη γραφειοκρατία των διαδικασιών και των αποφάσεων. Τέλος θα διευκολύνει τον προγραμματισμό επαναξιολογήσεων και παρακολούθησης προόδου των μαθητών οι οποίοι έχουν αξιολογηθεί από την υπηρεσία (Βούγιας, 2025).

Ο θεσμός των ΕΔΥ (Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης), έχει βοηθήσει αρκετά στη λειτουργία της έγκαιρης ανίχνευσης των δυσκολιών που μπορεί να έχει κάποιος μαθητής καθώς και στην υποστήριξή του μέσα στο σχολείο. Ωστόσο χρειάζεται η επέκταση της λειτουργίας των επιτροπών Ε.Δ.Υ. προκειμένου να μπορούν να υποστηριχθούν όλα τα σχολεία, συμπεριλαμβάνοντας το σύνολο των νηπιαγωγείων (όπου η πρώιμη ανίχνευση και παρέμβαση είναι καίριας σημασίας) και το σύνολο των Λυκείων. Με την παρούσα νομοθεσία η κάθε επιτροπή έχει υπό την εποπτεία της πέντε σχολεία, με αποτέλεσμα να βρίσκεται σε κάθε σχολείο μία φορά την εβδομάδα. Από την μέχρι τώρα αποτίμηση της λειτουργίας των ΕΔΥ, καταγράφεται η δυσκολία διαχείρισης τόσο μεγάλου μαθητικού πληθυσμού, καθώς και η αδυναμία σε πολλές περιπτώσεις να αφιερώσουν χρόνο στην υποστήριξη σε συναισθηματικό επίπεδο, τόσο των μαθητών, όσο και της οικογένειας, όπου χρειάζεται. Μία ιδανική συνθήκη θα ήταν να υπάρχει μια επιτροπή σε κάθε σχολείο, ανάλογα με τον μαθητικό πληθυσμό, τον οποίο μπορεί το Υπουργείο να προσδιορίσει.

Μια σημαντική ειδικότητα η οποία δεν υπάρχει στα περισσότερα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ, είναι αυτή του Παιδοψυχίατρου. Η συγκεκριμένη ειδικότητα είναι απαραίτητη για τη διαφοροδιάγνωση και την έκδοση ιατρικής γνωμάτευσης σε περιπτώσεις μαθητών με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές, Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας, κ.α., γνωματεύσεις οι οποίες δεν μπορούν να πιστοποιηθούν από τις ειδικότητες που υπηρετούν στο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ και άπτονται αποκλειστικά ιατρικής ειδικότητας. Αν και προβλέπεται, οι υπηρεσίες δεν είναι στελεχωμένες με την παραπάνω ειδικότητα. Χρειάζεται λοιπόν να γίνει προσπάθεια εξεύρεσης λύσης για την τοποθέτηση Παιδοψυχίατρου είτε στην υπηρεσία, είτε σε όμορα Νοσοκομεία για την

εξυπηρέτηση των αναγκών σε περιπτώσεις που χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση σε κάποιες αξιολογήσεις μαθητών.

Σε αρκετά ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ, δεν υπάρχει στελέχωση γραμματειακής υποστήριξης με διοικητικούς υπαλλήλους, δημιουργώντας περαιτέρω δυσκολίες στη διαχείριση του όγκου των αιτήσεων και των καθημερινών διοικητικών εργασιών που επιφορτίζονται αναπόφευκτα στο προσωπικό της υπηρεσίας που έχει την ευθύνη των αξιολογήσεων των μαθητών.

Χρειάζεται στενότερη συνεργασία με τους Συμβούλους Εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων, για σχεδιασμό, συντονισμό ενεργειών (π.χ. επαναφοιτήσεις στο νηπιαγωγείο, αξιοποίηση προτάσεων της αξιολογικής έκθεσης από το σχολείο, κ.α.), καθώς και την υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων προς όφελος των μελών της σχολικής κοινότητας.

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας εύρυθμης λειτουργίας είναι ο κτιριακός. Σε αρκετές περιπτώσεις, η υπηρεσία στεγάζεται σε χώρους που έχουν ενοικιαστεί από τις περιφερειακές διοικήσεις οι οποίοι δεν πληρούν τις απαιτήσεις για την ομαλή λειτουργία, επιβαρύνοντας επιπρόσθετα τον οικονομικό προϋπολογισμό. Χρειάζεται να γίνει διάθεση χώρων στέγασης σε κτίρια του δημοσίου, προκειμένου να γίνει καλύτερη διευθέτηση των χώρων σε πιο μακροπρόθεσμη προοπτική.

Τέλος, μια παράμετρος που δημιουργεί προβλήματα στη λειτουργία της υπηρεσίας είναι ο τεχνολογικός εξοπλισμός. Τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., δεν ανήκουν στις σχολικές επιτροπές με αποτέλεσμα να μην υπάρχει προϋπολογισμός που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αγορά υπολογιστών και άλλων μέσων απαραίτητων για την εύρυθμη λειτουργία. Οι υπηρεσίες αναγκάζονται να βρίσκουν εναλλακτικούς τρόπους με χορηγίες για να μπορέσουν να καλύψουν τις ανάγκες τους. Χρειάζεται να βρεθεί κάποια μόνιμη λύση για τις ανάγκες που προκύπτουν καθημερινά, ώστε να μπορεί το προσωπικό να σχεδιάσει με καλύτερο τρόπο την οργάνωση και τη λειτουργία του φορέα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

FEK V 5614/2018 13-12-2018, Ypourgiki Apofasi 211076/GD4: *Eniaios Kanonismos leitourgias ton Kentron Ekpaideftikis kai Symvouleftikis Ypostirixis.*

García-Grau, P., Martínez-Rico, G., McWilliam, R. A., & Grau, D. (2021). Early intervention and family-centeredness in Spain: Description and profile of professional practices. Topics *in Early Childhood Special Education*, *41*(2), 160-172.

ΚΥΑ 211076/GD4/2018 – FEK 5614/t.V/13-12-2018: *Eniaios Kanonismos leitourgias ton Kentron Ekpaideftikis kai Symvouleftikis Ypostirixis (K.E.S.Y.) kai eidikotera kathikonta kai armodiotites tou prosopikou tous.*

Moutavelis A. (2018). Nomothetima Ypostiriktikon Thesmon: KEDDY i KESY; *https://www.esos.gr/arthra/56082/nomothetima-ypostiriktikon-thesmon-keddy-i-kesy*

Nomos 2817/2000 - FEK 78/A/14-3-2000: *Ekpaidefsi atomon me eidikes ekpaideftikes anagkes kai alles diataxeis.*

Nomos 3699/2008 - FEK A 199/2.10.2008: *Eidiki Agogi kai Ekpaidefsi atomon me anapiria i me eidikes ekpaideftikes anagkes.*

Nomos 4547/2018 - FEK A' 102/12.06.2018: *Anadiorganosi ton domon ypostirixis tis protovathmias kai defterovathmias ekpaidefsis kai alles diataxeis.*

Nomos 4823 FEK A 136/3.8.2021: Anavathmisi tou scholeiou, endynamosi ton ekpaideftikon kai alles diataxeis.

Vougias V. (2024) *https://www.especial.gr/psihometrika-ergaleia-kedasy-gia-diagnosi-eidikon-ekpaideytikon-anagon-anathesi-sto-tmima-psihologias-ekpa/*

Vougias V. (2025) *https://www.especial.gr/sakea-ypourgeio-paideias-ti-sizitithike-gia-diorismous-kedasy-eeeek-parallili-tmimata-entaxis/*

Παράγοντες αποτελεσματικότητας των διδακτικών παρεμβάσεων για μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη γραφή στη Δημόσια Εκπαίδευση

Τσιμητρέα Ελένη, ΠΕ87.02,MSc,PhD(c), Λαμπράκη Βασιλική, ΠΕ02 & 87.02, MSc, Τσιμητρέα Γαρυφαλλιά ΠΕ86 MSc, Φάσσα Δήμητρα ΠΕ87.02,MSc, Κοντούρη Αικατερίνη ΠΕ02, Παναγίδης Παναγιώτης ΠΕ70 MSc,PhD

Περίληψη

Η αποτελεσματικότητα των διδακτικών παρεμβάσεων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην γραφή στη δημόσια εκπαίδευση καθορίζεται από τους βασικούς παράγοντες – άξονες που συμβάλλουν στην επιτυχία των παρεμβάσεων όπως η ψυχοπαιδαγωγική διαγνωστική αξιολόγηση μέσω εξειδικευμένων τεστ, οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που εφαρμόζουν οι δάσκαλοι, καθώς και οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους απέναντι στους μαθητές. Η σημασία της γραφής, αναδεικνύεται στην καθημερινότητα μας, καθώς και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν αρκετά άτομα για να την κατακτήσουν επαρκώς. Το ενδιαφέρον της μελέτης στρέφεται στη στάση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού συστήματος ως προς την υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν προκλήσεις στον γραπτό λόγο και τις παρεμβάσεις που εφαρμόζονται. Εν κατακλείδι, τονίζεται η σημασία της παρουσίας εξειδικευμένων επαγγελματιών, οι οποίοι μπορούν να στηρίξουν ουσιαστικά τους μαθητές στην αντιμετώπιση των δυσκολιών τους στον γραπτό λόγο.

Λέξεις-κλειδιά: Ειδικές Μαθησιακές, Δυσκολίες Διδακτικά προγράμματα , παρεμβάσεις, αποτελεσματικότητα παρεμβάσεων. Σχολική Ένταξη.

Factors of effectiveness of teaching interventions for students with special learning difficulties in writing in Public Education

Tsimitrea Eleni, ΠΕ87.02,MSc,PhD(c), Lampraki Vasiliki, ΠΕ02 & 87.02, MSc, Tsimitrea Garyfalia ΠΕ86 MSc, Fassa Dimitra ΠΕ87.02,MSc, Kontouri Aikaterini ΠΕ02, Panagidis Panagiotis ΠΕ70 , MSc,PhD.

Abstracts

The effectiveness of teaching interventions for students with learning difficulties regarding writing in public education is determined by the following key factors - axes that contribute to the success of interventions such as psychopedagogical diagnostic assessment through specialized tests, educational interventions applied by teachers, as well as their attitudes and perceptions towards students. The importance of writing emerges in our everyday life as well as the challenges faced by many people to master it adequately. The interest of the study is focused on the attitude of the Greek educational system towards the support of students with learning difficulties who face challenges in writing as well as the interventions that are applied. In conclusion, it

emphasizes the importance of the presence of specialized professionals, who can effectively support students in dealing with their difficulties in writing.

Key-words: Special Learning, Difficulties Teaching programs, interventions, effectiveness of interventions. School integration.

Εισαγωγή

Η γραφή, ως μέσο αυτό-έκφρασης και κοινωνικής διαντίδρασης συμβάλλει στην ολοκλήρωση της πνευματικής και κοινωνικής συγκρότησης των ατόμων διασφαλίζοντας την αρμονική συμπερίληψη στο σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Kittle,2014; Krull, Wilbert & Hennemann,2014). Ωστόσο, δεν είναι λίγες οι φορές που η κατάκτηση της επάρκειας στη γραφή αναδεικνύεται ιδιαίτερα απαιτητική γνωστική διαδικασία (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007) και ελλοχεύει δυσκολίες και εμπόδια, ιδιαίτερα σε άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ) στη γραφή (Σπαντιδάκης, 2011), όπως εκφραστική διαταραχή, δυσγραφία, δυσλεξία ή/και δυσορθογραφία (A.P.A., 2013).

Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Μέττα & Σκορδιαλό (2018) άτομα με ΕΜΔ στη γραφή-παρά την επαρκή εκπαίδευση (Παντελιάδου & Μπότσα, 2007) έρχονται αντιμέτωπα με εμμένουσες δυσκολίες στη μηχανική της γραφής, στην ορθή εφαρμογή γραμματικών κανόνων και κανόνων στίξης και ορθογραφίας, στη λεξιλογική προσαρμογή στις εκάστοτε επικοινωνιακές απαιτήσεις και στην παραγωγή συνεκτικού και οργανωμένου γραπτού λόγου (Βασίλειου, 2024β), σε βαθμό μεγαλύτερο συγκριτικά με τον προφορικό λόγο (Στασινός,2015).Η δυσχέρεια αυτή, που στην πλειοψηφία των περιπτώσεων συνοδεύει το άτομο σε όλα τα στάδια της ζωής του (Παντελιάδου, 2011), οφείλεται ενδεχομένως στην φύση και το περιεχόμενο της γραπτής παραγωγής (Παντελιάδου & Μπότσα, 2007), εξαιρουμένων των περιπτώσεων όπου η αιτία των εγγενών δυσκολιών είναι βλάβη ή άλλη διαταραχή (Σπαντιδάκης, 2011; Στασινός, 2015).

Στο πλαίσιο αυτό η πρόωρη ανίχνευση και παρέμβαση κρίνεται σημαντική για την αποτροπή ή την ελαχιστοποίηση ανάπτυξης δευτερογενών δυσκολιών (Παντελιάδου, 2011) οι οποίες επηρεάζουν δυσμενώς τη βιωματική (Βασίλειου, 2024) και επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου με ΕΜΔ (Στασινός, 2015). Ως τέτοιες αναγνωρίζονται ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς, ενώ συχνή είναι η καταγραφή πτωτικής πορείας στην εκπαιδευτική απόδοση και η σχολική αποτυχία (Κανδαράκης,2004; Μπόντη,2016; Τζιβινίκου,2019). Η υποστήριξη των μαθητών αυτών εντός του τυπικού σχολείου ενισχύει τη δυναμική τους και διευρύνει τις προοπτικές για καλύτερη μάθηση και κοινωνική συμπερίληψη.

Υπό την οπτική αυτή, η παρούσα εργασία εστιάζει στις παραμέτρους που δυνάμει επιδρούν στην επιτυχία των διδακτικών παρεμβάσεων για τη βελτίωση της γραπτής έκφρασης μαθητών με ΕΜΔ στη γραφή, λαμβάνοντας υπόψη τα γνωρίσματα του ελληνικού τυπικού εκπαιδευτικού πλαισίου. Ως τέτοιες, μεταξύ άλλων, αναγνωρίζονται ο τρόπος διενέργειας διαγνωστικής αξιολόγησης, η επάρκεια των εκπαιδευτικών σε

ζητήματα παρέμβασης, ο τύπος διδακτικών παρεμβάσεων και η στάση των διδασκόντων απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Η εθνική πολιτική για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση(ΕΑΕ)

Η διαχείριση της ετερότητας του μαθητικού πληθυσμού αποτελεί μια εξαιρετικά σύνθετη πρόκληση (Lekkai, 2016) που παραπέμπει σε αλλαγές σε πολλές πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της σχολικής ζωής εν γένει (Μαρκαντώνη, 2016). Υπό το πρίσμα αυτό η φιλοσοφία και η αποστολή του σχολείου, η προσέγγιση επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και οι διδακτικές πρακτικές και προσεγγίσεις αναδεικνύονται σε κεντρικά ζητήματα υψηλής προτεραιότητας (Μιχαηλίδης,2009; Παντελιάδου, 2011). Στο πλαίσιο αυτό, κύριος στόχος αποτελεί η διασφάλιση της ισότητας των ευκαιριών στο μορφωτικό γίγνεσθαι για όλους τους μαθητές (Καϊμάρα, Οικονόμου & Δεληγιάννης, 2020), ανεξάρτητα από τις διαφορές τους στο ρυθμό, τον τρόπο και τις δυνατότητες μάθησης και ανάπτυξης (Αγγελίδης, 2019; Byrne,2022).

Την κατεύθυνση αυτή επέβαλε η κοινωνική επιταγή για κοινωνική δικαιοσύνη και μια δημοκρατικά προσανατολισμένη εκπαίδευση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000; Πεχτελίδης, 2015). Την ιδέα αυτή καλλιεργεί κυρίως η αλληλένδετη σχέση των θεμελιωδών δικαιωμάτων, όπως αυτό της μόρφωσης, με την εκπαίδευση (Lekkai, 2016; Qvortrup & Qvortrup, 2017), και είναι συμβατή με τα άρθρα της Διεθνούς Σύμβασης του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα του Παιδιού στη μόρφωση (UNESCO, 2005; 2009).

Ευθυγραμμιζόμενη με την κατεύθυνση αυτή η Ελλάδα εξέλιξε σημαντικά το νομικό πλαίσιο για την ΕΑΕ (Ζώνιου-Σιδέρη,2011). Αντιμετωπίζοντας τη διαφορετικότητα, όχι ως εμπόδιο (Retief & Letsosa, 2018), αλλά ως πρόκληση (Αγγελίδης, 2019; Byrne,2022), ο Νόμος 3699/2008 (ΦΕΚ199/τ.Α'/2-9-2008) κατοχυρώνεται η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές και άλλες ανάγκες (εεα) στην τάξη του τυπικού σχολείου (Soslau, Gallo-Fox& Scantlebury, 2019). Θεμελιώδης αρχή, η παροχή συστηματικής υποστήριξης και συμβουλών από τους εκπαιδευτικούς των Τμημάτων Ένταξης (ΤΕ) και τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης, όπως αποτυπώνονται στα Εξατομικευμένα Προγράμματα Εκπαίδευσης (ΕΠΕ) (Παναγιώτου & Βαλσαματζή, 2018). Απώτερος σκοπός η δημιουργία ενός συμπεριληπτικού και δημοκρατικού σχολείου (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000;2011; Μαρκαντώνη, 2016), όπου κανείς δε μένει πίσω (Παντελιάδου, 2011).

Παράμετροι αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών παρεμβάσεων

Ψυχοπαιδαγωγική Διαγνωστική Αξιολόγηση και ΕΠΕ

Η αποτελεσματική αντιμετώπιση των εκάστοτε εεα των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των ΕΜΔ στη γραφή, απαιτεί μια ολοκληρωμένη προσέγγιση στην ανίχνευση, διερεύνηση και εντοπισμό των γνωστικών και ψυχο-κοινωνικών δεξιοτήτων τους (Τρίγκα-Μερτίκα,2010). Η εκτίμηση αυτή επιβάλλεται να διενεργηθεί έγκυρα πριν οι

εκάστοτε δυσλειτουργίες/αδυναμίες παγιωθούν και επιφέρουν σημαντικά κενά μάθησης (Πόρποδας, 2003).

Υπό το πρίσμα αυτό η ψυχοπαιδαγωγική διαγνωστική αξιολόγηση δεν πρέπει να αποβλέπει αποκλειστικά στην απλή αναγνώριση παροχής υποστήριξης (Ζέζα, 2021) ή να περιορίζεται στην απλή συσσώρευση πληροφοριών για τα δυνατά σημεία και της αδυναμίες του μαθητή μέσω της χρήσης σταθμισμένων ψυχομετρικών τεστ (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013).Αντίθετα,-ούσα δυναμική διαδικασία (Τζιβινίκου, 2019)- η εκτίμηση απαιτείται να είναι συνεχής, εξελίξιμη και να προσεγγίζει ευέλικτα και ολιστικά το άτομο (A.P.A. 2013, Papageorgiou,2019), λαμβάνοντας υπόψη το σύνολο των παραγόντων που υπεισέρχονται στη μαθησιακή διαδικασία (Παντελιάδου, 2011;Στασινός, 2015).Το τελευταίο προϋποθέτει ότι η επίδραση της οικογένειας, του σχολείου και των σημαντικών τρίτων συνεκτιμώνται επίσης (Μέττα & Σκορδιαλός,2018) στην εμπειρία ζωής και την ακαδημαϊκή πορεία του ατόμου.

Ασφαλώς οι προτάσεις/λύσεις δεν είναι οριστικές ούτε έχουν οριζόντια εφαρμογή (Στασινός, 2018; Τζιβινίκου, 2019). Για το λόγο αυτό η καταγραφή των αναγκών του παιδιού πρέπει να αποτυπώνονται για συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Ζέζα, 2021), και να διενεργείται με σεβασμό προς τις ιδιαιτερότητές του (UNESCO, 2005;2009). Αυτό απαιτεί την προϋπόθεση της επαρκούς κατάρτισης και εμπειρίας των εκπαιδευτικών που τη διενεργούν και του ακριβούς σχεδιασμού της διαδικασίας, προκειμένου να καταστεί αποτελεσματική (Πόρποδας, 2003).Μόνο υπό την προϋπόθεση των εδώ οριζόμενων συνθηκών η αξιολόγηση, στηριζόμενη στην εξαγωγή ορθολογικών συμπερασμάτων, θα αποτελέσει το εφαλτήριο για τη διαμόρφωση και την εφαρμογή του ΕΠΕ (Πολυχρονοπούλου,2012) ευθυγραμμισμένο με τις ατομικές δυνάμεις και προσωπικό τρόπο και ρυθμό μάθησης του μαθητή (Ζέζα, 2021; Μουταβελής& Τζιβινίκου,2019).

Διδακτικές Παρεμβάσεις

Σε συνέχεια της αξιολόγησης, οι διδακτικές παρεμβάσεις αποτελούν σημαντική συνιστώσα στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και μάθησης (Αγγελίδης,2019). Η εξατομίκευση των μαθησιακών σχεδίων (Κουτσελίνη & Πυργιωτάκης, 2015) σε συνδυασμό με την εφαρμογή στρατηγικών και μεθόδων διδασκαλίας προσαρμοσμένων στις μοναδικές ανάγκες, προφίλ και ενδιαφέροντα των μαθητών με ή χωρίς εεα (διαθεματικά σχέδια δράσης, συνομήλικη διδασκαλία/συνεργατική μάθηση, καθολικός σχεδιασμός, πολυαισθητηριακή προσέγγιση: οσφρητικά, απτικο-κιναισθητικά και οπτικοακουστικά ερεθίσματα) (Μάρκογλου, 2023; Soslau et al., 2019), και/ή την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών (Καϊμάρα κ.ά., 2020), εμπλέκουν ενεργά τους διδασκόμενους και διευκολύνουν την οικοδόμηση της νέας γνώσης (Ζέζα, 2021).

Σε συνέχεια αυτών, η διαρκής αξιολόγηση της μαθησιακής πορείας των μαθητών (Κουτσελίνη & Πυργιωτάκης, 2015) και η συνεχής επικαιροποίηση των σχεδίων μάθησης (Χριστίδου & Χριστίδου, 2018) επανανατροφοδοτούν τη διδακτική πράξη και εξυψώνουν το εκπαιδευτικό έργο, βελτιώνοντας όλους τους εμπλεκομένους (Pappas, Papoutsi

& Drigas, 2018; Roberts & Inman, 2023). Στο πλαίσιο αυτό της Θεωρίας του Οικοδομητισμού (Moll, 2013),εύλογα η διαφοροποιημένη διδασκαλία υιοθετείται ως η πλέον αποτελεσματική λύση στην πρόκληση της διευρυμένης ετερογένειας στις τυπικές τάξεις μικτής ικανότητας (Γρόλλιος, 2022; Μάρκογλου, 2023). Μέσω της προσαρμοστικής μάθησης δημιουργείται προσβάσιμο διδακτικό περιβάλλον για τους μαθητές στο σύνολό τους (Στασινός, 2018;2020) και κατά προέκταση προάγει την κοινωνική δικαιοσύνη, διασφαλίζοντας τη συμπερίληψη και την ισότιμη συμμετοχή όλων αδιακρίτως (Roberts& Inman, 2023)

Και σε αυτή την περίπτωση, η επιτυχής εφαρμογή της συμπερίληψης εξαρτάται σημαντικά από την επαρκή, αν όχι άρτια παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Nilsen,2020), και την εξοικείωσή τους με πρακτικές συμπερίληψης (Τζιβινίκου, 2019; Ζέζα, 2021)και την ικανότητα χρήσης εργαλείων υποστηρικτικής τεχνολογίας και πολυαισθητηριακής μάθησης (Μαρκαντώνη, 2016; Petrovska, Sivevska & Runceva, 2015; Soslauet al., 2019).

Στάσεις εκπαιδευτικών

Έρευνες καταδεικνύουν πως πράγματι η μάθηση επηρεάζεται σημαντικά από τις προσωπικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με μακροχρόνιες ε.ε.α. και τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στο τυπικό πλαίσιο (Κωφίδου & Μαντζίκος, 2016;Lenakakis, Howard & Felekidou, 2018).

Οι στάσεις τους αντικατοπτρίζουν συναισθήματα, πεποιθήσεις και αξίες που διαμορφώνουν τις πρακτικές τους (Yildiz, 2015). Σε αντίθεση με εκπαιδευτικούς που τείνουν να έχουν πιο αρνητική στάση,εκπαιδευτικοί που διάκεινται θετικά εμφανίζουν ενισχυμένη ικανότητα διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Gupta, & Tandon, 2018) και είναι σε θέση να σχεδιάζουν και να υλοποιούν -βάσει των διαφορετικών αναγκών και ρυθμών μάθησης ή προφίλ των μαθητών (Κουτσελίνη & Πυργιωτάκης, 2015; Roberts& Inman, 2023)- ΕΠΕ με αποτελεσματικότητα (Lekkai,2016; Lenakakiset al., 2018). Έτσι, δημιουργούν ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον (Yildiz,2015), όπου όλοι οι μαθητές αισθάνονται μέλη ενός συνόλου και ταυτόχρονα μοναδικοί, ικανοί και πολύτιμοι (Πολυχρονοπούλου,2012), κι ενισχύουν τόσο την αίσθηση του ανήκειν σε μια ομάδα (Χριστίδου & Χριστίδου, 2018), όσο και την εξέλιξη της προσωπικότητας του κάθε μαθητή (Nilsen, 2020).

Συζήτηση

Η διασφάλιση της επιτυχούς εφαρμογής διδακτικών παρεμβάσεων σε τάξεις μικτής ικανότητας είναι μια απαιτητική και σύνθετη διαδικασία (Βασίλειου, 2024α; Byrne, 2022),ειδικά όταν στοχεύει στη συμπερίληψη μαθητών με εεα στο τυπικό σχολείο (Gupta & Tandon, 2018). Στην πράξη, όμως, η συμπεριλιπτική πρακτική προσκρούει σε σημαντικά εμπόδια (Παναγιώτου & Βαλσαματζή,2018), όπως η εμμονή με την αριστεία και τις υψηλές επιδόσεις, η υποστελέχωση με εκπαιδευτικούς με εξειδίκευση

στην ΕΑΕ, η έλλειψη υποδομών στήριξης στα γενικά σχολεία και η εγγενής ετερογένεια των τάξεων σε συνδυασμό με τον εργασιακό φόρτο και την έλλειψη επαρκούς κατάρτισης που χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης Μόνο με την υπέρβαση αυτών των εμποδίων και την ισότιμη συνεργασία μεταξύ των παιδαγωγών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, και των λοιπών επαγγελματιών της διεπιστημονικής ομάδας, αλλά και συστηματική επικοινωνία με την οικογένεια εξασφαλίζονται τα εχέγγυα για την ολιστική και εξατομικευμένη υποστήριξη κάθε μαθητή (Στασινός, 2018;2020).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση:

Angelidis, P. (2019). Paidagogikes tis symperilipsis. Athina: Diadrasi

Vasileiou, I. (2024a). Atypes dokimasies axiologisis paragogis graptou logou. Athina: GRIGORI

Vasileiou, I. (2024v). Eidikes mathisiakes dyskolies kai paremvasi sta glossologika epipeda. Athina: GRIGORI

Grollios, G. (2022). Axiologisi kai diaforopoiimeni didaskalia sta nea Programmata Spoudon tou Dimotikou Scholeiou. Paidagogiki Epitheorisi, 73, 11-24

Efimeris tis Kyverniseos tis Ellinikis Dimokratias. (2008). Nomos yp' arith.3699 Eidiki Agogi kai Ekpaidefsi atomon me anapiria i me eidikes ekpaideftikes anagkes. Athina: Ethniko Typografeio. (FEK199/t.A'/2-9-2008)

Zeza, M. (2021). O mathitis mesa apo to Montelo dimiourgias Exatomikevmenou Programmatos Ekpaidefsis. Sto D. Kalaitzidis (Epim.).Praktika Panelliniou Diadiktyakou Epistimonikou Synedriou, Opseis tou synchronou scholeiou: I diacheirisi tis scholikis taxis (Tom. 1, ss. 109-115). Athina: 4o PEKES Attikis

Zoniou-Sideri, A. (2000). Entaxi: outopia i pragmatikotita: i ekpaideftiki kai politiki diastasi tis entaxis mathiton me eidikes anagkes. Athina: Ellinika Grammata

Zoniou-Sideri, A. (2011). Oi anapiroi kai oi ekpaidefsi tous-Mia psychopaidagogiki prosengisi tis entaxis. Athina: Pedio

Kaimara, P., Oikonomou, A. & Deligiannis, I. (2020). Schediasmos diamesikon mathisiakon perivallonton gia ti synekpaidefsi. Dialogoi! Theoria kai praxi stis epistimes agogis kai ekpaidefsis, 6, 239-286

Kandarakis, A.G. (2004). Synyparchoun oi mathisiakes dyskolies me ta provlimata symperiforas; Athina: Savvalas

Koutselini, I.M.& Pyrgiotakis, I. (2015). Diaforopoiisi tis didaskalias kai tis mathisis. Koinoniologiki, paidagogiki kai didaktiki prosengisi. Athina: Pedio

Kofidou, Ch., & Mantzikos, K. (2016). Staseis kai antilipseis ekpaideftikon kai mathiton pros ta atoma me anapiria: Mia vivliografiki anaskopisi. Ekpaideftiki Epikairotita, tomos V',(2), 4-25

Markantoni, S. (2016). Politikes ekpaideftikis kai koinonikis ensomatosis ton atomon me anapiria. Paidagogiki Epitheorisi, 33(62), 92-103

Markoglou, A. (2023). Diaforopoiimeni didaskalia kai mathisi: Syndeontas tin erevna me ti didaktiki praxi. Epistimoniki Epetirida Paidagogikou Tmimatos Nipiagogon Panepistimiou Ioanninon, 16(1), 1-34

Metta, G.& Skordialos, E. (2018). Mathisiakes Dyskolies, eidi kai Ekpaideftiki Paremvasi. Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis, 8, 707-720

Michailidis, Th.K. (2009). Synekpaidefsi kai anapiria. Athina: Papasotiriou

Moutavelis, A. & Tzivinikou, S. (2019).Exatomikevmena Programmata Ekpaidefsis. Synoptikos Odigos gia tis anagkes ypostirixis ton scholeion ston schediasmo kai stin praxi. Volos: Read net Publications

Bonti, E. (2016). Eidikes Mathisiakes Dyskolies: Mia enallaktiki prosengisi gia olous...stin praxi. Thessaloniki: Methexis

Panagiotou, A. & Valsamatzi, A. (2018). Mathites me anapiria i me eidikes ekpaideftikes anagkes: entaxi stis taxeis fysikis agogis tou genikou scholeiou protovathmias kai defterovathmias ekpaidefsis. Athina: Grafima

Panteliadou, S. (2011). Mathisiakes dyskolies kai ekpaideftiki praxi: Ti kai giati. Athina: Pedio

Panteliadou, S.& Botsas, G. (2007). Mathisiakes Dyskolies: Vasikes ennoies kai charaktiristika. [ch.t.]: Panepistimio Thessalias–Paidagogiko tmima Eidikis Agogis

Panteliadou, S. & Filippatou, D. (2013). Diaforopoiimeni didaskalia: Theoritikes prosengiseis & ekpaideftikes praktikes. Athina: Pedio

Pechtelidis, I. (2015). Koinoniologia tis paidikis ilikias. [ch.t.]: Kallipos, Anoiktes Akadimaikes Ekdoseis

Polychronopoulou, S. (2012). Paidia kai efivoi me eidikes anagkes kai dynatotites. Athina: Aftoekdosi

Porpodas, K. (2003). Diagnostiki axiologisi kai antimetopisi ton mathisiakon dyskolion sto dimotiko scholeio (Anagnosi, Orthografia, Dyslexia, Mathimatika). Patra: Ypourgeio Ethnikis Paideias kai Thriskevmaton

Spantidakis, I.(2011). Provlimata Paragogis Graptou Logou Paidion Scholikis Ilikias. Athina: Pedio

Stasinos, D. (2015). Psychologia tou Logou kai tis Glossas. Anaptyxi kai pathologia, Dyslexia kai Logotherapeia. Athina: GUTENBERG

Stasinos, D. (2018).Eidiki ekpaidefsi 2020 plus: Gia mia symperiliptiki i oliki ekpaidefsi sto neo-psifiako scholeio me psifiakous protagonistes. Athina: Papazisi

Stasinos, D. (2020). I eidiki symperiliptiki ekpaidefsi. Athina: Papazisi

Tzivinikou, S. (2019). Axiologo. Schediazo. Didasko. Apotelesmatikes paremvaseis stin grafi kai stin anagnosi gia mathites me mathisiakes kai alles dyskolies. Volos: Readnet Publications

Trigka-Mertika, E. (2010). Mathisiakes Dyskolies. Genikes & Eidikes Mathisiakes Dyskolies-Dyslexia. Athina: Grigori

Christidou, Th. & Christidou, M. (2018). «Symperilamvanontas» to dyslexiko paidi sto scholeio: Enarmonizontas tis synchrones symperiliptikes katefthynseis stin ekpaideftiki praktiki. Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis, 8, 1262-1274

Ξενόγλωσση:

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders,* 5th ed. Washington, DC: American Psychiatric Association

Byrne, B. (2022). How inclusive is the right to inclusive education? An assessment of the UN convention on the rights of persons with disabilities' concluding observations. *International Journal of Inclusive Education*, *26*(3), 301-318

Gupta, A.K. & Tandon, B. (2018). Attitude of teacher trainees towards inclusive education. *MIER Journal of Educational Studies Trends and Practices*, *8*(1),17-28

Elliott, J.G. & Grigorenko, E.L.(2014). *The dyslexia debate*. Cambridge University Press

Kittle, P. (2014). Teaching the Writer's Craft. *Educational leadership, 71*(7), 34-39

Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014). The Social and Emotional Situation of First Graders with Classroom Behavior Problems and Classroom Learning Difficulties in Inclusive Classes. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 12*(2),169–190

Lekkai, I. (2016). Children's right to participation in early childhood education. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, *21*(12), 14-22

Lenakakis, A., Howard, J.L.& Felekidou, K. (2018). Play and inclusive education: Greek teachers' attitudes. *European Journal of Special Education Research,3*(3), 129-163

Moll, L.C. (2013). *LS Vygotsky and education*. New York: Routledge

Nilsen, S. (2020). Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education. *International journal of inclusive education, 24*(9), 980-996

Papageorgiou, M. (2019). Critical Approaches to Inclusive Education. *Universal Review, 8*

Pappas, M.A., Papoutsi, C. & Drigas, A.S. (2018). Policies, practices, and attitudes toward inclusive education: The case of Greece. *Social sciences, 7*(6), 90

Petrovska, S., Sivevska, D. & Runceva, J. (2015). Inclusive education-advantages and disadvantages. In *6th International Conference LUMEN RSACV 2015*, 16-19 April 2015, Iasi, Romania

Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2017). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education, 22*(11):1-15

Retief, M. & Letšosa, R. (2018). Models of disability: A brief overview. *HTS Teologiese Studies/Theological Studies, 74(*1)

Roberts, J.L. & Inman, T.F. (2023). Strategies for differentiating instruction: *Best practices for the classroom*. New York: Routledge.

Soslau, E., Gallo-Fox, J. & Scantlebury, K. (2019). The promises and realities of implementing a coteaching model of student teaching. *Journal of Teacher Education, 70*(3), 265-279

UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris:UNESCO

UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO

Yildiz, N.G. (2015). Teacher and student behaviors in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice, 15*(1), 177-184

Προβλήματα μαθητικής συμπεριφοράς στο Σχολείο: Αποσαφήνιση εννοιών και παρερμηνειών

Μιχαήλ Δ. Χρυσός (B.A., M.Ed., Ph.D) Φιλόλογος - Ψυχοπαιδαγωγός Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού

Περίληψη

Το παρόν άρθρο εξετάζει διεξοδικά τη δυσκολία οριοθέτησης, ερμηνείας και αξιολόγησης της μαθητικής συμπεριφοράς στο σχολείο, ως βασική προϋπόθεση για την περαιτέρω επιτυχή διαχείριση τυχόν προβλημάτων που ενδέχεται να προκύψουν στον χώρο αυτό. Επειδή η μαθητική συμπεριφορά αποτελεί μια περίπλοκη και σχετική έννοια, ο προσδιορισμός αυτής με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια και με τη συμβολή σαφών κριτηρίων για την κατηγοριοποίηση τυχόν προβλημάτων συμπεριφοράς μέσα από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους θεωρείται πρωταρχικό βήμα για την πληρέστερη κατανόηση του είδους και του βαθμού κάθε προβλήματος, μακριά από παρερμηνείες και σπασμωδικές κινήσεις, πριν καν την υλοποίηση μιας στοχευμένης, υποστηρικτικής και ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης.

Λέξεις-Κλειδιά: προβλήματα μαθητικής συμπεριφοράς, εννοιολόγηση, κριτήρια κατηγοριοποίησης.

Student Behavior Problems at School: Clarifying Concepts and Misconceptions

Michail D. Chrysos (B.A., M.Ed., Ph.D) Philologist - PsychoEducator Career Counselor

Abstract

This article thoroughly examines the difficulty of defining, interpreting, and evaluating student behavior in school, as a fundamental prerequisite for the successful management of potential behavior problems that may appear in this context. Since student behavior is a complex and relative concept, accurately identifying it - with the aid of clear criteria for categorizing potential behavioral issues from different scientific disciplines - is considered a crucial first step toward a more comprehensive understanding of the type and severity of any behavior problem. Such a point of view helps educators to avoid misinterpretations and impulsive reactions, even before the implementation of any targeted, supportive, and psycho-pedagogical intervention.

Key-Words: student behavior problems, conceptualization, classification criteria.

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο ενός υποστηρικτικού ψυχο-κοινωνικού σχολικού περιβάλλοντος, ο σημερινός εκπαιδευτικός καλείται καθημερινά να αλληλεπιδρά στην τάξη του με έναν διαφοροποιημένο μαθητικό πληθυσμό, να λαμβάνει υπόψη δηλαδή τα διαφορετικά

επίπεδα ετοιμότητας, τα διαφορετικά στυλ μάθησης και ενδιαφέροντα των μαθητών του (Tomlinson, 2010), αλλά και να διαχειρίζεται τις μαθησιακές και συναισθηματικές τους δυσκολίες ή τα προβλήματα συμπεριφοράς (Πουρσανίδου, 2016) που τυχόν προκύψουν.

Βασικές έννοιες – ορισμοί

Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2012:153), «συμπεριφορά είναι κάθε πράξη ή αντίδραση του ατόμου, η οποία μπορεί να παρατηρηθεί και να περιγραφεί, καθώς και ο τρόπος που αυτή εκδηλώνεται, με την οποία δηλώνονται ή υπονοούνται η στάση του και οι διαθέσεις του προς τον εαυτό του ή προς το περιβάλλον». Υπό αυτή την έννοια, συμπεριφορά είναι ο τρόπος που κάποιος μιλάει, ο τρόπος που τρώει, ο τρόπος που μελετά, ο τρόπος που μαθαίνει, ο τρόπος που εξωτερικεύει τα συναισθήματά του, ο τρόπος που αντιδρά στις επιδράσεις που δέχεται από τον περίγυρό του. Είναι, λοιπόν, αναμενόμενο ότι κάθε παιδί συμπεριφέρεται με το δικό του τρόπο βάσει ατομικών γνωρισμάτων και στοιχείων της προσωπικότητάς του, αλλά και βάσει εξωτερικών επιρροών (Κανδαράκης, 2010).

Μια συμπεριφορά γίνεται προβληματική, δυσλειτουργική ή ανεπιθύμητη, όταν φαίνεται να δυσανασχετεί το ίδιο το άτομο ή οι άλλοι γύρω του (Καλαντζή-Αζίζι, 1985) και είναι πιθανό η ίδια συμπεριφορά να χαρακτηρισθεί φυσιολογική ή προβληματική από διαφορετικά πρόσωπα (Χρηστάκης, 2011). Κάθε ενοχλητική συμπεριφορά δεν είναι και προβληματική, ενώ η ίδια προβληματική συμπεριφορά δεν εμφανίζεται στο ίδιο βαθμό ανάλογα την ηλικία και το φύλο. Ωστόσο, κάποιοι ερευνητές (Γαλανάκη, 2011; Πούλου, 2008) προτιμούν τον όρο «Δυσκολίες Προσαρμογής/Συμπεριφοράς», ο οποίος είναι αφενός λιγότερο αρνητικά φορτισμένος συγκριτικά με τον όρο «προβλήματα» που προσανατολίζει σε εξειδικευμένη βοήθεια και αφετέρου υπαινίσσεται τη δυνατότητα διαχείρισης των συναισθηματικών ή συμπεριφορικών μαθητικών αντιδράσεων από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

Κριτήρια αξιολόγησης της μαθητικής συμπεριφοράς

Όπως και να’ ναι, η συμπεριφορά ενός ατόμου χαρακτηρίζεται «προβληματική» ή «φυσιολογική» με βάση συγκεκριμένα *κριτήρια* τα οποία λειτουργούν συνδυαστικά (Καλαντζή-Αζίζι, 1985; Κολιάδης, 2010; Plotts, 2012; Ράπτης, 2005):

- Τα *στατιστικά κριτήρια* αναφέρονται στη συχνότητα ή/και στην ένταση εμφάνισης της συμπεριφοράς μέσα από ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις και παρατήρηση, ώστε να εντοπιστεί η ο βαθμός διαφοροποίησης του προβλήματος. Προτεραιότητα λοιπόν δίνεται στην αντικειμενική αξιολόγηση/διάγνωση, αν και οι ατομικές διαφορές παίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο. Καταρχάς, η συχνή εμφάνιση μιας συμπεριφοράς για μεγάλο χρονικό διάστημα δίνει πολλά στοιχεία για το πόσο συνηθισμένη ή σπάνια είναι αυτή σε σχέση με τον μέσο όρο. Για παράδειγμα, ένα παιδί μπορεί να αρνείται να πάει σχολείο τις τελευταίες δύο μέρες από κακή διάθεση ή κούραση, αν όμως συστηματικά αποφεύγει κάτι τέτοιο τον τελευταίο μήνα μάλλον πρόκειται για σχολική φοβία. Από

την άλλη, μια συμπεριφορά πρόσφατα εμφανιζόμενη, με μεγάλη όμως ένταση, μπορεί επίσης να πληροφορήσει για το πόσο αναμενόμενος είναι ο βαθμός εκδήλωσής της. Άλλο είναι, για παράδειγμα, να εκφράσει τη δυσφορία του ένα παιδί για τον βαθμό που πήρε στο τεστ και άλλο να χρησιμοποιεί σταθερά λεκτική βία.

- Τα *λειτουργικά κριτήρια* εστιάζουν στη λειτουργικότητα και την προσαρμογή του παιδιού σε διαπροσωπικό και ενδοπροσωπικό επίπεδο, πώς δηλαδή επηρεάζεται το ίδιο ή το πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί από τη συμπεριφορά που επιδεικνύει. Για παράδειγμα, ένα παιδί που κάνει συχνά αρνητική κριτική για την απόδοσή του («*σιγά μην τα καταφέρω*») ή τη συμπεριφορά του («*δε με θέλει κανείς*») μάλλον έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση και πρέπει να μας ανησυχήσει. Τα κριτήρια αυτά παραπέμπουν κυρίως σε αποτελεσματική αξιολόγηση από τη μεριά του εκπαιδευτικού.

- Τα *συστημικά κριτήρια* εξετάζουν τη σχέση του ατόμου με το περιβάλλον στο οποίο εκδηλώνεται η ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Η ίδια συμπεριφορά που σ' ένα πλαίσιο θεωρείται μη αποδεκτή, σ' ένα άλλο ίσως αντιμετωπίζεται ως φυσιολογική. Επομένως, η αξιολόγησή της πρέπει να γίνεται σε σχέση με το εκάστοτε πλαίσιο-σύστημα όπου παρουσιάζεται και να διαπιστώνεται ταυτόχρονη παρουσία της σε περισσότερα του ενός περιβάλλοντα του παιδιού (π.χ. σχολείο, οικογένεια, παρέες, κ.τ.λ.).

Τα στατιστικά κριτήρια συντελούν στο να ποσοτικοποιηθεί αντικειμενικά μια συμπεριφορά και να εξεταστεί η συχνότητα και η ένταση σε σχέση με τον μέσο όρο. Επίσης, το δίπολο «φυσιολογική ή προβληματική συμπεριφορά» με στατιστικά κριτήρια φαίνεται να μην αντανακλά πάντα την πραγματικότητα, διότι συχνά η διαφορετικότητα παραπέμπει σε δημιουργικότητα της οποίας εχθρός θεωρείται η παραπάνω συμμόρφωση με το μέσο όρο (Γαλανάκη, 2011). Τα συστημικά κριτήρια βλέπουν το εκάστοτε πρόβλημα σε υποκειμενικό επίπεδο. Το γεγονός ότι μια συμπεριφορά είναι αποδεκτή σ' ένα περιβάλλον αλλά ίσως απαγορευμένη σ' ένα άλλο θέτει τις βάσεις για την κατανόηση του πόσο προσωπική και υποκειμενική είναι η κρίση του καθενός σε σχέση με το ποια ή πώς θα πρέπει να είναι η συμπεριφορά ενός παιδιού σε κάθε πλαίσιο. Τέλος, όσον αφορά τα λειτουργικά κριτήρια φαίνεται να αποτελούν συγκριτικά τα πιο εύχρηστα κριτήρια για την αξιολόγηση μιας συμπεριφοράς από τον εκπαιδευτικό.

Τα διαγνωστικά και ταξινομητικά κριτήρια για την κατηγοριοποίηση των προβλημάτων συμπεριφοράς αλλάζουν ανάλογα με την επιστημονική οπτική (κοινωνιολογική, εγκληματολογική/νομική, ψυχιατρική, ψυχολογική, παιδαγωγική, ψυχοκοινωνική) και το μοντέλο προσέγγισης που κάθε φορά υιοθετείται (ψυχιατρικό, εξελικτικό, κοινωνικό, ψυχαναλυτικό, ψυχοπαιδαγωγικό).

Σύμφωνα με το Σύστημα Achenbach για Εμπειρικά Βασισμένη Αξιολόγηση-ΣΑΕΒΑ (Achenbach & Rescorla, 2003), μια πολύ λειτουργική ταξινόμηση για τους εκπαιδευτικούς η οποία στηρίζεται στην παρατήρηση και δεν απαιτεί εξειδικευμένη γνώση για να εφαρμοστεί (Κολιάδης, 2010), τα προβλήματα συμπεριφοράς διακρίνονται σε α) εσωτερικευμένα (*internalizing problems*), ενδογενή δηλαδή με επίδραση στις κοινωνικές επαφές (π.χ. άγχος, απόσυρση/κατάθλιψη, σωματικά ενοχλήματα), β)

εξωτερικευμένα (*externalizing problems*), οι συγκρούσεις δηλαδή που προκύπτουν από τις προσδοκίες που έχει ο κοινωνικός περίγυρος από το παιδί (π.χ. επιθετικότητα, παράβαση κανόνων), γ) κοινωνικής επάρκειας (*social problems*), δ) σκέψης-έννοιας του εαυτού (*thought problems*) & ε) προβλήματα προσοχής (*attention problems*).

Από την άλλη, ο Ματσαγγούρας (2008), προσανατολιζόμενος στη σοβαρότητα και την φύση των προβλημάτων συμπεριφοράς που αφορούν τη σχολική προσαρμογή, τη διαπροσωπική και ενδοπροσωπική συμπεριφορά, τα κατατάσσει σε πέντε (5) κατηγορίες:

- Προβλήματα σχετικά με το μάθημα (π.χ. απόσπαση του μαθητή από το μάθημα, αδυναμία στην έναρξη και εκτέλεση εργασιών, δεν ακολουθεί τις οδηγίες του εκπαιδευτικού, δεν ετοιμάζει σχολικές εργασίες στο σπίτι και δεν φέρνει βιβλία ή οποιοδήποτε υλικό είναι απαραίτητο για το μάθημα).

- Προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στην τάξη (π.χ. δε ζητά την άδεια για να μιλήσει, συζητά με τους διπλανούς του για θέματα άσχετα με το μάθημα, τους ενοχλεί, διακόπτει τον λόγο των άλλων, αδυνατεί να συνεργαστεί ομαδικά, παριστάνει τον γελωτοποιό, πετά μικροαντικείμενα στους συμμαθητές του, καθυστερεί να παρουσιαστεί στο μάθημα, εγκαταλείπει αδικαιολόγητα το θρανίο του ή την τάξη του, μιλά εριστικά, απειλητικά ή υβριστικά στον δάσκαλο και τους συμμαθητές του, αντιγράφει γραπτά των συμμαθητών του σε εξετάσεις, απουσιάζει αδικαιολόγητα).

- Προβλήματα διαπροσωπικά με τους συμμαθητές του εντός και/ή εκτός σχολικής αίθουσας (π.χ. η εμπλοκή σε λεκτικούς διαξιφισμούς και σωματικές επιθέσεις, τα κατά συρροή ψέματα, κλοπές, κ.ά.).

- Προβλήματα παραβίασης του σχολικού ήθους (π.χ. ανάρμοστες συμπεριφορές βάσει κυρίαρχης σχολικής κουλτούρας).

- Προβλήματα ομαδικής απειθαρχίας (δεν εξετάζεται η συμπεριφορά ενός ατόμου αλλά όλης της ομάδας).

Διεπιστημονική κατηγοριοποίηση των προβλημάτων μαθητικής συμπεριφοράς

Για τον χαρακτηρισμό των διαφόρων προβλημάτων συμπεριφοράς, έχουν χρησιμοποιηθεί κατά καιρούς διάφοροι όροι, όπως «εναντιωματικές, αντιδραστικές, αντικοινωνικές, παραβατικές, δυσλειτουργικές, δυσπροσαρμοστικές, αποκλίνουσες, διαταρακτικές, παρεκκλίνουσες, διασπαστικές, επιθετικές, διαταραχές διαγωγής, συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, κ.ά.» για να περιγράψουν το ευρύ φάσμα των προβληματικών συμπεριφορών των νέων (Elliot & Place, 2012; Kauffman & Landrum, 2013). Στη συνέχεια, θα επιχειρήσουμε να προβούμε σε μια διαβαθμισμένης έντασης, συχνότητας και σοβαρότητας κατηγοριοποίηση των προβλημάτων συμπεριφοράς, ξεκινώντας από τις πιο ήπιες εκδηλώσεις με παιδαγωγικό κυρίως χαρακτήρα και φτάνοντας στις πιο ακραίες με κλινικό-ψυχολογικό (Κουρκούτας, 2011; 2015).

Μια σχολική τάξη, ως μικρογραφία της κοινωνίας, συγκροτείται με εξωτερικά κριτήρια

(π.χ. αριθμός μαθητών, ηλικία, τόπος κατοικίας, κ.τ.λ.) και ακολουθεί σαφώς προσδιορισμένες θεσμικές προδιαγραφές. Η λειτουργία της ομάδας της τάξης διέπεται από ένα σύστημα επίτευξης μαθησιακών στόχων, ρόλων, σχέσεων και συνθηκών δασκαλομαθητικής και διαμαθητικής επικοινωνίας (Χατζηδήμου, 2006). Οι μαθητές καλούνται λοιπόν, αν όχι να εσωτερικεύσουν, να ανταποκριθούν σε συμβατές αξίες, στάσεις και πεποιθήσεις της σχολικής ζωής. Υπάρχουν όμως παιδιά και έφηβοι που είτε δυσκολεύονται είτε αρνούνται επίμονα να συμμορφωθούν σε συγκεκριμένους κώδικες συμπεριφοράς, δηλαδή «οι πράξεις τους, κατά την κρίση του εκπαιδευτικού, αποκλίνουν από τον κανόνα της επιθυμητής συμπεριφοράς ή δεν αρμόζουν στη συγκεκριμένη περίσταση» (Ματσαγγούρας, 2008: 271, 278), με αποτέλεσμα να *ατακτούν/απειθαρχούν***.** Η αταξία αυτή, ανάλογα τη σοβαρότητά της, διακρίνεται σε «μικροαταξίες» ή «σοβαρότερες παραβάσεις», υποθάλποντας έτσι τις συνθήκες επικοινωνίας, τη μαθησιακή διαδικασία, το σχολικό ήθος (Ματσαγγούρας, 2008) και την εύρυθμη λειτουργία της τάξης (Μόττη-Στεφανίδη, Παπαθανασίου, & Λαρδούτσου, 2011) Αν, ωστόσο, η σχολική πειθαρχία σκοπεύει οι μαθητές να σκέφτονται αυτόνομα, αυτορρυθμιστικά και να ενεργούν υπεύθυνα στην τάξη, τότε αυτή δεν αποτελεί συστατικό στοιχείο της εκπαιδευτικής πράξης αλλά μάλλον προϋπόθεση για την ομαλή διεξαγωγή της (Καψάλης, 2009; Κυρίδης, 1999).

Από κοινωνιολογική άποψη, ένα παιδί ή έφηβος κινδυνεύει να χαρακτηριστεί άτομο *με αποκλίνουσα συμπεριφορά,* όταν καταστρατηγεί τις κοινωνικές αξίες (π.χ. στάσεις, αντιλήψεις, προτιμήσεις) και τους εθιμικούς, επικοινωνιακούς και διαδικαστικούς κανόνες που έχουν καθοριστεί από το σύνολο της κοινωνίας ή αδυνατεί να πράξει σύμφωνα με το κοινωνικά προσδοκώμενο (Νόβα-Καλτσούνη, 2005:13). Αναντίρρητα, η κοινωνική ζωή ρυθμίζεται και από μια σειρά κανόνων που δεν εμπίπτουν στις διατάξεις του ποινικού ή άλλου νομικού κώδικα. Βέβαια, οι αξίες της κοινωνίας και οι κανόνες αυτοί αλλάζουν ανάλογα με τις συνθήκες κάθε εποχής, γι' αυτό μια συμπεριφορά που θεωρούνταν αποκλίνουσα στο παρελθόν, σήμερα μπορεί να μην είναι. Ο εννοιολογικός προσδιορισμός της «απόκλισης» επομένως περιλαμβάνει α) μια κανονιστική θέση (παραβίαση κανόνα), β) μια θέση προσδοκίας (εκδήλωση κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς) & γ) μια θέση αντίδρασης (επιβολή κυρώσεων) (Κυρίδης, 1999:61). Τέλος, η αποκλίνουσα συμπεριφορά αποτελεί μια υπερκείμενη έννοια η οποία εμπεριέχει, αναλόγως την ένταση-φόρτιση, άλλες συμπεριφορές, όπως την παραβατική/εγκληματική και την αντικοινωνική (Θάνος, 2012).

Από κοινωνικο-νομική άποψη, η *παραβατικότητα/παραπτωματικότητα* (για ανηλίκους) ή η εγκληματικότητα (για ενηλίκους) συνιστά οπωσδήποτε παράβαση νόμου, δηλαδή παράβαση νομικού κανόνα (π.χ. πρόκληση σωματικής βλάβης, κ.τ.λ.) η οποία τιμωρεί το δράστη της πράξης (Γιαννόπουλου & Τσομπάνογλου, 2005; Νόβα-Καλτσούνη, 2005). Η παραβατικότητα/παραπτωματικότητα είναι κοινωνικο-νομικός παρά (ψυχ)ιατρικός όρος, αφού αναφέρεται σε παράνομες δραστηριότητες που διαπράττονται από ανηλίκους και έχουν διαφορετικού βαθμού σοβαρότητα και ποικίλες επιπτώσεις τόσο στους ίδιους τους παραβάτες όσο και στα άτομα που τις υφίστανται. Η παραβατικότητα

χαρακτηρίζεται από πολλές συνιστώσες και εκδηλώνεται σε πολλές μορφές και βαθμούς μεταξύ:

- μαθητή και εξουσίας, δηλαδή των κανόνων του εκπαιδευτικού συστήματος (π.χ. αργοπορίες, απουσίες, σκασιαρχείο, ανυπακοή),
- μαθητή και διδακτικού αντικειμένου (π.χ. επανειλημμένη ελλιπής προετοιμασία των μαθημάτων, άρνηση συμμετοχής σε γραπτές εξετάσεις, αντίδραση σε προγραμματισμένες εργασίες),
- μαθητή και εκπαιδευτικού (π.χ. χρήση ύβρεων και γενικά ανάρμοστης γλώσσας, επανειλημμένες διακοπές όταν μιλάει ο εκπαιδευτικός, άρνηση υπακοής σε οδηγίες, διατάραξη του μαθήματος στην τάξη),
- μαθητή και μαθητή (π.χ. καβγάδες, απειλές, εκφοβισμοί, εκβιασμοί, κλοπές),
- μαθητή και ιδιοκτησίας (π.χ. έλλειψη φροντίδας για τα βιβλία, τα όργανα του σχολείου, καταστροφή επίπλων, βανδαλισμοί) &
- μαθητή και κοινωνίας (π.χ. καταστροφή της ιδιοκτησίας των άλλων ή και της κρατικής περιουσίας, όπως πινακίδων ή μέσων μαζικής μεταφοράς).

Η *αντικοινωνική συμπεριφορά* των νεαρών ατόμων στρέφεται εναντίον της κοινωνίας, των θεσμών και των συμφερόντων της. Αποτελεί μέρος της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και προκύπτει από την έλλειψη ικανότητας του ατόμου να σεβαστεί τα δικαιώματα των άλλων (επίθεση, βανδαλισμός, εμπρησμός, κλοπή), να συμμορφωθεί με τους κοινωνικούς κανόνες ή από την αδυναμία του ατόμου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της εξουσίας (αντίθεση/αντίδραση, πρόκληση, διαφωνία) (Fortin, 2003).

Τέλος, από (ψυχ)ιατρική άποψη, η *διαταραχή διαγωγής* αναφέρεται στην επαναλαμβανόμενη, αντικοινωνική συμπεριφορά παιδιών και νέων απέναντι σε άλλους (επιθετικότητα, φυγή από το σπίτι, καταστροφή περιουσίας, βασανισμός ζώων και ανθρώπων), αλλά και στις παραβατικές δράσεις τους (ναρκωτικά, χρήση όπλων, εμπρησμοί, κ.τ.λ.) (Γιαννόπουλου & Τσομπάνογλου, 2005). Σύμφωνα μάλιστα με το διαγνωστικό εγχειρίδιο ψυχικών διαταραχών (DSM-V) του Αμερικανικού Ψυχιατρικού Συλλόγου (APA, 2013), η διάγνωση μιας τέτοιας διαταρακτικής συμπεριφοράς προϋποθέτει «ένα σταθερά επαναλαμβανόμενο πρότυπο συμπεριφοράς σύμφωνα με το οποίο παραβιάζονται τα βασικά δικαιώματα των άλλων ή οι βασικοί αναλόγως την ηλικία κοινωνικοί τύποι και κανόνες, όπως εκδηλώνεται με την παρουσία τριών ή περισσότερων συμπεριφορών κατά τους τελευταίους 12 μήνες ή μιας τους τελευταίους 6 μήνες, τουλάχιστον».

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Η μεγάλη συχνότητα, ένταση και ποικιλία των προβλημάτων συμπεριφοράς στο μαθητικό πληθυσμό καθιστούν τη διαχείρισή τους εξαιρετικά δύσκολη και απαιτητική στο σημερινό σχολείο. Η οριοθέτηση και αξιολόγηση της «φυσιολογικής» και/ή

«προβληματικής» συμπεριφοράς των μαθητών στο χώρο του σχολείου συνιστούν ένα δύσκολο, πολυδιάστατο και απαιτητικό έργο που εξαρτάται από προσωπικά, κοινωνικά και πολιτισμικά κριτήρια. Επίσης, η κατ' επιλογή επίκληση και αναφορά σε "δυσκολίες προσαρμογής" αντί "προβλήματα συμπεριφοράς" αναδεικνύει μια παιδαγωγική ευαισθησία με σαφή προσανατολισμό στη δυνατότητα παρέμβασης (διαχείρισης) και όχι σε βιαστικές, απόλυτες ή τιμωρητικές πρακτικές.

Προτείνεται λοιπόν οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης δεξιοτήτων κατανόησης, ανάλυσης, ερμηνείας και πρόληψης για αναμενόμενες μαθητικές συμπεριφορές στο σχολικό περιβάλλον, αποφεύγοντας έτσι πιθανή ετικετοποίηση των μαθητών τους. Μάλιστα, η διασύνδεση του σχολείου, της οικογένειας και συναφών φορέων ψυχικής υγείας μπορεί να συμβάλλει σε μια πιο ολοκληρωμένη περιχαράκωση του ρόλου και των ευθυνών που αναλογούν στον κάθε εμπλεκόμενο, άρα στην προαγωγή ενός θετικού σχολικού κλίματος.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Achenbach, T., & Rescorla, L. (2003). *Encheiridio gia ta erotimatologia kai profil scholikis ilikias tou SAEVA*. Athina: Ellinika Grammata.

American Psychiatric Association - APA. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Chatzichristou, Ch. (2004). *Programma Proagogis tis psychikis ygeias kai tis mathisis. Koinoniki kai synaisthimatiki agogi sto scholeio*. Athina: G. Dardanos.

Christakis, K. (2011). *Provlimata Symperiforas sti scholiki ilikia: Ektimisi-Prolipsi-Katagrafi-Antimetopisi*. Athina: Diadrasi.

Christakis, K. (2012). *To Paidi kai o Efivos stin Oikogeneia kai to Scholeio*. Athina: Grigoris.

Elliot, J., & Place, M. (2012). *Children in difficulty: A guide to understanding and helping*. New York, NY: Routledge.

Fortin, L. (2003). Students' antisocial and aggressive behavior: Development and prediction. *Journal of Educational Administration, 41*(6), 669–688. https://doi.org/10.1108/09578230310504652

Galanaki, E. (2011). Dyskolies prosarmogis paidion kai efivon: Orismos, idiaiterotites, diakrisi apo tin omali symperifora. Sto A. Kalantzi-Azizi, & M. Zafeiropoulou (Epim.), *Prosarmogi sto scholeio: Prolipsi kai antimetopisi dyskolion (2i ekdosi)* (s. 163-180). Athina: Pedio

Giannopoulou, I. G., & Tsompanoglou, G. O. (2005). Neaniki paravatikotita stin Ellada. *Egkefalos Journal (Archeia Nevrologias & Psychiatrikis), 42*(2)

https://www.encephalos.gr/full/42-2-02g.htm

Kalantzi-Azizi, A. (1985). *Provlimata symperiforas sto scholeio. Oikosystimiki Prosengisi.* Athina: Ellinika Grammata.

Kandarakis, A. (2010). Psychopaidagogiki axiologisi provlimaton symperiforas paidion kai efivon. *Paidagogiki Epitheorisi, 49*, 7-22.

Kapsalis, A. (2009). *Paidagogiki psychologia (4i ekdosi).* Thessaloniki: Afoi Kyriakidi

Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2013). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (International ed.). Boston, MA: Pearson/Merrill.

Koliadis, E. (Epim.), (2010). *Symperifora sto scholeio. Axiopoioume dynatotites, antimetopizoume provlimata*. Athina: Grigoris.

Kourkoutas, I. (2011). *Provlimata symperiforas sta paidia: Paremvaseis sto plaisio tis oikogeneias kai tou scholeiou*. Athina: Topos

Kourkoutas, I. (2015). Epithetikotita kai provlimatikes symperifores stin paidiki ilikia: Katefthynseis paremvaseon sto plaisio tis taxis gia tous ekpaideftikous. Sto G. Karras (Epim.), *Paidagogiki & Didaktiki Eparkeia* (s. 189-212). Rethymno: Panepistimio Kritis.

Kyridis, A. (1999). *I peitharchia sto scholeio: Theoria kai erevna.* Athina: Gutenberg.

Matsangouras, I. (2008). *Theoria kai Praxi tis didaskalias. I scholiki taxi. Choros - Omada – Peitharchia - Methodos.* Athina: Grigoris.

Motti-Stefanidi, F., Papathanasiou, A., & Lardoutsou, S. (2011). Diataraktiki kai epithetiki symperifora. Sto A. Kalantzi-Azizi, & M. Zafeiropoulou (Epim.), *Prosarmogi sto scholeio: Prolipsi kai antimetopisi dyskolion (2i ekdosi)* (s. 304-341). Athina: Pedio.

Nova-Kaltsouni, Ch. (2005). *Morfes apoklinousas symperiforas stin efiveia: O rolos tis oikogeneias kai tou scholeiou.* Athina: Gutenberg.

Plotts, C. A. (2012). Assessment of students with emotional and behavioral disorders. In M. M. Cullinan & J. M. Kauffman (Eds.), *Behavioral disorders: Identification, assessment, and instruction of students with EBD* (Advances in Special Education, pp. 51–85). Bingley, UK: Emerald Group Publishing.

Poulou, M. (2008). Koinoniki kai synaisthimatiki mathisi: Mia prosengisi prolipsis kai antimetopisis ton synaisthimatikon kai symperiforikon dyskolion ton mathiton sto scholeio. Sto D. S. Nikolopoulos (Epim.), *Scholiki Psychologia: Efarmoges sto Scholiko Perivallon* (s. 237-242). Athina: Topos.

Poursanidou, E. (2016). Provlimata symperiforas stin taxi kai paremvasi tou daskalou. *Erevna stin Ekpaidefsi, 5*(1), 62–75. http://dx.doi.org/10.12681/hjre.9380

Raptis, P. (2005). Provlimata symperiforas: meleti periptosis. *Themata Eidikis Agogis, 30*, 32-38.

Thanos, Th. (2012). *Apoklinousa kai paravatiki symperifora ton mathiton sto scholeio.* Thessaloniki: Afoi Kyriakidi.

Tomlinson, C. A. (2010). *Diaforopoiisi tis ergasias stin aithousa didaskalias. Antapokrisi stis anagkes olon ton mathiton (mtfr. Ch. Theofilidis).* Athina: Grigoris.

Υποστηρικτική τεχνολογία στην εκπαίδευση ατόμων με οπτική αναπηρία: Προκλήσεις, λύσεις και προοπτικές

Παρασκευοπούλου Άννα, Πτυχιούχος Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Σχολής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τη χρήση της υποστηρικτικής τεχνολογίας στην εκπαίδευση ατόμων με πρόβλημα όρασης, επικεντρωμένη οn εκπαιδευτικές ανάγκες, τις διαθέσιμες τεχνολογίες και την επίδρασή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Οι τεχνολογίες, όπως οι συσκευές Braille, τα λογισμικά ανάγνωσης κειμένων και μεγέθυνσης οθόνης, προσφέρουν λύσεις για την πρόσβαση και την ενίσχυση της αυτονομίας των μαθητών με οπτική αναπηρία, βελτιώνοντας την εκπαιδευτική εμπειρία και ενισχύοντας την ισότιμη συμμετοχή στην τάξη. Η εργασία εξετάζει επίσης τον ρόλο των εκπαιδευτικών στην ενσωμάτωση αυτών των τεχνολογιών και την ανάγκη για συνεχιζόμενη εκπαίδευση και υποστήριξη τους. Παρά τις θετικές προοπτικές, καταδεικνύονται προκλήσεις, όπως η έλλειψη επαρκούς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και η ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή. Συμπερασματικά, η εργασία τονίζει τη σημασία της υποστηρικτικής τεχνολογίας για την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση και προτείνει τρόπους βελτίωσης της χρήσης της για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των ατόμων με προβλήματα όρασης.

Λέξεις-κλειδιά: προσβασιμότητα στην εκπαίδευση, υποστηρικτική τεχνολογία, οπτική αναπηρία, άτομα με πρόβλημα όρασης

Assistive technology in the education of people with visual disabilities: challenges, solutions and perspectives

Paraskevopoulou Anna, Graduate of the Department of Primary Education, Faculty of Education, Aristotle University of Thessaloniki

Abstract

This paper explores the use of assistive technology in the education of visually impaired people, focusing on educational needs, available technologies and their impact on the learning process. Technologies such as Braille devices, text reading and screen magnification software offer solutions to access and enhance the autonomy of students with visual impairments, improving the educational experience and enhancing equal participation in the classroom. The paper also examines the role of teachers in integrating these technologies and the need for ongoing training and support. Despite the positive prospects, challenges such as lack of adequate teacher training and inadequate logistics are highlighted. In conclusion, the paper highlights the importance of assistive technology for equal access to education and suggests ways to improve its use to meet the educational needs of visually impaired people.

Keywords: accessibility in education, assistive technology, visual impairment, people with visual impairment

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα και απαραίτητη προϋπόθεση για την κοινωνική ένταξη και την ατομική ανάπτυξη. Για τα άτομα με πρόβλημα όρασης, η πρόσβαση στην εκπαίδευση μπορεί να φέρει σημαντικές προκλήσεις, οι οποίες οφείλονται οn δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην κατανόηση και επεξεργασία οπτικών ερεθισμάτων. Σε αυτό το σημείο, η υποστηρικτική τεχνολογία έρχεται να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο. Ο όρος αναφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα εργαλείων, λογισμικών και συσκευών που έχουν σχεδιαστεί για να βοηθήσουν τα άτομα με αναπηρίες στην καθημερινή τους ζωή και στην εκπαιδευτική τους πορεία. Η χρήση της υποστηρικτικής τεχνολογίας μπορεί να προσφέρει πολλαπλά οφέλη στα άτομα με πρόβλημα όρασης, όπως:

1. Βελτίωση της πρόσβασης σε εκπαιδευτικό υλικό: Η μετατροπή κειμένων σε γραφή Braille, η ανάγνωση κειμένων με φωνητική σύνθεση και η μεγέθυνση οθονών αποτελούν μερικά παραδείγματα.
2. Ενίσχυση της αυτονομίας και της αυτοπεποίθησης: Η δυνατότητα λήψης σημειώσεων, συγγραφής κειμένων και χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή με αυτονομία ενδυναμώνει τα άτομα με οπτική αναπηρία.
3. Προώθηση της ισότιμης συμμετοχής στην τάξη: Η υποστηρικτική τεχνολογία εξασφαλίζει ισότιμη πρόσβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία, διευκολύνοντας την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και φοιτητών με οπτική αναπηρία.

Οπτική αναπηρία και οι επιπτώσεις της στη μάθηση

Η οπτική αναπηρία ορίζεται ως η μείωση ή η απώλεια της όρασης σε βαθμό που επηρεάζει σημαντικά την καθημερινή ζωή. Υπάρχουν διάφοροι τύποι οπτικής αναπηρίας, οι οποίοι μπορούν να ταξινομηθούν με βάση τη σοβαρότητα και την αιτία τους. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, ένα άτομο θεωρείται τυφλό, όταν η οπτική του οξύτητα είναι μικρότερη από 3/6 (WHO, 2021). Υπάρχουν διαφόρων ειδών οπτικές αναπηρίες όπως η τύφλωση δηλ. η πλήρης απώλεια όρασης και στους δύο οφθαλμούς (WHO, 2021), η χαμηλή όραση, η οποία δεν μπορεί να διορθωθεί με γυαλιά ή φακούς επαφής (WHO, 2021), η αμβλυωπία, η οποία οφείλεται στην ανεπαρκή ανάπτυξη της όρασης σε έναν ή και στους δύο οφθαλμούς, ο στραβισμός, ο οποίος οφείλεται στην αδυναμία των οφθαλμών να εστιάσουν ταυτόχρονα στο ίδιο αντικείμενο (Αμερικανική Ακαδημία Οφθαλμολογίας, 2023), η νυχτερινή τύφλωση, κατά την οποία υπάρχει δυσκολία στην όραση σε συνθήκες χαμηλού φωτισμού (Αμερικανική Ακαδημία Οφθαλμολογίας, 2023) κ.ά. Η οπτική αναπηρία μπορεί να επηρεάσει τη μάθηση με διάφορους τρόπους. Τα άτομα με οπτική αναπηρία αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες όπως να διαβάσουν κείμενο, να κρατήσουν σημειώσεις, να δουν στον πίνακα, να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες που βασίζονται στην όραση και να ακολουθήσουν οδηγίες. Αυτές

οι δυσκολίες μπορούν να οδηγήσουν σε ακαδημαϊκές καθυστερήσεις, μειωμένη αυτοπεποίθηση και κοινωνική απομόνωση (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 2021).

Προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα άτομα με πρόβλημα όρασης

Η εκπαίδευση και η κοινωνική ένταξη των ατόμων με προβλήματα όρασης αποτελούν κρίσιμες πτυχές της συνολικής ευημερίας και ποιότητας ζωής τους. Σύμφωνα με την ερευνητική εργασία της Κ. Ε. Γιάννου, με τίτλο «Η εκπαίδευση και η κοινωνική ένταξη των ατόμων με οπτική αναπηρία στην Ελλάδα», οι προκλήσεις περιλαμβάνουν την έλλειψη κατάλληλης τεχνολογίας, τους ανεπαρκείς πόρους και την ανεπαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η περιορισμένη πρόσβαση σε ευκαιρίες απασχόλησης, μεταφορές και κοινωνικές δραστηριότητες αποτελεί πρόκληση για την κοινωνική ένταξη των ατόμων με προβλήματα όρασης. Παρά την ύπαρξη ορισμένων συστημάτων υποστήριξης, όπως εξειδικευμένα σχολεία και υποστηρικτικές τεχνολογίες, απαιτείται αναβάθμιση αυτών των συστημάτων για να διασφαλιστεί η ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση και την κοινωνική ένταξη (Γιάννου, 2023). Πολλές έρευνες αναδεικνύουν δυσκολίες στη διδασκαλία, όπως η ανάγκη για καλύτερη παρουσίαση του υλικού, η έλλειψη πόρων και γνώσεων για το διευρυμένο πρόγραμμα σπουδών, καθώς και η ανεπαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών για την κοινωνική ένταξη των μαθητών. Επιπλέον, παρά το γεγονός ότι οι μαθητές με προβλήματα όρασης βρίσκονταν στην ίδια τάξη με τους συμμαθητές τους, αποκλείονταν από τη συμμετοχή, ιδιαίτερα σε μαθήματα Επιστήμης και Φυσικής Αγωγής (Μοιρασγεντή, 2022).

Σκοπός της υποστηρικτικής τεχνολογίας

Σκοπός της υποστηρικτικής τεχνολογίας είναι να εξαλείψει τα εμπόδια πρόσβασης σε τεχνολογικά μέσα (ISO, 2013 στο Κουστριάβα, 2013). Αυτές οι λύσεις διευκολύνουν τα άτομα με αναπηρία να εκτελούν ενέργειες που, χωρίς τη χρήση αυτών των μέσων, θα ήταν δύσκολο ή αδύνατο να πραγματοποιήσουν. Επιπλέον, συμβάλλει στη σχολική, επαγγελματική και κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρία. (Bouraoui, Jemni & Laabidi, 2007). Οι εφαρμογές υποστηρικτικής τεχνολογίας έχουν σχεδιαστεί για να βοηθήσουν τους μαθητές να ξεπεράσουν τα εμπόδια τους, να διευκολύνουν την πρόσβασή τους σε εκπαιδευτικό υλικό και να βελτιώσουν τη μαθησιακή τους εμπειρία. Οι ευρέως χρησιμοποιούμενες εφαρμογές υποστηρικτικής τεχνολογίας για μαθητές με προβλήματα όρασης, περιλαμβάνουν λογισμικό που διαβάζει δυνατά το κείμενο στην οθόνη ή που χρησιμοποιεί το αλφάβητο Μπράιγ, όπου τα γράμματα και οι αριθμοί γίνονται αισθητά με την αφή κι έτσι βοηθά τους μαθητές με προβλήματα όρασης να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους στην ανάγνωση και τη γραφή. (Tekerek et al., 2024).

Εκπαιδευτικές ανάγκες ατόμων με προβλήματα όρασης

Τα άτομα με προβλήματα όρασης αντιμετωπίζουν δυσκολίες κυρίως στην ανάγνωση, στη γραφή, καθώς και στην κινητικότητα. (Παπαλεξανδρή, 2016). Σύμφωνα με διεθνείς έρευνες, η ολική ή μερική απώλεια της όρασης επηρεάζει σημαντικά τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Συγκεκριμένα, παρατηρούνται δυσκολίες στην επεξεργασία

των αισθητηριακών ερεθισμάτων, στη διαμόρφωση της σκέψης και στην αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (Παπαζαφείρη, 2006). Η τύφλωση περιορίζει την πρόσβαση των παιδιών σε ποικίλες πληροφορίες, εμποδίζει την ελεύθερη κίνηση και μειώνει τον έλεγχο που ασκούν στο περιβάλλον τους (Lowenfeld, 1981 στο Παπαζαφείρη, 2006). Η περιορισμένη έκθεση των τυφλών παιδιών σε ποικίλες εμπειρίες, εμποδίζει την πλήρη κατανόηση πολλών εννοιών (Foulke, 1962 στο Παπαζαφείρη, 2006). Τα τυφλά παιδιά αντιμετωπίζουν συγκεκριμένες προκλήσεις στην ανάπτυξή τους. Συγκεκριμένα, δυσκολεύονται να διακρίνουν τι είναι πραγματικό και τι φανταστικό, καθώς η έλλειψη οπτικής πληροφόρησης επηρεάζει την αντίληψή τους για τον κόσμο. Επιπλέον, χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να κατανοήσουν το περιβάλλον τους, καθώς δεν μπορούν να συλλέξουν πληροφορίες μέσω της όρασης. Τέλος, τα τυφλά παιδιά έχουν την τάση να βασίζονται έντονα οn αισθήσεις του σώματός τους για να κατανοήσουν τον κόσμο, καθώς το σώμα τους αποτελεί γι' αυτά σημείο αναφοράς (Willis (1965 στο Παπαζαφείρη, 2006). Η εκπαίδευση των ατόμων με οπτική αναπηρία στοχεύει στην αντιμετώπιση των εμποδίων που προκύπτουν από την αναπηρία τους, μειώνοντας τυχόν αναπτυξιακές καθυστερήσεις και ενισχύοντας αντισταθμιστικές και συμπληρωματικές ικανότητες.

Οφέλη και προκλήσεις της χρήσης υποστηρικτικής τεχνολογίας

Η υποστηρικτική τεχνολογία έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα ωφέλιμη στην εκπαιδευτική διαδικασία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία. Μέσω ποικίλων εφαρμογών υποστηρικτικής τεχνολογίας, δίνεται η δυνατότητα στα άτομα αυτά να ενισχύσουν τις δεξιότητες ζωής τους, δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την καθημερινή τους διαβίωση και ανάπτυξη (Γούλα, 2023). Οι εφαρμογές υποστηρικτικής τεχνολογίας βελτιώνουν την επίδοση, αναπτύσσουν δεξιότητες γραμματισμού, ενώ παρέχουν και ευκαιρίες πρόσβασης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Παπανθύμου, 2019). Οι σύγχρονες τεχνολογικές λύσεις που απευθύνονται σε άτομα με οπτικές αναπηρίες παρουσιάζουν υψηλό επίπεδο απόδοσης και συμβάλλουν σημαντικά στη βελτίωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Οι χρήστες αυτών των τεχνολογιών επιδεικνύουν αυξημένη επικοινωνιακή ικανότητα και ευελιξία στη χρήση διαφόρων συσκευών, τόσο στο καθημερινό τους περιβάλλον, όσο και στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Μπουλδούκα, 2022). Ειδικά για τα άτομα με προβλήματα όρασης, εφαρμογές όπως οι αναγνώστες οθόνης (screen readers) και οι συσκευές αναγνώρισης αντικειμένων επιτρέπουν στα άτομα αυτά να έχουν μεγαλύτερη αυτονομία οn καθημερινές τους δραστηριότητες (Τσουμήτα, 2017). Εφαρμογές όπως οι οθόνες Braille και οι φορητές συσκευές με δυνατότητες αναγνώρισης κειμένου, παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εκπαίδευση των ατόμων με προβλήματα όρασης. Η συνεχής εξέλιξη αυτών των τεχνολογιών συμβάλλει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας και στην αύξηση της αυτονομίας των μαθητών (Παπανθύμου, 2019). Αλλά και τεχνολογίες όπως οι ψηφιακές βιβλιοθήκες και τα εκπαιδευτικά λογισμικά, προσφέρουν ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση, βοηθώντας τους μαθητές με προβλήματα όρασης να παρακολουθούν μαθήματα και να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Η υποστηρικτική τεχνολογία παρέχει ευκαιρίες πρόσβασης και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Κουστριάβα, 2013).

Επιπρόσθετα, η χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας στον εργασιακό χώρο μπορεί να αυξήσει τις ευκαιρίες απασχόλησης και την παραγωγικότητα των ατόμων με προβλήματα όρασης. Εργαλεία όπως τα προγράμματα επεξεργασίας κειμένου με δυνατότητες φωνητικής ανάγνωσης και οι ειδικές πλατφόρμες επικοινωνίας επιτρέπουν την ισότιμη συμμετοχή τους στην αγορά εργασίας (Κουστριάβα, 2013).

Παρά τα σημαντικά οφέλη, για την πλήρη αξιοποίηση των εφαρμογών της υποστηρικτικής τεχνολογίας, υπάρχουν και αρκετές προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν, όπως η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η έλλειψη ενημέρωσης και η περιορισμένη προσβασιμότητα (Fernández et al., 2022). Τα ελληνικά σχολεία, συμπεριλαμβανομένων και των σχολείων ειδικής αγωγής, δεν χρησιμοποιούν κατά την πλειονότητά τους τις υποστηρικτικές τεχνολογίες και κατ' επέκταση οι μαθητές δεν απολαμβάνουν τα οφέλη αυτών. Αυτό οφείλεται στην έλλειψη επαρκών γνώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις υποστηρικτικές τεχνολογίες καθώς και στην έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής που δυσχεραίνει το έργο της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σύνολό της και ιδιαίτερα στα σχολεία της ειδικής αγωγής (Μυλωνάς, 2019). Επίσης, κατά τον σχεδιασμό των υποστηρικτικών τεχνολογιών, είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη ορισμένοι βασικοί παράγοντες. Οι κατασκευαστές πρέπει να προσαρμόζουν τα προϊόντα τους σύμφωνα με τις ατομικές ανάγκες και δεξιότητες των χρηστών (Κουρή, 2023, El-Taher et al., 2023 στο Λιμναίου, 2023). Εξαιτίας της πολυμορφίας αυτής της ομάδας, είναι κρίσιμο να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην έρευνα και κατανόηση αυτών των αναγκών (Walkawi et al., 2023 στο Λιμναίου, 2023). Υπάρχει ανάγκη για τεχνολογίες που να α) ενσωματώνουν και άλλες αισθήσεις (γεύση, κίνηση, όσφρηση), β) να αναγνωρίζουν τις ξεχωριστές εμπειρίες των ατόμων με προβλήματα όρασης και να προωθούν τη συνεργασία μεταξύ των συμμαθητών για την απόκτηση γνώσης (Παπανθύμου, 2019).

Εκπαίδευση και υποστήριξη εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση της υποστηρικτικής τεχνολογίας

Η ενσωμάτωση της υποστηρικτικής τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα. Η ανάγκη για την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων και η προσαρμογή on τεχνολογικές εξελίξεις απαιτεί εκτεταμένη εκπαίδευση και συνεχή υποστήριξη των εκπαιδευτικών (Μυλωνάς, 2019).Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με τις διάφορες τεχνολογικές λύσεις που υπάρχουν και να μπορούν να τις ενσωματώσουν στο διδακτικό τους έργο. Επιπλέον, πρέπει να εκπαιδεύονται σε θέματα που αφορούν την προσαρμογή της τεχνολογίας on ανάγκες των μαθητών τους (Τσουμήτα, 2017). Για να επιτευχθεί η ενσωμάτωση της υποστηρικτικής τεχνολογίας, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες. Τα πανεπιστήμια και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα πρέπει να εντάξουν στα προγράμματα σπουδών τους μαθήματα που εστιάζουν στην εκπαίδευση και την εφαρμογή των νέων υποστηρικτικών τεχνολογιών στη διδασκαλία (Μυλωνάς, 2019). Επιπλέον, απαιτείται συνεχής επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη, καθώς η τεχνολογία εξελίσσεται διαρκώς. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκπαιδεύονται σχετικά με τις νέες τεχνολογίες και τις βέλτιστες

πρακτικές για την ενσωμάτωσή τους στη διδασκαλία μέσω σεμιναρίων, εργαστηρίων, εκπαιδευτικών προγραμμάτων και διαδικτυακών μαθημάτων, τα οποία μπορούν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους (Γούλα, 2023). Τέλος, η δημιουργία ηλεκτρονικών κοινοτήτων μάθησης ενισχύει την αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή γνώσεων και την υποστήριξη μεταξύ των εκπαιδευτικών, προωθώντας τη συνεργασία και την επαγγελματική ανάπτυξη για την επίτευξη κοινών μαθησιακών στόχων (Τσιωτάκης, 2015).

Εκτός από την εκπαίδευση, είναι απαραίτητη η συνεχής υποστήριξη για να διασφαλιστεί η επιτυχής ενσωμάτωση της τεχνολογίας. Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα κρίσιμο στοιχείο για την αποτελεσματική ενσωμάτωση της υποστηρικτικής τεχνολογίας στην εκπαίδευση. Αυτή η υποστήριξη μπορεί να περιλαμβάνει την παροχή άμεσης βοήθειας για την αντιμετώπιση τεχνικών προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν κατά τη χρήση της τεχνολογίας. Επίσης, η παροχή πόρων είναι σημαντική, εξασφαλίζοντας ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν πρόσβαση σε σύγχρονο τεχνολογικό εξοπλισμό και εκπαιδευτικό υλικό που θα διευκολύνει τη διδασκαλία τους (Μυλωνάς, 2019). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με τις ανάγκες των μαθητών και να μπορούν να προσαρμόσουν την τεχνολογία on ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή. Η υποστήριξη πρέπει να είναι συνεχής και προσαρμοσμένη on ανάγκες, τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών (Willings, n.d.).

Μελλοντικές εξελίξεις και καινοτομίες στην υποστηρικτική τεχνολογία

Η υποστηρικτική τεχνολογία έχει σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ατόμων με οπτική αναπηρία. Καθώς προχωρούμε στο μέλλον, υπάρχουν αναμφίβολα πολλές ευκαιρίες και προκλήσεις που αφορούν την υποστηρικτική τεχνολογία. Η τεχνολογία προχωρά με γοργούς ρυθμούς και η ψηφιακή εποχή φέρνει νέες δυνατότητες. Η τεχνητή νοημοσύνη (AI) μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη προηγμένων λύσεων για την υποστηρικτική τεχνολογία. Αλλά και οι προηγμένες τεχνικές μηχανικής μάθησης και ρομποτικής μπορούν να βελτιώσουν την αυτονομία των ατόμων με οπτική αναπηρία, επιτρέποντάς τους να πλοηγούνται σε περιβάλλοντα και να εκτελούν καθημερινές δραστηριότητες.

Η υποστηρικτική τεχνολογία για άτομα με προβλήματα όρασης έχει σημειώσει σημαντική πρόοδο τα τελευταία χρόνια, βελτιώνοντας την ποιότητα ζωής και την αυτονομία των ατόμων αυτών. Οι μελλοντικές εξελίξεις και καινοτομίες στον τομέα αυτό προμηνύουν ακόμη μεγαλύτερες δυνατότητες και βελτιώσεις. Ας εξετάσουμε μερικές από τις πιο υποσχόμενες τεχνολογίες και τις επιπτώσεις τους.

Η τεχνητή νοημοσύνη (AI) και η μηχανική μάθηση αναμένεται να παίξουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη υποστηρικτικών τεχνολογιών (Zdravkova, 2022). Οι συσκευές με AI μπορούν να αναγνωρίζουν αντικείμενα, πρόσωπα και κείμενα σε πραγματικό χρόνο, παρέχοντας ακουστικές ή απτικές ειδοποιήσεις στους χρήστες (de Freitas, 2022). Ένα παράδειγμα είναι τα έξυπνα γυαλιά που αναγνωρίζουν τον περιβάλλοντα χώρο και προειδοποιούν τον χρήστη για πιθανούς κινδύνους (Barakat, Hall, Keates, 2022). Ένα

ακόμη παράδειγμα είναι η εφαρμογή Seeing AI της Microsoft, η οποία χρησιμοποιεί AI για να περιγράψει τη γύρω περιοχή, αναγνωρίζοντας και διαβάζοντας κείμενα, αναγνωρίζοντας πρόσωπα και περιγράφοντας σκηνές (Granquist et al., 2021).

Οι εφαρμογές ανάγνωσης κειμένων συνεχίζουν να εξελίσσονται, με την ικανότητα να αναγνωρίζουν και να διαβάζουν κείμενα σε πολλές γλώσσες και μορφές. Οι συσκευές αυτές θα μπορούν να μεταφράζουν κείμενα σε πραγματικό χρόνο και να τα μετατρέπουν σε ήχο, επιτρέποντας στα άτομα με προβλήματα όρασης να διαβάζουν βιβλία, εφημερίδες και πινακίδες. Η ανάπτυξη νέων ηλεκτρονικών συσκευών Braille, οι οποίες είναι πιο εύχρηστες και οικονομικά προσιτές, αποτελεί επίσης σημαντική εξέλιξη. Οι χρήστες μπορούν εύκολα να πλοηγηθούν στο διαδίκτυο με εργαλεία προσβασιμότητας ιστότοπων, να επικοινωνούν ψηφιακά και να έχουν πρόσβαση σε βασικές υπηρεσίες, παραμένοντας συνδεδεμένοι στα σημερινά ηλεκτρονικά περιβάλλοντα που βασίζονται σε δεδομένα (Top5Accessibility, n.d.).

Τα συστήματα πλοήγησης για άτομα με προβλήματα όρασης θα γίνουν πιο ακριβή και αξιόπιστα. Χρησιμοποιώντας δορυφορικές τεχνολογίες GPS σε συνδυασμό με λεπτομερείς χάρτες και δεδομένα πραγματικού χρόνου, αυτά τα συστήματα θα μπορούν να καθοδηγούν τους χρήστες σε σύνθετα αστικά περιβάλλοντα με μεγαλύτερη ακρίβεια. Επιπλέον, οι φορετές συσκευές με αισθητήρες και δόνηση θα βοηθούν στην πλοήγηση και την αποφυγή εμποδίων (Real & Araujo, 2019).

Συζήτηση / Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τους Ahmed και Chao (2018), η οπτική αναπηρία δεν θα πρέπει να θεωρείται ως έλλειψη, αλλά ως μία διαφορετική μορφή ανθρώπινης έκφρασης που απαιτεί νέες μεθόδους επικοινωνίας ώστε να εξυπηρετούνται όλοι οι εκπαιδευόμενοι. Η αναγνώριση και περιγραφή των εκπαιδευτικών αναγκών των ατόμων με προβλήματα όρασης αποτελεί κρίσιμη διαδικασία για την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Η προσέγγιση αυτή περιλαμβάνει την αξιολόγηση της όρασης, τη χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας και την παροχή εξειδικευμένων υπηρεσιών και υλικών. Οι μαθητές με προβλήματα όρασης χρειάζονται προσαρμοσμένο διδακτικό υλικό, όπως βιβλία σε μορφή Braille ή με μεγάλη γραμματοσειρά, καθώς και ηλεκτρονικές συσκευές ανάγνωσης που ενισχύουν την προσβασιμότητά τους στην εκπαιδευτική ύλη. Η εξατομίκευση του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι επίσης σημαντική, καθώς κάθε μαθητής μπορεί να έχει διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκπαιδεύονται για να κατανοούν τις ιδιαιτερότητες των μαθητών με προβλήματα όρασης και να χρησιμοποιούν κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές, όπως η προφορική περιγραφή του οπτικού υλικού και η ενίσχυση της ακουστικής μάθησης (Τσιουμάνη, 2018). Επιπρόσθετα, η συνεργασία με εξειδικευμένους επαγγελματίες (εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και ψυχολόγους), είναι απαραίτητη για την παροχή ολιστικής υποστήριξης στους μαθητές με προβλήματα όρασης και την ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης (Γιάννου, 2023). Όμως, αν και οι υποστηρικτικές τεχνολογίες προσφέρουν σημαντικά οφέλη στην εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες, η εφαρμογή τους στα ελληνικά σχολεία αντιμετωπίζει σημαντικές προκλήσεις. Η έλλειψη επαρκούς

εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, η ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή και η έλλειψη προσαρμοσμένων τεχνολογιών αποτελούν βασικά εμπόδια. Για να υπάρξει ουσιαστική αλλαγή, απαιτείται μια ολιστική προσέγγιση που θα περιλαμβάνει συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, επενδύσεις σε κατάλληλο εξοπλισμό και ανάπτυξη τεχνολογιών που να ανταποκρίνονται οη ποικίλες ανάγκες των μαθητών. Επιπλέον, είναι κρίσιμη η διεξαγωγή περαιτέρω έρευνας για τον προσδιορισμό των ειδικών αναγκών των μαθητών και την ανάπτυξη τεχνολογιών που να προωθούν τη συνεργασία και την πολυαισθητηριακή μάθηση.

Βιβλιογραφία

Ahmed, I., & Chao, T. (2018). Assistive learning technologies for students with visual impairments: A critical rehumanizing review. *Investigations in Mathematics Learning, 10*(3), 173-185. doi: 10.1080/19477503.2018.1463005

Amerikaniki Akadimia Ofthalmologias. (2023). *Typoi optikis anapirias*. Retrieved on 31/07/2024 from https://www.aoa.org/AOA/Documents/Practice Management/Clinical Guidelines/Consensus-based guidelines/Care of Patient with Learning Related Vision Problems.pdf

Barakat, B., Hall, L., & Keates, S. (2022). Integrating machine learning with augmented reality for accessible assistive technologies. In M. Antona & C. Stephanidis (Eds.), *Universal access in human-computer interaction. User and context diversity. HCII 2022. Lecture notes in computer science* (Vol. 13309). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-05039-8_12

Bouraoui, A., Jemni, M. & Laabidi, M. (2007). A model driven framework to provide accessible e-learning for students with disabilities. *In Proccedings of The first International Conference on ICT & Accessibility*. Retrieved on 31/07/2024 from

http://www.esstt.rnu.tn/utic/tica2007/sys_files/medias/docs/p24.pdf

Bouldouka, K. (2022). Ta synchrona mesa ypostiriktikis technologias kai i chrisi tous toso stin kathimerini diaviosi, oso kai stin ekpaideftiki diadikasia ton atomon me optiki anapiria kata tin diarkeia tis pandimias Covid-19. *Metaptychiaki ergasia*. Thessaloniki: Panepistimio Makedonias.

de Freitas, M. P., Piai, V. A., Farias, R. H., Fernandes, A. M. R., de Moraes Rossetto, A. G., & Leithardt, V. R. Q. (2022). Artificial intelligence of things applied to assistive technology: A systematic literature review. *Sensors, 22*(21), 8531. https://doi.org/10.3390/s22218531

Fernández Batanero, J., Montenegro-Rueda, M., Fernández Cerero, J. & García-Martínez, I. (2022). Assistive technology for the inclusion of students with

disabilities: a systematic review. *Educational technology research and development*. 70. 1-20. 10.1007/s11423-022-10127-7.

Giannou, K. E. (2023). I ekpaidefsi kai i koinoniki entaxi ton atomon me optiki anapiria stin Ellada. *Metaptychiaki ergasia*. Thessaloniki: Panepistimio Makedonias.

Goula, M. E. (2023). Ypostiriktiki technologia kai dexiotites zois: mia vivliografiki anaskopisi ton ekpaideftikon efarmogon gia tous mathites me noitikes kai anaptyxiakes anapiries. *Metaptychiaki ergasia*. Thessaloniki: Panepistimio Makedonias.

Granquist, C., Sun, S. Y., Montezuma, S. R., Tran, T. M., Gage, R., & Legge, G. E. (2021). Evaluation and Comparison of Artificial Intelligence Vision Aids: Orcam MyEye 1 and Seeing AI. Journal of Visual Impairment & Blindness, 115(4), 277-285. https://doi.org/10.1177/0145482X211027492

Kouri, E. (2023). Ypostiriktiki Technologia kai Dimiourgia Prosvasimon Simeioseon. Retrieved on 04/08/2024 from https://ctl.duth.gr/wp-content/uploads/2023/05/Ypostiriktiki-Technologia-kai-Paragogi-prosvasimon-simeioseon-Kouri.pdf

Limnaiou, M. (2023). Synchroni ypostiriktiki technologia gia diefkolynsi tis kinitikotitas ton atomon me optiki anapiria. *Metaptychiaki ergasia*. Thessaloniki: Panepistimio Makedonias.

Manirajee, L., Shariff, S. & Mohd Rashid, S. (2024). Assistive Technology for Visually Impaired Individuals: A Systematic Literature Review (SLR*). International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences.* 14. 10.6007/IJARBSS/v14-i2/20827.

Moirasgenti, M. (2022). Symperiliptiki ekpaidefsi gia mathites me provlimata orasis. *Metaptychiaki ergasia*. Thessaloniki: Panepistimio Makedonias.

Mylonas, I. (2019). I chrisi ypostiriktikis technologias sta ellinika eidika scholeia. *Metaptychiaki ergasia*. Athina: Frederick University

Papazafeiri, M. (2006). Dierevnisi katallilon synthikon kai prosarmogon gia tin prosvasimotita mathiton me sovara provlimata orasis sto Analytiko Programma. *Diplomatiki ergasia*. Volos: Panepistimio Thessalias

Papalexandri Ch. (2016). Provlimata orasis kai i ypostiriktiki technologia. *6ο Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis*, 2016(2), 1057–1067.

Papanthymou, A.. (2019). Ypostiriktiki technologia gia tin ekpaidefsi kai fromkatastasi atomon me provlimata orasis. *i-Teacher*, 19, 125-133.

Real, S., & Araujo, A. (2019). Navigation systems for the blind and visually impaired: Past work, challenges, and open problems. *Sensors, 19*(15), 3404. https://doi.org/10.3390/s19153404

Tekerek, A., Firat, S., Bingöl, A., Güzel, A., & Elbasan, B. (2024). Assistive Technologies in Higher Education for Special Education. 10.1007/978-981-97-0914-4_8.

Top5Accessibility. (n.d.). *Braille technology: Revolutionizing accessibility for the visually impaired*. Retrieved on 07/08/2024 from https://top5accessibility.com/blog/braille-technology-revolutionizing-accessibility-for-the-visually-impaired/

Tsioumani, E. (2018). I Symperiliptiki Ekpaidefsi kai i Koinoniki Stirixi pou parechetai stous mathites me Optiki Anapiria sto ekpaideftiko plaisio. *Metaptychiaki ergasia*. Thessaloniki: Panepistimio Makedonias.

Tsiotakis, P. (2015). Michanismoi symmetochis, allilepidrasis kai synergasias se ilektronikes koinotites mathisis ekpaideftikon: o rolos tis domis stin anaptyxi koinotitas mathisis. *Didaktoriki diatrivi*. Korinthos: Panepistimio Peloponnisou

Tsoumita, S. (2017). Chrisi kai simasia enallaktikon methodon epikoinonias kai ypostiriktikis technologias stin eidiki agogi: mia dierevnitiki meleti ton eidikotiton kai ton ekpaideftikon. *Metaptychiaki ergasia*. Thessaloniki: Panepistimio Makedonias.

WHO (2021). Blindness and vision impairment. Retrieved on 02/08/2024 from https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment

Willings, C. (n.d.). *Assistive technology assessment*. Teaching Students with Visual Impairments. Retrieved on 04/08/2024 from https://www.teachingvisuallyimpaired.com/assistive-technology-assessment.html

Zdravkova, K. (2022). The Potential of Artificial Intelligence for Assistive Technology in Education. In: Ivanović, M., Klašnja-Milićević, A., Jain, L.C. (eds) Handbook on Intelligent Techniques in the Educational Process. Learning and Analytics in Intelligent Systems, vol 29. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04662-9_4

Το Παιδί στην Πολιτιστική Συνέχεια – Μελέτη στην Α/θμια Ημαθίας

Δημητριάδου Χριστίνα – Εκπαιδευτικός Π.Ε. 07 - Μ.Δ.Ε.

Περίληψη

Σύμφωνα με απόψεις γονέων, βάσει έρευνας του 2025, τα παιδιά δείχνουν ενδιαφέρον για την παράδοση, αξιοποιώντας κυρίως βιωματικές μορφές μάθησης. Οι γονείς λειτουργούν ως διαμεσολαβητές πολιτιστικής εμπειρίας, ενώ η πολιτιστική κληρονομιά θεωρείται καθοριστική για τη διαμόρφωση της ταυτότητας των παιδιών. Παράλληλα, κρίνεται εφικτή η ενσωμάτωση της παράδοσης τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην οικογενειακή ζωή. Η αντιμετώπιση προκλήσεων προϋποθέτει συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, με στόχο την καλλιέργεια της πολιτιστικής αγωγής σε ένα σύγχρονο μαθησιακό περιβάλλον.

Λέξεις-Κλειδιά: Παιδί, παράδοση, πολιτιστική κληρονομιά

The Child in Cultural Continuity: A Study in Imathia’s Primary Education

Christina Dimitriadou – Teacher of German Philology

Abstract

According to parents’ views, based on a 2025 study, children show an interest in tradition, primarily through experiential forms of learning. Parents act as mediators of cultural experience, while cultural heritage is considered crucial for the development of children's identity. At the same time, the integration of tradition into both education and family life is deemed feasible. Addressing challenges requires collaboration between school, family and community, with the aim of fostering cultural education within a modern learning environment.

Key-Words: Child, tradition, cultural heritage

Εισαγωγή

Η πολιτιστική κληρονομιά αποτελεί θεμέλιο της ιστορικής μνήμης και της συλλογικής ταυτότητας. Η μετάδοσή της στις νέες γενιές απαιτεί τη συνεργασία οικογένειας, σχολείου και τοπικής κοινότητας. Η ουσιαστική επαφή των παιδιών με τις πολιτισμικές τους ρίζες ενισχύει την βιώσιμη κοινωνική συνοχή και ανάπτυξη. Στο πλαίσιο αυτό, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν οι πολιτικές και οι έννοιες που διαμορφώνονται σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις που αναδεικνύουν τη σημασία της οικογενειακής και εκπαιδευτικής συμβολής, αλλά και οι δυσκολίες στη διαγενεακή συνέχεια. Η έρευνα που παρουσιάζεται εδώ αποτυπώνει τις απόψεις γονέων της Ημαθίας σχετικά με τη σχέση των παιδιών με την παράδοση, αναδεικνύοντας δυναμικές, προκλήσεις και πρακτικές ενίσχυσης.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η έννοια της πολιτιστικής κληρονομιάς και παράδοσης

Η πολιτιστική κληρονομιά διαχέεται πέρα από γεωγραφικά και πολιτισμικά όρια, ενσωματώνεται σε διάφορες μορφές ανθρώπινης έκφρασης και αξιοποιεί τις ΤΠΕ στη σύγχρονη εποχή (Παπαντωνίου, 2020). Όπως την ορίζει η UNESCO (2018), περιλαμβάνει όχι μόνο υλικά αγαθά αλλά και άυλες μορφές, όπως παραδόσεις και έθιμα που μεταβιβάζονται από γενιά σε γενιά. Η σύγχρονη προσέγγιση, την οποία υιοθετεί και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, την κατηγοριοποιεί σε υλική, άυλη, φυσική και ψηφιακή, ενώ κατατάσσει ειδικότερα στην άυλη πολιτιστική κληρονομιά (ΑΠΚ) την παράδοση (EC., 2020). Η παράδοση νοείται ως ένα διαρκώς εξελισσόμενο σύνολο πρακτικών, με ισχυρό ρόλο στην κοινωνική συνοχή (Βαρβούνης, 2016). Η UNESCO (2003), μέσω Σύμβασης, κυρωμένης από την Ελλάδα (Ν. 3521/2006), αναγνωρίζει την ανάγκη προστασίας και μετάδοσης της παράδοσης, με ενεργό συμμετοχή της οικογένειας, της εκπαίδευσης και της τοπικής κοινότητας. Η αλληλεπίδραση αυτών των φορέων ερμηνεύεται βάσει κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών μάθησης (Vygotsky, Rogoff, Bandura, Bronfenbrenner), όπως παρουσιάζεται παρακάτω.

Οικογένεια

Η μάθηση, κατά τον Vygotsky (Σαλιβέρου, 2023), είναι κοινωνική διαδικασία και επιτυγχάνεται μέσω της αλληλεπίδρασης με πιο έμπειρα άτομα, όπως οι γονείς, μέσα στη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (ZEA). Οι Rogoff et al. (1989) τονίζουν τη σημασία της συμμετοχής των παιδιών σε καθημερινές πολιτισμικές δραστηριότητες, ενώ ο Bandura (1977) αναδεικνύει τον ρόλο της παρατήρησης στη μίμηση πολιτισμικών προτύπων. Κατά τον Bronfenbrenner (Guy-Evans, 2024), η οικογένεια αποτελεί βασικό πλαίσιο πρώτων βιωμάτων γύρω από την παράδοση, ενώ σχολείο και κοινότητα συνδιαμορφώνουν την ταυτότητα του παιδιού. Η εμπλοκή της οικογένειας στη διατήρηση της πολιτιστικής ταυτότητας αναδεικνύεται ερευνητικά: Η πολιτιστική διαπαιδαγώγηση παιδιών ενισχύεται όταν παραδοσιακά στοιχεία ενσωματώνονται στην καθημερινότητα διαπολιτισμικών οικογενειών (Namjoo et al., 2024). Εθνογραφικά δεδομένα (Harkness & Super, 2002) επιβεβαιώνουν ότι οι πολιτισμικές αξίες διαποτίζουν ασυνείδητα τις γονεϊκές πρακτικές επηρεάζοντας την αγωγή των παιδιών. Επίσης, η αφήγηση παραμυθιών λειτουργεί ως μέσο πολιτισμικής κοινωνικοποίησης, με τους γονείς να επιτελούν ρόλο καθοδηγητικό εντός της ZEA (Mastrothanasis & Papakosta, 2017).

Εκπαίδευση

Στο σχολικό πλαίσιο, ο ρόλος του «πιο ικανού άλλου» μετατοπίζεται, σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky, από τον γονέα στον εκπαιδευτικό, ο οποίος διαμεσολαβεί στη μάθηση μέσω πολιτισμικών δραστηριοτήτων. Η συμμετοχική μάθηση, όπως και το οικολογικό μοντέλο του Bronfenbrenner, επιβεβαιώνονται ερευνητικά ως μηχανισμοί σύνδεσης των μαθητών με το πολιτισμικό τους περιβάλλον, μέσω ενεργής

αλληλεπίδρασης με σχολείο, οικογένεια και κοινότητα. Έρευνα του Ευρωβαρόμετρου (EC, 2017) τεκμηριώνει τη σημασία της πολιτιστικής κληρονομιάς για την κοινωνική ευημερία και την ενίσχυση της ευρωπαϊκής ταυτότητας, μέσα από τη σχολική συμμετοχή των νέων. Αντίστοιχα, μελέτη αναδεικνύει κοινωνικές και οικολογικές διαστάσεις στην καλλιέργεια πολιτισμικής ταυτότητας και σεβασμού στην τοπική κληρονομιά, μέσω της εκπαίδευσης στην ΑΠΚ (Xu, 2023). Επιπλέον, έρευνα δείχνει ότι η χρήση ψηφιακής αφήγησης στον Κυκλαδικό πολιτισμό ενισχύει δεξιότητες, αυτενέργεια και ενδιαφέρον των μαθητών μέσα από βιωματική, τεχνολογικά υποστηριζόμενη μάθηση στο σχολικό μικροσύστημα (Μπουραζέρη & Ζώτου, 2023).

Τοπικές πολιτιστικές δραστηριότητες

Η θεωρία της κοινωνικής συμμετοχής των Bandura και Vygotsky επεκτείνεται στις τοπικές πολιτιστικές πρακτικές, όπου, μέσω φυσικής αλληλεπίδρασης εντός «κοινοτήτων πρακτικής» (Rogoff et al., 1989) προσφέρονται αυθεντικές εμπειρίες μάθησης της παράδοσης. Το οικολογικό μοντέλο του Bronfenbrenner ερμηνεύει τη μάθηση ως αποτέλεσμα της διασύνδεσης μικρο-, εξω- και μακροσυστημάτων, αναδεικνύοντας τη σημασία ενός συνεκτικού και πολιτισμικά ενεργού τοπίου για την πολιτιστική αγωγή του παιδιού. Σε αυτό το πλαίσιο, μελέτη (Felgueiras et al., 2022) παρουσιάζει την ίδρυση πολιτιστικού κέντρου σε αγροτική περιοχή της Πορτογαλίας ως παράδειγμα διαγενεακής μάθησης, διατήρησης της λαϊκής μνήμης και σύνδεσης τοπικής και επιστημονικής γνώσης. Η ανασκόπηση της Κακάμπουρα (2023) τεκμηριώνει τον ρόλο πολιτιστικών συλλόγων ως άτυπων παιδαγωγικών φορέων που προωθούν τη βιωματική, συμμετοχική και κοινοτικά προσανατολισμένη μάθηση, με έμφαση στη μίμηση και τη διαγενεακή εμπλοκή. Παρόμοια λειτουργία αναλαμβάνουν και τα σύγχρονα μουσεία, τα οποία έχουν εξελιχθεί σε πολιτιστικά κέντρα νεανικής συμμετοχής (EC, n.d.). Στην Ελλάδα, η μετατροπή τους από αποθετήρια αντικειμένων σε ζωντανά μορφωτικά περιβάλλοντα τεκμηριώνεται από τους Τσιτούρη και Πιτσιάβα (2010), ως συμβολή στον εμπλουτισμό της σχολικής ζωής.

Προκλήσεις στη διαγενεακή μετάδοση της παράδοσης

Η διατήρηση και μεταβίβαση της πολιτιστικής κληρονομιάς συναντά ουσιαστικά εμπόδια. Σύγχρονη μελέτη (Xu, 2023) καταδεικνύει ότι άνιση κατανομή πόρων, ελλιπής επιμόρφωση εκπαιδευτικών και απομάκρυνση του αναλυτικού προγράμματος από τα ενδιαφέροντα των μαθητών δυσχεραίνουν την εφαρμογή δράσεων για την ΑΠΚ. Αντίστοιχα, η UNESCO (2015) εντοπίζει αποσπασματικότητα, απουσία επαρκούς κατάρτισης και περιορισμένο συντονισμό μεταξύ αρμόδιων φορέων ως βασικούς ανασταλτικούς παράγοντες στη μακροπρόθεσμη επιτυχία σχετικών πρωτοβουλιών. Παράλληλα, ενώ οι ΤΠΕ προσφέρουν σύγχρονες δυνατότητες διάδοσης της ΑΠΚ, η ανθρώπινη διάσταση - μέσα από τη βιωματική αλληλεπίδραση και τη συνεργασία με φορείς της παράδοσης - παραμένει αναντικατάστατη για την αυθεντική πολιτισμική εμπειρία (Alivizatou-Barakou et al., 2017).

Ερευνητικό πλαίσιο

Σκοπός και μεθοδολογία έρευνας

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τις απόψεις γονέων για τη σχέση των παιδιών με την παράδοση-πολιτιστική κληρονομιά, τον ρόλο τους στην ενίσχυση της σχέσης αυτής, τη σύνδεση της παράδοσης με τη σύγχρονη εκπαίδευση και ζωή του παιδιού, τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σύνδεση αυτή και τις καλές πρακτικές στη μετάδοσή της. Βασίζεται στις θεωρίες των Bandura, Rogoff, Vygotsky και Bronfenbrenner, που αναδεικνύουν την αλληλεπίδραση οικογένειας, σχολείου και κοινότητας στην πολιτισμική ταυτότητα.

Χρησιμοποιήθηκε ανώνυμο ψηφιακό ερωτηματολόγιο, πέντε θεματικών: 1.Δημογραφικά στοιχεία με τρεις ερωτήσεις (φύλο, ηλικία, περιοχή κατοικίας), 2.Σχέση παιδιού με την παράδοση και τοπική ιστορία, με τέσσερις ερωτήσεις (μία με κλίμακα Likert, δύο πολλαπλής επιλογής και μία με πλαίσιο ελέγχου), 3.Ρόλος των γονέων στη διατήρηση της παράδοσης, με τρεις ερωτήσεις (μία πολλαπλής επιλογής και δύο με πλαίσιο ελέγχου), 4.Ένταξη της παράδοσης στη σύγχρονη εκπαίδευση και καθημερινότητα των παιδιών, με τρεις ερωτήσεις κλίμακας Likert, και 5.Παράγοντες που επηρεάζουν τη μετάδοση της παράδοσης, με τρεις ερωτήσεις (μία με πλαίσιο ελέγχου και δύο ανοικτού τύπου). Η Δ/νση Α/θμιας Εκ/σης Ημαθίας διακίνησε τα ερωτηματολόγια στα σχολεία, με συλλογή δεδομένων από 11 έως 23 Απριλίου 2025.

Δείγμα: Δημογραφικά στοιχεία

Στην έρευνα συμμετείχαν 363 γονείς μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ημαθίας, εκ των οποίων το 84% ήταν γυναίκες και το 16% άνδρες. Αναφορικά με την ηλικιακή κατανομή, το 63,1% ανήκε στην ομάδα των 36–45 ετών, το 23,1% στην ομάδα των 46–55 ετών, το 12,9% στην ομάδα των 26–35 ετών, ενώ μόλις το 0,8% ήταν 56 ετών και άνω. το 53,7% των συμμετεχόντων κατοικεί σε αστικές, το 30,9% σε αγροτικές και το 15,4% σε ημιαστικές περιοχές της Ημαθίας.

Σχέση παιδιού με την παράδοση - τοπική ιστορία

ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑΙ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΓΙΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗΝ ΠΑΡΑΔΟΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΤΟΠΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ; Η πλειονότητα των γονέων (65,5%) εκφράζει θετική στάση. Το 7,7% εκφράζεται αρνητικά, ενώ το 26,7% τηρεί ουδέτερη στάση, επιλέγοντας “ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ”.

ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΝ ΣΕ ΕΚΔΗΛΩΣΕΙΣ ΤΟΠΙΚΗΣ ΠΑΡΑΔΟΣΗΣ; Η συχνότητα συμμετοχής των παιδιών παρουσιάζει ποικιλία. Το 39,4% των γονέων δηλώνει ικανοποιητική συμμετοχή (12,7% πάντα και 26,7% συχνά). Αντίθετα, το 27,3% αναφέρει χαμηλή εμπλοκή (18,2% σπάνια και 9,1% ποτέ). Το 33,3% απαντά “μερικές φορές”, δείχνοντας ευκαιριακή ή περιοδική συμμετοχή.

ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΕΧΟΥΝ ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ ΝΑ ΕΡΘΟΥΝ ΣΕ ΕΠΑΦΗ

ΜΕ ΤΗΝ ΠΑΡΑΔΟΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΤΟΠΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ; Το 71,9% των συμμετεχόντων απαντά θετικά, υποδηλώνοντας την πεποίθηση ότι υφίστανται διαθέσιμα πλαίσια που διευκολύνουν αυτήν την επαφή. Αντίθετα, το 11% θεωρεί ότι δεν υπάρχουν επαρκείς ευκαιρίες, ενώ το 17,1% δηλώνει αβεβαιότητα, αναδεικνύοντας έναν αριθμό γονέων που δεν έχουν σαφή εικόνα για το ζήτημα.

ΣΕ ΠΟΙΕΣ ΑΠΟ ΤΙΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΗΝ ΠΑΡΑΔΟΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΤΟΠΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ; Καταγράφονται δραστηριότητες που σχετίζονται με αναβίωση παραδόσεων, όπως κάλαντα και αποκριάτικα έθιμα (76%), τοπικά πανηγύρια και εορτασμούς (64,2%), επισκέψεις σε λαογραφικά μουσεία και πολιτιστικούς χώρους (60,9%), παραδοσιακούς χορούς (45,2%), μαγειρική και ζαχαροπλαστική με παραδοσιακές συνταγές (37,2%), θεατρικές ή μουσικές παραστάσεις με παραδοσιακό περιεχόμενο, σχολικά προγράμματα τοπικής ιστορίας και πολιτιστικής κληρονομιάς (27%), κατασκευή ή ζωγραφική παραδοσιακών αντικειμένων (24,8%), παραδοσιακά παιχνίδια (π.χ. τσουβαλοδρομίες, ξυλοπόδαρα) (22,6%), χειροτεχνίες και υφαντική (8%), παραδοσιακή μουσική (π.χ. λύρα, κλαρίνο) (3,6%). Αξιοσημείωτο είναι ότι μόλις το 4,4% των γονέων υποστηρίζει πως τα παιδιά τους δε συμμετέχουν σε καμία δραστηριότητα, ενώ το 0,3% αναφέρει συμμετοχή σε τοπικό πολιτιστικό σύλλογο.

Ρόλος των γονέων στην ενίσχυση της σχέσης παιδιού-παράδοσης

ΠΟΣΟ ΣΥΧΝΑ ΣΥΖΗΤΑΤΕ ΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΓΙΑ ΘΕΜΑΤΑ ΠΑΡΑΔΟΣΗΣ ΚΑΙ ΤΟΠΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ; Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το 44,4% των γονέων συζητά συχνά ή καθημερινά με τα παιδιά, ενδεικτικό μιας συνειδητής προσπάθειας σύνδεσης με την πολιτιστική κληρονομιά. Αντίθετα, το 41,3% περιορίζεται σε περιστασιακές συζητήσεις το οποίο υποδηλώνει ότι η ενσωμάτωση της παράδοσης στην οικογενειακή ζωή δεν είναι πάντα συστηματική. Τέλος, για το 14,3% τέτοιες συζητήσεις είναι σπάνιες (12,4%) ή ανύπαρκτες (1,9%).

ΠΟΙΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΤΟΥ *ΣΧΟΛΕΙΟΥ* ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ ΒΟΗΘΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΠΑΦΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΠΑΡΑΔΟΣΗ; Σύμφωνα με τους γονείς, *οι σχολικές δράσεις* περιλαμβάνουν: επισκέψεις σε μουσεία & πολιτιστικούς χώρους (89%), εκμάθηση παραδοσιακών χορών & μουσικής (81,5%), διοργάνωση παραδοσιακών εκδηλώσεων (78,5%), συμμετοχή σε αναβιώσεις εθίμων (78%), προγράμματα τοπικής ιστορίας και πολιτιστικής κληρονομιάς (64,7%) και κατασκευή παραδοσιακών αντικειμένων (61,4%). Ένα πολύ μικρό ποσοστό (0,3%) θεωρεί ότι το σχολείο δε συμβάλλει σε αυτή τη σύνδεση, ενώ ισάριθμο ποσοστό εντοπίζει εναλλακτικές, όπως εξιστόρηση βιωμάτων από μεγαλύτερους.

ΠΟΙΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΤΗΣ *ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ* ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ ΒΟΗΘΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΠΑΦΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΠΑΡΑΔΟΣΗ; Στις *δράσεις* συγκαταλέγονται: επισκέψεις σε μουσεία και πολιτιστικούς χώρους (79,3%), αναβιώσεις παραδοσιακών εθίμων (77,7%), διοργάνωση παραδοσιακών εορτών και εκδηλώσεων (76%), αφηγήσεις και συζητήσεις για την τοπική ιστορία (73,3%), παραδοσιακή μαγειρική

(66,9%), παραδοσιακά παιχνίδια στο σπίτι (38%) και διδασκαλία χορών & μουσικής (33,6%). Τέλος, ένα μικρό ποσοστό (0,3%) επισημαίνει πως τα ταξίδια σε πολιτιστικούς συλλόγους άλλων περιοχών έχουν καθοριστική συμβολή.

Η παράδοση στην εκπαίδευση και ζωή του παιδιού

Η ΠΑΡΑΔΟΣΗ ΕΙΝΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ. Η παράδοση φαίνεται να κατέχει ιδιαίτερη σημασία στη διαμόρφωση της ταυτότητας των παιδιών, σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ευρεία συμφωνία, καθώς το 50,4% των γονέων δηλώνει ότι συμφωνεί απόλυτα και το 38% ότι συμφωνεί, συγκροτώντας ένα ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό αποδοχής (88,4%) της συμβολής της παράδοσης. Αντίθετα, το 9,6% τηρεί ουδέτερη στάση, ενώ μόλις το 2% εκφράζει διαφωνία ή απόλυτη διαφωνία. Η σχεδόν καθολική αποδοχή αναδεικνύει την πολιτισμική αξία που αποδίδουν οι γονείς στην παράδοση ως θεμέλιο της παιδικής ταυτότητας.

Η ΠΑΡΑΔΟΣΗ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΣΥΝΔΥΑΣΤΕΙ ΜΕ ΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. Τα δεδομένα μαρτυρούν ότι η πλειονότητα των γονέων (91,7%) βλέπει τον συνδυασμό εφικτό, με το 50,1% να συμφωνεί απόλυτα και το 41,6% απλά να συμφωνεί. Εντούτοις, το ποσοστό των γονέων που εκφράζει αμφιβολία ή ουδετερότητα παραμένει σημαντικό (9,6%), ενώ καταγράφεται και αρνητικό ποσοστό που διαφωνεί (1,4%) ή διαφωνεί απόλυτα (0,6%) με την εφικτότητα συνδυασμού.

Η ΠΑΡΑΔΟΣΗ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΕΝΤΑΧΘΕΙ ΣΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟΤΗΤΑ ΜΙΑΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων (80,7%) εκφράζει θετική άποψη — 54,8% συμφωνεί και 25,9% συμφωνεί απόλυτα. Αναποφάσιστο δηλώνει το 16,8%, ενώ μόλις το 2,5% διαφωνεί. Τα ευρήματα αναδεικνύουν ευρεία αποδοχή της παράδοσης ως βιώσιμου στοιχείου της οικογενειακής ζωής, με ελάχιστες επιφυλάξεις**.**

Παράγοντες που επηρεάζουν την προώθηση της παράδοσης

ΤΙ ΔΥΣΚΟΛΕΥΕΙ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΕ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗΝ ΠΑΡΑΔΟΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΤΟΠΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ; Οι κυριότεροι παράγοντες, κατά την άποψη των γονέων, που δυσκολεύουν τη συμμετοχή των παιδιών, είναι: έλλειψη χρόνου (53,2%), ανεπαρκής ενημέρωση για σχετικές δράσεις (46,3%) και έλλειψη ενδιαφέροντος από τα παιδιά (40,8%). Άλλοι παράγοντες περιλαμβάνουν αντίθεση με άλλα ενδιαφέροντα ή δραστηριότητες των παιδιών (30,6%), ανεπαρκή υποστήριξη από σχολείο ή οικογένεια (27,5%), έλλειψη πόρων (18,5%) ή εκδηλώσεων στην περιοχή (16,5%). Τέλος, μεμονωμένες αναφορές (0,3%) περιλαμβάνουν αναποτελεσματική οργάνωση, μικρή ηλικία παιδιών ή δυσκολίες συμμετοχής παιδιών με ειδικές ανάγκες.

ΠΟΙΕΣ ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΧΕΤΕ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙ ΠΟΥ ΕΝΙΣΧΥΟΥΝ ΤΗΝ ΕΠΑΦΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΠΑΡΑΔΟΣΗ; ΠΟΙΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΕΧΕΤΕ ΓΙΑ ΝΑ ΕΝΔΥΝΑΜΩΘΕΙ Η ΕΠΑΦΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΠΑΡΑΔΟΣΗ;

Οι δύο τελευταίες ανοικτού τύπου ερωτήσεις έδωσαν την ευκαιρία στους γονείς να εκφράσουν προσωπικές απόψεις αναφορικά με πρακτικές και προτάσεις για την προώθηση της παράδοσης στη ζωή των παιδιών. Αναδείχθηκαν σημαντικές ποιοτικές διαστάσεις, οι οποίες ταξινομήθηκαν στους πυλώνες Σχολείο, Οικογένεια, Τοπική Κοινότητα και παρουσιάζονται αντίστοιχα στον Πίνακα 1, 2, 3.

Πρακτικές	ΣΧΟΛΕΙΟ - Περιγραφή
Δραστηριότητες με παραδοσιακό περιεχόμενο	Τοπικές εκδηλώσεις /σχολικές δράσεις που ενσωματώνουν την εκμάθηση παραδοσιακών χορών, τραγουδιών και μουσικής, την οργάνωση θεατρικών παραστάσεων, την αναβίωση εθίμων
Συνεργασία με πολιτιστικούς συλλόγους	Οργάνωση κοινών δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων.
Ενσωμάτωση στο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων	Εργαστήρια λαϊκής τέχνης, μαθήματα Ιστορίας, Λογοτεχνίας και Καλλιτεχνικών που προάγουν τη διαθεματική διδασκαλία της τοπικής κληρονομιάς, πολιτιστικά προγράμματα/σχολικά δίκτυα, “πολιτιστικές ημέρες/ώρες” (π.χ. παραδοσιακά παιχνίδια), οπτικοακουστικό υλικό.
Σύνδεση με σύγχρονη ζωή και ενσωμάτωση ΤΠΕ	Αξιοποίηση e-εργαλείων (π.χ. ψηφιακής αφήγησης παραμυθιών και ιστοριών, εικονικών μουσείων). Ανάδειξη παράδοσης ως καθημερινής αξίας, όχι ως αναχρονιστικό στοιχείο.

Πίνακας 1 Καλές πρακτικές: Σχολείο

Πρακτικές	ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ - Περιγραφή
Διαγενεακή μετάδοση της παράδοσης	Αφήγηση ιστοριών και παραμυθιών από παππούδες/γιαγιάδες και συζητήσεις με γονείς και μεγαλύτερες γενιές, π.χ. για τα έθιμα και τις παραδόσεις του παρελθόντος.
Ενεργή συμμετοχή στην παράδοση	Συμμετοχή της οικογένειας σε τοπικούς πολιτιστικούς συλλόγους και στην αναβίωση τοπικών εθίμων μέσω εκδηλώσεων και καθημερινών πρακτικών,(π.χ.παραδοσιακές συνταγές, κάλαντα, πανηγύρια, γιορτές, επισκέψεις στον τόπο καταγωγής).

Πίνακας 2 Καλές πρακτικές: Οικογένεια

Πρακτικές σχολείων/οικογενειών	ΤΟΠΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ - Περιγραφή
Εμπλοκή με τοπικές πολιτιστικές δραστηριότητες	Βιωματική συμμετοχή σε τοπικά πανηγύρια, γιορτές, εκδηλώσεις, δρώμενα.
Συνεργασίες με τοπικούς πολιτιστικούς φορείς	Αναβίωση τοπικών εθίμων, βιωματικές δράσεις (εργαστήρια λαογραφίας ή γαστρονομίας, χοροί, οπτικοακουστικά μέσα)
Πολιτιστικές επισκέψεις και ξεναγήσεις	Μουσεία, αρχαιολογικοί χώροι, μνημεία, πολιτιστικά κέντρα και παραδοσιακοί οικισμοί ως προορισμοί επισκέψεων σχολείων και οικογενειών.

Ενίσχυση τοπικών πρωτοβουλιών	Κίνητρα για οργάνωση εκδηλώσεων

Πίνακας 3 Καλές πρακτικές: Τοπική Κοινότητα

Συμπεράσματα

Τα δεδομένα της παρούσας μελέτης καταδεικνύουν ότι οι γονείς αναγνωρίζουν σε ευρεία βάση τη σημασία της παράδοσης στη διαμόρφωση της πολιτισμικής ταυτότητας των παιδιών. Η στάση αυτή αντανακλά επίγνωση του ρόλου που διαδραματίζει η πολιτισμική συνέχεια στην προσωπική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Σε αυτό το πλαίσιο, παρατηρείται ισχυρή συναίνεση ως προς την ενσωμάτωση της τοπικής παράδοσης τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην οικογενειακή ζωή, καθώς οι γονείς την αντιλαμβάνονται ως ένα παιδαγωγικά λειτουργικό εργαλείο, κατάλληλο για αξιοποίηση στους βασικούς φορείς κοινωνικοποίησης: σχολείο και οικογένεια.

Παρότι καταγράφεται μια συνειδητή προσπάθεια ενσωμάτωσης πολιτισμικών στοιχείων στην καθημερινότητα των παιδιών, αυτή δεν ακολουθεί συστηματική μορφή και παρουσιάζει διακυμάνσεις στη συχνότητα και την ομοιογένεια, γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη της πολιτιστικής ενδυνάμωσης των οικογενειών. Διαθέσιμες ευκαιρίες, δεν αξιοποιούνται πάντα στον επιθυμητό βαθμό. Αυτό αποδίδεται σε εμπόδια όπως έλλειψη χρόνου, ανεπαρκής πληροφόρηση, μειωμένο ενδιαφέρον ή και ανταγωνισμό με άλλες δημοφιλείς δραστηριότητες των παιδιών. Οι περισσότερες σχετικές εμπειρίες - στο πλαίσιο της οικογενειακής, κοινοτικής ή σχολικής ζωής - προέρχονται από συμμετοχή σε τοπικές εορτές, εθιμικές αναβιώσεις, επισκέψεις σε μουσεία ή δράσεις της ευρύτερης κοινότητας. Οι δραστηριότητες αυτές παρέχουν ζωντανά πολιτιστικά βιώματα, διευκολύνοντας την άμεση σύνδεση των παιδιών με το πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Παράλληλα, ενώ διαπιστώνεται θετική ανταπόκριση των παιδιών σε πολιτιστικές δραστηριότητες, οι γονείς παραμένουν επιφυλακτικοί ως προς τη σταθερότητα και το βάθος αυτού του ενδιαφέροντος.

Εν κατακλείδι, η εμβάθυνση μέσα από την έρευνα στη σχέση των παιδιών με την παράδοση και την πολιτιστική τους ταυτότητα αναδεικνύει ένα σύνολο αναγκών που συγκλίνουν σε τρεις βασικούς πυλώνες: την οικογένεια, το σχολείο και την τοπική κοινότητα. Η οικογένεια οφείλει να αναλάβει έναν πιο ενεργό και ενισχυτικό ρόλο στην πολιτιστική αγωγή των παιδιών, ενσωματώνοντας συστηματικά σχετικές εμπειρίες στην καθημερινότητα. Το σχολείο, ως βασικός φορέας κοινωνικοποίησης, καλείται να διαμορφώσει ένα οργανωμένο και θεσμοθετημένο πλαίσιο πολιτιστικής εκπαίδευσης, μέσα από δημιουργικά και ελκυστικά προγράμματα, στελεχωμένα με εξειδικευμένους πόρους και παιδαγωγική πλαισίωση. Παράλληλα, η τοπική κοινότητα μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά, αξιοποιώντας το πλούσιο πολιτιστικό της κεφάλαιο μέσα από δράσεις προσιτές και προσαρμοσμένες στις ηλικιακές και αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών. Η καλλιέργεια αυτής της τριμερούς συνεργασίας μπορεί να συμβάλλει στη διεύρυνση της επαφής των παιδιών με την πολιτιστική τους κληρονομιά, ενισχύοντας την ουσιαστική τους σύνδεση με το

παρελθόν και καλλιεργώντας μια δυναμική πολιτιστική ταυτότητα για το μέλλον.

Βιβλιογραφία

Alivizatou-Barakou, M., Kitsikidis, A., Tsalakanidou, F., Dimitropoulos, K., Chantas, G., & Kollias, S. (2017). Intangible cultural heritage and new technologies: Challenges and opportunities for cultural preservation and development. In M. Ioannides, E. Fink, A. Moropoulou, M. Hagedorn-Saupe, A. Fresa, L. Liestøl, V. Rajcic, & P. Grussenmeyer (Eds.), *Mixed reality and gamification for cultural heritage* (pp. 129–158). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-49607-8_5

Bandura, A. (1977). *Social learning theory. The Open Library.* Prentice Hall. https://openlibrary.org/books/OL4899477M/Social_learning_theory

Bourazeri, E., & Zotos, Ch. (2023). Psifiaki afigisi kai politistiki klironomia: Didaskontas ton Kykladiko politismo se mathites dimotikou. Sto *Praktika tou 7ou Panelliniou Synedriou «Entaxi kai Chrisi ton TPE stin Ekpaideftiki Diadikasia (1)*, ss. 637–650. Elliniki Epistimoniki Enosi TPE stin Ekpaidefsi. https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/5774

European Commission. (n.d.). *Learn, connect and reflect: Cultural heritage.* European School Education Platform. Retrieved April 21, 2025, from https://shorturl.at/Gnnct

European Commission. (2017). *Special Eurobarometer 466: Cultural heritage.* Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2150

European Commission. (2020, 14 Οκτωβρίου). *Learn to connect and reflect with cultural heritage.* https://shorturl.at/84sAe

Felgueiras, M., Tymoshchuk, O., Saborano, S., Breia, I., & Resende, M. (2022). Cultural heritage and education: What relationship? *EDULEARN22 Proceedings*, 7755–7764.

Guy-Evans, O. (2024, August 19). Bronfenbrenner's microsystem theory. *Simply Psychology*. https://shorturl.at/rgbKk

Harkness, S., & Super, C. M. (2002). Culture and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Volume 2. Biology and ecology of parenting* (pp. 253–280). Lawrence Erlbaum Associates. https://shorturl.at/dj5jY

Kakampoura, R. (Epim.). (2023). *I symvoli ton syllogon sti diacheirisi tis politistikis klironomias*. Ergastirio Koinonikon Epistimon, Paidagogiko Tmima Dimotikis

Ekpaidefsis, Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon. https://shorturl.at/70NzJ

Mastrothanasis, K., & Papakosta, A. (2017). Dierevnisi ton antilipseon ton paidion schetika me praktikes afigimatikis drastiriotitas sto spiti: Mia dimografiki erevna gia tin afigisi paramythion sto nomo Florinas. *Erevna stin Ekpaidefsi, 6*(1), 198–213. https://doi.org/10.12681/hjre.14099

Namjoo, F., Herawati, N., & Bhat, R. H. (2024). Intergenerational transmission of cultural values in bicultural families. *Journal of Psychosociological Research in Family and Culture, 1*(3), 38–44. https://doi.org/10.61838/kman.jprfc.1.3.6

Nomos 3521/2006 - FEK 275/A/22-12-2006. (2006, 22 Dekemvriou). *E-Nomothesia.gr | Trapeza Pliroforion Nomothesias.* https://shorturl.at/thyRZ

Papantoniou, Th. (2020). Pagkosmia politeiotita kai ekpaidefsi gia tin politistiki klironomia (2018-2019): Ena programma gnosis, prosopikis anaptyxis kai diamorfosis energon politon. Sto Th. Papantoniou (Ed.), *Politistiki klironomia kai politotita: To parelthon ston enestota* (ss. 19–25). Kypriaki Ethniki Epitropi UNESCO. https://shorturl.at/o5CKX

Rogoff, B., Mosier, C., Mistry, J., & Göncü, A. (1989). Toddlers' guided participation in cultural activity. *Cultural Dynamics, 2*(2), 209–237. https://doi.org/10.1177/092137408900200205

Saliverou, E. (2023, Ioulios 9). Oi paidagogikes theories tou L. Vygotsky. *Psychopedagogy*. https://shorturl.at/k3opj

Tsitouri, A., & Pitsiava, E.-M. (Epim.). (2010). *Ekpaideftikes draseis gia tin politistiki klironomia kai to perivallon 2008–2009.* Diethnes Symvoulio Mouseion (ICOM). https://shorturl.at/RE0kR

UNESCO. (2003). *Convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage.* UNESCO. https://ich.unesco.org/en/convention

UNESCO (2015). *Transmission and education: A cumulative in-depth study of periodic reports*. UNESCO Retrieved April 22, 2025, from https://shorturl.at/ZDxZk

UNESCO. (2018). *What is intangible cultural heritage?* UNESCO. https://shorturl.at/xBJWy

Varvounis, M. G. (2016, 28 Maiou). *To periechomeno tis ennoias "paradosi*". Kivotos. https://ikivotos.gr/post/2369/to-periexomeno-ths-ennoias-paradosh/

Xu, W. (2023). Research on primary and secondary school intangible cultural heritage education and student cultural identity. *Journal of Sociology and Ethnology, 5,* 187–192. https://doi.org/10.23977/jsoce.2023.051125

Ακραία γονικά στυλ στους Ρομά: Ποιοτική μελέτη για τις στάσεις απέναντι στη σχολική φοίτηση και πειθαρχία

Κολοκοτρώνη Μαρία, Φιλόλογος | M.Sc. Ειδική Αγωγή | M.Sc. Σχολική Ψυχολογία
Ζαφείρη Λύδα, Μουσικός | Πτυχίο Ελληνικού Πολιτισμού | M.Sc. Σχολική Ηγεσία |

Περίληψη

Η παρούσα ποιοτική μελέτη που διεξήχθη σε κοινότητες Ρομά του Δήμου Ασπροπύργου ανέδειξε δύο ακραία πρότυπα γονικής στάσης απέναντι στη σχολική φοίτηση και πειθαρχία των παιδιών: υπερβολική αυστηρότητα και πλήρη αδιαφορία. Η αυστηρή πειθαρχία συνδέθηκε με την έμφαση στην τιμή της οικογένειας και την εξωτερική εικόνα, χωρίς όμως να ενισχύεται η εσωτερική παρακίνηση για μάθηση ή η σχέση εμπιστοσύνης παιδιού-γονέα. Αντίθετα, η αδιαφορία αποκάλυψε άγνοια για τη σημασία της εκπαίδευσης αλλά και μια βαθύτερη αποστασιοποίηση από το σχολείο, το οποίο συχνά αντιμετωπίζεται ως θεσμός στιγματισμού. Τα ευρήματα υποδεικνύουν την ανάγκη για πολυδιάστατες παρεμβάσεις που θα ενισχύσουν τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, θα καλλιεργήσουν ισορροπημένες γονικές δεξιότητες και θα προσφέρουν στοχευμένη μαθησιακή υποστήριξη στα παιδιά Ρομά, με τελικό στόχο την ουσιαστική συμπερίληψη και την εκπαιδευτική τους ένταξη.

Λέξεις – κλειδιά: Ρομά, γονικά στυλ, πειθαρχία, σχολική φοίτηση, συμπερίληψη.

Extreme Parenting Styles among Roma: A Qualitative Study on Attitudes toward School Attendance and Discipline

Maria Kolokotroni
Philologist | M.Sc. in Special Education | M.Sc. in School Psychology,
Zafeiri Lida, Musician | B.A. in Hellenic Civilization | M.Sc. in School Leadership |

Abstract

This qualitative study, conducted in Roma communities within the Municipality of Aspropyrgos, revealed two extreme patterns of parental attitudes toward children's school attendance and discipline: excessive strictness and complete indifference. Strict discipline was linked to an emphasis on family honor and external image, without fostering intrinsic motivation for learning or building trustful parent-child relationships. In contrast, indifference exposed not only a lack of awareness regarding the importance of education but also a deeper detachment from the school institution, which is often perceived as a source of stigma. The findings highlight the need for multidimensional interventions that strengthen school-family cooperation, cultivate balanced parenting skills, and provide targeted learning support to Roma children, ultimately aiming at their meaningful inclusion and educational integration.

Key-words: Roma, parenting styles, discipline, school attendance, inclusion.

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση αποτελεί κρίσιμο μέσο κοινωνικής ενσωμάτωσης και κινητικότητας, ειδικά για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες όπως οι Ρομά. Ωστόσο, σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, αλλά και στην Ελλάδα, οι Ρομά συχνά αντιμετωπίζουν σοβαρά εμπόδια στη σχολική φοίτηση, τα οποία σχετίζονται τόσο με κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες όσο και με οικογενειακές στάσεις απέναντι στην εκπαίδευση (Erten, 2023).

Η σημασία των γονικών στυλ στην ανάπτυξη παιδιών και εφήβων είναι τεκμηριωμένη σε διεθνές επίπεδο. Διαφορετικά στυλ — αυταρχικό, δημοκρατικό, επιεικές ή αδιάφορο — επηρεάζουν όχι μόνο τη σχολική επίδοση αλλά και τον βαθμό πειθαρχίας και κοινωνικής προσαρμογής (Spera, 2005; Mensah & Kuranchie, 2013; Bi et al., 2018). Στο πλαίσιο της κοινότητας των Ρομά, οι οικογενειακές πρακτικές μπορεί να εμφανίζουν ιδιαιτερότητες λόγω παραδοσιακών αξιών, στενών οικογενειακών δεσμών και, συχνά, καχυποψίας απέναντι σε θεσμούς όπως το σχολείο (Verdel, 2015).

Επιπλέον, έρευνες έχουν δείξει ότι τα ακραία ή μη υποστηρικτικά γονικά στυλ, που βασίζονται σε υπερβολικό έλεγχο ή στην απόρριψη, σχετίζονται με αυξημένα επίπεδα μοναξιάς, κατάθλιψης και δυσκολιών κοινωνικής προσαρμογής στα παιδιά (de Minzi, 2006). Παράλληλα, αυστηρές ή αναποτελεσματικές πρακτικές πειθαρχίας συχνά οδηγούν σε φαινόμενα σχολικής απειθαρχίας ή ακόμη και εγκατάλειψης του σχολείου (Lasisi, 2019; Anayanti & Zainuddin, 2025).

Στόχος της παρούσας ποιοτικής μελέτης είναι να διερευνήσει πώς εκδηλώνονται τα ακραία γονικά στυλ στους Ρομά και πώς οι στάσεις των γονέων επηρεάζουν τη σχολική φοίτηση και την πειθαρχία των παιδιών τους. Μέσα από ημι - δομημένες συνεντεύξεις και παρατήρηση, επιδιώκεται να φωτιστούν οι αντιλήψεις των γονέων για την εκπαίδευση, καθώς και οι στρατηγικές διαχείρισης της συμπεριφοράς των παιδιών τους. Με τον τρόπο αυτό, η μελέτη φιλοδοξεί να συμβάλει στη βαθύτερη κατανόηση των κοινωνικοπολιτισμικών παραμέτρων που επηρεάζουν την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών Ρομά.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η μελέτη των γονικών στυλ αποτελεί θεμέλιο για την κατανόηση της ανάπτυξης παιδιών και εφήβων, ειδικά ως προς την πειθαρχία και τη σχολική τους προσαρμογή. Ο Baumrind ανέδειξε πρώτος τους τρεις βασικούς τύπους γονικής ανατροφής: τον αυταρχικό (υψηλές απαιτήσεις, χαμηλή ανταπόκριση), τον δημοκρατικό (υψηλές απαιτήσεις, υψηλή ανταπόκριση) και τον επιεική (χαμηλές απαιτήσεις, υψηλή ανταπόκριση), στους οποίους προστέθηκε αργότερα το αδιάφορο στυλ (χαμηλές απαιτήσεις και ανταπόκριση) (Spera, 2005). Οι διαφορετικές αυτές προσεγγίσεις σχετίζονται άμεσα με τις στρατηγικές πειθαρχίας, την παροχή συναισθηματικής υποστήριξης και την ενίσχυση της αυτονομίας των παιδιών (Bi et al., 2018).

Η βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι το δημοκρατικό στυλ συνδέεται σταθερά με θετικά αποτελέσματα, όπως καλύτερη κοινωνική προσαρμογή, αυτοεκτίμηση και σχολική επιτυχία, ενώ τα αυταρχικά ή αδιάφορα στυλ σχετίζονται με περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς, μειωμένη πειθαρχία και χαμηλότερη σχολική επίδοση (Mensah & Kuranchie, 2013; Lasisi, 2019). Ο de Minzi (2006) δείχνει ότι οι πρακτικές πειθαρχίας που στηρίζονται στην τιμωρία και την απόρριψη συχνά συνοδεύονται από συναισθήματα μοναξιάς και κατάθλιψης, υπονομεύοντας τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών.

Σε ό,τι αφορά ειδικότερα τους Ρομά, η σχέση της οικογένειας με το σχολείο είναι συχνά πολύπλοκη και επηρεάζεται από μακροχρόνιες προκαταλήψεις, κοινωνικό αποκλεισμό αλλά και τις ίδιες τις αξίες της κοινότητας. Ο Surdu et al. (2011) περιγράφουν πώς στη Ρουμανία, η έλλειψη εγγράφων ταυτότητας, η φτώχεια αλλά και η χαμηλή εκπαιδευτική αξία που αποδίδεται από τους γονείς συντελούν στη μη εγγραφή ή στη διακοπή φοίτησης των παιδιών Ρομά. Αντίστοιχα, ο Erten (2023) υπογραμμίζει πως εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η σταθερή φοίτηση των παιδιών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ενεργή συνεργασία με τους γονείς.

Παράλληλα, η έρευνα του Verdel (2015) δείχνει ότι τα δημοκρατικά γονικά στυλ στους Ρομά συμβάλλουν στη σχολική ετοιμότητα και προσαρμογή, ενώ τα πιο αυταρχικά ή αδιάφορα μειώνουν τις πιθανότητες επιτυχούς συμμετοχής στη σχολική διαδικασία. Οι Anayanti και Zainuddin (2025) επιβεβαιώνουν ότι η δημοκρατική ανατροφή συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα αυτονομίας και υπευθυνότητας των μαθητών, μειώνοντας τα φαινόμενα απειθαρχίας.

Σε ευρύτερο επίπεδο, η μελέτη του Spera (2005) συνοψίζει πλήθος ερευνών, δείχνοντας ότι η αποτελεσματική πειθαρχία απαιτεί έναν συνδυασμό σταθερών κανόνων και συναισθηματικής στήριξης. Όταν λείπει η συναισθηματική εγγύτητα, η πειθαρχία συχνά εκλαμβάνεται ως καταπίεση, οδηγώντας σε απομάκρυνση ή αντίδραση από την πλευρά του παιδιού (Bi et al., 2018). Αυτό είναι κρίσιμο για πληθυσμούς όπως οι Ρομά, όπου η στενή οικογενειακή συνοχή λειτουργεί ως βασικό στήριγμα, αλλά ενίοτε συνδυάζεται με στυλ που δεν ενθαρρύνουν τη σχολική αυτονομία.

Μεθοδολογία Έρευνας

Η παρούσα ποιοτική μελέτη πραγματοποιήθηκε την περίοδο Φεβρουαρίου έως Μαΐου του 2024 σε δύο κοινότητες Ρομά που βρίσκονται στον Δήμο Ασπροπύργου Αττικής. Στόχος ήταν να διερευνηθούν οι στάσεις των γονέων απέναντι στη σχολική φοίτηση και την πειθαρχία των παιδιών τους, εστιάζοντας σταυτόχρονα στα συμπεριφορικά προβλήματα που παρατηρούνται στους μαθητές και στην εμφανή δυσκολία επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο και τις οικογένειες, ή και αντίστροφα. Η επιλογή της συγκεκριμένης περιόδου και περιοχής δεν ήταν τυχαία, καθώς εκείνο το διάστημα η ελληνική κοινωνία αντιμετώπιζε έντονα κοινωνικοοικονομικά προβλήματα, με κυριότερο την ακρίβεια και τις αυξημένες τιμές σε βασικά αγαθά και ενέργεια. Τα

φαινόμενα αυτά επηρέασαν δυσανάλογα τις πιο ευάλωτες πληθυσμιακές ομάδες, μεταξύ αυτών και τους Ρομά, επιτείνοντας τα προβλήματα φτώχειας, κοινωνικού αποκλεισμού και ανασφάλειας. Παράλληλα, η περίοδος χαρακτηρίστηκε από αυξημένη δημόσια συζήτηση γύρω από επεισόδια μικροπαραβατικότητας και τριβές ανάμεσα σε κοινότητες Ρομά και την τοπική κοινωνία, γεγονός που συντηρούσε τα στερεότυπα και επιβάρυνε περαιτέρω τη σχέση τους με θεσμούς όπως το σχολείο (Erten, 2023; Verdel, 2015).

Η μελέτη βασίστηκε σε δείγμα 14 γονέων (8 μητέρες και 6 πατέρες), οι οποίοι είχαν παιδιά ηλικίας 6 έως 15 ετών. Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν μέσω σκοπούμενης δειγματοληψίας, σε συνεργασία με διαμεσολαβητές της τοπικής κοινότητας, ώστε να εξασφαλιστεί η συμμετοχή ατόμων που μπορούσαν να παρέχουν ουσιαστικές πληροφορίες για τα θέματα που διερευνήθηκαν (Spera, 2005). Όλοι οι γονείς κατοικούσαν σε καταυλισμούς και οικιστικά σύνολα εντός των ορίων του Δήμου Ασπροπύργου, περιοχές όπου η σχολική διαρροή και οι κοινωνικοοικονομικές δυσκολίες είναι ιδιαίτερα έντονες.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις, που διήρκεσαν από 30 έως 50 λεπτά η καθεμία. Οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα σε οικείους για τους συμμετέχοντες χώρους (κυρίως στα σπίτια τους ή σε χώρους συνάθροισης της κοινότητας), γεγονός που βοήθησε στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και στη μείωση του πιθανού άγχους. Το πρωτόκολλο συνέντευξης περιλάμβανε ανοικτές ερωτήσεις σχετικά με τις μεθόδους πειθαρχίας που εφαρμόζουν, τις απόψεις τους για τη σημασία του σχολείου, τους λόγους που μπορεί να οδηγούν σε απουσίες ή διακοπή φοίτησης, καθώς και τις προσδοκίες τους για το μέλλον των παιδιών τους. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια των επισκέψεων, πραγματοποιήθηκε άτυπη παρατήρηση των αλληλεπιδράσεων γονέων-παιδιών, με σκοπό να εμπλουτιστεί η κατανόηση των οικογενειακών δυναμικών (Mensah & Kuranchie, 2013).

Για την ανάλυση των δεδομένων εφαρμόστηκε θεματική ανάλυση. Αρχικά οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν αυτούσια και κατόπιν έγινε ενδελεχής ανάγνωση και κωδικοποίηση των δεδομένων, ώστε να αναδειχθούν επαναλαμβανόμενα μοτίβα και σημαντικά θέματα γύρω από τα γονικά στυλ, την πειθαρχία και τις στάσεις απέναντι στη σχολική εκπαίδευση. Τα ευρήματα ομαδοποιήθηκαν σε θεματικές ενότητες, οι οποίες στη συνέχεια ερμηνεύτηκαν υπό το πρίσμα της σχετικής βιβλιογραφίας (Bi et al., 2018; Lasisi, 2019).

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας τηρήθηκαν αυστηρά οι αρχές της ερευνητικής δεοντολογίας. Όλοι οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν αναλυτικά για τον σκοπό της μελέτης και υπέγραψαν έντυπο συγκατάθεσης, στο οποίο διασφαλιζόταν η ανωνυμία τους καθώς και το δικαίωμα αποχώρησης οποιαδήποτε στιγμή. Ιδιαίτερη μέριμνα δόθηκε στον σεβασμό της πολιτισμικής ταυτότητας και στις ιδιαίτερες συνθήκες ζωής της κοινότητας Ρομά, αποφεύγοντας οποιαδήποτε αξιολογική κρίση ή ερμηνεία που θα μπορούσε να αναπαράγει στερεότυπα.

Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

Η ανάλυση των συνεντεύξεων ανέδειξε δύο κυρίαρχες τάσεις στα γονικά στυλ που σχετίζονται με τη σχολική φοίτηση και την πειθαρχία των παιδιών στις κοινότητες Ρομά του Δήμου Ασπροπύργου. Από τη μια πλευρά, παρατηρήθηκε ένα σημαντικό ποσοστό γονέων που υιοθετούν αυστηρά έως αυταρχικά σχήματα ανατροφής, με υψηλές απαιτήσεις υπακοής και έντονη ελεγκτική διάθεση, αλλά χωρίς ανάλογη συναισθηματική στήριξη (Spera, 2005; Bi et al., 2018). Από την άλλη πλευρά, καταγράφηκε επίσης μια διακριτή ομάδα γονέων που επιδεικνύουν πλήρη αδιαφορία τόσο για τη σχολική ζωή όσο και για τις γενικότερες συμπεριφορές πειθαρχίας των παιδιών τους, παραπέμποντας σε ένα αδιάφορο ή παραμελητικό γονικό στυλ (Mensah & Kuranchie, 2013).

Οι γονείς που εμφανίζουν υπερβολικά αυστηρές στάσεις τείνουν να αντιλαμβάνονται το σχολείο κυρίως ως ένα μέσο *«καλού τρόπου»*, χωρίς να ενδιαφέρονται ουσιαστικά για τη μαθησιακή πρόοδο ή την ανάπτυξη κριτικής σκέψης των παιδιών τους. Η πειθαρχία αντιμετωπίζεται συχνά με ποινές, σωματική τιμωρία ή έντονη επίπληξη, με σκοπό τη διατήρηση της «τιμής της οικογένειας» και την αποφυγή σχολικών παραπόνων ή προστίμων για απουσίες. Όπως ανέφεραν χαρακτηριστικά αρκετοί πατέρες: *«αν κάνει κάτι και ντροπιάσει το όνομα μας, το σχολείο καλά θα κάνει να μας ειδοποιήσει, για να το φέρουμε σε τάξη όπως πρέπει»*.

Στον αντίποδα, η δεύτερη ομάδα γονέων δήλωσε ότι δεν ασχολείται καθόλου με την παρακολούθηση της σχολικής επίδοσης. Αρκετοί εξ αυτών ανέφεραν ότι δεν έχουν επισκεφθεί ποτέ το σχολείο ή ότι αφήνουν τα παιδιά τους να αποφασίσουν αν θα πάνε στο μάθημα. Μια μητέρα σημείωσε: *«άμα θέλουν πάνε, άμα δεν θέλουν δεν μπορώ να τα ζορίσω, δικά τους είναι τα κεφάλια»*. Αυτή η στάση συνάδει με το αδιάφορο στυλ ανατροφής, το οποίο χαρακτηρίζεται από χαμηλές απαιτήσεις και χαμηλή εμπλοκή στη ζωή του παιδιού (Lasisi, 2019).

Παρά το γεγονός ότι οι δύο αυτές κατηγορίες φαίνονται εκ διαμέτρου αντίθετες, και οι δύο οδηγούν σε παρόμοιες εκπαιδευτικές συνέπειες. Στις οικογένειες με αυταρχικά πρότυπα, τα παιδιά πολλές φορές ανέφεραν στους ερευνητές (μέσα από άτυπα σχόλια κατά τις επισκέψεις) ότι φοβούνται να εκφράσουν δυσκολίες ή να ζητήσουν βοήθεια για τα μαθήματα, φοβούμενα επιπλήξεις. Στις οικογένειες με αδιάφορη στάση, οι ίδιοι οι γονείς παραδέχτηκαν ότι συχνά δεν γνωρίζουν αν τα παιδιά τους ξέρουν καν να διαβάζουν καλά ή ποιο επίπεδο τάξης έχουν. Και στις δύο περιπτώσεις, η σχολική φοίτηση παρουσιάζει σοβαρά κενά, υψηλά ποσοστά απουσιών και αυξημένο κίνδυνο διακοπής.

Η παρατήρηση κατά τις επισκέψεις ενίσχυσε αυτή την εικόνα. Στα νοικοκυριά όπου κυριαρχούσε η αυστηρότητα, υπήρχε εμφανής τυπική *«τάξη»*, αλλά καμία ουσιαστική αναφορά στη μάθηση — τα παιδιά συχνά δεν είχαν σχολικά βιβλία ή τετράδια εύκολα προσβάσιμα στο σπίτι. Αντίθετα, στα σπίτια όπου επικρατούσε πλήρης αδιαφορία, τα

παιδιά φαίνονταν ελεύθερα να περιφέρονται ή να εργάζονται περιστασιακά με τους γονείς, χωρίς καμία αναφορά στο σχολείο.

Τα παραπάνω ευρήματα καταδεικνύουν ότι οι ακραίες μορφές γονικής συμπεριφοράς —είτε με τη μορφή υπερβολικού ελέγχου είτε με αυτή της παντελούς απουσίας ενδιαφέροντος— δεν ευνοούν τη σταθερή φοίτηση και την πρόοδο των μαθητών. Αντιθέτως, όπως υποστηρίζουν και προηγούμενες μελέτες (Verdel, 2015; Anayanti & Zainuddin, 2025), η ισορροπημένη προσέγγιση που συνδυάζει κανόνες με συναισθηματική στήριξη αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για τη σχολική επιτυχία, την αυτονομία και τη μακροπρόθεσμη κοινωνική ένταξη των παιδιών Ρομά.

Συζήτηση

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης καταδεικνύουν ότι στις κοινότητες Ρομά του Δήμου Ασπροπύργου κυριαρχούν δύο ακραία πρότυπα γονικής συμπεριφοράς ως προς την πειθαρχία και τη σχολική εκπαίδευση: από τη μια πλευρά, η υπερβολική αυστηρότητα και ο έντονος έλεγχος χωρίς ανάλογη συναισθηματική στήριξη, και από την άλλη, η σχεδόν πλήρης αδιαφορία για τη σχολική πρόοδο και τις καθημερινές εκπαιδευτικές υποχρεώσεις των παιδιών.

Αυτά τα αποτελέσματα συνάδουν με προηγούμενες μελέτες που υποδεικνύουν ότι το αυταρχικό γονικό στυλ (υψηλή απαιτητικότητα, χαμηλή ανταπόκριση) συχνά συνδέεται με πειθαρχικές στρατηγικές που στηρίζονται στην τιμωρία και την αυστηρή συμμόρφωση, χωρίς όμως να ενισχύουν την εσωτερική παρακίνηση των παιδιών για μάθηση ή αυτορρύθμιση (Spera, 2005; Mensah & Kuranchie, 2013). Στην παρούσα μελέτη, οι γονείς που ακολουθούσαν ένα τέτοιο πρότυπο ενδιαφέρονταν κυρίως να *«κρατηθεί η τάξη»* και να μην προκαλέσει το παιδί ντροπή στην οικογένεια, αγνοώντας σε μεγάλο βαθμό τις μαθησιακές του ανάγκες ή δυσκολίες. Αυτό υποδηλώνει ότι η πειθαρχία σε αυτές τις περιπτώσεις είναι κυρίως εργαλείο κοινωνικής συμμόρφωσης παρά υποστήριξης της σχολικής εξέλιξης (Bi et al., 2018).

Στον αντίποδα, οι οικογένειες που παρουσίαζαν στοιχεία παραμέλησης ή πλήρους αδιαφορίας για το σχολείο επιβεβαιώνουν τη θέση της βιβλιογραφίας ότι το αδιάφορο γονικό στυλ (χαμηλή απαιτητικότητα και χαμηλή ανταπόκριση) συνδέεται με αυξημένα ποσοστά σχολικής απουσίας, χαμηλή σχολική αυτονομία και, σε βάθος χρόνου, αυξημένο κίνδυνο διακοπής της εκπαίδευσης (Lasisi, 2019; Anayanti & Zainuddin, 2025). Πολλοί από τους συμμετέχοντες αυτής της κατηγορίας φάνηκαν να μην διαθέτουν ούτε τις προσδοκίες ούτε τα μέσα για να στηρίξουν τη σχολική πορεία των παιδιών τους, αναθέτοντας ουσιαστικά στο ίδιο το παιδί να αποφασίσει αν θα πάει σχολείο.

Ενδιαφέρον έχει ότι και οι δύο αυτές ακραίες προσεγγίσεις, αν και εκ πρώτης όψεως διαφορετικές, φαίνεται να οδηγούν σε παρόμοιες συνέπειες: περιορισμένη σχολική επιτυχία, χαμηλή εσωτερική παρακίνηση και μειωμένη αίσθηση προσωπικής ευθύνης για τη μάθηση. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν όσα έχουν δείξει έρευνες σε άλλα

περιβάλλοντα Ρομά στην Ευρώπη, όπως οι μελέτες των Surdu et al. (2011) και Verdel (2015), που τόνισαν ότι η έλλειψη ισορροπημένων, υποστηρικτικών αλλά και δομημένων γονικών πρακτικών αποτελεί κρίσιμο ανασταλτικό παράγοντα για τη συστηματική φοίτηση και την πρόοδο των παιδιών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας υποδεικνύουν επίσης ότι το σχολείο —και γενικότερα οι θεσμοί εκπαίδευσης— δεν έχουν καταφέρει να οικοδομήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης με πολλές οικογένειες Ρομά, με αποτέλεσμα είτε να φοβούνται την παρέμβαση του σχολείου είτε να θεωρούν ότι δεν έχουν ρόλο στη σχολική διαδικασία. Αυτό συνηγορεί στην ανάγκη για παρεμβάσεις που να ενδυναμώνουν τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας με πολιτισμικά ευαίσθητους τρόπους, δίνοντας χώρο στους γονείς να εκφράσουν τις προσδοκίες, τους φόβους αλλά και τις ανάγκες τους (Erten, 2023).

Συμπεράσματα και Παιδαγωγικές Προτάσεις

Η παρούσα μελέτη που διεξήχθη σε κοινότητες Ρομά του Δήμου Ασπροπύργου ανέδειξε δύο ακραία πρότυπα γονικής στάσης απέναντι στη σχολική φοίτηση και πειθαρχία των παιδιών: υπερβολική αυστηρότητα ή πλήρη αδιαφορία. Το πρώτο σχετίζεται με κοινωνικές αξίες γύρω από την τιμή της οικογένειας και τη διατήρηση της εξωτερικής εικόνας, αλλά στερείται συναισθηματικής στήριξης, υπονομεύοντας την εσωτερική παρακίνηση των παιδιών για μάθηση. Το δεύτερο αποκαλύπτει έλλειψη γνώσης για τη σημασία της εκπαίδευσης, συνοδευόμενη από μια βαθύτερη αποστασιοποίηση από τον σχολικό θεσμό, ο οποίος βιώνεται συχνά ως «ξένος» ή και πηγή στιγματισμού.

Τα ευρήματα αυτά αναδεικνύουν την ανάγκη για πολυδιάστατες παιδαγωγικές παρεμβάσεις που θα στοχεύουν τόσο στην οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ σχολείου και οικογενειών Ρομά όσο και στην ενίσχυση γονικών δεξιοτήτων που συνδυάζουν σαφή όρια με συναισθηματική υποστήριξη. Ειδικότερα, προτείνονται πολιτισμικά ευαίσθητοι μηχανισμοί επικοινωνίας, δραστηριότητες που εντάσσουν ενεργά τους γονείς στη σχολική ζωή και στοχευμένα μαθησιακά προγράμματα για τα παιδιά. Μέσα από αυτές τις δράσεις, καθίσταται δυνατή η σταδιακή αντιμετώπιση των εμποδίων που περιορίζουν τη σχολική πορεία των παιδιών Ρομά και η προώθηση μιας ουσιαστικής συμπερίληψης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Anayanti, D. K., & Zainuddin, A. (2025). The influence of parenting style and teacher's teaching style on student learning independence. *Scaffolding: Jurnal Pendidikan Islam Dan Multikulturalisme*, *7*(1), 164–183. https://doi.org/10.37680/scaffolding.v7i1.6901

Bi, X., Yang, Y., Li, H., Wang, M., & Zhang, W. (2018). Parenting styles and parent–adolescent relationships: The mediating roles of behavioral autonomy and

parental authority. *Frontiers in Psychology, 9*. Retrieved from https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.02187/full

de Minzi, M. C. R. (2006). Loneliness and depression in middle and late childhood: The relationship to attachment and parental styles. *The Journal of Genetic Psychology, 167*(2), 189–210. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/GNTP.167.2.189-210

Erten, M. (2023). Teacher's opinions on school attendance of Roman children and solutions. *Social Sciences and Current Issues*, *5* (1), 41 – 60. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/ssci/issue/78729/1272222

Lasisi, A. K. (2019). Parenting styles as determinants of indiscipline among secondary school students in Ilorin West Local Government Area of Kwara State. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/351733443

Mensah, M. K., & Kuranchie, A. (2013). Influence of parenting styles on the social development of children. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies MCSER Publishing, Rome - Italy*, 2(3), 123 – 129. Retrieved from https://pdfs.semanticscholar.org/889c/693353d1a1114d03b6b2f4f52d018f224210.pdf

Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review, 17*(2), 125–146. Retrieved from https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-005-3950-1

Surdu, L., Vincze, E., & Wamsiedel, M. (2011). *Roma school participation, non-attendance and discrimination in Romania*. București: UNICEF.

Verdel, M. (2015). *Correlation between parenting and school readiness of Roma children: The importance of involving parents* [Master's thesis, Utrecht University]. Utrecht University Repository. Retrieved from https://studenttheses.uu.nl/handle/20.500.12932/19886

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο Ημι – Δομημένης Συνέντευξης σε γονείς Ρομά μαθητών

Θεματική ενότητα Α: Στάσεις απέναντι στη σχολική φοίτηση

1. Τι σημαίνει για εσάς το σχολείο; Ποια πιστεύετε ότι είναι η αξία του;
2. Θέλετε το παιδί σας να πηγαίνει σχολείο; Γιατί ναι ή γιατί όχι;
3. Τι πιστεύετε ότι κερδίζει το παιδί σας πηγαίνοντας σχολείο;

Θεματική ενότητα Β: Επικοινωνία με το σχολείο

4. Έχετε επισκεφτεί ποτέ το σχολείο του παιδιού σας ή μιλήσει με τους δασκάλους/καθηγητές;
5. Όταν σας καλούν από το σχολείο, πώς αισθάνεστε;
6. Πιστεύετε ότι οι δάσκαλοι καταλαβαίνουν την οικογένειά σας και τις συνθήκες που ζείτε;

Θεματική ενότητα Γ: Πειθαρχία και συμπεριφορά παιδιού

7. Αν το παιδί σας δεν υπακούει, πώς το διαχειρίζεστε; Τι μέτρα παίρνετε;
8. Το σχολείο σάς έχει αναφέρει ποτέ κάποιο πρόβλημα με τη συμπεριφορά του παιδιού σας; Αν ναι, πώς το αντιμετωπίσατε;
9. Τι θεωρείτε «καλή συμπεριφορά» για ένα παιδί;

Θεματική ενότητα Δ: Συμμετοχή στα μαθήματα / Στήριξη στο σπίτι

10. Βοηθάτε το παιδί σας με τα μαθήματα στο σπίτι; Αν ναι, πόσο συχνά;
11. Ξέρετε πώς τα πάει στα μαθήματα; Ποιος σας ενημερώνει;
12. Αν έχει δυσκολίες, τι κάνετε;

Θεματική ενότητα Ε: Προσδοκίες για το μέλλον

13. Τι θα θέλατε να κάνει το παιδί σας όταν μεγαλώσει;
14. Πόσο σημαντικό είναι για εσάς να ολοκληρώσει το σχολείο;

Γονική εμπλοκή μεταναστών στην εκπαιδευτική διαδικασία: Εμπειρίες νηπιαγωγών

Γουργιώτη Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Μ.Ed.

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα διερευνά τις εμπειρίες νηπιαγωγών στην Ελλάδα σχετικά με την εμπλοκή των μεταναστών γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Υιοθετώντας την τυπολογία της Epstein και αντλώντας πρωτογενή δεδομένα από 12 συνεντεύξεις, η μελέτη αναδεικνύει ότι, ενώ οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν θετική διάθεση για συνεργασία στους τομείς της υποστήριξης του γονεϊκού ρόλου, της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας και της μάθησης στο σπίτι, η εμπλοκή αυτή συχνά παραμένει επιφανειακή ή λειτουργικού χαρακτήρα. Εντοπίζονται αντιφατικές προσεγγίσεις στη διαχείριση της διγλωσσίας και σημαντικοί περιορισμοί στην ουσιαστική εμπλοκή των γονέων σε θέματα εθελοντισμού, λήψης αποφάσεων καθώς και δομημένης συνεργασίας με την ευρύτερη κοινότητα για την υποστήριξη των μεταναστευτικών οικογενειών. Ως βασικά θέματα αναδύονται η ομολογημένη διαπολιτισμική ανετοιμότητα των νηπιαγωγών, η επιτακτική ανάγκη διαπολιτισμικής τους επιμόρφωσης και η αναθεώρηση της εκπαιδευτικής πολιτικής προς ένα αυθεντικά συμπεριληπτικό νηπιαγωγείο.

Λέξεις- κλειδιά: γονική εμπλοκή, μετανάστες γονείς, νηπιαγωγείο

Immigrant Parental Involvement in the Educational Process: Kindergarten Teachers' Experiences

Gourgioti Maria, Kindergarten Teacher, M.Ed.

Abstract

This qualitative study investigates the experiences of kindergarten teachers in Greece regarding the involvement of immigrant parents in the educational process. Adopting Epstein's typology and drawing data from 12 interviews, the study reveals that while educators exhibit a positive disposition towards collaboration in parenting support, school-family communication, and home-based learning, this involvement often remains superficial or functional. Contradictory approaches to bilingualism management are identified, alongside significant limitations in parents' substantive engagement in volunteering, decision-making, and structured collaboration with the wider community to support immigrant families. Emergent themes include the kindergarten teachers' acknowledged intercultural unpreparedness, the imperative need for their intercultural professional development, and the revision of educational policy towards a genuinely inclusive kindergarten.

Key-words: parental involvement, immigrant parents, kindergarten

Εισαγωγή

Η αυξανόμενη πολυπολιτισμικότητα, ως χαρακτηριστικό των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών (Γιαννούση, 2021), αποτυπώνεται ευκρινώς στη σύνθεση των τάξεων του ελληνικού νηπιαγωγείου, καθιστώντας τη διαχείριση της ετερογένειας μια κεντρική παιδαγωγική πρόκληση. Η έρευνα αναδεικνύει τη θεμελιώδη σημασία της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων με μεταναστευτικό υπόβαθρο, συσχετίζοντάς την άμεσα με την ακαδημαϊκή επίδοση (Jeynes, 2011) και την ομαλή ψυχοκοινωνική ενσωμάτωση των μαθητών (Epstein et al., 2002). Η εγκαθίδρυση μιας τέτοιας σχέσης αποτελεί κρίσιμη ευκαιρία για την πρόληψη φαινομένων ξενοφοβίας και την καλλιέργεια της αποδοχής ήδη από την προσχολική ηλικία (Αθανασόπουλος & συν. 2019). Η έννοια της γονικής εμπλοκής ωστόσο παραμένει αντικείμενο συζήτησης στη διεθνή βιβλιογραφία (Devlieghere et al., 2022· Gross et al., 2019).

Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως διαμεσολαβητή και φορέα παιδαγωγικών πρακτικών καθίσταται κομβικός (Νικολάου, 2011), καθώς είναι αυτός που σε μεγάλο βαθμό ορίζει και καθορίζει το πλαίσιο της γονικής εμπλοκής (Γιαννούση, 2021). Η παρούσα έρευνα εστιάζει στη διερεύνηση των αντιλήψεων και των καθημερινών στρατηγικών που οι νηπιαγωγοί υιοθετούν για την εμπλοκή των γονέων με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η μελέτη επικεντρώνεται στη δίχρονη υποχρεωτική προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα (ηλικίες 4-6), μια αναπτυξιακή φάση κατά την οποία η επιρροή της οικογένειας στην ανάπτυξη του παιδιού θεωρείται μέγιστη (Epstein et al., 2002) και καθιστά τη διερεύνηση της σχέσης σχολείου-οικογένειας εξαιρετικά κρίσιμη.

Γονική Εμπλοκή: η προβληματική του ορισμού και η τυπολογία της Epstein

Η εννοιολογική οριοθέτηση της γονικής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία συνιστά ένα διαρκώς εξελισσόμενο και αμφισβητούμενο πεδίο στην επιστήμη της εκπαίδευσης. Η πολυσχιδής φύση του όρου αντικατοπτρίζεται στην πληθώρα των ορισμών που έχουν προταθεί (Martinez et al., 2004), οι οποίοι συχνά διαμορφώνονται από τις εκάστοτε κοινωνικο-πολιτικές συνθήκες και τις κυρίαρχες παιδαγωγικές αντιλήψεις (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013). Επιπλέον, η ερευνητική προσέγγιση του φαινομένου έχει κατά καιρούς χαρακτηριστεί από μονομέρεια (Γεωργίου, 2000), ενώ οι διαφορετικές οπτικές γωνίες των εμπλεκομένων - γονέων, μαθητών και εκπαιδευτικών - συμβάλλουν στην εννοιολογική ασάφεια (Gross et al., 2019).

Η ερευνητική αρένα αποδίδει ιδιαίτερη βαρύτητα στον ρόλο της γονικής εμπλοκής στη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού οικογενειακού μαθησιακού περιβάλλοντος το οποίο μπορεί να περιλαμβάνει πρακτικές που θεωρούνται καθοριστικές για την ανάπτυξη του παιδιού όπως η κοινή ανάγνωση, η συζήτηση για σχολικά θέματα και η δημιουργία ενός θετικού κλίματος μάθησης (Kim & Yu, 2020). Η έρευνα των Castro et al., (2015) αναδεικνύει τη θετική και ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της ενεργούς γονικής συμμετοχής και της ακαδημαϊκής επίδοσης, της κοινωνικο-συναισθηματικής ωριμότητας και της καλλιέργειας θετικής στάσης των παιδιών απέναντι στη μάθηση. Εντούτοις, η

εννοιολογική πολυσημία του όρου "γονική εμπλοκή" παραμένει, με τον Μπρούζο (2009) να εντοπίζει ως κοινά στοιχεία σύνθεσης του όρου την πολυπλοκότητα και την πολυδιάστατη φύση των γονεϊκών συμπεριφορών και δραστηριοτήτων τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο, καθώς και την ανάγκη για κοινό στόχο και ευθύνη μεταξύ γονέων, εκπαιδευτικών και κοινότητας για την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών.

Η παραπάνω διατύπωση ενισχύει την οπτική του Γεωργίου (2000), ο οποίος αντιλαμβάνεται τον όρο ως έναν ευρύ «όρο-ομπρέλα» αναδεικνύοντας την ανάγκη για ένα συνθετικό, πολυδιάστατο μοντέλο όπως αυτό της Epstein (1995). Το μοντέλο της οριοθετεί έξι διακριτούς, αλληλοεξαρτώμενους τύπους εμπλοκής που καλύπτουν το σύνολο των πρακτικών της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας-κοινότητας: 1) Γονεϊκότητα (οι θεμελιώδεις δεξιότητες και το υποστηρικτικό οικιακό περιβάλλον), 2) Επικοινωνία (οι αμφίδρομοι δίαυλοι ενημέρωσης), 3) Εθελοντισμός (η φυσική παρουσία και συνεισφορά στο σχολείο), 4) Υποστήριξη της Μάθησης στο Σπίτι (η εναρμόνιση των οικιακών μαθησιακών δραστηριοτήτων με το σχολείο), 5) Συμμετοχή στη Λήψη Αποφάσεων (η ενεργός ανάμειξη στη διοίκηση και τη χάραξη πολιτικής), και 6) Συνεργασία με την Κοινότητα (η διασύνδεση με εξωτερικούς πόρους και υπηρεσίες).Το όραμα που διαπνέει το θεωρητικό πλαίσιο της Epstein et al. (2002) είναι η διαμόρφωση μιας αυθεντικής εταιρικής σχέσης μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, με απώτερο στόχο την ολιστική αναπτυξιακή υποστήριξη του συνόλου των παιδιών και την άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Το όραμα αυτό για ισότιμη συνεργασία αποκτά ιδιαίτερη σημασία υπό το πρίσμα της κριτικής ότι η γονική εμπλοκή συχνά εργαλειοποιείται ή προσεγγίζεται από μια προοπτική ελλείμματος έναντι των μειονοτικών ομάδων (Devlieghere et al., 2022 ·Γιαννούση, 2021)

Η Γονική Εμπλοκή Μεταναστευτικών Πληθυσμών στην Προσχολική Εκπαίδευση: Θεσμικό Πλαίσιο και Ερευνητικές Προκλήσεις

Η προώθηση της ενεργού γονικής εμπλοκής αναγνωρίζεται ως κεντρικός πυλώνας σύγχρονων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, καθώς η στενή συνεργασία με τους γονείς και τις οικογένειες θεωρείται θεμελιώδες συστατικό των συστημάτων εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας σε ευρωπαϊκό επίπεδο (Council of the European Union, 2019). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η αρχή αυτή ενσωματώνεται ρητά στο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (Πεντέρη και συν., 2022). Εντός αυτού του πλαισίου, η διαπολιτισμική επικοινωνία προσεγγίζεται ως διαρκές ζητούμενο της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας και δεν περιορίζεται στις αλληλεπιδράσεις με διακριτές πολιτισμικές ομάδες, αλλά αντιμετωπίζεται ως μια οριζόντια, συστατική αρχή του συνόλου της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Η σημασία της γονικής εμπλοκής καθίσταται ακόμη πιο επιτακτική για τους μαθητές που προέρχονται από μειονοτικά ή μεταναστευτικά περιβάλλοντα (Γιαννούση, 2021). Ειδικότερα στην προσχολική ηλικία, η εμπλοκή των γονέων αποκτά κρίσιμο ρόλο. Οι γονείς, ως πρωταρχικοί φορείς πληροφοριών για τη ζωή των παιδιών τους και ως κομιστές ενός πολιτισμικού κεφαλαίου συχνά άγνωστου στους εκπαιδευτικούς, δύνανται να συμβάλουν καθοριστικά στη διαμόρφωση μιας θετικής κοινωνικής

ταυτότητας για τα παιδιά τους. Η συνεργασία αυτή αποδεδειγμένα διευκολύνει την ομαλή ψυχοκοινωνική τους ένταξη στη χώρα υποδοχής (Κοντογιάννη, 2019) και στο σχολικό πλαίσιο ειδικότερα (Αθανασόπουλος & συν., 2019), ενώ παράλληλα λειτουργεί ως καταλύτης για την προώθηση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης (Χριστοδούλου-Γκλιάου, 2011). Ωστόσο, οι προσπάθειες των μεταναστών γονέων μπορεί να μην είναι ορατές ή να μην αναγνωρίζονται από το σχολείο, το οποίο συχνά προβάλλει ως ιδανικές τις πρακτικές που συνάδουν με τις αξίες της κυρίαρχης, λευκής μεσαίας τάξης (Kim & Yu, 2020).

Εντούτοις, όπως υποστηρίζουν οι Pomerantz et al. (2007) η γονική εμπλοκή δεν συνεπάγεται αυτομάτως θετικά αποτελέσματα, καθώς η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται από τις συγκεκριμένες πρακτικές που υιοθετούνται και όχι απλώς από τη συχνότητα της εμπλοκής. Όταν για παράδειγμα οι γονείς εμπλέκονται με τρόπους που είναι υπερβολικά ελεγκτικοί, ή όταν οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο σπίτι δεν συνάδουν με τις αναπτυξιακές ανάγκες του παιδιού ή τις πρακτικές του σχολείου, ενδέχεται να προκύψουν ανεπιθύμητες εκπαιδευτικές και συμπεριφορικές συνέπειες. Ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες, η χρήση τιμωρητικών ή σκληρών γονεϊκών πρακτικών μπορεί να συνδεθεί με αυξημένα προβλήματα συμπεριφοράς, όπως η επιθετικότητα, και μειωμένη κοινωνικο-συναισθηματική προσαρμογή (Kim & Yu, 2020). Συνεπώς, τα οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής δεν εξαρτώνται από την ποσοτική συχνότητά της, αλλά από την ποιοτική της διάσταση (Orkin et al., 2017).

Οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι νοηματοδοτήσεις που υιοθετούνται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό σύστημα εν γένει, διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στην ενεργοποίηση ή την παρεμπόδιση της γονεϊκής συμμετοχής (Κούτρας & Νάστου, 2014). Παγιωμένες αντιλήψεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών για τη γλώσσα, την κουλτούρα και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μεταναστών γονέων, καθώς και οι χαμηλές προσδοκίες για την ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών τους, λειτουργούν ως σημαντικά εμπόδια (Γιαννούση, 2021).Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών κρίνεται καθοριστικός, καθώς πλήθος μελετών υπογραμμίζει ότι σε αυτούς εναπόκειται, λόγω του θεσμικού τους ρόλου, της επαγγελματικής τους ευθύνης και των δεξιοτήτων τους, το κύριο βάρος της ανάληψης πρωτοβουλιών για την ενδυνάμωση της σχέσης σχολείου-οικογένειας (Epstein et al., 2002· Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013).

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση, ωστόσο, καταδεικνύει ότι έρευνες που εστιάζουν στις αντιλήψεις και πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με τη εμπλοκή των μεταναστών γονέων στην προσχολική αγωγή στον ελλαδικό χώρο παραμένει περιορισμένη. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ένα σημαντικό ερευνητικό κενό. Η κάλυψή του καθίσταται επιτακτική, προκειμένου να παραχθούν έγκυρα εμπειρικά δεδομένα, απαραίτητα για τη χάραξη τεκμηριωμένης εκπαιδευτικής πολιτικής και για τον σχεδιασμό στοχευμένων παρεμβάσεων και δημιουργικών πρακτικών αλληλεπίδρασης μεταξύ νηπιαγωγών και μεταναστών γονέων με στόχο την αποτελεσματική ενίσχυση τόσο της σχολικής

επίδοσης όσο και της ομαλής κοινωνικής ένταξης των νηπίων που προέρχονται από μεταναστευτικά πλαίσια.

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να διερευνηθούν οι εμπειρίες των νηπιαγωγών στην Ελλάδα σχετικά με την εμπλοκή των μεταναστών γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους. Ως κεντρικό θεωρητικό και αναλυτικό πλαίσιο της έρευνας υιοθετείται η τυπολογία της Epstein. Η έρευνα επιδιώκει να απαντήσει στο καίριο ερευνητικό ερώτημα: Πώς αντιλαμβάνονται και πραγματώνουν οι νηπιαγωγοί την γονική εμπλοκή των μεταναστών γονέων στο πλαίσιο του ελληνικού νηπιαγωγείου σύμφωνα με τους έξι τύπους γονικής εμπλοκής του μοντέλου της Epstein;

Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε με βάση την ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, προκειμένου να διερευνηθούν σε βάθος οι υποκειμενικές εμπειρίες και αντιλήψεις των συμμετεχόντων. Εφαρμόστηκε η μέθοδος της σκόπιμης δειγματοληψίας με στρατηγική μέγιστης ποικιλομορφίας, ώστε να διασφαλιστεί η ετερογένεια του δείγματος. Το δείγμα αποτέλεσαν δώδεκα (12) νηπιαγωγοί από δημόσια νηπιαγωγεία της Ελλάδας, οι οποίες επιλέχθηκαν με βασικό κριτήριο την εμπειρία τους με μαθητές μεταναστευτικού υποβάθρου και με στόχο την ποικιλομορφία ως προς την ηλικία, την προϋπηρεσία και την επιμόρφωσή τους. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά το διάστημα Μαρτίου-Μαΐου 2022 μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων, με τη χρήση ενός πιλοτικά ελεγμένου οδηγού, ο οποίος δομήθηκε γύρω από τους έξι άξονες του θεωρητικού πλαισίου της Epstein. Για την ανάλυση των δεδομένων, τα οποία απομαγνητοφωνήθηκαν αυτούσια, επιλέχθηκε η μέθοδος της Θεματικής Ανάλυσης. Η διαδικασία κωδικοποίησης ακολούθησε μια συνδυαστική προσέγγιση, τόσο καθοδηγούμενη από τη θεωρία, με βάση την τυπολογία της Epstein, όσο και από τα δεδομένα, επιτρέποντας την ανάδυση νέων θεμάτων, ακολουθώντας τα συστηματικά στάδια που προτείνονται στη σχετική βιβλιογραφία (Creswell, 2015) για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας των ευρημάτων.

Αποτελέσματα

Η θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων των 12 νηπιαγωγών, ανέδειξε ένα σύνθετο πλέγμα αντιλήψεων και πρακτικών αναφορικά με την εμπλοκή των μεταναστών γονέων. Τα ευρήματα παρουσιάζονται στη συνέχεια, ακολουθώντας τη δομή των έξι τύπων του θεωρητικού πλαισίου της Epstein (1995).

Η Θεμελίωση της Σχέσης: Υποστήριξη του Γονεϊκού Ρόλου και Επικοινωνία (Τύποι 1 & 2). Από την ανάλυση προέκυψε μια σταθερά θετική διάθεση των νηπιαγωγών να υποστηρίξουν τους μετανάστες γονείς στον ρόλο τους, κυρίως όταν τους ζητηθεί. Η υποστήριξη αυτή εστιάζει σε ζητήματα ανατροφής, σχολικής προόδου και διαχείρισης

της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας, θέματα που και οι ίδιες οι εκπαιδευτικοί θεωρούν κρίσιμα. Κυρίαρχη πρακτική υποστήριξης είναι οι κατ' ιδίαν, προσωπικές συζητήσεις, μια επιλογή που υπαγορεύεται από την παραδοχή της γλωσσικής δυσκολίας των γονέων στον γραπτό λόγο. Παράλληλα, όλες οι συμμετέχουσες δήλωσαν ότι διατηρούν αποτελεσματικούς διαύλους επικοινωνίας, αξιοποιώντας στο έπακρο την καθημερινή, άτυπη επαφή κατά την προσέλευση και αποχώρηση των νηπίων, η οποία, όπως αναφέρουν, παρέχει πολλαπλές ευκαιρίες για άμεση και ευέλικτη συνεργασία, υπερβαίνοντας τα εμπόδια της επίσημης, γραπτής επικοινωνίας.

Οι Αντιφάσεις της Μάθησης στο Σπίτι: Ενθάρρυνση, Προσδοκίες και Αμφισβήτηση (Τύπος 4). Στον τομέα της υποστήριξης της μάθησης στο σπίτι, αναδείχθηκε μια κυρίαρχη τάση των νηπιαγωγών να ενθαρρύνουν τους γονείς σε πρακτικές όπως η συζήτηση για τις σχολικές δραστηριότητες και η προώθηση του εγγραμματισμού. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν στους μετανάστες γονείς ένα ισχυρό «ήθος επιμέλειας» και μια προσήλωση στη σχολική επιτυχία ως μέσο κοινωνικής ανόδου, αλλά και μια έντονη ανησυχία σχετικά με τη διαχείριση της διγλωσσίας. Ωστόσο, στο σημείο αυτό καταγράφηκε και η πιο σημαντική απόκλιση στις απόψεις του δείγματος. Ενώ η πλειονότητα προσεγγίζει θετικά τη συμβολή των γονέων, τρεις νηπιαγωγοί εξέφρασαν επιφυλάξεις ή και ριζική αμφισβήτηση: δύο θεώρησαν τους γονείς «ανεπαρκείς» να υποστηρίξουν μαθησιακά τα παιδιά τους, ενώ μία εξ αυτών υποστήριξε ρητά ότι δεν θα έπρεπε καν να εμπλέκονται στη διαδικασία. Επιπλέον, αναδείχθηκε ένα παράδοξο σχετικά με τη μητρική γλώσσα: παρότι οι νηπιαγωγοί τυπικά αναγνωρίζουν την αξία της, στην πράξη η επιμονή τους στην ταχεία κατάκτηση της ελληνικής ως προϋπόθεση για την κοινωνική ένταξη φαίνεται να την υποβαθμίζει.

Μορφές Συμμετοχής: Από την Παθητική Συνεισφορά στην Ενεργό Ανάμειξη (Τύποι 3 & 5). Αναφορικά με την εθελοντική δράση και τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, αναδείχθηκε ένα μοντέλο ενεργοποίησης κατόπιν παρότρυνσης, όπου η γονεϊκή συνεισφορά εκδηλώνεται κυρίως ως απόκριση σε πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών και όχι ως αυτόνομη δράση. Οι νηπιαγωγοί εμπλέκουν τους γονείς σε εκδηλώσεις ή σε πρακτικές εργασίες και τους ενημερώνουν για τον Σύλλογο Γονέων, αλλά η εμπλοκή αυτή σπάνια υπερβαίνει το τυπικό επίπεδο της ενημέρωσης προς μια ουσιαστική συνεργασία στη λήψη αποφάσεων. Μόνο μια μικρή μερίδα (τρεις εκπαιδευτικοί) δήλωσε ότι εφαρμόζει πιο ενεργητικές στρατηγικές για την ενίσχυση της συμμετοχής, όπως η ανάδειξη της σημασίας της και η ενίσχυση του συλλογικού πνεύματος.

Ο Αδύναμος Κρίκος: Απουσία Δομημένης Συνεργασίας με την Κοινότητα (Τύπος 6). Στον συγκεκριμένο τομέα, τα ευρήματα ήταν καθολικά και αποκαλυπτικά μιας σημαντικής έλλειψης. Το σύνολο των συμμετεχόντων δήλωσε την απουσία οποιασδήποτε συστηματικής και δομημένης πρακτικής για τη διασύνδεση των μεταναστευτικών οικογενειών με πόρους και υπηρεσίες της ευρύτερης κοινότητας. Ο ρόλος του σχολείου και των εκπαιδευτικών εξαντλείται σε μια παθητική διαμεσολάβηση, όπως η περιστα-

σιακή διανομή ενημερωτικού υλικού. Ακόμη και οι υπάρχουσες συνεργασίες με τοπικούς φορείς, που αφορούν κυρίως εκπαιδευτικές επισκέψεις, δεν φαίνεται να λαμβάνουν υπόψη ή να αξιοποιούν την πολιτισμική ετερότητα του μαθητικού πληθυσμού.

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε ένα σύνθετο και ενίοτε αντιφατικό τοπίο αναφορικά με την εμπλοκή των μεταναστών γονέων στο ελληνικό νηπιαγωγείο. Οι νηπιαγωγοί επιδεικνύουν την πρόθεση να κατανοήσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες αυτών των οικογενειών και αναζητούν ενεργά τρόπους προσπέλασης των επικοινωνιακών εμποδίων, κατανοώντας τη σπουδαιότητα της γονεϊκής εμπλοκής για την ακαδημαϊκή πρόοδο (Χριστοδούλου–Γκλίαου, 2011) και την ομαλή κοινωνική ένταξη των νηπίων (Αθανασόπουλος & συν., 2019). Εντούτοις, η συνεργασία αυτή φαίνεται να νοηματοδοτείται κυρίως με όρους λειτουργικότητας: ως μια ανταλλαγή χρήσιμων πληροφοριών που διευκολύνει την εκπαιδευτική πράξη (Koutrouba et al., 2009), παρά ως μια βαθύτερη, μετασχηματιστική εταιρική σχέση. Η διεθνής βιβλιογραφία επιβεβαιώνει αυτή την τάση, επισημαίνοντας ότι τα σχολεία συχνά επιθυμούν τους γονείς ως υποστηρικτές των δικών τους όρων και πρακτικών, και όχι ως ισότιμους εταίρους στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Devlieghere et al., 2022· Gross et al., 2019)

Κεντρικό ερμηνευτικό άξονα των ευρημάτων αποτέλεσε η γλωσσική ετερότητα. Ενώ επιφανειακά, οι συμβουλές των νηπιαγωγών για τη διγλωσσία δείχνουν να αφορούν την ανάδειξη των πολιτισμικών και γλωσσικών χαρακτηριστικών τους σε μια προσπάθεια ενδυνάμωσης του πολιτισμικού κεφαλαίου και των εμπειριών των μεταναστών γονέων προς όφελος των μαθητών (Cummins, 2005), μια βαθύτερη ανάλυση αποκαλύπτει μια υποκείμενη ιδεολογία γλωσσικού «ελλείμματος» (Νικολάου, 2011) και ένα μοντέλο ενσωμάτωσης που ανέχεται την ετερότητα στον βαθμό που δεν αμφισβητεί την κυρίαρχη ομοιογένεια (Γεωργίου, 2000). Αυτή η ιεράρχηση της εμπλοκής γίνεται ακόμα πιο σαφής στην ατολμία των εκπαιδευτικών να εμπλέξουν τους γονείς σε πιο απαιτητικούς τομείς, όπως η λήψη αποφάσεων (Rentzou & Ekine, 2017), προτιμώντας μια βοηθητική και όχι αυθεντικά συνεργατική σχέση. Ακόμη και οι πολιτισμικές ανταλλαγές συχνά περιορίζονται σε δράσεις «φολκλορικής» λογικής, οι οποίες εγκυμονούν τον κίνδυνο ενίσχυσης των στερεοτύπων (Μάγος, 2013), αντί να αξιοποιούν ουσιαστικά το πολιτισμικό κεφάλαιο των οικογενειών για την ενδυνάμωση όλων των μαθητών (Γιαννούση, 2021).

Η ερμηνεία των παραπάνω οδηγεί στο πλέον κρίσιμο τελικό συμπέρασμα: την ομολογημένη από τις ίδιες τις νηπιαγωγούς διαπολιτισμική τους ανετοιμότητα. Η απουσία ενός ευρέος ρεπερτορίου αποτελεσματικών πρακτικών ως απόρροια της έλλειψης συστηματικής, επιστημονικής κατάρτισης η οποία θα επέτρεπε στους εκπαιδευτικούς να αμφισβητήσουν τις παγιωμένες απόψεις τους και να διαχειριστούν αποτελεσματικά την πολιτισμική ετερότητα (Γιαννούση, 2021), καθιστά τη γονική εμπλοκή «προσωπική υπόθεση» της κάθε εκπαιδευτικού.

Ασφαλώς, τα συμπεράσματα αυτά οφείλουν να ερμηνευτούν υπό το πρίσμα των εγγενών περιορισμών μιας ποιοτική μελέτης. Ειδικότερα, η υποκειμενικότητα της ερευνήτριας οφείλει να αναγνωριστεί. Η ιδιότητά της ως ενεργής νηπιαγωγού της προσέφερε μεν μια εσωτερική οπτική στο πεδίο, αλλά ταυτόχρονα ενδέχεται να επηρέασε τόσο τις ερευνητικές ερωτήσεις όσο και την ερμηνεία των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνομιλίες με συναδέλφους της. Παρά ταύτα, η αξία της έρευνας , τα αποτελέσματα της οποίας δεν είναι γενικεύσιμα, έγκειται στην παροχή μιας σφαιρικής αποτύπωσης των εμπειριών των νηπιαγωγών, θέτοντας παράλληλα τις βάσεις για μελλοντική μεθοδολογική τριγωνοποίηση μέσω της συμπληρωματικής χρήσης ποσοτικών δεδομένων. Η μελλοντική έρευνα καλείται επίσης να διευρύνει το πεδίο, εξετάζοντας τις αντίστοιχες απόψεις των ίδιων των μεταναστών γονέων, αξιοποιώντας το πλαίσιο της Epstein για μια διασταυρωμένη οπτική. Κρίσιμης σημασίας είναι επίσης η συγκριτική ανάλυση της γονεϊκής εμπλοκής ανάλογα με τη συγκεκριμένη εθνοπολιτισμική προέλευση, η αναζήτηση αποτελεσματικών συνεργατικών πρακτικών που θα προκύψουν από τον διάλογο και των δύο πλευρών, καθώς και ερευνητικές προτάσεις που να σκιαγραφούν το περιεχόμενο προτεινόμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Εν κατακλείδι, η παρούσα μελέτη συμβάλλει στον εν εξελίξει επιστημονικό διάλογο για τη γονική εμπλοκή στην Ελλάδα και φιλοδοξεί τα ευρήματά της να αξιοποιηθούν από τους φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής. Η αναγνωρισμένη ανάγκη για κατάρτιση καθιστά επιτακτική την ανάγκη σχεδιασμού ουσιαστικών, μακρόπνοων επιμορφωτικών προγραμμάτων. Τα προγράμματα αυτά οφείλουν να καλλιεργούν τη διαπολιτισμική ικανότητα των νηπιαγωγών και να ενισχύουν τον κριτικό επαναπροσδιορισμό των αναλυτικών προγραμμάτων, με τελικό στόχο τη μετάβαση σε ένα νηπιαγωγείο της συμπερίληψης και της πραγματικής διαπολιτισμικής ταυτότητας, όπου η συνεργασία με κάθε γονέα θα αποτελεί θεμέλιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Athanasopoulos, V., Sioula, P., & Kainourgiou, E. (2019). Apopseis goneon allodaponpalinnostounton kai gigenon nipion gia tin prosarmogi ton paidion tous se paidikous stathmous kai nipiagogeia. *Paidagogikos Logos*, 1, 103-128. http://plogos.gr/TEYXH/2019/6a.pdf

Brouzos, A. (2009). *O ekpaideftikos os leitourgos symvouleftikis: mia anthropistiki theorisi tis ekpaidefsis.* Athina: Gutenberg

Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review, 14*, 33-46. doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002

Council of the European Union. (2019). Council Recommendation of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems (2019/C 189/02). *Official Journal of the European Union, C 189*, 4-14.

Creswell, J. (2015). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (5th ed.). (μτφ. Ν. Κουβαράκου) Αθήνα: ΙΩΝ.

Christodoulou-Gkliaou, N. (2011). Politikes kai metra gia tin entaxi olon ton paidion proscholikis agogis sto ekpaideftiko systima. *Epitheorisi Ekpaideftikon Thematon*, 17, 40-56. http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos 17/040-056.pdf

Cummins, J. (2005) *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας, Αθήνα: Gutenberg.*

Devlieghere, J., Li, Y., & Vandenbroeck, M. (2022). Beyond the veil of parents: deconstructing the concept of parental involvement in early childhood education and care. *Early Years, 42*(4-5), 587-598.https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1840526

Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712. https://www.jstor.org/stable/20405436

Epstein, J., Sanders, M., Simon, B., Salinas, C., Jansorn, R. & Van Voorhis, F. (2002). *School, family and community partnerships: Your handbook for action (2nd ed.).* Thousand Oaks: Corwin Press Inc.

Georgiou, S. N. (2000). Parametroi kai synepeies tis goneikis emplokis stin ekpaideftiki diadikasia ton paidion tous. *Synchroni Ekpaidefsi: Trimini Epitheorisi Ekpaideftikon Thematon,* (110), 56-64.

Giannousi, P. (2021). Scheseis goneon kai ekpaideftikon me emfasi stous metanastes goneis kai o rolos ton ekpaideftikon. *Epistimes Agogis*, (2), 52-64. https://doi.org/10.26248/.v2021i2.1528

Gross, D., Bettencourt, A. F., Taylor, K., Francis, L., Bower, K., & Singleton, D. L. (2020). What is parent engagement in early learning? Depends who you ask. *Journal of Child and Family Studies, 29*, 747–760.doi.org/10.1007/s10826-019-01680-6

Jeynes, W. H. (2011). Parental involvement research: Moving to the next level [Editorial]. *The School Community Journal, 21*(1), 9–18. https://www.adi.org/journal/2011ss/JeynesSpring2011.pdf

Kim, J., & Yu, H. M. (2024). Home-based parent involvement, parental warmth, and kindergarten outcomes among children of immigrant parents. *Early Education and Development, 35*(2), 343-367.doi.org/10.1080/10409289.2022.2153003

Kontogianni, D. (2019). I epidrasi tou oikogeneiakou perivallontos stin ekpaideftiki prosarmogi nipion indikis katagogis. *Proscholiki kai Scholiki Ekpaidefsi*, 7(1), 53-80. doi.org/10.12681/ppej.18487

Koutrouba, K., Antonopoulou, E., Tsitsas, G., & Zenakou, E. (2009). An investigation of Greek teachers' views on parental involvement in education. School Psychology International, 30(3), 311-328.. doi.10.1177/0143034309106497

Koutras, V. & Nastou, L. (2014). Politikes kai praktikes gia epitychimeni symmetochi ton goneon stin ekpaidefsi tou paidiou. *Erevnontas ton kosmo tou paidiou*, 13, 247-254. doi.org/10.12681/icw.17953

Magos, K. (2013). I symviosi se mia polypolitismiki koinonia. Sto D*idaskalia kai Mathisi sto Diapolitismiko Scholeio.*(Epim. Christos Gkovaris) Athina: Gutenberg.

Martinez, R.A., Martinez, R. & Perez, M.H. (2004). Children's School Assessment:Implications for Family-School Partnerships. *International Journal of Educational Research*, *41,* 24-39 doi.org/10.1016/j.ijer.2005.04.004

Nikolaou, G. (2011). Entaxi kai ekpaidefsi ton allodapon mathiton/mathitrion sto dimotiko scholeio. Apo tin «omoiogeneia» stin «polypolitismikotita». Athina: Pedio.

Orkin, M., May, S., & Wolf, M. (2017). How parental support during homework contributes to helpless behaviors among struggling readers. Reading Psychology, 38(5), 506-541. doi.org/10.1080/02702711.2017.1299822

Penteri, E. & Petrogiannis, K. (2013). Syndesi scholeiou-oikogeneias kai to zitima tis metaxy tous synergasias: Kritiki parousiasi vasikon theoritikon montelon. *Erevna stin Ekpaidefsi*, 1, 4-28.doi.org/10.12681/hjre.8790

Penteri, E., Chlapana, E., Melliou, K., Filippidi, A., & Marinatou, Th. (2022). *Programma Spoudon Gia tin Proscholiki Ekpaidefsi – Dievrymeni Ekdochi* (2i Ekdosi, 2022 IEP). Sto plaisio tis Praxis «Anavathmisi ton Programmaton Spoudon kai Dimiourgia Ekpaideftikoú Ylikoú Protovathmias kai Defterovathmias Ekpaidefsis» tou IEP me MIS 5035542.

Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: more is not always better. *Review of educational research*, *77*(3), 373-410. doi.org/10.3102/003465430305567

Rentzou, K., & Ekine, A. (2017). Parental engagement strategies in Greek and Nigerian preschool settings: cross-country comparison. *International Journal of Early Years Education, 25*(1), 30-50 doi.org/10.1080/09669760.2016.1275529

«*Διαβάζω πολύ, κοιμάμαι πολύ και τα ξεχνάω!*»: Μια Εθνογραφική Μελέτη για την Αυτοαντίληψη Μαθητών/τριών Δημοτικού Σχολείου Καταγόμενων από Γλωσσικές Μειονότητες για την Επίδοσή τους στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά

Γιούλη Βαϊοπούλου, PhD, Μεταδιδακτορική ερευνήτρια Παιδαγωγικής

Περίληψη

Η παρούσα εθνογραφική μελέτη διερευνά την αυτοαντίληψη δίγλωσσων μαθητών/τριών Δημοτικού Σχολείου σχετικά με την επίδοσή τους στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά. Μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις και μη συμμετοχική παρατήρηση, εξετάζεται η συμμετοχή μαθητών/τριών από γλωσσικές μειονότητες στο σχολικό περιβάλλον. Τα ευρήματα δείχνουν ότι τους/τις μαθητές/τριες αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και συμμετέχουν πιο ενεργά στο μάθημα των Μαθηματικών, γεγονός που αποδίδεται τόσο στη φύση του γνωστικού αντικειμένου όσο και στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Ωστόσο, αυτή η αυξημένη συμμετοχή δεν αντικατοπτρίζεται απαραίτητα σε καλύτερες επιδόσεις, καθώς ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν χαμηλές επιδόσεις και στα δύο μαθήματα. Τονίζεται η ανάγκη για προσαρμογή των διδακτικών προσεγγίσεων, ειδικά ως προς τη διδασκαλία της ακαδημαϊκής γλώσσας, ώστε να προαχθεί η ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών.

Λέξεις-Κλειδιά: Δίγλωσσοι μαθητές, Αυτοαντίληψη, Μαθηματικά, Γλωσσική επάρκεια, Εκπαιδευτική ένταξη

"*I study a lot, I sleep a lot, and I forget it*"!: An Ethnographic Study on the Self-perception of Language Minorities Elementary School Students about their Performance in Language and Mathematics

Julie Vaiopoulou, PhD, Post Doctoral Researcher in Education

Abstracts

This ethnographic study explores the self-perception of bilingual elementary students regarding their performance in Language and Mathematics. Using semi-structured interviews and non-participant observation, it examines the school participation of children from linguistic minority backgrounds. Findings indicate that these students feel more confident and engage more actively in math lessons, a result attributed to both the nature of mathematics and the teaching strategies used. However, this increased participation does not necessarily translate into higher achievement, as research data show low performance in both subjects. The study highlights the urgent need to adapt teaching practices - especially concerning the instruction of academic language - to ensure equitable educational opportunities for all learners.

Key-words: Bilingual students, Self-perception, Mathematics, Language proficiency, Educational inclusion

Εισαγωγή

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, παρατηρείται μια σταθερή και τεκμηριωμένη τάση ενίσχυσης της πολυπολιτισμικότητας σε μεγάλο εύρος κοινωνιών παγκοσμίως, γεγονός που συνιστά καθοριστική τη μεταβολή στις κοινωνικές τους δομές και δυναμικές. Είναι σαφές ότι ο εν λόγω μετασχηματισμός δεν αφήνει ανεπηρέαστα τα εκπαιδευτικά συστήματα, καθώς ο ρόλος της εκπαίδευσης δεν είναι να προωθεί μια ομάδα έναντι μιας άλλης, αλλά να συνεισφέρει στην καλλιέργεια των συνθηκών που θα υποστηρίξουν στον μετασχηματισμό της κοινωνίας. Σε αυτό το πλαίσιο, οι μαθητές/τριες, ως αναπόσπαστα μέλη της κοινωνίας, επηρεάζονται σημαντικά ως προς τη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους, καθώς επίσης και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των συμπεριφορών τους. Ως εκ τούτου, η εκπαιδευτική έρευνα, τις τελευταίες δεκαετίες, έχει συμπεριλάβει μελέτες που επικεντρώνονται στη σημασία της αντιμετώπισης της πολυπολιτισμικότητας σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης .

Σε πολλές χώρες, οι μαθητές που προέρχονται από γλωσσικές μειονότητες επιτυγχάνουν, κατά μέσο όρο, χαμηλότερα επίπεδα επάρκειας από τους συνομηλίκους του κυρίαρχου γλωσσικού ιδιώματος τόσο στα Μαθηματικά (Mullis et al., 2012) όσο και στη Γλώσσα (Genesee & Lindholm-Leary, 2012). Αυτό οφείλεται, εν πολλοίς, στην *ακαδημαϊκή γλώσσα*, το γλωσσικό ιδίωμα το οποίο διδάσκεται στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα και διαφέρει από την καθημερινή με διάφορους τρόπους, κυρίως όσον αφορά τα λεξιλογικά (π.χ. γενικό και εξειδικευμένο ακαδημαϊκό λεξιλόγιο, σπάνιες λέξεις) και τα συντακτικά χαρακτηριστικά (π.χ. συντακτικά σύνθετες προτάσεις) (Bailey et al., 2007). Η άριστη γνώση της ακαδημαϊκής γλώσσας θεωρείται ότι διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για την εκπαιδευτική επιτυχία (Bailey, 2007; Heppt et al., 2015). Ωστόσο, η απόκτηση επάρκειας στην ακαδημαϊκή γλώσσα αναμένεται να είναι ιδιαίτερα δύσκολη για μαθητές/τριες από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο ή όσων ανήκουν σε γλωσσικές μειονότητες (Heppt et al., 2015; Scheele et al., 2012). Δεδομένου ότι η ακαδημαϊκή γλώσσα σπάνια διδάσκεται ρητά (Nagy & Townsend, 2012), συνήθως, οι μαθητές/τριες χρειάζεται να ενισχύσουν τις δεξιότητές τους στην ακαδημαϊκή γλώσσα εκτός σχολείου, μολονότι διαφέρουν ως προς τις ευκαιρίες που παρέχονται από το οικογενειακό τους περιβάλλον.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη της αυτοαντίληψης μαθητών/τριών Δημοτικού Σχολείου προερχόμενων από γλωσσικά μειονοτικά περιβάλλοντα σχετικά με την επίδοσή τους στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά μέσω μιας εθνογραφικής μεθοδολογικής προσέγγισης. Τα ερευνητικά ερωτήματα που διατρέχουν την ανάλυση είναι εάν οι μαθητές/τριες από γλωσσικά μειονοτικά περιβάλλοντα συμμετέχουν περισσότερο στο μάθημα της Γλώσσας ή των Μαθηματικών, πώς αντιλαμβάνονται τα ίδια τη συμμετοχή τους και εάν οι εκτιμήσεις τους συνάδουν με εκείνες των εκπαιδευτικών του σχολείου.

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Η έρευνα έλαβε χώρα σε Δημοτικό Σχολείο της Θεσσαλίας σε τμήμα της Α' τάξης και διήρκεσε περίπου δύο μήνες. Στο εν λόγω τμήμα, φοιτούσαν 19 μαθητές/τριες, έξι από τα οποία προέρχονται από μειονοτικό γλωσσικό περιβάλλον. Πρόκειται για δύο αγόρια κι ένα κορίτσι ρομικής καταγωγής, δύο αγόρια αλβανικής κι ένα κορίτσι από τη Νιγηρία, τα οποία γεννήθηκαν στην Ελλάδα και μιλούν τόσο τη Γλώσσα καταγωγής τους όσο και την ελληνική. Θα ονομάσουμε αυτούς τους μαθητές Αγόρι Α, Αγόρι Β (ρομικής καταγωγής), Αγόρι Γ, Αγόρι Δ (αλβανικής καταγωγής) και τις μαθήτριες Κορίτσι Α (ρομικής καταγωγής) και Κορίτσι Β (νιγηριανής καταγωγής). Επιπλέον, στην έρευνα συμμετείχαν επτά μόνιμοι εκπαιδευτικοί, έξι γυναίκες και ένας άνδρας, ηλικίας 32-57 ετών. Ανήκαν στην ειδικότητα δασκάλων γενικής αγωγής και είχαν προϋπηρεσία από 5 έως 24 έτη.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα διήρκεσε έξι εβδομάδες. Οι εκπαιδευτικοί και οι κηδεμόνες των μαθητών/τριών υπέγραψαν έντυπο ενημερωμένης συγκατάθεσης, όπου κατέστη σαφής ο εθελοντικός χαρακτήρας της συμμετοχής και η έμφαση στην προστασία της ανωνυμίας των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών και δόθηκε η δυνατότητα υπαναχώρησης. Όλα τα εμπλεκόμενα μέρη (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές/τριες) ενημερώθηκαν, εκτενώς, σχετικά με τον σκοπό και τη διαδικασία της έρευνας, την εμπιστευτικότητα, καθώς και τη χρήση ψευδωνύμων. Ειδικότερα για τους/τις μαθητές/τριες, τονίσαμε ρητά ότι μπορούν να αποχωρήσουν σε οποιοδήποτε στάδιο της διαδικασίας, χωρίς καμία επίπτωση.

Στο πλαίσιο της έρευνας, πραγματοποιήσαμε ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες και, επιπλέον, μη συμμετοχική παρατήρηση. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και είχαν διάρκεια 15-20'η καθεμία. Για τους εκπαιδευτικούς, κατασκευάστηκε οδηγός συνέντευξης με τα ερωτήματα αναφορικά με τη συμμετοχή των δίγλωσσων μαθητών και μαθητριών. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους/τις μαθητές/τριες στηρίχθηκαν στο «*Ερωτηματολόγιο σχετικά με τη χρήση δίγλωσσων κωδίκων από τους/τις δίγλωσσους/-ες μαθητές/τριες*» (Agiakli & Chatzidaki, 2000), με την προσθήκη ερωτημάτων αναφορικά με τα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Στη συνέχεια, τις απομαγνητοφωνήσαμε, διατηρώντας όλη τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία. Για τις παρατηρήσεις, κατασκευάσαμε και αξιοποιήσαμε κλείδα παρατήρησης με τα στοιχεία ενδιαφέροντος.

Επιλέξαμε ποικιλία μεθοδολογικών προσεγγίσεων, για να καταστεί δυνατή η τριγωνοποίηση μεθόδων και, κατά συνέπεια, η αύξηση της φερεγγυότητας. Τα αποτελέσματα των ημιδομημένων συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς και των παρατηρήσεων αποτελέσαν τη βάση για τα ερωτήματα στο τελικό στάδιο των ημιδομημένων συνεντεύξεων με τους/τις μαθητές/τριες. Στα δεδομένα των συνεντεύξεων διενεργήσαμε

ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, ενώ στα δεδομένα των παρατηρήσεων καταγραφή των συχνοτήτων. Η ανάλυση βασίστηκε στην ανάλυση που *καθοδηγείται από το πρόβλημα* (problem-driven analysis), υπόβαθρο της οποίας είναι τα επιστημολογικά ερωτήματα σχετικά με στοιχεία της πραγματικότητας που δεν είναι άμεσα προσιτά (Krippendorff, 2004).

Αποτελέσματα

Ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, είναι γενική εκτίμηση των εκπαιδευτικών ότι οι μαθητές/τριες που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό περιβάλλον τα καταφέρνουν καλύτερα στο μάθημα των Μαθηματικών απ' ό,τι στο μάθημα της Γλώσσας. Συγκεκριμένα, από τους επτά δασκάλους και δασκάλες, στους οποίους τέθηκε η ερώτηση σε ποιο μάθημα συμμετέχουν περισσότερο οι δίγλωσσοι μαθητές τους, το σύνολό τους απάντησε, χωρίς δισταγμό, στα Μαθηματικά. Μάλιστα, χωρίς να ερωτηθούν, πολλά άτομα έθιξαν το θέμα της συγκεκριμένης επίδοσης, τονίζοντας ότι οι μαθητές/τριες με μειονοτικό υπόβαθρο έχουν υψηλότερη επίδοση στα Μαθηματικά. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση μιας εκπαιδευτικού με 22 χρόνια υπηρεσίας: «*Αυτοί οι μαθητές δίνουν στα Μαθηματικά ό,τι δεν μπορούν να δώσουν στα άλλα μαθήματα*».

Κατά την κρίση της πλειονότητας των εκπαιδευτικών, η περιορισμένη γλωσσική επάρκεια δεν αποτελεί εμπόδιο στη μάθηση των Μαθηματικών. Αυτή η εντύπωση, που δημιουργείται στα πρώτα στάδια της σχολικής ένταξης των μαθητών/τριών με μειονοτικό υπόβαθρο, ενισχύει και ενισχύεται από την άποψη ότι τα Μαθηματικά έχουν τη δική τους γλώσσα, επομένως, τυχόν δυσκολία με τη γλώσσα διδασκαλίας δεν επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την κατανόηση μαθηματικών εννοιών. Θα πρέπει να σημειώσουμε, ωστόσο, ότι στη βιβλιογραφία σχετικά με το γλωσσολογικό υπόβαθρο των μαθηματικών παρατηρούμε διχογνωμία, καθώς έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι η γλώσσα συμβάλλει στην επίδοση στα Μαθηματικά σε μικρές ηλικίες (LeFevre et al., 2010), χωρίς όμως να επηρεάζει σημαντικά την επίδοση σε προχωρημένες μαθηματικές έννοιες και αλγορίθμους (Vukovic & Lesaux, 2013).

Μη συμμετοχική παρατήρηση

Στόχος της μη συμμετοχικής παρατήρησης ήταν να παρατηρήσουμε την επιθυμία συμμετοχής των μαθητών/τριών στο μάθημα της Γλώσσας και των Μαθηματικών και αν προκύπτουν διαφορές, χωρίς άμεση εμπλοκή στη διαδικασία.

Επιλέξαμε τρία μαθητές/τριες με μειονοτικό υπόβαθρο (Αγόρι Β, Αγόρι Γ και Κορίτσι Β) και τρία μαθητές/τριες που επιλέξαμε τυχαία από το σύνολο της τάξης, ώστε να είναι αποτελεσματική η παρατήρηση και η καταγραφή αυτής. Επαναλάβαμε τη συμμετοχική παρατήρηση πέντε φορές. Κάθε επίσκεψη είχε διάρκεια τρεις ώρες, κατά το δίωρο της Γλώσσας και την ώρα των Μαθηματικών, και την πραγματοποιούσαμε την

ίδια ημέρα, ώστε να διασφαλίσουμε, στο μέτρο του δυνατού, παρόμοιες συνθήκες. Καταγράφαμε κάθε φορά που κάποιος/α από τους/τις έξι μαθητές/τριες σήκωνε το χέρι του/της, καθώς, επίσης, και τον τρόπο εκφράζονταν με τη Γλώσσα του σώματος, ως εκδήλωση ενδιαφέροντος για συμμετοχή στο εκάστοτε μάθημα.

Και τις πέντε φορές που επαναλάβαμε τη διαδικασία, τα αποτελέσματα ήταν παρόμοια. Οι μαθητές/τριες με μειονοτικό υπόβαθρο σήκωναν το χέρι τους περίπου τις διπλάσιες φορές στα Μαθηματικά σε σύγκριση με τη Γλώσσα. Χαρακτηριστική, μάλιστα, ήταν η κίνησή τους, που δήλωνε τον μεγάλο τους ζήλο: συχνά έτοιμα να σηκωθούν από την καρέκλα, φώναζαν *«Κυρία! Κυρία!»* και κουνούσαν πολύ έντονα το χέρι τους, ώστε να τους δει εκπαιδευτικός. Στο μάθημα της Γλώσσας, οι αντιδράσεις τους δεν ήταν τόσο έντονες. Σήκωναν το χέρι τους, αλλά κυρίως σε ερωτήματα μικρότερου βαθμού δυσκολίας. Επεδείκνυαν, δηλαδή, διάθεση να συμμετάσχουν, αλλά όχι και ζήλο. Πολλές, μάλιστα, ήταν οι περιπτώσεις στο μάθημα της Γλώσσας που σήκωναν το χέρι τους χωρίς να έχουν σκεφτεί την απάντησή τους. Έτσι, όταν η εκπαιδευτικός τους έδινε τον λόγο, έπρεπε να σκεφτούν την απάντηση επιτόπου. Ο τρόπος με τον οποίο κινούνταν και η δυσκολία τους να απαντήσουν άμεσα, ακόμη και στις φορές που, εμφατικά, σήκωναν το χέρι τους, υποδείκνυε ότι η πραγματική τους επιδίωξη ήταν να μη νιώθουν ότι έχουν αποκοπεί από την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό έγινε ιδιαίτερα έκδηλο σε μία από τις παρατηρήσεις, με το Κορίτσι Β. Στην ώρα της Γλώσσας, σήκωσε το χέρι της πέντε φορές και η δασκάλα της απευθύνθηκε τις τρεις από αυτές. Σε όλες τις περιπτώσεις χρειάστηκε να σκεφτεί ξανά για να απαντήσει. Αντιθέτως, στο μάθημα των Μαθηματικών, σήκωσε με μεγάλη διάθεση το χέρι της οκτώ φορές και πήρε τον λόγο έξι. Και τις έξι φορές, όμως, έδωσε την απάντηση αμέσως, χωρίς να διστάσει ούτε στιγμή.

Ως προς τους/τις μαθητές/τριες που δεν προέρχονται από μειονοτικό περιβάλλον, δεν παρατηρήσαμε ουσιαστική διαφορά ως προς τη διάθεσή τους να συμμετάσχουν στα δύο μαθήματα, καθώς, σε όλες τις παρατηρήσεις η συχνότητα συμμετοχής ήταν περίπου ίδια, με διακυμάνσεις μεταξύ των διαφορετικών ημερών.

Ημιδομημένες συνεντεύξεις με μαθητές/τριες

Οι τέσσερις από τους έξι μαθητές που αποτελούσαν το δείγμα μας (όλοι τους αγόρια), δηλώνουν ότι στο μάθημα των Μαθηματικών νιώθουν μεγαλύτερη σιγουριά. Αυτό έρχεται να ενισχύσει τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων. Οι αιτιάσεις που προβάλλουν ποικίλλουν. Για παράδειγμα, το Αγόρι Γ ανέφερε ότι του αρέσει η Γλώσσα, επειδή του *«αρέσει το διάβασμα»*. Δεν είναι παράξενο, λοιπόν, το γεγονός ότι δήλωσε πως προτιμάει τα Μαθηματικά, *«επειδή έχουν νούμερα και διαβάζει πιο γρήγορα»*. Τα Μαθηματικά άλλωστε του φαίνονται πιο εύκολα. Το Αγόρι Β διαφοροποίησε λίγο τις απαντήσεις του, εισάγοντας την έννοια της δυσκολίας. Πρόκειται για έναν μαθητή που αντιμετωπίζει σοβαρές δυσκολίες, κυρίως εξαιτίας της ελλιπούς φοίτησης. Εκείνος δήλωσε ότι η Γλώσσα έχει *«δύσκολα»* και ότι νιώθει μεγαλύτερη σιγουριά *«στα Μαθηματικά πάντα, γιατί έχουν και εύκολα»*. Το Αγόρι Α είναι ο μαθητής με το μικρότερο χρονικό διάστημα φοίτησης. Απάντησε ότι προτιμά τα Μαθηματικά, γιατί *«περνάνε ωραία, κόβουν και παίζουν παιχνίδια»*, αναφερόμενος προφανώς σε μέσα εναλλακτικής

διδασκαλίας που αξιοποιεί η εκπαιδευτικός, προκειμένου να κάνει κατανοητές τις Μαθηματικές έννοιες. Η αιτιολογία όμως που προβάλλει σχετικά με το ότι δυσκολεύεται περισσότερο στη Γλώσσα αντανακλά τον τρόπο σκέψεις ενός εξάχρονου παιδιού *«Διαβάζω πολύ, κοιμάμαι πολύ και τα ξεχνάω!»*. Προφανώς δεν ισχύει κάτι τέτοιο. Ο ίδιος επεσήμανε ότι η υποστήριξη από τους γονείς του είναι περιορισμένη, στο μέτρο που ο ίδιος αισθάνεται ότι τη χρειάζεται, δεδομένου ότι ούτε εκείνοι κατέχουν επαρκώς την ελληνική γλώσσα — πολλώ δε μάλλον στο ακαδημαϊκό της επίπεδο.

Οι δύο μαθήτριες, όμως, δήλωσαν ότι νιώθουν μεγαλύτερη σιγουριά στη Γλώσσα, μολονότι από την παρατήρηση προέκυψε το αντίθετο εύρημα. Αρχικά, δεν ήταν σε θέση να αιτιολογήσουν την εκτίμησή τους. Στη συνέχεια, μετά από ορισμένες διευκρινιστικές ερωτήσεις, προέκυψε ότι νιώθουν πιο σίγουρες με τη Γλώσσα διότι η διδασκαλία της είναι περισσότερες ώρες από τη διδασκαλία των Μαθηματικών. Χαρακτηριστικά, το Κορίτσι Α ανέφερε ότι της αρέσει η Γλώσσα «*γιατί έχει πιο πολλά μαθήματα*». Όμως από εκεί και πέρα άρχισε να διαφαίνεται ότι τελικά τα Μαθηματικά είναι το μάθημα που τους φαίνεται ευκολότερο. Κατά τις σχετικές ερωτήσεις αναφορικά με το γνωστικό αντικείμενο στο οποίο θεωρούν ότι αποδίδουν καλύτερα, οι μαθήτριες απαντούν με συνέπεια υπέρ των Μαθηματικών, υποδηλώνοντας μια σταθερή θετική αυτοαντίληψη ως προς την επίδοσή τους στον συγκεκριμένο τομέα. Κι αυτό το δικαιολογούν διότι τους βοηθάνε πολύ τα σχέδια που φτιάχνει η δασκάλα στον πίνακα, μάλιστα τα θεωρούν *«διασκεδαστικά»*. Φαίνεται ότι οι προσπάθειες της εκπαιδευτικού να βοηθήσει την κατανόηση των μαθητών/τριών της βρίσκουν υποστηρικτές και σε αυτή την ομάδα, καθώς το Κορίτσι Β δηλώνει χαρακτηριστικά ότι της αρέσουν τα Μαθηματικά, διότι *«έκαναν ένα ανθρωπάκι»*. Το γεγονός ότι οι γονείς τους δεν μπορούν να τις βοηθήσουν με ευκολία και σωστό τρόπο στη Γλώσσα, διότι δεν έχουν καλή γνώση της ελληνικής, θεωρούν και οι ίδιες ότι επηρεάζει τη συμμετοχή τους σε αυτό το μάθημα. Τελικά, αυτό στο οποίο συμφωνούν, όταν τίθεται εκ νέου η ερώτηση αναφορικά με το μάθημα στο οποίο νιώθουν μεγαλύτερη σιγουριά, απαντούν *«στα Μαθηματικά»*, καθώς σε αυτά τους παρέχεται ~~και~~ μεγαλύτερη και πληρέστερη βοήθεια στο σπίτι.

Συζήτηση

Κατά την ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον, οι μαθητές/τριες που ανήκουν σε γλωσσικές μειονότητες βιώνουν επαναλαμβανόμενες απογοητεύσεις λόγω της δυσκολίας τους να κατανοήσουν τη διδακτική ύλη και να επιτύχουν ακαδημαϊκά. Αυτές οι απογοητεύσεις φαίνεται να μετριάζονται, τουλάχιστον επιφανειακά, στο μάθημα των Μαθηματικών. Όπως αναδεικνύεται και από την παρούσα μελέτη, τόσο οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν όσο και οι εκπαιδευτικοί έχουν την εντύπωση ότι η επικοινωνία στο πλαίσιο των Μαθηματικών είναι πιο αποτελεσματική σε σύγκριση με το μάθημα της Γλώσσας. Οι μαθητές/τριες νιώθουν ότι συμμετέχουν πιο ενεργά επειδή βρίσκουν ευκολότερο το να εκτελούν βασικές αριθμητικές πράξεις και πιο ενδιαφέρουσες τις δραστηριότητες, ενώ οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι στα Μαθηματικά παρουσιάζονται λιγότερα γλωσσικά εμπόδια, εύρημα που έρχεται σε αντίθεση με αποτελέσματα

προγενέστερων μελετών (Ovando et al., 2007), όπου διαπιστώθηκε ότι οι επιδόσεις στα δύο γνωστικά αντικείμενα δεν διαφοροποιούνται σημαντικά.

Συμπερασματικά, το ότι οι μαθητές/τριες νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και ασφάλεια στο μάθημα των Μαθηματικών αποτελεί μία πολύ θετική άτυπη αξιολόγηση του προγράμματος σπουδών. Πράγματι, μολονότι ότι η ανάπτυξη επάρκειας στην ακαδημαϊκή γλώσσα θεωρείται ιδιαίτερα απαιτητική για τους/τις μαθητές/τριες που προέρχονται από οικογένειες που ανήκουν σε γλωσσικές μειονότητες (Heppt et al., 2015), φαίνεται ότι επιτυγχάνεται στο μάθημα των Μαθηματικών, εύρημα που μπορεί να αποδοθεί στη δομή και τις αρχές του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών των Μαθηματικών. Οι στόχοι και οι προτεινόμενες δραστηριότητες, που αποδίδουν έμφαση όχι στο αποτέλεσμα αλλά στη διαδικασία, επιτρέπουν την εφαρμογή εναλλακτικών στρατηγικών διδασκαλίας, οι οποίες όχι μόνο τυχαίνουν ιδιαίτερης αποδοχής από τους/τις μαθητές/τριες, αλλά, επιπλέον, υποστηρίζουν ουσιαστικά τη μάθηση και την αυτοπεποίθηση των μαθητών/τριών απέναντι στο μάθημα.

Στην παρούσα μελέτη αναδείξαμε τη φωνή των μαθητών/τριών από γλωσσικές μειονότητες, εστιάζοντας την υποκειμενική τους αντίληψη για την επίδοσή τους και τη συμμετοχή τους στα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Πρόκειται για ένα πεδίο που δεν έχει εξεταστεί στη διεθνή βιβλιογραφία και είναι σημαντικό να αναδειχθεί, καθώς συχνά οι εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές διαμορφώνονται χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις εμπειρίες και τα βιώματα των ίδιων των παιδιών. Το ότι οι μαθητές/τριες υποστήριξαν ότι νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον στο μάθημα των Μαθηματικών, ενώ, ταυτόχρονα, παρουσιάζουν ανασφάλεια και μειωμένη ενεργή συμμετοχή στο μάθημα της Γλώσσας, αναδεικνύει την ανάγκη για πολιτισμικά ευαίσθητες και γλωσσικά υποστηρικτικές διδακτικές πρακτικές, όπου η γλωσσική ετερότητα αναδεικνύεται όχι ως έλλειμμα αλλά ως δυναμικό πεδίο ταυτοτήτων και κοινωνικών διαπραγματεύσεων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Agiakli, C., & Chatzidaki, A. (2000). Opseis tis glossikis eterogeneias sto Elliniko scholeio. *Glossikos Ypologistis*, *2*, 179–192. http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/thematikes/new_2/1_6.htm

Bailey, A. L. (Ed.). (2007). *The language demands of school: Putting academic English to the test*. Yale University Press.

Bailey, A. L., Butler, F. A., Stevens, R., & Lord, Lord, C. (2007). Further specifying the language demands of school. In A. L. Bailey (Ed.), *The language demands of school. Putting academic English to the test* (pp. 103–156). Yale University Press.

Genesee, F., & Lindholm-Leary, K. (2012). The education of English language learners. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, A. G. Bus, S. Major, & H. L.

Swanson (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol 3: Application to learning and teaching.* (pp. 499–526). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/13275-020

Heppt, B., Haag, N., Böhme, K., & Stanat, P. (2015). The Role of Academic-Language Features for Reading Comprehension of Language-Minority Students and Students from Low-SES Families. *Reading Research Quarterly*, *50*(1), 61–82. https://doi.org/10.1002/rrq.83

Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (2nd ed.). Sage Publications.

LeFevre, J.-A., Fast, L., Skwarchuk, S.-L., Smith-Chant, B. L., Bisanz, J., Kamawar, D., & Penner-Wilger, M. (2010). Pathways to Mathematics: Longitudinal Predictors of Performance. *Child Development*, *81*(6), 1753–1767. https://doi.org/10.1111/J.1467-8624.2010.01508.X

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Arora, A. (2012). *TIMSS 2011 International Results in Mathematics*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. https://timssandpirls.bc.edu/timss2011/downloads/t11_ir_mathematics_fullbook.pdf

Nagy, W., & Townsend, D. (2012). Words as Tools: Learning Academic Vocabulary as Language Acquisition. *Reading Research Quarterly*, *47*(1), 91–108. https://doi.org/10.1002/RRQ.011

Ovando, C. J., Combs, M. C., & Collier, V. P. (2007). *Bilingual and ESL classrooms: Teaching in multicultural contexts* (4th ed.). McGraw-Hill.

Scheele, A. F., Leseman, P. P. M., Mayo, A. Y., & Elbers, E. (2012). The Relation of Home Language and Literacy to Three-Year-Old Children's Emergent Academic Language in Narrative and Instruction Genres. *The Elementary School Journal*, *112*(3), 419–444. https://doi.org/10.1086/663300

Vukovic, R. K., & Lesaux, N. K. (2013). The language of mathematics: Investigating the ways language counts for children's mathematical development. *Journal of Experimental Child Psychology*, *115*, 227–244. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.02.002

Διδακτική παρέμβαση Λογοτεχνίας και Ψηφιακών Μέσων ως μέσου Συμπερίληψης και ανάπτυξης Πολιτισμικού Κεφαλαίου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Πιλοτική Έρευνα.

Αικατερίνη Καραγκούνη Υποψ. Διδάκτορας Λογοτεχνίας και Ψηφιακών Μέσων
Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Μακρή Αικατερίνη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Δρ. Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη, αποτελεί την παρουσίαση της πιλοτικής έρευνας που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής με τίτλο *«Λογοτεχνία και ΤΠΕ, ως ένα διεπιστημονικό μέσο συμπερίληψης και εξάλειψης των κοινωνικών ανισοτήτων, στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση»* και εφαρμόστηκε σε δέκα μαθητές της Γ' τάξης ενός Δημοτικού Σχολείου μιας επαρχιακής πόλης. Πρόκειται για ένα διδακτικό σενάριο το οποίο απαρτίζεται από κατάλληλα σχεδιασμένες διδακτικές παρεμβάσεις (ψηφιακές και μη), συνολικής διάρκειας έξι (6) διδακτικών ωρών, οι οποίες αξιοποιώντας αμφότερα τα γνωστικά αντικείμενα της Λογοτεχνίας και των Ψηφιακών Μέσων, υποστηρίζουν την προώθηση του «υλικού πολιτισμού» και τις δυνατότητες που προσφέρει για εμπειρική βίωση του κόσμου και μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων, επιδιώκοντας τη διερεύνηση του φαινομενολογικού πεδίου των μαθητών και την ευαισθητοποίησή τους σε μεταναστευτικά ζητήματα, καθώς και ζητήματα ετερότητας. Επιπλέον, απώτερος σκοπός του σεναρίου είναι η ανάπτυξη ενσυναίσθησης και αισθήματος ευθύνης των παιδιών απέναντι σε κοινωνικά ζητήματα, αλλά και η ανάπτυξη του πολιτισμικού τους κεφαλαίου, εμπλέκοντας διαθεματικά το πεδίο της Μουσειακής Αγωγής, στο πλαίσιο της Συμπεριληπτικής και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, Ψηφιακά εργαλεία, Συμπερίληψη, Πολιτισμικό Κεφάλαιο

"Teaching intervention of Literature and Digital Media as a means of inclusion and development of Cultural Capital in Primary Education: A Pilot study".

Aikaterini Karagouni, PhD candidate in Literature and Digital Media
Supervising Professor: Aikaterini Makri, Assistant Professor, Dr. of Educational Technology

Abstract

The present study is the presentation of pilot research conducted in the framework of the doctoral thesis entitled "*Literature and ICT, as an interdisciplinary means of inclusion and elimination of social inequalities, in Primary Education"* and applied to a sample of ten students attending the third grade of a primary school in the province. It is a teaching scenario which consists of appropriately designed teaching interventions (digital and non-digital), of a total duration of six (6) teaching hours, which utilize both the subjects of Literature and Digital Media, support the promotion of "material culture" and the possibilities it offers for experiencing the world and reducing social inequalities, seeking to explore the students' phenomenological field and raise their awareness of

migration and diversity issues. Moreover, the ultimate goal of the scenario is the development of children's empathy and sense of responsibility towards social issues, as well as the development of their cultural capital, involving interdisciplinary the field of Museum Education, in the context of Inclusive and Intercultural Education.

Key words: Picture Book, Digital tools, Inclusion, Cultural Capital

Εισαγωγή

Το παρόν διδακτικό σενάριο, ευθυγραμμίζεται πλήρως με τα Α.Π.Σ της Λογοτεχνίας και των Τ.Π.Ε και αναλυτικότερα εντάσσεται στις εξής θεματικές περιοχές: Θ.Π 5. Ανάγνωση βιβλίων /εκτεταμένων κειμένων (του Α.Π.Σ Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό), Άξονας μαθησιακών στόχων Γ. Διερευνώ, ανακαλύπτω και λύνω προβλήματα με τις ΤΠΕ: Υλοποιώ σχέδια εργασίας/έρευνας (project) με τις ΤΠΕ και άξονας μαθησιακών στόχων Δ. Οι ΤΠΕ ως κοινωνικό φαινόμενο: Οικοδομώ ψηφιακή παιδεία και γραμματισμό (Του Α.Π.Σ των Τ.Π.Ε στο Δημοτικό).

Για την υλοποίηση του αξιοποιήθηκε ως αφόρμηση το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο του συγγραφέα Χρ. Μπουλώτη με τίτλο *«Το άγαλμα που κρύωνε»* σε εικονογράφηση Φωτ. Στεφανίδη, το οποίο αποτέλεσε παράλληλα τον κεντρικό άξονα πάνω στον οποίο σχεδιάστηκαν οι υπόλοιπες εκπαιδευτικές δραστηριότητες με βάση το Μοντέλο 5Ε του ανάστροφου σχεδιασμού. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε επίσης στην ενσωμάτωση των κατάλληλων Ρουτινών Σκέψης (Visible thinking).

Για την υλοποίηση των ψηφιακών δραστηριοτήτων αξιοποιήθηκαν καινοτόμα και σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία Web 2.0, (google docs, wordart), προγραμματιστικά περιβάλλοντα (lego wedo 2.0, Microsoft Make Code), καθώς και λογισμικά Τεχνητής Νοημοσύνης (Canva, Chatgpt, Canva) μέσω των οποίων οι μανθάνοντες ανέπτυξαν δεξιότητες υπολογιστικής σκέψης, ψηφιακού γραμματισμού και κριτικού ψηφιακού γραμματισμού στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Επιπροσθέτως, κατά τη διάρκεια συγκεκριμένων δραστηριοτήτων πραγματοποιήθηκαν εικονικές περιηγήσεις σε Μουσεία και Παγκόσμια αξιοθέατα. Για την υλοποίηση του σεναρίου εφαρμόστηκαν παιδαγωγικές μέθοδοι και τεχνικές όπως η εικαστική αποτύπωση και η συζήτηση στην ολομέλεια, ενώ επιπλέον οι μαθητές ενεπλάκησαν σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, μέσω των οποίων ανέπτυξαν τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και την κριτική τους σκέψη.

Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο και τα συνοδευόμενα αντικείμενα αυτού, παρουσιάστηκαν στα παιδιά από την εκπαιδευτικό- ερευνήτρια μέσω μιας βαλίτσας με τίτλο *«Η βαλίτσα της φαντασίας»*, η οποία αξιοποιήθηκε ως εποπτικό υλικό μουσειοσκευής.

Διδακτική Προσέγγιση

Το παρόν διδακτικό σενάριο, εφαρμόζει μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας και στηρίζεται τόσο στην διερευνητική όσο και στην συνεργατική μάθηση. Η διερεύνηση είναι καθοδηγητική και μέσω του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και της

κατάλληλης υποστήριξης από την εκπαιδευτικό, οι μαθητές οδηγούνται στην επίλυση προβλήματος και την ανάπτυξη γνωστικών, επικοινωνιακών, συνεργατικών, συναισθηματικών, κοινωνικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Μέθοδοι ανάγνωσης

Πριν την ανάγνωση

Πριν την ανάγνωση, στόχος ήταν η ενεργοποίηση ενδιαφέροντος των μαθητών. Γι' αυτό το λόγο επιδιώχθηκε η εστίαση στον τίτλο, στο εξώφυλλο και στο οπισθόφυλλο, μέσω διαλόγου που αναπτύχθηκε στην τάξη, όπου οι μαθητές διατύπωσαν υποθέσεις, αναφορικά με το θέμα αλλά και τους πρωταγωνιστές του έργου (Tsilimeni, 2007).

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, αξιοποιήθηκε η τεχνική της ενεργητικής αφήγησης, δίνοντας έμφαση στην εικονογράφηση, καθώς σύμφωνα με τη Michalopoulou (2018) η ενεργητική αφήγηση καλλιεργεί την ικανότητα δόμησης νοήματος από το παιδί και επιπλέον την κριτική και επικοινωνιακή του ικανότητα, αλλά και την ικανότητα έκφρασης.

Μετά την ανάγνωση

Μετά την ανάγνωση επιδιώχθηκε η ανακάλυψη του βαθμού κατανόησης της ιστορίας από τα παιδιά, αξιοποιώντας τριών (3) ειδών ερωτήσεις. Τις προκαταρκτικές ερωτήσεις, τις ερωτήσεις αιτιολόγησης και τις ερωτήσεις επέκτασης οι οποίες συνδέονταν με τις δραστηριότητες που ακολούθησαν.

Οι προκαταρκτικές ερωτήσεις, έχουν ως στόχο τους να εισάγουν τα παιδιά στο θέμα του βιβλίου και επιπλέον προωθούν την ανάδυση απόψεων αλλά και οι προγενέστερων γνώσεών. Οι ερωτήσεις αιτιολόγησης βοηθούν τον/την εκπαιδευτικό στη διαπίστωση του βαθμού κατανόησης των γεγονότων της ιστορίας από τα παιδιά, ενώ οι ερωτήσεις επέκτασης, βοηθούν τα παιδιά να συσχετίσουν την ιστορία του βιβλίου, με τις δικές τους εμπειρίες και τα δικά τους βιώματα (Papoulia- Tzelepi, 2001· Tsilimeni, 2007).

Περιγραφή δραστηριοτήτων- Μοντέλο 5Ε

Α' Φάση- Ενεργοποίηση/ Εμπλοκή (Συνολική διάρκεια 2 διδακτικές ώρες)

1η δραστηριότητα: *«Η βαλίτσα της φαντασίας»*

Η πρώτη δραστηριότητα είναι εισαγωγική και έχει ως στόχο την παρουσίαση του έργου και τη διερεύνηση προγενέστερων γνώσεων των μαθητών. Για την υλοποίησή της αξιοποιήθηκε μια βαλίτσα εξερεύνησης με τον τίτλο *«Η βαλίτσα της φαντασίας»*. Η βαλίτσα περιείχε αντικείμενα σχετικά με το έργο (όπως μια τρισδιάστατη εκτύπωση του αγάλματος), τα οποία κλήθηκαν τα παιδιά να εξερευνήσουν ώστε να διατυπώσουν τις πρώτες τους υποθέσεις σχετικά με αυτά, κατόπιν διαλόγου που αναπτύχθηκε στην ολομέλεια.

Μέσω της διδακτικής μεθοδολογίας *Visible thinking,* αξιοποιήθηκε η ρουτίνα σκέψης *«Βλέπω- σκέφτομαι- αναρωτιέμαι»,* ενώ με τη μέθοδο του καταιγισμού ιδεών διερευνήθηκαν οι προγενέστερες γνώσεις των παιδιών αναφορικά με τις έννοιες της διαφορετικότητας και της συμπερίληψης.

2η δραστηριότητα: *«Εικονικός περίπατος στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο Αθηνών»*

Κατά τη διάρκεια της δεύτερης δραστηριότητας, πραγματοποιήθηκε εικονική περιήγηση στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο Αθηνών, στο οποίο φιλοξενείται το άγαλμα *«προσφυγάκι»*, αλλά και στο Μουσείο Αφής Τυφλών Ελλάδας όπου υπάρχει αντίγραφό του. Στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας ήταν να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με τον πολυσήμαντο χαρακτήρα των μουσείων και να αναπτύξουν μια διαλογική σχέση με τα εκθέματα κατόπιν της εξερεύνησής τους.

3η δραστηριότητα *«Αφήγηση- παρουσίαση του βιβλίου»*

Η τρίτη δραστηριότητα περιλάμβανε την ανάγνωση του βιβλίου, μέσω συγκεκριμένων τεχνικών ανάγνωσης με εστίαση στην εικονογράφηση, αξιοποιώντας παράλληλα τη Ρουτίνας Σκέψης *«Αρχή, μέση, τέλος»*, η οποία βοήθησε τους μαθητές να ανακαλύψουν περαιτέρω νοήματα και συνδέσεις του έργου. Το κείμενο διαβάστηκε συνδυαστικά με τις εικόνες, με σκοπό την αμείωτη διατήρηση του ενδιαφέροντος των παιδιών και την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης μέσα από το διάλογο.

Β' Φάση- Εξερεύνηση (Συνολική διάρκεια 1 διδακτική ώρα)

4η δραστηριότητα: *«Συνομιλώ με τον ήρωα της ιστορίας»*

Κατά τη διάρκεια αυτής της δραστηριότητας τα παιδιά εργάστηκαν ατομικά και κλήθηκαν να συνομιλήσουν ζωντανά με τον ήρωα του έργου μέσω ενός character chatbot του AI λογισμικού Magic School. Μέσα από τον εξατομικευμένο χαρακτήρα της δραστηριότητας, εξέφρασαν τις απορίες τους στον ήρωα και συνέδεσαν τις ερωτήσεις τους με εμπειρίες της καθημερινής τους ζωής, αλλά και με προσωπικά τους βιώματα.

5η δραστηριότητα: *«Σκέφτομαι και γράφω»*

Στόχοι αυτής της δραστηριότητας ήταν να εμπλακούν οι μαθητές σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής και να αναπτύξουν κριτική σκέψη. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα είχε ανατροφοδοτικό χαρακτήρα και επιδίωξε να οδηγήσει τους μαθητές στην κατανόηση των βαθύτερων νοηματικών δομών του έργου μέσα από τον αναστοχασμό και το διάλογο που αναπτύχθηκε εν συνεχεία στην ολομέλεια. Οι απαντήσεις των παιδιών καταγράφηκαν σε ένα κοινόχρηστο έγγραφο google docs.

Γ' Φάση- Επεξήγηση (Συνολική διάρκεια 2 διδακτ. ώρες)

6η δραστηριότητα: *«Η καρδιά του αγάλματος»*

Στόχος της έκτης δραστηριότητας, ήταν να εξοικειωθούν οι μαθητές με το προγραμματιστικό περιβάλλον Microsoft Make Code, ώστε να αναπτύξουν υπολογιστική σκέψη

και δεξιότητες επίλυσης προβλήματος. Τα παιδιά κλήθηκαν να προσομοιώσουν τον χτύπο της καρδιάς του ήρωα της ιστορίας, μέσω του μικροεπεξεργαστή microbit, τον οποίο τοποθέτησαν στο τρισδιάστατο αντίγραφο του αγάλματος, δίνοντας τις κατάλληλες προγραμματιστικές εντολές στο περιβάλλον Microsoft Make Code. Τέλος, τους ζητήθηκε να αποτυπώσουν μέσω κατάλληλων εντολών, πώς θα χτυπάει η καρδιά του όταν είναι χαρούμενο και αντιστοίχως πώς όταν είναι λυπημένο.

7η δραστηριότητα: *«Αν η καρδιά μου ήταν φρούτο, ποιο θα ήταν και γιατί;»*

Πρόκειται για μια δραστηριότητα δημιουργικής γραφής η οποία στόχευσε στην ενεργοποίηση και αναγνώριση των συναισθημάτων των παιδιών. Τα παιδιά εργάστηκαν ατομικά και αποτύπωσαν τις σκέψεις τους στο χαρτί τις οποίες στη συνέχεια διάβασαν στην ολομέλεια. Επιπροσθέτως, τους δόθηκε η δυνατότητα να δημιουργήσουν και να επιμεληθούν τη δική τους εικονογράφηση που συνόδευσε το κείμενο. Συνδυαστικά μέσω των δύο τροπικοτήτων, εξέφρασαν σε μεγάλο βαθμό συναισθήματα και σκέψεις τους. Στο τέλος της δραστηριότητας, δημιουργήθηκε ένα συλλογικό βιβλίο με τα έργα των παιδιών, με τον τίτλο «*φρουτοκαρδιές».*

8η δραστηριότητα: *«Συννεφόλεξο συναισθημάτων»*

Στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας ήταν να βοηθήσει τα παιδιά να οπτικοποιήσουν τα συναισθήματά ώστε να τα κατανοήσουν καλύτερα. Κάθε μαθητής κλήθηκε μέσω της ρουτίνας σκέψης *«Σκέφτομαι- αισθάνομαι- νοιάζομαι»* να σκεφτεί από ένα συναίσθημα που εντόπισε στους ήρωες της ιστορίας και να εκφράσει αν το έχει αισθανθεί ποτέ και ο ίδιος. Στη συνέχεια το κάθε παιδί κατευθύνθηκε με τη σειρά στον Η/Υ της τάξης και προσέθεσε στο λογισμικό wordart την αντίστοιχη λέξη που σκέφτηκε, προσθέτοντας και τον αντίστοιχο υπερσύνδεσμο που οδηγεί στη σημασία της έννοιας. Επίσης, επέλεξε το χρώμα που πιστεύει ότι ταιριάζει στη λέξη και αιτιολόγησε την επιλογή του. Μετά την ολοκλήρωση του συννεφόλεξου, αναπτύχθηκε συζήτηση στην ολομέλεια για την καθολικότητα των συναισθημάτων, ανεξαιρέτως πολιτισμικών, φυλετικών ή άλλων διαφορών. Για τον παραπάνω λόγο, ως σχήμα του συννεφόλεξου, επιλέγεται ένας παγκόσμιος χάρτης.

Δ' Φάση- Επεξεργασία (Συνολική διάρκεια 1 διδ. ώρα)

9η δραστηριότητα: *«Το αγαλματάκι κάνει βόλτα στην τάξη μας»*

Στόχος αυτής της δραστηριότητας, ήταν να εξοικειωθούν οι μαθητές με το προγραμματιστικό περιβάλλον lego wedo 2.0 και να αναπτύξουν δεξιότητες επίλυσης προβλήματος. Τα παιδιά αρχικά διατύπωσαν υποθέσεις στην ολομέλεια για το πως θα μπορούσε το άγαλμα να αποκτήσει μαγικές ιδιότητες και να μετατραπεί σε ρομπότ το οποίο θα κινηθεί στην τάξη. Στη συνέχεια χωρίστηκαν σε δύο ομάδες εκ των οποίων η πρώτη ανέλαβε το ρόλο των κατασκευαστών του ρομπότ, ενώ η άλλη ομάδα το ρόλο των προγραμματιστών οι οποίοι μέσω κατάλληλων εντολών από το προγραμματιστικό περιβάλλον lego wedo 2.0 έδωσαν κίνηση στο ρομπότ άγαλμα.

10η δραστηριότητα: *«Συνομιλία με το άγαλμα- ρομπότ»*

Σε αυτή τη δραστηριότητα τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να συνομιλήσουν με το μαγικό ρομπότ-άγαλμα, το οποίο τους μετέφερε τις εντυπώσεις του από την επίσκεψή του στην τάξη. Το chatbot δημιουργήθηκε από την εκπαιδευτικό μέσω κατάλληλων προτροπών, οι οποίες στηρίχθηκαν στην τεχνική της αντανάκλασης συναισθήματος και στόχος τους ήταν να βοηθήσει τους μαθητές να παρατηρήσουν τον εαυτό τους, μέσα από τα μάτια κάποιου άλλου και να ενημερωθούν για σημαντικά ζητήματα όπως η μετανάστευση και η διαφορετικότητα.

Ε' Φάση- Εκτίμηση, Ανατροφοδότηση (Συν. διάρκεια 1 διδ ώρα)

11η δραστηριότητα: *«Το μαγικό ταξίδι του αερόστατου»*

Στόχος της τελευταίας δραστηριότητας ήταν η ανάπτυξη ενσυναίσθησης , μέσω της εξοικείωσης των μαθητών με λογισμικά τεχνητής νοημοσύνης όπως το Chatgpt 4.0, Hailuo και Canva. Κατά τη διάρκειά της, τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στο έργο, δημιουργώντας μέσω λογισμικών Τεχνητής Νοημοσύνης δική τους ιστορία και να ταξιδέψουν μαζί με τον ήρωα σε μέρη της φαντασίας τους. Αρχικά μέσω των κατάλληλων prompts δημιούργησαν μια εικόνα με τους εαυτούς τους και τους ήρωες του βιβλίου μέσω του Chatgpt 4.0. Το κάθε παιδί έδωσε ως προτροπή μια ακριβή εικόνα της εξωτερικής του εμφάνισης και κλήθηκε να ντυθεί με τα χρώματα της 8ης δραστηριότητας. Αυτό είχε συμβολικό χαρακτήρα και έδειχνε πως τα παιδιά «φορούν» κατά κάποιο τρόπο ο ένας τα συναισθήματα του άλλου, δηλαδή βλέπουν μέσα από τα μάτια του άλλου. Στη συνέχεια μετέτρεψαν σε βίντεο την εικόνα που δημιούργησαν, μέσω του λογισμικού Hailuo. Ο χρόνος αναμονής της δημιουργίας του βίντεο, αξιοποιήθηκε δημιουργικά μέσω μιας εικονικής περιήγησης στο Google Arts and Culture σε Παγκόσμια αξιοθέατα και μουσεία που επέλεξε το κάθε παιδί.

Συμπεράσματα

Το διδακτικό σενάριο έκανε ιδιαίτερα θετική εντύπωση στα παιδιά, όπως προκύπτει από τα παραγόμενα έργα τους, αλλά και από τα αποτελέσματα της διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης της συνολικής μαθησιακής πορείας η οποία βασίστηκε στον αναστοχασμό όλων των συμμετεχόντων.

Αναλυτικότερα, συγκεκριμένες δραστηριότητες όπως η ανάγνωση του βιβλίου μέσω κατάλληλων αφηγηματικών τεχνικών, το «συννεφόλεξο συναισθημάτων» και η εικαστική αποτύπωση με τις φρουτοκαρδιές, βοήθησαν τα παιδιά να βελτιώσουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και να αποκτήσουν συναισθηματικές, κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, αναγνωρίζοντας τα συναισθήματά τους και τα συναισθήματα των άλλων, κατανοώντας παράλληλα πως αυτά βιώνονται καθολικά από όλους τους ανθρώπους. Σε αυτό συνέβαλε και το λογοτεχνικό έργο, το οποίο παρά τα έντονα τα παραμυθιακά του στοιχεία, ευνοεί την αληθοφάνεια και μέσα από το λογοτεχνικό τρόπο του ανθρωπομορφισμού, δημιουργεί ένα οικείο περιβάλλον στα παιδιά, ενώ ταυτόχρονα εστιάζει σε ποικίλα συναισθήματα, μέσα από τον ποιητικό του λόγο και το

συγκινησιακό του ύφος, βοηθώντας τους μικρούς αναγνώστες να ευαισθητοποιηθούν απέναντι σε προσφυγικά-μεταναστευτικά θέματα και να αναπτύξουν τη δεξιότητα της ενσυναίσθησης, ανακαλύπτοντας μέσα στις σελίδες του διάφορες πτυχές του εαυτού τους.

Επιπλέον, μέσα από την εξοικείωσή τους με διάφορα ψηφιακά εργαλεία, ανέπτυξαν υπολογιστική σκέψη και ψηφιακό γραμματισμό στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών, ενώ ενεπλάκησαν σε δεξιότητες επίλυσης προβλήματος οι οποίες προώθησαν την ομαλή διεξαγωγή της μεταξύ τους συνεργασίας.

Μέσα από την εξερεύνηση της «βαλίτσας φαντασίας» με το τρισδιάστατο αντίγραφο του αγάλματος και τις εικονικές περιηγήσεις σε Μουσεία και Παγκόσμια αξιοθέατα, τα παιδιά ενεπλάκησαν σε δραστηριότητες Μουσειακής Αγωγής οι οποίες βοήθησαν στην ανάπτυξη τους πολιτισμικού τους κεφαλαίου, αλλά και στη γενικότερη αλλαγή της στάσης τους απέναντι στο θεσμό των Μουσείων, καθώς ήδη ορισμένα εξ' αυτών άρχισαν να πραγματοποιούν αντίστοιχες επισκέψεις με τις οικογένειές τους.

Τέλος, αυτό που αξίζει να σημειωθεί στα θετικά στοιχεία, είναι ότι ακόμη και μετά το πέρας αρκετών εβδομάδων από την ολοκλήρωση του project, τα παιδιά επιθυμούσαν να συζητούν αυτοβούλως για τα θετικά οφέλη που αποκόμισαν από αυτό, καθώς και για τις αλλαγές που επέφερε σε ορισμένες στάσεις της καθημερινής τους ζωής, ενώ φέρνουν στο σχολείο διάφορα μουσειακά αντικείμενα της κατοχής τους, ώστε να τα παρουσιάσουν στην τάξη.

Ως «αδύναμο» σημείο του project, θα μπορούσε να θεωρηθεί η δραστηριότητα με το κοινόχρηστο έγγραφο (google docs), κατά τη διάρκεια της οποίας τα παιδιά έδειξαν να δυσκολεύονται στο να αποτυπώσουν τις σκέψεις τους στον Η/Υ, παρά το γεγονός ότι προηγουμένως τις είχαν ήδη εκφράσει προφορικά.

Συμπερασματικά όμως, η συνολική εικόνα που προκύπτει, είναι ιδιαιτέρως ενθαρρυντική όσον αφορά τη συνέργεια Λογοτεχνίας και Ψηφιακών Μέσων ως μέσων συμπερίληψης και αύξησης του πολιτισμικού κεφαλαίου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Michalopoulou, A. (2018). *Proscholiki ekpaidefsi: Methodologikes prosengiseis kai analytika programmata*. Athina: Pedio.

Boulotis, C. (2021). *To agalma pou kryone*. Athina: Patakis.

Papoulia- Tzelepi, P. (epim.). (2001). *I Anadysi tou grammatismou: Erevna kai praktiki.* Athina: Kastaniotis.

Tsilimeni, T. (2007). *Eikonografimeno paidiko vivlio: Opseis kai apopseis.* Volos: Panepistimiakes ekdoseis Thessalias.

Η Design-Based Research ως Μετα-μεθοδολογική Προοπτική στη Μουσική Παιδαγωγική για τη Διασύνδεση Θεωρίας, Σχεδιασμού και Πράξης

Γιάννης Μυγδάνης, Εντεταλμένος διδάσκων, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, ΕΚΠΑ

Περίληψη

Το παρόν άρθρο διερευνά τη μεθοδολογική προσέγγιση της Design-Based Research (DBR) στο πλαίσιο της μουσικής εκπαίδευσης, εστιάζοντας τόσο στη φιλοσοφική και θεωρητική της συγκρότηση όσο και στις ερευνητικές πρακτικές που την καθιστούν ιδιαίτερα κατάλληλη για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών καινοτομιών. Αρχικά, παρουσιάζονται οι βασικές αρχές της DBR, όπως η συνεργατική φύση του σχεδιασμού, η εφαρμογή σε πραγματικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και η κυκλική σχέση ανάμεσα στον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αναθεώρηση. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, η DBR αναδεικνύεται ως μια προσέγγιση ικανή να συνεισφέρει στην παραγωγή τοπικά έγκυρης αλλά και θεωρητικά τεκμηριωμένης γνώσης για τη μουσική μάθηση και διδασκαλία. Στη συνέχεια, αναδύονται οι διαφορές της DBR από άλλες ερευνητικές μεθοδολογίες, όπως η έρευνα δράσης, οι εθνογραφικές έρευνες και μελέτες περίπτωσης, με στόχο να αποσαφηνιστούν οι αποκλίσεις στις μεθοδολογικές της προοπτικές, καθώς και τα παιδαγωγικά της πλεονεκτήματα. Τέλος, παρουσιάζονται παραδείγματα εφαρμογής στη μουσική εκπαίδευση από τη διεθνή βιβλιογραφία και αναδεικνύονται προοπτικές για μελλοντική έρευνα, τονίζοντας τον ρόλο της DBR στην ανάπτυξη καινοτόμων παιδαγωγικών πρακτικών και στη διαμόρφωση νέων θεωριών για μουσική διδασκαλία-μάθηση.

Λέξεις-Κλειδιά: έρευνα που βασίζεται στον σχεδιασμό, ερευνητική μεθοδολογία, εκπαιδευτικός σχεδιασμός, μουσική εκπαίδευση, εκπαιδευτική έρευνα

Design-Based Research as a Meta-Methodological Perspective in Music Education for Bridging Theory, Design, and Practice

Dr. Yannis Mygdanis, Adjunct Lecturer, Department of Music Studies, NKUA

Abstracts

This article examines the Design-Based Research (DBR) methodology in music education, emphasizing its philosophical and theoretical underpinnings along with the research practices that make it well-suited for fostering educational innovations. It begins by outlining the central principles of DBR, including its collaborative aspect, real-world application, and the iterative link between design, implementation, and refinement. DBR establishes itself as a methodology that produces contextually relevant and theoretically informed knowledge about music learning and teaching through this process. The article then differentiates DBR from other research methodologies like action research, ethnography, and case studies, clarifying methodological differences and educational benefits. Lastly, it provides examples of DBR applications in music education found in international literature and discusses future research possibilities, highlighting

DBR's potential in creating innovative teaching methods and developing novel theories of music education.

Key-Words: design-based research, research methodology, educational design, music education, educational research

Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική έρευνα, διαχρονικά, επιδιώκει την εις βάθος κατανόηση των διαδικασιών διδασκαλίας-μάθησης, με σκοπό τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής. Ωστόσο, καινοτόμες ιδέες που τεκμηριώνονται ερευνητικά συχνά δεν μεταφέρονται αποτελεσματικά στην τάξη (Brown, 1992· Collins, 1992), ιδίως όταν οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις εστιάζουν στην αποτίμηση παρεμβάσεων σε περιβάλλοντα αποκομμένα από την εκπαιδευτική πράξη (Cobb et al., 2003).

Σε αυτό το πλαίσιο αναπτύσσεται η «Έρευνα που βασίζεται στον σχεδιασμό» (Design-Based Research – DBR), μια μεθοδολογική προσέγγιση που προϋποθέτει την ενεργή εμπλοκή των ερευνητών στον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την ανατροφοδότηση μιας ή περισσότερων παρεμβάσεων, συνδέοντας τη θεωρητική τεκμηρίωση με την εκπαιδευτική πράξη (Anderson & Shattuck, 2012· Design-Based Research Collective, 2003). Κεντρική της παραδοχή αποτελεί η ουσιαστική ενίσχυση της διδασκαλίας-μάθησης μέσω αυθεντικών παρεμβάσεων, με αναγνώριση της πολυπλοκότητας των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων (Collins, 1992). Η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών, διαθέσιμων πόρων και κοινωνικο-πολιτισμικών συνθηκών προσεγγίζεται ολιστικά, με στόχο την εις βάθος κατανόηση του «πώς» και του «γιατί» μια καινοτομία αποδίδει ή όχι (Barab & Squire, 2016). Παράλληλα, η πρακτική βελτίωση κάθε εφαρμογής συνδυάζεται με την ανάπτυξη ή τον εμπλουτισμό τοπικών θεωριών (local theories), οι οποίες, μέσα από επαναληπτικές διαδικασίες και εφαρμογές σε ποικίλα συμφραζόμενα, εξελίσσονται σε ευρύτερες σχεδιαστικές αρχές (Anderson & Shattuck, 2012· Cobb et al., 2003). Η DBR, συνεπώς, δεν συνιστά απλώς μια ακόμη ερευνητική μεθοδολογία, αλλά μια διαφορετική θεώρηση της σχέσης μεταξύ έρευνας και εφαρμογής, η οποία εστιάζει στον συνεχή κύκλο σχεδιασμού, υλοποίησης και αναπροσαρμογής, με σκοπό την ουσιαστική εκπαιδευτική αλλαγή στο εκάστοτε πλαίσιο (Anderson & Shattuck, 2012· Reeves, 2006).

Το παρόν άρθρο διερευνά τη μεθοδολογική προσέγγιση της DBR στο πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης, με έμφαση στις φιλοσοφικές και θεωρητικές της καταβολές, τα ερευνητικά χαρακτηριστικά της και τις δυνατότητές της για την ανάπτυξη και τον εμπλουτισμό θεωριών μάθησης που βασίζονται στην εκπαιδευτική πράξη. Μέσα από τη συγκριτική παρουσίασή της με άλλες ερευνητικές μεθόδους και την ανάλυση παραδειγμάτων από τη μουσική παιδαγωγική, αναδεικνύεται ο ρόλος της DBR ως γόνιμου πλαισίου για τον σχεδιασμό, την αξιολόγηση και τη θεωρητική τεκμηρίωση καινοτόμων παρεμβάσεων στη μουσική διδασκαλία-μάθηση.

Ιστορικό πλαίσιο της Design-Based Research

Οι ρίζες της DBR εντοπίζονται στη δεκαετία του 1960, όταν σχεδιαστές, ερευνητές και ακαδημαϊκοί επιχείρησαν να αναδείξουν τον σχεδιασμό ως μια ανεξάρτητη επιστημονική θεώρηση. Παράλληλα, ήδη από τα μέσα του 20ού αιώνα είχε καταστεί σαφές ότι οι παραδοσιακές, πειραματικές και ποσοτικές μέθοδοι στην εκπαιδευτική έρευνα παρουσίαζαν περιορισμούς στην κατανόηση και ερμηνεία της πολυπλοκότητας της σχολικής τάξης (Cobb et al., 2003· Brown, 1992).

Μια πρώτη προοπτική αξιοποίησης του σχεδιασμού στην εκπαιδευτική έρευνα εντοπίζεται στη Γερμανία με την προσέγγιση *Realistic Mathematics Education* (Gravemeijer & Cobb, 2006), μια καινοτόμα, για την εποχή, πρακτική που εστίαζε στη διδασκαλία των μαθηματικών μέσω αυθεντικών εμπειριών μάθησης και υποστήριζε μια δυναμική προοπτική επανασχεδιασμού (Freudenthal, 1973). Την ίδια περίοδο, στη Γαλλία αναπτύχθηκε η *Ingénierie didactique*, η οποία ανέδειξε τη σημασία του σχεδιασμού διδακτικού υλικού και δραστηριοτήτων μέσα από κυκλικές διαδικασίες (Artigue, 1988).

Κατά τη δεκαετία του 1980, στις ΗΠΑ, ενισχύθηκε η τάση για τα λεγόμενα *teaching experiments*, δηλαδή συστηματικές διδακτικές παρεμβάσεις μικρής κλίμακας, όπου ο ερευνητής λειτουργούσε ως δάσκαλος-συνεργάτης στην τάξη, συλλέγοντας ποιοτικά δεδομένα (Van den Akker et al., 2006). Μετά την ανάλυση, οι παρεμβάσεις επαναλαμβάνονταν και η διδακτική στρατηγική ανασχεδιαζόταν με στόχο την εφαρμογή της σε διαφορετικές ομάδες μαθητών (Brown, 1992). Στη δεκαετία του 1990, εμφανίστηκαν τα *design experiments* ως εναλλακτική προς τις πειραματικές μεθόδους. Υιοθετώντας τη σχεδίαση και την εμπειρική δοκιμή ως επιστημονική προσέγγιση με ολιστικό χαρακτήρα, στόχευαν στη βελτίωση του ίδιου του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος – διδακτικά εργαλεία, αλληλεπιδράσεις, οργάνωση της τάξης – μέσα από μια δυναμική, σπειροειδή διαδικασία επανεξέτασης και τροποποίησης (Collins, 1992· Brown, 1992).

Τα επόμενα χρόνια άρχισαν να εκπονούνται έρευνες που αντανακλούσαν τη συγκεκριμένη μεθοδολογική προοπτική στην εκπαιδευτική έρευνα, με κοινό παρονομαστή την κλιμακωτή και επαναληπτική διαδικασία σχεδιασμού, εφαρμογής, αξιολόγησης και ανασχεδιασμού (Cobb et al., 2003). Ωστόσο, η ποικιλομορφία στον σχεδιασμό και στη μεθοδολογική υλοποίηση οδήγησε στην εμφάνιση ποικίλων ονομασιών, όπως *formative research*, *development research* ή *developmental research* (Van den Akker, 1999), ενώ σταδιακά εδραιώθηκε ο όρος *design research* (Collins et al., 2016· Anderson & Shattuck, 2012). Ο όρος *design-based research* εμφανίζεται στο άρθρο-ορόσημο του Design-Based Research Collective (2003), στο οποίο μία ομάδα ερευνητών αποσαφηνίζει τους βασικούς άξονες της προσέγγισης: πολυπλοκότητα του αυθεντικού εκπαιδευτικού πλαισίου, κυκλική και επαναληπτική πορεία σχεδιασμού–εφαρμογής–ανατροφοδότησης, παραγωγή τόσο πρακτικών λύσεων όσο και θεωρητικών αρχών, καθώς και στενή συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μερών (Barab & Squire, 2016· Reeves, 2006).

Η εξέλιξη της DBR αντανακλά μια ευρύτερη επιστημολογική μετατόπιση στην

εκπαιδευτική έρευνα από τις θετικιστικές παραδόσεις που εστίαζαν στην αντικειμενικότητα και την τυποποίηση, προς ερμηνευτικά και κοινωνικοπολιτισμικά παραδείγματα που δίνουν αξία στην πολυπλοκότητα, την αποσαφήνιση του πλαισίου και την ενεργό συμμετοχή του μαθητή (McKenney & Reeves, 2018). Καθώς οι περιορισμοί των πειραματικών μεθόδων έγιναν όλο και πιο εμφανείς, η DBR αναδύθηκε ως ανάγκη για εκπαιδευτική έρευνα που δεν παρατηρεί απλώς την εκπαιδευτική πράξη, αλλά τη μετασχηματίζει εκ των έσω (Barab & Squire, 2016· Design-Based Research Collective, 2003).

Τα τελευταία χρόνια, η DBR έχει αποκτήσει αυξανόμενη δημοτικότητα ιδιαίτερα σε εκπαιδευτικές έρευνες με έμφαση στην εισαγωγή καινοτομιών που αξιοποιούν τεχνολογικά εργαλεία (Sommerhoff et al., 2018). Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν ο σχεδιασμός ψηφιακών μαθησιακών πλατφορμών, όπου μέσα από δοκιμές με πραγματικούς χρήστες και τη συλλογή αναλυτικών δεδομένων μάθησης (learning analytics), επιδιώκεται η συνεχής βελτιστοποίηση μέσω διαδοχικών κύκλων ανασχεδιασμού, σε μια προοπτική «αέναου beta testing» (McKenney & Reeves, 2018). Παράλληλα, τα τελευταία χρόνια έχει εμφανιστεί ο όρος *design-based implementation research*, ο οποίος αναφέρεται σε ευρείας κλίμακας έργα που υλοποιούνται σε ποικίλα μαθησιακά περιβάλλοντα και όχι σε συγκεκριμένο αριθμό τάξεων (Penuel, 2019· Fishman et al., 2013).

Προς μια οριοθέτηση της Design-Based Research

Η DBR αποτελεί μια κλιμακωτή και διαρκώς επαναλαμβανόμενη διαδικασία σχεδιασμού, εφαρμογής, αξιολόγησης και ανασχεδιασμού μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης σε αυθεντικά μαθησιακά περιβάλλοντα, προτείνοντας πρακτικές λύσεις και ταυτόχρονα αναπτύσσοντας θεωρητική γνώση που προκύπτει μέσα από την πράξη (Hall, 2020· Mavrommati, 2019· McKenney & Reeves, 2018· Anderson & Shattuck, 2012). Από την κυκλική αυτή διαδικασία αναδύεται ένα θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο διαμορφώνεται από πολλά, μέχρι πρότινος διάσπαρτα, τμήματα τα οποία αρχίζουν να συνδέονται μεταξύ τους (Confrey & Lachance, 2016).

Ως μεθοδολογία, συνδυάζει στοιχεία από διαφορετικά επιστημονικά πεδία, όπως η εκπαίδευση, η ψυχολογία και η αλληλεπίδραση ανθρώπου–υπολογιστή, αντλώντας έμπνευση από τις πραγματικές ανάγκες της εκπαιδευτικής κοινότητας και καθοδηγούμενη από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (McKenney & Reeves, 2013). Αυτή η διεπιστημονική προοπτική καθιστά απαραίτητη τη συνεργασία μεταξύ ερευνητών, σχεδιαστών και εκπαιδευτικών, με στόχο τη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ έρευνας και πράξης (Lewis et al., 2020). Καθώς κάθε εμπλεκόμενο μέλος έχει διαφορετικές προτεραιότητες και στόχους (Easterday et al., 2022), η συνεργατική αυτή προσέγγιση ενισχύει τη σύνδεση με τις πραγματικές ανάγκες και αυξάνει τις πιθανότητες επιτυχημένης εφαρμογής των παραγόμενων πρακτικών (Anderson & Shattuck, 2012).

Ουσιώδες χαρακτηριστικό της DBR αποτελεί η διαλεκτική σχέση μεταξύ θεωρητικής θεμελίωσης και πρακτικής εφαρμογής. Τα θεωρητικά πλαίσια στα οποία εδράζεται (βλ.

παρακάτω) δεν αξιοποιούνται μόνο για τη στοιχειοθέτηση του αρχικού σχεδιασμού μιας παρέμβασης, αλλά δοκιμάζονται, επαναξιολογούνται ή ακόμη και αναδιαμορφώνονται υπό το φως των εμπειρικών αλληλεπιδράσεων μέσα στην τάξη. Η αλληλεπίδραση αυτή διασφαλίζει ότι οι θεωρητικές παραδοχές εξετάζονται δυναμικά, ανταποκρινόμενες στις εκάστοτε συνθήκες του πλαισίου και σε απρόβλεπτες καταστάσεις (Barab & Squire, 2016· Cobb et al., 2003). Η επαναληπτική φύση του σχεδιασμού επιτρέπει οι παρεμβάσεις να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και στα συμφραζόμενα των μαθητών, εμβαθύνοντας στην κατανόηση του θέματος, εντοπίζοντας μοτίβα ή τάσεις και επαναπροσδιορίζοντας μεθόδους (Barab & Squire, 2016). Οι ερευνητές της DBR, άλλωστε, θεωρούν ότι η ίδια η μεθοδολογική προσέγγιση ακολουθεί τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν και αναδιαμορφώνουν τις πρακτικές τους με βάση τις ανάγκες των μαθητών (McKenney & Reeves, 2018). Η διαδικασία αυτή επανασχεδιασμού διδακτικών στρατηγικών επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να είναι ευέλικτοι και να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του εκάστοτε πλαισίου (Charalambidou, 2024). Υπό αυτή την έννοια, ο σχεδιασμός λειτουργεί ως διαμεσολαβητής μεταξύ θεωρητικής αφαίρεσης και βιωμένης εκπαιδευτικής εμπειρίας, προσφέροντας έναν δομημένο αλλά ευέλικτο τρόπο πειραματισμού με βάση τη θεωρία (Barab & Squire, 2016· Cobb et al., 2003· Edelson, 2002).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η DBR χαρακτηρίζεται από μεθοδολογικό πλουραλισμό (Rodríguez, 2017), χωρίς να υφίσταται ένας κοινά αποδεκτός ορισμός. Η πολυπλοκότητα της προσέγγισης συνοδεύεται από ασάφειες στην ορολογία αλλά και στην ανάπτυξη μοντέλων, βημάτων και διαδικασιών (Christensen & West, 2018). Ωστόσο, η ερευνητική δραστηριότητα στο πεδίο συγκλίνει σε μια σειρά δομικών και λειτουργικών χαρακτηριστικών της DBR. Πιο συγκεκριμένα, (α) καθοδηγείται από τον σχεδιασμό ως πυρήνα της ερευνητικής διαδικασίας, περιλαμβάνοντας τόσο την ανάπτυξη διδακτικού υλικού όσο και την οργάνωση παρεμβάσεων, (β) εφαρμόζεται σε αυθεντικά περιβάλλοντα και είναι άμεσα εφαρμόσιμη, (γ) περιλαμβάνει πολλαπλούς κύκλους σχεδιασμού, δοκιμής, ανατροφοδότησης και αναθεώρησης, επιτρέποντας την τροποποίηση της παρέμβασης βάσει των συλλεγόμενων δεδομένων, (δ) προάγει τη διεπιστημονική συνεργασία μεταξύ ερευνητών, σχεδιαστών και εκπαιδευτικών, (ε) στοχεύει στην ανάπτυξη θεωριών που διευκολύνουν την κατανόηση των διαδικασιών της διδασκαλίας-μάθησης, (στ) εστιάζει σε καινοτομίες που αφορούν το περιεχόμενο, τις μεθόδους, τα μέσα διδασκαλίας ή τον ρόλο του εκπαιδευτικού και του μαθητή, (ζ) αποσκοπεί στην παραγωγή εφαρμόσιμων υλικών, σεναρίων, μοντέλων ή μαθησιακών περιβαλλόντων, (η) διατυπώνει ερευνητικά ερωτήματα που διερευνώνται εμπειρικά μέσω συνδυασμού ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων, και (θ) αξιοποιεί επιστημονικές προσεγγίσεις για την παραγωγή θεωριών και ευρημάτων με δυνατότητα μεταφοράς και αξιοποίησης σε άλλα πλαίσια (βλ. Oppl et al., 2022· Hall, 2020· Christensen & West, 2018· Barab & Squire, 2016· Euler, 2014· Anderson & Shattuck, 2012· Cobb et al., 2003· Design-Based Research Collective, 2003· Edelson, 2002).

Καταλήγοντας, η DBR δεν επιδιώκει να καθιερωθεί ως μία αυτόνομη ερευνητική μεθοδολογία, αλλά ως μια συνθετική προσέγγιση που συνδυάζει ποικίλα εργαλεία με

στόχο την παραγωγή γενικεύσιμων θεωρητικών αρχών, σχεδιαστικών πλαισίων και μοντέλων, διασφαλίζοντας ότι οι παρεμβάσεις που σχεδιάζονται έχουν ουσιαστική εφαρμογή σε ευρύτερα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Reeves & Lin, 2020· McKenney & Reeves, 2013). Οι ερευνητές καλούνται να εφαρμόζουν πρακτικές που δημιουργούν τις προϋποθέσεις για παρατήρηση, μέτρηση, ανάλυση, αξιολόγηση και, τελικά, βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας (Anderson & Shattuck, 2012).

Θεωρητικό πλαίσιο της Design-Based Research

Η DBR δεν απαιτεί έναν αυστηρά καθορισμένο μεθοδολογικό σχεδιασμό (Bell, 2004· Anderson and Shattuck, 2012), ενώ, ως ερευνητική προσέγγιση, στηρίζεται σε συγκεκριμένες επιστημολογικές παραδοχές (Sandoval, 2014), οι οποίες μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τέσσερις βασικούς άξονες. Συγκεκριμένα, η DBR:

- σε οντολογικό επίπεδο, θεμελιώνεται στη συνύπαρξη πολλαπλών θεωριών μάθησης, επιδιώκοντας όχι μόνο τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας ενός εργαλείου ή μιας διαδικασίας, αλλά και την ερμηνεία των αιτίων για τους οποίους αυτή λειτουργεί ή όχι, με στόχο τη μεταφορά και τη γενίκευση των ευρημάτων σε άλλα μαθησιακά περιβάλλοντα (Barab & Squire, 2016· Cobb et al., 2003).
- στοχεύει στην επίτευξη μετρήσιμων βελτιώσεων στη μαθησιακή διαδικασία (McKenney & Reeves, 2013· Anderson & Shattuck, 2012), ώστε η θεωρητική γνώση που προκύπτει να είναι άμεσα εφαρμόσιμη και παιδαγωγικά χρήσιμη σε πραγματικές συνθήκες τάξης (Hoadley, 2004).
- δίνει έμφαση στην ανάπτυξη αρχών σχεδιασμού που καθοδηγούν τη μελλοντική δημιουργία και εφαρμογή εκπαιδευτικών εργαλείων και διαδικασιών, διασφαλίζοντας ότι τα ερευνητικά αποτελέσματα διαθέτουν προστιθέμενη αξία σε ένα ευρύτερο φάσμα εκπαιδευτικών πλαισίων (Edelson, 2002).
- προϋποθέτει την υλοποίησή της μέσω εκτεταμένων και επαναληπτικών παρεμβάσεων σε αυθεντικά μαθησιακά περιβάλλοντα, όπως οι σχολικές τάξεις. Η μακροχρόνια παρατήρηση της μαθησιακής διαδικασίας επιτρέπει την εις βάθος κατανόηση των ολιστικών επιπτώσεων των παρεμβάσεων, σε αντίθεση με τα βραχυπρόθεσμα πειραματικά σχέδια (Barab & Squire, 2016).

Η κεντρική της παραδοχή εδράζεται στον *Κονστρουκτιβισμό*, όπως αυτός διαμορφώθηκε κατά το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα. Η DBR αντιλαμβάνεται τους μαθητές ως ενεργούς φορείς στη μαθησιακή διαδικασία και επιδιώκει να δημιουργεί περιβάλλοντα που διευκολύνουν την οικοδόμηση της γνώσης. Εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους σχεδιάζονται και διαμορφώνονται τα εργαλεία, τα έργα και οι συνθήκες της τάξης, με βάση τις ανάγκες των μαθητών. Στο πλαίσιο των *Κοινωνικοπολιτισμικών Κονστρουκτιβιστικών Θ*εωρήσεων, ο σχεδιασμός στρέφεται στους κανόνες επικοινωνίας και στο πολιτισμικό συμφραζόμενο που επηρεάζει τη μάθηση (Charalambidou, 2024). Η τάξη αντιμετωπίζεται ως ένα οικοσύστημα με διαφορετικούς και μοναδικούς οργανισμούς που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Barab & Squire, 2016). Επιπλέον, καθώς η διδασκαλία-μάθηση είναι πολυδιάστατη και περιλαμβάνει πολλαπλές αλληλεπιδράσεις (Cobb

et al., 2003), η *Θεωρία της Δραστηριότητας* –Activity Theory– προσφέρει μια οπτική όπου ο σχεδιασμός εστιάζει στις σχέσεις ανάμεσα στις δράσεις, τα εργαλεία και τα συστήματα, αναδιαμορφώνοντας τη δομή της τάξης (Engeström, 1987). Με έμφαση στον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό, καθοριστική είναι η συνεισφορά της *Γνωστικής Μαθητείας* – Cognitive apprenticeship–, σύμφωνα με την οποία η μάθηση προκύπτει όταν οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά σε πρακτικές παρόμοιες με εκείνες ενός ειδικού, μέσα από καθοδήγηση και σταδιακή αυτονόμηση (Collins et al., 1989). Η οπτική αυτή ενσωματώνεται στον σχεδιασμό μαθησιακών περιβαλλόντων της DBR, όπου οι μαθητές καλούνται να επιλύσουν αυθεντικά προβλήματα, με τον εκπαιδευτικό να λειτουργεί ως *μέντορας* ή *εταίρος*.

Καθώς η DBR βασίζεται στον σχεδιασμό και την πρακτική εφαρμογή, αντανακλά μια *Κονστραξιονιστική* προοπτική, σύμφωνα με την οποία η γνώση θεωρείται προϊόν διαπραγμάτευσης, ενώ η διδασκαλία προσεγγίζεται ως δημιουργική σχεδιαστική πρακτική που μετασχηματίζει το περιβάλλον (Resnick, 2017). Όπως οι μαθητές οικοδομούν ενεργά τη γνώση μέσω της εμπλοκής σε αυθεντικά έργα (Papert, 1980), έτσι και η επαναληπτική φύση της DBR αντικατοπτρίζει αυτήν τη θεώρηση, προσφέροντας ευκαιρίες για ενεργή συμμετοχή στη διαδικασία σχεδιασμού (Charalambidou, 2024).

Σημαντική είναι και η επιρροή των θεωριών μάθησης που αναγνωρίζουν τη γνώση ως δυναμική, συμφραζόμενη και διαρκώς αναδιοργανωνόμενη. Μία από τις κεντρικές θεωρητικές αναφορές είναι η θεωρία της *Εννοιολογικής Αλλαγής* (Vosniadou, 1994), η οποία αναφέρεται στη διαδικασία μέσω της οποίας οι μαθητές μετασχηματίζουν τις αρχικές τους αντιλήψεις σε νέες, πιο επιστημονικά θεμελιωμένες αναπαραστάσεις (Ohlsson, 2016). Η αλλαγή αυτή αποτελεί αναδόμηση των γνωστικών δομών, μέσα από ενεργό συμμετοχή σε αυθεντικά προβλήματα και εμπειρίες που δημιουργούν γνωστική σύγκρουση και επαναδιαπραγμάτευση των νοητικών σχημάτων. Στην παραπάνω βάση, η προσέγγιση *Knowledge-in-Pieces* (diSessa, 2018), προτείνει ότι η γνώση συγκροτείται από μικρές, αυτόνομες και ενεργές γνωστικές μονάδες που ενεργοποιούνται ανάλογα με τα χαρακτηριστικά κάθε μαθησιακής εμπειρίας. Αντί να αντιμετωπίζει τις πρότερες αντιλήψεις των μαθητών ως συνεκτικά αλλά λανθασμένα μοντέλα (Vosniadou, 2013), θεωρεί τις πρότερες γνώσεις πλούσιες, παραγωγικές και ικανές να ανασυντεθούν μέσα από εμπειρίες και στοχευμένη υποστήριξη (diSessa, 2018). Σε αυτό το πλαίσιο αντίληψης, η DBR εστιάζει στη δημιουργία εκπαιδευτικών περιβαλλόντων που υποστηρίζουν τη σταδιακή αναδιαμόρφωση της γνώσης, ώστε μέσα από επαναληπτικούς κύκλους σχεδιασμού, δοκιμής, αναθεώρησης και αναστοχασμού, να ενσωματώνονται τα προϋπάρχοντα γνωστικά σχήματα των μαθητών και να διαμορφώνονται συνθήκες για σε βάθος μετασχηματιστική μάθηση (Barab, 2022· Sandoval, 2014).

Επιπλέον, η DBR αντλεί από τις αρχές του *Πραγματισμού* του Dewey (1916), σύμφωνα με τις οποίες η θεωρία οφείλει να κρίνεται όχι ως προς την ορθότητά της, αλλά ως προς την ικανότητά της να λειτουργεί στον πραγματικό κόσμο. Στην επιστημολογία της DBR, η θεωρία και η πράξη διαπλέκονται αδιάσπαστα: ο σχεδιασμός δεν προηγείται της εμπειρίας, αλλά αναδύεται μέσα από αυτήν, με στόχο τη δημιουργία εργαλείων,

πρακτικών και θεωριών (Euler, 2014· Anderson & Shattuck, 2012). Οι άξονες σχεδίασης διαμορφώνονται βάσει των ειδικών συνθηκών του εκάστοτε εκπαιδευτικού πλαισίου (Edelson, 2002) και δεν αντιμετωπίζονται ως στατικά σχήματα αποκομμένα από τη διδακτική πράξη (Charalambidou, 2024). Μέσα σε αυτή την πραγματιστική πλαισίωση, η DBR δεν εστιάζει σε καθολικές αλήθειες, αλλά σε μετασχηματιστικά αποτελέσματα που προκύπτουν από την καθημερινή εκπαιδευτική εμπειρία.

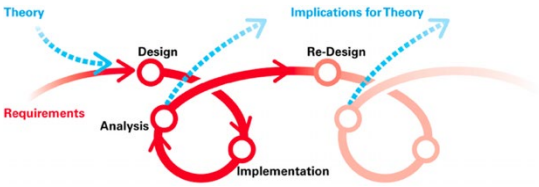
Η DBR συνδέεται στενά με τη *Σχεδιαστική Σκέψη* –Design Thinking–, καθώς ο εκπαιδευτικός-ερευνητής δεν λειτουργεί ως ουδέτερος παρατηρητής, αλλά ως ενεργός σχεδιαστής λύσεων. Ο ρόλος του προσομοιάζει με εκείνον του μηχανικού, ο οποίος σχεδιάζει, δοκιμάζει, αποτυγχάνει, αναστοχάζεται και επανασχεδιάζει, σε μια συνεχή κυκλική διαδικασία βελτίωσης (Burkhardt, 2006). Όπως και στη μηχανική, ο σχεδιασμός δεν είναι αποκομμένος από την πράξη· αντίθετα, η θεωρία καθοδηγεί τον σχεδιασμό, ο σχεδιασμός ελέγχει την εγκυρότητα της θεωρίας και, τελικά, η πράξη ανατροφοδοτεί και τα δύο, μετασχηματίζοντας το αρχικό πλαίσιο (Anderson & Shattuck, 2012· Tiberghien et al., 2009).

Οι παραπάνω θεωρήσεις για τη μάθηση, εκτός από επιστημολογικό υπόβαθρο, διμορφώνουν άμεσα τις αποφάσεις σχεδιασμού. Ενδεικτικά, η γνωστική μαθητεία καθοδηγεί τη διαμόρφωση της κλιμάκωσης (scaffolding) και της μοντελοποίησης από ειδικούς σε ακολουθίες διδασκαλίας· η εννοιολογική αλλαγή εμπνέει τη δημιουργία δραστηριοτήτων που δοκιμάζουν τις πρότερες αντιλήψεις των μαθητών· ενώ η θεωρία της δραστηριότητας επηρεάζει την ανάλυση των εργαλείων, των ρόλων και των κανόνων στο σύστημα της τάξης. Αντιστρόφως, η εμπειρική εφαρμογή αυτών των θεωριών μέσα από επαναληπτικούς κύκλους σχεδιασμού οδηγεί στη βελτίωση, την προσαρμογή ή ακόμη και την αναδιαμόρφωσή τους. Κατ’ αυτόν τον τρόπο, η DBR τοποθετεί τη θεωρία και την πράξη σε μια αναδρομική, αμφίδρομη σχέση, όπου ο σχεδιασμός αποτελεί ταυτόχρονα προϊόν της θεωρίας και φακό μέσω του οποίου η θεωρία επανεξετάζεται και επαναπροσδιορίζεται. Συνολικά, η DBR αντλεί από ένα πολύμορφο μωσαϊκό θεωριών μάθησης για να αναλύσει τις διαδικασίες διδασκαλίας-μάθησης σε σύνθετα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, υιοθετώντας μια σχεσιακή λογική σκέψης που ενσωματώνει τη θεωρία και την πράξη σε κάθε της έκφανση.

Η κυκλική φύση της Design-Based Research

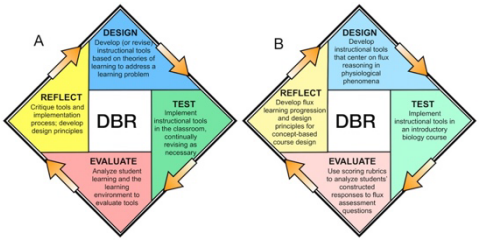
Όπως προαναφέρθηκε, η DBR αποτελεί μια αέναη και κυκλική διαδικασία συνεχούς αλληλεπίδρασης ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη (Edelson, 2002). Κάθε στάδιο επηρεάζει και επηρεάζεται από τα προηγούμενα, επαναπροσδιορίζοντας τον σχεδιασμό και διαμορφώνοντας παρεμβάσεις που εξελίσσονται δυναμικά (McKenney & Reeves, 2018). Η διαδικασία ξεκινά με την αναγνώριση ενός εκπαιδευτικού προβλήματος, ακολουθεί ο αρχικός σχεδιασμός της παρέμβασης σε αυθεντικές συνθήκες, ενώ η εξέλιξή της προχωρά μέσω επαναληπτικής ανατροφοδότησης και αξιολόγησης, σε ένα πλαίσιο αλληλοσυμπληρούμενων διεργασιών (Euler, 2014· Reeves, 2006· Cobb et al., 2003). Με αυτόν τον τρόπο, επιδιώκεται η σταδιακή σύγκλιση προς ένα συνεχώς

βελτιωμένο μοντέλο παρέμβασης, ακόμα και αν η πολυπλοκότητα του πεδίου δεν επιτρέπει ποτέ τον απόλυτο έλεγχο (Cobb et al., 2003).



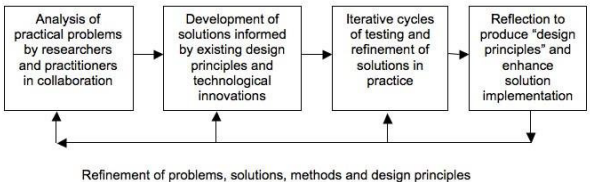
Εικόνα 1. Design-Based Research (Fraefel, 2014)

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί ποικίλα μοντέλα που επιχειρούν να περιγράψουν την επαναληπτικότητα της DBR. Κάθε πρόταση παρουσιάζει ιδιαιτερότητες και εστιάζει σε διαφορετικούς άξονες, αναδεικνύοντας την πολυπλοκότητα της διαδικασίας. Σύμφωνα με τον Edelson (2002) και τον Fraefel (2014), η DBR αναπτύσσεται σε τρία βασικά στάδια. Το πρώτο αφορά τον αρχικό σχεδιασμό: ανάλυση αναγκών, βιβλιογραφική επισκόπηση, διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων και αποσαφήνιση του θεωρητικού πλαισίου (Anderson & Shattuck, 2012). Το δεύτερο στάδιο περιλαμβάνει την υλοποίηση της παρέμβασης και τη συλλογή δεδομένων. Το τρίτο στάδιο επικεντρώνεται στη συστηματική ανάλυση των δεδομένων και στον επανασχεδιασμό, εντοπίζοντας παράγοντες που επηρέασαν τη μάθηση και αναγνωρίζοντας αδυναμίες του αρχικού σχεδιασμού. Η φάση αυτή ενισχύει τη μετασχηματιστική δυναμική της μεθοδολογίας (Cobb et al., 2003). Παράλληλα, εφόσον η παρέμβαση ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες του μαθησιακού πλαισίου, διαμορφώνεται η τοπική θεωρία, με στόχο την ανάδειξη των σχεδιαστικών μηχανισμών (Reeves, 2006· Penuel et al., 2011).



Εικόνα 2. Design-Based Research (Scott et al., 2020)

Σε μια συμπληρωματική προοπτική, η DBR, εμπνευσμένη από το πεδίο της μηχανικής, προτείνει οι ερευνητές να εντοπίζουν ένα υπαρκτό μαθησιακό πρόβλημα και να σχεδιάζουν μια πιθανή παρέμβαση με τη μορφή διδακτικών εργαλείων, βασισμένη σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα (Scott et al., 2020· Sandoval, 2014). Η παρέμβαση δοκιμάζεται σε πραγματικές συνθήκες, ενώ τα εργαλεία αξιολογούνται και αναπροσαρμόζονται δυναμικά (Collins et al., 2004). Οι ερευνητές προβαίνουν σε αναστοχασμό επί των αποτελεσμάτων, εντοπίζοντας αποτελεσματικά στοιχεία και αναθεωρώντας ευρήματα που μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη της θεωρίας. Η διαδικασία αυτή οδηγεί σε νέους κύκλους σχεδιασμού, δοκιμής, αξιολόγησης και αναστοχασμού, με τα επιμέρους στάδια να μην είναι πάντοτε διακριτά, καθώς συχνά επικαλύπτονται και αλληλοτροφοδοτούνται (Scott et al., 2020).



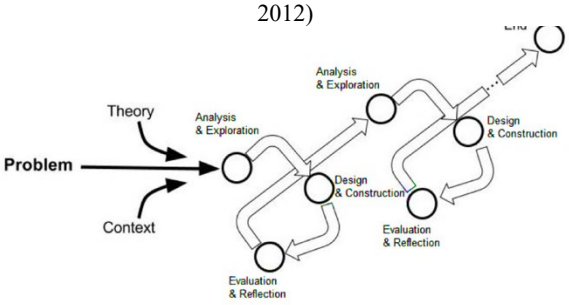
Εικόνα 3. Design-Based Research (Reeves, 2006)

Σύμφωνα με τον Reeves (2006), αρχικά, οι ερευνητές και οι επαγγελματίες συνεργάζονται για να εντοπίσουν και να αναλύσουν ένα πρακτικό πρόβλημα, διαμορφώνοντας το ερευνητικό πλαίσιο. Οι λύσεις αναπτύσσονται στη βάση υπαρχουσών αρχών σχεδιασμού και με αξιοποίηση τεχνολογικών καινοτομιών. Στη συνέχεια, ακολουθεί η φάση των επαναληπτικών δοκιμών και

βελτιώσεων, κατά την οποία οι λύσεις εφαρμόζονται στην πράξη, δοκιμάζονται και τροποποιούνται μέσα από διαδοχικούς κύκλους ανατροφοδότησης. Μέσω αυτής της διαδικασίας πραγματοποιείται αναστοχασμός και παράγονται νέες σχεδιαστικές αρχές που ενισχύουν την εφαρμογή των παρεμβάσεων. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται με νέα οριοθέτηση των προβλημάτων, των λύσεων, των μεθόδων και των αρχών σχεδιασμού, εξασφαλίζοντας τη συνεχή εξέλιξη και την προσαρμογή στις εκάστοτε ανάγκες.

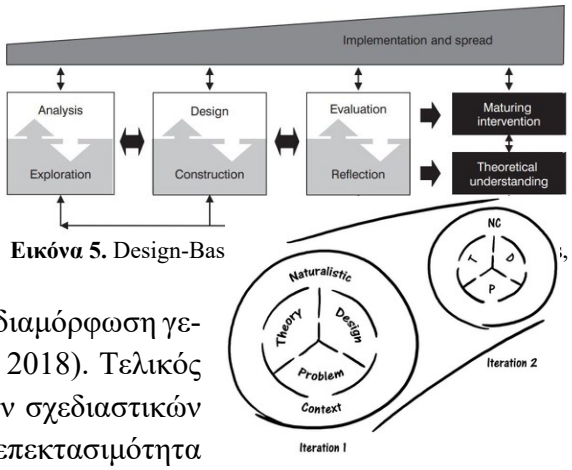
Στην προσέγγιση των McKenney και Reeves (2012), η οποία αποτελεί αναθεώρηση του προηγούμενου μοντέλου, η διαδικασία ξεκινά με την ανάλυση, δηλαδή τη διαπίστωση ενός κενού ή ενός εκπαιδευτικού ζητήματος. Σε αυτό το στάδιο πραγματοποιείται επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, ανάλυση προγραμμάτων σπουδών, αποσαφήνιση των προσδοκιών, καθώς και, συχνά, έρευνες πεδίου μικρής κλίμακας. Στη συνέχεια ακολουθεί το στάδιο του σχεδιασμού, δηλαδή η κατασκευή ενός αρχικού πρωτοτύπου – ανάπτυξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, συγγραφή διδακτικών σεναρίων, προγραμματισμός λογισμικού, δημιουργία ψηφιακών μαθησιακών περιβαλλόντων. Σε αυτό το στάδιο διατυπώνονται οι διδακτικοί στόχοι, οι μορφές αλληλεπίδρασης, τα εργαλεία και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Ακολουθεί η φάση της αξιολόγησης, κατά την οποία συλλέγονται δεδομένα και παρέχεται ανατροφοδότηση, ενώ τα εμπλεκόμενα μέλη προχωρούν σε κριτικό αναστοχασμό επί της διαδικασίας.

Εικόνα 4. Design-Based Research (McKenney & Reeves, 2012)



Η αναθεωρημένη εκδοχή λίγα χρόνια αργότερα, προκρίνει ότι ύστερα από επαναληπτικούς κύκλους ανασχεδιασμού, η παρέμβαση εισέρχεται σε μια σταθερή φάση «ωρίμανσης», ενσωματώνεται σε ευρύτερο ακαδημαϊκό πλαίσιο και συνοδεύεται από την ανάπτυξη βαθύτερης θεωρητικής κατανόησης, η οποία οδηγεί στη διαμόρφωση γενικεύσιμων αρχών (McKenney & Reeves, 2018). Τελικός στόχος είναι η υλοποίηση και διάχυση των σχεδιαστικών αρχών και πορισμάτων, με έμφαση στην επεκτασιμότητα και γενικευσιμότητα της ερευνητικής προσπάθειας (Penuel et al., 2011). Η όλη διαδικασία δεν αποτελεί μια αυστηρή ακολουθία σταδίων, αλλά μια κυκλική και δυναμικά ανατροφοδοτούμενη πορεία, όπου κάθε φάση αλληλεπιδρά με τις προηγούμενες και τις μετέπειτα, συμβάλλοντας στη συνεχή εξέλιξη του σχεδιασμού (McKenney & Reeves, 2018).

Εικόνα 5. Design-Bas



Τέλος, ένα χαρακτηριστικό μοντέλο της επαναληπτικής και εξελικτικής φύσης της DBR προτείνεται από τον Barab (2022), ο οποίος αναδεικνύει τη διασύνδεση μεταξύ θεωρίας, σχεδιασμού και προβλήματος, μέσα σε μια συνεχή πορεία αναπλαισίωσης. Ο σχεδιασμός προσεγγίζεται από μια νατουραλιστική οπτική, σύμφωνα με την οποία η θεωρία, το πρόβλημα και ο σχεδιασμός συνυπάρχουν σε διαρκή αλληλεπίδραση με το ευρύτερο συγκείμενο. Καθώς η έρευνα εξελίσσεται και περνά σε επόμενες επαναλήψεις, η έμφαση μετατοπίζεται προς την αναδυόμενη κανονικοποίηση της παρέμβασης, μέσα από επαναπροσδιορισμό, συστηματική εφαρμογή και εμπειρική τεκμηρίωση.

Εικόνα 6. Design-Based Research (Barab, 2022)

Μεθοδολογικός σχεδιασμός της Design-Based Research

Η DBR δεν συνιστά αυστηρά καθορισμένη μεθοδολογική προσέγγιση με την παραδοσιακή έννοια της εκπαιδευτικής έρευνας, αλλά μια ευρύτερη προοπτική που αξιοποιεί ετερόκλητα εργαλεία (McKenney & Reeves, 2013). Ως εκ τούτου, δεν έχει συγκεκριμένες απαιτήσεις όσον αφορά τη μορφή που πρέπει να έχουν τα εκπαιδευτικά εργαλεία ή τον τρόπο με τον οποίο αυτά αξιολογούνται (Bell, 2004· Anderson & Shattuck, 2012). Υιοθετεί έναν ευέλικτο, πολυτροπικό και προσαρμοστικό σχεδιασμό στη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων, προκρίνοντας τον συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών προσεγγίσεων. Ωστόσο, αυτός ο συνδυασμός δεν εντάσσεται στο πλαίσιο των κλασικών μεικτών μεθοδολογιών, αλλά αντιμετωπίζεται ως εναλλαγή οπτικής ανάμεσα στο «μικροσκοπικό» –λεπτομερής ποιοτική μελέτη– και το «μακροσκοπικό» επίπεδο –ποσοτικά δεδομένα–, με στόχο την κατανόηση του «πώς» και του «γιατί» η παρέμβαση λειτούργησε ή όχι (Van den Akker et al., 2006). Η ποσοτική ανάλυση έχει αξία μόνο στο μέτρο που εντάσσεται σε ένα ερμηνευτικό πλαίσιο, ευθυγραμμισμένο με τους παιδαγωγικούς στόχους της παρέμβασης. Για τον λόγο αυτό, οι ποσοτικές μετρήσεις ερμηνεύονται ποιοτικά και όχι ως απλή καταγραφή μετρήσιμων αποτελεσμάτων (Anderson & Shattuck, 2012). Με αυτόν τον τρόπο, η DBR επιδιώκει να συνδυάσει την «εσωτερική κατανόηση» –στάσεις, εμπειρίες, γνώσεις, αντιλήψεις– με την «εξωτερική επιβεβαίωση» –μέτρηση ή αξιολόγηση προόδου– (Design-Based Research Collective, 2003).

Μέθοδοι συλλογής και ανάλυσης δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιείται τόσο με ποιοτικά όσο και με ποσοτικά εργαλεία. Στις ποιοτικές προσεγγίσεις περιλαμβάνονται, μεταξύ άλλων, η συμμετοχική παρατήρηση, η καταγραφή με σημειώσεις ή ημερολόγια πεδίου, καθώς και οι βιντεοσκοπήσεις διδασκαλιών (Creswell & Creswell, 2018). Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι ημιδομημένες και ανοιχτές συνεντεύξεις, καθώς και οι άτυπες συνομιλίες με τους εμπλεκόμενους (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς) εντός και εκτός της τάξης, που συμβάλλουν στην κατανόηση των ερμηνειών και των προσδοκιών τους (Cohen et al., 2002). Η παρουσία εξωτερικού παρατηρητή μπορεί, επίσης, να ενισχύσει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της διαδικασίας. Στο ποσοτικό σκέλος, αξιοποιούνται ερωτηματολόγια πριν και μετά την παρέμβαση (pre-post), με κλίμακες τύπου Likert ή με ερωτήσεις ανοικτού τύπου (Anderson & Shattuck, 2012). Σε τεχνολογικά

υποστηριζόμενα περιβάλλοντα, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις καταγραφές *log files* και στα *learning analytics*, που παρέχουν πολύτιμα δεδομένα για τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων και την αλληλεπίδραση των μαθητών με το υλικό (Baker, 2010). Επιπρόσθετα, για τη μέτρηση μαθησιακών αποτελεσμάτων μπορούν να αξιοποιηθούν ποικίλα παραδοτέα, όπως portfolios, γραπτές εργασίες, διαμορφωτικές αξιολογήσεις, όπως exit tickets, 3-2-1 count ή one-minute-book (βλ. Mygdanis, 2023)

Η πολυεπίπεδη φύση της συλλογής δεδομένων καθιστά αναγκαία τη συστηματική αξιοποίηση ποικίλων μεθόδων και εργαλείων, στο πλαίσιο μιας προοπτικής τριγωνοποίησης, με σκοπό την ενίσχυση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των συμπερασμάτων (Cobb et al., 2003). Όταν διαφορετικές μεθοδολογικές οπτικές συγκλίνουν σε κοινά ευρήματα, ενισχύεται η εμπιστοσύνη ότι τα αποτελέσματα δεν αποτελούν προϊόν μεθοδολογικών προκαταλήψεων ή ερμηνευτικής αυθαιρεσίας, αλλά αποτυπώνουν ουσιαστικά τη δυναμική της εκπαιδευτικής παρέμβασης (Barab & Squire, 2016).

Αξίζει να υπογραμμιστεί ότι, κατά τη συλλογή δεδομένων στο πεδίο, η DBR αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στις «ευκαιριακές καταγραφές» ως πολύτιμες πηγές θεωρητικού και σχεδιαστικού αναστοχασμού. Πρόκειται για μη αναμενόμενα περιστατικά –όπως αυθόρμητες πρακτικές εκπαιδευτικών ή απρόβλεπτες αντιδράσεις μαθητών– τα οποία ενσωματώνονται ενεργά στη διαδικασία (Dede, 2016). Η διερεύνησή τους αποκαλύπτει κρυφές διαστάσεις της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, ενισχύοντας την πολυφωνία των δεδομένων και εμπλουτίζοντας τη θεωρητική κατανόηση στους επόμενους κύκλους σχεδιασμού.

Η ανάλυση των δεδομένων συνιστά μια διαρκή και εννοιολογικά εστιασμένη διαδικασία, η οποία δεν περιορίζεται χρονικά στο τέλος της έρευνας, αλλά εξελίσσεται παράλληλα με τη συλλογή των δεδομένων (Barab & Squire, 2016). Όπως και η συλλογή, βασίζεται στην προοπτική της τριγωνοποίησης, ώστε να προκύψει μια πολυδιάστατη και αξιόπιστη κατανόηση του φαινομένου.

Μια συνήθης προσέγγιση στην ανάλυση δεδομένων είναι το μοντέλο μετασχηματισμού των κωδίκων σε θεωρία, στο οποίο τα δεδομένα οργανώνονται αρχικά σε θεματικές ή εννοιολογικές κατηγορίες (π.χ. μοτίβα αλληλεπίδρασης, στρατηγικές εκπαιδευτικών, συναισθηματικές αποκρίσεις μαθητών). Οι κατηγορίες αυτές μετασχηματίζονται σε κώδικες και, στη συνέχεια, αναδομούνται ιεραρχικά, με τρόπο που οδηγεί σταδιακά από το συγκεκριμένο και απτό στο αφηρημένο και θεωρητικό (Saldaña, 2013). Για την ανάλυση των κωδίκων μπορεί να αξιοποιηθεί η θεματική ανάλυση περιεχομένου, ως μέθοδος εντοπισμού, περιγραφής και θεματοποίησης νοηματικών μοτίβων που επαναλαμβάνονται και αναδύονται από τα ίδια τα δεδομένα, και όχι από προκαθορισμένες υποθέσεις του ερευνητή (Braun & Clarke, 2006). Η μέθοδος αυτή ακολουθεί τις αρχές της νοηματικής συμπύκνωσης (Finfgeld-Connett, 2014) και διευκολύνει τον προσδιορισμό, την κωδικοποίηση, την καταμέτρηση (π.χ. συχνότητα εμφάνισης λέξεων ή/και φράσεων) και τον επανέλεγχο των δεδομένων (Brinkmann & Kvale, 2015).

Ερμηνευτικοί φακοί στη Design-Based Research

Οι ερμηνευτικοί φακοί αφορούν τις πολλαπλές προοπτικές μέσα από τις οποίες προσεγγίζεται η ερμηνεία ενός φαινομένου. Κάθε ερευνητής διαμορφώνει διαφορετική αντίληψη πλαισίωσης των δεδομένων, μέσα από τη δική του οπτική γωνία (Mygdanis, 2023). Η DBR αξιοποιεί ποικίλους ερμηνευτικούς φακούς, υιοθετώντας μια διεπιστημονική και μεικτή προσέγγιση, η οποία στοχεύει αφενός στην εξωτερική επιβεβαίωση της αποτελεσματικότητας μιας παρέμβασης και αφετέρου στην εσωτερική κατανόηση των τρόπων με τους οποίους οι μαθητές οικοδομούν τη γνώση (Design-Based Research Collective, 2003). Οι διαφορετικές οπτικές λειτουργούν συμπληρωματικά, ενισχύοντας την τριγωνοποίηση των ευρημάτων και επιτρέποντας την ανάλυση τόσο σε μικροσκοπικό όσο και σε μακροσκοπικό επίπεδο (Van den Akker et al., 2006).

Ενδεικτικοί φακοί ανάλυσης είναι ο μονολογικός (*monological*), ο υποκειμενικός (*subjective*) και ο διαλογικός (*dialogical*) (βλ. Mygdanis, 2023· Carspecken & Apple, 1992), ώστε να διασφαλίζεται ότι τα δεδομένα αποτυπώνουν τόσο τις φωνές των συμμετεχόντων όσο και τις οπτικές του ερευνητή. Ο μονολογικός φακός αντιστοιχεί στην εξωτερική και αποστασιοποιημένη παρατήρηση, με χρήση εργαλείων όπως οι παρατηρήσεις, τα ερωτηματολόγια, η ανάλυση εγγράφων και τα καταγεγραμμένα *log files* ή τα *learning analytics*, εστιάζοντας κυρίως στο «τι» συμβαίνει. Ο υποκειμενικός φακός επιχειρεί να γεφυρώσει την εξωτερική με την εσωτερική οπτική, ενσωματώνοντας την εμπειρία των συμμετεχόντων. Περιλαμβάνει συνεντεύξεις, άτυπες συζητήσεις και διαμορφωτικές αξιολογήσεις, εστιάζοντας στο «πώς» κατανοούν οι συμμετέχοντες την εκπαιδευτική πράξη και τις σημασίες που της αποδίδουν. Τέλος, ο διαλογικός φακός συνιστά την πιο συμμετοχική και συνεργατική οπτική, προϋποθέτοντας την κατασκευή νοήματος μέσα από τη διαλογική σχέση ερευνητή και συμμετεχόντων. Η αφήγηση αναδύεται μέσα από συνεντεύξεις, ηχογραφημένες συναντήσεις και συνομιλίες, όχι ως στατική αναφορά, αλλά ως συνδημιουργημένη πραγματικότητα, στην οποία οι φωνές όλων των εμπλεκόμενων συνδιαμορφώνουν την ερμηνεία.

Οι πολλαπλοί ρόλοι του ερευνητή στη Design-Based Research

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της DBR είναι η πολυπλοκότητα των ρόλων του ερευνητή, η οποία αποτελεί συνειδητή στρατηγική επιλογή. Ο ερευνητής συμμετέχει ενεργά στον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση της παρέμβασης, εναλλάσσοντας διαρκώς ρόλους μεταξύ υπεύθυνου έργου, σχεδιαστή, θεωρητικού, εκπαιδευτικού και αναλυτή (Christensen & West, 2018). Αν και η εναλλαγή και αλληλοεπικάλυψη των ρόλων επιτρέπει την εμβάθυνση τόσο σε μικροσκοπικό όσο και σε μακροσκοπικό επίπεδο, η πλήρης εμπλοκή του ερευνητή σε όλες τις πτυχές της διαδικασίας ενδέχεται να δυσχεράνει την εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων, καθώς η μεταβιβασιμότητα της έρευνας αποτελεί πρόκληση (Barab & Squire, 2016). Για τον λόγο αυτό, προτείνεται οι ρόλοι να κατανέμονται σε διαφορετικά άτομα, εντός ενός συνεργατικού πλαισίου στο οποίο όλα τα μέλη θεωρούνται συνδημιουργοί της έρευνας (Design-Based Research Collective, 2003).

Ανεξάρτητα από τον αριθμό των εμπλεκόμενων, οι ρόλοι του ερευνητή στη DBR είναι συγκεκριμένοι. Στον βασικό του ρόλο, όπως και σε άλλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις,

οφείλει να διασφαλίζει την τήρηση της ηθικής και δεοντολογίας, τη μεθοδολογική εγκυρότητα και την ελαχιστοποίηση προκαταλήψεων (Hoadley, 2004). Ως υπεύθυνος έργου, φροντίζει για τη συνοχή της ομάδας, τη διασύνδεση των ρόλων και την ενίσχυση της διεπιστημονικής συνεργασίας (Collins et al., 2016). Κάθε σχεδιαστική απόφαση επηρεάζει την ερευνητική διαδικασία και, αντιστρόφως, κάθε ερευνητική επιλογή επιβάλλει περιορισμούς στις δυνατότητες του σχεδιασμού (Van den Akker, 1999). Ως σχεδιαστής, καλείται να διαχειριστεί αυτές τις αλληλεπιδράσεις, εξισορροπώντας τις απαιτήσεις του πλαισίου με τις ανάγκες του σχεδιασμού και της έρευνας (Christensen & West, 2018). Στον ρόλο του θεωρητικού, αναστοχάζεται πάνω στις βασικές υποθέσεις της παρέμβασης και επιχειρεί τη διατύπωση θεωρητικών συμπερασμάτων που προκύπτουν από την πράξη (Design-Based Research Collective, 2003). Τέλος, ως εκπαιδευτικός, αναλαμβάνει την υλοποίηση της παρέμβασης, θέτοντας στόχους, επιλέγοντας στρατηγικές και προσαρμόζοντας τον ρόλο του σύμφωνα με τις ανάγκες της τάξης (Christensen & West, 2018).

Διαφορές της Design-Based Research από άλλες μεθοδολογίες

Η DBR παρουσιάζει ομοιότητες με άλλες ποιοτικές μεθοδολογίες, ως προς την εφαρμογή σε αυθεντικά περιβάλλοντα, την έμφαση στην ανατροφοδότηση και τη δυναμική προσαρμογή στην πράξη (McKenney & Reeves, 2018). Ωστόσο, βασική διαφορά συνιστά το γεγονός ότι στις συμβατικές μεθοδολογίες ο σχεδιασμός και η έρευνα αντιμετωπίζονται ως διακριτές και διαδοχικές διαδικασίες — πρώτα σχεδιάζεται μια δράση με βάση κάποια θεωρία και στη συνέχεια αξιολογείται μέσω της έρευνας. Αντίθετα, στη DBR ο σχεδιασμός αποτελεί τον πυρήνα της ίδιας της ερευνητικής διαδικασίας (Anderson & Shattuck, 2012· Edelson, 2002).

Η Έρευνα Δράσης παρουσιάζει αρκετές συγκλίσεις με τη DBR. Οι δύο μεθοδολογίες περιγράφονται ως δυναμικές ερευνητικές προσεγγίσεις, δίνουν έμφαση στην ανατροφοδότηση και εφαρμόζονται σε αυθεντικά περιβάλλοντα, με σκοπό την αντιμετώπιση πρακτικών ζητημάτων και την ενίσχυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Charalambidou, 2024· Efron & Ravid, 2019). Σε κάποιες θεωρήσεις, η DBR προσεγγίζεται ως παραλλαγή ή επέκταση της Έρευνας Δράσης (Cernusca & Ionas, 2014). Ωστόσο, οι δύο προσεγγίσεις διαφοροποιούνται ως προς τον βαθμό θεωρητικής στόχευσης (McKenney & Reeves, 2018). Αν και κοινός σκοπός είναι η βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης, η Έρευνα Δράσης εστιάζει περισσότερο στο πλαίσιο χωρίς απαραίτητα να επιδιώκει τη μεταφερσιμότητα των αποτελεσμάτων, ενώ η DBR αποσκοπεί στη διατύπωση γενικεύσιμων αρχών σχεδιασμού (Kemmis & McTaggart, 2005· Design-Based Research Collective, 2003). Με αυτόν τον τρόπο, η DBR στοχεύει στην αντιμετώπιση εκπαιδευτικών προβλημάτων και στη βελτίωση της μάθησης, παράγοντας παράλληλα θεωρητική γνώση, ενώ η Έρευνα Δράσης εστιάζει κυρίως σε άμεσες και συγκεκριμένες προκλήσεις, χωρίς να επιδιώκει γενικευσιμότητα (Efron & Ravid, 2019· Van den Akker et al., 2006). Επιπλέον, η DBR συχνά εμπλέκει ομάδες ειδικών και απαιτεί υψηλό επίπεδο τεκμηρίωσης (McKenney & Reeves, 2018· Cobb et al., 2003· Edelson, 2002), ενώ στην Έρευνα Δράσης, παρότι ενδέχεται να υπάρχει

συνεργασία, ο ρόλος του εκπαιδευτικού φαίνεται να υπερισχύει των υπολοίπων (Efron & Ravid, 2019).

Μια ακόμη συγκριτική αναφορά αφορά τις εθνογραφικές προσεγγίσεις και τις Μελέτες Περίπτωσης, οι οποίες δίνουν έμφαση στην ενδελεχή παρατήρηση, την καταγραφή του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου και την κατανόηση του «τι» και του «γιατί» συμβαίνει μέσα σε μια τάξη ή ομάδα (Stake, 1995). Αντιθέτως, η DBR είναι παρεμβατική και μετασχηματιστική, καθώς επιδιώκει ενεργή αλλαγή του εκπαιδευτικού πλαισίου και παραγωγή θεωρητικής γνώσης. Παρά ταύτα, τεχνικές της εθνογραφίας μπορούν να αξιοποιηθούν σε πρώιμα στάδια της DBR –για την κατανόηση του πλαισίου ή της σχολικής κουλτούρας– αλλά και για την τεκμηρίωση της διαδικασίας της αλλαγής (McKenney & Reeves, 2012· Barab & Squire, 2016).

Συνοψίζοντας, η DBR διαμορφώνει έναν πολυεπίπεδο και υβριδικό χαρακτήρα, αντλώντας επιλεκτικά από διάφορες μεθοδολογικές κατευθύνσεις και διατηρώντας ως σταθερό άξονα τον επαναληπτικό σχεδιασμό εκπαιδευτικών λύσεων με θεωρητική εμβέλεια. Αντί ενός αυστηρού ερευνητικού μοντέλου, υιοθετεί έναν συνδυαστικό χαρακτήρα, ενσωματώνοντας στοιχεία από άλλες προσεγγίσεις με σκοπό την παραγωγή σχεδιαστικών αρχών που γεφυρώνουν θεωρία και πράξη (Anderson & Shattuck, 2012· Cobb et al., 2003· Collins, 1992). Αυτός ο πολυσυλλεκτικός χαρακτήρας την καθιστά, υπό μία έννοια, μια «μετα-μεθοδολογική» προσέγγιση, ικανή να ενσωματώνει διαφορετικές τεχνικές, υπό την προϋπόθεση ότι υπηρετούν τη βασική λογική του σχεδιασμού (Barab & Squire, 2016).

Προκλήσεις, περιορισμοί και κριτική

Παρά τα σημαντικά πλεονεκτήματα που αναφέρθηκαν για την αξιοποίηση της DBR ως μεθοδολογικής προσέγγισης στην εκπαιδευτική έρευνα, η βιβλιογραφία καταδεικνύει σοβαρές προκλήσεις και περιορισμούς κατά την εφαρμογή της (Barab & Squire, 2016· McKenney & Reeves, 2012· Cobb et al., 2003). Σε κάθε περίπτωση, η κριτική αυτή δεν ακυρώνει τη δυναμική της DBR· αντίθετα, αποτελεί αφορμή για αναστοχασμό και για συζητήσεις αναφορικά με τις προϋποθέσεις μεθοδολογικής και δεοντολογικής πληρότητας.

Καταρχάς, η DBR είναι χρονικά απαιτητική, λόγω των πολλαπλών επαναληπτικών κύκλων. Μια πλήρης μελέτη μπορεί να διαρκέσει πολύ περισσότερο σε σχέση με μια τυπική διδακτική παρέμβαση με προκαθορισμένο χρονοδιάγραμμα, ενώ απρόβλεπτοι παράγοντες ενδέχεται να εκτρέψουν τη ροή του σχεδιασμού (Reeves, 2006). Σε αυτό προστίθεται και η πρόκληση της συστηματικής τεκμηρίωσης των βημάτων, καθώς απαιτείται σχολαστική αρχειοθέτηση κάθε μικρής αλλαγής στον σχεδιασμό, καθώς και σημαντική επένδυση χρόνου και πόρων για την ανάλυση συχνά μεγάλου όγκου δεδομένων (Van den Akker et al., 2006). Επιπλέον, η συνεργασία μεταξύ ερευνητών, εκπαιδευτικών και άλλων εμπλεκομένων, όπως και η αξιοποίηση ανθρώπινων και υλικών πόρων, αποτελεί πρόκληση που μπορεί να δημιουργήσει δυσκολίες στην ενοποίηση διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων (Angel-Alvarado et al., 2017). Ιδιαίτερη

προσοχή απαιτείται ώστε η συνεργασία να μη μετατραπεί σε επιβολή σχεδιαστικών αποφάσεων από την πλευρά των ερευνητών, παραμερίζοντας τη φωνή των συμμετεχόντων (McKenney & Reeves, 2018). Η παραπάνω εικόνα αντικατοπτρίζει και τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης, σύμφωνα με την οποία οι πραγματικές βελτιώσεις επιτυγχάνονται μέσα από μακρές, επαναληπτικές διαδικασίες, και όχι με αποσπασματικές παρεμβάσεις (Collins, 1992).

Όσον αφορά τη νομιμοποίηση της έρευνας (βλ. Symeou, 2006), εγείρεται το ζήτημα της γενικευσιμότητας των αποτελεσμάτων. Αν και η DBR επιδιώκει την παραγωγή σχεδιαστικών αρχών που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν σε άλλα εκπαιδευτικά πλαίσια, η έμφαση στην αυθεντικότητα και την πολυπλοκότητα καθιστά τα ευρήματα συχνά τοπικά (Cobb et al., 2003). Παρόλο που αυτή η τοπικότητα μπορεί να εκληφθεί ως πλεονέκτημα, ενισχύοντας την προσαρμοστικότητα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε περίπτωσης, ταυτόχρονα γεννά προβληματισμούς σχετικά με τη δυνατότητα μεταφοράς των αποτελεσμάτων σε άλλα εκπαιδευτικά ή πολιτισμικά συμφραζόμενα (McKenney & Reeves, 2018). Έτσι, προτείνεται η έννοια της θεωρητικής και σχεδιαστικής μεταφερσιμότητας, δίνοντας έμφαση σε αρχές που μπορούν να ενσωματωθούν και αλλού (Van den Akker et al., 2006), παρόλο που αναγνωρίζεται ότι οι θεωρίες που παράγονται δεν είναι καθολικές (Warr et al., 2020).

Σε επίπεδο εγκυρότητας και αξιοπιστίας, η DBR ακολουθεί μια διαφορετική θεώρηση από εκείνη της συμβατικής ερευνητικής λογικής. Δεν επιδιώκει αιτιακή τεκμηρίωση, αλλά στοχεύει σε πυκνή και διαφανή τεκμηρίωση των σχεδιαστικών αποφάσεων, με αξιοποίηση πολλαπλών πηγών και μεθόδων (Cobb et al., 2003). Επιχειρεί, δηλαδή, να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ μεθοδολογικής συνέπειας και της πολυπλοκότητας της εκπαιδευτικής πραγματικότητας μέσω μιας στιβαρής, πολύπλευρης προσέγγισης (Design-Based Research Collective, 2003). Η πολυμεθοδικότητα και η τριγωνοποίηση λειτουργούν ως εγγυήσεις αξιοπιστίας, αν και η ερμηνεία των ευρημάτων παραμένει σύνθετη.

Τέλος, η υπάρχουσα βιβλιογραφία περιγράφει διαφορετικά μοντέλα διαδικασιών, τα οποία οδηγούν σε διαφορετικά αποτελέσματα ως προς τη γενικευσιμότητα (Easterday et al., 2022· Wozniak, 2015· McKenney & Reeves, 2014). Ο διττός στόχος της DBR – η παραγωγή τόσο πρακτικών λύσεων όσο και επιστημονικής γνώσης– αναδεικνύει προκλήσεις σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη μεταφερσιμότητα των ευρημάτων (Oppl et al., 2022). Η εστίαση στον σχεδιασμό ενδέχεται, επιπλέον, να δημιουργήσει ερωτήματα νομιμοποίησης της ίδιας της ερευνητικής διαδικασίας (Edelson, 2002), ενώ η απουσία κοινών προτύπων και μοντέλων ενδέχεται να συντελεί στο γεγονός ότι η DBR δεν έχει ακόμη πλήρως εδραιωθεί ως καθιερωμένη πρακτική στην εκπαιδευτική έρευνα (Oppl et al., 2022).

Αξιοποίηση της Design-Based Research στη Μουσική Παιδαγωγική

Η DBR αναδεικνύεται ως μια γόνιμη προσέγγιση στον χώρο της μουσικής παιδαγωγικής, καθώς συντονίζεται με τη φύση της μουσικής διδασκαλίας-μάθησης,

προσφέροντας ένα δυναμικό εργαλείο ερευνητικής διερεύνησης (Angel-Alvarado et al., 2017). Η ευελιξία της επιτρέπει την εφαρμογή τόσο σε τυπικά περιβάλλοντα –όπως το σχολείο ή το ωδείο– όσο και σε άτυπα –όπως η κοινοτική μουσική, η δια βίου μάθηση, τα εκπαιδευτικά προγράμματα ή η επιμόρφωση εκπαιδευτικών–, ανοίγοντας νέες προοπτικές για μια ολιστική και διεπιστημονική προσέγγιση της μουσικής μάθησης που γεφυρώνει θεωρία και πράξη. Σε συνδυασμό με τη σχετική βιβλιογραφία για την DBR, διαφαίνεται ότι κατά την εφαρμογή της στο πεδίο της μουσικής παιδαγωγικής αναδύονται συγκεκριμένοι άξονες που οι ερευνητές οφείλουν να λάβουν υπόψη. Συγκεκριμένα, η DBR:

- Διατυπώνει ερευνητικά ερωτήματα με βάση τη μουσική πράξη, ξεκινώντας από πραγματικά ερωτήματα που ανακύπτουν μέσα από την εκπαιδευτική εμπειρία και εστιάζοντας σε διαστάσεις της μουσικής εκπαίδευσης που συχνά παραμένουν αθέατες ή παραγκωνισμένες.
- Καθοδηγείται από τον μουσικοπαιδαγωγικό σχεδιασμό, εντάσσοντας τον σχεδιασμό ως κεντρικό άξονα της έρευνας και επαναπροσδιοριζόμενη διαρκώς μέσω ανατροφοδότησης από το πεδίο. Στο πλαίσιο αυτό, αξιοποιεί τους χάρτες υποθέσεων (conjecture maps) για τη σύνδεση θεωρητικών παραδοχών, σχεδιαστικών επιλογών και προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Sandoval, 2014).
- Παρέχει σαφή συλλογιστική πορεία, ώστε τα συμπεράσματα να είναι εύλογα και επαληθεύσιμα, διασφαλίζοντας εγκυρότητα και αξιοπιστία, ιδιαίτερα όταν η υποκειμενικότητα και η εμπειρική πολυπλοκότητα είναι έντονες.
- Αναπτύσσεται σε αυθεντικά μουσικοπαιδαγωγικά περιβάλλοντα, όπου η μουσική μάθηση προσεγγίζεται ως μια ζωντανή, κοινωνική και πολιτισμική διαδικασία.
- Εξετάζει ζητήματα και προκλήσεις σχετικές με εκπαιδευτικές καινοτομίες, διερευνώντας την αποτελεσματικότητα πρακτικών όπως η αξιοποίηση ψηφιακής τεχνολογίας, το maker movement, τα αυτοσχέδια μέσα και οι άτυπες μορφές σύνθεσης ή αυτοσχεδιασμού.
- Ενσωματώνει πολλαπλούς κύκλους σχεδίασης, ελέγχου και αναθεώρησης, εμπλουτίζοντας, τροποποιώντας ή επανασχεδιάζοντας τις αρχικές μουσικές παρεμβάσεις σύμφωνα με τις εμπειρίες και στάσεις των μαθητών και τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών.
- Αναγνωρίζει ως κρίσιμη τη συνεργασία μεταξύ ερευνητών, σχεδιαστών και εκπαιδευτικών, θεωρώντας όλα τα εμπλεκόμενα μέλη ως συν-ερευνητές και συνδημιουργούς.
- Στοχεύει στην ανάπτυξη θεωρίας με σκοπό την κατανόηση των διαδικασιών της μουσικής μάθησης, αναζητώντας επαναλαμβανόμενα μοτίβα, συνδέσεις και σχέσεις.
- Παράγει υλικό, θεωρίες, σενάρια και άλλα αποτελέσματα προς αξιοποίηση από την εκπαιδευτική κοινότητα, ενισχύοντας τη διάχυση της γνώσης.
- Προκρίνει τον συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων, αναγνωρίζοντας ότι η μουσική μάθηση περιλαμβάνει τόσο εσωτερικές εμπειρίες όσο και εξωτερικά δεδομένα.

- Δημιουργεί συνθήκες που ευνοούν τη μάθηση, σχεδιάζοντας περιβάλλοντα που καλλιεργούν τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία και την αυτονομία των μαθητών.
- Αναπτύσσει δοκιμασμένες λύσεις με ρεαλιστική προστιθέμενη αξία, βασισμένες σε πραγματικές ανάγκες, εφαρμοσμένες, αξιολογημένες και επανασχεδιασμένες σε αυθεντικές συνθήκες, με στόχο τη μακροπρόθεσμη βελτίωση της μουσικής εκπαίδευσης.

Καταλήγοντας, η αξιοποίηση της DBR στη μουσική παιδαγωγική δεν συνιστά απλώς μια εναλλακτική μεθοδολογική επιλογή, αλλά μια δυναμική, δημιουργική και αναστοχαστική ερευνητική στάση. Συνδέοντας τη θεωρία με την πράξη, προσφέρει δυνατότητες ουσιαστικής εμβάθυνσης σε σύνθετες προκλήσεις της μουσικής εκπαίδευσης, με στόχο τη διαμόρφωση καινοτόμων πρακτικών που ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες μαθητών και εκπαιδευτικών. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, διαμορφώνονται μαθησιακά περιβάλλοντα όπου η μάθηση, η δημιουργικότητα και η έρευνα συνυπάρχουν και αλληλοτροφοδοτούνται, ενώ τα όρια μεταξύ τους δεν είναι ορατά.

Παραδείγματα Design-Based Research στη μουσική παιδαγωγική

Όπως προαναφέρθηκε, η αξιοποίηση της DBR ως ερευνητικής μεθοδολογίας στον χώρο της μουσικής παιδαγωγικής παραμένει περιορισμένη. Πιθανώς αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η DBR προέρχεται κυρίως από την παιδαγωγική των θετικών επιστημών, όπου οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις ακολουθούν διαφορετικές στοχεύσεις. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια εντοπίζονται δείγματα εφαρμογών που καταδεικνύουν ότι η DBR αρχίζει να αποκτά δυναμική σε ποικίλα μουσικά μαθησιακά περιβάλλοντα, από την αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας έως την κοινοτική μουσική.

Στο πεδίο της μουσικής τεχνολογίας, η DBR έχει αξιοποιηθεί για τη δημιουργία αποτελεσματικών μορφών on-demand μάθησης. Η διδακτορική έρευνα του Voss (2018) επικεντρώθηκε στην ανάπτυξη σχεδιαστικών αρχών για εκπαιδευτικούς πόρους που υποστηρίζουν αρχάριους φοιτητές στη δημοφιλή μουσική παραγωγή, ένα πεδίο όπου κυριαρχεί συχνά η άτυπη, αυτοκατευθυνόμενη μάθηση μέσω διαδικτυακών οδηγών χρήσης. Με τη συμμετοχή 125 φοιτητών και 8 διδασκόντων, η μελέτη ανέδειξε τις δυσκολίες πλοήγησης στις πολυπλοκότητες λογισμικών και εξοπλισμού και, μέσα από επαναληπτικούς κύκλους δοκιμών, κατέληξε σε ένα σύνολο σχεδιαστικών αρχών που καθοδηγούν την ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού ευέλικτου, προσβάσιμου και άμεσα εφαρμόσιμου.

Αναφορικά με την εφαρμογή της DBR στην ανάπτυξη διαδικτυακών μουσικών περιβαλλόντων μάθησης, χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η μελέτη των Supriatna και συνεργατών (2024), η οποία εστίασε στη δημιουργία μιας διαδικτυακής πλατφόρμας για την εκμάθηση του ινδονησιακού μουσικού συνόλου gamelan με τίτλο *laras salendro*. Μέσα από συνεχείς κύκλους συνεργασίας με φοιτητές και διδάσκοντες, η ερευνητική ομάδα ανέπτυξε μια προσομοίωση του gamelan για απομακρυσμένη χρήση, καταλήγοντας σε έναν εννοιολογικό σχεδιασμό που λειτουργεί ταυτόχρονα ως παιδαγωγικό εργαλείο και θεωρητικό μοντέλο.

Στον ελλαδικό χώρο, η μελέτη των Koutelidaki και Mouzakis (2022) επικεντρώνεται στον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού για την εξ αποστάσεως διδασκαλία της μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η παρέμβαση υλοποιήθηκε σε περιβάλλον Chamilo και σχεδιάστηκε σύμφωνα με τις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, προσαρμοσμένες στις ιδιαιτερότητες του γνωστικού αντικειμένου της μουσικής. Η ερευνητική διαδικασία οργανώθηκε σε τρεις φάσεις: ανάλυση αναγκών, ανάπτυξη του ψηφιακού μαθήματος και αξιολόγηση μέσω συνδυασμού ποιοτικών και ποσοτικών εργαλείων.

Επιπλέον, χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής της DBR αποτελεί το εκπαιδευτικό εργαλείο *Groove Pizza*, σχεδιασμένο από το *Music Experience Design Lab* του NYU, για τη διδασκαλία του ρυθμού μέσω γεωμετρικών μοτίβων. Οι σχεδιαστές βασίστηκαν σε επαναληπτικούς κύκλους σχεδιασμού, εφαρμογής και ανατροφοδότησης, μέσα από συνεργασία με εκπαιδευτικούς και μαθητές σε σχολικές τάξεις, με στόχο την εξαγωγή θεωρητικών συμπερασμάτων για τη σύνδεση μουσικής, τεχνολογίας και μάθησης (Hein & Srinivasan, 2019).

Δύο καθοριστικές εφαρμογές της DBR από τους Angel-Alvarado και συνεργάτες (2017, 2018) αφορούν στη δημιουργία θεωρητικών μοντέλων διδασκαλίας και μάθησης που ενσωματώνουν τη λογική του σχεδιασμού. Η πρώτη μελέτη εστιάζει στη μεταφορά της έννοιας της «διδακτικής μηχανικής» στη μουσική εκπαίδευση, προτείνοντας ένα μοντέλο ανάλυσης του διδακτικού τριγώνου – δάσκαλος, μαθητής και περιεχόμενο – με συνεχείς ανατροφοδοτήσεις (Angel-Alvarado et al., 2017). Στη δεύτερη μελέτη, οι ερευνητές προτείνουν μια ολιστική αρχιτεκτονική για τη μουσική εκπαίδευση, βασισμένη σε τέσσερις φάσεις – προκαταρκτική μελέτη, προοπτική ανάλυση, εφαρμογή στο πεδίο και αναδρομική ανάλυση – προκειμένου να διερευνηθεί συστηματικά η σχέση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη (Angel-Alvarado et al., 2018).

Μια σημαντική εφαρμογή της DBR στη μουσική παιδαγωγική προέρχεται από το πεδίο της maker education. Η έννοια της *maker music education*, όπως προτείνεται από τον Treß (2024), αξιοποιεί τη DBR για να επαναπροσδιορίσει τη μουσική μάθηση ως μια μετα-ψηφιακή, συμμετοχική και βιωματική εμπειρία, αναδεικνύοντας τη μουσική τάξη ως χώρο ελευθερίας, πειραματισμού και βιώσιμης καινοτομίας. Μέσα από επαναληπτικούς κύκλους έρευνας και σχεδιασμού, ο συγγραφέας ανέπτυξε επτά βασικές αρχές σχεδιασμού για τη *maker music education*, οι οποίες περιλαμβάνουν τη μάθηση μέσω έργων, τη διεπιστημονικότητα, την οικολογική συνείδηση, την εστίαση στα ενδιαφέροντα των μαθητών, τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία και την προσβασιμότητα.

Ένα ακόμη ενδιαφέρον παράδειγμα εφαρμογής της DBR προέρχεται από τον χώρο της κοινοτικής μουσικής. Η Cooper (2017) χρησιμοποίησε τη DBR για τη διερεύνηση και υποστήριξη της διεύθυνσης χορωδίας στην Αυστραλία, βασιζόμενη στην παραδοχή ότι η εκμάθηση της χορωδιακής διεύθυνσης επιτυγχάνεται κυρίως μέσα από βιωματικές εμπειρίες και άτυπη μάθηση. Μέσα από μια τριετή έρευνα, στην οποία ενσυνείδητα ανέλαβε διπλό ρόλο – ως ερευνήτρια και ως εκπαιδευόμενη μαέστρος – ανέπτυξε ένα μοντέλο μάθησης βασισμένο σε πρακτικές κοινοτικής μουσικής.

Τέλος, η μελέτη της Charalambidou (2024) εφάρμοσε μεθοδολογία DBR σε φοιτήτριες νηπιαγωγούς με χαμηλή αυτοπεποίθηση στη μουσική στην Κύπρο. Μέσω της στρατηγικής ανεπίσημης προσέγγισης (Strategic Informal Approach), που συνδύαζε βιωματικές δραστηριότητες, συνεργατική μάθηση και αναστοχασμό, ανέδειξε τη σταδιακή ενδυνάμωση των συμμετεχουσών και την αναδιαμόρφωση των πεποιθήσεών τους για τη μουσική διδασκαλία-μάθηση. Η μελέτη ανέδειξε πώς ένα ευέλικτο μοντέλο μουσικής με βιωματικό χαρακτήρα μπορεί να καλλιεργήσει τις μουσικές και παιδαγωγικές δεξιότητες των μελλοντικών εκπαιδευτικών μέσα από συνθήκες αποδοχής και δημιουργικότητας.

Επίλογος

Καταλήγοντας, η DBR δεν αποτελεί απλώς μία ακόμη μεθοδολογική πρόταση, αλλά μια μετα-μεθοδολογική, πολυσυλλεκτική ερευνητική προσέγγιση που εδράζεται στον σχεδιασμό, την πράξη και τη συνεχή ανατροφοδότηση (Barab, 2022). Δεν αποσκοπεί στην παραγωγή αφηρημένων γενικεύσεων, αλλά δίνει έμφαση στην ανάδειξη θεωριών και εφαρμογών που δοκιμάζονται και εξελίσσονται μέσα σε αυθεντικά περιβάλλοντα. Τα τελικά ευρήματα θυμίζουν κομμάτια παζλ τα οποία, μέσα από κύκλους παρατήρησης, ανασχεδιασμού και αναστοχασμού, σχηματίζουν ένα δυναμικό και πολύπλευρο σχέδιο γνώσης (Confrey & Lachance, 2016).

Σκοπός της DBR δεν είναι η παραγωγή θεωρητικών «προτάσεων σε χαρτί», αλλά η ανάπτυξη δοκιμασμένων λύσεων που αναδύονται μέσα από συνεχή εμπλοκή εκπαιδευτικών και μαθητών. Δημιουργεί συνθήκες ώστε η μάθηση να συμβαίνει με τρόπο παρατηρήσιμο, αναλύσιμο και βελτιώσιμο. Οι λύσεις αυτές φέρουν χαρακτήρα αυθεντικής προστιθέμενης αξίας, καθώς αντανακλούν τις πραγματικές ανάγκες της εκπαιδευτικής πράξης και συχνά οδηγούν στον εμπλουτισμό παιδαγωγικών θεωριών, αναδεικνύοντας τη γόνιμη αλληλεπίδραση θεωρίας και εμπειρίας (Anderson & Shattuck, 2012). Οι θεωρίες που προκύπτουν δεν είναι στατικές αλλά υπόκεινται σε διαρκή διαπραγμάτευση και αναπροσαρμογή, ανταποκρινόμενες στην πολυπλοκότητα και τη μεταβλητότητα των εκπαιδευτικών συμφραζομένων. Έτσι, η DBR δεν συνιστά απλώς μια εναλλακτική μεθοδολογική επιλογή, αλλά μια συστηματική και οργανική προσέγγιση για τη μελέτη της εκπαίδευσης, η οποία ενώνει τη θεωρία, τον σχεδιασμό και την πράξη ως αλληλένδετα και διαρκώς αλληλοτροφοδοτούμενα πεδία (Cobb et al., 2003).

Παρότι η εφαρμογή της DBR παραμένει περιορισμένη στον χώρο της μουσικής παιδαγωγικής, τα τελευταία χρόνια διαφαίνεται η ανάδυση ενός σταθερού και εξελισσόμενου ερευνητικού ρεύματος. Η φύση της μουσικής διαμορφώνει ένα πρόσφορο έδαφος για την εφαρμογή διαδικασιών και περιβαλλόντων DBR στην ανάπτυξη καινοτόμων μουσικοπαιδαγωγικών πρακτικών. Μέσα από την ουσιαστική διασύνδεση θεωρίας και πράξης, οι μουσικοί εκπαιδευτικοί μπορούν να λειτουργούν ως ερευνητές, υπεύθυνοι έργου, σχεδιαστές, θεωρητικοί και εκπαιδευτικοί, ανταποκρινόμενοι στις απαιτήσεις ενός δυναμικού, δημιουργικού και απρόβλεπτου περιβάλλοντος, όπως είναι η μουσική τάξη. Σε ένα πεδίο όπως η μουσική παιδαγωγική, όπου οι πολιτισμικές, αισθητικές και συναισθηματικές διαστάσεις διαπλέκονται διαρκώς, η DBR αναδεικνύει νέες

προοπτικές για στοχευμένη, βιώσιμη και μετασχηματιστική εκπαιδευτική καινοτομία. Ευελπιστούμε το παρόν άρθρο να συμβάλει στη συστηματική αποσαφήνιση των ρόλων και των λειτουργιών της DBR στο πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης και να αποτελέσει αφετηρία για νέες διαδρομές στη μουσικοπαιδαγωγική έρευνα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, *41*(1), 16–25.

Angel-Alvarado, R., Wilhelmi, M. R., & Belletich, O. (2017). Design-based research for music education: Didactical engineering. In *Proceedings of ECER 2017 – Reforming Education and the Imperative of Constant Change: Ambivalent Roles of Policy and Educational Research* (pp. 21–25). European Educational Research Association.

Angel-Alvarado, R., Wilhelmi, M. R., & Belletich, O. (2018). Holistic architecture for music education: A proposal for empirical research in educational situations. In J. Domenech, P. Merello, E. DeLaPoza, & D. Blazquez (Eds.), *Proceedings of the 4th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'18)* (pp. 751–757). Universitat Politècnica de València.

Artigue, M. (1988). Ingénierie didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, *9*(3), 281–308.

Baker, R. S. J. d. (2010). Data mining for education. In B. McGaw, E. Baker, & P. Peterson (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (3rd ed., pp. 112–118). Elsevier.

Barab, S. (2022). Design-based research: A methodological toolkit for engineering change. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 177–195). Cambridge University Press.

Barab, S., & Squire, K. (2016). Design-based research: Putting a stake in the ground. In Design-based research (pp. 1-14). Psychology Press.

Bell, P. (2004). On the theoretical breadth of design-based research in education. *Educational psychologist*, *39*(4), 243-253.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101.

Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *Conducting an interview. Interviews. Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd Ed.). SAGE.

Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, *2*(2), 141–178.

Carspecken, P. F., & Apple, M. (1992). Critical qualitative research: Theory, methodology, and practice. In M. D. LeCompte (Ed.), *The handbook of qualitative research*

in education (pp. 507–553). Academic Press.

Cernusca, D., & Ionas, I. G. (2014). Design-based research as a form of action research. In J. W. Willis & C. Edwards (Eds.), *Action research: Models, methods, and examples* (pp. 195–220). Information Age Publishing.

Charalambidou, C. (2024). A strategic informal approach with early childhood preservice teachers – "What if… as if…" (Unpublished doctoral dissertation). European University Cyprus, Nicosia.

Christensen, K. D. N., & West, R. E. (2018). The development of design-based research. In R. E. West (Ed.), *Foundations of learning and instructional design technology* (pp. 323–338).

Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher*, *32*(1), 9–13.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education* (5th ed.). Routledge.

Collins, A. (1992). Toward a design science of education. In E. Scanlon & T. O'Shea (Eds.), *New directions in educational technology* (pp. 15–22). Springer.

Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453–494). Lawrence Erlbaum Associates.

Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2016). Design research: Theoretical and methodological issues. In Design-based research (pp. 15-42). Psychology Press.

Confrey, J., & Lachance, A. (2016). Transformative teaching experiments through conjecture-driven research design. In A. E. Kelly & R. Lesh (Eds.), *Handbook of research design in mathematics and science education* (pp. 231–265). Routledge.

Cooper, N. (2017). Design-based research as an informal learning model for choral conductors. *London Review of Education*, *15*(3), 358–371.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE.

Dede, C. (2016). If design-based research is the answer, what is the question? A commentary on Collins, Joseph, and Bielaczyc; diSessa and Cobb; and Fishman, Marx, Blumenthal, Krajcik, and Soloway in the JLS special issue on design-based research. In *Design-based Research* (pp. 105-114). Psychology Press.

Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, *32*(1), 5–8.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.

diSessa, A. A. (2018). Knowledge in Pieces: A Friendly Introduction. In F. Fischer, C. E. Hmelo-Silver, S. R. Goldman, & P. Reimann (Eds.), *International Handbook of the Learning Sciences* (pp. 48–57). Routledge.

Easterday, M. W., Gerber, E. M., & Lewis, D. G. R. (2022). The premises of design research. In M. C. Shanahan (Ed.), *The learning sciences in conversation* (pp. 76–92). Routledge.

Edelson, D. C. (2002). Design research: What we learn when we engage in design. *The Journal of the Learning Sciences*, *11*(1), 105-121.

Efron, S. E., & Ravid, R. (2019). *Action research in education: A practical guide*. Guilford Publications.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit.

Euler, D. (2014). Design research – A paradigm under development. In D. Euler & P. F. E. Sloane (Eds.), *Design-based research* (pp. 15–44). Franz Steiner Verlag.

Finfgeld-Connett, D. (2014). Use of content analysis to conduct knowledge-building and theory-generating qualitative systematic reviews. *Qualitative research*, *14*(3), 341-352.

Fishman, B. J., Penuel, W. R., Allen, A.-R., Cheng, B. H., & Sabelli, N. (2013). Design-based implementation research: An emerging model for transforming the relationship of research and practice. *Teachers College Record*, *115*(14), 136–156.

Fraefel, U. (2014). Professionalization of pre-service teachers through university-school partnerships. In *Conference Proceedings of WERA Focal Meeting* (pp. 1–13). Edinburgh.

Freudenthal, H. (1973). *Mathematics as an educational task*. Reidel.

Gravemeijer, K., & Cobb, P. (2006). Design research from a learning design perspective. In J. Van Den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 17–51). Routledge.

Hall, T. (2020). Bridging practice and theory: The emerging potential of design-based research (DBR) for digital innovation in education. *Education Research and Perspectives*, *47*, 157–173.

Hein, E., & Srinivasan, S. (2019). The groove pizza. In *New directions in music and human-computer interaction* (pp. 71–94).

Hoadley, C. M. (2004). Methodological alignment in design-based research. *Educational Psychologist*, *39*(4), 203–212.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 559–

603). SAGE Publications.

Koutelidaki, D. N., & Mouzakis, C. (2022). Design, development and evaluation of distance education material for teaching music in primary education [in Greek]. *International Conference on Open & Distance Education*, *11*(3A), 133–147.

Lewis, D. R., Carlson, S., Riesbeck, C., Lu, K., Gerber, E., & Easterday, M. (2020). The logic of effective iteration in design-based research. In M. Gresalfi & I. S. Horn (Eds.), *The interdisciplinarity of the learning sciences, 14th International Conference of the Learning Sciences (ICLS) 2020, Volume 2* (pp. 1149–1156). International Society of the Learning Sciences.

Mavrommati, M. (2019). Design-based research as a tool for educational emancipation [in Greek]. *Education Sciences*, *2019*(2), 75–88.

McKenney, S., & Reeves, T. (2012). *Conducting Educational Design Research*. New York, NY: Routledge.

McKenney, S., & Reeves, T. (2018). *Conducting educational design research* (2nd ed.). Routledge.

McKenney, S., & Reeves, T. C. (2013). Systematic review of design-based research progress: Is a little knowledge a dangerous thing? *Educational Researcher*, *42*(2), 97–100.

Mygdanis, G. (2023). Design and development of the original educational music software Synth4kids and its use in the course “Music Theory” in conservatory education in Greece [in Greek] (Unpublished doctoral dissertation). European University Cyprus, Nicosia.

Ohlsson, S. (2016). *Deep learning: How the mind overrides experience*. Cambridge University Press.

Oppl, S., Stary, C., & Oppl, S. (2022). On the ambiguous nature of theory in educational design-based research – Reflecting and structuring from an IS perspective. *EDeR. Educational Design Research*, *6*(1).

Papert, S. A. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic books.

Penuel, W. R. (2019). Co-design as infrastructuring with attention to power: Building collective capacity for equitable teaching and learning through design-based implementation research. In J. Pieters, J. Voogt, & N. P. Roblin (Eds.), *Collaborative curriculum design for sustainable innovation and teacher learning* (pp. 387–401). Springer.

Penuel, W. R., Fishman, B. J., Cheng, B. H., & Sabelli, N. (2011). Organizing research and development at the intersection of learning, implementation, and design. *Educational Researcher*, *40*(7), 331–337.

Reeves, T. C. (2006). Design research from a technology perspective. In J. Van Den Akker,

K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 64–78). Routledge.

Reeves, T. C., & Lin, L. (2020). The research we have is not the research we need. *Educational Technology Research and Development*, *68*(4), 1991–2001.

Resnick, M. (2017). *Lifelong kindergarten: Cultivating creativity through projects, passion, peers, and play*. MIT Press.

Rodríguez, J. C. (2017). Design-based research. In C. Chapelle & S. Shannon (Eds.), *The handbook of technology and second language teaching and learning* (pp. 364–377). Wiley.

Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers* (2nd ed.). Sage.

Sandoval, W. (2014). Conjecture mapping: An approach to systematic educational design research. *Journal of the Learning Sciences*, *23*(1), 18–36.

Scott, E. E., Wenderoth, M. P., & Doherty, J. H. (2020). Design-based research: A methodology to extend and enrich biology education research. *CBE—Life Sciences Education*, *19*(3), es11.

Sommerhoff, D., Szameitat, A., Vogel, F., Chernikova, O., Loderer, K., & Fischer, F. (2018). What do we teach when we teach the learning sciences? A document analysis of 75 graduate programs. *Journal of the Learning Sciences*, *27*(2), 319–351.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.

Supriatna, N., Midyanti, H. I., & Jaohari, E. J. (2024). Website-based learning media design on gamelan laras salendro. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 197, p. 03003). EDP Sciences.

Symeou, L. (2006). Validity and reliability in qualitative educational research: Presentation, justification, and practice [in Greek]. In *Proceedings of the 9th Conference – Validity and Reliability in Qualitative Research* (pp. 1055–1064). Pedagogical Society of Cyprus.

Tiberghien, A., Vince, J., & Gaidioz, P. (2009). Design-based research: Case of a teaching sequence on mechanics. *International Journal of Science Education*, *31*(17), 2275–2314.

Treß, J. (2024). Maker music education: Towards a post-digital, participatory and empowering music education. *International Journal of Music Education*, *42*(1), 1–11.

Van den Akker, J. (1999). Principles and methods of developmental research. In J. Van Den Akker, R. M. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen, & T. Plomp (Eds.), *Design approaches and tools in education and training* (pp. 1–14). Springer.

Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (2006). Quality criteria for design research: Evidence and commitments. In Educational design research (pp.

119-130). Routledge.

Vosniadou, S. (1994). Capturing and modeling the process of conceptual change. *Learning and Instr*uction, *4*(1), 45–69.

Vosniadou, S. (2013). *International handbook of research on conceptual change* (2nd ed.). Routledge.

Voss, B. (2018). The design principles of on-demand learning: A design-based research study of educative provisioning in popular music production [Unpublished doctoral dissertation]. Bond University.

Warr, M., Mishra, P., & Scragg, B. (2020). Designing theory. *Educational Technology Research and Development*, *68*(2), 601–632.

Wozniak, H. (2015). Conjecture mapping to optimize the educational design research process. *Australasian Journal of Educational Technology*, *31*(5), Article 5.

Η διδασκαλία του Φωτοηλεκτρικού Φαινομένου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Απόψεις Καθηγητών, προκλήσεις και προοπτικές

Βασιλείου Δημήτριος, Υποψήφιος Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Το φωτοηλεκτρικό φαινόμενο, ως θεμέλιο της κβαντικής φυσικής, ενσωματώνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα της Γ΄ Λυκείου με στόχο τη γεφύρωση της κλασικής με τη σύγχρονη επιστημονική σκέψη. Η παρούσα έρευνα διερευνά τις απόψεις 51 καθηγητών Φυσικής στην Ελλάδα σχετικά με τη διδασκαλία του φαινομένου, εντοπίζοντας τις κύριες προκλήσεις, ανάγκες και προτεινόμενες βελτιώσεις. Η μελέτη υπογραμμίζει την παιδαγωγική δυναμική του φωτοηλεκτρικού φαινομένου ως φορέα εννοιολογικής κατανόησης και τεχνολογικής διασύνδεσης, προσφέροντας τεκμηριωμένες προτάσεις για στοχευμένες επιμορφώσεις και αναβάθμιση της διδακτικής πρακτικής.

Λέξεις-κλειδιά: Φωτοηλεκτρικό φαινόμενο, Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ),Διδακτική της Φυσικής.

Learning Theories and Innovative Approaches to Teaching Physics in Secondary Education

Abstract

The photoelectric effect, a cornerstone of quantum physics, has been integrated into the Greek high school curriculum to bridge classical and modern scientific thinking. This study investigates the perspectives of 51 physics teachers across Greece regarding the teaching of the photoelectric effect, identifying key challenges, instructional needs, and suggestions for improvement. The study emphasizes the pedagogical potential of the photoelectric effect not only as a scientific concept but also as a gateway to innovative teaching and technology-enhanced learning

Key-Words: Photoelectric effect, Information and Communication Technologies (ICT), Physics education.

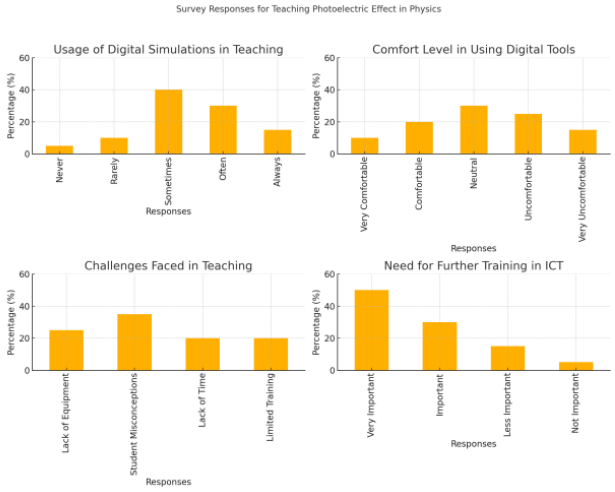
Το φωτοηλεκτρικό φαινόμενο αποτελεί έναν από τους ακρογωνιαίους λίθους της σύγχρονης φυσικής, καθώς σηματοδοτεί τη μετάβαση από την κλασική στη κβαντική θεώρηση του κόσμου. Η εισαγωγή του στο πρόγραμμα φυσικής Λυκείου δεν είναι τυχαία, αλλά αντανακλά τη σημασία του για την κατανόηση βασικών αρχών της κβαντικής φυσικής, όπως η σωματιδιακή φύση του φωτός και η αλληλεπίδραση της ενέργειας με την ύλη. Παράλληλα, προσφέρει μια ευκαιρία στους μαθητές να εξερευνήσουν θεμελιώδεις επιστημονικές έννοιες που συνδέονται άμεσα με τις τεχνολογικές εφαρμογές, όπως οι φωτοβολταϊκές κυψέλες και οι αισθητήρες φωτός. Ειδικότερα, από το ακαδημαϊκό έτος 2022-2023, το φωτοηλεκτρικό φαινόμενο

αποτελεί αντικείμενο εξέτασης στις Πανελλαδικές εξετάσεις, αναδεικνύοντας τη σημασία του στο αναλυτικό πρόγραμμα φυσικής κατεύθυνσης. Η διδασκαλία του, ωστόσο, συνοδεύεται από προκλήσεις.

Ανίχνευση των Απόψεων των Καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης για τη Διδασκαλία του Φωτοηλεκτρικού Φαινομένου

Απόψεις των καθηγητών στο εξωτερικό

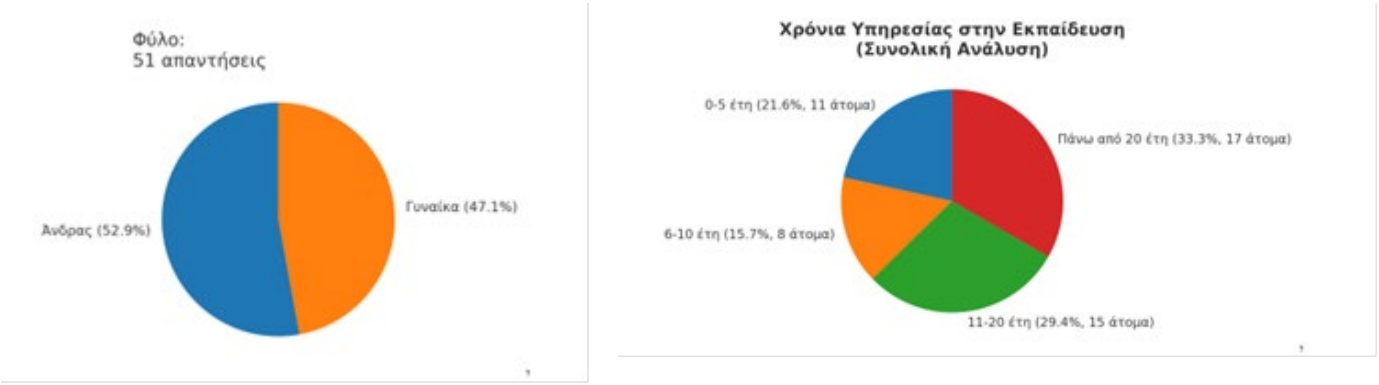
Στο εξωτερικό υπάρχουν μελέτες που έχουν εξετάσει τις απόψεις και τις αντιλήψεις των καθηγητών φυσικής σχετικά με τη διδασκαλία του φωτοηλεκτρικού φαινομένου και των κβαντικών φαινομένων γενικότερα. Αυτές οι μελέτες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για σύγκριση με τα ελληνικά δεδομένα, ώστε να αναδειχθούν οι ομοιότητες, οι διαφορές και τα κοινά προβλήματα ή επιτυχημένες πρακτικές. Σύμφωνα με μελέτη των Finkelstein et al. (2005), οι καθηγητές ανέφεραν ότι οι προσομοιώσεις διευκολύνουν την κατανόηση αφηρημένων εννοιών, αν και πολλοί εξ αυτών δήλωσαν ότι χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη για να αξιοποιούν τα ψηφιακά εργαλεία αποτελεσματικά. Στην Αυστραλία, μια μελέτη των Oon και Subramaniam (2011) έδειξε ότι οι καθηγητές θεωρούν τα κβαντικά φαινόμενα, συμπεριλαμβανομένου του φωτοηλεκτρικού φαινομένου, ιδιαίτερα δύσκολα για τη διδασκαλία, κυρίως λόγω των παρανοήσεων των μαθητών.



Εικόνα 1*: Έρευνες του εξωτερικού*

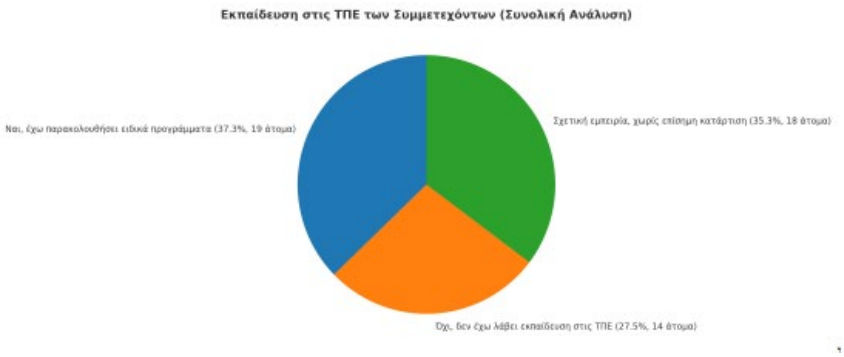
Η πλειονότητα των καθηγητών φαίνεται να χρησιμοποιεί ψηφιακές προσομοιώσεις, με το 40% να δηλώνει ότι τις χρησιμοποιεί "μερικές φορές" και το 30% "συχνά"(Wieman et al., 2008). Παράλληλα, παρατηρείται ότι περίπου το 55% των εκπαιδευτικών δηλώνει πως αισθάνεται "ουδέτερα" έως και "μη άνετα" με τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων στην τάξη (Inan et al., 2010). Τα αποτελέσματα των ερευνών στο εξωτερικό αναδεικνύουν την επιτακτική ανάγκη για την ενίσχυση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), καθώς και στις ψηφιακές προσομοιώσεις. Συνολικά στο ερωτηματολόγιο

απάντησαν 62 καθηγητές Φυσικής που δουλεύουν σε σχολεία στην Ελληνική επικράτεια. Οι 11 από αυτούς όμως δήλωσαν ότι δεν έχουν διδάξει ποτέ το φωτοηλεκτρικό φαινόμενο, οπότε αποκλείστηκαν από το στατιστικό δείγμα. Η κατανομή του φύλου των συμμετεχόντων είναι σχεδόν ισομερής.



Εικόνα 2 : *Δημογραφικά*

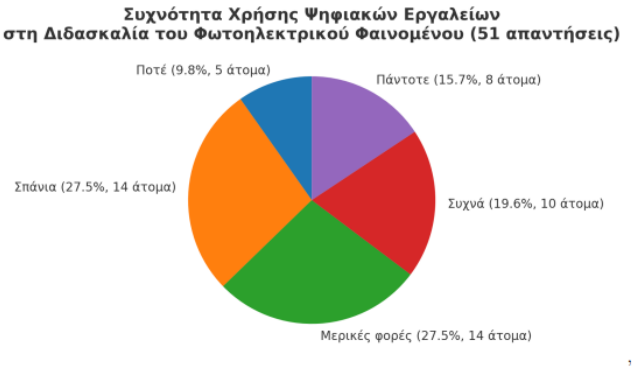
Η κατανομή των ετών υπηρεσίας μεταξύ των συμμετεχόντων στο δείγμα δείχνει ότι 17 εκπαιδευτικοί (33,3%) έχουν πάνω από 20 χρόνια εμπειρίας, αντιπροσωπεύοντας την πιο πολυπληθή κατηγορία. Η δεύτερη μεγαλύτερη ομάδα περιλαμβάνει 15 εκπαιδευτικούς (29,4%) με εμπειρία 11-20 έτη. Αυτές οι δύο κατηγορίες μαζί αντιπροσωπεύουν το 62,7% του δείγματος, υποδεικνύοντας ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων διαθέτει σημαντική εμπειρία στον τομέα της εκπαίδευσης. Η ανάλυση του επιπέδου εκπαίδευσης δείχνει ότι η πλειονότητα (68,6%, 35 άτομα) έχει μεταπτυχιακό τίτλο, γεγονός που υποδεικνύει υψηλή εξειδίκευση και ενδιαφέρον για τη συνεχιζόμενη ακαδημαϊκή ανάπτυξη.



Εικόνα 3*:Εκπαίδευση σε ΤΠΕ*

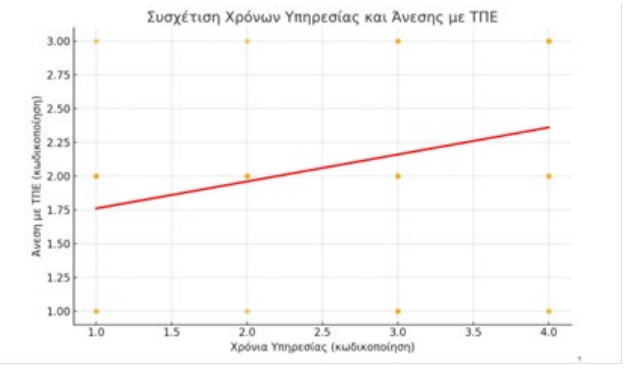
Επίσης βλέπουμε ότι το 37,3% των συμμετεχόντων (19 άτομα) έχουν παρακολουθήσει ειδικά προγράμματα εκπαίδευσης στις ΤΠΕ, γεγονός που υποδηλώνει ότι υπάρχει ένα σημαντικό επίπεδο εξοικείωσης με την τεχνολογία. Επίσης, το 35,3% (18 άτομα) δηλώνουν σχετική εμπειρία χωρίς επίσημη κατάρτιση, υποδεικνύοντας την αξιοποίηση πρακτικών γνώσεων. Παράλληλα, ένα μικρό

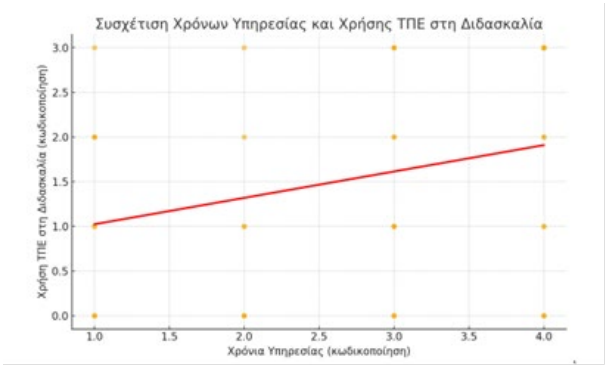
ποσοστό (9,8%, 5 άτομα) δεν χρησιμοποιεί ποτέ ψηφιακά εργαλεία, γεγονός που μπορεί να οφείλεται σε ελλείψεις υποδομών ή εξοικείωσης.



Εικόνα 4*: Συχνότητα χρήσης ΤΠΕ*

Όσον αφορά την ηλικιακή κατανομή, φαίνεται πως οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, και συγκεκριμένα εκείνοι στην ηλικιακή ομάδα των 28-38 ετών, δείχνουν υψηλότερη εξοικείωση με τις τεχνολογίες αυτές. Αυτή η εξοικείωση μειώνεται σταδιακά στις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες, καθώς οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν σε αυτές έχουν, κατά κανόνα, μικρότερη έκθεση σε ψηφιακά εργαλεία λόγω της χρονικής απόστασης από την αρχική τους εκπαίδευση. Η έρευνα μας συμφωνεί με τα αποτελέσματα μιας εθνικής έρευνας του Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ το 2020 επικεντρώθηκε στις ψηφιακές δεξιότητες των εργαζομένων στην Ελλάδα (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ,2020). Η εις βάθος ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε ενδιαφέρουσες πτυχές σχετικά με τη χρήση και την άνεση των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τους παράγοντες που τις επηρεάζουν. Αρχικά, βρέθηκε ότι τα χρόνια υπηρεσίας έχουν μια ελαφρά θετική συσχέτιση με την άνεση των εκπαιδευτικών στη χρήση ΤΠΕ, με συντελεστή Pearson r=0.302 και p=0.046, υποδεικνύοντας ότι η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0.05.

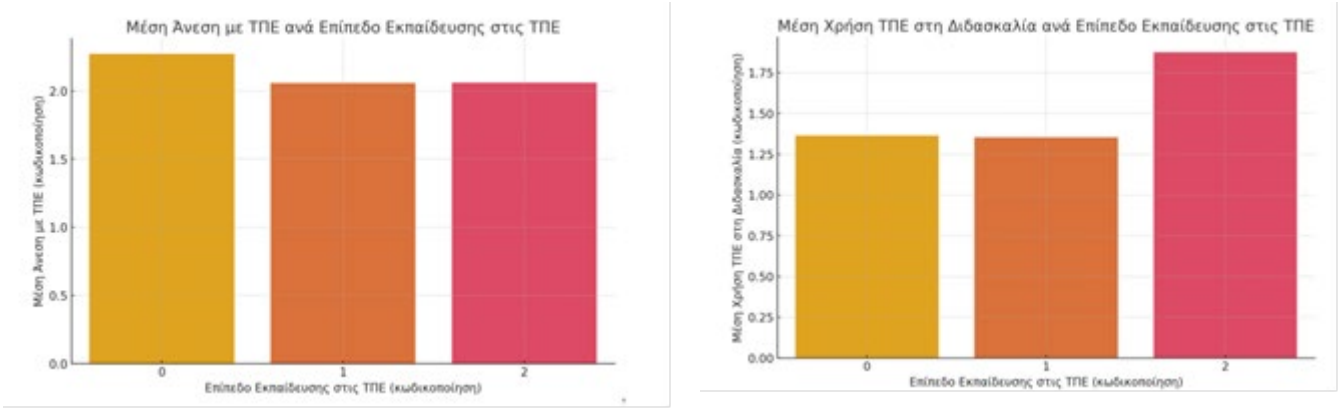




Εικόνα 5

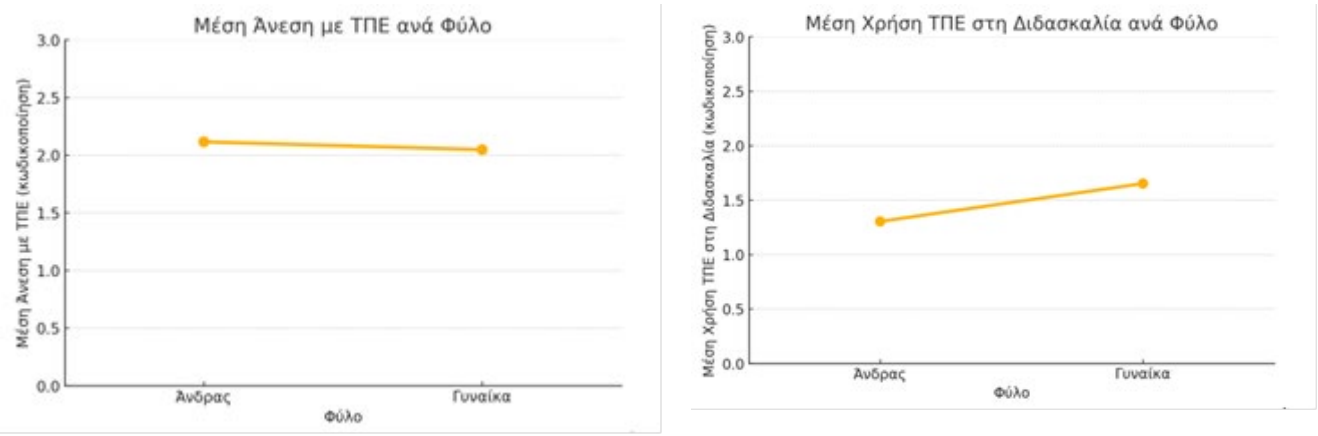
Η εκπαίδευση στις ΤΠΕ εξετάστηκε μέσω της ανάλυσης διασποράς (ANOVA), η οποία έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ούτε στην άνεση (F=0.316,p=0.731) ούτε στη χρήση (F=0.930, p=0.403) ανάμεσα στις

ομάδες εκπαιδευτικών με διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης στις ΤΠΕ. Παρατηρούμε δηλαδή ότι η παρακολούθηση ειδικών προγραμμάτων εκπαίδευσης στις ΤΠΕ δεν αποτελεί από μόνη της καθοριστικό παράγοντα για την άνεση ή τη χρήση τους, πιθανώς λόγω της περιορισμένης πρακτικής εφαρμογής αυτών των προγραμμάτων. Παρομοίως, η μέση χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία παρουσιάζει παρόμοια εικόνα. Αν και η ομάδα των εκπαιδευτικών που έχει λάβει επίσημη εκπαίδευση (κωδικοποίηση 2, σχήμα 18) φαίνεται να χρησιμοποιεί ελαφρώς περισσότερο τις ΤΠΕ, οι διαφορές παραμένουν μικρές και όχι στατιστικά σημαντικές. Επιπλέον, η ανάλυση σχετικά με τη σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην επιμόρφωση για τα σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην άνεση (F=0.758, p=0.475) ή στη χρήση (F=1.457,p=0.245) μεταξύ των εκπαιδευτικών που θεωρούν την επιμόρφωση πολύ, αρκετά ή λιγότερο σημαντική. Η δική μας έρευνα όμως επικεντρώθηκε στην επίδραση του φύλου στις μεταβλητές "Άνεση με τις ΤΠΕ" και "Χρήση ΤΠΕ". Πραγματοποιήθηκε πρώτα η κωδικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων, ώστε οι απαντήσεις που είχαν αρχικά καταγραφεί σε λεκτική μορφή (π.χ., "Πολύ άνετα", "Συχνά") να μετατραπούν σε αριθμητικές τιμές. Συγκεκριμένα, για την άνεση με τις ΤΠΕ, οι απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν σε μια κλίμακα από 0 έως 3 (όπου 0 = "Καθόλου άνετα" και 3 = "Πολύ άνετα"). Αντίστοιχα, η χρήση ΤΠΕ κωδικοποιήθηκε σε μια κλίμακα από 0 έως 3 (όπου 0 = "Σπάνια" και 3 = "Πάντοτε").



Εικόνα 6

Για να εξεταστεί αν οι διαφορές στους μέσους όρους μεταξύ ανδρών και γυναικών είναι στατιστικά σημαντικές, διεξήχθησαν t-tests ανεξάρτητων δειγμάτων. Για την "Άνεση με τις ΤΠΕ", το t-statistic ήταν 0.31 και το p-value ήταν 0.76, δείχνοντας ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Αντίστοιχα, για τη "Χρήση ΤΠΕ", το t-statistic ήταν -0.96 και το p-value ήταν 0.34, επιβεβαιώνοντας και πάλι την έλλειψη στατιστικά σημαντικών διαφορών.



Εικόνα 7

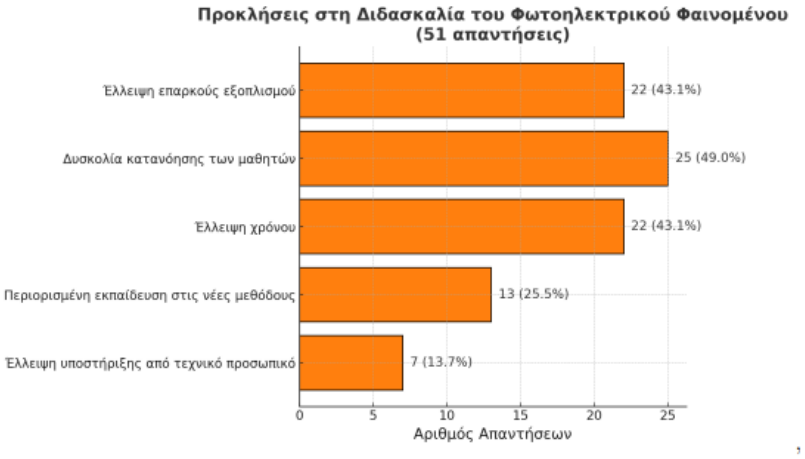
Αντίστοιχα, στην περίπτωση της Χρήσης ΤΠΕ στη Διδασκαλία, οι γυναίκες εμφανίζουν ελαφρώς υψηλότερη μέση τιμή σε σύγκριση με τους άνδρες. Παρόλα αυτά, η διαφορά είναι μικρή και, όπως φάνηκε από τη στατιστική ανάλυση, δεν είναι στατιστικά σημαντική. Τέλος, όσον αφορά τα χρόνια εμπειρίας, η εξοικείωση με τις ΤΠΕ δεν φαίνεται να μειώνεται ιδιαίτερα με την αύξηση της διδακτικής εμπειρίας. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με 11 έως 20 έτη εμπειρίας παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα εξοικείωσης με τις τεχνολογίες, γεγονός που υποδηλώνει ότι η συνεχής επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη μπορούν να συντελέσουν στην εξοικείωση ακόμα και στους πιο έμπειρους διδάσκοντες συμφωνώντας έτσι με τις σχετικές έρευνες (Ertmer et al.,2012).



Εικόνα 7: Επίπεδο Άνεσης

Η κατανομή των επιπέδων άνεσης στη διδασκαλία του φωτοηλεκτρικού φαινομένου (Εικόνα 8) δείχνει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (41,2%, 21 άτομα) δηλώνουν ότι αισθάνονται αρκετά άνετα, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό (29,4%, 15 άτομα) δηλώνουν ότι αισθάνονται πολύ άνετα. Εν συνεχεία, από την ανάλυση προκύπτει ότι η πιο συχνή πρόκληση που αναφέρθηκε από τους συμμετέχοντες είναι η δυσκολία κατανόησης(του φαινομένου) από τους μαθητές, η οποία συγκεντρώνει σχεδόν το μισό ποσοστό ,δηλαδή έφτασε το 49% (25 απαντήσεις). Εξίσου σημαντική είναι η έλλειψη επαρκούς εξοπλισμού και η έλλειψη χρόνου, με ποσοστά 43,1% (22

απαντήσεις για κάθε πρόκληση), γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη για καλύτερες υλικοτεχνικές υποδομές και πιο οργανωμένο χρόνο διδασκαλίας.



Εικόνα 8: *Προκλήσεις*

Επίσης η περιορισμένη εκπαίδευση στις νέες μεθόδους επηρεάζει το 25,5% (13 απαντήσεις) των συμμετεχόντων, ενώ η έλλειψη υποστήριξης από τεχνικό προσωπικό είναι μια λιγότερο συχνή πρόκληση, που καταγράφηκε στο 13,7% (7 απαντήσεις). Στη τελευταία ερώτηση (η μόνη ανοιχτού τύπου), που αφήνει τον εκπαιδευτικό να αναφέρει, αν θέλει ποια αισθάνεται ως την μεγαλύτερη ανάγκη για τη βελτίωση της διδασκαλίας του φωτοηλεκτρικού φαινομένου υπήρξαν πολλές απαντήσεις που εστίαζαν στην ανάγκη για σαφή καθοδήγηση και υποστήριξη από επίσημους φορείς. Τόνισαν ως πρωταρχική ανάγκη την πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό και προσβάσιμες προσομοιώσεις που να διευκολύνουν την κατανόηση του φαινομένου από τους μαθητές και ένιωσαν έντονα την ανάγκη για εκπαιδευτική καθοδήγηση με έτοιμα παραδείγματα, σχέδια μαθήματος διαδραστικά εργαλεία, και ενδεχομένως ενσωματωμένα ψηφιακά εργαλεία που να του επιτρέπουν να μεταφέρουν την επιστημονική θεωρία στην πράξη με απλό τρόπο. Ενώ διατυπώθηκε και η ανάγκη για συνεργασία με άλλους συναδέλφους με σκοπό την ανταλλαγή διδακτικών πρακτικών, ώστε να προσαρμόζει τις μεθόδους του ανάλογα με τις τρέχουσες ανάγκες της τάξης και να ενισχύσει τις κριτικές δεξιότητες των μαθητών. Η περαιτέρω ανάλυση των δεδομένων για τις ανάγκες βελτίωσης της διδασκαλίας του φωτοηλεκτρικού φαινομένου φανερώνει πολυεπίπεδες προκλήσεις που απαιτούν στοχευμένες παρεμβάσεις. Η σημαντικότερη ανάγκη, που αναφέρεται από το 39,2% των συμμετεχόντων, είναι τελικά η παροχή επιπλέον εκπαιδευτικού υλικού και προσομοιώσεων.



Εικόνα 9: *Βελτίωση Διδασκαλίας*

Συμπεράσματα και Σύγκριση Αποτελεσμάτων

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας ανέδειξε κρίσιμα ζητήματα στη διδασκαλία του φωτοηλεκτρικού φαινομένου, τα οποία παρουσιάζουν αξιοσημείωτες ομοιότητες με ευρήματα από τη βιβλιογραφία. Πρωταρχικά, η μεγαλύτερη ανάγκη που καταγράφηκε είναι η παροχή επιπλέον εκπαιδευτικού υλικού και προσομοιώσεων, γεγονός που αντικατοπτρίζει τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών στον ελληνικό χώρο (π.χ. ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, 2020), όπου επισημαίνεται η έλλειψη πρόσβασης σε σύγχρονες και ποιοτικές εκπαιδευτικές πηγές. Η δεύτερη πιο έντονη ανάγκη αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ και στα ψηφιακά εργαλεία, κάτι που ευθυγραμμίζεται με τη διαπίστωση της ελληνικής βιβλιογραφίας ότι πολλοί εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανεπαρκώς εξοικειωμένοι με τις απαιτήσεις της ψηφιακής εποχής. Μια σημαντική πτυχή που αναδείχθηκε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι η ανάγκη σύνδεσης της διδασκαλίας του φωτοηλεκτρικού φαινομένου με εφαρμογές της τεχνολογίας και της καθημερινής ζωής. Πολλοί εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι η παρουσίαση πρακτικών εφαρμογών, όπως τα φωτοβολταϊκά συστήματα, οι αισθητήρες φωτός και οι φωτοηλεκτρικές κυψέλες, θα ενίσχυε την κατανόηση και την ελκυστικότητα του θέματος (Παπαδόπουλος, 2019). Η σύνδεση της επιστήμης με την καθημερινή ζωή βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν τη χρησιμότητα των φυσικών φαινομένων και να αναπτύξουν ένα πιο θετικό κίνητρο για μάθηση. Παρά τις δυνατότητες που προσφέρουν τα πειράματα για την κατανόηση αφηρημένων φαινομένων, πολλά σχολεία στερούνται τον απαραίτητο εξοπλισμό. Σύμφωνα με έρευνες, όπως αυτή του Χατζόπουλου (2018), τα πολύπλοκα ή ακριβοπληρωμένα πειράματα συχνά αποθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς από τη χρήση τους, με αποτέλεσμα να μην αξιοποιούνται οι δυνατότητες βιωματικής μάθησης. Το αναλυτικό πρόγραμμα και οι χρονικοί περιορισμοί συνιστούν το πρόβλημα, ιδιαίτερα στη Γ’ Λυκείου, όπου το μάθημα της φυσικής επικεντρώνεται στην προετοιμασία για τις Πανελλήνιες Εξετάσεις. Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ, 2020) έχει επισημάνει ότι το υπάρχον πλαίσιο διδασκαλίας δεν παρέχει αρκετό χώρο για δραστηριότητες που προάγουν την κριτική σκέψη και την κατανόηση των φαινομένων μέσω πρακτικής εφαρμογής. Η διεθνής εμπειρία υποδεικνύει ότι σε χώρες όπως η Γερμανία και η Ολλανδία, υπάρχουν δομημένα και

συστηματικά προγράμματα επιμόρφωσης για εκπαιδευτικούς, τα οποία σχεδιάζονται με βάση τις ανάγκες των συμμετεχόντων και τις απαιτήσεις της σύγχρονης διδασκαλίας. Einstein και η έννοια του έργου εξόδου. Αυτά τα ζητήματα έχουν επισημανθεί και σε πρόσφατες εγχώριες μελέτες, όπως αυτή των Μαρκοπούλου και συνεργατών (2021), που τονίζουν την ανάγκη ενίσχυσης της διδασκαλίας της φυσικής με εργαλεία που υποστηρίζουν τη μετάβαση από την κλασική στη σύγχρονη φυσική. Η χρήση προσομοιώσεων και ψηφιακών εργαλείων, όπως το PhET Interactive Simulations, αποτελεί μια από τις πιο αποδοτικές πρακτικές στη διδασκαλία του φωτοηλεκτρικού φαινομένου. Παράλληλα, η σύνδεση της διδασκαλίας με εφαρμογές της τεχνολογίας, όπως τα φωτοβολταϊκά συστήματα και οι αισθητήρες φωτός, αναδεικνύεται ως ιδιαίτερα σημαντική. Έρευνες, όπως αυτή του Παπαδόπουλου (2019), έχουν δείξει ότι η σύνδεση της επιστήμης με την τεχνολογία και την καθημερινή ζωή βοηθά στη διατήρηση του μαθησιακού κινήτρου και της ενεργής συμμετοχής. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η βιωματική μάθηση συμβάλλουν επίσης σημαντικά στην κατανόηση του φαινομένου. Συνολικά, η Ελλάδα ακολουθεί τις διεθνείς τάσεις σε θέματα εξοικείωσης και επιμόρφωσης στις ΤΠΕ, αλλά αντιμετωπίζει συγκεκριμένες προκλήσεις, κυρίως λόγω της έλλειψης επαρκούς υποστήριξης και υποδομών.

Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για επέκταση της

Η έρευνα αντιμετώπισε ορισμένους περιορισμούς που ενδέχεται να έχουν επηρεάσει την εμβέλεια και την πληρότητα των ευρημάτων της. Ένας από τους βασικούς περιορισμούς αφορά την απουσία ποιοτικής εμβάθυνσης. Παρότι συλλέχθηκαν δεδομένα με ποσοτικές μεθόδους, δεν συμπεριλήφθηκαν συνεντεύξεις ή παρατηρήσεις που θα μπορούσαν να προσφέρουν βαθύτερη κατανόηση των προκλήσεων και των αναγκών στη διδασκαλία του φωτοηλεκτρικού φαινομένου(Creswell & Poth, 2018; Maxwell, 2012). Να τονιστεί εδώ επίσης ότι υπάρχουν περιπτώσεις σε σχολεία, ειδικά στη περιφέρεια που ο καθηγητής που κάνει το μάθημα της Φυσικής Γ λυκείου δεν είναι Φυσικός αλλά ανήκει στον ενοποιημένο κλάδο των Φυσικών επιστημών (ΠΕ04) που περιλαμβάνει εκτός από φυσικούς και Χημικούς, Βιολόγους και Γεωλόγους. Ένας ακόμη περιορισμός σχετίζεται με το αναλυτικό πρόγραμμα και τις απαιτήσεις του. Το φωτοηλεκτρικό φαινόμενο βρίσκεται στο τέλος της ύλης της Γ’ Λυκείου, γεγονός που σημαίνει ότι η διδασκαλία του επηρεάζεται συχνά από πιέσεις χρόνου και προτεραιότητες που θέτουν οι εξετάσεις. Οι αυστηρές αυτές απαιτήσεις περιορίζουν τη δυνατότητα εφαρμογής διαφοροποιημένων ή καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων, οι οποίες θα μπορούσαν να βοηθήσουν στη βαθύτερη κατανόηση του φαινομένου. Ο διδακτικός χρόνος συχνά αφιερώνεται στην επανάληψη και προετοιμασία των μαθητών για τις εξετάσεις, γεγονός που στερεί από τους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να εφαρμόσουν πιο βιωματικές ή διαδραστικές μεθόδους. Τέλος, η έλλειψη διαθεματικής προσέγγισης αποτελεί έναν ακόμη περιορισμό, καθώς το φωτοηλεκτρικό φαινόμενο θα μπορούσε να συνδεθεί πιο αποτελεσματικά με άλλες επιστημονικές περιοχές, όπως η τεχνολογία ή τα μαθηματικά, για να αναδειχθούν οι πρακτικές του εφαρμογές. Για παράδειγμα, η

συσχέτιση με φωτοβολταϊκά συστήματα ή οι υπολογισμοί που αφορούν την ενέργεια των φωτονίων και το έργο εξόδου μπορούν να προσεγγιστούν διαθεματικά, ενισχύοντας την κατανόηση των μαθητών. Διεθνείς συγκριτικές μελέτες έχουν αποκαλύψει καλές πρακτικές που μπορούν να προσαρμοστούν και να εφαρμοστούν σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα (Treagust, Duit, & Fraser, 1996). Στην Ελλάδα, η διερεύνηση παρόμοιων συγκριτικών πρακτικών θα μπορούσε να ανοίξει τον δρόμο για την ενσωμάτωση καινοτόμων μεθόδων, ενισχύοντας την ποιότητα της διδασκαλίας και προσαρμόζοντας την εκπαιδευτική προσέγγιση στις σύγχρονες απαιτήσεις. Οι εμπειρίες και οι προτάσεις των ίδιων των καθηγητών, που βρίσκονται στην καρδιά της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αναδεικνύουν τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν και προτείνουν συγκεκριμένες βελτιώσεις, εστιάζοντας στις ανάγκες τόσο των μαθητών όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Αντί επιλόγου

Πώς μπορούμε να περιμένουμε από τους μαθητές να κατανοήσουν τον σύγχρονο κόσμο, αν δεν τους προσφέρουμε τα εργαλεία για να τον «δουν» με τα μάτια της επιστήμης; Το φωτοηλεκτρικό φαινόμενο δεν είναι απλώς μια σελίδα της σχολικής ύλης· είναι μια γέφυρα που ενώνει τον κλασικό κόσμο του Νεύτωνα με το απρόβλεπτο σύμπαν του Heisenberg και κάθε μαθητής αξίζει να τη διασχίσει. Η διδασκαλία του φαινομένου, όπως αναδείχθηκε στην παρούσα μελέτη, καθρεφτίζει όχι μόνο τις επιστημολογικές προκλήσεις της κβαντικής φυσικής, αλλά και τη βαθύτερη αγωνία της σύγχρονης παιδαγωγικής: πώς μεταφράζουμε την αφηρημένη γνώση σε βιωματική κατανόηση; Αν, όπως έγραφε ο Καμύ, «η αληθινή γενναιότητα είναι να βλέπεις καθαρά και να συνεχίζεις», τότε ίσως και η αληθινή εκπαίδευση είναι να διδάσκεις με σαφήνεια εκεί όπου όλα μοιάζουν αβέβαια. Ας επενδύσουμε, λοιπόν, όχι μόνο στην τεχνολογία και την επιμόρφωση, αλλά κυρίως σε ένα όραμα: μια εκπαίδευση στη φυσική που δεν μεταδίδει μόνο γνώση, αλλά καλλιεργεί απορίες που αντέχουν στον χρόνο. Γιατί η επιστήμη δεν γεννήθηκε για να απαντά εύκολα· γεννήθηκε για να μας μαθαίνει πώς να ρωτάμε σωστά.

Βιβλιογραφία

Chatzopoulos, A. (2018). Didaktikes prosengiseis kvantikon fainomenon me fthines peiramatikes diataxeis. Didaskalia tis Fysikis, 5(1), 51–64.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4th ed.). Sage Publications.

Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. Computers & Education, 59(2), 423–435. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.02.001

European Commission. (2020). Education and Training Monitor 2020: Executive Summary. Publications Office of the European Union.

Finkelstein, N. D., Adams, W. K., Keller, C. J., Kohl, P. B., Perkins, K. K., Podolefsky, N. S., & LeMaster, R. (2005). When learning about the real world is better done virtually: A study of substituting computer simulations for laboratory equipment. Physical Review Special Topics - Physics Education Research, 1(1), 010103.

Inan, F. A., Lowther, D. L., Ross, S. M., & Strahl, J. D. (2010). Pattern of classroom technology use in schools with high and low student achievement. Journal of Research on Technology in Education, 43(1), 113–130. https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782562

Institute of Educational Policy [ΙΕΠ]. (2020). Εκπαιδευτική πολιτική και τεχνολογία: Προκλήσεις και μεταρρυθμίσεις στο ελληνικό σχολείο. Αθήνα: ΙΕΠ.

KANEP-GSEE. (2020). Etisia Ekthesi gia tin Ekpaidefsi 2020: I Psifiaki Ekpaidefsi stin Ellada kai stin EE. Athina: Kentro Anaptyxis Ekpaideftikis Politikis.

Krause, S., Eppinga, M., & Holland, D. (2018). Understanding how the photoelectric effect applies to solar energy conversion. Journal of Chemical Education, 95(1), 50–57. https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.7b00648

Lawless, K. A., & Pellegrino, J. W. (2007). Professional development in integrating technology into teaching and learning: Knowns, unknowns, and ways to pursue better questions and answers. Review of Educational Research, 77(4), 575–614.

Markopoulou, A., Lamprou, I., & Stratis, P. (2021). Mathitikes antilipseis kai paranoiseis gia to fotoilektriko fainomeno. Epistimi & Ekpaidefsi, 9(2), 81–97.

Maxwell, J. A. (2012). A realist approach for qualitative research. Sage Publications.

Michelini, M., Stefanel, A., & Santi, L. (2021). Learning quantum physics in secondary school: A review of research-based proposals. European Journal of Physics, 42(6), 063002. https://doi.org/10.1088/1361-6404/ac2689

OECD. (2021). Teachers and Leaders in Vocational Education and Training. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/59d4fbb1-en

Oon, P. T., & Subramaniam, R. (2011). On the declining interest in physics among students – From the perspective of teachers. International Journal of Science Education, 33(5), 727–746. https://doi.org/10.1080/09500693.2010.487870

Osborne, J., Simon, S., & Collins, S. (2003). Attitudes towards science: A review of the literature and its implications. International Journal of Science Education, 25(9), 1049–1079. https://doi.org/10.1080/0950069032000032199

Papadopoulos, Th. (2019). I symvoli ton technologikon efarmogon stin katanoisi ton kvantikon fainomenon sti defterovathmia ekpaidefsi. Fysiki stin Ekpaidefsi, 7(2), 25–35.

Papadopoulou, E., Karamitsos, A., & Liakos, D. (2019). TPE stin Ekpaidefsi: Empodia kai prooptikes se scholeia tis ellinikis perifereias. Ekpaidefsi kai Nees Technologies, 15(3), 39–51.

Tondeur, J., van Braak, J., Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2012). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: A systematic review of qualitative evidence. Educational Technology Research and Development, 60, 55–73. https://doi.org/10.1007/s11423-011-9172-4

Treagust, D. F., Duit, R., & Fraser, B. J. (1996). Improving Teaching and Learning in Science and Mathematics. Teachers College Press.

UNESCO. (2021). Digital Learning and Transformation of Education Systems: Global Education Monitoring Report.

Wieman, C. E., Adams, W. K., & Perkins, K. K. (2008). PhET: Simulations that enhance learning. Science, 322(5902), 682–683. https://doi.org/10.1126/science.1161948

Η Επαγγελματική Εξουθένωση στους Εκπαιδευτικούς

Αντωνοπούλου Αθανασία, Κάτοχος Μεταπτυχιακών, Υποψήφια Διδάκτωρ

Περίληψη

Η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς αποτελεί ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο που επηρεάζει τη διδακτική αποτελεσματικότητα, τη σχολική κουλτούρα και τη μακροπρόθεσμη βιωσιμότητα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η διερεύνηση των βασικών αιτίων που προκαλούν την επαγγελματική εξουθένωση (burnout) στον χώρο της εκπαίδευσης, των συνεπειών του τόσο σε ατομικό όσο και σε θεσμικό επίπεδο, καθώς και η παρουσίαση στρατηγικών πρόληψης και παρέμβασης. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπου η διοικητική πίεση, η εργασιακή αβεβαιότητα και η απουσία θεσμικής υποστήριξης καθιστούν τους εκπαιδευτικούς ευάλωτους σε συνθήκες εξουθένωσης. Μέσα από την ανάλυση της σύγχρονης ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας, καταδεικνύεται η ανάγκη για ολιστικές, διαβαθμισμένες και μακροπρόθεσμες πολιτικές ενδυνάμωσης του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: επαγγελματική εξουθένωση, εκπαιδευτικοί, ελληνικό σχολείο, πρόληψη, υποστήριξη, σχολικό περιβάλλον, ψυχική ανθεκτικότητα

Teacher’s Burnout

Antonopoulou Athanasia, M.ed, PhD Candidate

Abstract

Teacher’s burnout is a multifactorial phenomenon that affects instructional effectiveness, school culture, and the long-term sustainability of the teaching profession. The aim of this article is to investigate the main causes of burnout in the educational field, its consequences on both individual and institutional levels, and to present strategies for prevention and intervention. Special emphasis is placed on the Greek educational context, where administrative pressure, job insecurity, and lack of institutional support make teachers particularly vulnerable to burnout conditions. Through the analysis of contemporary Greek and international literature, the need for holistic, multi-level, and long-term policies to empower the human resources of education is highlighted.

Key-words: Teacher’s burnout, educators, Greek school, prevention, support, school environment, mental resilience

Εισαγωγή

Η επαγγελματική εξουθένωση (burnout) αποτελεί ένα πολυσύνθετο ψυχοκοινωνικό φαινόμενο που αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ως κρίσιμη πρόκληση στον χώρο της εκπαίδευσης. Καθιερώθηκε επιστημονικά από τον Freudenberger (1974) και αποσαφηνίστηκε θεωρητικά από τη Maslach και τον Jackson (1981), οι οποίοι προσδιό-

ρισαν τρεις βασικές διαστάσεις: τη συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και τη μειωμένη προσωπική επίτευξη. Σήμερα, το φαινόμενο αυτό δεν περιορίζεται σε ατομικές ψυχολογικές δυσκολίες, αλλά συνδέεται στενά με θεσμικά, οργανωτικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του σχολικού περιβάλλοντος και του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος.

Η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς έχει λάβει ανησυχητικές διαστάσεις διεθνώς, ειδικά σε περιόδους οικονομικής αστάθειας, διοικητικών μεταρρυθμίσεων και αυξανόμενης πίεσης για αποδοτικότητα (Jennings, 2020). Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, το φαινόμενο εντείνεται λόγω της πολυετούς υποχρηματοδότησης, της έλλειψης υποστηρικτικών δομών, των συχνών μετακινήσεων – ιδίως στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση–, των αναπληρωτών με επισφαλείς συνθήκες εργασίας και της διοικητικής πίεσης που προκαλεί η εφαρμογή πολιτικών αξιολόγησης χωρίς επαρκή επιμόρφωση και υποστήριξη (Ntavlamanou, 2024).

Οι Galanakis et al. (2020) διαπιστώνουν πως η οικονομική κρίση και η συνακόλουθη επαγγελματική ανασφάλεια συνέβαλαν σημαντικά στην εμφάνιση συμπτωμάτων εξουθένωσης στους Έλληνες εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα σε εκείνους που εργάζονται σε υποβαθμισμένες περιοχές ή με πληθυσμούς υψηλού κινδύνου. Συγχρόνως, οι Antoniou, Polychroni και Walters (2000) επισημαίνουν τη σημασία της εσωτερικής ψυχικής ανθεκτικότητας, αλλά και της ανάγκης για ένα θεσμικό πλαίσιο που ενισχύει τους εκπαιδευτικούς, αποτρέποντας την απομόνωση και την επαγγελματική ματαίωση.

Η εξουθένωση δεν έχει μόνο ψυχολογικές συνέπειες για τον εκπαιδευτικό, αλλά επιδρά καταλυτικά στη σχολική λειτουργία και στο μαθησιακό περιβάλλον. Η αποστασιοποίηση από τους μαθητές, η μειωμένη διδακτική αποτελεσματικότητα και η αποδυνάμωση της παιδαγωγικής σχέσης αποτελούν άμεσες συνέπειες του φαινομένου, ενώ σε μακροπρόθεσμο επίπεδο ενδέχεται να οδηγήσει σε πρόωρη αποχώρηση από το επάγγελμα (Kyriacou, 2001· Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Το παρόν άρθρο επιχειρεί να εμβαθύνει στις αιτίες, τις συνέπειες και τους τρόπους πρόληψης και αντιμετώπισης της επαγγελματικής εξουθένωσης στον εκπαιδευτικό χώρο, αξιοποιώντας την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, με στόχο να αναδείξει την αναγκαιότητα θεσμικών και πρακτικών παρεμβάσεων για την ενίσχυση της ευημερίας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα του σήμερα.

Αίτια Επαγγελματικής Εξουθένωσης στους Εκπαιδευτικούς

Η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς δεν είναι αποτέλεσμα ενός μεμονωμένου παράγοντα, αλλά συνιστά απόρροια σύνθετων και αλληλεπιδραστικών αιτιών που προκύπτουν από το εργασιακό, κοινωνικό και θεσμικό περιβάλλον. Η Maslach και ο Leiter (2016) επισημαίνουν ότι η εξουθένωση σχετίζεται κυρίως με τη χρόνια ασυμμετρία ανάμεσα στις επαγγελματικές απαιτήσεις και τους διαθέσιμους

πόρους, μια κατάσταση που περιγράφει επακριβώς την πραγματικότητα στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο.

Η υπερβολική διοικητική επιβάρυνση και η έντονη γραφειοκρατία καταγράφονται ως βασικά αίτια εξουθένωσης. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν σε διαρκώς αυξανόμενες εξωδιδακτικές υποχρεώσεις, όπως η συμμετοχή σε επιτροπές, η υλοποίηση διοικητικών διαδικασιών και η τήρηση ηλεκτρονικών πλατφορμών, οι οποίες συχνά δεν συνδέονται άμεσα με το διδακτικό έργο. Αυτές οι απαιτήσεις περιορίζουν τον διαθέσιμο χρόνο για προετοιμασία μαθημάτων, προσωπική ανάπτυξη και επαφή με τους μαθητές, οδηγώντας σταδιακά σε επαγγελματική φθορά.

Παράλληλα, η απουσία ουσιαστικής υποστήριξης από την εκπαιδευτική διοίκηση και η έλλειψη αίσθησης ενδυνάμωσης συνδέονται στενά με το αίσθημα απαξίωσης. Οι Skaalvik & Skaalvik (2010) υποστηρίζουν ότι η έλλειψη εμπιστοσύνης και η περιορισμένη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων οδηγεί σε συναισθήματα ματαίωσης και αδυναμίας ελέγχου του επαγγελματικού τους ρόλου.

Η καθημερινή συναισθηματική εμπλοκή με μαθητές, γονείς και συναδέλφους επιβαρύνει σημαντικά τον εκπαιδευτικό. Η ενασχόληση με ετερογενή μαθητικό πληθυσμό, προβλήματα συμπεριφοράς και οικογενειακές δυσκολίες των μαθητών δημιουργούν ένα περιβάλλον συναισθηματικής φθοράς. Ο Kyriacou (2001) τονίζει ότι οι συνεχείς απαιτήσεις για συναισθηματική επάρκεια σε συνθήκες έντασης αποτελούν βασική πηγή άγχους και επαγγελματικής εξάντλησης.

Η πολυπλοκότητα των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων και η πίεση για την ενσωμάτωση καινοτομιών στην τάξη –όπως η ψηφιακή τεχνολογία και τα διαθεματικά προγράμματα– χωρίς αντίστοιχη επιμόρφωση, αυξάνουν τα επίπεδα επαγγελματικής αβεβαιότητας. Όπως σημειώνει η Ntavlamanou (2024), η τεχνολογική υπερφόρτωση σε συνδυασμό με την έλλειψη θεσμικής καθοδήγησης καθιστά τους εκπαιδευτικούς ευάλωτους σε συναισθήματα απογοήτευσης και ανεπαρκούς απόδοσης.

Ιδιαίτερα στην ελληνική πραγματικότητα, η αστάθεια των επαγγελματικών συνθηκών ενισχύει την εξουθένωση. Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί εργάζονται υπό καθεστώς αβεβαιότητας, μετακινούνται συνεχώς και στερούνται βασικά εργασιακά δικαιώματα, όπως μόνιμο διορισμό και ισότιμη μεταχείριση. Ακόμη και οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πιέσεις σχετικά με την αξιολόγηση, την κάλυψη ωραρίων, τις υπηρεσιακές μεταβολές και την απουσία σαφών επαγγελματικών προοπτικών.

Η κοινωνική υποτίμηση του επαγγέλματος ενισχύει την εσωτερίκευση αισθημάτων ματαίωσης. Οι Galanakis et al. (2020) επισημαίνουν ότι η απαξιωτική ρητορική προς τους δημόσιους λειτουργούς και η προβολή του εκπαιδευτικού ως «βολεμένου» συντελούν στη διάβρωση της επαγγελματικής ταυτότητας.

Τέλος, η απουσία μηχανισμών στήριξης –όπως εποπτεία, συμβουλευτική ή ψυχολογική υποστήριξη– καθιστά την εξουθένωση ένα ατομικά διαχειρίσιμο πρόβλημα, μετατοπίζοντας την ευθύνη από το σύστημα στο άτομο. Χωρίς συστημικές παρεμβάσεις, ο

εκπαιδευτικός παραμένει εκτεθειμένος σε συνθήκες που ευνοούν τη χρόνια ψυχοσυναισθηματική φθορά.

Συνέπειες της Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς έχει σοβαρές συνέπειες τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Δεν αποτελεί μόνο προσωπική δυσκολία, αλλά έχει ευρύτερες επιπτώσεις στη λειτουργία του σχολείου, την ποιότητα της διδασκαλίας και την εκπαιδευτική διαδικασία συνολικά (Maslach & Leiter, 2016).

Σε ατομικό επίπεδο, η συναισθηματική εξάντληση που χαρακτηρίζει την εξουθένωση οδηγεί σε μείωση του επαγγελματικού ζήλου, απώλεια ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία και μειωμένη συγκέντρωση. Οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν burnout εμφανίζουν αυξημένα επίπεδα άγχους, κατάθλιψης και σωματικής κόπωσης, ενώ συχνά υποφέρουν από διαταραχές ύπνου και εξασθένηση του ανοσοποιητικού τους συστήματος (Bakker et al., 2000· Kyriacou, 2001). Επιπλέον, αναπτύσσουν αρνητικές προσδοκίες για τη δουλειά τους και βιώνουν μειωμένη αίσθηση προσωπικής επίτευξης.

Η αποπροσωποποίηση, δηλαδή η αποστασιοποίηση από τους μαθητές, αποτελεί σοβαρό σύμπτωμα της εξουθένωσης. Ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει τους μαθητές με αδιαφορία, ειρωνεία ή ακόμη και εχθρότητα, γεγονός που διαταράσσει την παιδαγωγική σχέση και επηρεάζει αρνητικά την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Η αποδυνάμωση της σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή συμβάλλει στη μείωση της μαθησιακής απόδοσης και της σχολικής εμπλοκής.

Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, η εξουθένωση των εκπαιδευτικών επηρεάζει αρνητικά το εργασιακό κλίμα. Μειώνεται η διάθεση για συνεργασία, αυξάνονται οι εντάσεις μεταξύ συναδέλφων και καλλιεργείται ένα κλίμα καχυποψίας ή απογοήτευσης. Οι απογοητευμένοι εκπαιδευτικοί συχνά αποσύρονται από συλλογικές διαδικασίες, αρνούνται να αναλάβουν νέες πρωτοβουλίες και αποφεύγουν τις καινοτομίες, αναπαράγοντας μια κουλτούρα στασιμότητας (Jennett et al., 2003).

Η επαγγελματική εξουθένωση επηρεάζει αρνητικά τη διδακτική ποιότητα. Οι εξουθενωμένοι εκπαιδευτικοί τείνουν να περιορίζονται σε ελάχιστες διδακτικές πρωτοβουλίες, εφαρμόζουν μονοδιάστατες μεθόδους και αποφεύγουν την εξατομίκευση της διδασκαλίας, ακυρώνοντας έτσι τις αρχές της διαφοροποιημένης και βιωματικής μάθησης. Αυτό πλήττει ιδιαιτέρως μαθητές με αυξημένες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στην ελληνική πραγματικότητα, η εξουθένωση εντείνεται από τις μετακινήσεις σε δυσπρόσιτες περιοχές, την έλλειψη μόνιμης στέγασης, την απομόνωση σε σχολεία με ελλιπή υποστήριξη και την απουσία δικτύων συνεργασίας. Ειδικά οι αναπληρωτές βιώνουν χρόνια αβεβαιότητα, γεγονός που επηρεάζει το αίσθημα σταθερότητας και ασφάλειας (Ntavlamanou, 2024).

Η εξουθένωση έχει επίσης σημαντικές επιπτώσεις στη διατήρηση και εξέλιξη του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση. Πολλοί εκπαιδευτικοί οδηγούνται σε πρόωρη

συνταξιοδότηση ή αποχώρηση από το επάγγελμα, γεγονός που στερεί το σύστημα από πολύτιμη εμπειρία και εξειδίκευση (Jennings, 2020). Το φαινόμενο αυτό, σε συνδυασμό με τη δυσκολία προσέλκυσης νέων εκπαιδευτικών, δημιουργεί κρίση διαδοχής και αποδυνάμωση του επαγγέλματος.

Τέλος, η εξουθένωση έχει ευρύτερες κοινωνικές επιπτώσεις. Οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία με υψηλά επίπεδα εξουθένωσης εκπαιδευτικών λαμβάνουν χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευση, κάτι που εντείνει τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Η κοινωνική εμπιστοσύνη προς το εκπαιδευτικό σύστημα κλονίζεται, υπονομεύοντας τη δημόσια εκπαίδευση ως θεσμό κοινωνικής συνοχής και εξέλιξης (Galanakis et al., 2020).

Τρόποι Πρόληψης και Αντιμετώπισης της Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Η πρόληψη και αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς αποτελεί στρατηγικής σημασίας παρέμβαση για τη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της ψυχοκοινωνικής ευημερίας του προσωπικού. Η αντιμετώπιση του φαινομένου απαιτεί ολιστική προσέγγιση με παρεμβάσεις σε ατομικό, σχολικό και θεσμικό επίπεδο (Maslach & Leiter, 2016).

Σε ατομικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύξουν στρατηγικές ενδυνάμωσης και αυτοφροντίδας. Η διαχείριση του άγχους, η ενίσχυση της συναισθηματικής ανθεκτικότητας, η ισορροπία επαγγελματικής και προσωπικής ζωής και η ενσυνειδητότητα (mindfulness) έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές στην πρόληψη της συναισθηματικής εξάντλησης (Jennings, 2020). Παράλληλα, η ενεργός συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα που ενισχύουν τις παιδαγωγικές δεξιότητες αυξάνει την αυτοπεποίθηση και μειώνει την ανασφάλεια του ρόλου.

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, κρίσιμη είναι η υιοθέτηση υποστηρικτικής κουλτούρας. Ο ρόλος του διευθυντή/της διευθύντριας είναι κομβικός καθώς η δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, η προώθηση της συνεργασίας, η ύπαρξη διαύλων επικοινωνίας και η ενίσχυση της αναγνώρισης μειώνουν το αίσθημα ματαίωσης και απομόνωσης (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Οι τακτικές συναντήσεις εκπαιδευτικών, οι ομάδες υποστήριξης και η ενίσχυση της συλλογικότητας είναι πρακτικές με άμεσο θετικό αντίκτυπο.

Θεσμικά, απαιτείται η χάραξη μακροπρόθεσμης πολιτικής πρόληψης. Ο σχεδιασμός πολιτικών που διασφαλίζουν σταθερότητα στις εργασιακές σχέσεις, περιορίζουν τη γραφειοκρατική επιβάρυνση και προβλέπουν μόνιμους μηχανισμούς ψυχολογικής και συμβουλευτικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικής σημασίας (Ntavlamanou, 2024). Οι Galanakis et al. (2020) επισημαίνουν την ανάγκη για δημιουργία δομών εποπτείας και συστηματικής παρακολούθησης της επαγγελματικής ικανοποίησης μέσω ερωτηματολογίων, συνεντεύξεων και ανατροφοδότησης από τις σχολικές μονάδες.

Επιπλέον, η ενσωμάτωση της επιμόρφωσης στην καθημερινή σχολική ζωή και η παροχή κινήτρων συμμετοχής σε δράσεις καινοτομίας αποτελούν μέτρα προστασίας ε-

νάντια στην εξουθένωση. Ειδικά στην ελληνική πραγματικότητα, όπου παρατηρείται συχνά απομόνωση και έλλειψη ουσιαστικής επαγγελματικής καθοδήγησης, η παρουσία μέντορα, η δικτύωση και η καλλιέργεια κουλτούρας διαμοιρασμού καλών πρακτικών μπορούν να λειτουργήσουν προστατευτικά (PracticeBC, 2023).

Η καταπολέμηση της εξουθένωσης απαιτεί τέλος και την ευαισθητοποίηση της κοινωνίας για τον ρόλο του εκπαιδευτικού και τη σύνθετη φύση του έργου του. Η αποκατάσταση της δημόσιας εικόνας του λειτουργήματος και η ενίσχυση της κοινωνικής αναγνώρισης μπορούν να λειτουργήσουν ως ενισχυτικοί παράγοντες για την επαγγελματική ταυτότητα και το ηθικό των εκπαιδευτικών.

Η εξουθένωση δεν είναι αναπόφευκτη. Με στοχευμένες παρεμβάσεις και ευαισθητοποιημένη ηγεσία, είναι δυνατό να δημιουργηθούν περιβάλλοντα μάθησης που στηρίζουν όχι μόνο τους μαθητές αλλά και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς αποτελεί ένα πολυπαραγοντικό και βαθιά ριζωμένο φαινόμενο, που απειλεί όχι μόνο την ψυχοκοινωνική ευημερία των ίδιων των εκπαιδευτικών, αλλά και τη συνοχή και ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά. Όπως ανέδειξε η παρούσα εργασία, η εξουθένωση δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί αποσπασματικά ή μόνο ως ατομικό πρόβλημα, καθώς συνδέεται με θεσμικά, διοικητικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του σχολείου και του ευρύτερου πλαισίου άσκησης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.

Η κατανόηση των αιτίων –όπως η υπερβολική διοικητική επιβάρυνση, η έλλειψη θεσμικής στήριξης, η εργασιακή αστάθεια και η κοινωνική υποτίμηση– είναι απαραίτητη για την πρόληψη του φαινομένου. Εξίσου κρίσιμη είναι η ανάδειξη των συνεπειών, που αγγίζουν τόσο τη διδακτική αποτελεσματικότητα και το σχολικό κλίμα, όσο και τη μακροχρόνια βιωσιμότητα του επαγγέλματος.

Αναδύεται η ανάγκη για μια συνολική πολιτική πρόληψης, η οποία να περιλαμβάνει:

- Την ενίσχυση των δομών υποστήριξης εντός των σχολείων.
- Την επένδυση σε συνεχιζόμενη επιμόρφωση και εποπτεία.
- Την ενδυνάμωση της συνεργασίας και της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων.
- Τη θεσμική αναγνώριση της σημασίας της ψυχικής υγείας του εκπαιδευτικού.
- Την κοινωνική αποκατάσταση του ρόλου και της προσφοράς των εκπαιδευτικών.

Το ζήτημα της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς είναι τελικά ζήτημα δικαιοσύνης, παιδαγωγικής ηθικής και πολιτικής βούλησης. Η θωράκιση των εκπαιδευτικών από την εξουθένωση δεν είναι προνόμιο, αλλά θεμέλιο μιας ουσιαστικής, ανθρώπινης και ποιοτικής δημόσιας εκπαίδευσης.

Αξίζει να επισημανθεί ότι η επαγγελματική εξουθένωση, αν και πολυπαραγοντική, δεν εκδηλώνεται ομοιόμορφα σε όλους τους εκπαιδευτικούς. Εκείνοι που εργάζονται σε δυσπρόσιτες περιοχές, σε σχολικές μονάδες με υψηλή μαθησιακή ετερογένεια ή σε περιβάλλοντα κοινωνικοοικονομικά ευάλωτα αντιμετωπίζουν εντονότερες προκλήσεις και μεγαλύτερο κίνδυνο επαγγελματικής φθοράς. Συνεπώς, οι παρεμβάσεις πρέπει να λαμβάνουν υπόψη και την τοπική εκπαιδευτική πραγματικότητα και να μην είναι οριζόντιες, αλλά διαφοροποιημένες και στοχευμένες.

Επιπλέον, η επαγγελματική εξουθένωση συνδέεται άμεσα με τη θεσμική ηγεσία. Οι διευθυντές σχολικών μονάδων που λειτουργούν με αρχές συμμετοχικής διοίκησης, δίκαιης μεταχείρισης και συναισθηματικής ενσυναίσθησης συμβάλλουν ουσιαστικά στη μείωση του φαινομένου. Αντίθετα, αυταρχικές πρακτικές διοίκησης ή η έλλειψη ηγετικής παρουσίας επιτείνουν το αίσθημα απομόνωσης και απαξίωσης των εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση των στελεχών εκπαίδευσης σε θέματα συναισθηματικής νοημοσύνης και διαχείρισης κρίσεων είναι αναγκαία για την ορθολογική διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού.

Τέλος, ο δημόσιος διάλογος γύρω από το φαινόμενο της εξουθένωσης οφείλει να ενταθεί. Η κατανόηση και η αποδοχή ότι η επαγγελματική εξουθένωση δεν είναι αδυναμία αλλά αποτέλεσμα δομικών δυσλειτουργιών αποτελεί το πρώτο βήμα για τη συλλογική ενδυνάμωση και τη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού πολιτισμού που προάγει τη βιωσιμότητα, την παιδαγωγική ποιότητα και τη φροντίδα για τον εκπαιδευτικό ως άνθρωπο και ως λειτουργό.

References

Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Walters, B. (2000). Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece. International Special Education Congress.

Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2003). Dual processes at work in a call centre: An application of the job demands–resources model. European Journal of Work and Organizational Psychology.

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. Journal of Social Issues, 30(1), 159–165.

Galanakis, M., et al. (2020). Occupational Burnout in Greek Teachers: A Contemporary Study in the Era of Economic Crisis. Psychology, 11(8), 1170–1178.

Jennett, H. K., Harris, S. L., & Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. Journal of Autism and Developmental Disorders.

Jennings, P. A. (2020). Teacher Burnout Turnaround: Strategies for Empowered Educators. W. W. Norton & Company.

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. Educational Review.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Burnout: A multidimensional perspective. In Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior.

Ntavlamanou, A. (2024). Occupational Burnout of Greek Primary Education Teachers. European Journal of Education Studies, 5(6), 49–60.

PracticeBC (2023). Preventing Teacher Burnout: 6 Essential Strategies. Retrieved from https://practicebc.com/insights/preventing-teacher-burnout

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. Teaching and Teacher Education.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivation and burnout in teachers. Social Psychology of Education, 20(4), 775–790.

Η Ετερότητα στο Φύλο και στην Ηλικία

Δρ Δημήτριος Κτιστάκης Λέκτορας Πανεπιτημίου Frederick

Περίληψη

Το άρθρο εξετάζει τη διαχρονική πορεία της γυναικείας ταυτότητας και την κοινωνική κατασκευή της ετερότητας ως προς το φύλο και την ηλικία. Μέσα από ιστορική και κοινωνιολογική ανάλυση, παρουσιάζεται η θέση της γυναίκας από τη Μινωική Κρήτη, την Κλασική Αθήνα και το Βυζάντιο, έως τη σύγχρονη κοινωνία. Εστιάζει σε κρίσιμα ζητήματα όπως η ανισότητα, η μη αμειβόμενη εργασία, η πολιτική συμμετοχή και η θεσμική καταπίεση. Η μελέτη φωτίζει τη διατήρηση έμφυλων διακρίσεων στον εργασιακό και κοινωνικό χώρο και αναδεικνύει τη συμβολή των φεμινιστικών κινημάτων στην προώθηση της ισότητας των φύλων.

Λέξεις-Κλειδιά: Γυναίκα, Έμφυλες διακρίσεις, Ισότητα φύλων, Κοινωνική θέση.

Gender and Age Otherness

Dr Dimitrios Ktistakis lecturer Frederick University

This article investigates the historical and sociological construction of gender and age-based otherness. Focusing on the evolving role of women, it traces their position from Minoan Crete and Classical Athens to Byzantine and modern societies. The analysis highlights major issues such as inequality, unpaid labor, political exclusion, and cultural marginalization. Emphasis is placed on the social functions assigned to women and their struggle for equal rights. The study also addresses how feminist movements have reshaped societal structures, contributing to female emancipation and broader gender equality in both public and private life. Despite institutional progress, gender discrimination persists, revealing the need for continued awareness and systemic change

Key-words: Gender otherness, Women and society, Gender equality

Εισαγωγή

Η θέση της γυναίκας στην κοινωνία αποτελεί αντικείμενο διαρκούς κοινωνιολογικής και ιστορικής διερεύνησης. Κατά την προϊστορική περίοδο, ο ρόλος της γυναίκας θεωρείται ότι ήταν κυρίαρχος. Πολλοί κοινωνιολόγοι υιοθέτησαν την άποψη ότι οι πρώτες ανθρώπινες κοινωνίες ήταν μητριαρχικές. Στη Μινωική Κρήτη, οι γυναίκες φαίνεται πως απολάμβαναν κάποια σχετική ελευθερία, σε αντίθεση με την Αρχαία Αθήνα, όπου ο ρόλος τους ήταν περιορισμένος εντός του οίκου. Στη Σπάρτη κατείχαν καλύτερη θέση, ενώ μόνο στη Μυτιλήνη –πατρίδα της ποιήτριας Σαπφούς– τους αναγνωρίζονταν δικαιώματα, όπως και η δυνατότητα εκπαίδευσης. Αντίθετα, στις κοινωνίες της Ανατολής και της Δύσης, η θέση των γυναικών ήταν συχνά υποβαθμισμένη και κοινωνικά απαξιωμένη (Mosse, 2002).

Η έλευση του χριστιανισμού διακήρυξε την απελευθέρωση της γυναίκας, ωστόσο οι ουσιαστικές κοινωνικές μεταβολές επήλθαν πολύ αργότερα, μέσα από τις αρχές του Διαφωτισμού και τις πολιτικές αναταράξεις του 18ου αιώνα – όπως η Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου στην Αμερική και η Γαλλική Επανάσταση. Στην Ελλάδα, η γυναίκα απέκτησε το δικαίωμα ψήφου για τις δημοτικές εκλογές σε ηλικία 30 ετών, ενώ μόλις το 1952 θεσμοθετήθηκε η καθολική ψήφος και το δικαίωμα του εκλέγειν και εκλέγεσθαι. Το 1975, με συνταγματική διάταξη, κατοχυρώθηκε ρητά η ισότητα των φύλων: «Οι Έλληνες και οι Ελληνίδες έχουν ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις» (Mosse, 2002).

Κατά τον 20ό και 21ο αιώνα, το εργασιακό τοπίο μετασχηματίστηκε ριζικά. Οι μη χειρωνακτικές εργασίες αυξήθηκαν, το εργατικό κίνημα ενισχύθηκε και το δικαίωμα στην απεργία αναγνωρίστηκε. Οι γυναίκες εισήλθαν μαζικά στην αγορά εργασίας, ενώ παρατηρείται σταθερή αύξηση της συμμετοχής τους στην αμειβόμενη απασχόληση σε όλες τις δυτικές κοινωνίες. Ενδεικτικά, στις ΗΠΑ, το 1975 μόλις το 47% των γυναικών με παιδιά κάτω των 18 ετών εργάζονταν, ενώ το 2000 το ποσοστό αυτό ανήλθε στο 72% (Mosse, 2002).

Κοινωνιολογικές έρευνες επισημαίνουν σημαντικές διαφορές στις επαγγελματικές δεξιότητες των δύο φύλων. Οι γυναίκες υπερέχουν στις κοινωνικές δεξιότητες –όπως η επικοινωνία, η συνεργασία, η διαχείριση χρόνου και η επίλυση συγκρούσεων– είτε ως εργαζόμενες είτε ως μητέρες και νοικοκυρές (Mosse, 2002). Σε σχετική μελέτη, Αμερικανοί εργοδότες ανέφεραν πως τουλάχιστον οι μισοί άνδρες υπάλληλοί τους αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ομαδική εργασία και στην κοινωνική αλληλεπίδραση (Mosse, 2002).

Η επαγγελματική διάκριση μεταξύ «ανδρικών» και «γυναικείων» επαγγελμάτων διευρύνει το χάσμα στις αμοιβές. Οι γυναίκες εξακολουθούν να συγκεντρώνονται σε χαμηλόμισθες θέσεις (Μουσούρου, 2003), ενώ η εργασιακή τους «χρηστικότητα» επηρεάζεται τόσο από τα πρότυπα καταμερισμού εργασίας εντός οικογένειας όσο και από το στάδιο ζωής στο οποίο βρίσκονται (Siltanen, 1994). Παρότι απασχολούνται έμμισθα, συνεχίζουν να αναλαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος των οικιακών υποχρεώσεων (The World’s Women, 2000).

Βιβλιογραφική έρευνα – επεξήγηση όρων

Σεξουαλικός Προσανατολισμός

Ορίζεται ως η συναισθηματική, ρομαντική ή/και σεξουαλική έλξη που νιώθει ένα άτομο προς άτομα διαφορετικού φύλου (ετεροφυλοφιλία), του ίδιου φύλου (ομοφυλοφιλία), ή προς άτομα και των δύο φύλων (αμφιφυλοφιλία). Ο σεξουαλικός προσανατολισμός αποτελεί στοιχείο της προσωπικής ταυτότητας του κάθε ανθρώπου και προστατεύεται από διεθνείς και εθνικές διατάξεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα (Human Rights Watch, 2015).

Διαφορετικότητα

Ο όρος αναφέρεται στην αναγνώριση και τον σεβασμό της μοναδικότητας κάθε ανθρώπου, ανεξαρτήτως εθνοτικής καταγωγής, φύλου, ηλικίας, θρησκείας, αναπηρίας, σεξουαλικού προσανατολισμού, κοινωνικής τάξης κ.ά. Η αποδοχή της διαφορετικότητας αποτελεί θεμέλιο για την ισότητα και την ένταξη όλων στην κοινωνία (United Nations, 2017).

Ενσωμάτωση (Inclusion)

Η ενεργή συμμετοχή όλων των κοινωνικών ομάδων στην κοινωνική, οικονομική, πολιτική και πολιτιστική ζωή, με σεβασμό στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες τους. Η έννοια αυτή δεν περιορίζεται μόνο στην παρουσία αλλά και στην ουσιαστική συμμετοχή και αποδοχή (European Commission, 2019).

Κοινωνικός Αποκλεισμός

Ο κοινωνικός αποκλεισμός αναφέρεται στην απομόνωση ή τον αποκλεισμό ατόμων ή ομάδων από την πλήρη συμμετοχή στην κοινωνική, οικονομική, πολιτική και πολιτιστική ζωή. Μπορεί να εκδηλωθεί μέσω φτώχειας, ανεργίας, έλλειψης πρόσβασης στην εκπαίδευση ή την υγειονομική περίθαλψη και αποτελεί συχνά αποτέλεσμα διακρίσεων (Sen, 2000).

Ρητορική Μίσους (Hate Speech)

Ο όρος περιγράφει οποιαδήποτε μορφή έκφρασης που διαδίδει, υποκινεί, προωθεί ή δικαιολογεί το μίσος, τη βία ή τις διακρίσεις απέναντι σε ένα άτομο ή ομάδα ατόμων λόγω της φυλής, του χρώματος, της εθνικής ή εθνοτικής καταγωγής, της θρησκείας, της σεξουαλικής ταυτότητας, του φύλου ή άλλων χαρακτηριστικών. Η ρητορική μίσους αντίκειται στις θεμελιώδεις αξίες των δημοκρατικών κοινωνιών (Council of Europe, 2019).

Ικανότητα (Ableism)

Ο όρος περιγράφει την προκατάληψη ή διάκριση υπέρ των ικανών σωματικά ή διανοητικά ατόμων και εις βάρος των ατόμων με αναπηρία. Συχνά ενσωματώνεται σε κοινωνικές πρακτικές, νόμους ή στερεότυπα που αποκλείουν ή περιθωριοποιούν ανθρώπους με διαφορετικές ικανότητες (Shakespeare, 2006).

Φυλετικός Ρατσισμός

Ο φυλετικός ρατσισμός είναι η πιο διαδεδομένη μορφή και αφορά την πεποίθηση ότι μία φυλή είναι εγγενώς ανώτερη από τις άλλες. Για παράδειγμα, η ιστορική αντίληψη περί ανωτερότητας της λευκής φυλής έναντι της μαύρης αποτέλεσε τη βάση για τον

αποικιοκρατισμό και τις πολιτικές διακρίσεων όπως το απαρτχάιντ (Γεωργογιάννης, 1997).

Κοινωνικός Ρατσισμός

Πρόκειται για τη διάκριση και τον αποκλεισμό ατόμων ή ομάδων με βάση την κοινωνική ή οικονομική τους θέση. Εκφράζεται μέσα από την περιθωριοποίηση μεταναστών, μειονοτήτων, αλλά και φτωχών στρωμάτων του πληθυσμού (Αβδελά, 1997).

Εθνικός Ρατσισμός

Ο εθνικός ρατσισμός εδράζεται στην πεποίθηση της ανωτερότητας του δικού μας έθνους έναντι των υπολοίπων. Ενισχύεται συχνά μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της ιστορικής αφήγησης, από την παιδική ηλικία (Αβδελά, 1997).

Θρησκευτικός Ρατσισμός

Αναφέρεται στην ιδέα ότι μία συγκεκριμένη θρησκεία είναι ανώτερη και αληθινή, και ως εκ τούτου οφείλει να επιβληθεί στις υπόλοιπες. Αυτή η μορφή ρατσισμού οδηγεί συχνά σε διώξεις, πολέμους και διακρίσεις (Αβδελά, 1997).

Ρατσισμός Αναπτυγμένων Χωρών

Πρόκειται για τη στάση υπεροψίας που υιοθετούν ανεπτυγμένα κράτη έναντι των αναπτυσσόμενων, κυρίως του Τρίτου Κόσμου, με βάση πολιτισμικά και οικονομικά κριτήρια (Αβδελά, 1997).

Ρατσισμός κατά του Γυναικείου Φύλου

Πρόκειται για τις ανισότητες και διακρίσεις εις βάρος των γυναικών, τόσο σε θεσμικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Ο έμφυλος ρατσισμός παραμένει ένα διαρκές κοινωνικό ζήτημα, με ποικίλες εκδηλώσεις στον εργασιακό, οικογενειακό και πολιτικό χώρο (Αβδελά, 1997).

Ιστορική αναδρομή για την θέση της γυναίκας

Η θέση της γυναίκας στην Αρχαία Αθήνα

Η θέση και ο ρόλος της γυναίκας στο κοινωνικό σύνολο πέρασε από διάφορα επίπεδα και είναι πρόσφατοι οι αγώνες που έδωσε το γυναικείο φύλο για την εξίσωση του με τους άνδρες. Κάνοντας μια αναδρομή στο παρελθόν θα μελετήσουμε την ζωή και τον ρόλο της γυναίκας στην Αρχαία Ελλάδα. Είναι προτιμότερο να εξετάσουμε την θέση που κατείχε η γυναίκα στην αθηναϊκή κοινωνία της Κλασικής Εποχής μιας και από ιστορικές πηγές που διαθέτουμε μπορούμε να συμπεράνουμε ποια ήταν η ζωή και ρόλος της στην Κλασική Αθήνα. Η Αθήνα για περισσότερο από δυο αιώνες αποτελούσε κυρίαρχη στρατιωτική και πολιτική δύναμη στον ελλαδικό χώρο με αποτέλεσμα να έχουμε μια πλήρη εικόνα της ζωής της γυναίκας την εποχή εκείνη (Mosse, 2002).

Στην Κλασική Αθήνα λοιπόν, ο δήμος των πολιτών χωρίζονταν σε διάφορες κοινωνικές τάξεις μέσα από τις οποίες καθορίζονταν και η θέση της γυναίκας στην Αθηναϊκή Κοινωνία.

Είναι άλλωστε γνωστό, ότι ο πληθυσμός της Αττικής δεν αποτελούνταν εξολοκλήρου από Αθηναίους πολίτες αλλά και από δούλους (αιχμάλωτοι πολέμου) και από μετοίκους (κάτοικοι άλλων πόλεων που δεν ήταν Αθηναίοι πολίτες). Έτσι κατ' επέκταση και ο γυναικείος πληθυσμός ήταν ανομοιογενείς και δεν αποτελούνταν αποκλειστικά από Αθηναίες αλλά υπήρχαν δούλες και γυναίκες μετοίκων και κάθε μια από αυτές τις κατηγορίες γυναικών κατείχαν την δική τους ξεχωριστή θέση στην αθηναϊκή κοινωνία.

Η Αθηναία, δηλαδή η γυναίκα που ήταν σύζυγος ή κόρη Αθηναίου πολίτη, ήταν αρκετά δύσκολο να αποκτήσει την ανεξαρτησία της και παρέμενε πάντοτε υπό την κηδεμονία του πατέρα της ή του νόμιμου κηδεμόνα της, του "κυρίου" της όπως λεγόταν. Ακόμα και μετά τον γάμο, που πρέπει να επισημανθεί ότι δεν ήταν επιλογή της νέα γυναίκας, αλλά ένα είδος διακανονισμού, δηλαδή μια προφορική υπόσχεση ανάμεσα στον νόμιμο κηδεμόνα και τον μελλοντικό της σύζυγο, η κηδεμονία της μετατοπιζόταν στον σύζυγο της και αν αυτός αργότερα πέθαινε, κηδεμόνας της καθοριζόταν ο γιος της ή ο πιο κοντινός της συγγενής (π.χ. αδερφός). Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι η Αθηναία ήταν συνεχώς κάτω από την εποπτεία κάποιου άνδρα ο οποίος μεταξύ άλλων διαχειριζόταν και την περιουσία της. Όσο καιρό ήταν ανύπανδρη, το ρόλο αυτό τον είχε ο πατέρα της και αργότερα μετά τον γάμο, η εκμετάλλευση της περιουσίας της γινόταν από τον άνδρα της (Mosse, 2002).

Η θέση της γυναίκας στην Μινωική Περίοδο

Τα ίχνη των πρώτων εγκαταστάσεων στις εύφορες πεδιάδες της Κρήτης, που ανάγονται στην 7η χιλιετία π.Χ., ανακαλύφθηκαν στα ορεινά της σπήλαια, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν από το γηγενή πληθυσμό ως κέντρα λατρείας (Burkert, 1977).

Η παραγωγή όμως των λίθινων ειδωλίων, των ορειχάλκινων αντικειμένων και της διακοσμημένης κεραμικής, που αποτελούν τα σημεία επαφής μας με την προϊστορική αυτή περίοδο, τοποθετείται πολύ αργότερα, γύρω στα μέσα της 3ης π.Χ. Παράλληλα ανθεί το εμπόριο με τους λαούς της Ανατολής και της Αιγύπτου, με τους οποίους οι Κρήτες αναπτύσσουν ζωηρή ανταλλαγή προϊόντων (Ξενίδο-Schild, 2001).

Σύμφωνα με τον Μαρινάτο (1959), το εμπόριο άλλωστε αποτελεί την πηγή ευημερίας, όχι μόνο στα απέραντα ανάκτορα, αλλά και στα λιμάνια και στο πλήθος των μικρότερων οικισμών, που έφεραν στο φως οι αρχαιολογικές ανασκαφές.

Τα μνημειώδη ανάκτορα στην Κνωσό, τη Φαιστό, την Αγία Τριάδα και τα Μάλια, αλλά και οι μικρότερες επαύλεις των αξιωματούχων, καταστράφηκαν συθέμελα γύρω στο 1700 π.Χ.

Γρήγορα ξαναχτίστηκαν, για να υποστούν γύρω στο 1500 - 1450 π.Χ. μια νέα, τρομερότερη καταστροφή (Μαρινάτος, 1959). Στο εξής, στα ανάκτορα της Κνωσού, επιβάλλουν την κυριαρχία τους οι μυκηναίοι κατακτητές, 21η εξάπλωση των οποίων συμπίπτει χρονικά με την παρακμή της Μινωικής Κρήτης (Ξενίδου-Schild, 2001).

Για τη φήμη της Κρήτης, την εποχή της ακμής της, παίρνουμε μια ιδέα από τον Όμηρο: « Μες στην κρασένια θάλασσα ένα νησί ‘ναι, η Κρήτη, όμορφη και πολύκαρπη και θαλασσοζωσμένη, που ’χει ανθρώπους άμετρους και πόλεις ενενήντα...» Πότνια, η

μεγάλη μεσογειακή θεά κατά την Cantarella (1998), στην Μινωική Κρήτη, πριν την έλευση του ελλαδικού κλάδου των λοιπών ευρωπαϊκών λαών, είχε επικρατήσει η λατρεία μιας θηλυκής θεότητας, μητέρας και πηγής της ζωής, που την εικόνα της μας δίνουν οι μινωικές αναπαραστάσεις, άλλοτε με δύο αρπακτικά ζώα στα πλάγια της ή με δύο φίδια στα ανυψωμένα της χέρια. Άλλοτε, την παριστάνουν σε ένα ιερό πλοίο: ως θεότητα τόσο της γης, όσο και της θάλασσας. Μια γυναίκα (Πότνια) παντοδύναμη, σύμβολο της γυναικείας δύναμης και δημιουργίας. Είναι η μεγάλη μητέρα της Μεσογείου, μια θηλυκή θεότητα, της οποίας ο σύντροφος, ο πάρεδρος, δεν αποτελούσε παρά μια μορφή απόλυτα παθητική, αποκλειστικά αφιερωμένη στην ικανοποίηση των ερωτικών ανησυχιών της Ποτνίας.

Πάνω σ' αυτό βασίζονται κυρίως οι εικασίες όσων υποστηρίζουν ότι υπήρξε μια μητροκρατική περίοδος στη Μεσόγειο και ιδιαίτερα στην Κρήτη κατά την μινωική περίοδο, δηλαδή από την 3η χιλιετία και μετά (Briffaut, 1927).

Η κοινωνική της θέση

Οι γυναίκες την περίοδο εκείνη είχαν υψηλή κοινωνική θέση. Αυτό επιβεβαιώνεται από την αναπαράσταση της πραγματικότητας της εποχής μέσα από την τέχνη, κυρίως στις εκδηλώσεις λατρείας και στις ταυροπαιδιές. Οι δύο ήταν δημόσιες γιορτές, με συμμετοχή μεγάλου αριθμού θεατών. Στις τελετές της λατρείας και στις συναφείς εκδηλώσεις, οι γυναίκες κατέχουν θέση ξεχωριστή. Η θεωρία της Harrison (1968), ότι αρχικά στην Κρήτη οι ιέρειες των μινωικών γυναικείων θεοτήτων ήταν παράλληλα και βασίλισσες που έλεγχαν το τελετουργικό της 23 αγροτικής μαγείας, θεμελιώθηκε βασικά στην εντύπωση της ιδιαίτερα σημαντικής θέσης των γυναικών.

Η θέση της γυναίκας στην Βυζαντινή Περίοδο

Σε όλο το βίο της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας, τόσο σε εποχές ακμής, όσο και σε εποχές παρακμής, δεν έλειψαν τα σύμφυτα και παράλληλα φαινόμενα του μεγάλου πλούτου και της μεγάλης φτώχειας. Η κοινωνία ήταν χωρισμένη σε δύο βασικές κατηγορίες ανθρώπων, τους ελεύθερους και τους δούλους.

Η δουλεία δεν είχε εσωτερικές διακρίσεις, τη συνέθετε μια τεράστια, άμορφη μάζα από δυστυχισμένα, βασανισμένα πλάσματα που βρισκόταν στο σε όλο το βίο της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας, τόσο σε εποχές ακμής, όσο και σε εποχές έλεος και την αναλγησία του κάθε αφέντη τους. Αντίθετα η ελευθερία είχε εσωτερικές διακρίσεις, πολύ βαθιές μάλιστα, ξεκινώντας από τους βαθύπλουτους και φτάνοντας μέχρι τους πεινάλεους και εξαθλιωμένους. Στο Βυζάντιο, επίσης, οι τάξεις ήταν τρεις. Την πρώτη αποτελούσαν οι πατρίκιοι, οι μεγαλοκτηματίες, τα μέλη του ανώτερου κλήρου, οι στρατιωτικοί ηγήτορες.

Στην δεύτερη τάξη ανήκαν οι έμποροι, οι επαγγελματοβιοτέχνες και οι ναυτικοί. Και στην τρίτη τάξη ήταν οι μεροκαματιάρηδες των πόλεων και οι εργατοαγρότες της υπαίθρου (Claphm-Eileen, 1944).

Ωστόσο, η κυρίαρχη τάξη, προστατεύοντας τα προνόμια της και μεριμνώντας για τη διαιώνιση τους, απαγόρευε αυστηρά τους γάμους ανάμεσα σε πρόσωπα διαφορετικών

κοινωνικών τάξεων (Claphm-Eileen, 1944). Η περιχαράκωση των τάξεων μέσα στα ξεχωριστά τους όρια δεν αφορούσε μόνο τα γάμο απλώς κατέληξε σε αυτόν. Ξεκινούσε από την απαγόρευση να στέκονται άνθρωποι του λαού δίπλα σε άρχοντες: έπρεπε ή να τους προσκυνάνε ή να εξαφανίζονται από μπροστά τους.

Εξαίρεση του κανόνα υπήρχε μόνο στην εκκλησία, κάτι που εξαίρουν οι εκκλησιαστικοί συγγραφείς, αλλά και εκεί η ανάμιξη ίσχυε μόνο τυπικά, αφού οι μεν πλούσιοι είχαν τα δικά τους στασίδια, ενώ οι φτωχοί, συνηθισμένοι στο διαχωρισμό, φρόντιζαν από μόνοι τους να κρατάνε τις αποστάσεις. Αυτό που συνέβαινε στο δρόμο, συνέβαινε πολύ περισσότερο στα γεύματα, όπου πλούσιες και φτωχές γυναίκες συμφύρονταν ήταν όταν κάποια συμφορά χτυπούσε την πόλη, σεισμός, η πυρκαγιά ή κάποια εισβολή εχθρών (Claphm-Eileen, 1944).

Έτσι όπως ήταν διαμορφωμένο στο Βυζάντιο το οικονομικό σύστημα επέτρεπε στα κοινωνικά ήθη, σε κάποιο βαθμό, την πολυτέλεια ν' απαγορεύουν στη γυναίκα την εργασία έξω από το σπίτι της ειδικά στις κοπέλες που ήταν άγαμες και δεν έπρεπε να τις βλέπει ούτε ο ήλιος. Όμως, πολύ συχνά η κοινωνική ηθική συμβαίνει να υποκύπτει στον οικονομικό καταναγκασμό και όσα απαγορεύονται και επίσημα ως ένα σημείο, επιτρέπονται σιωπηρά από το σημείο αυτό και πέρα. Έτσι η φτώχεια υποχρέωνε πολλές γυναίκες να υπακούνε στο νόμο της επιβίωσης παρά στον κοινωνικό νόμο και να βγαίνουν στην αγορά για να βγάλουν το ψωμί τους, ασκώντας τα επαγγέλματα της βιοτέχνισσας πουλώντας έργα φτιαγμένα από τα χέρια τους, της υφάντριας κα (Claphm-Eileen, 1944).

Η θέση της γυναίκας σήμερα

Οι γυναίκες πρώτο κατέκτησαν ίσα δικαιώματα με τους άνδρες στις νέες χώρες (ΗΠΑ, Αυστραλία, Νέα Ζηλανδία), σε εκείνες δηλαδή που δεν είχαν παράδοση ανδροκρατική αλλά που άνδρες και γυναίκες ξεκίνησαν εξ αρχής να στήσουν κάποιο νέο κράτος, πολύ πιο πριν από την Ευρώπη. Στην Ευρώπη το κίνημα των γυναικών άρχισε από τις σκανδιναβικές χώρες πριν εκατό περίπου χρόνια. Όμως το ρεύμα έγινε ισχυρότερο μετά το 2ο παγκόσμιο πόλεμο όταν έγινε αντιληπτό ευρέως ότι πρέπει να γίνουν σεβαστά τα ανθρώπινα δικαιώματα, δηλ. ότι πρέπει να υπάρχει σεβασμός και προστασία της αξίας του ανθρώπου ανεξαρτήτου φύλου, φυλής, θρησκεύματος (ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ, 1999).

Τη διάκριση των δύο φύλων στήριξαν η νομοθεσία, η εκπαίδευση και οι κοινωνικές προκαταλήψεις, στοιχεία που για δεκαετίες ολόκληρες δε σημείωναν καμία πρόοδο. Όμως μετά την Παγκόσμια Διακήρυξη Δικαιωμάτων του Ανθρώπου του 1948 και στη συνέχεια με τις διάφορες συμβάσεις του ΟΗΕ και με την ανάληψη του αγώνα από τα Ηνωμένα Έθνη, τα οποία, εν συνεχεία, ακολούθησαν και άλλοι μεγάλοι διεθνείς οργανισμοί όπως το Συμβούλιο της Ευρώπης, η ΕΟΚ (σήμερα Ε.Ε.), τα αιτήματα των γυναικών για ισότητα σε όλους τους τομείς υιοθετήθηκαν πλέον ως επίσημη πολιτική όλων αυτών των μεγάλων διεθνών οργανισμών (ΟΗΕ, 1975). Από το 1952 λόγω του ότι ψηφίστηκε η διεθνής σύμβαση του ΟΗΕ για τα ίσα πολιτικά δικαιώματα των γυναικών και την ίση πρόσβαση σε όλα τα δημόσια λειτουργήματα αναγκάστηκε η

Ελλάδα να προχωρήσει προς αυτή την κατεύθυνση. Με την κύρωση αυτής της σύμβασης άνοιξαν όλα τα δημόσια επαγγέλματα για τις γυναίκες και αποκτήθηκαν ίσα πολιτικά δικαιώματα. Εκείνη την εποχή θεσμοθετήθηκαν κανόνες προστατευτικοί της εργαζόμενης γυναίκας από το Διεθνές Γραφείο Εργασίας.

Επίλογος

Η θέση της γυναίκας στην κοινωνία έχει υποστεί σημαντικές μεταβολές από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα, με συνεχείς αγώνες για την ισότητα και την αναγνώριση των δικαιωμάτων της. Από την περιορισμένη συμμετοχή της στα κοινά και τον κοινωνικό βίο στην Αρχαία Ελλάδα μέχρι τη σταδιακή ένταξή της στην επαγγελματική ζωή και την πολιτική συμμετοχή στις σύγχρονες κοινωνίες, η πρόοδος είναι αδιαμφισβήτητη. Ωστόσο, παρά τις σημαντικές κοινωνικές και θεσμικές κατακτήσεις, η γυναίκα συνεχίζει να αντιμετωπίζει διακρίσεις και ανισότητες, ιδιαίτερα στον εργασιακό τομέα και στις παραδοσιακές κοινωνικές δομές.

Η συνεχής αναδιαμόρφωση των έμφυλων ρόλων και η εμφάνιση νέων κοινωνικών κινημάτων, όπως το φεμινιστικό, δείχνουν τη δύναμη και την αποφασιστικότητα των γυναικών να διεκδικήσουν το δικαίωμα στην ισότητα και την αυτονομία. Παρά τις προκλήσεις, η γυναίκα σήμερα αποτελεί ενεργό φορέα κοινωνικής αλλαγής, προωθώντας την αλληλεγγύη, τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και την ισότητα.

Αν και οι κοινωνικές αλλαγές είναι φανερές, οι διακρίσεις που εξακολουθούν να υφίστανται απαιτούν συνεχείς προσπάθειες και έναν αδιάκοπο αγώνα για την πλήρη εξάλειψή τους. Η ευρύτερη αναγνώριση των γυναικών και η ενίσχυση της κοινωνικής τους θέσης θα αποτελέσουν τη βάση για μια δικαιότερη και πιο ισότιμη κοινωνία, στην οποία οι γυναίκες θα συνεχίσουν να διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο σε όλους τους τομείς της δημόσιας και ιδιωτικής ζωής.

Βιβλιογραφία:

Chambers, I. (1997). Ανάλυση του φύλου ως κοινωνικό κατασκεύασμα και η σχέση των γυναικών στις σύγχρονες κοινωνίες.

Cummins, J. (1996, 2000). Εξετάζει την έννοια της διαπολιτισμικότητας και πώς αυτή επηρεάζει τη γυναικεία ταυτότητα και τη σχέση φύλου με την κουλτούρα.

Council of Europe (2019). *Hate Speech and the Internet*. Council of Europe

European Commission (2019). *Inclusion and Social Cohesion: A European Approach*. European Commission.

Human Rights Watch (2015). *World Report 2015*. Human Rights Watch.

Mosse, G. (2002). Αναλύσεις για τη θέση της γυναίκας στην αρχαία Ελλάδα και τη σύγχρονη εποχή, με έμφαση στην κοινωνική αποστολή και τις κοινωνικές αλλαγές.

Mousourou, E. (1985). Koinoniki metavoli kai i thesi ton gynaikon ston paragogiko tomea kata ti diarkeia tis viomichanikis epanastasis.

Mousourou, E. (2003). Diakriseis sti misthologiki anisotita metaxy andron kai gynaikon ston epangelmatiko tomea kai alles koinoniologikes paratiriseis.

Sen, A. (2000). *Social Exclusion: Concept, Application, and Scrutiny*. Asian Development Bank.

Shakespeare, T. (2006). *Disability Rights and Wrongs*. Routledge.

Siltanen, J. (1994). Εξετάζει την εργασία των γυναικών στο οικογενειακό πλαίσιο και τα εμπόδια στην επαγγελματική τους ζωή.

Vernikos, G. (2002). I anaptyxi tou feministikou kinimatos kai oi diekdikiseis ton gynaikon, me eidiki anafora stin Ellada kai ti simasia tou kinimatos gia tin politiki kai epangelmatiki symmetochi ton gynaikon.

Κλίμα τάξης και συγκρούσεις: Οι αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Χιώτη Μαριάννα- Εκπαιδευτικός Π,Ε,80,

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει τις απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον ρόλο του θετικού κλίματος στην τάξη ως μέσο πρόληψης και αποφυγής συγκρούσεων. Μέσω ποσοτικής έρευνας σε 200 εκπαιδευτικούς από τη Θεσσαλονίκη, αναλύθηκαν παράγοντες όπως η ικανοποίηση, η συνεργασία, η ανταγωνιστικότητα και η αντίληψη δυσκολίας. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η ύπαρξη θετικού κλίματος ενισχύει την αίσθηση ασφάλειας και μειώνει τις συγκρουσιακές συμπεριφορές. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον ρόλο του εκπαιδευτικού ως διαμεσολαβητή και υποστηρικτή της επικοινωνίας στην τάξη.

Λέξεις-Κλειδιά: θετικό κλίμα, συγκρούσεις, εκπαιδευτικοί, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τάξη.

Classroom Climate and Conflicts: Perceptions of Secondary Education Teachers

Marianna Chioti-Teacher of Economics

Abstract

This article explores the perspectives of secondary education teachers on the role of positive classroom climate in preventing and avoiding conflicts. A quantitative study was conducted with 200 teachers in Thessaloniki, focusing on dimensions such as satisfaction, collaboration, competitiveness, and perceived difficulty. Findings reveal that a constructive environment enhances students' sense of security and reduces conflict-prone behaviors. Special emphasis is placed on the teacher's role as a mediator and facilitator of communication in the classroom.

Key-words: positive climate, conflicts, teachers, secondary education, classroom.

Εισαγωγή

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Η διεθνής βιβλιογραφία υπογραμμίζει τη σημασία του θετικού σχολικού κλίματος για την αποφυγή συγκρούσεων και την αποτελεσματική εκπαίδευση. Ένα εποικοδομητικό κλίμα προάγει υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις (Banks, 2014) και την αίσθηση υποστήριξης μεταξύ των μαθητών, μειώνοντας την ένταση και ενισχύοντας τη συνεργασία (Demir et al., 2020). Οι στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων είναι πιο αποτελεσματικές όταν οι μαθητές αισθάνονται ασφαλείς (Cheng, 2022).Οι μελέτες χρησιμοποίησαν

ποικίλα εργαλεία, όπως ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις και πειράματα (Jurmala City Orphan's Court et al., 2020). Ενδεικτικά, συνδυάστηκαν ερωτηματολόγια και ημιδομημένες συνεντεύξεις (Manreka, 2015), ενώ άλλες έρευνες βασίστηκαν σε ημιδομημένες φόρμες (Demir et al., 2020; García Raga et al., 2019; Gillespie J., 2014; Lakkala et al., 2021), οιονεί πειραματικές μελέτες (Cheng, 2022) ή αποκλειστικά ερωτηματολόγια (Keles, 2022; Kolenova & Halakova, 2019; Κουρκούτας et al., 2019; Λογοθέτη, 2019).

Τα αποτελέσματα δείχνουν θετική σχέση μεταξύ σχολικού κλίματος και αποφυγής συγκρούσεων. Εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν συνεργατικά τους μαθητές μειώνουν τις συγκρούσεις (Lakkala et al., 2021). Αν και οι μαθητές αντιμετωπίζουν συγκρούσεις (Gillespie J., 2014), η έλλειψη ενσυναίσθησης από εκπαιδευτικούς οδηγεί σε αρνητικό κλίμα (Manreka, 2015). Οι καλές σχέσεις συμβάλλουν στην εκπαιδευτική επιτυχία (Hanuliaková & Barnová, 2015), υπογραμμίζοντας την ανάγκη για δημοκρατική προσέγγιση των εκπαιδευτικών ως διαμεσολαβητών (Manreka, 2015).Οι έρευνες μοιράζονται τον στόχο περιορισμού των συγκρούσεων μέσω θετικού κλίματος, χρησιμοποιώντας κυρίως ερωτηματολόγια. Διαφορές εντοπίζονται στους συμμετέχοντες (μαθητές, εκπαιδευτικοί ή και οι δύο), το μέγεθος δείγματος για παράδειγμα 15 εκπαιδευτικοί (Demir et al., 2020) έως 1.198 μαθητές (García Raga et al., 2019), τον αριθμό σχολείων και το γεωγραφικό εύρος (Ευρώπη, Αμερική), καλύπτοντας την περίοδο 2014-2024. Κενά στην υπάρχουσα βιβλιογραφία περιλαμβάνουν την ανάγκη για έρευνες σε διαφορετικά πολιτισμικά και εκπαιδευτικά πλαίσια (Lakkala et al., 2021) και τον περιορισμό της γενικευσιμότητας λόγω μικρού δείγματος (Κουρκούτας et al., 2019; Demir et al., 2020). Επιπλέον, ορισμένοι ερευνητές αντιμετωπίζουν το κλίμα της τάξης ως μονοδιάστατο, αγνοώντας παράγοντες όπως η ηλικία και η πολιτισμική ποικιλομορφία (Banks, 2014; Lakkala et al., 2021).Η διαχρονικότητα του θέματος απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση για την κατανόηση των παραγόντων που συμβάλλουν σε ένα θετικό κλίμα και τη μείωση των συγκρούσεων, με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, της μαθησιακής αποτελεσματικότητας και της ευημερίας.

Σκοπός της Έρευνας

Ο κύριος στόχος αυτής της μελέτης είναι να εξετάσει πώς ένα θετικό κλίμα στην τάξη μπορεί να συμβάλει στην πρόληψη και αποφυγή συγκρούσεων σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα αυτή φιλοδοξεί να αναδείξει τη σημασία της αποτελεσματικής επικοινωνίας για την ενίσχυση της ευημερίας και της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών (Κουρκούτας et al., 2019).Επιπλέον, θα αξιολογήσει τον τρόπο με τον οποίο η επικοινωνία και η αίσθηση του «ανήκειν» διαμορφώνουν ένα αρμονικό μαθησιακό περιβάλλον (Jurmala City Orphan's Court et al., 2020; Hanuliaková & Barnová, 2015; Manreka, 2015)και πώς αυτά τα στοιχεία λειτουργούν ως προστατευτική ασπίδα ενάντια στη βία και τις συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον.

Ερευνητικά Ερωτήματα

- Πώς ορίζεται το θετικό κλίμα στην τάξη;
- Ποιες διαστάσεις συνθέτουν και καθορίζουν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης;
- Με ποιους τρόπους οι υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στην τάξη συμβάλλουν στην πρόληψη των συγκρούσεων μεταξύ μαθητών ή μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;
- Πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να προωθήσουν την εποικοδομητική επικοινωνία και την ενίσχυση σχέσεων με σκοπό την πρόληψη συγκρούσεων στη σχολική κοινότητα; (Manreka, 2015).
- Κατά πόσο το φύλο και οι υπόλοιποι δημογραφικοί και εκπαιδευτικοί παράγοντες επηρεάζουν τη συμπεριφορά και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών;

Σημαντικότητα της Παρούσας Έρευνας

Η έρευνα είναι σημαντική καθώς αντιμετωπίζει την ανάγκη για αποφυγή συγκρούσεων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αναδεικνύοντας τις θετικές σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή (García Raga et al., 2019; Gillespie J., 2014) και τον αντίκτυπό τους στην ακαδημαϊκή επιτυχία (Πουρσανίδου, 2016; Cheng, 2022). Αναμένεται να συμβάλλει:

α. Στη βελτίωση του σχολικού κλίματος μέσω αποτελεσματικών παρεμβάσεων.

β. Στη μείωση των συγκρούσεων εντοπίζοντας τους παράγοντες που τις προκαλούν και τονίζοντας τον ρόλο του εκπαιδευτικού.

γ. Στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης δημιουργώντας ένα ασφαλές και υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον.

Μεθοδολογία

Στοιχεία Δείγματος και Σχεδιασμός Έρευνας

1.Πληθυσμός: Η έρευνα επικεντρώνεται σε μόνιμους εκπαιδευτικούς δημόσιων σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης, που ανέρχονται συνολικά σε 2.779 (βάσει στοιχείων του πληροφοριακού συστήματος "My School").

2.Μέγεθος και Σύνθεση Δείγματος: Επιλέχθηκε ένα δείγμα 200 εκπαιδευτικών, που αντιστοιχεί στο 7,19% του πληθυσμού. Αυτό το μέγεθος εξασφαλίζει την εγκυρότητα των ευρημάτων και την προστασία της εμπιστευτικότητας των συμμετεχόντων, ενώ ο σχεδιασμός του δείγματος στοχεύει στην αντιπροσωπευτικότητα των δημογραφικών στοιχείων του πληθυσμού, διευκολύνοντας τη γενίκευση των αποτελεσμάτων για τους εκπαιδευτικούς σε όλη την Ελλάδα

3.Τεχνική Δειγματοληψίας: Χρησιμοποιήθηκε δειγματοληψία κατά συστάδες.

Τρόπος Σχεδιασμού της Έρευνας

Αρχική Φάση: Ζητήθηκε και ελήφθη έγκριση από τον Προϊστάμενο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης ,μέσω email, για την υλοποίηση της εργασίας με την παρουσίαση των στόχων και της σημασίας της έρευνας. Καταγράφηκαν τα 126 Γενικά Λύκεια της Διεύθυνσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης, κατανεμημένα σε ομάδες περιοχών.

Επόμενη Φάση: Αποστάλθηκε πρόσκληση για εθελοντική συμμετοχή στους διευθυντές των σχολείων. Πραγματοποιήθηκε προκαταρκτική διαστρωμάτωση των σχολείων βάσει γεωγραφικής περιοχής για αντιπροσωπευτικότητα.

Τρίτη Φάση: Επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί από 120 σχολεία που έδειξαν ενδιαφέρον. Ωστόσο, 20 σχολεία εξαιρέθηκαν λόγω άρνησης των διευθυντών να επιλέγονται τυχαία οι εκπαιδευτικοί. Έτσι, επιλέχθηκαν τυχαία δύο εκπαιδευτικοί από καθένα από τα 100 εναπομείναντα σχολεία (βλ. Πίνακας 1), στους οποίους αποστάλθηκαν ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια με οδηγίες.

Πίνακας 1: Σχολεία που Επιλέχθηκαν

Ομάδες	**Αριθμός σχολείων Ανατολικής Θεσ/νίκης**
1η	26
2η	15
3η	12
4η	12
5η	1
6η	10
7η	11
8η	1
9η	2
ΣΥΝΟΛΟ	**100**

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 200 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από αυτούς, το 60% ήταν γυναίκες και το 40% άνδρες. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων (51,5%) ήταν ηλικίας 55–67 ετών, ενώ οι υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες κατανέμονται ως εξής: 45–55 ετών (24,5%), 35–45 ετών (15,5%) και 25–35 ετών (8%).Ως

προς την οικογενειακή κατάσταση, το μεγαλύτερο ποσοστό ήταν έγγαμοι (44,5%), ενώ ακολουθούν οι διαζευγμένοι (30,5%), οι ελεύθεροι (15%) και οι χήροι (10%).Σε ό,τι αφορά τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου (51%), ενώ το 41% διέθετε βασικό πτυχίο και το 8% διδακτορικό δίπλωμα. Αναφορικά με τη διδακτική εμπειρία, το 35,5% είχε προϋπηρεσία 20–30 έτη, το 35% 10–20 έτη, το 16,5% πάνω από 30 έτη και το 13% έως 10 έτη.

Εργαλεία Μέτρησης

Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε μια ποσοτική προσέγγιση με το ερωτηματολόγιο MCI (My Class Inventory) των Fraser, Anderson & Walberg (1982), προσαρμοσμένο στα ελληνικά ως "My Class Questionnaire" (ΤΕΤ) από τον Matsangoura (1987). Παρόλο που το ΤΕΤ αρχικά σχεδιάστηκε για την πρωτοβάθμια, έχει αναγνωριστεί η καταλληλότητά του και για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Νούσια, 2014, όπ. αναφ. στο B.J. Fraser, 1986). Στην παρούσα μελέτη, το ΤΕΤ συμπληρώθηκε από εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με μικρές αναπροσαρμογές στις ερωτήσεις. Επιλέχθηκε η συμπτυγμένη έκδοση των 25 ερωτήσεων λόγω της υψηλής εσωτερικής συνέπειας και εγκυρότητάς της. Η κλίμακα απάντησης ήταν "συμφωνώ" ή "διαφωνώ", αντί για κλίμακα 4 σημείων.

Οι πέντε διαστάσεις του ψυχολογικού κλίματος της τάξης που μετρώνται είναι (Nousia, 2014, όπ. αναφ. στο Matsangoura, 2000):

ι. Ικανοποίηση: Αντίληψη των εκπαιδευτικών για το επίπεδο ικανοποίησης των μαθητών από τη συνεργασία.

ιι. Διενεκτικότητα: Ύπαρξη διαφωνιών, συγκρούσεων και εντάσεων στην τάξη.

ιιι.Ανταγωνιστικότητα: Οργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων από τον εκπαιδευτικό.

ιν. Δυσκολία: Πολυπλοκότητα ακαδημαϊκών καθηκόντων και στάση του εκπαιδευτικού.

ν. Συνεκτικότητα: Αίσθηση ενότητας λόγω αποτελεσματικής επικοινωνίας και συνεργασίας.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου απαιτούσε περίπου 10 λεπτά, ώστε να αποφευχθεί η κόπωση των εκπαιδευτικών.

Περιορισμοί Έρευνας

Η έρευνα, παρόλο που στόχευσε στη σχέση θετικού κλίματος και αποφυγής συγκρούσεων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς:

Επιλογή Δείγματος: Το μέγεθος του δείγματος και η συγκέντρωσή του σε μία μόνο γεωγραφική περιοχή της Ελλάδας (Α' Θεσσαλονίκης) ενδέχεται να επηρεάσουν τη γενικευσιμότητα των ευρημάτων σε ευρύτερους πληθυσμούς εκπαιδευτικών ή σε χώρες με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Η συλλογή δείγματος εξαρτήθηκε επίσης από την έγκριση των φορέων.

Ύπαρξη ποικίλων παραγόντων: Οι σχολικές συγκρούσεις επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες (όπως επαγγελματική κατάρτιση, σχέσεις με κηδεμόνες), οι οποίοι δεν συμπεριλαμβάνονται στην παρούσα έρευνα. Το πεδίο της έρευνας περιορίζεται στη συσχέτιση θετικού κλίματος και αποφυγής συγκρούσεων, όπως το αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί.

Εργαλεία μέτρησης: Υπάρχει ανησυχία για προκατάληψη των εκπαιδευτικών στις απαντήσεις τους, καθώς μπορεί να επιδιώκουν να προβάλλουν μια ευνοϊκή εικόνα. Αν και η ανωνυμία του ερωτηματολογίου μετριάζει αυτό το ζήτημα, η αποκλειστική χρήση ποσοτικής προσέγγισης ενδεχομένως να μην αποτυπώνει πλήρως τις ποιοτικές διαστάσεις του εποικοδομητικού κλίματος.

Πιλοτική Έρευνα

Πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα με 30 εκπαιδευτικούς από 10 σχολεία της Α. Θεσσαλονίκης (4 εκπαιδευτικοί τυχαία επιλεγμένοι από κάθε σχολείο). Σκοπός ήταν η αξιολόγηση της διατύπωσης των ερωτημάτων του ερωτηματολογίου. Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο υπό επίβλεψη, και καταγράφηκαν τα σχόλιά τους για αναδιατυπώσεις. Μετά τις τροποποιήσεις, η διαδικασία επαναλήφθηκε για επιβεβαίωση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι ερωτήσεις ήταν σε γενικές γραμμές κατανοητές, απαιτώντας μόνο μικρές διορθώσεις.

Ανάλυση Αξιοπιστίας (a Cronbach)

Ο δείκτης α του Cronbach χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο της αξιοπιστίας της κλίμακας μέτρησης του θετικού σχολικού κλίματος. Ο δείκτης του Ματσαγγούρα (0,65-0,74) κυμάνθηκε σε επίπεδα παρόμοια με αυτά των δημιουργών του ερωτηματολογίου (0,58-0,81).

Διαδικασίες συλλογής δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε από τον Σεπτέμβριο έως τον Νοέμβριο του 2024, αξιοποιώντας την πλατφόρμα Google Forms. Αυτή η επιλογή διασφάλισε την ανωνυμία των συμμετεχόντων και απλοποίησε τη διαδικασία συλλογής των αποτελεσμάτων. Για την αύξηση του ποσοστού απόκρισης, στάλθηκαν υπενθυμίσεις μέσω email πριν από τη λήξη της προθεσμίας. Μετά την ολοκλήρωση της συλλογής, τα

συμπληρωμένα ερωτηματολόγια υποβλήθηκαν σε λεπτομερή έλεγχο για την εξασφάλιση της πληρότητας των δεδομένων. Δεδομένου ότι δεν παρατηρήθηκε κανένα πρόβλημα, προχώρησε η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων, επιτρέποντας την εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων.

Αποτελέσματα και ανάλυση της έρευνας

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν προηγούμενα ευρήματα σχετικά με τη σημασία της επίτευξης ενός θετικού και εποικοδομητικού κλίματος στην τάξη. Ένα τέτοιο κλίμα είναι κρίσιμο για την αποφυγή συγκρούσεων και την εδραίωση συνεργατικών σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών.Αυτά τα δεδομένα υποδεικνύουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στο δείγμα μας τείνουν να έχουν υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο (περισσότερα μεταπτυχιακά και διδακτορικά) και μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία (ιδίως στην κατηγορία άνω των 30 ετών) σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Επιπλέον, οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά γάμου. Και στα δύο φύλα, κυριαρχεί η ηλικιακή ομάδα των 55-67 ετών, υποδηλώνοντας ένα δείγμα με σημαντική εκπαιδευτική εμπειρία.

Από το ερωτηματολόγιο MCI, μέτρησης κλίματος τάξης , προκύπτουν τα εξής:

Υπάρχει γενικά θετική στάση προς το μάθημα και από τα δύο φύλα. Οι μεγαλύτερες διαφορές παρατηρούνται στην αντίληψη του κλίματος της τάξης. Οι γυναίκες τείνουν να είναι πιο κριτικές ως προς το κλίμα της τάξης. Και τα δύο φύλα βρίσκουν τη χρονιά γενικά ευχάριστη. Υπάρχει σημαντική συμφωνία μεταξύ των φύλων στις περισσότερες ερωτήσεις. Η θετική στάση προς το μάθημα και τη χρονιά μπορεί να συμβάλει σε καλύτερη μάθηση και συμμετοχή των μαθητών. Γενικά, παρατηρείται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί τείνουν να έχουν πιο θετική άποψη για τη συμπεριφορά των μαθητών σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Επίσης ότι ενώ οι άντρες εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ύπαρξη συναγωνισμού στην τάξη, δεν τον θεωρούν ιδιαίτερα έντονο ή επικριτικό. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι πιο ευαίσθητες στην αναγνώριση της προσπάθειας των μαθητών για καλύτερη απόδοση, ενώ οι άνδρες τείνουν να είναι πιο επιφυλακτικοί στην αξιολόγηση τέτοιων συμπεριφορών.

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη επιβεβαιώνει τα ευρήματα της βιβλιογραφίας, αναδεικνύοντας ότι ένα θετικό κλίμα στην τάξη είναι θεμελιώδους σημασίας για την πρόληψη των συγκρούσεων (Λογοθέτη, 2021). Η δημιουργία ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη θετικών σχέσεων (Banks, 2014), ενώ η επικοινωνιακή ικανότητα των εκπαιδευτικών κρίνεται ζωτικής σημασίας για την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων και την πρόληψη προβληματικών συμπεριφορών (Κουρκούτας κ.ά., 2020· Kolenova & Halakova, 2019). Η υιοθέτηση θετικής πειθαρχίας και η παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης ενισχύουν περαιτέρω την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Gandzel, 2022· Πουρσανίδου, 2016).

Γενικότερα, ένα θετικό σχολικό κλίμα συνδέεται άμεσα με βελτιωμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις και ενισχύει τη συνολική μαθησιακή διαδικασία (Malik et al., 2023, Lakkala et al., 2021).

Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανέδειξε σημαντικά συμπεράσματα σχετικά με το κλίμα στην τάξη και τη διαχείριση συγκρούσεων, τα οποία συνοψίζονται παρακάτω:

α .Θετική Αντίληψη για το Κλίμα στην Τάξη: Οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως φύλου, εκφράζουν γενικά θετική άποψη για το κλίμα στην τάξη. Συμφωνούν ότι ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μειώνει τις συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών.

β. Αναγνώριση της Αξίας της Επικοινωνίας και Συνεργασίας: Υπάρχει ευρεία συναίνεση μεταξύ των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μεγάλη σημασία της καλής επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών.

γ. Διαφορές στην Ευαισθησία και Παρατηρητικότητα ανά Φύλο:

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί τείνουν να είναι πιο ευαίσθητες στην αναγνώριση των μαθητικών δυσκολιών, υιοθετώντας μια πιο προσαρμοστική και υποστηρικτική προσέγγιση. Οι άνδρες εκπαιδευτικοί παρατηρούν συχνότερα την έλλειψη ευγένειας και σεβασμού μεταξύ των μαθητών, φαινόμενο που μπορεί να οδηγήσει σε εντάσεις. Η ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών κρίνεται απαραίτητη για την αντιμετώπιση αυτής της έλλειψης.

δ. Αναγκαιότητα Επιπλέον Υποστήριξης: Και τα δύο φύλα εκπαιδευτικών αναγνωρίζουν την ανάγκη για επιπλέον υποστήριξη και εξηγήσεις προς τους μαθητές, τονίζοντας τη σημασία της ενίσχυσης των μαθησιακών τους ικανοτήτων.

ε. Σημασία Προληπτικών Μέτρων: Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εφαρμόσουν τεχνικές που προάγουν τη συνεργασία και την αλληλοϋποστήριξη.

Συζήτηση

Η δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη αποτελεί θεμέλιο λίθο για την πρόληψη συγκρούσεων και την προώθηση ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι κρίσιμος στην εφαρμογή πρακτικών που καλλιεργούν ένα θετικό και ασφαλές περιβάλλον. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω:

1.Ανάπτυξης Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων: Η ενεργητική ακρόαση, η ενσυναίσθηση και ο ανοιχτός διάλογος από τους εκπαιδευτικούς δημιουργούν ένα ασφαλές περιβάλλον για την ειρηνική επίλυση διαφωνιών μεταξύ των μαθητών.

2. Ρόλος του Εκπαιδευτικού στη Δημιουργία Θετικού Κλίματος: Η θέσπιση σαφών κανόνων, η συνεπής εφαρμογή θετικής πειθαρχίας, η επιβράβευση θετικών συμπεριφορών και η ενθάρρυνση της συμμετοχής όλων των μαθητών είναι καίριας σημασίας.

3.Εφαρμογής Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης (SEL): Προγράμματα όπως αυτά του CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), που εστιάζουν στην αυτογνωσία, αυτοδιαχείριση, κοινωνική επίγνωση, δεξιότητες σχέσεων και υπεύθυνη λήψη αποφάσεων, βελτιώνουν τις σχέσεις, μειώνουν τον εκφοβισμό και τις συγκρούσεις, και ενισχύουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις.

4.Ενίσχυσης της Συνεργασίας και Ομαδικότητας: Δραστηριότητες συνεργατικής μάθησης, όπως ομαδικά projects ή παιχνίδια ρόλων, προάγουν την αλληλοϋποστήριξη και διδάσκουν τους μαθητές να επιλύουν εποικοδομητικά τις διαφωνίες, εκτιμώντας τις διαφορετικές οπτικές γωνίες.

Προτάσεις για Μελλοντικές Προοπτικές

Για να ενισχυθεί περαιτέρω ένα θετικό σχολικό κλίμα και να διαχειριστούν αποτελεσματικά οι συγκρούσεις, προτείνονται οι εξής κατευθύνσεις:

1.Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Είναι απαραίτητο να εντατικοποιηθούν τα προγράμματα επιμόρφωσης σε θέματα διαχείρισης συγκρούσεων, επικοινωνίας, θετικής πειθαρχίας και σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Η συνεχής ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών είναι θεμελιώδης.

2.Θεσμικές Παρεμβάσεις: Πρέπει να εφαρμοστούν προγράμματα σχολικής διαμεσολάβησης, να δημιουργηθούν υποστηρικτικές δομές για εκπαιδευτικούς και μαθητές, και να ενισχυθεί η συνεργασία σχολείου-οικογένειας.

3.Ενθάρρυνση Συνεργασίας και Ομαδικής Εργασίας: Να σχεδιάζονται και να υλοποιούνται δραστηριότητες που προάγουν τη συνεργασία και την ομαδική εργασία, ενθαρρύνοντας την αλληλοϋποστήριξη μεταξύ των μαθητών.

4.Ερευνητικές Πρωτοβουλίες: Είναι σημαντικό να διεξάγονται μακροχρόνιες έρευνες για την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων, να μελετάται η επίδραση του κλίματος σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια και να διερευνάται η σχέση μεταξύ σχολικού κλίματος και αποφυγής συγκρούσεων.

5.Καινοτόμες Προσεγγίσεις: Να αξιοποιείται η τεχνολογία για τη δημιουργία διαδραστικών εργαλείων μάθησης, να αναπτύσσονται εργαλεία αξιολόγησης του σχολικού κλίματος και να προωθούνται δημιουργικές μέθοδοι επίλυσης προβλημάτων.

6.Διεθνής Συνεργασία: Να ενθαρρύνεται η ανταλλαγή καλών πρακτικών, η συμμετοχή σε διεθνή ερευνητικά προγράμματα και η ανάπτυξη κοινών πρωτοκόλλων διαχείρισης συγκρούσεων, αξιοποιώντας την παγκόσμια εμπειρία.

7.Συστηματική Παρακολούθηση και Αξιολόγηση: Για την αποτελεσματική βελτίωση του σχολικού κλίματος, είναι ζωτικής σημασίας η θέσπιση ενός συστήματος συστηματικής παρακολούθησης και αξιολόγησης.

Βιβλιογραφία

Banks, T. (2014). Creating Positive Learning Environments: Antecedent Strategies for Managing the Classroom Environment & Student Behavior. *Creative Education*, *05*(07), 519–524. https://doi.org/10.4236/ce.2014.57061

Cheng, X. (2022). The Hope of Positive Behavior Interventions and the School Climate. *Science Insights Education Frontiers*, *12*(1), 1603–1604. https://doi.org/10.15354/sief.v12i1.777

Demir, B., Yücesoy, Y., Bağlama, B., Baştaş, M., & Öznacar, B. (2020). SECONDARY EDUCATION TEACHERS AND SCHOOL ADMINISTRATORS' VIEWS ON POSITIVE ORGANIZATIONAL CLIMATE. *Near East University Online Journal of Education*, *3*(1), 12–21. https://doi.org/10.32955/neuje.v3i1.188

García Raga, L., Grau Vidal, R., & Boqué Torremorell, M. C. (2019). School Mediation under the Spotlight: What Spanish Secondary Students Think of Mediation. *ECPS - Educational Cultural and Psychological Studies*, *19*, 2. https://doi.org/10.7358/ecps-2019-019-garc Gillespie, Jonathan (2014). Don't Hate, Just Mediate: Understanding the Impact of a Conflict Mediation Program on Adolescents' Experiences with Conflict, Safety and Help Seeking in Urban Schools. *UCLA Electronic Theses and Dissertations*. Permalink https://escholarship.org/uc/item/2150h92f

Jurmala City Orphan's Court, Ledina, I., Lice-Zikmane, I., & Latvia University of Life Sciences and Technologies. (2020). *The Pedagogical Aspects of Reducing Adolescent Violence in the School Environment*. 303–309. https://doi.org/10.22616/REEP.2020.036

Keleş, T. (2022). Investigation of high school students creative problem-solving attributes. *Journal of Pedagogical Research*, https://doi.org/10.33902/JPR.202215433

Kolenova, Z., & Halakova, Z. (2019). The Teaching Profession according to Communication Styles while Solving Conflict Situations. *International Journal of Educational Methodology*, *5*(4), 535–545. https://doi.org/10.12973/ijem.5.4.535

Kourkoutas, I., Makri-Botsari, E., Hart, A., Kassis, W., & Stavrou, P. (2020). Symvouleftiki ypostirixi ekpaideftikon gia tin enischysi tis psychikis anthektikotitas kai ti diacheirisi provlimatikon symperiforon sto scholeio:

Dedomena apo ena programma paremvasis. P*sychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society,* 24(1), 9. https://doi.org/10.12681/psy_hps.22428

Lakkala, S., Galkienė, A., Navaitienė, J., Cierpiałowska, T., Tomecek, S., & Uusiautti, S. (2021). Teachers Supporting Students in Collaborative Ways—An Analysis of Collaborative Work Creating Supportive Learning Environments for Every Student in a School: Cases from Austria, Finland, Lithuania, and Poland. *Sustainability*, *13*(5), 2804. https://doi.org/10.3390/su13052804

Logotheti, S.(2021). *To thetiko klima sto scholeio os kathoristikos paragontas tis apotelesmatikis leitourgias tou. Apopseis ton ekpaideftikon defterovathmias ekpaidefsis stin Ipeiro* .Didaktoriki diatrivi. Panepistimio Ioanninon(Paidagogiko Tmima Dimotikis Ekpaidefsis)

Manreka, A. (2015). Concept of Teacher Leaders and Creation of Friendly Climate in the Classroom: In Secondary Education (High School), in Albania. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*. https://doi.org/10.5901/ajis.2015.v4n3s1p322

Nousia, A.(2014).*To klima tis taxis kai oi antilipseis ton mathiton/trion gia tin epangelmatiki exouthenosi ton ekpaideftikon tou s*(Metaptychiaki ergasia). Panepistimio Ioanninon (Paidagogiko Tmima Dimotikis Ekpaidefsis, Metaptychiako programma Spoudon Epistimon Tis Agogis

Poursanidou, E. I. (2016). Provlimata symperiforas stin taxi kai paremvasi tou daskalou. *Erevna stin Ekpaidefsi*, 5(1), 62–75. https://doi.org/10.12681/ hjre.9380

Συναισθηματική νοημοσύνη και ενσυναίσθηση ως παράγοντες διαχείρισης συγκρούσεων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Μια συστηματική ανασκόπηση

Βασιλική Γκαρίλα, Μ.Ed Εκπαιδευτικός Π.Ε.78

Περίληψη

Η διαχείριση συγκρούσεων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για τη δημιουργία ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Στην εργασία εξετάζεται ο ρόλος της ενσυναίσθησης και της συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ) ως στρατηγικές για την αποτελεσματική επίλυση συγκρούσεων. Παρουσιάζονται θεωρητικές προσεγγίσεις και εμπειρικές μελέτες που αναδεικνύουν τη θετική επίδραση της ΣΝ και της ενσυναίσθησης στη μείωση της επιθετικότητας και την ενίσχυση της συνεργασίας. Επίσης, αναλύονται προγράμματα παρέμβασης και πρακτικές, όπως το RULER και το PATHS, και διατυπώνονται προτάσεις για ενίσχυση αυτών των δεξιοτήτων στους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: συναισθηματική νοημοσύνη, ενσυναίσθηση, διαχείριση συγκρούσεων, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σχολική κοινότητα

Conflict Management in Secondary School Students through the Development of Empathy and Emotional Intelligence

Vasiliki Garila, Secondary Education Teacher, Ph.D. Candidat

Abstract

Conflict management in secondary education is a crucial factor in creating a positive learning environment. This paper explores the role of empathy and emotional intelligence (EI) as strategies for effectively resolving school conflicts. It presents theoretical approaches and empirical studies that highlight the positive impact of EI and empathy on reducing aggression and enhancing collaboration. Moreover, intervention programs and practices such as RULER and PATHS are analyzed. The study proposes ways to support the development of these competencies in secondary school students through socio-emotional learning and technological tools.

Key-words: emotional intelligence, empathy, conflict management, secondary education, school community

Εισαγωγή

Οι συγκρούσεις αποτελούν θεμελιώδη πτυχή της ανθρώπινης επικοινωνίας και εκδηλώνονται με ιδιαίτερη ένταση στο σχολικό περιβάλλον, όπου οι μαθητές συνδιαμορφώνουν σχέσεις μέσα σε ένα σύνθετο πλέγμα προσδοκιών, συναισθημάτων και κοινωνικών κανόνων. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι συγκρούσεις μεταξύ μαθητών

συχνά οξύνονται λόγω της αναπτυξιακής φάσης της εφηβείας, η οποία χαρακτηρίζεται από εντεινόμενη ανάγκη για αυτονομία, αναγνώριση και διαμόρφωση ταυτότητας.

Στο πλαίσιο αυτό, η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) και η ενσυναίσθηση αναδεικνύονται ως κρίσιμες δεξιότητες που ενισχύουν τη διαχείριση συγκρούσεων με μη βίαιο και δημιουργικό τρόπο. Η ΣΝ επιτρέπει στους μαθητές να αναγνωρίζουν και να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους, ενώ η ενσυναίσθηση ενισχύει την κατανόηση της προοπτικής του άλλου, προάγοντας τον διάλογο και τη συνεργασία. Η εκπαιδευτική κοινότητα καλείται να ενσωματώσει στρατηγικές κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης (SEL) στη σχολική καθημερινότητα, ώστε να διαμορφωθεί ένα περιβάλλον που ευνοεί την αποτροπή συγκρούσεων και τη θετική διαχείρισή τους όταν προκύπτουν.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να εξετάσει, μέσα από συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση, το πώς η ενίσχυση της ΣΝ και της ενσυναίσθησης μπορεί να συνδράμει στη διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα, διερευνώνται εκπαιδευτικές πρακτικές, προγράμματα παρέμβασης και ο ρόλος των εκπαιδευτικών ως φορέων αυτών των δεξιοτήτων. Η μελέτη φιλοδοξεί να συμβάλει στην εμβάθυνση της επιστημονικής συζήτησης γύρω από τις κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες και να εμπνεύσει παιδαγωγικές παρεμβάσεις με επίκεντρο τον μαθητή ως ολόπλευρο πρόσωπο.

Θεωρητικό Πλαίσιο

1. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στη Σχολική Πραγματικότητα

Η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ), όπως ορίστηκε αρχικά από τους Salovey και Mayer (1990) και συστηματοποιήθηκε αργότερα από τον Goleman (1995), περιλαμβάνει την ικανότητα αναγνώρισης, κατανόησης, έκφρασης και διαχείρισης των συναισθημάτων τόσο του εαυτού όσο και των άλλων. Στο σχολικό περιβάλλον, η ΣΝ συνδέεται με αυξημένη ικανότητα αυτορρύθμισης, βελτιωμένες κοινωνικές σχέσεις και ενίσχυση της μαθησιακής εμπλοκής (Brackett et al., 2012).

Η ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν τα συναισθηματικά τους σήματα, να διαχειρίζονται τον θυμό και την απογοήτευση, καθώς και να επιλύουν διαφωνίες χωρίς βία, αποτελεί βασικό συστατικό ενός υγιούς σχολικού μικροκλίματος. Παράλληλα, η ΣΝ ενισχύει τη συναισθηματική ανθεκτικότητα, λειτουργώντας ως προστατευτικός παράγοντας απέναντι στο άγχος, στον σχολικό εκφοβισμό και στις κοινωνικές αποκλίσεις (Mayer, Salovey & Caruso, 2016).

2. Ενσυναίσθηση: Ο Πυρήνας της Διαπροσωπικής Κατανόησης

Η ενσυναίσθηση, έννοια με βαθιές ρίζες στην ανθρωπιστική ψυχολογία (Rogers, 1959), αφορά την ικανότητα κατανόησης της συναισθηματικής και γνωστικής κατάστασης του άλλου, χωρίς απαραίτητα ταύτιση ή κρίση. Η σύγχρονη βιβλιογραφία διακρίνει μεταξύ συναισθηματικής και γνωστικής ενσυναίσθησης (Davis, 1983·

Gallese, 2003), ενώ οι νευροεπιστήμες εμπλουτίζουν τη μελέτη της με αναφορές στους κατοπτρικούς νευρώνες και στην κοινωνική νευροβιολογία της αλληλεπίδρασης (Singer & Lamm, 2009).

Η ενσυναίσθηση δεν είναι μόνο μια συναισθηματική δεξιότητα, αλλά και μια ηθική στάση: προϋποθέτει ακρόαση, αποδοχή και διάθεση να συν-κατανοήσει κανείς τον άλλον. Η ενίσχυσή της στους μαθητές μπορεί να περιορίσει φαινόμενα αποκλεισμού, εκφοβισμού και επιθετικότητας, καθώς δημιουργεί τις βάσεις για μια πολιτισμένη διαχείριση της ετερότητας και των διαφορών.

3. Η Σύγκρουση ως Παιδαγωγική Πρόκληση

Η σύγκρουση, αν και συχνά αντιλαμβάνεται ως πρόβλημα, αποτελεί αναπόφευκτο και ενίοτε δημιουργικό μέρος της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης. Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, οι συγκρούσεις εκδηλώνονται με λεκτικές, συναισθηματικές ή συμπεριφορικές μορφές, επηρεάζοντας τη δυναμική της τάξης και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Johnson & Johnson, 1996).

Η σύγκρουση μπορεί να είναι διαπροσωπική, ενδοομαδική ή διαομαδική, ενώ τα αίτιά της συχνά σχετίζονται με παρεξηγήσεις, ανταγωνισμούς, συναισθηματική ανωριμότητα ή ασυμφωνία αξιών (Coleman & Deutsch, 2012). Όταν αντιμετωπίζεται με θετικό και συνεργατικό τρόπο, λειτουργεί ως ευκαιρία για μάθηση, ενδυνάμωση και επανανοηματοδότηση των σχέσεων. Η μετακίνηση από μια προσέγγιση τιμωρίας σε μια προσέγγιση επανασύνδεσης αποτελεί παιδαγωγική ανάγκη της εποχής.

4. Κοινωνικο-Συναισθηματική Μάθηση και Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις

Η κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση (Social and Emotional Learning - SEL) συγκροτεί ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που στοχεύει στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας, της ενσυναίσθησης, της υπεύθυνης λήψης αποφάσεων και των διαπροσωπικών δεξιοτήτων (Zins et al., 2004). Προγράμματα όπως το RULER (Brackett et al., 2012) και το PATHS (Greenberg et al., 1995) έχουν αποδείξει την αποτελεσματικότητά τους στη μείωση των συγκρούσεων και στη βελτίωση του συναισθηματικού κλίματος του σχολείου.

Η ενσωμάτωση αυτών των παρεμβάσεων απαιτεί αναστοχασμό του ρόλου του εκπαιδευτικού, ο οποίος από μεταδότης γνώσης καλείται να γίνει διαμεσολαβητής σχέσεων και φορέας συναισθηματικής κουλτούρας. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε τεχνικές όπως η ενεργητική ακρόαση, η μη βίαιη επικοινωνία και η διαμεσολάβηση συγκρούσεων κρίνεται απαραίτητη για την επιτυχία των παρεμβάσεων (Jennings & Greenberg, 2009).

Πίνακας 1: Σύγκριση Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Ενσυναίσθησης

Διάσταση	Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ)	Ενσυναίσθηση
Ορισμός	Ικανότητα αναγνώρισης, κατανόησης και ρύθμισης συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων	Ικανότητα κατανόησης και συμμερισμού των συναισθημάτων και της προοπτικής του άλλου
Θεωρητική Βάση	Salovey & Mayer (1990), Goleman (1995)	Rogers (1959), Davis (1983), Gallese (2003)
Δομικά Στοιχεία	Αυτογνωσία, αυτορρύθμιση, κοινωνική επίγνωση, διαπροσωπικές δεξιότητες, παρακίνηση	Συναισθηματική και γνωστική κατανόηση του άλλου
Εστίαση	Εαυτός και άλλοι – ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές διαδικασίες	Άλλοι – καθαρά διαπροσωπική κατανόηση
Λειτουργία στην εκπαίδευση	Ρύθμιση συναισθημάτων, πρόληψη επιθετικότητας, ενίσχυση αυτοελέγχου και σχέσεων	Κατανόηση διαφορετικών προοπτικών, προώθηση αποδοχής και μείωση εκφοβισμού
Εφαρμογές σε προγράμματα SEL	Προγράμματα όπως RULER, PATHS, CASEL	Προγράμματα ενεργητικής ακρόασης, ρόλων, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
Σχέση με συγκρούσεις	Μειώνει παρορμητικότητα και ενισχύει τη διαπραγμάτευση	Διευκολύνει την κατανόηση της προοπτικής του άλλου και προωθεί τη συμφιλίωση

Μεθοδολογία Ανασκόπησης

Η παρούσα μελέτη υιοθετεί τη μέθοδο της **συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης**, με στόχο τη διερεύνηση του ρόλου της συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ) και της ενσυναίσθησης στη διαχείριση συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η επιλογή αυτής της μεθοδολογικής προσέγγισης βασίζεται στην ανάγκη χαρτογράφησης της υπάρχουσας γνώσης, στην εντοπισμένη έλλειψη πρωτογενούς ελληνικής έρευνας στο συγκεκριμένο πεδίο, καθώς και στη δυνατότητα εντοπισμού καλών πρακτικών από διεθνείς εμπειρίες.

1. Τύπος και Σκοπός της Ανασκόπησης

Πρόκειται για **ποιοτική, περιγραφική και ερμηνευτική ανασκόπηση** που αποσκοπεί:

- στην **κατανόηση των θεωρητικών και εμπειρικών σχέσεων** μεταξύ ΣΝ, ενσυναίσθησης και διαχείρισης συγκρούσεων·

- στην **αξιολόγηση υφιστάμενων παρεμβάσεων** και προγραμμάτων κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης·
- στην **ανάδειξη ερευνητικών και παιδαγωγικών κενών**, καθώς και στη διατύπωση προτάσεων για μελλοντική εκπαιδευτική δράση.

2. Πηγές Δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω επιστημονικών βάσεων δεδομένων όπως **Google Scholar**, **ERIC**, **Scopus**, και **PubMed**, καθώς και μέσω επιλεγμένων επιστημονικών βιβλίων. Τα κριτήρια ένταξης περιλάμβαναν:

- δημοσιεύσεις σε **επιστημονικά περιοδικά με κριτές** (peer-reviewed),
- άρθρα και μελέτες **δημοσιευμένες από το 1990 έως και το 2024**, με έμφαση στη σύγχρονη παιδαγωγική εφαρμογή,
- μελέτες σχετικές με τη **δευτεροβάθμια εκπαίδευση** ή γενικότερα με την εκπαίδευση σε συγκρουσιακά περιβάλλοντα,
- ερευνητικά έργα που αναλύουν ή αξιολογούν παρεμβάσεις συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης.

3. Διαδικασία Επιλογής και Ανάλυσης

Αρχικά έγινε **χαρτογράφηση** της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, με έμφαση σε κεντρικά θεωρητικά μοντέλα και εκπαιδευτικές πρακτικές. Ακολούθως, επιλέχθηκαν περίπου **25 πρωτεύουσες και δευτερεύουσες πηγές**, που περιλαμβάνουν θεωρητικά άρθρα, εμπειρικές μελέτες, ανασκοπήσεις και αξιολογήσεις προγραμμάτων SEL.

Η **ανάλυση των δεδομένων** οργανώθηκε με βάση τέσσερις άξονες:

1. Ο ρόλος της ΣΝ και της ενσυναίσθησης στη διαχείριση συγκρούσεων.
2. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών ως φορέων αυτών των δεξιοτήτων.
3. Αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πρακτικές και παρεμβάσεις.
4. Ερευνητικά κενά και προκλήσεις εφαρμογής.

Η μέθοδος της **ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου** (content analysis) επέτρεψε τη συγκριτική ερμηνεία ευρημάτων, την αποτύπωση θεωρητικών συγκλίσεων και αποκλίσεων, καθώς και τη διατύπωση προτάσεων για το ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

4. Περιορισμοί της Μελέτης

Η ανασκόπηση περιορίζεται σε **δευτερογενή δεδομένα** και δεν περιλαμβάνει πρωτογενή συλλογή στοιχείων (όπως ερωτηματολόγια ή συνεντεύξεις). Επιπλέον:

- παρατηρείται **περιορισμένη βιβλιογραφία εφαρμογών** σε εφηβικό πληθυσμό και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση,

- οι περισσότερες μελέτες αναφέρονται σε **δυτικά, μονοπολιτισμικά περιβάλλοντα**, γεγονός που δημιουργεί προβληματισμούς για τη διαπολιτισμική εφαρμοσιμότητα,
- δεν καταγράφεται **μακροπρόθεσμη αξιολόγηση** των παρεμβάσεων.

Ωστόσο, η παρούσα μελέτη προσφέρει μια σημαντική συμβολή στη θεωρητική σύνθεση του πεδίου, προτείνοντας παιδαγωγικές και ερευνητικές διαδρομές με έμφαση στον ολιστικό ρόλο της εκπαίδευσης.

Ανάλυση Αποτελεσμάτων της Ανασκόπησης

Η συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε κοινά σημεία, θεωρητικές συγκλίσεις και εφαρμοσμένες πρακτικές που συνδέουν τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ενσυναίσθηση με την αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων στη σχολική κοινότητα. Η ανάλυση οργανώνεται σε τέσσερις θεματικούς άξονες, οι οποίοι προέκυψαν επαγωγικά από τη μελέτη της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας.

1. Η συναισθηματική νοημοσύνη και η ενσυναίσθηση ως προστατευτικοί παράγοντες στη σχολική ζωή

Πλήθος ερευνών (Mayer & Salovey, 1997· Goleman, 2006· Brackett et al., 2012) καταδεικνύουν ότι οι μαθητές με υψηλό επίπεδο ΣΝ παρουσιάζουν μειωμένη επιθετικότητα, μεγαλύτερη αυτορρύθμιση και αυξημένες ικανότητες διαπραγμάτευσης σε συγκρουσιακές καταστάσεις. Η ΣΝ ενισχύει τη μαθησιακή ετοιμότητα και συμβάλλει στη συγκρότηση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων.

Παράλληλα, η ενσυναίσθηση αναδεικνύεται ως βασικός παράγοντας πρόληψης του εκφοβισμού και ενίσχυσης της συνεργατικής κουλτούρας (Davis, 1983· Jolliffe & Farrington, 2006). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ικανότητα των εφήβων να αποκωδικοποιούν την προοπτική του άλλου, γεγονός που ελαχιστοποιεί τις παρεξηγήσεις και προάγει τον διάλογο.

2. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών ως φορέων συναισθηματικής κουλτούρας

Σύμφωνα με τους Jennings & Greenberg (2009), οι εκπαιδευτικοί με υψηλό βαθμό ΣΝ διαμορφώνουν θετικό μαθησιακό κλίμα, μειώνουν τη συχνότητα των συγκρούσεων και ενισχύουν τη συναισθηματική ασφάλεια των μαθητών. Η ικανότητά τους να ασκούν ενεργητική ακρόαση, να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των μαθητών και να παρεμβαίνουν με δίκαιο και υποστηρικτικό τρόπο αναγνωρίζεται ως κρίσιμη.

Τα δεδομένα δείχνουν ότι η επαγγελματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα ΣΝ και ενσυναίσθησης συνδέεται άμεσα με τη βελτίωση της διαχείρισης της σχολικής τάξης (Gerdes et al., 2011· Brackett et al., 2012).

3. Εκπαιδευτικά προγράμματα και στρατηγικές ενίσχυσης της ΣΝ και της ενσυναίσθησης

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης (SEL) παρουσιάζουν τεκμηριωμένη αποτελεσματικότητα. Το πρόγραμμα **RULER** (Brackett et al., 2012) συμβάλλει στην αναγνώριση και ρύθμιση των συναισθημάτων, μειώνοντας τη συχνότητα των συγκρούσεων και βελτιώνοντας τις διαπροσωπικές σχέσεις. Αντίστοιχα, το πρόγραμμα **PATHS** (Greenberg et al., 1995) ενισχύει την αυτορρύθμιση και τη δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων, ιδιαίτερα σε νεαρότερες ηλικίες.

Η ενσωμάτωση των παραπάνω προσεγγίσεων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κρίνεται αναγκαία, παρά την έλλειψη επαρκών εμπειρικών δεδομένων για τις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες (Zins et al., 2004).

4. Ερευνητικά κενά και προκλήσεις εφαρμογής

Παρά τη γενική συμφωνία για την αποτελεσματικότητα της ΣΝ και της ενσυναίσθησης στη διαχείριση συγκρούσεων, η βιβλιογραφία παρουσιάζει ελλείψεις:

- Οι περισσότερες μελέτες επικεντρώνονται στην **πρωτοβάθμια εκπαίδευση**, ενώ η δευτεροβάθμια εκπαίδευση παραμένει υποεκπροσωπούμενη.
- Υπάρχει **έλλειψη διαχρονικών ερευνών** που να αξιολογούν τη μακροπρόθεσμη επίδραση των παρεμβάσεων SEL.
- Οι πολιτισμικές μεταβλητές συχνά **παραβλέπονται**, παρότι καθορίζουν την ερμηνεία, εφαρμογή και αποδοχή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.
- Η συνδυασμένη χρήση **παραδοσιακών και ψηφιακών εργαλείων** παραμένει ανεπαρκώς μελετημένη, παρότι η τεχνολογία προσφέρει δυνατότητες προσομοίωσης συγκρούσεων και συναισθηματικής μάθησης (Zych et al., 2021).

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας επιβεβαιώνει τον καίριο ρόλο που διαδραματίζουν η **συναισθηματική νοημοσύνη** και η **ενσυναίσθηση** στη διαχείριση συγκρούσεων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η παρουσία αυτών των δεξιοτήτων στους μαθητές και εκπαιδευτικούς μετασχηματίζει τη σύγκρουση από απειλή σε ευκαιρία για προσωπική και συλλογική ανάπτυξη.

Τα ευρήματα ενισχύουν την αντίληψη ότι η διαχείριση της σχολικής σύγκρουσης δεν μπορεί να περιορίζεται σε μηχανιστικές, τιμωρητικές λογικές, αλλά απαιτεί **παιδαγωγικές προσεγγίσεις ολιστικής φύσης**, οι οποίες να προάγουν τη συναισθηματική αυτογνωσία, την ενσυναίσθηση και τον κοινωνικό διάλογο. Το σχολείο οφείλει να εξελιχθεί σε «εργαστήριο δημοκρατίας» όπου οι συγκρούσεις δεν καταστέλλονται αλλά μετασχηματίζονται παιδαγωγικά.

Η **συστηματική ενσωμάτωση προγραμμάτων SEL** στην καθημερινότητα του σχολείου –πέραν των έκτακτων ή εξωτερικών παρεμβάσεων– κρίνεται κρίσιμη. Ιδιαίτερη σημασία αποκτά η **επιμόρφωση των εκπαιδευτικών** όχι μόνο σε γνωστικό αλλά και σε βιωματικό επίπεδο, ώστε να αναπτύξουν τις δικές τους δεξιότητες ΣΝ και να λειτουργούν ως πρότυπα ενσυναίσθησης, διαχείρισης θυμού και ειρηνικής επίλυσης διαφορών.

Η παιδαγωγική πρόκληση του σήμερα αφορά όχι μόνο το **"τι διδάσκουμε"** αλλά το **"πώς συνυπάρχουμε"** στην τάξη. Η σύγκρουση μπορεί να λειτουργήσει ως σημείο αποκάλυψης του αθέατου συναισθηματικού τοπίου των εφήβων, αν συνοδευτεί από κατάλληλες υποστηρικτικές πρακτικές.

Παιδαγωγικές Συστάσεις

1. **Ολιστική εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης (SEL)** σε όλες τις βαθμίδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προσαρμοσμένων στις αναπτυξιακές ανάγκες των εφήβων.
2. **Διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών** σε δεξιότητες ΣΝ, ενσυναίσθησης και διαχείρισης συγκρούσεων μέσω βιωματικών σεμιναρίων και εργαστηρίων ενεργητικής ακρόασης.
3. **Καλλιέργεια σχολικής κουλτούρας αμοιβαίας κατανόησης** και μη βίαιης επικοινωνίας, με θεσμούς διαμεσολάβησης και συλλογικής αντιμετώπισης των συγκρούσεων.
4. **Ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων** και τεχνολογιών προσωμοίωσης για την ενίσχυση της συναισθηματικής επίγνωσης και της ενσυναίσθησης με τρόπο οικείο στους εφήβους.
5. **Προώθηση συμμετοχικού διαλόγου** και ενδυνάμωσης των μαθητών ως ενεργών φορέων ειρηνικής συνύπαρξης, αναγνωρίζοντας τη φωνή τους στη σχολική διαδικασία.

Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

- Ανάπτυξη **διαχρονικών ερευνών** που αξιολογούν τη μακροπρόθεσμη επίδραση των παρεμβάσεων ΣΝ και ενσυναίσθησης.
- **Ποσοτικές και ποιοτικές μελέτες** σε μαθητικό πληθυσμό δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε ελληνικά σχολεία.
- Διερεύνηση **διαπολιτισμικών παραμέτρων** που επηρεάζουν την έκφραση και την αποδοχή συγκρουσιακών συμπεριφορών και παρεμβάσεων.
- Συγκριτικές έρευνες για τη **συμπληρωματικότητα τεχνολογικών και βιωματικών προσεγγίσεων** στην εκπαίδευση των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων.

Τελική Επισήμανση

Η ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης δεν αποτελεί πολυτέλεια ή περιθωριακή καινοτομία, αλλά **πυρηνικό στοιχείο ενός ανθρώπινου, δημοκρατικού και δίκαιου σχολείου**. Η διαχείριση συγκρούσεων μέσα από αυτά τα εργαλεία μπορεί να αναδείξει το σχολείο ως κοινότητα σχέσεων, όχι μόνο μάθησης.

Βιβλιογραφικός πίνακας σε μορφή APA 7

Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2012). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Emotional Learning: A Framework for Promoting Mental Health and Reducing Risk Behavior in Children and Youth*, 1, 1–28.

Coleman, P. T., & Deutsch, M. (2012). *The handbook of conflict resolution: Theory and practice* (3rd ed.). Jossey-Bass.

Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*(1), 113–126. https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113

Gallese, V. (2003). The roots of empathy: The shared manifold hypothesis and the neural basis of intersubjectivity. *Psychopathology, 36*(4), 171–180. https://doi.org/10.1159/000072786

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The new science of human relationships*. Bantam Books.

Greenberg, M. T., Kusché, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology, 7*(1), 117–136. https://doi.org/10.1017/S0954579400006374

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491–525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research, 66*(4), 459–506. https://doi.org/10.3102/00346543066004459

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review, 8*(4), 290–300. https://doi.org/10.1177/1754073916639667

Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science* (Vol. 3, pp. 184–256). McGraw-Hill.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*(3), 185–211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Singer, T., & Lamm, C. (2009). The social neuroscience of empathy. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1156*(1), 81–96. https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04418.x

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

Ψηφιοποίηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Οι προκλήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19

Καλλιόπη Φραγκούλη, Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος
Ελευθερία Στεργίου, Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος

Περίληψη

Η πρόσφατη πανδημία, η οποία έπληξε πολλές περιοχές του πλανήτη, αποτέλεσε για τον εκπαιδευτικό κόσμο πεμπτουσία πρόκλησης και προσαρμογής σε νέα δεδομένα σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα. Ο τομέας της εκπαίδευσης κλήθηκε να μετασχηματιστεί χωρίς πρότερη εμπειρία, υποδομή ή καθοδήγηση. Η αναστολή της δια ζώσης διδασκαλίας και ο περιορισμός των μετακινήσεων για την αντιμετώπιση της πανδημίας COVID-19 αποτέλεσαν τροχοπέδη στη λειτουργία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στην Ελλάδα και άνοιξαν τον δρόμο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και στην αξιοποίηση εναλλακτικών, κυρίως τεχνολογικών, μέσων. Τα μέλη της σχολικής κοινότητας, μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς, κλήθηκαν, χωρίς προειδοποίηση, προετοιμασία, και κατάλληλες υποδομές, να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, να αναπροσαρμόσουν την παιδαγωγική προσέγγιση τους, και να αντιμετωπίσουν πρωτόγνωρα εμπόδια. Με βάση την έκθεση με τίτλο "School education during COVID-19: Were students and teachers ready?" (2020) του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), η παρούσα εργασία αναλύει την κατάσταση του εκπαιδευτικού συστήματος πριν την υγειονομική κρίση. Ακόμα, εξετάζει τα μετέπειτα εμπόδια που προέκυψαν κατά την απότομη μετάβαση από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, όπως η έλλειψη των απαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων αλλά και υλικοτεχνικού εξοπλισμού, η έλλειψη συναισθηματικής και ψυχολογικής υποστήριξης των μελών της σχολικής κοινότητας, και η αύξηση του άγχους ως απόρροια της μετάβασης. Ταυτόχρονα, η εργασία επιδιώκει την ανάλυση ιδεών για περαιτέρω μελέτη σχετικά με την εισαγωγή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές μονάδες της Ελλάδας, και παρέχει προτάσεις για τη βελτίωση του σχεδιασμού και την αντιμετώπιση των υψηλών και πρωτόγνωρων απαιτήσεων, στις οποίες καλούνται να ανταπεξέλθουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Εισαγωγή

Η εξάπλωση της πανδημίας COVID-19 επηρέασε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής, και διατάραξε τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος σε παγκόσμιο επίπεδο, καθώς πολλά κράτη επέλεξαν την παύση των δια ζώσης μαθημάτων σε ιδρύματα όλων των βαθμίδων ως προληπτικό μέτρο εξάπλωσης του ιού επιστρατεύοντας τη μέθοδο της ψηφιακής εκπαίδευσης με την εκτεταμένη χρήση σύγχρονων συστημάτων τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας. Η έκθεση του ΟΟΣΑ (2020), για την Ελλάδα, αναφέρει τα εμπόδια και τις προκλήσεις που συνάντησαν μαθητές και εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19, καθώς και της αναγκαστικής και ξαφνικής εξοικείωσης τους με την, μέχρι τότε άγνωστη στο ελληνικό σχολείο, εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η προετοιμασία των μαθητών και των εκπαιδευτικών αποτέλεσε κεντρικό θέμα συζήτησης, εφόσον το Υπουργείο Παιδείας, ως αρμόδιος φορέας, δεν είχε

μεριμνήσει για την επιμόρφωση, την καθοδήγηση και την υποστήριξη των μελών της σχολικής κοινότητας. Βασικό επιχείρημα σε αυτή τη συζήτηση, σύμφωνα με την έκθεση, ήταν η πρόσβαση σε τεχνολογία και διαδίκτυο, η οποία αποτελούσε πρόκληση για πολλούς μαθητές και εκπαιδευτικούς (ΟΟΣΑ, 2020).

Σύμφωνα με τον Ζαϊμάκη και την Παπαδάκη η προσαρμογή από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση "έγινε απότομα χωρίς να υπάρξει χρόνος για ένα μακροπρόθεσμο εκπαιδευτικό σχεδιασμό που θα βοηθούσε στην μεθοδική ενσωμάτωση πρακτικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε εκπαιδευτικές μονάδες που διαχρονικά παρέχουν υπηρεσίες μάθησης μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας με τη φυσική παρουσία διδασκόντων και [μαθητών]" (2020). Αυτή η ξαφνική μετάβαση βασίστηκε στην ατομική υπευθυνότητα και ευελιξία, την κατοχή ειδικών τεχνολογικών εργαλείων μάθησης και διδασκαλίας. Είναι μια σύνθετη πρακτική που απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό και καθορισμό σκοπών και μεθόδων για να δημιουργηθεί μια αποδοτική και αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία προσαρμοσμένη στις μαθησιακές ανάγκες των συμμετεχόντων. Επιπλέον, προϋποθέτει εύκολη πρόσβαση σε δοκιμασμένα εργαλεία μάθησης και σε ειδικά διαμορφωμένο εκπαιδευτικό/διδακτικό υλικό που αποτελεί τον κύριο μοχλό της διδακτικής διδασκαλίας (Λιοναράκης 2001). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μια εναλλακτική επιλογή μάθησης για τους διδασκόμενους, έχει εξελιχθεί με την πάροδο του χρόνου και χαρακτηρίζεται από την απόσταση που χωρίζει τους εκπαιδευτές από τους εκπαιδευόμενους, τη χρήση εξειδικευμένων ψηφιακών πόρων, ειδικά σχεδιασμένοι ώστε να ανταποκριθούν σε ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες και συνθήκες (Bozkurt, 2019α; 2019β; Zawacki-Richt et al 2020).

Αντίθετα με άλλες χώρες της Ευρώπης, οι οποίες εργαλειοποιούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση προς όφελος τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών, και καλωσορίζουν το προνόμιο της απομακρυσμένης μάθησης και εργασίας, το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας υιοθέτησε και εφάρμοσε τη ψηφιακή εκπαίδευση ως λύση εκτάκτου ανάγκης στις σχολικές μονάδες χωρίς μακροπρόθεσμο σχεδιασμό. Η τηλεκπαίδευση επιστρατεύτηκε σε σύντομο χρονικό διάστημα λόγω της αναγκαίας άμεσης ανταπόκρισης του εκπαιδευτικού συστήματος στις ειδικές συνθήκες των ολικών απαγορεύσεων των μετακινήσεων που επικράτησαν σε όλο τον κόσμο και τη γενικότερη στροφή στην τηλεργασία και την κοινωνική αποστασιοποίηση. Οι δυσκολίες και οι προκλήσεις που παρουσιάστηκαν στα εκπαιδευτικά συστήματα, καθώς και οι καινοτομίες που εφαρμόστηκαν κατά τη μετάβαση στην εξ αποστάσεως διδασκαλία αναλύεται στην σχετική βιβλιογραφία που αναπτύχθηκε με ταχύτατους ρυθμούς (Bao 2020, Shehzadi etc 2020, Ferdig, etc. 2020, Flores & Gago 2020, Moorhouse 2020; Zhang et al. 2020). Η ψηφιακή εκπαίδευση εκτάκτου ανάγκης αντιμετωπίστηκε με σκεπτικισμό από την εκπαιδευτική κοινότητα και εμφανίστηκε ως μια πρόκληση που σηματοδοτεί εκπαιδευτική αλλαγή ή ακόμη και ολικό ψηφιακό μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών λειτουργιών (Flores & Gago 2020). Οι Bozkurt και Sharma ισχυρίζονται ότι σε μια κατάσταση κρίσης, στην οποία οι εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι βιώνουν άγχος, ένταση, ψυχολογική πίεση, η τηλεκπαίδευση δεν ενδείκνυται να περιοριστεί στην επιφανειακή κάλυψη της διδακτέας ύλης, αλλά να εκτείνεται σε θέματα συνεργασίας, υποστήριξης και ενθάρρυνσης

του μαθητικού δυναμικού και τη δημιουργία κλίματος ενσυναίσθησης και ασφάλειας που θα βοηθήσει τους συμμετέχοντες να συνεχίσουν να εργάζονται (2020). Σύμφωνα με τη Χατζηευφραιμίδου στο επίκεντρο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας οφείλει να βρίσκεται η διασφάλιση αποτελεσματικών ευκαιριών για μάθηση, και υπάρχει ανάγκη μετάβασης από μια προσέγγιση που επικεντρώνεται στον εκπαιδευτικό σε μια προσέγγιση που εστιάζει στον μαθητή και προσανατολίζεται περαιτέρω στην αποτελεσματική διάδοση γνώσεων σε ψηφιακές πλατφόρμες (2022).

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η πανδημία του COVID-19 αναδείχθηκε ως ένας σημαντικός παράγοντας που ανάγκασε τους εκπαιδευτικούς να αναζητήσουν νέους τρόπους αντιμετώπισης των προκλήσεων της εκπαίδευσης στον 21ο αιώνα. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας, οι εκπαιδευτικοί αναγκάστηκαν να προσαρμόσουν τις διδακτικές τους πρακτικές σε περιβάλλοντα από απόσταση και υβριδικά μοντέλα μάθησης, ώστε να ανταποκρίνονται στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Σχετικά με την ετοιμότητα των σχολείων και των μελών τους να ανταπεξέλθουν στη πρωτόγνωρη συνθήκη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αξίζει να σημειωθεί ότι κυριάρχησε αναστάτωση στην ακαδημαϊκή κοινότητα που κλήθηκε μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα να εξοικειωθεί με τις νέες εκπαιδευτικές λειτουργίες, να αποκτήσει πρόσβαση και να αναπτύξει ψηφιακές δεξιότητες χρήσης των πλατφορμών διαδικτυακής διδασκαλίας, Webex, e-class, e-me. Η ανάγκη για αναστροφή στον τρόπο σκέψης και προσέγγισης της διδασκαλίας, και για υποστήριξη μαθητών και εκπαιδευτικών μέσω της τεχνολογίας παρουσίασαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για αναστοχασμό (Brown & Ryoo, 2020). Στα ελληνικά σχολεία, οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν δυσκολίες στην προσαρμογή της διδακτικής τους πρακτικής σε απομακρυσμένο περιβάλλον και στη χρήση ψηφιακών εργαλείων και πλατφορμών λόγω ελλιπούς επιμόρφωσης και καθοδήγησης. Ωστόσο, σε αντίθεση με την Ελλάδα, σε άλλες χώρες διοργανώθηκαν επιμορφωτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Επιπλέον, προσφέρθηκαν πόροι για την αγορά εξοπλισμού και την παροχή σύνδεσης στο διαδίκτυο σε μαθητές που το είχαν ανάγκη, και αναπτύχθηκαν νέες τεχνολογικές λύσεις. Η ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδακτική διαδικασία προβλημάτισε πολλούς εκπαιδευτικούς, αλλά παράλληλα ανέδειξε την ανάγκη για συνεχή εκπαίδευση και εξέλιξη των δεξιοτήτων τους (Hodges, Moore, Lockee, Trust, & Bond, 2020).

Πέρα από την άμεση ανταπόκριση των εκπαιδευτικών και τη προσαρμογή τους στα νέα δεδομένα της τηλεκπαίδευσης, αξίζει να συζητηθεί η άμβλυνση των ανισοτήτων και διαφορών που παρουσιάστηκαν κατά την υιοθέτηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ως λύση έκτακτης ανάγκης στην περίοδο της πανδημίας. Οι νέες συνθήκες αναδεικνύουν πως το ιδανικό μιας εκπαίδευσης που δίνει ίσες ευκαιρίες για όλους δεν έχει επιτευχθεί, οι εκπαιδευτικές ανισότητες λόγω πιθανού ψηφιακού χάσματος εξακολουθούν να υπάρχουν. Το ψηφιακό χάσμα αφορά πιθανές ανισότητες στην πρόσβαση στο διαδίκτυο και στη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) που παρουσιάζουν ορισμένα τμήματα πληθυσμού λόγω κοινωνικο-δημογραφικών, οικονομικών και

γεωγραφικών παραγόντων (Serrano-Cinca, Muñoz-Soro & BruscaAlijarde, 2015). Ειδικότερα, το ψηφιακό χάσμα χρησιμοποιείται για να καλύψει ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών διαφορών που σχετίζονται με τη πρόσβαση και χρήση ψηφιακού εξοπλισμού και υπηρεσιών, κυρίως υπολογιστών, και τη δυνατότητα πρόσβασης στο Διαδίκτυο (Sparks, 2013). Όπως αναφέρεται στην έκθεση του ΟΟΣΑ (2020), η ανισότητα πρόσβασης στην τεχνολογία και το διαδίκτυο μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών παρουσιάστηκε ως ο κύριος λόγος δυσλειτουργίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας. Σύμφωνα με εκτιμήσεις της Unesco, μεγάλος αριθμός μαθητών επηρεάστηκε από το κλείσιμο των σχολικών μονάδων που άμβλυνε τις εκπαιδευτικές ανισότητες και έπληξε ιδιαίτερα τους μαθητές που έχουν χαμηλό οικονομικό υπόβαθρο (Unesco 2020, Unesco 2000α). Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί, με προσωπικό κόπο, πενιχρές τεχνολογικές υποδομές και δεξιότητες, πρωτοστάτησαν, ασπάστηκαν την απότομη μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, και βοήθησαν στην αποτελεσματικότητά της (Αθανάτου, Υφαντόπουλος, 2021). Πολλοί μαθητές και μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού δεν είχαν πρόσβαση σε κατάλληλο εξοπλισμό ή σύνδεση στο διαδίκτυο, ενώ άλλοι αντιμετώπισαν προβλήματα λόγω ανεπαρκούς τεχνολογικής κατάρτισης.

Συνολικά, όπως φαίνεται από τη βιβλιογραφία, η περίοδος της πανδημίας ανέδειξε τις αδυναμίες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αλλά και τις δυνατότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, παρέχοντας μια ευκαιρία για αναθεώρηση και βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι προκλήσεις που προέκυψαν κατά τη ψηφιακή μάθηση μπορούν να θεωρηθούν ως ευκαιρίες για μάθηση και αναμόρφωση των παραδοσιακών ρόλων και πρακτικών. Η μετάβαση στην τηλεκπαίδευση τόνισε την αναγκαιότητα της επικοινωνίας ανάμεσα στους συμμετέχοντες, όταν δεν υπάρχει η συλλογική εμπειρία στην αίθουσα διδασκαλίας. Τέλος, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα υπογράμμισε τη σημασία της ενσυναίσθησης, της έκφρασης των συναισθημάτων και της ζωντανής διάδρασης, ποιοτικά στοιχεία μιας αποτελεσματικής και αποδοτικής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Κριτική αποτίμηση της έκθεσης του ΟΟΣΑ (2020) σχετικά με την ετοιμότητα του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος πριν την περίοδο του COVID - 19

Σύμφωνα με έρευνες, η οργάνωση και η προετοιμασία του εκπαιδευτικού συστήματος για την αντιμετώπιση έκτακτων καταστάσεων, όπως οι πανδημίες, αποτελεί κρίσιμη παράμετρο για την αποτελεσματική λειτουργία του. Στην έκθεση του ΟΟΣΑ (2020), αναλύονται οι προκλήσεις που αντιμετώπισαν μαθητές και εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της πανδημίας σε πολλές χώρες, συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας. Η έκθεση αυτή παρουσιάζει την κατάσταση στην εκπαίδευση πριν την περίοδο του COVID - 19, με σκοπό να πληροφορήσει και να καθοδηγήσει μελλοντικές εκπαιδευτικές πολιτικές σε περιόδους κρίσης. Είναι γεγονός ότι, η διαθεσιμότητα τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ) καθιστά δυνατή τη συνέχιση της εκπαίδευσης και της μάθησης όταν οι φυσικές αλληλεπιδράσεις δεν είναι πλέον δυνατές. Ωστόσο, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές πρέπει να είναι πολύ εξοικειωμένοι με αυτές τις τεχνολογίες και τη χρήση τους ώστε να είναι αποτελεσματικές και αξιοποιήσιμες.

Η έκθεση του ΟΟΣΑ αντλεί δεδομένα σχετικά με την ετοιμότητα του εκπαιδευτικού συστήματος πριν την κρίση της πανδημίας του COVID-19, που έχουν συλλεχθεί μέσω του προγράμματος TALIS (2018), Διεθνής Έρευνα για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση η οποία διεξάγεται κάθε πέντε χρόνια, και PISA (2018). Το Διεθνές Πρόγραμμα PISA για την Αξιολόγηση των Μαθητών (Programme for International Student Assessment) είναι μία Εκπαιδευτική Έρευνα που διεξάγεται κάθε τρία χρόνια, από το 2000 έως και σήμερα, και που υλοποιείται από διεθνή ερευνητικά ιδρύματα (PISA Consortium) υπό την οργάνωση της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης του ΟΟΣΑ. Το 2015 πάνω από μισό εκατομμύριο μαθητές, οι οποίοι αντιπροσώπευαν 28 εκατομμύρια μαθητές των 15 ετών από 72 χώρες, πήραν μέρος στην Έρευνα. Κύριος στόχος του Προγράμματος PISA είναι η αξιολόγηση του εύρους των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών που βρίσκονται στο τέλος της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης, βάσει των οποίων διαμορφώνεται, σε σημαντικό βαθμό, η ουσιαστική και ισότιμη συμμετοχή τους στις σύγχρονα δομημένες κοινωνίες. Πιο συγκεκριμένα, το πρόγραμμα έχει σχεδιαστεί για την αξιολόγηση της ικανότητας των εφήβων ηλικίας 15 ετών αναφορικά με την ικανότητα της ανάγνωσης, των μαθηματικών και των επιστημονικών γνώσεων και δεξιοτήτων, προκειμένου να αντιμετωπίζουν και να διαχειρίζονται προκλήσεις στην πραγματική ζωή. Ειδικότερα, εξετάζει σε ποιο βαθμό οι μαθητές που ολοκληρώνουν το σχολείο έχουν καταφέρει να αποκτήσουν ορισμένες από τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να τους επιτραπεί η πλήρης συμμετοχή στη σημερινή κοινωνία. Αποτελεί σημαντικό μέρος του έργου της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης του ΟΟΣΑ, η οποία συλλέγει δεδομένα και παρέχει συγκριτικούς δείκτες των εκπαιδευτικών συστημάτων στα κράτη μέλη και στις χώρες εταίρους.

Με βάση ένα κοινά καθορισμένο και διεθνώς αποδεκτό πλαίσιο εργασίας, το Πρόγραμμα PISA συλλέγει πληροφορίες για τις επιδόσεις των 15χρονων συμμετεχόντων μαθητών και, την ίδια στιγμή, ανιχνεύει όψεις και δυνατότητες της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών που λαμβάνουν μέρος στην αξιολόγηση. Κάθε συμμετέχουσα χώρα έχει τη δυνατότητα να αντλεί μέσω του προγράμματος αυτού χρήσιμα στοιχεία για το εκπαιδευτικό της σύστημα, κατορθώνει να κατανοεί τα θετικά στοιχεία και τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού σχεδιασμού της και ανατροφοδοτείται σχετικά με το βαθμό αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου της, ανακαλύπτοντας ταυτόχρονα τις πρακτικές εκπαίδευσης και αγωγής των άλλων χωρών. Αποσκοπεί στην παροχή συγκρίσιμων δεδομένων με στόχο να δοθεί η δυνατότητα στις χώρες να βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές και τα αποτελέσματά τους, αξιολογώντας ταυτόχρονα το βαθμό κατάκτησης της γνώσης, και την ικανότητα των μαθητών να επιλύουν προβλήματα (ΙΕΠ). Σχεδιάστηκε για να καθορίσει τις πληροφορίες που παρέχονται από την εθνική παρακολούθηση των επιδόσεων του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω τακτικών αξιολογήσεων εντός ενός κοινού, διεθνώς συμφωνημένου πλαισίου. Πράγματι, διερευνώντας τις σχέσεις μεταξύ της μάθησης των μαθητών και άλλων παραγόντων, το πρόγραμμα μπορεί να προσφέρει πληροφορίες σχετικά με τις πηγές διακύμανσης των επιδόσεων εντός και μεταξύ των χωρών. Το PISA διοικείται και συντονίζεται από τον ΟΟΣΑ, και χρηματοδοτείται από τις συμμετέχουσες χώρες.

Στρατηγική ανάλυση της εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ελλάδα μετά τη πανδημία του COVID-19

Η παρούσα εργασία προσεγγίζει και εξετάζει στενά τα αποτελέσματα της έκθεσης του ΟΟΣΑ και την αιφνίδια εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα ελληνικά σχολεία μέσα από τον φακό Deming, ο οποίος θεωρείται πρωτοπόρος της έννοιας της ολικής ποιότητας. Η φιλοσοφία του στην αρχή βρήκε εφαρμογή στο διοικητικό σκέλος του σχολικού συστήματος. Επειδή, όμως, και εντός της σχολικής αίθουσας ασκείται διοίκηση από τον εκπαιδευτικό (οργάνωση του μαθήματος, των στόχων, του τρόπου συμμετοχής των μαθητών στη διδασκαλία και στη μαθησιακή διαδικασία κλπ.), η φιλοσοφία του Deming θεωρήθηκε ότι μπορεί να εφαρμοστεί και μέσα στη σχολική αίθουσα. Η στρατηγική ανάλυση της εφαρμογής την εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μετά την πανδημία του COVID-19 βάσει μερικών από τα 14 σημεία Deming, στοχεύει στην εποικοδομητική κριτική, ώστε να προκύψει αλλαγή και βελτίωση της ποιότητας της απομακρυσμένης διδασκαλίας, και να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα των υπηρεσιών της.

1. **Συνέπεια / Συνέχεια στη διατύπωση σκοπού και οράματος για διαρκή βελτίωση ποιότητας**

   Προκειμένου το εκπαιδευτικό σύστημα να ανταποκριθεί στις νέες πραγματικότητες και προκλήσεις που προέκυψαν από την πανδημία είναι απαραίτητη η συνεχής συμπερίληψη ευέλικτων πρακτικών και προγραμμάτων εκπαίδευσης για τους εκπαιδευτικούς. Η ανάγκη ανταπόκρισης εκπαιδευτικών και μαθητών στη τηλεκπαίδευση ανέδειξε την ικανότητα των σχολείων να καινοτομούν, προσαρμόζονται και υποστηρίζουν πρωτόγνωρους μαθησιακούς σκοπούς. Όπως, απεδείχθη κατόπιν της πανδημίας του COVID-19, η προσαρμοστικότητα των μελών της σχολικής κοινότητας στηρίζει το εκπαιδευτικό όραμα και τα ψηφιακά μέσα αποτελούν πολύτιμα εργαλεία για την αντιμετώπιση κρίσεων και απροσδόκητων καταστάσεων, καθώς και για την ενίσχυση της ανθεκτικότητας, όταν αντιμετωπίζονται προκλήσεις κατά τη διδακτική διαδικασία.

2. **Ενσωμάτωση Ποιότητας στην Παραγωγή από την αρχή. Όχι απλή τελική επιθεώρηση**

   Η αιφνίδια εισαγωγή και άμεση εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως λύση έκτακτης ανάγκης, κι όχι ως ένα αξιοποιήσιμο εργαλείο, δε συνέβαλε θετικά στην ενίσχυση της ποιότητας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Το γεγονός ότι η ψηφιακή μετάβαση της διδασκαλίας επήλθε χωρίς μακροπρόθεσμο σχεδιασμό στέρησε τα οφέλη της καινοτομίας σε ποιότητα και αποτελεσματικότητα από το εκπαιδευτικό και μαθητικό δυναμικό της χώρας.

3. **Συνεχής βελτίωση παραγωγής / υπηρεσιών**

   Ένα προαπαιτούμενο για οποιαδήποτε μορφή διαδικτυακής μάθησης είναι η πρόσβαση των μαθητών στις απαραίτητες ψηφιακές συσκευές, η οποία, όμως, δε διανέμεται

εξίσου σε ολόκληρο τον πληθυσμό. Το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια της πανδημίας σημειώθηκε άνιση πρόσβαση μαθητών, ιδιαίτερα από κοινωνικο-οικονομικά μειονεκτούσες οικογένειες, σε απαραίτητους τεχνολογικούς πόρους και το διαδίκτυο, τόνισε τις ανισότητες στη μάθηση και την ανάγκη για βελτίωση των ψηφιακών πόρων και υπηρεσιών που παρέχει το Υπουργείο Παιδείας.

Στον ψυχοσυναισθηματικό τομέα, κατά τη περίοδο της πανδημίας οι μαθητές και οι οικογένειές τους λειτούργησαν σε κλίμα αβεβαιότητας και άγχους το οποίο ενδεχομένως να επηρέασε αρνητικά τις σχολικές επιδόσεις. Δεδομένου ότι η γονεϊκή εμπλοκή διευκολύνει τη μάθηση στα πλαίσια της απομακρυσμένης διδασκαλίας, και οι μαθητές χρειάζονται στήριξη για μείωση του άγχους σε δυσμενείς συνθήκες, η πανδημία ανέδειξε την αναγκαιότητα της συμβουλευτικής και της ψυχολογικής υποστήριξης για τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

4. Πρακτική εκπαίδευση εργαζομένων / επιμόρφωση κατά την εργασία - Ενθάρρυνση συνεχούς εκπαίδευσης και αυτοβελτίωσης

Η διαθεσιμότητα Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) καθιστά δυνατή τη συνέχιση της διδασκαλίας και της μάθησης όταν οι φυσικές αλληλεπιδράσεις δεν είναι πλέον δυνατές. Ωστόσο, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές οφείλουν να είναι πολύ εξοικειωμένοι με αυτές τις τεχνολογίες και τη χρήση τους, για να είναι αποτελεσματικές. Κρίνεται αναγκαία η προετοιμασία και η έγκαιρη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη χρήση της τεχνολογίας και την εξ αποστάσεως διδασκαλία.

5. Αποβολή Φόβου

Η έλευση της τηλεκπαίδευσης στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίστηκε με φόβο, συνάντησε εμπόδια και αντίσταση από εκπαιδευτικούς, μαθητές και διοικητικά στελέχη, οι οποίοι εξέφραζαν σκεπτικισμό για την άμεση αλλαγή της παιδαγωγικής προσέγγισης, και την εισαγωγή της καινοτομίας. Σταδιακά, παρά τις προκλήσεις που παρουσιάστηκαν, η τηλεκπαίδευση προσέφερε πολύτιμες εμπειρίες και αποτέλεσε την αφετηρία για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση, κατά την οποία οι αξίες της συνεργασίας, του σεβασμού και της εμπιστοσύνης είναι απαραίτητες για την εξάλειψη της δαιμονοποίησης της καινοτομίας, την επιτυχή ενσωμάτωση και βελτίωση της τηλεκπαίδευσης, με στόχο τη ποιοτική και ισότιμη εκπαίδευση για όλους.

6. Επιβράβευση Εργατικού Δυναμικού

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση απαιτούσε από τους εκπαιδευτικούς να εργάζονται πολλές φορές εκτός του διδακτικού ωραρίου για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών. Παρά την άμεση ανταπόκριση, την αφοσίωση και την αυξημένη εργασιακή επιβάρυνση των εκπαιδευτικών, πολλοί από αυτούς ένιωσαν ότι οι προσπάθειές τους δεν επιβραβεύθηκαν ή αναγνωρίστηκαν επαρκώς, οικονομικά ή ηθικά.

Συζήτηση αποτελεσμάτων και πιθανά συμπεράσματα

Το PISA που διεξήχθη το 2018, προ COVID-19 εποχή, παρέχει περαιτέρω πληροφορίες σχετικά με την ικανότητα των σχολείων να βελτιώσουν τη διδασκαλία και τη μάθηση χρησιμοποιώντας ψηφιακές συσκευές. Στην Ελλάδα το 2018, το 34% των μαθητών "συμφώνησε" ή "συμφώνησε απολύτως" ότι υπάρχει μια αποτελεσματική πλατφόρμα υποστήριξης διαδικτυακής μάθησης. Το ποσοστό αυτό είναι χαμηλότερο από τον μέσο όρο στις χώρες του ΟΟΣΑ (54%). Ταυτόχρονα, το 44% των μαθητών στην Ελλάδα "συμφώνησε" ή "συμφώνησε απολύτως" ότι υπάρχουν αποτελεσματικοί πόροι σχεδιασμένοι για να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να μάθουν πώς να χρησιμοποιούν ψηφιακές συσκευές, που επίσης είναι χαμηλότερο το ποσοστό από το μέσο όρο στις χώρες του ΟΟΣΑ (65%). Συμπληρωματικά, αναφορά γίνεται για τον χρόνο προετοιμασίας του μαθήματος από τους εκπαιδευτικούς. Στην Ελλάδα, το 61% των μαθητών "συμφώνησε" ή "συμφώνησε απολύτως" ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν επαρκή χρόνο για να προετοιμάσουν μαθήματα που ενσωματώνουν ΤΠΕ, που είναι το ίδιο ποσοστό με τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ (61%). Παράλληλα, το 89% των Ελλήνων μαθητών ανέφεραν ότι διαθέτουν υπολογιστή για χρήση σχολικής εργασίας, ποσοστό που είναι ίδιο με το μέσο όρο του ΟΟΣΑ (89%). Για εκείνους που ανήκουν σε χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, το 76% των μαθητών ανέφεραν ότι διαθέτουν υπολογιστή που μπορούν να χρησιμοποιήσουν για σχολική εργασία, ποσοστό που δε διαφέρει στατιστικά σημαντικά από το μέσο όρο του ΟΟΣΑ (78%).

Οι συνθήκες για τη δημιουργία ενός επαρκούς κλίματος για τη κατ' οίκον διδασκαλία δεν εξαρτώνται μόνο από την πρόσβαση στην τεχνολογία, αλλά και από το αν υπάρχει κατάλληλος φυσικός χώρος μάθησης στο σπίτι. Στην Ελλάδα, το 88% των μαθητών ανέφεραν ότι έχουν έναν ήσυχο χώρο για να μελετήσουν στο σπίτι, ποσοστό που είναι χαμηλότερο από τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ (91%). Αυτό το ποσοστό ήταν 80% για τους μαθητές που προέρχονται από τα λιγότερο προνομιούχα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, το οποίο είναι χαμηλότερο από τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ (85%). Ενδεχομένως, η πρόσβαση σε έναν ήσυχο χώρο μάθησης μπορεί να έχει υποβαθμιστεί κατά τη διάρκεια της κρίσης λόγω παρόμοιων αναγκών των γονιών για τηλεργασία αλλά και των αδελφών που επίσης πρέπει να παρακολουθήσουν διαδικτυακά μαθήματα. Τα επίπεδα ανθεκτικότητας και αυτοαποτελεσματικότητας περιγράφουν την εμπιστοσύνη των μαθητών στη δυνατότητά τους να επιδιώξουν τους στόχους τους, αντιμετωπίζοντας προκλήσεις. Με βάση τα δεδομένα του PISA (2018), που συλλέχθηκαν πριν από την κρίση, το 78% των μαθητών στην Ελλάδα "συμφώνησε" ή "συμφώνησε απολύτως" ότι η πίστη στον εαυτό τους, τους βοηθά να ξεπερνούν δύσκολες στιγμές, ποσοστό που είναι υψηλότερο από τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ (71%). Ταυτόχρονα, το 88% των μαθητών "συμφώνησε" ή "συμφώνησε απολύτως" ότι τα καταφέρνουν με τον έναν ή τον άλλον τρόπο, ποσοστό που δε διαφέρει στατιστικά σημαντικά από τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ (89%). Εξετάζοντας τους μαθητές από τα χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, το 77% των μαθητών "συμφώνησε" ή "συμφώνησε απολύτως" ότι η πίστη στον εαυτό τους, τους βοηθά να ξεπερνούν δύσκολες στιγμές, ποσοστό που είναι υψηλότερο από τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ (71%), και το 85% των μαθητών "συμφώνησε" ή "συμφώνησε

απολύτως" ότι τα καταφέρνουν με τον έναν ή τον άλλον τρόπο, ποσοστό που δε διαφέρει στατιστικά σημαντικά από τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ (86%).

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι των μαθητών στο σχολείο είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την εκτίμηση του επιπέδου κινητοποίησης και συμμετοχής τους στην εκπαίδευσή τους. Στην Ελλάδα, το 86% των μαθητών "συμφώνησε" ή "συμφώνησε απολύτως" ότι είναι σημαντικό να προσπαθούν σκληρά στο σχολείο, μέσος όρος του ΟΟΣΑ 88%. Επίσης, το 55% των μαθητών θεώρησε ότι είναι "πολύ αληθές" ή "εξαιρετικά αληθές" ότι ο στόχος τους στο σχολείο είναι να μάθουν όσο το δυνατόν περισσότερα, μέσος όρος του ΟΟΣΑ 47%. Όσον αφορά τους μαθητές των κατώτερων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων στην Ελλάδα, το 85% των μαθητών "συμφώνησε" ή "συμφώνησε απολύτως" ότι είναι σημαντικό να προσπαθούν σκληρά στο σχολείο, ποσοστό που είναι χαμηλότερο από τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ (87%), ενώ το 49% των μαθητών πιστεύει ότι είναι "πολύ αληθές" ή "εξαιρετικά αληθές", ότι ο στόχος τους στο σχολείο είναι να μάθουν όσο το δυνατόν περισσότερα, ποσοστό που είναι υψηλότερο από τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ (42%). Στην Ελλάδα, το 86% των μαθητών "συμφώνησε" ή "συμφώνησε απολύτως" ότι οι γονείς τους υποστηρίζουν τις εκπαιδευτικές τους προσπάθειες, ποσοστό που είναι χαμηλότερο από τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ (89%). Ταυτόχρονα, το 81% των μαθητών που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα ανέφερε το ίδιο, ποσοστό που είναι χαμηλότερο από τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ (85%). Ωστόσο, σε ορισμένες συγκεκριμένες κοινωνικο-δημογραφικές ομάδες, η ακαδημαϊκή υποστήριξη των γονέων στους μαθητές ενδέχεται να περιορίζεται από γλωσσικά εμπόδια. Στην Ελλάδα, το 6% των μαθητών ανέφερε ότι η γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σπίτι τους τη μεγαλύτερη μερίδα του χρόνου είναι διαφορετική από τη γλώσσα του τεστ PISA, μέσος όρος του ΟΟΣΑ 12%. Αυτό ισχύει για το 13% των μαθητών που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, μέσος όρος του ΟΟΣΑ 19%.

Ιδέες για περαιτέρω διερεύνηση

Η ανάγκη για αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πολιτικές που θα αντιμετωπίζουν έκτακτους και αναπάντεχους κινδύνους, όπως οι πανδημίες, έχει αναδειχθεί ως ένας από τους πρωταρχικούς παράγοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής παγκοσμίως. Η πανδημία του COVID-19 προκάλεσε σοβαρές προκλήσεις στον τομέα της εκπαίδευσης, με την ανάγκη για γρήγορη προσαρμογή και ανάπτυξη νέων εκπαιδευτικών πρακτικών. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας του COVID-19, πολλές χώρες αναγκάστηκαν να αναθεωρήσουν τις προηγούμενες πρακτικές τους και να υιοθετήσουν νέες προσεγγίσεις για τη διατήρηση της συνεχούς εκπαίδευσης. Είναι προφανές ότι η αξιοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές μονάδες της Ελλάδας βρίσκεται ακόμη σε πρώιμο στάδιο και δεν έχει ερευνηθεί αρκετά, με αποτέλεσμα οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα να είναι πρακτικά απεριόριστες. Σύμφωνα με την Αθανάτου και τον Υφαντόπουλο (2021), οι “μελλοντικές έρευνες θα ήταν πιο χρήσιμο να εστιάσουν αρχικά στο πώς μπορεί να προσαρμοστεί η χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στις ιδιαιτερότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε σε επόμενο στάδιο να μπορέσουν να συνδυαστούν τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας και τα σύγχρονα αποτελέσματα της εθνικής με τις ιδιαίτερες

ανάγκες και συνθήκες της ελληνικής εκπαίδευσης, όπως τα απομακρυσμένα σχολεία και χωριά ώστε να προσφερθούν και σε αυτά τα παιδιά, δυνατότητες και ευκαιρίες μάθησης στις οποίες δεν είχαν πρόσβαση πρωτύτερα".

Καθοριστική είναι η σημασία της έρευνας σχετικά με τον ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας και τη διαμόρφωση πολιτικών υποστήριξης σχετικά με τη χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, καθώς αποτελεί έναν κρίσιμο παράγοντα προώθησης της καινοτομίας και της ποιότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η εκπαιδευτική ηγεσία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην καθοδήγηση της εφαρμογής της τεχνολογίας στη διδασκαλία και τη μάθηση, καθώς και στη δημιουργία πολιτικών που θα υποστηρίξουν αυτήν την ενσωμάτωση. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει την διαμόρφωση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, τον σχεδιασμό πολιτικών για την προμήθεια των απαραίτητων υλικών και πόρων, και τη δημιουργία μηχανισμών αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας της τεχνολογικής ενσωμάτωσης στην εκπαίδευση. Η διερεύνηση, συνεπώς, των συγκεκριμένων πολιτικών και πρακτικών, αποτελεί απαραίτητο μέτρο στην εισαγωγή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας και βελτιωτικός παράγοντας της ψηφιακής λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων.

Δεδομένου ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δυσχεραίνει την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και τη συνεργασία ομάδων, θα ήταν διαφωτιστική η διεξαγωγή έρευνας σχετικά με τακτικές αντιμετώπισης της έλλειψης της διαπροσωπικής επαφής διδασκόντων-μαθητών, η οποία οδηγεί σε μειωμένη κοινωνικοποίηση, ικανοποίηση από τη διδακτική διαδικασία και παραγωγικότητα, καθώς και στη μη δυνατότητα επίλυσης απορίων (Κιαμίλη, 2021). Περαιτέρω μελέτες θα μπορούσαν να διεξαχθούν, οι οποίες θα εξετάζουν τη σημασία των κοινοτήτων μάθησης μεταξύ των εκπαιδευτικών με στόχο την ανταλλαγή ιδεών, τη συνεργασία, τη στήριξη στον τομέα της τεχνολογίας και της απομακρυσμένης διδασκαλίας, τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη αλλά και την επίλυση ενδεχόμενων απορίων. Επομένως, η περαιτέρω έρευνα θα ενθάρρυνε την ουσιαστική εξέλιξη στα προσδοκώμενα αποτελέσματα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας που θα αφορούν τις ανάγκες των μαθητών της Ελλάδας, αλλά και την ανάπτυξη της ψηφιακής προσέγγισης από τους εκπαιδευτικούς μέσω της αποτελεσματικότερης διδακτικής αξιοποίησης στα σχολεία. Για να διερευνήσουν τις σχέσεις μεταξύ διαφόρων μεταβλητών που σχετίζονται με τη μετάβαση από τη δια ζώσης διδασκαλία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, την ισορροπία επαγγελματικής και προσωπικής ζωής, και την απόδοση εκπαιδευτικών και μαθητών, οι ερευνητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν το λογισμικό Jasp για τη διεξαγωγή αναλύσεων Μοντελοποίησης Δομικών Εξισώσεων (SEM). Αυτό το λογισμικό επιτρέπει την εξερεύνηση πολύπλοκων σχέσεων μεταξύ λανθάνοντων δομών και παρατηρούμενων μεταβλητών, παρέχοντας πληροφορίες για την αλληλεπίδραση διαφορετικών παραγόντων που επηρεάζουν τα αποτελέσματα των εργαζομένων.

Προτάσεις

Δυνητικά η ενσωμάτωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε ένα ολιστικά τεχνολογικά ανανεωμένο σχολικό πρόγραμμα, ενδεχομένως να είναι το επόμενο βήμα για τη βελτίωση του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Όμως, προκειμένου να επέλθει μια τέτοια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, θα ήταν χρήσιμες ορισμένες αλλαγές, τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, όσο στις υποδομές των σχολικών μονάδων και τη στήριξη του ανθρώπινου δυναμικού. Σύμφωνα με την έκθεση του ΟΟΣΑ (2020), αναγκαίες κρίνονται οι επενδύσεις σε τεχνολογία και υλικοτεχνικό εξοπλισμό, ώστε να ευδοκιμήσει το εγχείρημα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι ψηφιακές πλατφόρμες και η ανάπτυξη διαδικτυακών μαθησιακών περιβαλλόντων, αλλά και η προγενέστερη εξοικείωση μαθητών και εκπαιδευτικών με αυτά, αποδείχθηκαν κρίσιμες για τη συνέχιση της εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Όπως αναφέρει η Σφακιωτάκη (2020), “οι ψηφιακές τεχνολογίες διαδραματίζουν βασικό ρόλο στην παροχή της απαραίτητης συνέχειας και υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τις οικογένειες με τρόπους που θα ήταν αδιανόητοι, αν όχι αδύνατοι, πριν από λίγα χρόνια”. Αναγκαία κρίνεται η ανάπτυξη και η ενίσχυση των ψηφιακών εκπαιδευτικών λογισμικών, σε όλα τα αντικείμενα διδασκαλίας, τα οποία θα αξιοποιούνται από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς με πρωταρχικό στόχο την εξατομικευμένη διδασκαλία, η οποία θα συμβαδίζει με τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Παράλληλα, η χρήση των συγκεκριμένων λογισμικών οφείλει να εξασφαλίζει ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και των μαθητών από ευπαθείς ομάδες. Συνεπώς, προτεραιότητα στη θεμελίωση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όχι ως λύση έκτακτης ανάγκης, αλλά ως βοηθητικό εκπαιδευτικό εργαλείο, αποτελεί η κατάρτιση και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών και του μαθητικού δυναμικού στη χρήση νέων τεχνολογιών και μεθόδων ψηφιακής διδασκαλίας. “Η επιμόρφωση μπορεί να βοηθήσει τους καθηγητές τόσο στην ανάπτυξη νέων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων όσο και στην προσαρμογή τους στην ανάδειξη των νέων παιδαγωγικών πρακτικών” (Κιαμίλη, 2021).

Επιπλέον, μερικές προτάσεις που αφορούν την παιδαγωγική προσέγγιση και θα μπορούσαν να υιοθετηθούν από το Υπουργείο Παιδείας και, κατ’ επέκταση, από τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να διευκολυνθεί η ομαλή μετάβαση στην εξ αποστάσεως διδασκαλία διαμορφώνονται ως εξής:

1. Εκπόνηση σχεδίων ετοιμότητας έκτακτης ανάγκης για απροσδόκητα προβλήματα, που θα εξυπηρετούν τη διαδικτυακή εκπαίδευση και τις ψηφιακές πλατφόρμες με διακομιστές υπολογιστών ικανούς να φιλοξενήσουν μια μεγάλη κλίμακα νέων χρηστών.
2. Άμεση επίλυση προβλημάτων σχετικών με τη σύνδεση στο διαδίκτυο και τον τεχνολογικό εξοπλισμό, ενημέρωση και υποστήριξη εκπαιδευτικών και μαθητών.
3. Διαχωρισμός και παράδοση της διδακτέας ύλης σε μικρότερα τμήματα διάρκειας 20-25 λεπτών, εστιάζοντας στα μαθησιακά ζητούμενα, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές συγκεντρώνονται στην ηλεκτρονική μελέτη.

4. Συνεργασία και ψηφιακή υποστήριξη από ψηφιακούς βοηθούς διδασκαλίας, ώστε να ανταπεξέλθουν οι εκπαιδευτικοί στις τεχνικές απαιτήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.
5. Σαφείς προσδοκίες και έγκαιρη ενημέρωση των μαθητών μέσω emails για τους στόχους και τα αποτελέσματα του μαθήματος, την παρακολούθηση, τη συμμετοχή, και τον τρόπο αξιολόγησης τους.
6. Έμφαση στη ψηφιακή διαπροσωπική αλληλεπίδραση και χρήση φόρουμ για την ενθάρρυνση συζητήσεων και επικοινωνίας μεταξύ μαθητών και διδασκόντων.
7. Σχεδιασμός ανεξάρτητης μάθησης, ώστε να μην απαιτείται η γονεϊκή εμπλοκή στη διαδικασία της μάθησης σε μεγάλο βαθμό.

Πέρα από τα πρακτικά ζητήματα που προκύπτουν κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η έκθεση του ΟΟΣΑ (2020) υπογραμμίζει τη σημασία της παροχής ψυχοκοινωνικής υποστήριξης του ανθρώπινου δυναμικού, προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι συναισθηματικές και ψυχολογικές επιπτώσεις της υγειονομικής κρίσης και της νέας εκπαιδευτικής κανονικότητας, η οποία σχετίζεται με τον αντίκτυπο των ψηφιακών μέσων στην προώθηση ενός θετικού κλίματος. Επομένως, οι εκπαιδευτικές δομές οφείλουν να προσαρμόζουν τους επιθυμητούς στόχους και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα του σχολικού προγράμματος και να δίνουν προτεραιότητα στην ανθρωπιστική κοινωνική φροντίδα, καθώς είναι κοινώς αποδεκτό ότι οι πανδημίες προκαλούν τραύμα, ψυχολογικό άγχος και αρνητική συναισθηματική αντίδραση (Σφακιωτάκη, 2020). Πριν από την παροχή διδακτικού υλικού, θα ήταν βοηθητικό να κινητοποιηθούν τα διαθέσιμα εργαλεία για να εξασφαλιστεί τακτική αλληλεπίδραση και να ενισχυθεί η ανθρώπινη σύνδεση για να αντιμετωπιστεί το αίσθημα της μοναξιάς και πιθανών ψυχοκοινωνικών προκλήσεων που μπορεί να αντιμετωπίσουν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί, όταν είναι απομονωμένοι και βρίσκονται μακριά από τον φυσικό χώρο της διδασκαλίας, τη σχολική αίθουσα.

Αναντίρρητα, η δημιουργία ευέλικτων δομών εκπαίδευσης που θα επιτρέπουν τη μετάβαση μεταξύ διαφορετικών μορφών διδασκαλίας ανάλογα με τις συνθήκες κρίνεται απαραίτητη. Συμπερασματικά, το μέλλον διαφαίνεται ιδιαίτερα εξελισσόμενο, ειδικά για τις επόμενες γενιές, και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα συνεχίσει να φέρνει κοντά ιδρύματα, εκπαιδευτές και μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι πολύ καλά καταρτισμένοι και εκπαιδευμένοι πάνω στις νέες Τεχνολογίες Επικοινωνίας και Πληροφορίας. Το Υπουργείο Παιδείας από την πλευρά του, είναι σημαντικό να καταστήσει γόνιμο το έδαφος για ένα σαφή διάλογο και να προετοιμάσει τους εκπαιδευτικούς για ανάλογες καταστάσεις αντιμετώπισης και δράσης πάνω σε θέματα φυσικών καταστροφών και επιδημιών, ώστε σε περίπτωση που χρειαστεί να βρίσκονται τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και τα σχολεία, από άποψη υλικοτεχνικού εξοπλισμού, σε ετοιμότητα.

Βιβλιογραφία

Athanatou, M. & Yfantopoulos, N. (2021). "I Ex Apostaseos Ekpaidefsi kata tin periodo tis pandimias COVID-19 kai oi apopseis ton ekpaideftikon tis Protovathmias Ekpaidefsis". https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/online-edu/article/view/3250

Bao, W. 2020. "COVID-19 and Online Teaching in Higher Education: A Case Study of Peking University." Human Behavior and Emerging Technologies 2 (2): 113–115

Bozkurt, A., and R. C. Sharma. 2020. "Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis Due to CoronaVirus Pandemic." Asian Journal of Distance Education 15 (1): i–vi.

Brown, C., & Ryoo, K. (2020). "Unpacking teacher learning in the time of COVID-19: The promise and possibilities of teacher noticing". *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 151-159.

Chatzieffraimidou, I. (2022). «Koinonikes anisotites kai anotata ekpaideftika idrymata: ta aitia kai oi synepeies tou psifiakou chasmatos stin akadimaiki epidosi kata tin periodo tis pandimias». [Diplomatiki Ergasia, Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis]. https://ikee.lib.auth.gr/record/341346/files/GRI-2022-36335.pdf

Flores M.A & Marília G. (2020). "Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses". *Journal of Education for Teaching*, 46 (4): 507-516.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). "The difference between emergency remote teaching and online teaching". *Educause Review,* 27.

Institouto Ekpaideftikis Politikis (IEP). Anaktithike 10 Maiou 2024 apo https://www.iep.edu.gr/el/component/k2/12-pisa

Kiamili, A. (2021). «Oi synepeies tis pandimias Covid-19 stis ekpaideftikes politikes gia tin Tritovathmia Ekpaidefsi stin Evropaiki Enosi kai i periptosi tis Elladas.» [Metaptychiaki Ergasia, Panepistimio Peiraios]. https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/13535

Lionarakis, A. (2001). «Anoikti kai ex apostaseos polymorfiki ekpaidefsi. Provlimatismoi gia mia poiotiki prosengisi schediasmou didaktikou ylikou». Sto A. Lionarakis (epim.), Apopseis kai provlimatismoi gia tin anoikti kai ex apostaseos ekpaidefsi (sel. 33-51). Athina: Propompos.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2020). “School education during COVID-19: Where students and teachers ready?” OECD Publishing.

Serrano-Cinca, C., Muñoz-Soro, J. F., & Brusca-Alijarde, I. (2015). A multivariate study of the digital divide and digital exclusion. DOI:10.1111/ssqu.12504

Sfakiotaki, K. (2021). “I ekpaidefsi en meso pandimias: Diethneis praktikes”. https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/online-edu/article/view/3256

Sparks, C. (2013). What is the “Digital Divide” and why is it important?. JavnostThe Public, 20(2), 27-46. DOI:10.1080/13183222.2013.11009113

UNESCO (2020a). COVID-19 education response. Διαθέσιμο στο, https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition

UNESCO (2020b). COVID-19 Educational disruption and response. Διαθέσιμο στο: https://en.unesco.org/covid19/educationresponse

Zaimakis, G., & Papadaki, M. (2020). «Tilekpaidefsi ektaktou anagkis se synthikes pandimias tou Covid 19: I empeiria foititon/trion tis Scholis Koinonikon Epistimon tou Panepistimiou Kritis». [Diplomatiki Ergasia, Panepistimio Kritis]. https://www.soc.uoc.gr/ereynes-gia-ti-scholi/covid19/

Η Εκπαιδευτική Αποκέντρωση – Οφέλη και Προβληματισμοί

Καραγιάννη Αναστασία, Π.Ε.70, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στη Διοίκηση

Περίληψη

Η τάση για εκπαιδευτική αποκέντρωση και η συνακόλουθη ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας αποτελούν μια πραγματικότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας. Οι υποστηρικτές αυτής εστιάζουν στην συνεπαγόμενη ενδυνάμωση των σχολείων ως εκπαιδευτικών οργανισμών, ενώ οι επικριτές της επιφυλάσσονται για την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της. Η παρούσα εργασία, βασιζόμενη στη μέθοδο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, σκοπεύει να αναλύσει τα οφέλη και τις προκλήσεις της εκπαιδευτικής αποκέντρωσης και της σχολικής αυτονομίας, αναφορικά με την εφαρμογή αυτών των πολιτικών σε διάφορες χώρες. Στο πλαίσιο αυτό, θα παρουσιαστούν παραδείγματα επιτυχημένων -και μη – εφαρμογών, με στόχο την ανάδειξη της επιτυχίας ή αποτυχίας των πολιτικών αυτών στο ελληνικό και διεθνές εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτική αποκέντρωση, σχολική αυτονομία, κατανομή εξουσίας

15. Thematic Unit, Educational Decentralization - Benefits and Concerns

Karagianni Anastasia, Tutor, Postgraduate student in Educational Management and Leadership

Abstract

The trend towards educational decentralization and the consequent strengthening of school autonomy is a reality of educational policy in our country. Its supporters focus on the consequent empowerment of schools as educational institutions, while its critics are cautious about the effectiveness of its implementation. This paper, based on the method of literature review, intends to analyze the benefits and challenges of educational decentralization and school autonomy regarding the implementation of these policies in different countries. In this context, examples of successful -and not-successful- implementations will be presented, with the aim of highlighting the success or failure of these policies in the Greek and international educational context.

Key-words: educational decentralization, school autonomy, power sharing

Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική αποκέντρωση και η ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας έχουν απασχολήσει σημαντικά τη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική, σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους. Οι πολιτικές εκπαιδευτικής αποκέντρωσης, δηλαδή η μεταφορά αρμοδιοτήτων και εξουσιών από το κεντρικό κράτος προς τις σχολικές μονάδες, αποσκοπούν στην ενδυνάμωση της αυτονομίας των σχολείων σε διοικητικό, παιδαγωγικό και

οικονομικό επίπεδο (Λυμπέρης, 2015). Οι υποστηρικτές αυτών των πολιτικών θεωρούν ότι η ενίσχυση της αυτονομίας των σχολείων μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη ευελιξία, καλύτερη προσαρμογή στις ανάγκες της τοπικής κοινότητας και γενικότερα σε βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Μούτσιος, 2017).

Ωστόσο, η εκπαιδευτική αποκέντρωση εμπεριέχει αντιφάσεις και περιορισμούς. Υπάρχουν απόψεις που αμφισβητούν την αποτελεσματικότητα αυτών των πολιτικών, υποστηρίζοντας ότι η μεταβίβαση ευθυνών στις σχολικές μονάδες χωρίς την απαραίτητη υποστήριξη, πόρους και επαρκή εκπαίδευση των στελεχών μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη ανισότητα και αναποτελεσματικότητα (Παπακωνσταντίνου, 2010). Οι επικριτές αυτών των πολιτικών υποστηρίζουν ότι η έλλειψη κεντρικής καθοδήγησης και στρατηγικής μπορεί να ενισχύσει τις ανισότητες μεταξύ σχολείων με διαφορετικούς πόρους και επίπεδα υποστήριξης (Λυμπέρης, 2015).

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η εκπαιδευτική αποκέντρωση και η ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας αποτελούν θεμελιώδη ζητήματα στη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση. Η αποκέντρωση αναφέρεται στην κατανομή εξουσιών και ευθυνών από το κεντρικό κράτος στις τοπικές ή περιφερειακές αρχές ή, σε περίπτωση του εκπαιδευτικού συστήματος, στις σχολικές μονάδες. Η σχολική αυτονομία, από την άλλη πλευρά, αφορά στην ανεξαρτησία των σχολείων σε επίπεδο διοίκησης, παιδαγωγικής πρακτικής και οικονομικής διαχείρισης (Ζαμπέτας, 2018). Η έννοια της εκπαιδευτικής αποκέντρωσης έχει τις ρίζες της στην ανάγκη για μεγαλύτερη ευελιξία και προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στις τοπικές συνθήκες και ανάγκες. Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι η αποκέντρωση μπορεί να οδηγήσει σε μια πιο ευέλικτη και αποτελεσματική εκπαιδευτική πολιτική, καθώς οι σχολικές μονάδες είναι σε θέση να προσαρμόσουν το πρόγραμμα και τις μεθόδους διδασκαλίας σύμφωνα με τις τοπικές απαιτήσεις (Hannaway & Ryan, 2004). Αυτός ο τύπος αποκέντρωσης εστιάζει στην αυξημένη συμμετοχή των σχολείων στη λήψη αποφάσεων, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να διαχειρίζονται καλύτερα τους πόρους τους και να ενσωματώνουν διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις (Schwille & Dembélé, 2007). Η σχολική αυτονομία ενισχύει τη δυνατότητα των σχολείων να αναλαμβάνουν περισσότερες αρμοδιότητες στη διοίκηση, στην παιδαγωγική στρατηγική και στη διαχείριση των οικονομικών τους. Στη βιβλιογραφία, η σχολική αυτονομία συχνά συνδέεται με την αποτελεσματικότητα των σχολείων. Ο Gert Biesta (2010) υποστηρίζει ότι η σχολική αυτονομία πρέπει να συνοδεύεται από αυξημένη λογοδοσία και διαφάνεια, ώστε να αποφευχθούν πιθανές αδυναμίες και ανισότητες. Σύμφωνα με τον Ζαμπέτα (2018), η σχολική αυτονομία μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα μόνο εφόσον υποστηρίζεται από επαρκείς πόρους και εκπαιδευτικά προγράμματα. Επισημαίνει δε, ότι η αδυναμία ενίσχυσης των σχολείων με την κατάλληλη υποδομή μπορεί να οδηγήσει σε αποτυχία των πολιτικών αυτών, καθώς οι σχολικές μονάδες δεν είναι πάντα έτοιμες να αναλάβουν τέτοιες ευθύνες χωρίς τη στήριξη του κεντρικού συστήματος.

Οι σύγχρονοι προβληματισμοί γύρω από τις πολιτικές εκπαιδευτικής αποκέντρωσης εστιάζουν στο κατά πόσο οι ενισχυμένες εξουσίες των σχολικών μονάδων είναι αποτελεσματικές ή όχι. Ο Carnoy (2001) τονίζει ότι, ενώ η αποκέντρωση μπορεί να προσφέρει περισσότερες δυνατότητες ευελιξίας, τα αποτελέσματα μπορεί να είναι περιορισμένα ή και αρνητικά, αν απουσιάζει η υποστήριξη και εκπαίδευση του προσωπικού των σχολείων. Η μεταβίβαση αρμοδιοτήτων χωρίς αντίστοιχη ενίσχυση των σχολείων μπορεί να οδηγήσει σε εκτεταμένες ανισότητες στην ποιότητα της εκπαίδευσης. Ο Γούβιας (2016) αναφέρεται στη δυνατότητα της εκπαιδευτικής αποκέντρωσης να δημιουργήσει νέες ανισότητες, ιδιαίτερα όταν οι πόροι είναι άνισα κατανεμημένοι μεταξύ των σχολείων. Η έλλειψη επαρκούς επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού και η έλλειψη ισχυρών μηχανισμών υποστήριξης από το κεντρικό κράτος ενδέχεται να οδηγήσουν σε αποτυχία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

Σύμφωνα με τον Fuller (2007), η αποκέντρωση και η σχολική αυτονομία μπορούν να ενισχύσουν την τοπική και σχολική ευθύνη και να βελτιώσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης, υπό την προϋπόθεση εξασφάλισης αντίστοιχων πόρων και της δυνατότητας άσκησης ελέγχου. Αντιθέτως, η έλλειψη επαρκών πόρων και επαγγελματικής ανάπτυξης μπορεί να οδηγήσει σε αποδιοργάνωση και ανισότητες.

Σύμφωνα με την έρευνα του OECD (2013), η εκπαιδευτική αποκέντρωση μπορεί να προσφέρει θετικά αποτελέσματα εφόσον συνοδεύεται από κατάλληλο υποστηρικτικό πλαίσιο για επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, λογοδοσία και διασφάλιση της ισότιμης κατανομής πόρων.

Οφέλη της Εκπαιδευτικής Αποκέντρωσης και Ενδυνάμωσης της Σχολικής Αυτονομίας

Η μετάβαση από το κεντρικό κράτος στη σχολική μονάδα, μέσω της μεταβίβασης ευθυνών και αρμοδιοτήτων, έχει προσφέρει αρκετά οφέλη τόσο στη διοίκηση όσο και στην παιδαγωγική και οικονομική διαχείριση.

Αυξημένη Ευελιξία και Προσαρμογή στις Τοπικές Ανάγκες

Η εκπαιδευτική αποκέντρωση επιτρέπει στα σχολεία να προσαρμόσουν το εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και της τοπικής κοινότητας. Σύμφωνα με τον Μούτσιο (2017), η ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας επιτρέπει στις σχολικές μονάδες να ανταποκρίνονται πιο άμεσα στις αλλαγές και τις ανάγκες που ανακύπτουν σε τοπικό επίπεδο. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει την προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, την ανάπτυξη νέων παιδαγωγικών μεθόδων ή την ένταξη τοπικών πολιτιστικών και κοινωνικών παραμέτρων στη διδασκαλία.

Η δυνατότητα των σχολείων να προσαρμόσουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές στις τοπικές ανάγκες οδηγεί σε πιο εξατομικευμένες προσεγγίσεις, κάτι που μπορεί να βελτιώσει την απόδοση των μαθητών, καθώς η εκπαίδευση γίνεται πιο σχετική και ουσιαστική για αυτούς (Astiz, 2013). Η έρευνα της Wossmann (2005) δείχνει ότι η

αποκέντρωση ενισχύει την ικανότητα των σχολείων να εστιάζουν στις ανάγκες των μαθητών και να προσφέρουν πιο προσωποποιημένες εκπαιδευτικές λύσεις.

Βελτίωση της Ποιότητας της Εκπαίδευσης

Ένα από τα πιο σημαντικά οφέλη της εκπαιδευτικής αποκέντρωσης είναι η πιθανή βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Η έρευνα της Wossmann (2005) υποδεικνύει ότι τα σχολεία με μεγαλύτερη αυτονομία τείνουν να επιτυγχάνουν καλύτερους μαθησιακούς δείκτες, καθώς οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές έχουν τη δυνατότητα να εφαρμόσουν πιο στοχευμένες στρατηγικές, χωρίς να υπόκεινται σε αυστηρές κεντρικές κατευθύνσεις.

Ο Γκότοβος (2016) αναφέρει ότι η σχολική αυτονομία μπορεί να ενισχύσει την καινοτομία στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς οι δάσκαλοι και οι διευθυντές των σχολείων, έχοντας την ευχέρεια να επιλέξουν κατάλληλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, μπορούν να δοκιμάσουν νέες μεθόδους διδασκαλίας και να προσαρμόσουν τις διδακτικές τους στρατηγικές στις ανάγκες των μαθητών.

Αύξηση της Τοπικής Συμμετοχής και Ευθύνης

Η εκπαιδευτική αποκέντρωση ενισχύει την τοπική συμμετοχή και ευθύνη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τον Μούτσιο (2017), οι γονείς και οι τοπικές κοινότητες, όταν εμπλέκονται στις αποφάσεις που αφορούν το σχολείο, αναλαμβάνουν μεγαλύτερη ευθύνη για την επιτυχία των εκπαιδευτικών πρακτικών με συνεπακόλουθη ενίσχυση του κοινωνικού ιστού γύρω από την εκπαίδευση.

Ο Astiz (2013) επισημαίνει ότι η συμμετοχή των τοπικών φορέων και των γονέων στη λήψη αποφάσεων ενισχύει την κοινωνική συνοχή και ενδυναμώνει την εκπαιδευτική διαδικασία κι αυτό βοηθά στην εξεύρεση λύσεων για προβλήματα που αφορούν συγκεκριμένες περιοχές ή κοινωνικές ομάδες, ενισχύοντας τη σχέση μεταξύ σχολείου και κοινωνίας.

Ενίσχυση της Λογοδοσίας και Διαφάνειας

Τα σχολεία, όταν αναλαμβάνουν περισσότερες αρμοδιότητες, γίνονται υπεύθυνα για τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών τους πρακτικών. Ο Γκότοβος (2016) αναφέρει ότι η εκπαιδευτική αποκέντρωση δημιουργεί τις συνθήκες για τη θεσμοθέτηση διαδικασιών λογοδοσίας που επιτρέπουν την αξιολόγηση της απόδοσης των σχολικών μονάδων και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Η ενίσχυση της διαφάνειας στο εκπαιδευτικό σύστημα συμβάλλει στην καλύτερη αξιολόγηση των στρατηγικών που εφαρμόζονται και στην αναγνώριση των περιοχών που χρήζουν βελτίωσης. Σύμφωνα με την έρευνα του Wossmann (2005), τα σχολεία με υψηλότερη αυτονομία συχνά ενσωματώνουν καλύτερους μηχανισμούς αξιολόγησης και ανατροφοδότησης, κάτι που βοηθά στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Αυξημένη Ικανότητα Διαχείρισης Πόρων

Η ικανότητα των σχολείων να αποφασίζουν πώς θα διαχειριστούν τους πόρους τους είναι ένα σημαντικό πλεονέκτημα της σχολικής αυτονομίας. Σύμφωνα με τον Μούτσιο (2017), αυτή η ευχέρεια μπορεί να οδηγήσει σε πιο αποτελεσματική και αποδοτική χρήση των διαθέσιμων πόρων, συμβάλλοντας στην καλύτερη ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

Προβληματισμοί και Αντιρρήσεις στην Εκπαιδευτική Αποκέντρωση και Σχολική Αυτονομία

Ένας από τους κύριους προβληματισμούς είναι ότι η εκπαιδευτική αποκέντρωση μπορεί να εντείνει τις ανισότητες μεταξύ σχολείων και περιοχών, καθώς τα σχολεία με περισσότερους πόρους και καλύτερη υποδομή θα είναι σε θέση να προσφέρουν υψηλότερη ποιότητα εκπαίδευσης, σε σχέση με τα σχολεία σε υποβαθμισμένες περιοχές. Η έρευνα του Wossmann (2005) υποστηρίζει ότι η εκπαιδευτική αποκέντρωση μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερες ανισότητες, ειδικά σε χώρες όπου οι σχολικές μονάδες δεν έχουν τους ίδιους πόρους ή την ίδια υποστήριξη από τις τοπικές αρχές. Ο Γκότοβος (2016) αναφέρει ότι, αν και η αυτονομία των σχολείων έχει την προοπτική να ενισχύσει την ποιότητα της εκπαίδευσης, μπορεί να ενισχύσει τις ανισότητες μεταξύ των σχολείων και των μαθητών, ιδίως όταν οι πόροι δεν κατανέμονται ισότιμα.

Έλλειψη Υποστήριξης και Κατάρτισης των Διευθυντών Σχολείων

Ο Μούτσιος (2017) υπογραμμίζει ότι οι διευθυντές, αν και έχουν αυξημένες αρμοδιότητες, συχνά δεν έχουν την κατάλληλη προετοιμασία για να διαχειριστούν το νέο διοικητικό και παιδαγωγικό τους ρόλο, ειδικά όταν πρόκειται για τη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού ή για την εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών.

Κίνδυνος Υποβάθμισης της Ενιαίας Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Η κεντρική κυβέρνηση συνήθως επιδιώκει την εξασφάλιση ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής για όλη τη χώρα, ώστε να διασφαλίζεται η ποιότητα και η ισότητα στην εκπαίδευση. Η ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας, ωστόσο, μπορεί να καταστήσει δύσκολη τη διατήρηση αυτής της ενότητας, καθώς κάθε σχολείο μπορεί να ακολουθεί διαφορετικές στρατηγικές και μεθόδους. Ο Astiz (2013) αναφέρει ότι ενώ η αποκέντρωση μπορεί να προσφέρει μεγαλύτερη ευελιξία, μπορεί να οδηγήσει σε ανισότητες στην εφαρμογή των κεντρικών πολιτικών. Αυτό μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες για την ισότητα των μαθητών, καθώς σχολεία σε διαφορετικές περιοχές ή με διαφορετικούς πόρους ενδέχεται να εφαρμόζουν πολιτικές που διαφοροποιούνται, αντί να προχωρούν στην εφαρμογή ενιαίων, εθνικών εκπαιδευτικών στόχων.

Ρίσκο Περιορισμένης Δημόσιας Ευθύνης και Ελέγχου

Η εκπαιδευτική αποκέντρωση μπορεί να μειώσει τη δημόσια ευθύνη και το κεντρικό έλεγχο με αποτέλεσμα την έλλειψη συνοχής και στρατηγικής σε επίπεδο εθνικής πολιτικής, καθώς οι σχολικές μονάδες λειτουργούν ανεξάρτητα χωρίς τη συνεχιζόμενη εποπτεία από τις κεντρικές αρχές. Ο Γκότοβος (2016) επισημαίνει ότι η πλήρης αποκέντρωση ενδέχεται να δημιουργήσει μια έλλειψη υπευθυνότητας και διαφάνειας σε επίπεδο κεντρικής διοίκησης, καθώς οι σχολικές μονάδες, αν και υπεύθυνες για τις εκπαιδευτικές τους επιδόσεις, ενδέχεται να μην αξιολογούνται επαρκώς ή να μην υπόκεινται σε συνεχείς εξωτερικούς ελέγχους.

Δυσκολία στην Αξιολόγηση και Αποτίμηση των Αποτελεσμάτων

Ο Μούτσιος (2017) τονίζει ότι η αξιολόγηση των επιδόσεων των σχολείων μπορεί να καταστεί προβληματική, καθώς δεν υπάρχει ενιαίος μηχανισμός που να εξασφαλίζει τη σύγκριση και τη διαχείριση των αποτελεσμάτων σε όλα τα σχολεία της χώρας. Η έλλειψη κεντρικού ελέγχου μπορεί να οδηγήσει σε αξιολογήσεις που δεν αντικατοπτρίζουν την πραγματική ποιότητα της εκπαίδευσης.

Παραδείγματα Επιτυχημένων -και μη- Πολιτικών Εκπαιδευτικής Αποκέντρωσης

Ορισμένες χώρες, όπως η Φινλανδία και η Σουηδία, αποτελούν παραδείγματα επιτυχημένων πολιτικών εκπαιδευτικής αποκέντρωσης και ενίσχυσης της σχολικής αυτονομίας. Στη Φινλανδία, για παράδειγμα, η μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος στη δεκαετία του 1990 επικεντρώθηκε στην ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας, δίνοντας στα σχολεία μεγαλύτερη ελευθερία να προσαρμόσουν τα προγράμματα και τις μεθόδους διδασκαλίας στις τοπικές ανάγκες (Astiz, 2013). Αυτό το μοντέλο ενίσχυσε την τοπική λογοδοσία και υποστήριξε τη δημιουργία εκπαιδευτικών κοινοτήτων που είχαν την ευθύνη για τη διαχείριση των σχολείων τους. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές σχολείων εκπαιδεύτηκαν ώστε να αναλαμβάνουν μεγαλύτερη διοικητική και παιδαγωγική ευθύνη, με αποτέλεσμα τη συνεχιζόμενη βελτίωση των εκπαιδευτικών επιδόσεων της χώρας.

Η Σουηδία, επίσης, με τη μεταρρύθμιση της δεκαετίας του 1990, εισήγαγε τη σχολική αυτονομία, επιτρέποντας στα σχολεία να επιλέγουν το δικό τους πρόγραμμα σπουδών και να διαχειρίζονται τα οικονομικά τους, διασφαλίζοντας ωστόσο την κεντρική εποπτεία μέσω των τοπικών αρχών (Wossmann, 2005). Η εφαρμογή αυτών των πολιτικών οδήγησε σε υψηλότερη ποιότητα εκπαίδευσης, κυρίως στις περιοχές με ισχυρές τοπικές κοινότητες και με καλή οικονομική υποστήριξη.

Αντίθετα, σε άλλες χώρες, η εκπαιδευτική αποκέντρωση δεν είχε τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Για παράδειγμα, στην Ελλάδα, η προσπάθεια εκπαιδευτικής αποκέντρωσης τις τελευταίες δεκαετίες συνάντησε σημαντικές δυσκολίες, κυρίως λόγω των ανισοτήτων στην κατανομή πόρων και της έλλειψης υποστήριξης για τα σχολεία στις πιο αδύναμες περιοχές (Μούτσιος, 2017). Η κατάργηση των σχολικών επιτροπών δυσχεραίνει την εξασφάλιση πόρων στα σχολεία.

Παρόμοιες δυσκολίες παρατηρήθηκαν και στη Χιλή, όπου οι πολιτικές εκπαιδευτικής αποκέντρωσης του 1980 απέτυχαν να προσφέρουν καλύτερη ποιότητα εκπαίδευσης, κυρίως λόγω των ανισοτήτων στην κατανομή των πόρων και του ελλιπούς ελέγχου και υποστήριξης από την κυβέρνηση (Zambetta, 2018). Παρά την αυτονομία των σχολείων, η μεγάλη ανισότητα, μεταξύ των σχολείων, σε πλούσιες και φτωχές περιοχές δεν επιλύθηκε.

Συμπεράσματα-προτάσεις

Οι επιτυχημένες μεταρρυθμίσεις συχνά περιλαμβάνουν συνδυαστικά προς την σχολική αυτονομία και μια ισχυρή κεντρική εποπτεία και υποστήριξη από το κράτος, ώστε να διασφαλίζεται η ποιότητα και η ισότητα στην εκπαίδευση. Η έλλειψη πόρων και υποδομών στα σχολεία των φτωχών περιοχών ενδέχεται να αποτρέψει την αποτελεσματική εφαρμογή της εκπαιδευτικής αυτονομίας (Μούτσιος, 2017; Wossmann, 2005). Επιπλέον, η έλλειψη επαγγελματικής κατάρτισης μπορεί να οδηγήσει σε ανεπαρκή διαχείριση των νέων αρμοδιοτήτων και στην αδυναμία της σχολικής μονάδας να λειτουργήσει αποτελεσματικά (Γκότοβος, 2016). Αναφορικά με πολιτικές και διαρθρωτικά προβλήματα, όπως η κακή κατανομή των πόρων ή η ανισότητα στην ποιότητα των υπηρεσιών, φαίνεται πως αποδυναμώνουν τα θετικά αποτελέσματα των πολιτικών εκπαιδευτικής αποκέντρωσης. Όταν η υποστήριξη είναι περιορισμένη ή ανισοκατανεμημένη, οι πολιτικές αυτές μπορεί να οδηγήσουν σε επιδείνωση των ήδη υφιστάμενων ανισοτήτων (Ζαμπέτας, 2018).

Σύμφωνα με τον Μούτσιο (2017), οι διευθυντές χρειάζεται να αποκτούν επαρκή εκπαίδευση για να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις αυξημένες ευθύνες τους. Η εφαρμογή της ισομερούς κατανομής πόρων θα βοηθήσει τα σχολεία σε φτωχότερες περιοχές να διαχειριστούν τις νέες τους ευθύνες (Wossmann, 2005). Η αυτονομία των σχολείων όμως, δεν πρέπει να σημαίνει απουσία κεντρικής εποπτείας. Σύμφωνα με τον (Astiz, 2013), η κεντρική εποπτεία πρέπει να εξασφαλίζει ότι τα σχολεία παραμένουν επικεντρωμένα στους στόχους ποιότητας και ισότητας. Η επιτυχία της εκπαιδευτικής αποκέντρωσης εξαρτάται από τη συνεργασία και την υποστήριξη των τοπικών κοινοτήτων. Συνεπώς, η κυβέρνηση πρέπει να υποστηρίξει τις τοπικές κοινότητες να αναπτύξουν τις κατάλληλες υποδομές και την κοινωνική συνοχή που θα διευκολύνουν την εφαρμογή των πολιτικών αυτών (Γκότοβος, 2016). Σε επίπεδο καινοτομιών, τα σχολεία χρειάζεται να ενσωματώνουν καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας και να προσαρμόζονται στις σύγχρονες απαιτήσεις, ενισχύοντας την ποιότητα της εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα (Ζαμπέτας, 2018).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Astiz, M. F. (2013). *Decentralization and school autonomy: Insights from international experience*. International Review of Education, 59(1), 23-45.

Carnoy, M. (2001). *Globalization and educational reform: What planners need to know*. UNESCO.

Fuller, B. (2007). *Educational decentralization: A theoretical approach*. Education and Urban Society, 39(3), 373-396.

Gert Biesta, J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Brill.

Gkotovos, M. (2016). *I scholiki aftonomia stin Ellada: Prokliseis kai dynatotites*. Ekdoseis Papazisi.

Gouvias, S. (2016). *Ekpaideftiki politiki kai koinonikes anisotites: I periptosi tis apokentrosis stin Ellada*. Ekdoseis Kritiki.

Lymperis, G. (2015). *I ekpaideftiki politiki kai oi prokliseis tis apokentrosis stin Ellada.* Ekdoseis Papazisi.

Moutsios, P. (2017). *Apokentrosi kai scholiki aftonomia: Theoritika kai praktika zitimata.* Panepistimiakes Ekdoseis Kritis.

OECD. (2013). *Innovative Learning Environments*. OECD Publishing.

Papakonstantinou, A. (2010). *Politikes ekpaidefsis kai topiki aftonomia: Antifa-seis kai prokliseis*. Ekdoseis Kritiki

Schwille, J., & Dembélé, M. (2007). *Decentralization and school improvement: Can we measure the impact?* International Journal of Educational Development, 27(2), 127-137.

Wossmann, L. (2005). *The impact of school autonomy on educational outcomes: A review of the international evidence*. OECD Education Working Paper, No. 12.

Zampetas, G. (2018). *Ekpaideftiki apokentrosi kai scholiki aftonomia: Theoritikes kai praktikes prosengiseis*. Panepistimiakes Ekdoseis Kritis.

Ανάπτυξη Ηγεσίας και Διοίκηση (Μάνατζμεντ)

Μάμμου Ανίλα, ΠΕ 70 & 60, Διδάκτορας

Περίληψη

Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές μονάδες ως πολύπλοκα συστήματα και οι ηγέτες της εκπαίδευσης προσπαθούν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις και στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Αυτή η πολυπλοκότητα και η σχέση με τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα οδηγεί πολλές φορές στην αναθεώρηση παγιωμένων καταστάσεων και στην ανάπτυξη νέων ιδεών. Στο παρόν άρθρο περιγράφεται το σχολείο ως οργανισμός αλλά και ως σύστημα, παρουσιάζονται οι μορφές ηγεσίας και υπογραμμίζονται οι διαφορές του ηγέτη από τον μάνατζερ. Ακόμη, μέσω της ποσοτικής μεθόδου διερευνήθηκε ποια είναι η κατάλληλη μορφή ηγεσίας την οποία πρέπει να υιοθετεί ο σημερινός ηγέτης, ώστε να δράσει αποτελεσματικά στην σχολική μονάδα την οποία υπηρετεί και οι εκπαιδευτικοί να νιώσουν ισότιμοι στον εκπαιδευτικό χώρο. Το σχολείο είναι ένα ζωντανό σύστημα το οποίο αποτελείται από άλλα μικρότερα συστήματα όπως είναι το εκπαιδευτικό προσωπικό, οι διευθυντές, το μαθητικό δυναμικό. Όλα τα παραπάνω θα τονιστούν βάσει ενός συστημικού πλαισίου, στο οποίο αν ένα στοιχείο τροποποιηθεί θα επιφέρει αλλαγές και στα υπόλοιπα στοιχεία.

Λέξεις-κλειδιά: σχολικό σύστημα, μορφές ηγεσίας, μάνατζμεντ, αποτελεσματικότητα

Leadership and Management Development

Mammou Anila, Primary and preschool teacher, PhD

Abstract

Modern educational units as complex systems and educational leaders try to respond to the challenges and demands of modern society. This complexity and the relationship with the educational environments often lead to the revision of established situations and the development of new ideas. This article describes the school as an organization and as a system, presents the forms of leadership and underlines the differences between the leader and the manager. Furthermore, through the quantitative method there was an investigation regarding the appropriate form of leadership that the current leader must adopt, in order for them to act effectively in the school unit he serve and in order for the teachers to feel equal in the educational space. The school is a living system that consists of other smaller systems such as the teaching staff, the principals, student population. All of the above will be highlighted on the basis of a systemic framework, where/in which the modification of an element will bring about changes to the rest of the elements.

Key-words: school system, leadership styles, management, effectiveness

Εισαγωγή

Η επιτυχημένη λειτουργία ενός οργανισμού εξαρτάται και συνδέεται άμεσα από τον τρόπο που διοικείται. Η ηγέτης για να διοικήσει ένα πολύπλοκο σύστημα σωστά, καλείται να πάρει ρίσκα, να εμβαθύνει σε έννοιες και να διδαχθεί μέσα από τις αστοχίες και τα λάθη του. Η ηγεσία είναι αυτή που προσφέρει μια γερή βάση για ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Όταν η ηγεσία είναι υποστηρικτική και σωστή, οι υφιστάμενοι ενδυναμώνονται και εμπνέονται ώστε να δημιουργήσουν και να συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007).

Συστημικό Σχολείο

Από παιδαγωγική άποψη, το σχολείο οφείλει να θέτει, να σχεδιάζει και να υλοποιεί παιδαγωγικούς στόχους, με απώτερο σκοπό την εύρυθμη λειτουργία όλων των υποσυστημάτων του και την κοινωνική μάθηση (Σαΐτης, 2002). Σύμφωνα με τη συστημική θεωρία, το σχολείο είναι ένα κοινωνικό σύστημα το οποίο χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα και αποτελείται από υποσυστήματα. Τα υποσυστήματα αυτά αναφέρονται στους ηγέτες των σχολικών μονάδων (διευθυντές), στο εκπαιδευτικό προσωπικό, στους μαθητές, στους γονείς, τα οποία αλληλεπιδρούν συνεχώς μεταξύ τους. Αν ένα υποσύστημα διαφοροποιηθεί θα επιφέρει αλλαγές και στα υπόλοιπα (Πασιαρδής, 2004).

Τα βασικά στοιχεία ενός σχολικού συστήματος διαμορφώνονται κυρίως από τους ηγέτες, δηλαδή τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς. Γι’ αυτόν τον λόγο απαιτείται μια συγκροτημένη και υπεύθυνη ηγεσία. Το εκπαιδευτικό δυναμικό θέτει ένα κοινό όραμα και στόχους, δίνει έμφαση στη συνεργασία και στη συλλογικότητα, καταβάλει προσπάθειες να κατανοήσει την πολυπλοκότητα του συστήματος και να βελτιώσει την ποιότητα της μάθησης. Αυτή η σύλληψη της πραγματικότητας και της πολυπλοκότητας του συστήματος είναι πολύ πιθανό να επιφέρει σπουδαία αποτελέσματα στο σχολείο (Eisenschmidt, et al., 2024).

Ηγεσία και ηγέτης

Η ηγεσία αντιπροσωπεύει μία ομαδική κατάσταση η οποία επικεντρώνεται στις διαδικασίες επιρροής και αλληλεπίδρασης δύο ή και περισσότερων ατόμων. Στην έννοια της ηγεσίας, εμπεριέχονται δυο στοιχεία, το άτομο που ασκεί επιρροή όπου ονομάζεται ηγέτης και τα άτομα τα οποία δέχονται την επιρροή και τα αποτελέσματα αυτής, τα οποία καλούνται μέλη της ομάδας (Jongyung, 2024). Χωρίς αυτά τα δυο στοιχεία δε νοείται ηγεσία (Πιπερόπουλος, 2004). Με τη βοήθεια της συστημικής προσέγγισης η ηγεσία νοείται ως παρέμβαση για αυτοέκφραση και επικοινωνία (Κοντάκος, 2011˙Jongyung, 2024).

Εκπαιδευτική ηγεσία

Το αυξημένο ενδιαφέρον για τη μάθηση όλων των μαθητών, έχει αντίκτυπο στην ηγεσία του σχολείου. Οι απαιτήσεις της ευρύτερης κοινωνίας για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα των σχολείων, υποδεικνύουν την ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντών σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης (Πασιαρδής, 2004). Η διοικητική αλλά και η ηγετική συμπεριφορά ενός διευθυντή, αφορούν τόσο στα καθήκοντα που έχουν οριστεί από την υπηρεσία, όσο και στις ικανότητες που αυτός διαθέτει για να ανταπεξέλθει (Θεοφιλίδης, 2012). Στα ατομικά χαρακτηριστικά ενός επιτυχημένου σχολικού ηγέτη συμπεριλαμβάνονται η ικανότητα του συνεργάζεσθαι, η συναισθηματική νοημοσύνη, η επαγγελματική ωριμότητα και η αντιληπτική ικανότητα (Σαΐτης, 2008).

Μορφές ηγεσίας

Οι ηγέτες είναι τα πρόσωπα τα οποία συμβάλλουν στο να δημιουργηθούν ευκαιρίες στα σχολικά συστήματα. Πολλοί είναι αυτοί που έχουν τις δυνατότητες να τα καταφέρουν και να γίνουν αποτελεσματικοί ηγέτες υιοθετώντας κάποια μορφή ηγεσίας (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007). Οι κυριότερες μορφές ηγεσίας είναι η μετασχηματιστική, η καταναμημένη, η συναλλακτική και η διδακτική.

Η μετασχηματιστική ηγεσία προσπαθεί να αλλάξει το πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζονται και ζουν οι εκπαιδευτικοί (Litz & Blaik-Hourani, 2020). Διευκολύνει τους ηγέτες να επανακαθορίσουν το όραμά τους, να ανανεώσουν τη δέσμευσή τους και να αναδομήσουν τον τρόπο επίτευξης των στόχων τους (Harris & Hopkins, 2008).Έτσι, οικοδομείται μια κουλτούρα που προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη, ευνοεί τη μάθηση μαθητών και εκπαιδευτικών και κάνει τους υφισταμένους να υπερβούν το προσωπικό τους συμφέρον (Θεοφιλίδης, 2012).

Σύμφωνα με τον Χ. Θεοφιλίδη (2012), η κατανεμημένη ηγεσία δεν μπορεί να περιοριστεί και να οριοθετηθεί εκ των προτέρων, αλλά αναδύεται ανάλογα με τις συνθήκες της κάθε μονάδας. Άρα, δεν μπορεί να είναι σταθερή αφού το συγκείμενο της κάθε σχολικής μονάδας είναι διαφορετικό (Γιάγκου & Θεοφιλίδης, 2012). Ο διευθυντής δημιουργεί εκείνες τις συνθήκες, ώστε να υπάρχει εμπιστοσύνη και υποστήριξη ανάμεσα στα άτομα που εμπλέκονται στην προώθηση αλλαγής και καινοτομίας στη σχολική μονάδα (Γιάγκου & Θεοφιλίδης, 2008).

Κατά τους Ν. Ράπτη και Χρ. Βιτσιλάκη (2007), η συναλλακτική ηγεσία είναι μία παραδοσιακή ηγεσία. Ο διευθυντής του σχολικού συστήματος ασκεί επιρροή στους εκπαιδευτικούς μέσα μιας συναλλαγής. Ο ηγέτης αντιλαμβάνεται και κατανοεί τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και σε αντάλλαγμα της αποτελεσματικότητάς τους, προσπαθεί να τους ενθαρρύνει. Η συναλλακτική ηγεσία επικεντρώνεται σε οτιδήποτε σχετίζεται με τη λήψη αποφάσεων, ενώ ο συναλλακτικός ηγέτης δίνει στους σκοπούς του σχολικού συστήματος και όχι τόσο στο εκπαιδευτικό προσωπικό.

Η διδακτική ηγεσία επικεντρώνεται στις ικανότητες του διευθυντή της σχολικής μονάδας να οργανώνει, να συντονίζει, να βελτιώνει τους τρόπους διδασκαλίας και να αναπτύσσει το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Αποτελεί μια προσέγγιση ηγεσίας από πάνω προς τα κάτω και στοχεύει στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Οι ηγέτες εργάζονται για την οικοδόμηση κουλτούρας, η οποία θέτει υψηλές προσδοκίες. Το διδακτικό μοντέλο ηγεσίας είναι ένα τεχνοκρατικό μοντέλο, δίνοντας εξουσία και δύναμη στον ηγέτη και στοχεύοντας στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Ng, 2019).

Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη

Πολλά είναι τα στυλ τα οποία υιοθετούν ηγέτες πολύπλοκων συστημάτων, ωστόσο κανένα απ' αυτά δε θεωρείται απολύτως αποτελεσματικό γι' όλες τις περιστάσεις (Ρέντζη, 2008). Οι βασικές κατηγορίες των ηγετικών στυλ είναι ο αυταρχικός, ο πειστικός, ο ανθρωπιστικός, ο αδιάφορος και ο δημοκρατικός ηγέτης (Wood, 2011). Δύο από τα κυριότερα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού ηγέτη είναι η αποφασιστικότητα και η πειθώ. Ο ηγέτης καλείται συνεχώς να δίνει απαντήσεις και λύσεις για την πορεία και το μέλλον της ομάδας, της μονάδας και του συστήματος. Σε αυτό θα πρέπει σύμμαχοί του να είναι τα μέλη της ομάδας του. Για να το καταφέρει αυτό επιστρατεύει την πειθώ του. Βέβαια όλα τα παραπάνω είναι σημαντικό να συνοδεύονται από δημιουργικότητα, καινοτομίες, εφαρμογή νέων ιδεών, έμπνευση, τα οποία ηγέτης εμφυσά στην ομάδα του (Tsirantonaki & Vlachou, 2024).

Η Διοίκηση (managment)

Η διοίκηση είναι σύμφωνα με τον Χρ. Σαΐτη (2002) μια διαδικασία η οποία απαιτεί συντονισμό ενεργειών. Οι πέντε βασικές λειτουργίες του μάνατζμεντ είναι ο σχεδιασμός, η οργάνωση, διοίκηση, ο συντονισμός και ο έλεγχος. Επίσης, τα έξι μοντέλα της εκπαιδευτικής διοίκησης είναι το τυπικό, το συναδελφικό, το πολιτικό, το υποκειμενικό, της ασάφειας και της κουλτούρας (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007).

Σχέση ηγεσίας και διοίκησης

Το σημερινό εκπαιδευτικό περιβάλλον παρουσιάζει έντονη πολυπλοκότητα. Σε αυτήν την κοινωνία που όλα αλλάζουν και γίνονται πολύπλοκα είναι απαραίτητος ένας ηγέτης (Κωνσταντίνου, 2005). Η ηγεσία είναι ένα μέρος της διοίκησης, και οι δύο αυτές έννοιες αλληλοσυμπληρώνονται. Ιδανικός ηγέτης καλείται αυτός που συνδυάζει ταυτόχρονα τις ηγετικές και διοικητικές ικανότητες. Εάν κάποιος διαθέτει μόνο διοικητικές ικανότητες, τότε είναι απλά χειριστής καταστάσεων (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007).

Πολλές είναι οι διαφορές ανάμεσα στον ηγέτη και στον μάνατζερ. Ο μάνατζερ διορίζεται και κάνει χρήση της νόμιμης εξουσίας, ενώ ο ηγέτης αναδεικνύεται και χρησιμοποιεί τη δική του εξουσία. Ο μάνατζερ δίνει κοφτές εντολές, χρησιμοποιεί τιμωρίες και ανταμοιβές, ελέγχει και κινείται σε προκαθορισμένα πλαίσια, σε αντίθεση με τον ηγέτη ο οποίος προσπαθεί να εμπνεύσει ένα κοινό όραμα και να κερδίσει την εμπιστοσύνη

της ομάδας του. Ο ηγέτης ενδιαφέρεται για τους ανθρώπους και τα συναισθήματά τους και στοχεύει σε νέους ορίζοντες και ευκαιρίες, ενώ ο μάνατζερ διεκπεραιώνει (Μπουραντάς, 2005).

Ποιοτική Έρευνα

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί ποια είναι η κατάλληλη μορφή ηγεσίας την οποία πρέπει να υιοθετεί ο σημερινός ηγέτης ώστε να δράσει αποτελεσματικά στη σχολική μονάδα την οποία υπηρετεί. Για να εξεταστεί αυτή η υπόθεση τέθηκαν δύο ερευνητικά ερωτήματα: α) Ποια μορφή ηγεσίας πρέπει να υιοθετεί ο σημερινός σχολικός ηγέτης; και β) Ποια χαρακτηριστικά πρέπει να διαθέτει ο αποτελεσματικός ηγέτης; Τα παραπάνω διερευνήθηκαν με τη χρήση της ποσοτικής μεθόδου και τη χορήγηση ερωτηματολογίου. Το δείγμα αποτελούνταν από 20 εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων, που υπηρετούσαν στο 3ο Δημοτικό Σχολείο Πύργου Ηλείας. Η έρευνα ήταν επιτόπια και το ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελούνταν από 25 ερωτήσεις συμπληρώθηκε ομαδικά. Συγκεκριμένα απαντήθηκε από 11 γυναίκες και 9 άνδρες εκπαιδευτικούς.

Αποτελέσματα

Ο επιτυχημένος ηγέτης κάθε εκπαιδευτικής μονάδας είναι αυτός που θα δημιουργήσει συνθήκες συνεργασίας και δίαυλους επικοινωνίας με όλους τους εκπαιδευτικούς με κοινό στόχο την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Μπουραντάς, 2005). Ηγέτης δε θεωρείται μόνο ο διευθυντής του σχολείου, αφού η ηγεσία αποτελεί μια συλλογική διαδικασία και ηγετικούς ρόλους μπορούν να αναλάβουν και οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς (Wasserberg, 2000).

Ύστερα από την ερμηνεία των αποτελεσμάτων παρατηρείται πως οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα θα ήθελαν ο ηγέτης της σχολικής μονάδας τους, να συνδυάζει χαρακτηριστικά της κατανεμημένης και μετασχηματιστικής ηγεσίας, δίνοντας μεγαλύτερη βαρύτητα στην πρώτη μορφή. Παρατηρείται ακόμη πως οι εκπαιδευτικοί επικροτούν και επιθυμούν ο διευθυντής τους να προωθεί την επικοινωνία και τον διάλογο, να είναι δυναμικός και δημοκρατικός, να απορρίπτει τη συγκεντρωτική εξουσία και να προωθεί και να ενισχύει τη συλλογικότητα και τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών σ’ όλα τα ζητήματα και θέματα. Επίσης, θα επιθυμούσαν την προώθηση αλλαγών και καινοτομιών μέσω νέων δράσεων, την ανάληψη πρωτοβουλιών και αρμοδιοτήτων από τους ίδιους, δημιουργώντας δίκτυα συνεργασίας και κοινότητες μάθησης, με αισθήματα εμπιστοσύνης και δημοκρατίας. Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως επιθυμούν και πιστεύουν πως ο αποτελεσματικός ηγέτης είναι ο διευθυντής ο οποίος χαρακτηρίζεται από συλλογικότητα, διαλλακτικότητα, δημοκρατία, προωθεί καινοτόμες δράσεις και πρακτικές, ενισχύει πρωτοβουλίες και εκδηλώσεις ηγετικών στάσεων από άλλους εκπαιδευτικούς. Όλα τα παραπάνω είναι χαρακτηριστικά της κατανεμημένης ηγεσίας. Επομένως, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως ο αποτελεσματικός ηγέτης είναι αυτός που προωθεί και υιοθετεί στάσεις και αξίες της κατανεμημένης ηγεσίας.

Επίσης, εκτός από την κατανεμημένη μορφή ηγεσίας συμπεραίνεται πως οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί θα επιθυμούσαν ο αποτελεσματικός ηγέτης να υιοθετήσει και κάποια χαρακτηριστικά και γνωρίσματα της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό αξιολογούν ότι είναι πως ο μετασχηματιστικός ηγέτης είναι απαραίτητο να απορρίπτει τη συγκεντρωτική εξουσία και να προωθεί τη συμμετοχή και τη συλλογικότητα όλων. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να επανακαθορίσουν το όραμά τους, προωθώντας τις Κοινότητες Πρακτικής και δίνοντας μεγάλη βαρύτητα στην επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Συμπεράσματα

Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί θεωρούν αποτελεσματικούς ηγέτες αυτούς που υιοθετούν την κατανεμημένη ηγεσία ή τη μετασχηματιστική ή έναν συνδυασμό αυτών των δύο μορφών. Τα χαρακτηριστικά ηγετών κατανεμημένης και μετασχηματιστικής ηγεσίας αξιολογούνται πολύ σημαντικά και απαραίτητα για να λειτουργήσει μία σχολική μονάδα και να τη διοικήσουν αποτελεσματικά.

Η κατανεμημένη και μετασχηματιστική ηγεσία εμφανίζουν πολλές ομοιότητες. Είναι τα λεγόμενα συναδελφικά μοντέλα διοίκησης. Ο ηγέτης που προωθεί την κατανεμημένη ηγεσία έχει αναλάβει διπλή δράση, ασκεί εξουσία συλλογικά με τους υφιστάμενους του και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για να υπάρχει ψυχική ομαλότητα σε ολόκληρη τη σχολική μονάδα. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης προωθεί τη νέα μάθηση, ωστόσο προϋπόθεση γι’ αυτήν αποτελεί ένα αποκεντρωμένο περιβάλλον και μια αποκεντρωτική εξουσία. Επειδή όμως το τελευταίο είναι σχεδόν ανέφικτο, καθώς οι περισσότεροι ηγέτες ενισχύουν τη συγκεντρωτική εξουσία, πιο συχνά στα σχολεία συναντάμε διευθυντές οι οποίοι υιοθετούν και προβάλλουν την κατανεμημένη ηγεσία (Tsirantonaki & Vlachou, 2024). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες μιλούν για αλλαγή, δημιουργούν όραμα και αναπτύσσουν φιλικές σχέσεις με τους συνεργάτες τους, τους εμπνέουν να υπερβούν τα προσωπικά τους συμφέροντα και να προσφέρουν στη σχολική μονάδα (Πασιαρδής, 2004).

Ο ηγέτης κάθε σχολικής μονάδας αλλά και κάθε οργανισμού είναι απαραίτητο να ενισχύει και να υποστηρίζει τους υφιστάμενούς του, να δημιουργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και δημοκρατίας, προκειμένου να φτάσουν στον στόχο τους, δηλαδή στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bourantas, D. (2005). *Igesia – O dromos tis synechous epitychias*. Kritiki.

Eisenschmidt, E., Kumpas-Lenk, K.,Vanari K., Arus, H., & Ivanova, K. (2024). Fostering Collaborative School Improvement in Estonian Schools. In *School Leadership*, 34(*4*) 341–366.

Giagkou, G., & Theofilidis, Ch. (2008). To synergatiko-dimiourgiko montelo dioikisis. Sto *Poiotita stin Ekpaidefsi: Erevna kai Didaskalia*, Praktika 10ou Synedriou Paidagogikis Etaireias Kyprou, 6-7 Iouniou, Panepistimio Kyprou.

Giagkou, G., & Theofilidis, Ch. (2012). Anatomia enos dimotikou scholeiou mesa apo to fako tis katanemimenis igesias. Sto *I Krisi kai o rolos tis Paidagogikis: Thesmoi, Axies, Koinonia*, Praktika 12ou Synedriou Paidagogikis Etaireias Kyprou, 8-9 Iouniou. Panepistimio Kyprou.

Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven Strong Claims about Successful School Leadership. In *School Leadership and Management*, 28(*1*):27-42.

Jongyung, T. (2024). Components and Indicators of Educational Leadership. In *Journal of Education and Learning Reviews*, 1(*4*), 33-48.

Kontakos, (2011). Systimiki Ekpaideftiki Igesia. Sto *Themata Ekpaideftikou Schediasmou*, 4, 75-91.

Litz, D., & Blaik-Hourani, R. (2020). *Transformational Leadership and Change in Education*. Oxford University Press.

Ng, D. (2019).Instructional Leadership and Leadership for Learning. In Instructional Leadership and Leadership for Learning in Schools, 15-48.

Pasiardis, P. (2004). *Ekpaideftiki igesia. Apo tin periodo tis evmenous adiaforias sti synchroni epochi*. Metaichmio.

Piperopoulos, G. P. (2004). *Epikoinono ara yparcho: Dimosies scheseis kai epikoinonia*. Zygos.

Raptis, N. & Vitsilaki, Ch. (2007). *Igesia kai Dioikisi Ekpaideftikon Monadon. I taftotita tou diefthynti tis protovathmias ekpaidefsis*. Athina: Adelfon Kyriakidi.

Rentzi, A. (2008). I ischyri igesia os pigi endynamosis tis apotelesmatikotitas tou scholikou organismou mesa apo tin antimetopisi sygkrouseon: to paradeigma tou nipiagogeiou. Sto: *Ta ekpaideftika*, 227- 237.

Saitis, Ch. (2002). *O Diefthyntis sto synchrono scholeio. Apo ti theoria… stin praxi* (2h ekd.). Aftoekdosi.

Saitis, Ch. (2008). *Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis*. Athina: Aftoekdosi.

Theofilidis, Ch. (2012). *Scholiki Igesia kai Dioikisi. Apo ti Grafeiokratia sti Metaschimatistiki Igesia*. Grigoris.

Tsirantonaki, Sm., & Vlachou, A. (2024). Leadership and Inclusive Education: School Principals' Role in Supporting the inclusion of Disabled Student in mainstream education. In *European Journal of Inclusive Education*, 3 (*1*), 119-141.

Wasserberg, M. (2000). Creating the vision and making it happen. In *Living Headship* (H. Tomlinson, H. Gunter & P. Smith Eds.). Paul Chapman Publishing.

Διαχείριση εκπαιδευτικών συγκρούσεων: Μελέτη Περίπτωσης

Μάμμου Ανίλα, ΠΕ 70 & 60, Διδάκτορας

Περίληψη

Σκοπός κάθε σχολικής μονάδας εκτός των υπολοίπων αρμοδιοτήτων της, είναι η δημιουργία ενός κλίματος μέσα στο οποίο οι διάφορες ομάδες θα μπορούν να συνεργάζονται αρμονικά για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών. Αυτό δεν είναι πάντοτε εφικτό, καθότι πολλές φορές δημιουργούνται καταστάσεις και συγκρούσεις που παρεμποδίζουν την ομαλή λειτουργία του. Η διαχείριση εκπαιδευτικών συγκρούσεων από το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού, αποτελεί μία ικανότητα απαραίτητη για την εύρυθμη λειτουργία κάθε σχολικής μονάδας. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται μια μελέτη περίπτωσης εκπαιδευτικής σύγκρουσης και καταγράφονται οι τρόποι διαχείρισής της.

Λέξεις-κλειδιά: σχολική μονάδα, ηγεσία, σύγκρουση, διαχείριση

Management of Educational Conflicts: Case Study

Mammou Anila, Primary and preschool teacher, PhD

Abstract

The purpose of each school unit, in addition to its other responsibilities, is to create an environment in which the various groups can work together harmoniously to achieve specific goals. This is not always feasible, as situations and conflicts that hinder its smooth operation arise a lot of times. The management of educational conflicts by all educational staff is an essential skill for the smooth operation of each school unit. This article presents a case study of educational conflict and records the ways of managing it.

Key-words: school unit, leadership, conflict, management

Εισαγωγή

Η διαχείριση και η επίλυση συγκρούσεων είναι απαραίτητη για την ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων. Από τη σχετική βιβλιογραφία γίνεται αντιληπτό πως δεν υπάρχει ένας και μοναδικός τρόπος διευθέτησης των διαπροσωπικών και ομαδικών συγκρούσεων μέσα στο σχολείο. Οι τρόποι διευθέτησης μιας σύγκρουσης που ενδείκνυνται κάθε φορά εξαρτώνται από δυο μεταβλητές: το ενδιαφέρον για τα δικά μας συμφέροντα και το ενδιαφέρον για τα συμφέροντα των άλλων.

Μέθοδοι διευθέτησης και διαχείρισης των συγκρούσεων

Κατά τους Μπουραντάς, 2001·Ιορδάνογλου, 2008·Σαϊτης, 2014·Βακόλα & Νικολάου, 2012, προτείνονται κάποιοι γενικοί τρόποι διαχείρισής τους οι οποίοι είναι οι εξής:

1. Η τεχνική της αποφυγής. Σύμφωνα με τον τύπο αυτό, κάποιος αποφεύγει να επιλύσει τη σύγκρουση, υποχωρεί, απομονώνεται και προσπαθεί να υποβαθμίσει τη διαφορά γιατί υπάρχει χαμηλό προσωπικό ενδιαφέρον, καθώς και χαμηλό ενδιαφέρον για τα συμφέροντα των άλλων (Ropski, 2024). Παράλληλα, όμως, έχει διαπιστωθεί ότι η συστηματική αποφυγή κάθε ρήξης αποδυναμώνει και τη λήψη αποφάσεων. Η μετακίνηση π.χ. ενός εκπαιδευτικού από ένα σχολείο σε κάποιο άλλο, λόγω προστριβών με τον διευθυντή του, είναι ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα της μεθόδου αυτής.

2. Η τεχνική του συμβιβασμού. Ο συμβιβασμός (compromise) έχει στόχο να ικανοποιήσει ένα μέρος τουλάχιστον των θέσεων κάθε πλευράς (Goodall & Williams, 2023). Αυτή η τεχνική δίνει μερική ικανοποίηση σε κάθε πλευρά και κανείς δε θεωρείται ολοκληρωτικός νικητής ή ηττημένος. Με άλλα λόγια, τα αντιμαχόμενα μέρη διατηρούν τις διαφορές τους, όμως υποχρεώνονται σε μία μέση λύση, γίνεται δηλαδή καταμερισμός των διαφορών μεταξύ των ομάδων ή των ατόμων. Η επιτυχία της μεθόδου αυτής εξαρτάται από την ωριμότητα των αντιτιθέμενων μελών.

3. Η τεχνική της μεσολάβησης. Σύμφωνα με την τεχνική αυτή, ένα τρίτο πρόσωπο που διαθέτει κύρος και πειθώ, φέρνει στο ίδιο τραπέζι τις αντιμαχόμενες πλευρές με σκοπό να αναπτυχθεί επικοινωνία και να εντοπιστούν οι δυνατότητες ικανοποίησης των αναγκών τους (McDowell, 2021). Χρησιμοποιείται για συγκρούσεις που προέρχονται από τα ατομικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων και τα οποία είναι αδύνατον να αντιμετωπισθούν με το κλίμα του ανταγωνισμού. Το άτομο που διευθύνει τις συγκρούσεις, προσπαθεί να υποβαθμίσει τις διαφορές, τονίζοντας ιδιαίτερα τα κοινά συμφέροντα. Έτσι, ελαχιστοποιείται σταδιακά η σύγκρουση, η οποία χρησιμοποιείται ως μέσο εκτόνωσης.

4. Η χρήση της εξουσίας. Η απλούστερη μέθοδος επίλυσης μιας σύγκρουσης είναι η διατήρηση ανταγωνιστικού κλίματος μέχρι να επιβληθεί η επικράτηση του ισχυρότερου. Αυτή η μέθοδος ονομάζεται και επιβολή εξουσίας (dominance), γιατί συνήθως στην πράξη κάποιο ανώτερο στέλεχος επιβάλλει τη δική του άποψη (Rieber, 2020). Είναι ο τύπος κατά τον οποίο χρησιμοποιείται εξαναγκασμός και υπέρμετρη πίεση. Χρησιμοποιείται μεταξύ ατόμων που βρίσκονται σε διαφορετικό επίπεδο της ιεραρχικής πυραμίδας.

5. Η τεχνική της συνεργασίας. Εδώ τα αντιμαχόμενα μέρη αντιμετωπίζουν κατά πρόσωπο τη σύγκρουση και από κοινού προσπαθούν να φτάσουν σε αμοιβαία λύση και παράλληλα να ικανοποιούν τις ανάγκες τους (Mission, et. al., 2024). Η εν λόγω τεχνική οδηγεί σε αμοιβαία οφέλη και στο αποτέλεσμα «κερδίζω-κερδίζεις». Η χρήση αυτού

του τύπου διευθέτησης των συγκρούσεων εξαρτάται από το στυλ διοίκησης της επιχείρησης. Αν επικρατεί το δημοκρατικό στυλ, τότε ο προϊστάμενος προτιμά το δρόμο της συνεργασίας για να επιλύσει οποιαδήποτε διαφωνία.

6. Η τεχνική του οργανώνειν. Το μοντέλο αυτό καθορίζει ότι πρώτα η κατάσταση της σύγκρουσης πρέπει να αναλυθεί σύμφωνα με τη φύση και τις συνθήκες που τη δημιούργησαν (Σαϊτης, 2014). Επιπλέον, χρειάζεται να αποφασισθεί μία κατάλληλη μέθοδος προσέγγισης λαμβάνοντας υπόψη τις αιτίες της.

Ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείρισή τους

Μια σύγκρουση μπορεί να λάβει διάφορες μορφές και κάθε φορά δύναται να φέρει διαφορετικά αποτελέσματα σε έναν οργανισμό. Άρα, εκ των προτέρων, καμία σύγκρουση δεν μπορεί να χαρακτηρισθεί ως θετική ή αρνητική, εποικοδομητική ή καταστροφική για έναν οργανισμό. Η αξία μιας σύγκρουσης αποτιμάται ως ευνοϊκή ή μη, ανάλογα με τους συμμετέχοντες στη σύγκρουση, τα μέσα που χρησιμοποιούνται και τα υποκειμενικά κριτήρια των συμμετεχόντων.

Σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες για τη διοίκηση της εκπαίδευσης, οι αντιθέσεις δεν είναι μόνο θετικές ή αρνητικές και εκτός των αρνητικών τους συνεπειών, μπορεί να συντελέσουν και θετικά στην ενεργοποίηση των ατόμων για μεγαλύτερη προσπάθεια και αποτελεσματικότερη λειτουργία της οργάνωσης (Μπουραντάς, 2001). Η ομαλή λειτουργία κάθε σχολικής μονάδας εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες. Ένας από αυτούς είναι οι διανθρώπινες σχέσεις που διασφαλίζουν ένα πλαίσιο συνεννόησης και συνοχής και παίζουν σημαντικό ρόλο σε ένα σύστημα ή οργανισμό (Σταμάτης & Κόνσολας, 2012).

Ο ρόλος του διευθυντή είναι κρίσιμος και καταλυτικός στη διαχείριση των συγκρούσεων. Οι ηγέτες πρέπει να αναγνωρίζουν ότι υψηλά επίπεδα σύγκρουσης δημιουργούν κατακερματισμό των οργανισμών με αρνητικές επιπτώσεις στην απόδοσή τους, ενώ τα χαμηλά επίπεδα σύγκρουσης προκαλούν χαλάρωση, αδιαφορία και έλλειψη κινήτρων για βελτίωση. Οι αποτελεσματικοί διευθυντές τρέφουν τις συγκρούσεις με διάφορες τεχνικές, αλλά πάντα τις διατηρούν υπό έλεγχο με κατάλληλες μεθόδους. Ο ηγέτης είναι καλό να αποφεύγει να είναι κριτής ή μεσολαβητής και να μετασχηματιστεί σε αρωγός, οποίος θα βοηθά τους εργαζομένους του να συζητούν ανοιχτά τα διάφορα θέματα που τους προβληματίζουν και να βρίσκουν λύσεις.

Τα διοικητικά στελέχη προκειμένου να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά μέσα σε έναν οργανισμό, πρέπει να αναλαμβάνουν την εισροή και συγκέντρωση πληροφοριών από το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον, για την ορθή λήψη των αποφάσεων και την εφαρμογή του κατάλληλου διοικητικού ελέγχου (Bucata & Rizescu, 2017). Επιπλέον, ευθύνη του διευθυντή είναι και η εποπτεία του προσωπικού της σχολικής μονάδας, στην καθημερινή τους δραστηριότητα. Σκοπός της εποπτείας του, είναι να

προστατεύσει τη λειτουργικότητα της σχολικής μονάδας από δυσάρεστες και ανεπιθύμητες καταστάσεις. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκει να εντοπίσει με την εποπτεία του προβληματικά σημεία, προτού εκδηλωθούν σε ένα δυσάρεστο συμβάν.

Η εποικοδομητική διαχείριση των συγκρούσεων, σε μία σχολική μονάδα που χαρακτηρίζεται ως μανθάνων οργανισμός, συμβάλλει τα μέγιστα στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, στην ικανότητα χειρισμού συναισθημάτων και αγχωτικών καταστάσεων. Η αποτελεσματική διαχείριση της σύγκρουσης παρέχει την ευκαιρία για μάθηση και καινοτομία και είναι απαραίτητη για την ευημερία ενός μανθάνων οργανισμού (Ariani, 2024).

Ο διευθυντής του σχολείου οφείλει να δημιουργήσει μία ώριμη και αποτελεσματική ομάδα. Μία ομάδα, στην οποία τα μέλη της θα συντονίζονται βάσει σωστού προγραμματισμού, οργάνωσης και μεθοδικής εργασίας. Όλα αυτά θα διευκολύνουν και θα υποστηρίξουν θετικά την ομαλή συνεργασία τους. Στην προσπάθειά του ο διευθυντής να κάνει τους εκπαιδευτικούς συνεργάτες, αποφεύγοντας έτσι τις συγκρούσεις, οφείλει να τους μεταδώσει τη σημασία της αλληλεξάρτησης και του κοινού συμφέροντος. Ακόμη, θα πρέπει να γνωρίζει και να κατανοεί τη λογική του ανταγωνισμού και της συνεργασίας. Τέλος, θα πρέπει να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τα προβλήματα λειτουργίας των ομάδων (Γιαννίκας, 2014).

Από τους ίδιους ξεκινάει η σωστή συμπεριφορά για το πώς κάποιος θα είναι ηγέτης-διευθυντής και όχι το αντίστροφο. Αυτοί θα είναι παραδείγματα προς μίμηση και για τα υπόλοιπα μέλη του συλλόγου διδασκόντων. Να είναι αποφασιστικοί και όχι αναβλητικοί, να συμβιβάζονται με τα υπόλοιπα μέλη, να είναι συνεργάσιμοι και να συγχωρούν σε ανθρώπινα πλαίσια. Έτσι μόνο μπορεί να βελτιώσει το σχολικό κλίμα, αποτρέποντας κάθε είδους σύγκρουση.

Τέλος, σημαντικό είναι ένας διευθυντής να μη φοβάται να πει «δεν ξέρω», «δεν είμαι σίγουρος» «εσείς τι λέτε», γιατί κανένας άνθρωπος δεν είναι παντογνώστης. Η ειλικρίνεια και η ευθύτητά τους επιδρά θετικά και στη συμπεριφορά των υπολοίπων μελών της σχολικής μονάδας. Επιπροσθέτως, να σημειώσουμε την «επικριτική κριτική» από πλευράς του διευθυντή. Είναι ένας τρόπος ο οποίος βοηθάει τον διευθυντή να διαχειριστεί μία αρνητική κριτική προς έναν υφιστάμενο έτσι ώστε ο τελευταίος, να μην παρεξηγήσει θυμώσει και αντιδράσει αρνητικά, αλλά να ακούσει, να προβληματιστεί και γιατί όχι να βελτιωθεί (Σαϊτης, 2014).

Μελέτη Περίπτωσης

Σενάριο: Ο εκπαιδευτικός κ. Καραβασίλης, ανέλαβε τη διεύθυνση του (χ) Γυμνασίου Δράμας τον περασμένο Αύγουστο. Στις αρχές Οκτωβρίου όμως προέκυψε κάποιο υπηρεσιακό θέμα, για το οποίο ο κ. Καραβασίλης ζήτησε από την εκπαιδευτικό κ. Χατζηγεωργίου, να παραμείνει μαζί του περίπου για μια ώρα, για να βοηθήσει στο συγκεκριμένο θέμα.

«Όπως γνωρίζετε, σήμερα το απόγευμα, η κόρη μου παίζει στη θεατρική παράσταση του Κ.Θ.Β.Ε για πρώτη φορά. «Για το λόγο αυτό κ. Καραβασίλη», συνέχισε η κ. Χατζηγεωργίου, «θα ήθελα να παρακολουθήσω τη συγκεκριμένη παράσταση».

«Ναι, το θυμάμαι» απάντησε ο κ. Καραβασίλης, «αλλά το υπηρεσιακό σας καθήκον υπερέχει του προσωπικού!!».

«Δε διαφωνώ κ. διευθυντά, αλλά είκοσι χρόνια στην εκπαίδευση, πάντα λειτουργούσα μέσα στο ωράριό μου. Γιατί να αλλάξει αυτό τώρα; Μήπως θα με πληρώσει κανείς παραπάνω…;»

«Κυρία Χατζηγεωργίου» αποκρίθηκε με έντονο ύφος ο διευθυντής, «σας παρακαλώ να παραμείνετε στο σχολείο για να περατώσουμε την εργασία..», είπε και κατευθύνθηκε προβληματισμένος προς το γραφείο του.

Προβληματισμένη όμως ήταν και η κ. Χατζηγεωργίου που βρισκόταν στο διάδρομο του σχολείου. Εκείνη σκεφτόταν αν θα έπρεπε να παραμείνει στο σχολείο ή να αποχωρήσει κανονικά, αγνοώντας έτσι την εντολή του διευθυντή της. Λίγα λεπτά αργότερα πήγε στο γραφείο του για να ξανασυζητήσουν το θέμα.

Διευθέτηση και επίλυση της σύγκρουσης: Σύμφωνα με τη «θεωρία των ανθρωπίνων σχέσεων» η ύπαρξη της σύγκρουσης στις ομάδες θεωρείται φυσικό ενδεχόμενο. Επομένως η σύγκρουση μπορεί να λειτουργήσει και ως πλεονέκτημα μιας ομάδας σε δεδομένη χρονική στιγμή, και γι' αυτό οι οργανισμοί οφείλουν να αποκτήσουν ανάλογες εμπειρίες εξοικείωσης και να συνυπάρχουν με αυτήν (Γιαννίκας, 2014).

Σύμφωνα με τα δεδομένα που αναφέρθηκαν, θα μπορούσαν ο διευθυντής και η εκπαιδευτικός, μέσω κάποιας τεχνικής επίλυσης του προβλήματος ή και συνδυαστικά, να επιλύσουν τη σύγκρουση. Για παράδειγμα, χρησιμοποιώντας την τεχνική της συνεργασίας, της ενσωμάτωσης στόχων ή της επίλυσης προβλήματος, να διατυπώσουν κοινές εναλλακτικές λύσεις και να επιλέξουν τη λύση που θα οδηγούσε τουλάχιστον στο αποτέλεσμα που θα ικανοποιούσε και τις δύο πλευρές, με ένα αποτέλεσμα «κερδίζω-κερδίζεις». Έτσι, θα δημιουργηθεί και ένα κλίμα κατανόησης, ειλικρίνειας και συνεργασίας μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικού (Σαϊτης, 2014) .

Η ενσωμάτωση στόχων στο πλαίσιο της διαδικασίας επίλυσης προβλημάτων συμβάλλει στη δημιουργική επίλυση των τελευταίων. Επομένως είναι μια προσέγγιση κατά την οποία και τα δύο μέρη επιθυμούν να ικανοποιηθεί στον ίδιο βαθμό το προσωπικό τους συμφέρον και το συμφέρον της άλλης πλευράς διαφυλάσσοντας τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και αποβαίνοντας αμφότερα κερδισμένοι (Tremblay, 2016).

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η κ. Χατζηγεωργίου, μπορεί να πάει την επόμενη μέρα και να κάνει τη δουλειά που απαιτείται, κάτι που ικανοποιεί εν τέλει και τις δύο πλευρές. Τον διευθυντή από τη μία που θα βοηθηθεί στη δουλειά και τη δασκάλα από

την άλλη που θα καταφέρει να παρακολουθήσει την παράσταση της κόρης της. Σε μία δημόσια υπηρεσία, όπως είναι και το σχολείο, προκύπτουν πολλές φορές έκτακτες δουλειές και επείγουσες, οι οποίες και απαιτούν άμεση διευθέτηση. Στη βάση αυτής της αντίληψης, καλό θα ήταν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων να προβαίνουν στην κατάλληλη οργάνωση του διδακτικού και εξωδιδακτικού έργου, ώστε να αποφεύγονται οι συγκρούσεις στα σχολεία. Πρακτικά, αυτό σημαίνει πως από τις πρώτες συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων πρέπει να συζητούνται διεξοδικά, ζητήματα και θέματα που θα αφορούν σε πιθανές έκτακτες ανάγκες του σχολείου που θα πρέπει να καλυφθούν, Όλοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει εγγράφως να έχουν συμφωνήσει σε αυτό. Κάτι τέτοιο δεν εφαρμόστηκε στη συγκεκριμένη περίπτωση, πιθανόν γιατί ο διευθυντής κ. Καραβασίλης δεν είχε την κατάλληλη εμπειρία και συνεπώς την απαιτούμενη οργανωτική ικανότητα.

Οι συγκρούσεις σχεδόν πάντα συνοδεύονται από ενδείξεις, τις οποίες ένας έμπειρος διευθυντής μπορεί να αποκωδικοποιήσει και να αποφασίσει αν θα αποτρέψει την εκδήλωση της σύγκρουσης, ή θα την αφήσει να εξελιχθεί για την εκτόνωση της κατάστασης και την επίλυση των προβλημάτων που τον αφορούν (Ιορδανίδης, 2005).

Συμπεράσματα

Το σχολείο είναι ένας οργανισμός, ο οποίος λειτουργεί αποτελεσματικά μέσα από την αρμονική επικοινωνία και συνεργασία των φορέων που το απαρτίζουν: μαθητές, εκπαιδευτικοί, διευθυντής, βοηθοί διευθυντή, αρμόδιο γραφείο εκπαίδευσης, γονείς και τοπική κοινότητα. Όλοι αυτοί οι φορείς κρατούν ένα σημαντικό κομμάτι της λειτουργίας του συστήματος (Μπουραντάς, 2005).

Η σύγκρουση αποτελεί συχνή εμπειρία στην προσωπική, την κοινωνική και την επαγγελματική μας ζωή. Η εμπειρία αυτή συνήθως χαρακτηρίζεται ως αρνητικό φαινόμενο και πολλές φορές τα αποτελέσματά της είναι πράγματι επιζήμια. Είναι δυνατόν όμως να αποτελέσει και μια εποικοδομητική εμπειρία, από την οποία όλοι οι

συμμετέχοντες θα μπορούσαν να πάρουν νέες πληροφορίες για τον εαυτό τους, για τον συνάνθρωπό τους και για τη ζωή, να διευρύνουν τους ορίζοντές τους, να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους, να αναπτυχθούν περισσότερο ως προσωπικότητες, ίσως ακόμη και να κερδίσουν σημαντικά πράγματα. Προϋπόθεση για τη μετατροπή μιας σύγκρουσης σε θετική εμπειρία είναι η εποικοδομητική διαχείρισή της. Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ή γίνονται μάρτυρες σε συγκρούσεις καθημερινά (Δενδάκη, 2007).

Η ηγέτης για να διοικήσει ένα πολύπλοκο σύστημα σωστά, καλείται να πάρει ρίσκα, να εμβαθύνει σε έννοιες και να διδαχθεί μέσα από τις αστοχίες και τα λάθη του. Η ηγεσία είναι αυτή που προσφέρει μια γερή βάση για ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Όταν η ηγεσία είναι υποστηρικτική και σωστή, οι υφιστάμενοι

ενδυναμώνονται και εμπνέονται ώστε να δημιουργήσουν και να συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ariani, F. (2024). The Role of Conflict Management in Resolving Conflicts in Organizations. In *Transforma Jurnal Manajemen*, 2(*1*),1-5.

Bakola, M., & Nikolaou, I. (2012). *Organosiaki Psihologia kai Symperifora*. Rossili.

Bourantas, D. (2001). *Managment: Theoritiko Ipovathro, Sigrones Praktikes*. Benos.

Bourantas, D. (2005). *Igesia: O dromos tis diarkous epitihias. Kritiki.*

Bucata, G., & Rizescu, M-A. (2017). The Role of Communication in Enhancing Work Effectiveness of an Organization. In *Land Forces Academy Review*, 22(*1*), 49-57.

Dendaki, A. (2007). Diaxirisi sigrouseon. I diamesolabibi toy ekpaideftikou. Sto E. Makri-Botsari (Epim.), *Diaxirisi provlimaton sxolikis taksis*, 307-314.

Giannikas, A. (2014). Themeliodeis stratigikes apotelesmatikis diaxeirisis ton sigrouseon sto ekpaideftiko peribalon, me emfasi sth diadikasia lipsis apofasis kai sto symvouleftiko rolo ton stelexon tis ekpaidefsis. Sto B. Dimitropoulos (Epim.), *Ereuva, epitheorisi ekpaideftikon- epistimonikon thematon*, 3, 136-147.

Goodall, D, & Williams, B. (2023). Does the Role of Personal Academic Tutor Have an Impact on Staff Wellbeing? In *Research in Post-Compulsory Education*, 28 (*4*), 693-719.

Iordanidis, G. (2005). O rolos toy diefthidi sxolikis monadas sthn Agglia. Sto A. Kapsalis (Epim), *Organosi kai dioikisi sxolikon monadon*, 123-158. Panepistimio Makedonias.

Iordanoglou, D. (2008). *Dioikisi antropinou dinamikoy stis syhrones organoseis.* Kritiki.

McDowell, Y.L. (2021). *Calculus Misconceptions of Undergraduate Students.* Doctoral Dissertations. Columbia University.

Mission, M., Beach, P., & Squire, J. (2024). *Navigating Policy to Access Learning Options. Charting a Course*. Bellwether.

Rieber, L.P. (2020). Building a Software Tool to Explore Subjectivity in the Classroom: A Design Case. In *International Journal of Designs for Learning*, 11 (*1)*, 140-150.

Ropski, B.R. (2024). *Exploring Correlations among STEM Identities, Personal Identities, Mentor-Related Experiences, and Career Persistence of Undergraduate Students in Idaho Public Post-Secondary Institutions*. Doctoral Dissertations. University of Idaho

Saitis, Ch. (2014). *Miisi ton ekpaideytikon sta mistika tis sxolikis igesias*. Aftoekdosi.

Stamatis, P., & Konsolas, M. (2012). I epikoinonia os paragontas allagis kai diakivernisis ekpaideytikon sistimaton. Sto A. Kontakos, F. Kalavasis (Epim.), *Themata ekpaideftikou sxediasmou ekpaideftikon sistimaton*, 3, 251-264. Atrapos.

Tremblay, J-F. (2016). From Principled Negotiation to Interest-based Bargaining. In *Universal Journal of Industrial and Business Management*, 4(*2*),71-79.

Επικοινωνία, Διαχείριση Συγκρούσεων, Διαχείριση Αλλαγής

Καραγιάννη Αναστασία, Π.Ε.70, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στη Διοίκηση Εκπαίδευσης,

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί αντικείμενο μελέτης των σύγχρονων θεωριών της επικοινωνίας, της διαχείρισης αλλαγής και της επίλυσης συγκρούσεων, όπως αυτές διαφαίνονται στην κλασική ταινία «12 Ένορκοι» του Sidney Lumet. Μέσα από τη μελέτη και καταγραφή της πλοκής γίνεται αντιληπτό ότι η ταινία αποτελεί ένα εξαιρετικό εργαλείο κατανόησης των ψυχολογικών και κοινωνικών διεργασιών που συμβαδίζουν με τη λειτουργία των ομάδων. Η αναφορά στην ταινία υπογραμμίζει, πως οι βασικές αρχές της επικοινωνίας και της διαχείρισης αλλαγής είναι διαχρονικές και διασταυρώνονται με τις σύγχρονες θεωρίες οργανωτικής συμπεριφοράς και κοινωνικής ψυχολογίας, υπογραμμίζοντας τη σημασία της ηγεσίας, της συναισθηματικής ευφυίας και της κριτικής σκέψης στην επίλυση δύσκολων καταστάσεων.

Λέξεις-κλειδιά: συγκρούσεις, επικοινωνία, αλλαγή, ομάδες

Communication, Conflict Management, Change Management

Karagianni Anastasia, Tutor, Postgraduate student in Educational Management and Leadership

Abstract

This paper is a study of the concepts of contemporary communication theory, change management and conflict resolution, as they appear in Sidney Lumet's classic film "12 Jurors". Through the study and recording of the plot, it is seen that the film is an excellent tool for understanding the psychological and social processes involved in the functioning of groups. The reference to the film highlights how the basic principles of communication and change management are timeless and intersect with contemporary theories of organisational behaviour and social psychology, emphasising the importance of leadership, emotional intelligence and critical thinking in resolving difficult situations.

Key-words: conflict, communication, change, teams

Εισαγωγή

Η αποτελεσματική επικοινωνία, η διαχείριση της αλλαγής και η επίλυση συγκρούσεων αποτελούν βασικούς πυλώνες της ηγεσίας, ενώ είναι καθοριστικές σε περιβάλλοντα όπου λαμβάνονται συλλογικές αποφάσεις υπό πίεση και αβεβαιότητα. Η παρούσα εργασία, ακολουθώντας τη μέθοδο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, αναλύει τους παραπάνω παράγοντες μέσα από τη μελέτη της κλασικής ταινίας 12 Ένορκοι του Sidney

Lumet (1957). Μέσω μιας διαθεματικής προσέγγισης κοινωνικής ψυχολογίας, οργανωσιακής συμπεριφοράς και επικοινωνιακής θεωρίας, παρέχονται πληροφορίες για τη συλλογική λήψη αποφάσεων ενώ συνάμα εξετάζεται η εκδήλωση των βασικών διαστάσεων της επικοινωνίας, της αλλαγής και της σύγκρουσης, αναδεικνύοντας ταυτόχρονα τη σημασία τους για την άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας. Η ταινία αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα μελέτης περίπτωσης, καθώς παρουσιάζει δώδεκα, άγνωστους μεταξύ τους, ανθρώπους, που καλούνται να αποφασίσουν για τη ζωή ενός νέου κατηγορουμένου, φέρνοντας στην επιφάνεια προσωπικά στερεότυπα, συναισθηματικές αντιδράσεις και διαφορετικά στυλ επικοινωνίας, ενώ παράλληλα δοκιμάζονται οι προσωπικές αντιλήψεις και οι επικοινωνιακές δεξιότητές τους (Κορδούτης, 2011). Η επικοινωνία διαδραματίζεται σε λεκτικό και μη λεκτικό επίπεδο, με την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων να διαμορφώνει την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών (Adler & Proctor, 2017· Γεώργας, 1999). Η επικοινωνιακή δυναμική της ομάδας επιβεβαιώνει ότι η μετάβαση από την αδιαφορία στη συλλογική ευθύνη προϋποθέτει συνειδητή διαχείριση του λόγου, των συναισθημάτων και των προκαταλήψεων (Μελισσανίδου, 2010· Goleman, 1998).

Επιπλέον, καταδεικνύεται η δυναμική της διαχείρισης αλλαγής, μέσω της σταδιακής επιρροής μιας μειοψηφικής άποψης χάρη στην επιχειρηματολογία και την επιμονή (Kotter, 2012). Η αλλαγή στη στάση των ενόρκων, αποτελεί παράδειγμα επιτυχημένης διαχείρισης αλλαγής, όπου καθοριστικό ρόλο παίζει η ενσυναίσθηση και η ενεργητική ακρόαση (Μάνεσης, 2014· Fullan, 2001). Ειδικότερα, στη δημιουργία ώριμων και αποτελεσματικών ομάδων σπουδαία είναι η συμβολή της ενσυναίσθησης, της κριτικής σκέψης και της διαχείρισης συγκρούσεων (Robbins & Judge, 2019).Η διαχείριση συγκρούσεων αναδεικνύεται μέσα από έντονη αλληλεπίδραση, μέσα από αντιπαράθεση διαφορετικών αξιών και προσδοκιών, με την επίλυση να επιτυγχάνεται μέσω διαλόγου και διαπραγμάτευσης (Fisher, Ury, & Patton, 2011). Παράλληλα, διαφαίνονται σαφώς οι μηχανισμοί διαχείρισης συγκρούσεων, με κυρίαρχες στρατηγικές τόσο την αυταρχική όσο και τη διαμεσολαβητική προσέγγιση (Χλαμπουτάκη, 2001· Μπόμπρικ, 2007).

Επικοινωνία

Κατά τον Παπανούτσο (1976), για να παρακολουθήσει ο άλλος τη σκέψη σου και να συλλάβει το σωστό νόημά της, πρέπει και να θέλει και να μπορεί να σε καταλάβει. Η επικοινωνία είναι θεμελιώδους σημασίας στην ανθρώπινη αλληλεπίδραση και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη δυναμική και την αποτελεσματικότητα μιας ομάδας (Adler & Proctor, 2017. Μάνεσης, 2014). Η ταινία 12 Ένορκοι αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής αποτελεσματικών στρατηγικών επικοινωνίας. Ο ένορκος 8 εφαρμόζει στρατηγικές πειθούς βασισμένες στη λογική (logos), αποδομώντας λογικά τα επιχειρήματα των άλλων, στην αξιοπιστία (ethos) που εμπνέει εμπιστοσύνη και, εμμέσως, στο συναίσθημα (pathos). Η στρατηγική του αποτελεί υπόδειγμα συναισθηματικής νοημοσύνης και ρητορικής πειθούς, όπως αυτές ορίζονται από τον Αριστοτέλη, με έμφαση στο λογικό επιχείρημα και τη δημιουργία εμπιστοσύνης (Garsten & Disch, 2020.

Aristotle, trans. Kennedy, 1991). Δεν επιβάλλεται, αλλά επηρεάζει, όπως κάνει ένας εκπαιδευτικός ηγέτης που πείθει μέσω παραδείγματος, όχι επιβολής.

Το πλαίσιο σύσκεψης των ενόρκων αποτελεί ένα τυπικό δίκτυο επικοινωνίας, καθώς λειτουργεί εντός συγκεκριμένων θεσμικών ορίων και διαδικασιών, όπου όλοι θεωρητικά έχουν ίση δυνατότητα παρέμβασης. Ωστόσο, στην πράξη, παρατηρούνται άτυπα δίκτυα επιρροής, που συγκροτούνται μέσα από σχέσεις συμμαχίας, επιβολής ή αποστασιοποίησης, και τα οποία διαμορφώνουν δυναμικές εξουσίας και επικοινωνίας πέρα από την επίσημη δομή (Monge & Contractor, 2003). Ο ένορκος 8, χωρίς επίσημη εξουσία, επηρεάζει καθοριστικά το δίκτυο μέσω της αυθεντίας και της ρητορικής του ικανότητας, λειτουργώντας ως κόμβος ανακατανομής της επιρροής (Cross et al., 2002).

Ως προς την εξέλιξη του διαλόγου, στην ταινία διαφαίνεται ο μετασχηματισμός του αρχικά επιθετικού μονόλογου σε διαλογική συζήτηση καθώς μέσα από την παρέμβαση του ηγέτη-ενόρκου 8, πολλοί ένορκοι αναστοχάζονται και επανεξετάζουν τις αρχικές τους θέσεις (Brookfield & Preskill, 2005; Goleman, 1995). Αυτή η αλλαγή αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα της μετασχηματιστικής ηγεσίας που προάγει την κριτική σκέψη και την προσωπική ανάπτυξη (Leithwood, 2019) και συνάμα παραπέμπει στις σύγχρονες θεωρίες για συνεργατική ηγεσία και καλλιέργεια κουλτούρας διαλόγου (Hargreaves & O'Connor, 2018). Ένα ζήτημα, ακόμη, που διαφαίνεται στην ταινία, αφορά στα εμπόδια στην επικοινωνία. Αρχικά παρατηρείται συναισθηματική φόρτιση και προκατάληψη που παρεμποδίζουν την αντικειμενική ανταλλαγή επιχειρημάτων (Schutz, 2010). Επιπλέον, παρατηρείται επιθετική στάση, αδιαλλαξία, αλλά και σιωπή ορισμένων μελών, που συνδέονται με φόβο έκθεσης ή κοινωνική πίεση (Cunningham, 2017). Αυτά τα εμπόδια υπονομεύουν την ελεύθερη ροή της επικοινωνίας και ενισχύουν την ασυμμετρία επιρροής, ένα φαινόμενο που συναντάται συχνά και σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, όταν οι φωνές των λιγότερο «ισχυρών» δεν ακούγονται (Bush, 2020).

Η δυναμική της ομάδας των ενόρκων καταδεικνύει πως το στυλ επικοινωνίας επηρεάζει καθοριστικά τη διαδικασία λήψης απόφασης, που είναι καίριας σημασίας, για έναν εκπαιδευτικό ηγέτη, στο πλαίσιο ενός σχολικού οργανισμού. Στο πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας, το αποφασιστικό στυλ ενισχύει την εμπιστοσύνη, την ενεργό ακρόαση και τη συλλογική λήψη αποφάσεων (Goleman, 2006).

Διαχείριση Αλλαγής

Η ανάλυση που ακολουθεί εστιάζει στο πώς επιμέρους θεωρητικά μοντέλα και πρακτικές αρχές, όπως αυτές περιγράφονται στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, αναδεικνύονται ζωντανά μέσα από τη ροή της ταινίας, προσφέροντας πολύτιμα διδάγματα για τη σύγχρονη πρακτική της διαχείρισης αλλαγών σε οργανωσιακά και κοινωνικά πλαίσια. Η αλλαγή που συντελείται αφορά όχι μόνο την ομαδική απόφαση ως προς την ενοχή του κατηγορουμένου, αλλά και τη μετατόπιση προσωπικών στάσεων, προκαταλήψεων και υποθέσεων που φέρουν οι ένορκοι. Σύμφωνα με το κλασικό μοντέλο του

Lewin (1947), η αλλαγή συντελείται σε τρία στάδια: ξεπάγωμα, αλλαγή και επαναπάγωμα. Στην ταινία, το ξεπάγωμα επιτυγχάνεται από τον ένορκο 8, ο οποίος εισάγει αμφιβολία στη φαινομενικά ομόφωνη αρχική κρίση περί ενοχής. Αυτή η στάση, σύμφωνα με τον Fullan (2001), αποτελεί χαρακτηριστικό ηγέτη αλλαγής καθώς εστιάζει στην αμφιβολία ως κινητήρια δύναμη και αποσταθεροποιεί τη βεβαιότητα της ομάδας. Μέσω της υποβολής λογικών ερωτημάτων και της σταδιακής αποδόμησης των επιχειρημάτων, οδηγεί την ομάδα σε μια διαδικασία αλλαγής, όπου οι ένορκοι αρχίζουν να επανεξετάζουν τα δεδομένα. Η αρχική μετατόπιση σημειώνεται με την παρέμβαση του ένορκου 9, ο οποίος ερμηνεύει με ενσυναίσθηση τη συμπεριφορά του ηλικιωμένου μάρτυρα, ενώ στη συνέχεια οι ένορκοι 5 και 11 συμβάλλουν με βιωματικές και αξιακές προσεγγίσεις, ενισχύοντας τη διαδικασία αναθεώρησης της υπόθεσης (Fullan, 2001· Goleman, 1998· Μάνεσης, 2014). Το τελικό επαναπάγωμα συμβαίνει όταν η ομάδα διαμορφώνει μια νέα, συλλογική αντίληψη της υπόθεσης βασισμένη σε πιο αντικειμενικά κριτήρια (Burnes, 2004). Χαρακτηριστική είναι η τελική μεταστροφή του ένορκου 3, ο οποίος, απογυμνωμένος από προσωπικές προβολές, αποδέχεται τη συλλογική κρίση, σηματοδοτώντας την εδραίωση μιας νέας ομαδικής ταυτότητας βασισμένης στη δικαιοσύνη και τον ορθολογικό διάλογο (Fullan, 2001· Goleman, 1998· Χλαμπουτάκη, 2001).

Η αντίσταση στην αλλαγή, όπως περιγράφεται και από τον Στάικο (2001), είναι φυσικό μέρος της διαδικασίας. Στην ταινία, η λογική αντίσταση εκφράζεται από τον ένορκο 4, ο οποίος εμμένει στην αντικειμενικότητα των αποδεικτικών στοιχείων. Η συναισθηματική αντίσταση εμφανίζεται στον ένορκο 3, του οποίου η επιθετικότητα πηγάζει από προσωπικά τραύματα, ενώ η κοινωνιολογική αντίσταση αντανακλάται στον ένορκο 10, ο οποίος βασίζεται σε κοινωνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, αναδεικνύοντας διαφορετικά επίπεδα άμυνας απέναντι στην αλλαγή (Lewin, 1947· Fullan, 2001· Goleman, 1998· Χλαμπουτάκη, 2001). Κατανοούμε πως η συναισθηματική φόρτιση και η προσκόλληση σε στερεότυπα καθυστερούν τη διαδικασία της αλλαγής, επιβεβαιώνοντας ότι οι προσωπικές αντιστάσεις αποτελούν βασικό παράγοντα αποτυχίας ή καθυστέρησης οργανωτικών αλλαγών (Kotter & Schlesinger, 1979).

Παράλληλα, στην ταινία αναδεικνύεται η σημασία της ηγεσίας σε περιόδους αλλαγής. Ο ένορκος 8 ασκεί ηγεσία χωρίς θεσμική εξουσία, με βάση το ήθος, τη λογική επιχειρηματολογία και την ενσυναίσθηση, στοιχεία που σύμφωνα με τον Κουτούζη και τον Παυλάκη (2010) αποτελούν θεμελιώδη χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας κατά την υλοποίηση αλλαγών σε οργανισμούς. Μέσω της σταδιακής ενδυνάμωσης των συναδέλφων του, δημιουργεί ένα ασφαλές πλαίσιο όπου επιτρέπεται η αναθεώρηση θέσεων και η υιοθέτηση νέων προσεγγίσεων. Η διαχείριση αλλαγής, όπως διαφαίνεται στην ταινία, δεν προκύπτει αυτόματα, αλλά προϋποθέτει την ύπαρξη ενός ηγέτη, που αναλαμβάνει το ρίσκο να προκαλέσει τη συζήτηση (Κουτούζης & Παυλάκης, 2010), την παρουσία συναισθηματικής ευφυΐας για την κατανόηση και διαχείριση των αντιστάσεων (Goleman, 1995), και τη σταδιακή καλλιέργεια ενός περιβάλλοντος εμπιστοσύνης και στοχασμού (Schein, 2010).

Η διαδικασία της αλλαγής ενισχύεται ακόμη περισσότερο μέσω της κριτικής σκέψης και της συλλογικής μάθησης, βασικά στοιχεία της μετασχηματιστικής μάθησης (Mezirow, 1991). Η κριτική ανάλυση της μαρτυρίας και των αποδεικτικών στοιχείων οδηγεί τους ενόρκους να μετακινηθούν από τις αρχικές τους βεβαιότητες σε μια βαθύτερη κατανόηση της έννοιας της δικαιοσύνης και της ανθρώπινης υποκειμενικότητας. Διαφαίνεται πως η ταινία αποτελεί μια ζωντανή μικρογραφία της δυσκολίας αλλά και της δυναμικής της διαχείρισης αλλαγής σε ανθρώπινες ομάδες. Όπως τονίζει και ο Στάικος (2001), «η αλλαγή δεν είναι μια απλή διαδικασία μετάβασης, αλλά μια σύνθετη διαπραγμάτευση μεταξύ του παλιού και του νέου», κάτι που αντανακλάται απόλυτα στο ταξίδι των ενόρκων από την προκατάληψη στη δικαιοσύνη.

Διαχείριση Συγκρούσεων

Σύμφωνα με τους Βασιλείου και Κεχαόγλου (2005), οι συγκρούσεις σε μια ομάδα προκύπτουν από τις διαφορές στις αξίες, στις απόψεις και στους τρόπους σκέψης των μελών της. Στην ταινία, αυτές οι διαφορές είναι εμφανείς ήδη από την πρώτη ψηφοφορία, όπου έντεκα από τους δώδεκα ενόρκους κρίνουν ένοχο τον κατηγορούμενο, χωρίς ουσιαστική εξέταση των στοιχείων. Η αντίθετη άποψη του ένορκου 8 λειτουργεί ως πυροδότης για μια σειρά έντονων συγκρούσεων, που αφορούν όχι μόνο τα γεγονότα της υπόθεσης αλλά και τις προσωπικές πεποιθήσεις και τα συναισθήματα των συμμετεχόντων.

Ο Thomas και ο Kilmann (1974) κατηγοριοποιούν τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων σε πέντε τύπους: αποφυγή, ανταγωνισμό, συμβιβασμό, προσαρμογή και συνεργασία. Στην ταινία, όλα αυτά τα στυλ εμφανίζονται σε διαφορετικές φάσεις. Ο ένορκος 3 υιοθετεί μια έντονα ανταγωνιστική στάση, απορρίπτοντας τις απόψεις των άλλων με επιθετικότητα. Αντίθετα, ο ένορκος 8 προσεγγίζει τα στοιχεία με ευρύτητα πνεύματος, ενθαρρύνοντας το διάλογο και ακολουθώντας την πρακτική που ο Fisher (2000) ορίζει ως "αναζήτηση κοινών συμφερόντων για την επίλυση της σύγκρουσης".

Η συγκρουσιακή αλληλεπίδραση στην ταινία εμπεριέχει γνωστικές, συναισθηματικές και διαπροσωπικές συγκρούσεις (Jehn, 1995). Η γνωστική σύγκρουση αφορά στις διαφωνίες επί των αποδείξεων και των συμπερασμάτων, ενώ η συναισθηματική σύγκρουση, όπως αυτή που εκδηλώνεται μεταξύ του ένορκου 3 και άλλων, εκπορεύεται από προσωπικά τραύματα και συναισθηματικά φορτισμένες αντιλήψεις. Η σωστή διαχείριση των γνωστικών συγκρούσεων, και όχι των συναισθηματικών, συνδέεται με καλύτερη απόδοση της ομάδας (Jehn, 1997).

Η ελληνική βιβλιογραφία αναδεικνύει ιδιαίτερα τον ρόλο της επικοινωνίας στη διαχείριση των συγκρούσεων. Όπως αναφέρει ο Κουτούζης (2001), η αποτελεσματική επικοινωνία προϋποθέτει ενεργητική ακρόαση, σεβασμό στην άποψη του άλλου και διάθεση για κατανόηση διαφορετικών οπτικών. Ο ένορκος 8, εφαρμόζοντας αυτές τις αρχές, κατορθώνει να μεταφέρει τη σύγκρουση από προσωπικό επίπεδο σε επίπεδο λογικής ανάλυσης, αποδυναμώνοντας τις προκαταλήψεις και ενισχύοντας τη

συλλογικότητα της ομάδας. Επιπλέον, όπως σημειώνει ο Στάικος (2016), σε περιβάλλοντα έντονης σύγκρουσης, είναι σπουδαίο να δημιουργείται ένα "πλαίσιο εμπιστοσύνης", όπου τα μέλη νιώθουν ασφάλεια να εκφράσουν τη διαφωνία τους χωρίς φόβο απαξίωσης. Αυτό επιτυγχάνεται στην ταινία μέσα από τη συνεχή ενθάρρυνση του διαλόγου και την υπομονή του Ένορκου No. 8 να ακούει ακόμα και τις πλέον αντίθετες απόψεις.

Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί έναν ακόμα σημαντικό παράγοντα. Ο Goleman (1995) τόνισε ότι η αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων, τόσο των δικών μας όσο και των υπολοίπων, αποτελεί βασικό στοιχείο για την επιτυχημένη διαχείριση συγκρούσεων. Ο ένορκος 8 επιδεικνύει υψηλό βαθμό συναισθηματικής αυτορρύθμισης, ελέγχοντας τη δική του οργή και φόβο, γεγονός που του επιτρέπει να επηρεάσει θετικά το κλίμα της ομάδας. Η επίλυση των συγκρούσεων στην ταινία δεν είναι αποτέλεσμα επιβολής ή νίκης της πλειοψηφίας, αλλά προϊόν κριτικής σκέψης, λογικής επιχειρηματολογίας και σεβασμού προς τη διαφορετικότητα. Αυτό συνάδει με την προσέγγιση της «συνεργατικής επίλυσης συγκρούσεων», όπως περιγράφεται από τον Deutsch (2006), όπου οι συμμετέχοντες συνεργάζονται ώστε να πετύχουν αποτελέσματα αμοιβαίου οφέλους.

Συμπεράσματα

Ολοκληρώνοντας την ανάλυση της ταινίας Οι 12 Ένορκοι, παρατηρούμε ότι αναδύονται θεμελιώδη ζητήματα της ανθρώπινης συμπεριφοράς, όπως η επικοινωνία, η διαχείριση αλλαγής και η διαχείριση συγκρούσεων, τα οποία αναφέρονται σε θεωρητικά μοντέλα και πρακτικές που χρησιμοποιούνται και στις σύγχρονες οργανωτικές δομές. Ειδικότερα, η ταινία αναδεικνύει τη σημασία της αποτελεσματικής επικοινωνίας, η οποία δεν περιορίζεται στην απλή μετάδοση πληροφοριών, αλλά επηρεάζει την απόφαση και τη συλλογική αντίληψη της ομάδας, όπως φαίνεται μέσα από τη συνεχιζόμενη αλληλεπίδραση των ενόρκων και την εξέλιξη της υπόθεσης.

Η διαχείριση αλλαγής, όπως καταγράφεται στην ταινία, επικεντρώνεται στο πώς οι ομάδες μεταβάλλονται και πώς οι αντιστάσεις μπορούν να ξεπεραστούν, με οδηγό την ηγεσία και την ενσυναίσθηση. Το μοντέλο του Lewin για τη διαδικασία αλλαγής παρουσιάζεται με χαρακτηριστικό τρόπο, καθώς η αποδόμηση του αρχικού συμπεράσματος και η σταδιακή μετάβαση σε μια νέα αντίληψη αντικατοπτρίζουν τη φυσική πορεία της αλλαγής σε οργανωτικά και κοινωνικά πλαίσια. Η διαχείριση συγκρούσεων, από την άλλη, αποδεικνύει τη σημασία της ενσυναίσθησης και του διαλόγου. Η διαδικασία της σύγκρουσης και της διαπραγμάτευσης που συμβαίνει κατά τη διάρκεια της ταινίας, αναδεικνύει την αξία της ενεργητικής ακρόασης και της σεβαστής ανταλλαγής απόψεων (Fisher, Ury, & Patton, 2011). Οι συγκρούσεις, αν και αρχικά μοιάζουν με ανυπέρβλητες, ξεπερνιούνται χάρη στη διαδικασία του διαλόγου και της αλληλοκατανόησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Adler, R. B., & Proctor, R. F. (2017). *Looking Out, Looking In* (15th ed.). Boston, MA: Cengage Learning.

Aristotle. (1991). *On rhetoric: A theory of civic discourse* (G. A. Kennedy, Trans.). Oxford University Press.

Bobrik, A. (2007). *Effective Conflict Resolution in Groups*. New York: Springer.

Brookfield, S. D., & Preskill, S. (2005). *Discussion as a way of teaching: Tools and techniques for democratic classrooms*. Jossey-Bass.

Burnes, B. (2004). *Managing Change* (4th ed.). Pearson Education.

Bush, T. (2020). *Theories of educational leadership and management* (5th ed.). Sage.

Chlampoutaki, M. (2001). *I diaprosopiki epikoinonia stin ekpaideftiki diadikasia.* Athina: Ekdoseis Typothito.

Cross, R., Borgatti, S. P., & Parker, A. (2002). Making invisible work visible: Using social network analysis to support strategic collaboration. *California Management Review, 44*(2), 25–46. https://doi.org/10.2307/41166121

Cunningham, C. A. (2017). Silence, power and communication in the classroom. *Journal of Philosophy of Education, 51*(3), 538–551. https://doi.org/10.1111/1467-9752.12239

Deutsch, M. (2006). Cooperation and conflict: A personal perspective on the history of the social psychological study of conflict resolution. *International Journal of Conflict Management, 17*(2), 102–107.

Fisher, R., Ury, W., & Patton, B. (2011). *Getting to Yes: Negotiating Agreement Without Giving In* (3rd ed.). Penguin Books.

Fisher, R. J. (2000). *Sources of conflict and methods of conflict resolution*. International Peace Research Institute.

Garsten, C., & Disch, L. (2020). The constructive ambiguity of ethos in political discourse. *Rhetoric Society Quarterly, 50*(5), 403–418. https://doi.org/10.1080/02773945.2020.1811463

Georgas, D. (1999). *I dynamiki ton mikron omadon.* Athina: Ellinika Grammata.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin.

Jehn, K. A. (1995). A multimethod examination of the benefits and detriments of intragroup conflict. *Administrative Science Quarterly, 40*(2), 256–282.

Jehn, K. A. (1997). A qualitative analysis of conflict types and dimensions in organizational groups. *Administrative Science Quarterly, 42*(3), 530–557.

Konstantopoulos, F. [Konstantopoulos, F.]. (2017, March 24). *Oi 12 enorkoi. Diaskefi tis tainias tou Sydney Lumet (1957) [Vinteo].*YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=zbb18mocWPw

Kordoutis, G. (2011). *Koinoniki Psychologia: Theoria kai synchrones efarmoges.* Athina: Gutenberg.

Kotter, J. P., & Schlesinger, L. A. (1979). Choosing strategies for change. *Harvard Business Review, 57*(2), 106–114.

Kotter, J. P. (2012). *Leading Change*. Harvard Business Review Press.

Koutouzis, M. (2001). *Dioikisi anthropinou dynamikou: Synchrones prosengiseis.* Athina: Kritiki.

Koutouzis, M., & Pavlakis, A. (2010). *Organosiaki allagi kai anaptyxi.* Athina: Ellinika Grammata.

Leithwood, K. (2019). Transforming leadership for collective efficacy. *School Leadership & Management, 39*(4), 279–287. https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1575954

Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics. *Human Relations*, *1*(1), 5–41.

Manesis, N. (2014). *Apotelesmatiki epikoinonia me foreis kai ypiresies.* Athina: Ypourgeio Paideias kai Thriskevmaton – Geniki Grammateia Dia Viou Mathisis.

Melissanidou, E. (2010). *Epikoinonia kai diaprosopikes scheseis stin ekpaidefsi.* Athina: Metaichmio.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.

Monge, P. R., & Contractor, N. S. (2003). *Theories of communication networks*. Oxford University Press.

Papanoutsos, E. P. (1976). *Praktiki filosofia* (8i ekd.). Ekdoseis Dodoni.

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2019). *Organizational Behavior* (18th ed.). Pearson

Rogers, C. R., & Farson, R. E. (1957). *Active listening*. University of Chicago.

Rosenberg, M. B. (2003). *Nonviolent communication: A language of life*. PuddleDancer Press.

Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). Jossey-Bass.

Schutz, W. C. (2010). *The interpersonal underworld*. Psychology Press.

Staikos, D. (2001). *Dioikisi allagon: Stratigikes kai technikes.* Athina: Interbooks.

Staikos, K. (2016). *Omadikes diergasies kai diacheirisi sygkrouseon.* Athina: Typothito-G. Dardanos.

Thomas, K. W., & Kilmann, R. H. (1974). *Thomas-Kilmann conflict mode instrument*. Xicom.

Vasileiou, S., & Kechaoglou, M. (2005). *Diacheirisi sygkrouseon: Theoria kai praxi.* Athina: Ellinika Grammata.

Η έμφυλη διάσταση της ηγεσίας στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Γκούσκου Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, MSc,

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει την υποαντιπροσώπευση των γυναικών στη διοικητική ιεραρχία των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αναζητώντας τα αίτια του φαινομένου και πιθανές στρατηγικές αντιμετώπισής του. Η ποσοτική έρευνα που διεξήχθη ανέδειξε ότι παρότι η συμμετοχή των γυναικών στις θέσεις ευθύνης έχει αυξηθεί σε σχέση με το παρελθόν, δεν έχει ακόμη επιτευχθεί πλήρης ισότητα. Ως κυριότερο εμπόδιο καταγράφηκαν οι οικογενειακές υποχρεώσεις, οι οποίες λειτουργούν αποτρεπτικά στην ανάληψη διοικητικών ρόλων, ενώ οι κοινωνικές προσδοκίες και τα έμφυλα στερεότυπα εντείνουν την πίεση προς τις γυναίκες. Η παροχή κινήτρων, η ενίσχυση κοινωνικών δομών φροντίδας και η στοχευμένη επιμόρφωση των γυναικών αναδείχθηκαν ως αποτελεσματικές λύσεις για την υπέρβαση των φραγμών αυτών. Η έρευνα επιβεβαιώνει την ανάγκη για πολιτικές που θα προάγουν ουσιαστικά την ισότητα των φύλων στη σχολική ηγεσία.

Λέξεις – Κλειδιά: εκπαιδευτική διοίκηση, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, φύλο, ηγεσία

The Gender Dimension of Leadership in Primary Education School Units

Gkouskou Maria, Primary school teacher, MSc

Abstract

This paper examines the underrepresentation of women in the administrative hierarchy of primary education school units, seeking to identify the causes of this phenomenon and possible strategies to address it. The quantitative research conducted revealed that although women's participation in leadership positions has increased compared to the past, full equality has not yet been achieved. The main barrier identified was family obligations, which discourage women from taking on administrative roles, while social expectations and gender stereotypes further intensify the pressure they face. Providing incentives, strengthening social care structures, and offering targeted professional development for women emerged as effective strategies for overcoming these obstacles. The research confirms the need for policies that genuinely promote gender equality in school leadership.

Key-words: educational administration, primary education, gender, leadership

Εισαγωγή

Η έμφυλη διάσταση της ηγεσίας στην εκπαίδευση έχει προσελκύσει αυξανόμενο επιστημονικό ενδιαφέρον, καθώς, παρά την κυριαρχία των γυναικών στο εκπαιδευτικό επάγγελμα (65% στην Ευρώπη σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA &

Eurydice, 2010), η παρουσία τους σε διοικητικές θέσεις παραμένει περιορισμένη. Η διαχρονική αντίληψη ότι «οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν» (Strober & Tyack, 1980) εξακολουθεί να επηρεάζει την επαγγελματική τους εξέλιξη, ενισχύοντας στερεότυπα και αποκλεισμούς (Tzintzidis & Vergidis, 2003).

Παρότι το θεσμικό πλαίσιο προβλέπει ισότητα ευκαιριών (Ν. 1566/1985), η ανδρική υπερεκπροσώπηση στις ηγετικές θέσεις υποδεικνύει την ύπαρξη σύνθετων εμποδίων. Αυτά περιλαμβάνουν ατομικούς, κοινωνικοπολιτισμικούς και θεσμικούς παράγοντες (Shakeshaft, 1989· Athanasoula-Reppa, 2008· Kantartzi & Anthopoulos, 2006· Taki, 2009).

Η παρούσα μελέτη εξετάζει την υποαντιπροσώπευση των γυναικών στη διοίκηση σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με στόχο τον εντοπισμό των βασικών ανασταλτικών παραγόντων και την ανάδειξη προτάσεων πολιτικής για την ενίσχυση της ισότητας στην εκπαιδευτική ηγεσία. Η έρευνα βασίζεται σε εμπειρικά δεδομένα που προέκυψαν από ποσοτική μελέτη και αποσκοπεί στη συμβολή της σε έναν περισσότερο ισότιμο και συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό χώρο.

Εκπαιδευτική Διοίκηση

Η διοίκηση αποτελεί τη θεμελιώδη διαδικασία μέσω της οποίας οργανώνεται και καθοδηγείται το ανθρώπινο και υλικό δυναμικό ενός οργανισμού για την επίτευξη των στόχων του, με γνώμονα την αποδοτικότητα και την ποιότητα (Kampouridis, 2002· Saitis, 2005). Σύμφωνα με τον Drucker, τον Maciariello και τον Collins (2009), η διοίκηση αφορά τον συντονισμό των ενεργειών των μελών ενός οργανισμού σε καθορισμένο χρονικό πλαίσιο με στόχο την επίτευξη συγκεκριμένων αποτελεσμάτων. Σε παρόμοιο πλαίσιο, οι Georges, Efthymiadou και Tsitos (1998) ορίζουν τη διοίκηση ως μια διαδικασία επίτευξης στόχων μέσω της συνεργασίας ατόμων και ομάδων.

Η εκπαιδευτική διοίκηση εμφανίστηκε ως αυτόνομος επιστημονικός κλάδος στα μέσα του 20ού αιώνα, αντλώντας θεωρητικά εργαλεία από τη διοικητική επιστήμη και τις θεωρίες οργάνωσης. Εστιάζει στο σχολείο ως εκπαιδευτικό οργανισμό, ο οποίος περιλαμβάνει λειτουργίες όπως προγραμματισμό, οργάνωση, ηγεσία, συντονισμό και έλεγχο. Ωστόσο, σε αντίθεση με άλλους τύπους οργανισμών, το σχολείο λειτουργεί και ως κοινωνικός θεσμός, γεγονός που επιβάλλει συνεχή προσαρμογή στις κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές μεταβολές της κάθε εποχής. Η εκπαιδευτική μονάδα, ως τέτοια, βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με την κοινότητα και τον ευρύτερο κοινωνικό ιστό, ενισχύοντας τον δημόσιο χαρακτήρα και την κοινωνική ευθύνη της εκπαίδευσης.

Η εκπαιδευτική διοίκηση μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα, η οποία υλοποιείται στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού οργανισμού με στόχο την πραγμάτωση των σκοπών της εκπαίδευσης, μέσω της αξιοποίησης όλων των διαθέσιμων πόρων και της εφαρμογής βασικών διοικητικών λειτουργιών (Andreou, 2004). Η προσέγγιση των Bell και Bush (2002) διακρίνει εννοιολογικά μεταξύ του

όρου *educational administration*, που αφορά κυρίως τη διαχείριση γραφειοκρατικών διαδικασιών, και των όρων *educational management* και *educational leadership*, οι οποίοι συνδέονται με τον σχεδιασμό, την έμπνευση και την ηγετική λειτουργία εντός της σχολικής μονάδας. Οι δύο τελευταίοι όροι, σύμφωνα με τους συγγραφείς, δεν διαχωρίζονται απόλυτα, καθώς ένας αποτελεσματικός διευθυντής οφείλει να διαθέτει και διοικητικές ικανότητες και ηγετικό όραμα.

Όπως επισημαίνει και ο Chatzipanagiotou (2003), οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί οφείλουν να λειτουργούν αποτελεσματικά, να αξιοποιούν ορθά τους διαθέσιμους πόρους και να επιδιώκουν συνεχή βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών. Κατά συνέπεια, η εκπαιδευτική διοίκηση απαιτεί την παρουσία στελεχών με επαρκή διοικητική κατάρτιση, οργανωτικές δεξιότητες, διδακτική εμπειρία και εποπτική ικανότητα.

Ιστορική αναδρομή της γυναικείας εκπαίδευσης και πρόσβασης στη διοίκηση

Η πρόσβαση των γυναικών στην εκπαίδευση υπήρξε διαχρονικά περιορισμένη, καθώς για αιώνες ο κοινωνικός τους ρόλος ταυτιζόταν με την οικογένεια και τις οικιακές υποχρεώσεις. Ακόμη και κατά τον Διαφωτισμό, η γυναικεία συμμετοχή στη δημόσια και πολιτική ζωή παρέμενε ισχνή, αν και αρχίζουν δειλά να διατυπώνονται φωνές διεκδίκησης δικαιωμάτων (Efthymiou, 2021).

Στην Ελλάδα, παρά τις πρώτες εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες του Καποδίστρια, η εκπαίδευση των κοριτσιών μέχρι τα τέλη του 19ου αιώνα περιοριζόταν κυρίως σε παρθεναγωγεία, με σκοπό την καλλιέργεια δεξιοτήτων σύμφωνων με τους παραδοσιακούς έμφυλους ρόλους (Georgakopoulou, 2021). Μολονότι το 1834 καθιερώθηκε η υποχρεωτική φοίτηση των κοριτσιών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Kikilia, 2003), η διδασκόμενη ύλη εξακολουθούσε να αναπαράγει έμφυλες διακρίσεις.

Η ισότιμη συμμετοχή των γυναικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση επιτεύχθηκε σταδιακά, με σημαντική τομή τη μεταρρύθμιση του 1964 που καθιέρωσε την εννιάχρονη υποχρεωτική φοίτηση για όλα τα παιδιά. Στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, η ένταξη των γυναικών ξεκίνησε με δυσκολία, καθώς συχνά απαιτούνταν πρόσθετη, ιδιωτική φοίτηση λόγω μη ισοτιμίας τίτλων σπουδών (Georgakopoulou, 2021). Αν και μεταπολεμικά παρατηρείται αύξηση της γυναικείας συμμετοχής, οι επιλογές σπουδών τους περιορίζονται κυρίως σε παραδοσιακά «θηλυκοποιημένα» επαγγέλματα όπως η διδασκαλία (Maragkoudaki, 2008).

Η διδασκαλία, μάλιστα, αποτέλεσε το κατ’ εξοχήν επάγγελμα αποδεκτό για τις γυναίκες, καθώς συνδύαζε επαγγελματική αναγνώριση με τον διακριτό οικογενειακό τους ρόλο (Maragkoudaki, 1997). Ωστόσο, ακόμη και εδώ, η εκπαιδευτική τους κατάρτιση υστερούσε ποιοτικά και ποσοτικά σε σχέση με των ανδρών (Ziogou-Karastergiou, 2006).

Παρά τις νομοθετικές εξελίξεις (π.χ. Ν. 3488/2006), οι γυναίκες εξακολουθούν να υποεκπροσωπούνται στη σχολική διοίκηση (Eurydice, 2013). Οι θεσμικές ανισότητες,

τα άτυπα εμπόδια και οι κοινωνικές προσδοκίες συντηρούν το φαινόμενο της «γυάλινης οροφής», σύμφωνα με το οποίο οι γυναίκες, παρότι αποτελούν πλειοψηφία στο επάγγελμα, παραμένουν αποκλεισμένες από θέσεις ευθύνης (Maragkoudaki, 1997).

Συμπερασματικά, η ιστορική διαδρομή της γυναικείας εκπαίδευσης φανερώνει ότι οι έμφυλες ανισότητες είναι βαθιά ριζωμένες, αντανακλώντας τις κοινωνικές αντιλήψεις για τον ρόλο των φύλων. Οι ίσες ευκαιρίες παραμένουν ζητούμενο, ιδίως σε επίπεδο εκπαιδευτικής διοίκησης, όπου απαιτούνται θεσμικές παρεμβάσεις και πολιτικές ενδυνάμωσης.

Υποαντιπροσώπευση του γυναικείου φύλου στην εκπαιδευτική διοίκηση

Στη σύγχρονη εποχή, το ποσοστό των γυναικών που εργάζονται έχει αυξηθεί σημαντικά, ενώ η εκπαίδευση και η επαγγελματική τους καταξίωση έχουν συμβάλει στην ενίσχυση της κοινωνικής τους θέσης, αμφισβητώντας στερεότυπα και προκαταλήψεις. Καθοριστικά γεγονότα που συνέβαλαν σε αυτήν την εξέλιξη ήταν οι διεθνείς διασκέψεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ισότητα των φύλων, όπως αυτές του ΟΗΕ στο Μεξικό (1975), στο Ναϊρόμπι (1985), στο Πεκίνο (1995) και στη Νέα Υόρκη (2000). Σε αυτές αναγνωρίστηκε η ισότητα των δύο φύλων ως βασικό ανθρώπινο δικαίωμα (Georgakopoulou, 2021). Επιπλέον, η Συνθήκη της Ρώμης (1957) κατοχύρωσε την ισότητα στην αμοιβή για όμοια εργασία (Evropaiki Epitropi, 2020).

Παρά τις προσπάθειες της Ευρωπαϊκής Ένωσης να καταπολεμήσει τις διακρίσεις φύλου, οι γυναίκες εξακολουθούν να υποεκπροσωπούνται σε θέσεις διοίκησης και λήψης αποφάσεων (Evropaiki Epitropi, 2020). Στον εκπαιδευτικό χώρο, αναπαράγονται στερεότυπα που περιορίζουν την επαγγελματική ανέλιξη των γυναικών, δημιουργώντας την «γυάλινη οροφή».

Οι Pasiardis και Savvidis (2002) κατηγοριοποίησαν τους παράγοντες που αναστέλλουν την επαγγελματική ανέλιξη των γυναικών σε εσωτερικούς και εξωτερικούς. Οι εσωτερικοί αφορούν προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση, απουσία στόχων και φόβος για σύγκρουση ρόλων (μητέρα, εργαζόμενη), που συχνά πηγάζουν από κοινωνικές αντιλήψεις και βαθιές κοινωνικές φραγές (Maragkoudaki, 1997· Kantartzi & Anthopoulos, 2006· Shakeshaft, 1989). Οι εξωτερικοί παράγοντες περιλαμβάνουν θεσμικά και κοινωνικά εμπόδια, όπως η κατανομή εργασίας με βάση το φύλο, η ταύτιση της ηγεσίας με το ανδρικό φύλο και διακρίσεις στη διαδικασία επιλογής στελεχών (Athanasoula-Reppa, 2008). Στην Ελλάδα, ένας άντρας έχει τετραπλάσιες πιθανότητες να αναλάβει διευθυντική θέση από μια γυναίκα (Saiti, 2000· Tzintzidis & Vergidis, 2003).

Σύμφωνα με τους Hansot και Tyack (1981, όπως αναφέρεται στο Taki, 2009), τα εμπόδια αυτά εντάσσονται σε τρία μοντέλα: τα εσωτερικά εμπόδια της γυναίκας λόγω στερεοτύπων, τα οργανωτικά εμπόδια και την κυριαρχία του ανδρικού φύλου στην κοινωνία. Ωστόσο, παρά τις δυσκολίες, οι γυναίκες μπορούν να συμβάλουν σημαντικά στην

αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών, προωθώντας συνεργασία και καινοτομία (Grogan & Shakeshaft, 2010).

Work–Life Balance

Ο όρος «work–life balance» στην αγγλική βιβλιογραφία αποδίδει την έννοια της «συμφιλίωσης ή εξισορρόπησης της επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής». Αφορά τον συνδυασμό της παροχής φροντίδας με την ενεργή συμμετοχή στην αγορά εργασίας και τις στρατηγικές που υιοθετούνται από το κράτος για τη διασφάλιση της ισότητας των δύο φύλων (Alimprati-Maratou et al., 2016). Η ανισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τον οικονομικό, κοινωνικό και δημογραφικό τομέα. Συγκεκριμένα, τροφοδοτεί το έμφυλο μισθολογικό και συνταξιοδοτικό χάσμα, καθορίζει την κατανομή καθηκόντων και εξουσίας, αναπαράγει στερεότυπα και συμβάλλει στη μείωση της τεκνοποίησης (European Parliament's Committee on Women's Rights and Gender Equality, 2016).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση, αναγνωρίζοντας την υποεκπροσώπηση των γυναικών στην αγορά εργασίας και στις διοικητικές θέσεις, καθώς και το δημογραφικό πρόβλημα, έχει αναδείξει το ζήτημα της εξισορρόπησης επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής ως μείζονος σημασίας. Εκτός από τα βασικά μέτρα, όπως η λήψη αδειών μητρότητας και γονεϊκής άδειας και η ευελιξία ωραρίων, έχουν ληφθεί και επιπρόσθετα μέτρα σε επίπεδο πολιτικής. Το 2000 το Συμβούλιο της Ευρώπης ενίσχυσε δίκτυα φροντίδας παιδιών και ηλικιωμένων, προωθώντας πολιτικές φιλικές προς την οικογένεια (Alimprati-Maratou et al., 2016). Το 2010 το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο υπέβαλε πρόταση οδηγίας, η οποία ενσωματώθηκε στην ελληνική νομοθεσία το 2012 (ν. 4097/2012), με στόχο την αναβάθμιση κοινωνικών υποδομών, όπως το Ολοήμερο Σχολείο και Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης, ώστε να διευκολυνθεί η εργασία των γονέων και να προωθηθεί η γυναικεία απασχόληση και ανέλιξη σε διοικητικές θέσεις. Νέα πρόταση του 2019 περιλαμβάνει μέτρα όπως η αμοιβόμενη άδεια πατρότητας, προστασία εργαζομένων γυναικών, βελτίωση υπηρεσιών φύλαξης παιδιών και άρση οικονομικών εμποδίων στην επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών.

Στον τομέα της εκπαίδευσης, το ελληνικό κράτος παρέχει άδειες μητρότητας και ανατροφής τέκνου, μειωμένο ωράριο για μητέρες και άδειες ασθενείας τέκνου (ν. 3528/2007). Τα μέτρα αυτά συμβάλλουν στην εξισορρόπηση επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής, ωστόσο δεν επαρκούν για να ενθαρρύνουν τη γυναίκα εκπαιδευτικό να διεκδικήσει διοικητική θέση. Η αυξημένη δέσμευση χρόνου εκτός ωραρίου, για την άσκηση διοικητικών καθηκόντων και τη συμμετοχή σε συμβούλια, προκαλεί εσωτερικές συγκρούσεις και κοινωνικές πιέσεις.

Επιπλέον, η έλλειψη διοικητικών γνώσεων και ο φόβος σύγκρισης με το ανδρικό πρότυπο διευθυντή αναστέλλουν την επαγγελματική ανέλιξη των γυναικών (Maragkoudaki, 1997). Η απόκτηση διοικητικών προσόντων απαιτεί χρόνο, που συχνά διαταράσσει την ισορροπία μεταξύ εργασίας και οικογένειας. Δεδομένου ότι οι γυναίκες ως διοικητικά στελέχη έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματικές, το κράτος

οφείλει να υποστηρίζει την επιμόρφωσή τους, ώστε να αποκτούν αυτοπεποίθηση και ικανότητα αντιμετώπισης των προκλήσεων χωρίς να θίγεται η οικογενειακή τους ζωή. Για να είναι αποτελεσματική η επιμόρφωση, αυτή πρέπει να υλοποιείται εντός του εργασιακού ωραρίου. Παράλληλα, πρέπει να παρέχονται διευκολύνσεις που αναγνωρίζουν τους πολλαπλούς ρόλους της γυναίκας, ώστε να υπερβεί τη «γυάλινη οροφή» και να ανταποκριθεί πλήρως στις υποχρεώσεις της, χωρίς κατακερματισμό του χρόνου για την οικογένεια.

Μεθοδολογία έρευνας

Η παρούσα μελέτη υιοθέτησε ποσοτική προσέγγιση με στόχο τη διερεύνηση της έμφυλης διάστασης στην εκπαιδευτική διοίκηση, εστιάζοντας ιδιαίτερα στην αντιπροσώπευση των γυναικών σε διοικητικές θέσεις. Το δείγμα αποτέλεσαν 125 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Δυτικής Ελλάδας, οι οποίοι επιλέχθηκαν με βολική δειγματοληψία. Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ανώνυμο, δομημένο ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου, το οποίο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά (μέσω email). Οι απαντήσεις καταγράφηκαν με τη χρήση πενταβάθμιας κλίμακας Likert.

Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε δημογραφικά στοιχεία και ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με την αντιπροσώπευση των γυναικών στη διοίκηση, τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν και τις πιθανές λύσεις. Προηγήθηκε πιλοτική εφαρμογή του εργαλείου σε 10 εκπαιδευτικούς, προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και αξιοπιστία του. Ο δείκτης Cronbach’s Alpha υπολογίστηκε στο α=0,835, υποδεικνύοντας ικανοποιητική εσωτερική συνοχή. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με χρήση των λογισμικών Excel 2007 και SPSS.

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 125 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από τη Δυτική Ελλάδα. Η πλειονότητα του δείγματος ήταν γυναίκες (82,4%), ενώ οι άνδρες αντιπροσώπευαν το 17,6%. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανήκαν στην ειδικότητα των δασκάλων γενικής αγωγής, ενώ εκπροσωπήθηκαν και άλλες ειδικότητες, όπως νηπιαγωγοί, δάσκαλοι ειδικής αγωγής, εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής, Αγγλικών, Πληροφορικής και Μουσικής. Η ηλικιακή κατανομή των συμμετεχόντων περιλάμβανε κυρίως άτομα ηλικίας 31–50 ετών (64,8%), με μικρότερη συμμετοχή από τις ομάδες κάτω των 30 και άνω των 50 ετών.

Αποτελέσματα έρευνας

Η ανάλυση των δεδομένων εστίασε στην υποαντιπροσώπευση του γυναικείου φύλου στην εκπαιδευτική διοίκηση και στους παράγοντες που τη διαμορφώνουν. Αρχικά, διαπιστώθηκε ότι το 52% των συμμετεχόντων υπηρετεί υπό άνδρα διευθυντή, ενώ το 48% υπό γυναίκα, με την απόκλιση να είναι οριακή (4%), δείχνοντας σχετική ισορροπία στη σημερινή εικόνα των σχολικών μονάδων.

Ωστόσο, όταν εξετάστηκε η διαχρονική εμπειρία των συμμετεχόντων, προέκυψε ότι το 60% έχει συνεργαστεί κατά το παρελθόν με άνδρες διευθυντές και μόλις το 40% με γυναίκες, υποδηλώνοντας μια ιστορική υστέρηση της γυναικείας συμμετοχής στη διοίκηση.

Στην ερώτηση σχετικά με την προσωπική υπηρεσία σε διευθυντική θέση, το 77,6% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι δεν έχει αναλάβει διοικητικά καθήκοντα. Από όσους απάντησαν θετικά, 25 ήταν γυναίκες (24,27% του γυναικείου δείγματος) και μόλις 3 άνδρες (13,63% του ανδρικού δείγματος), γεγονός που καταδεικνύει αυξημένη, αλλά ακόμα περιορισμένη, συμμετοχή των γυναικών στη διοικητική ιεραρχία.

Αναφορικά με τα εμπόδια που αναστέλλουν τη διοικητική ανέλιξη των γυναικών, οι εκπαιδευτικοί εντόπισαν κυρίως τις οικογενειακές υποχρεώσεις (Μ.Ο. 3,94), τον φόρτο εργασίας της διοίκησης και την προτίμηση στη διδασκαλία (Μ.Ο. 3,43). Δευτερεύοντα εμπόδια κρίθηκαν η έλλειψη φιλοδοξίας (Μ.Ο. 2,84), η απουσία αξιοκρατίας (Μ.Ο. 2,62), τα κοινωνικά στερεότυπα (Μ.Ο. 2,47) και η έλλειψη διοικητικών γνώσεων (Μ.Ο. 2,29), ενώ η έλλειψη επιστημονικών προσόντων έλαβε την ελάχιστη βαρύτητα (Μ.Ο. 1,96).

Ως προς τις προτάσεις για ενίσχυση της γυναικείας παρουσίας στη διοίκηση, οι συμμετέχοντες πρόκριναν την παροχή κινήτρων (οικονομικών και άλλων) ως το σημαντικότερο μέτρο (Μ.Ο. 4,02), ακολουθούμενο από την ενίσχυση κοινωνικών δομών στήριξης της οικογένειας (Μ.Ο. 3,94) και την παροχή εξειδικευμένης διοικητικής επιμόρφωσης (Μ.Ο. 3,86). Ακολούθησαν η ευαισθητοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού (Μ.Ο. 3,37) και η ενσωμάτωση θεμάτων ισότητας στο σχολικό πρόγραμμα (Μ.Ο. 3,35). Τέλος, η ύπαρξη μεντόρων αξιολογήθηκε ως λιγότερο κρίσιμο μέτρο (Μ.Ο. 3,26).

Τα ευρήματα αυτά καταδεικνύουν ότι, αν και σημειώνεται πρόοδος στην παρουσία των γυναικών στη διοίκηση, παραμένουν εμπόδια που απαιτούν συνδυασμένες θεσμικές, πολιτισμικές και οργανωτικές παρεμβάσεις.

Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη επιβεβαιώνει ότι, παρόλο που η συμμετοχή των γυναικών στην εκπαιδευτική διοίκηση παρουσιάζει αυξητική τάση συγκριτικά με προηγούμενες δεκαετίες, δεν έχει ακόμη επιτευχθεί πλήρης ισότητα εκπροσώπησης. Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι οι γυναίκες αποτελούν σήμερα σημαντικό ποσοστό των διευθυντών σχολικών μονάδων, γεγονός που συνάδει με τις παρατηρήσεις της Margkoudaki (2008)), ωστόσο η συνολική εικόνα εξακολουθεί να παρουσιάζει ανισορροπία, όπως επισημαίνει και η Evropaki Epitropi (2020).

Κύρια εμπόδια για την επαγγελματική ανέλιξη των γυναικών καταγράφονται οι οικογενειακές υποχρεώσεις, ο αυξημένος φόρτος εργασίας που συνεπάγεται η διοίκηση, αλλά και η προτίμησή τους για τον διδακτικό ρόλο έναντι του διοικητικού

(Athanasoula-Reppa, 2008· Fragkou, 2020· Tzintzidis & Vergidis, 2003). Επιπλέον, κοινωνικοπολιτισμικά στερεότυπα (Strober & Tyack, 1980· Ziogou-Karastergiou, 2006), θεσμικές ανισότητες (Coleman, 2000· Saitis, 2000), αλλά και η εσωτερικευμένη αμφιβολία για την επάρκειά τους στον διοικητικό ρόλο (Shakeshaft, 1989) εξακολουθούν να συνιστούν φραγμούς.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα αναγνώρισαν ως σημαντικότερα μέτρα άρσης αυτών των εμποδίων την παροχή κινήτρων για διοικητική ανέλιξη, την ενίσχυση κοινωνικών δομών φροντίδας (Alimprati, Maratou et al., 2016), καθώς και την κατάρτιση των γυναικών σε ζητήματα ηγεσίας (Brinia, 2008). Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε επίσης στην ανάγκη ευαισθητοποίησης του εκπαιδευτικού προσωπικού σχετικά με την ισότητα των φύλων και στην ένταξη της ισότητας στο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα (European Parliament, 2016).

Όπως επισημαίνουν οι Grogan & Shakeshaft (2010), η ενεργός συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση μπορεί να επιφέρει θετικές αλλαγές στην κουλτούρα της εκπαιδευτικής ηγεσίας, προωθώντας τη συνεργασία, την ενσυναίσθηση και την ολιστική προσέγγιση στη λήψη αποφάσεων. Παράλληλα, η Margkoudaki (1997) υπογραμμίζει τη σημασία της αξιοποίησης του συνόλου του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαιδευτική κοινότητα χωρίς διακρίσεις.

Συνεπώς, η έμπρακτη υποστήριξη του κράτους και των θεσμών είναι απαραίτητη, ώστε να αρθούν τα εμπόδια που διατηρούν το φαινόμενο της «γυάλινης οροφής» και να διασφαλιστεί η ίση συμμετοχή των φύλων στην εκπαιδευτική διοίκηση, με όρους ισοτιμίας και αποτελεσματικότητας (Evropaiki Epitropi, 2020).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alipranti-Maratou, L., Katsis, A., Papadimitriou, P. (Epim.). (2016). (An) isorropia ergasias kai prosopikis zois Mia posotiki erevna stin Ellada tis krisis. Athina: Kentro Merimnas Oikogeneias kai Paidiou (KMOP).

Andreou, A. (2004). Vivliografia gia tin ‘Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis kai ton Ekpaideftikon Monadon. Themata Istorias tis Ekpaidefsis’.

Athanasoula - Reppa, A. (2008). Ekpaideftiki Dioikisi kai OrganosiakiSymperifora. Athina: Ellin.

Bell L. & Bush T. (2002). The Principles and Practice of Educational Management, Paul Chapman Publishing.

Brinia, V. (2008). Management ekpaideftikon monadon kai ekpaidefsis. Athina: Stamouli.

Chatzipanagiotou, P. (2003). I dioikisi tou scholeiou kai i symmetochi ton ekpaideftikon sti diadikasia lipsis apofaseon. Thessaloniki: Kyriakidi.

Coleman, M. (2000). The female secondary headteachers in England and Wales: leadership and management styles. Educational Research.

Drucker, P., Maciariello, J.A. & Collins, J. (2009). Management. London: Collins.

Efthymiou, L. (2021). I istoria tou fylou. i-taxi EKPA.

Evropaiki Epitropi, EACEA & Eurydice. (2010). Diafores ton Fylon sto Ekpaideftiko Epitevgma: Meleti gia ta Metra pou Lamvanontai kai tin Katastasi pou Epikratei stin Evropi Simera. Ekdosi 2010. Ekthesi Evrydiki. Vryxelles: Ekthesi Evrydiki.

Evropaiki Epitropi. (2020). “Sto proskinio Drasi tis E.E. gia tis gynaikes”. Anaktithike apo: https://op.europa.eu/webpub/com/factsheets/women/el/

European Parliament’s Committee on Women’s Rights and Gender Equality (2016), Demography and family policies from a gender perspective. Policy Department for Citizen’sRights and Constitutional Affairs.

Eurydice, (2013). Arithmoi Kleidia gia Ekpaideftikous kai Diefthyntes Scholeion stin Evropi.

Fragkou, I. (2020). Gynaikes kai igesia stin ekpaidefsi. Panepistimio Dytikis Attikis.

Georgakopoulou, V. (2021). I eisodos ton gynaikon stin ekpaidefsi kai ta epangelmata kyrous. Anaktithike apo: https://thesafiablog.com/2021/06/02/%CE%B7-%CE%B5%CE%AF%CF%83%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CF%82-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CE%B3%CF%85%CE%BD%CE%B1%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83/

Georges, D.P., Efthymiadou, A. & Tsitos, D. (1998). Praktikos Prosanatolismos sto Synchrono Manatzment. Athina: Ellinika Grammata.

Grogan, M. & Shakeshaft, C. (2010). Women and Educational Leadership. Jossey-Bass Leadership Library in Education, John Wiley & Sons.

Kampouridis, G. (2002). Organosi kai Dioikisi Scholikon Monadon. Athina: Kleidarithmos.

Kantartzi, E. & Anthopoulos, K. (2006). I symmetochi ton dyo fylon sti stelechosi tis Protovathmias Ekpaidefsis. Epitheorisi Ekpaideftikon Thematon.

Maragkoudaki, E. (1997). Oi gynaikes didaskoun kai oi andres dioikoun. Sto: Deligianni, V. & Ziogou, S. (epim.). Fylo kai Scholiki praxi Thessaloniki: Vanias.

Maragkoudaki, E. (2008). Gynaikes ekpaideftikoi kai symmetochi sti dioikisi tis ekpaidefsis. Athina: Kentro Erevnon gia Themata Isotitas.

Pasiardis, P. & Savvidis, G. (2002). I Gynaika stin Ekpaideftiki Dioikisi, Lefkosia.

Saiti, A. (2000). Gynaikes ekpaideftikoi kai scholiki dioikisi stin Ellada. Ta ekpaideftika.

Saitis, Ch. (2000). Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis. Athina: aftoekdosi.

Saitis, Ch. (2005). Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis: Theoria kai Praxi. Tetarti ΄Ekdosi: Athina.

Shakeshaft, C. (1989). Women in Educational Administration. Newbury Park, California: Sage Publications.

Strober, M. H. & Tyack, D. (1980). Why do women teach and men manage? A report on research on schools. Signs: Journal of women in culture and society.

Taki, P. (2009). Emfyli Apousia. Gynaikes sti dioikisi tis ekpaidefsis, ena enallaktiko montelo, Thessaloniki: Epikentro.

Tzintzidis, A. & Vergidis, D. (2003). Stadiodromia kai metekpaidefsi ton gynaikon stin Protovathmia Ekpaidefsi. Synchroni ekpaidefsi.

Ziogou - Karastergiou, S. (2006). Dierevnontas to fylo. Istoriki diastasi kai Synchronos provlimatismos sti Geniki, Epangelmatiki kai Synechizomeni Ekpaidefsi. Thessaloniki: Vanias.

Η σχέση των ομίλων αριστείας, δημιουργικότητας και καινοτομίας με τα νέα Προγράμματα Σπουδών στο 1ο 12/θέσιο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Αθηνών

Μουρτζίλα Ευαγγελία
Β.Ed. Παιδαγωγός Δημοτικής Εκπαίδευσης (Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας)l MBA Education Management (King's College London, University of London), MBA Διοίκηση Επιχειρήσεων (Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο)

Σπυρόπουλος Τρύφων
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc Ειδική Αγωγή, Πτυχίο Ιστορία & Φιλοσοφίας της Επιστήμης, M.Sc STS-Science, Technology, Society

Χατζηαντωνίου Αικατερίνη
Π.Ε.02, Φιλόλογος Κλασικής φιλολογίας, Π.Ε.71, Ειδική Παιδαγωγός Π.Ε. 78, Κοινωνιολόγος, M.S.c. Ειδική Αγωγή με Ειδίκευση στην Εφαρμοσμένη ανάλυση συμπεριφοράς

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί το σχέδιο δράσης με θέμα «*Η σχέση των ομίλων αριστείας, δημιουργικότητας και καινοτομίας με την επίτευξη στόχων των νέων αναλυτικών προγραμμάτων*» η οποία υλοποιήθηκε στο 1ο 12/θέσιο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Αθηνών (Μαράσλειο) στο πλαίσιο του Συλλογικού Προγραμματισμού και της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου των σχολικών μονάδων στον άξονα: Διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση. Αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος είναι ποιοτική έρευνα και οι δεκαέξι όμιλοι του σχολείου ταξινομούνται σε θεματικές κατηγορίες. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο απευθύνεται στους υπεύθυνους των ομίλων, και διερευνάται πώς συσχετίζονται οι όμιλοι με τη φιλοσοφία και τις επιδιώξεις των νέων Προγραμμάτων Σπουδών (ΠΣ).

Λέξεις-Κλειδιά: έρευνα δράσης, όμιλοι, νέα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ)

The relationship of the clubs of excellence, creativity and innovation with the new Curricula at the 1st 12th Experimental Primary School of the University of Athens

Mourtzila Evangelia, B.Ed. Primary Education (University of Thessaly), MBA Education Management (King's College London, University of London), MBA Business Management (Hellenic Open University)

Spyropoulos Tryfon
Primary School Teacher, M.Ed Special Education, BSc History & Philosophy of Science,M.Sc STS-Science, Technology, Society

Chatziantoniou Aικaterini
Classics Philologist, Special Educatorm Sociologist, M.S.c. Special Education with specialization in Applied Behavior Analysis

Abstract

The present paper is the action plan on "The relationship of groups of excellence, creativity and innovation with the achievement of the objectives of the new curricula" which was implemented at the 1st 12th Experimental Primary School of the University of Athens (Marasleio) in the framework of the Collective Programming Evaluation of Educational Work of school units in the axis: Teaching, Learning and Assessment. It consists of two parts. The first part is a qualitative survey and the sixteen school groups are classified into thematic categories. The second part consists of a questionnaire addressed to the group leaders and explores how the groups relate to the philosophy and objectives of the new curricula.

Key-words: action research, clubs, new curricula, action research, new curricula

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα δράσης πραγματοποιήθηκε στο 1ο 12/θέσιο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Αθηνών (Μαράσλειο), στο πλαίσιο του Συλλογικού Προγραμματισμού και της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου, με εστίαση στον άξονα «Διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση». Η έρευνα δράσης, ως μεθοδολογική προσέγγιση στον εκπαιδευτικό χώρο, δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να στοχαστούν πάνω στις καθημερινές τους δράσεις, να σχεδιάσουν παρεμβάσεις και να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητά τους με σκοπό τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και του σχολικού περιβάλλοντος (Mertler, 2017). Στο πλαίσιο αυτό, μελετάται η συμβολή των ομίλων αριστείας, δημιουργικότητας και καινοτομίας, ενός θεσμού που θεσπίστηκε στα Πειραματικά Σχολεία ως χώρος ευέλικτης και πλούσιας μάθησης. Οι όμιλοι προσφέρουν στους μαθητές τη δυνατότητα να εμβαθύνουν σε γνωστικά, καλλιτεχνικά ή κοινωνικά πεδία, να αναπτύξουν δεξιότητες του 21ου αιώνα και να εκφράσουν ελεύθερα τις ιδέες και τα ενδιαφέροντά τους. Η λειτουργία τους δεν υπάγεται σε συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα για καινοτόμες και δημιουργικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις που συνδέονται με τη φιλοσοφία των νέων Προγραμμάτων Σπουδών (ΠΣ).

Θεματική κατηγοριοποίηση των ομίλων του 1ου 12/θέσιου Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Αθηνών

Για την ταξινόμηση των ομίλων σε ευρύτερες κατηγορίες ακολουθήσαμε τις αρχές της ποιοτικής έρευνας και συνδυαστική ερευνητική μεθοδολογία (Cohen, Manion, Morrison, 2018). Οι ερευνητικές μέθοδοι που χρησιμοποιήσαμε είναι οι εξής:

- Ανάλυση περιεχόμενου (Neuendorf, 2016). Το περιεχόμενο αντλήθηκε από την επίσημη ιστοσελίδα του 1ου 12/θέσιο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο

Πανεπιστημίου Αθηνών για τις σχολικές χρονιές 2023-2024, 2024-2025, καθώς και από τα έγγραφα της φόρμας υποβολής της πρότασης ομίλων που κατατέθηκαν από τους υπεύθυνους των ομίλων.

Από την ανάλυση περιεχομένου προέκυψαν πέντε θεματικές κατηγορίες στις οποίες εντάσσονται οι όμιλοι τους σχολείου μας για τη σχολική χρονιά 2024-2025. Αυτές είναι οι εξής:

1. STEM Education
2. Τέχνη και Πολιτισμός
3. Λόγος και Δημιουργική Έκφραση
4. Διαπολιτισμικότητα και Ξένες Γλώσσες
5. Μέσα Μαζικής Επικοινωνία

1. STEM Education

Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι όμιλοι που προωθούν ως πρωταρχικό σκοπό την επιστήμη, την τεχνολογία, τη μηχανική, τα μαθηματικά, την πληροφορική. Οι όμιλοι είναι οι εξής τρεις:

i. STEM Education και Επιστήμη-Τεχνολογία-Κοινωνία

- *Δραστηριότητες*: Κατασκευές STEM, ρομποτική με LEGO Education WeDo και Edison, πειράματα, εκπαιδευτικά προγράμματα με επιστήμονες.
- *Στόχοι*: Ανάπτυξη κριτικής σκέψης, σύνδεση επιστήμης με την καθημερινή ζωή, εξοικείωση με τεχνολογικά εργαλεία.
- *Μέθοδοι*: Εργαστηριακές ασκήσεις, επισκέψεις σε ιδρύματα, χρήση tablets για προγραμματισμό.

ii. Η Οδύσσεια των Ρομπότ-Robots Odyssey

- *Δραστηριότητες*: Προγραμματισμός με BBC micro:bit, πειραματισμός με hardware και λογισμικό.
- *Στόχοι*: Ανάπτυξη δεξιοτήτων προγραμματισμού, εξοικείωση με τη λειτουργία συσκευών hardware.
- *Μέθοδοι*: Βιωματική μάθηση, αλληλεπίδραση με τεχνολογία και συσκευές ρομποτικής

iii. Από την Αστρονομία στη Μυθολογία

- *Δραστηριότητες*: Συνδυασμός επιστημονικής γνώσης και μυθολογίας, δραματοποίηση, κατασκευές.
- *Στόχοι*: Κατανόηση του σύμπαντος, σύνδεση επιστημονικών και ανθρωπολογικών οπτικών.
- *Μέθοδοι*: Εναλλαγή επιστημονικών και μυθολογικών θεμάτων, παιχνίδια.

2. Τέχνη και Πολιτισμός

Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι όμιλοι που προωθούν ως πρωταρχικό σκοπό την αισθητική παιδεία, την επαφή με την τοπική και διεθνή πολιτιστική κληρονομιά, τη δημιουργική έκφραση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων στις τέχνες. Οι όμιλοι είναι οι εξής τρεις:

i. Εικαστικές δημιουργίες με υλικά της μητέρας φύσης
   - *Δραστηριότητες*: Δημιουργίες με φυσικά υλικά (φύλλα, λουλούδια, σπόροι).
   - *Στόχοι*: Ανάπτυξη αισθητικής, περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση.
   - *Μέθοδοι*: Πειραματισμός με υλικά, βιωματική προσέγγιση.

ii. Όμιλος Εικαστικών
   - *Δραστηριότητες*: Διδασκαλία καλλιτεχνικών ρευμάτων (Ρεαλισμός, Ιμπρεσιονισμός, Σουρεαλισμός), πειραματισμός με τεχνικές.
   - *Στόχοι*: Ανάπτυξη κριτικής σκέψης και καλλιτεχνικής δημιουργίας.
   - *Μέθοδοι*: Οπτικός γραμματισμός, σύνδεση τέχνης με πολιτιστική κληρονομιά.

iii. Θεατρικός Όμιλος Μαρασλείου
   - *Δραστηριότητες*: Παράσταση θεατρικών έργων, θεατρικά παιχνίδια, μίμηση, αυτοσχεδιασμοί.
   - *Στόχοι*: Καλλιέργεια έκφρασης, ομαδικότητας, επικοινωνίας.
   - *Μέθοδοι*: Βιωματικές δραστηριότητες, πολυμεσική συνεργασία.

iv. Όμιλος Χορωδίας
   - *Δραστηριότητες*: Δημιουργία χορωδίας, εξοικείωση με μουσικά έργα (μελοποιημένη ποίηση, κινηματογραφική μουσική).
   - *Στόχοι*: Καλλιέργεια μουσικής παιδείας, συνεργασία μέσω τέχνης.
   - *Μέθοδοι*: Συνδυασμός θεωρίας και πρακτικής μουσικής.

3. Λόγος και Δημιουργική Έκφραση

Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι όμιλοι που προωθούν ως πρωταρχικό σκοπό την ανάπτυξη του γλωσσικού γραμματισμού, της κριτικής σκέψης και της δημιουργικής έκφρασης των μαθητών. Με δραστηριότητες όπως η συγγραφή, η φιλαναγνωσία, η φιλοσοφική διερεύνηση και η δημοσιογραφικές πρακτικές, οι μαθητές αναπτύσσουν την ικανότητά τους να εκφράζουν ιδέες, να διατυπώνουν επιχειρήματα και να καλλιεργούν τη φαντασία και την αισθητική τους. Οι όμιλοι είναι οι εξής τέσσερις:

i. Τι είναι η Ποίηση;
   - *Δραστηριότητες*: Ανάλυση έργων ποιητών, συγγραφή ποιημάτων.
   - *Στόχοι*: Ανάπτυξη συναισθηματικής έκφρασης, επαφή με ποίηση.

- *Μέθοδοι*: Βιωματική ανάλυση, δημιουργική γραφή.

ii. Όμιλος Φιλαναγνωσίας και Δημιουργικής Γραφής
- *Δραστηριότητες*: Ανάγνωση βιβλίων, συγγραφή κειμένων, δημιουργία κόμικ.
- *Στόχοι*: Καλλιέργεια φαντασίας, λεξιλογίου, δημιουργικότητας.
- *Μέθοδοι*: Δραματοποιήσεις, κατασκευές.

iii. Στα μονοπάτια της φιλοσοφίας
- *Δραστηριότητες*: Συζήτηση φιλοσοφικών ερωτημάτων, διερεύνηση ηθικών διλημμάτων.
- *Στόχοι*: Ενίσχυση κριτικής σκέψης, ανάπτυξη φιλοσοφικού διαλόγου.
- *Μέθοδοι*: Διαδραστικές δραστηριότητες, ομαδικοί διάλογοι.

iv. Όμιλος Δημοσιογραφίας
- *Δραστηριότητες*: Έρευνα, συγγραφή άρθρων, έκδοση εφημερίδας.
- *Στόχοι*: Ανάπτυξη δεξιοτήτων γραφής, ομαδικότητα.
- *Μέθοδοι*: Εφαρμογή δημοσιογραφικών πρακτικών.

4. Διαπολιτισμικότητα και Ξένες Γλώσσες

Οι όμιλοι αυτής της κατηγορίας στοχεύουν στην καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων και στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης. Μέσα από βιωματικές και παιγνιώδεις δραστηριότητες, οι μαθητές εξοικειώνονται με ξένες γλώσσες, γνωρίζουν διαφορετικούς πολιτισμούς και αναπτύσσουν σεβασμό προς τη διαφορετικότητα. Οι όμιλοι είναι οι εξής τρεις:

i. Κάνοντας τα Γαλλικά... παιχνίδι!
- *Δραστηριότητες*: Τραγούδι, παιχνίδι, κατασκευές στα Γαλλικά.
- *Στόχοι*: Εξοικείωση με γλώσσα και πολιτισμό.
- *Μέθοδοι*: Βιωματική προσέγγιση.

ii. Λογοτεχνία και Αγγλικός Πολιτισμός
- *Δραστηριότητες*: Ανάγνωση αγγλικών κειμένων, εκπαιδευτικά παιχνίδια.
- *Στόχοι*: Εμβάθυνση στη γλώσσα, κατανόηση πολιτισμού.
- *Μέθοδοι*: Συνδυασμός λογοτεχνίας και τεχνολογίας.

iii. Ταξιδεύοντας σε άλλες χώρες του κόσμου
- *Δραστηριότητες*: Εξερεύνηση πολιτισμών, γλωσσών, εθίμων.

- *Στόχοι*: Καλλιέργεια πολυπολιτισμικής συνείδησης.
- *Μέθοδοι*: Πολιτιστικές δραστηριότητες.

5. Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας

Οι όμιλοι αυτής της κατηγορίας έχουν ως στόχο την εξοικείωση με τι πρακτικές των μέσων μαζικής ενημέρωσης, την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας, την κριτική σκέψη και την παραγωγή επικοινωνιακού λόγου. Οι όμιλοι είναι οι εξής δύο:

i. Σχολικό Ραδιόφωνο
   - *Δραστηριότητες*: Δημιουργία podcast, ραδιοφωνικές εκπομπές.
   - *Στόχοι*: Καλλιέργεια δημιουργικότητας, εξοικείωση με τεχνολογία επικοινωνίας.
   - *Μέθοδοι*: Συνεργατική εργασία, πρακτική εξάσκηση.

ii. Όμιλος Δημοσιογραφίας[1]
   - *Δραστηριότητες*: Έρευνα, συγγραφή άρθρων, έκδοση εφημερίδας.
   - *Στόχοι*: Ανάπτυξη δεξιοτήτων γραφής, ομαδικότητα.
   - *Μέθοδοι*: Εφαρμογή δημοσιογραφικών πρακτικών.

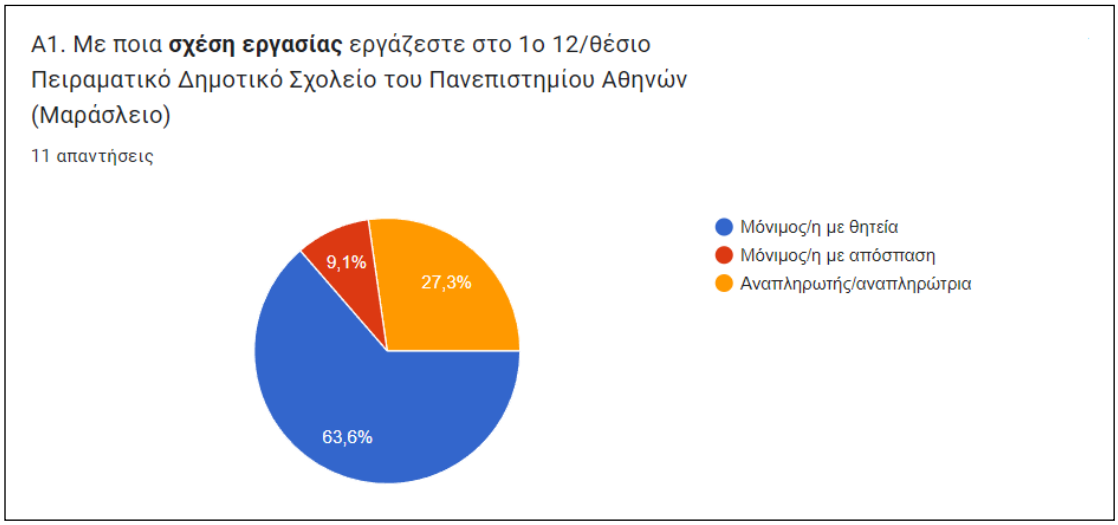
Η συσχέτιση των ομίλων του σχολείου μας με τις επιδιώξεις και τη φιλοσοφία των νέων Προγραμμάτων Σπουδών ΠΣ

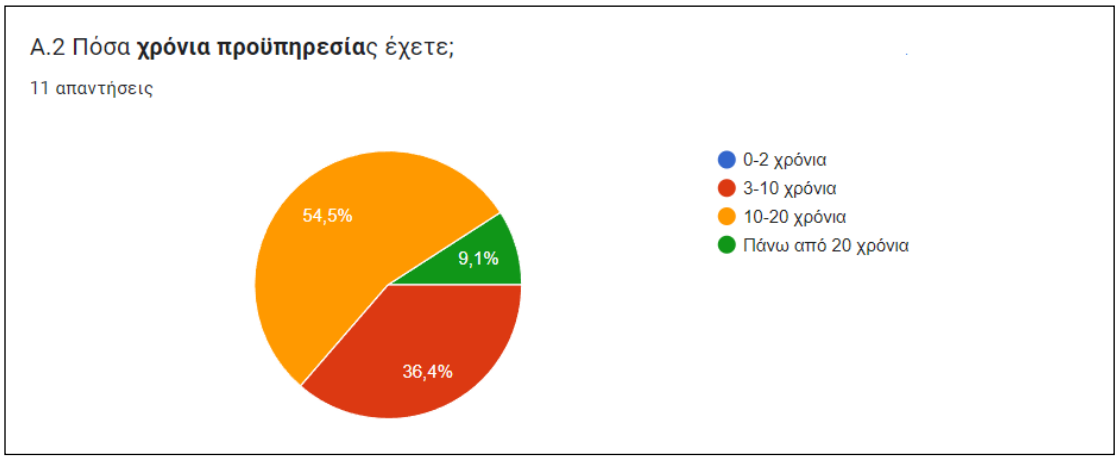
Για το δεύτερο μέρος της έρευνας δράσης, οι συνάδελφοι απάντησαν σε ερωτηματολόγιο προκειμένου να καταγράψουμε πώς συσχετίζονται οι πρακτικές που αναπτύσσονται στους ομίλους με τη φιλοσοφία των νέων ΠΣ. Γίνεται σαφές ότι η λειτουργία των ομίλων δεν καθορίζεται από ένα συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών όπως γίνεται αντίστοιχα για τα διδακτικά αντικείμενα. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μας γνωρίζουν τα νέα ΠΣ με έναν από τους εξής τρόπους:

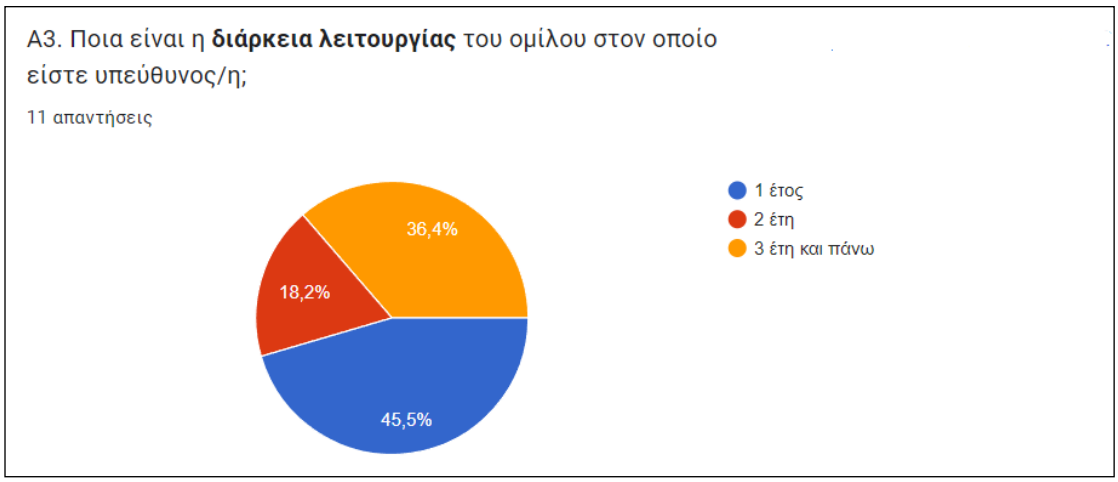
- Υλοποιήθηκε στο σχολείο μας η πιλοτική εφαρμογή των νέων ΠΣ
- Από προγράμματα επιμόρφωσης στα νέα ΠΣ
- Από προσωπική μελέτη και επαφή με τα ΠΣ, τα οποία είναι αναρτημένα στην ιστοσελίδα του ΙΕΠ.

Οι γενικές πληροφορίες του ερωτηματολογίου μαζί με τις απαντήσεις είναι οι παρακάτω:

[1] Ο συγκεκριμένος όμιλος εντάσσεται σε δύο θεματικές κατηγορίες





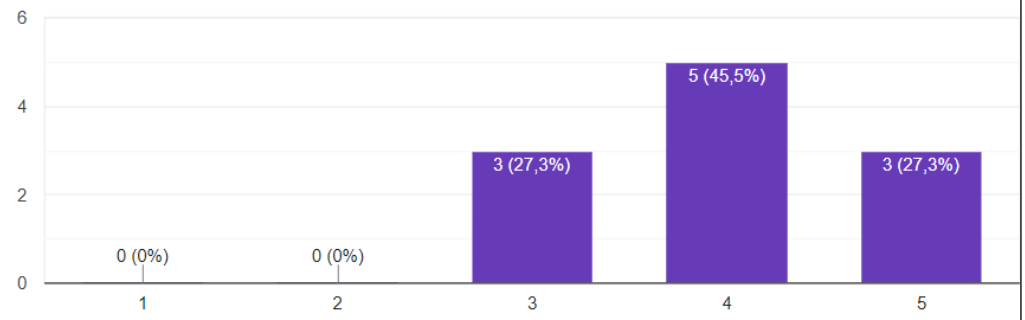


Να σημειωθεί ότι οι όμιλοι είναι συνολικά 16 και στους τρεις από αυτούς είναι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί των οποίων τα διδακτικά αντικείμενα δεν έχουν νέο ΠΣ (πληροφορικής, αγγλικά, γαλλικά). Το Β μέρος του ερωτηματολογίου αφορούσε τη των ομίλων με τα νέα ΠΣ. Ακολουθούν οι ερωτήσεις με τις απαντήσεις:

B1. Πόσο **εξοικειωμένοι/ες** αισθάνεστε με το περιεχόμενο και τους σκοπούς των νέων Προγραμμάτων Σπουδών;

(1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Μέτρια 4. Πολύ 5. Πάρα πολύ)

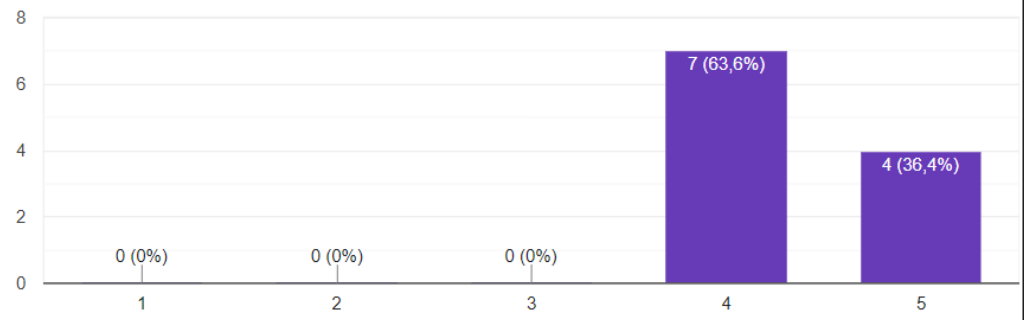
11 απαντήσεις



B2. Σε ποιον **βαθμό** θεωρείτε ότι **οι δραστηριότητες** του ομίλου σας **ανταποκρίνονται** στους στόχους των νέων ΠΣ;

(1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Μέτρια 4. Πολύ 5. Πάρα πολύ)

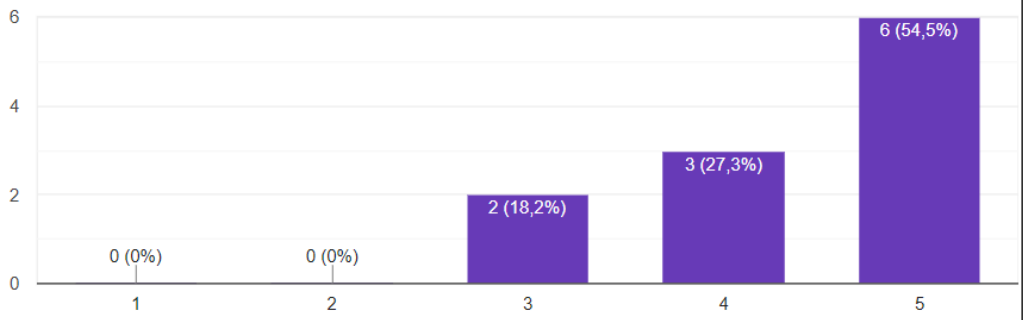
11 απαντήσεις

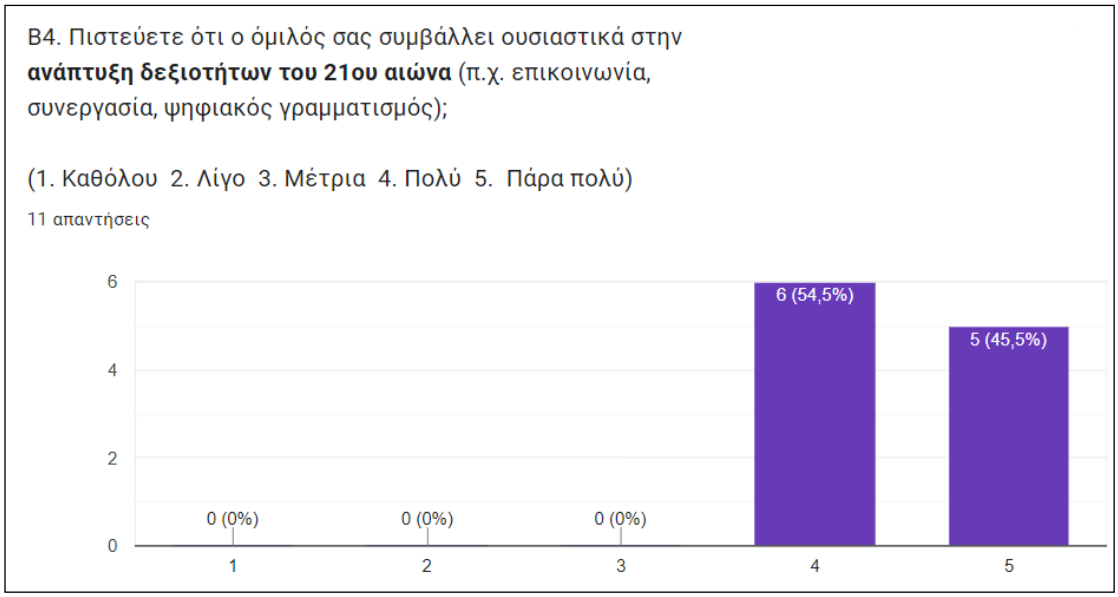


B3. **Πόσο συχνά ενσωματώνετε** στις δραστηριότητες του ομίλου στοιχεία όπως η συνεργατική μάθηση, η επίλυση προβλήματος ή η δημιουργική σκέψη, όπως προτείνουν τα νέα ΠΣ;

(1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Μέτρια 4. Πολύ 5. Πάρα πολύ)

11 απαντήσεις



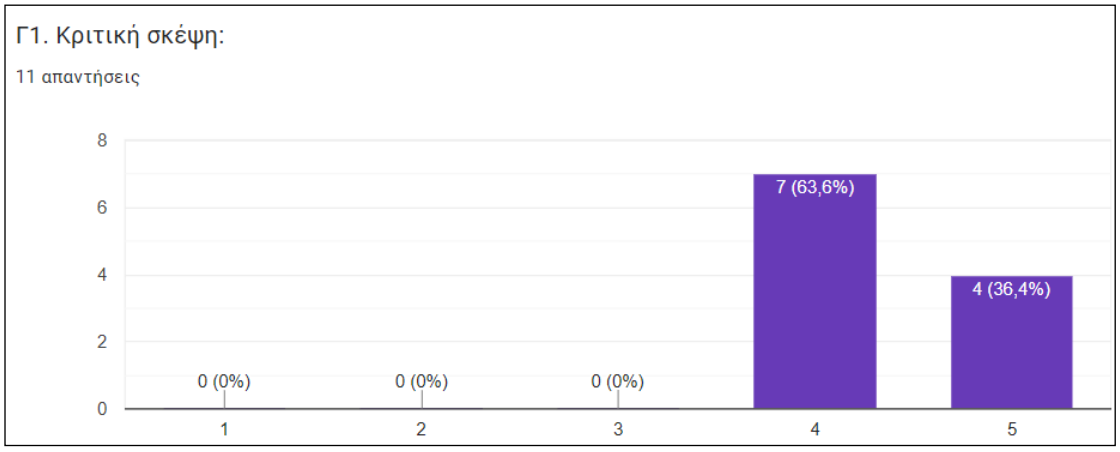


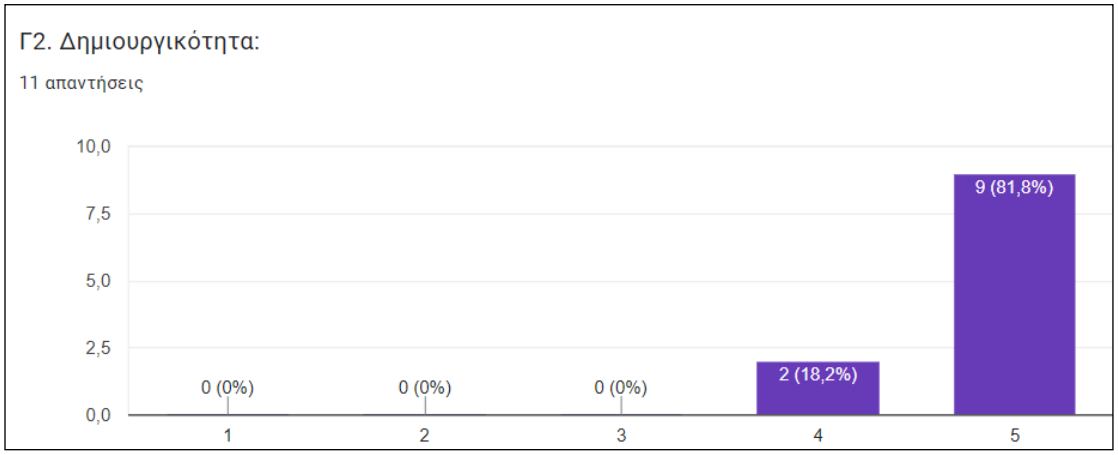
Στο ίδιο μέρος του ερωτηματολογίου υπήρχε και η εξής ερώτηση: *Ποιες συγκεκριμένες δραστηριότητες του ομίλου θεωρείτε ότι υποστηρίζουν τους στόχους των νέων ΠΣ; (Παρακαλώ αναφέρετε συγκεκριμένα παραδείγματα)*. Οι απαντήσεις που δόθηκαν, ομαδοποιήθηκαν στον παρακάτω πίνακα:

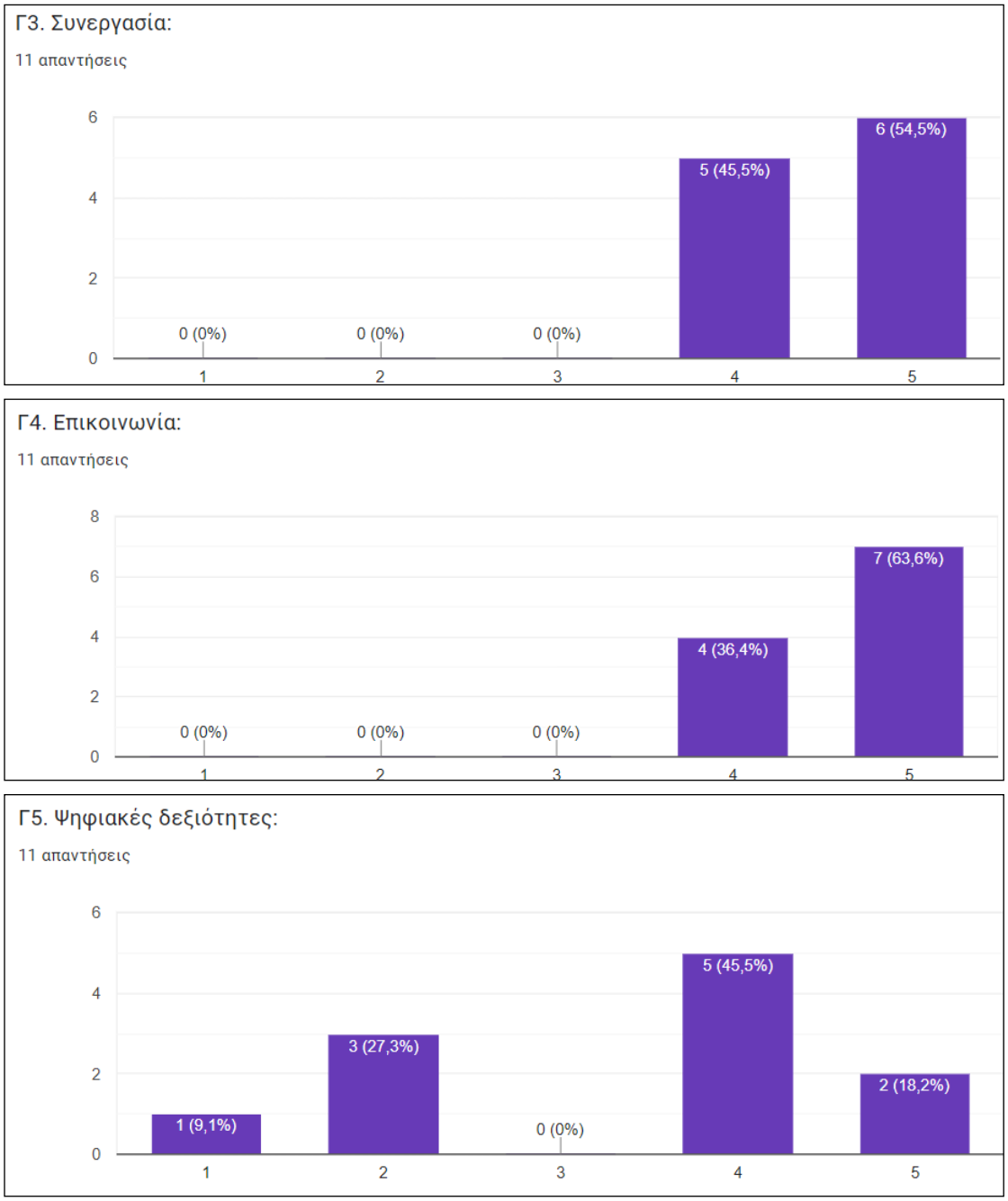
Θεματικός άξονας	**Δραστηριότητες**
Συνεργατική μάθηση	• Ομαδική εργασία • Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία • Αναζήτηση πληροφοριών σε ομάδες • Κατασκευή μοντέλων και μακετών • Ομαδικές παρουσιάσεις • Συγγραφή άρθρων σε ομάδες • Λειτουργία συνεργατικής τάξης • Συμμετοχή σε eTwinning και άλλα προγράμματα
Δημιουργική Έκφραση	• Ζωγραφική • Κατασκευή μακετών • Ανάλυση έργων τέχνης • Οπτικός γραμματισμός • Δημιουργία πρωτότυπων έργων από μαθητές • Εργασίες με τέχνη (π.χ. οριγκάμι με πολιτισμικό και γνωστικό περιεχόμενο)
Ψηφιακός Γραμματισμός	• Χρήση ΤΠΕ στην τάξη • Ψηφιακά κουίζ • Παρουσιάσεις σε PowerPoint • Ψηφιακή επεξεργασία υλικού • Γραφιστική διαμόρφωση μαθητικής εφημερίδας

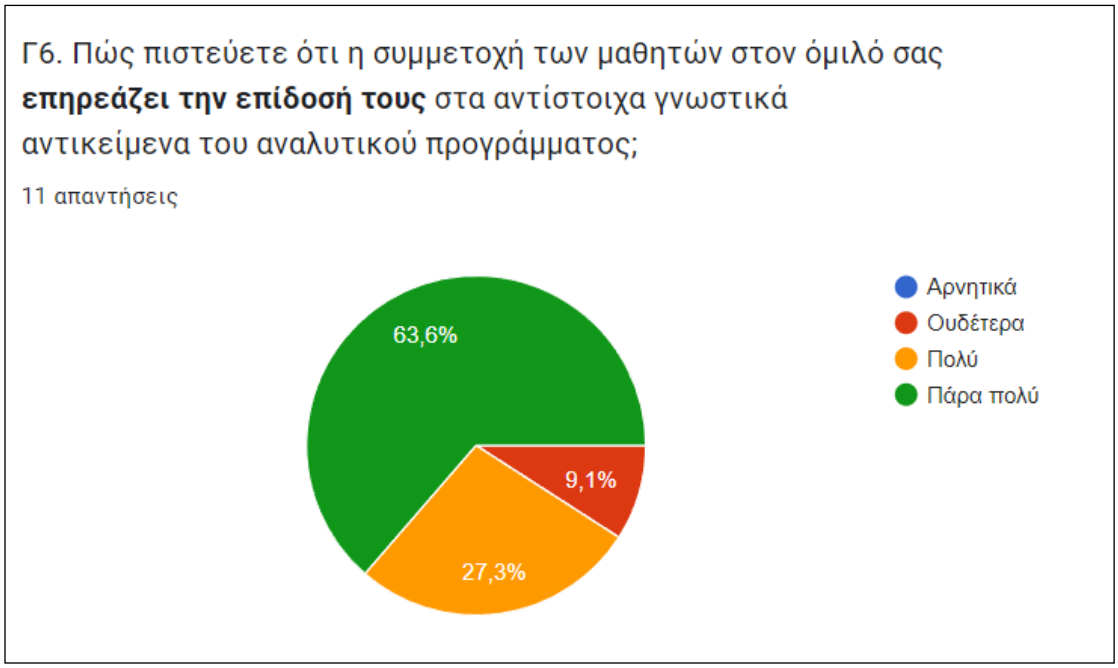
Βιωματική και Διαθεματική Μάθηση	• Διαθεματικά/διακειμενικά σχέδια εργασίας • Σύνδεση με κοινωνική ζωή των μαθητών • Σχολικές επισκέψεις • Μικρές έρευνες • Εμπειρική προσέγγιση εννοιών (π.χ. ηλιακό σύστημα, τέχνες)
Κριτική Σκέψη	• Ανάλυση έργων τέχνης • Καταιγισμός ιδεών • Επιλογή/αξιολόγηση πληροφοριών • Συζήτηση για συμμετοχή και ενδιαφέρον Αυτοαξιολόγηση μέσω αναστοχασμού
Επικοινωνιακές και Κοινωνικές Δεξιότητες	• Παρουσιάσεις στην τάξη • Επικοινωνία με ειδικούς • Πώληση/προώθηση μαθητικής εφημερίδας • Συνεργασία και διάδραση στην ομάδα

Το Γ μέρος του ερωτηματολογίου αφορούσε στο πώς μπορούν να συμβάλλουν οι όμιλοι στην επίτευξη των στόχων των νέων ΠΣ. Ακολουθούν οι απαντήσεις:






Γ3. Συνεργασία:
11 απαντήσεις
6
4
2
0
0 (0%)
0 (0%)
0 (0%)
5 (45,5%)
6 (54,5%)
1
2
3
4
5
Γ4. Επικοινωνία:
11 απαντήσεις
8
6
4
2
0
0 (0%)
0 (0%)
0 (0%)
4 (36,4%)
7 (63,6%)
1
2
3
4
5
Γ5. Ψηφιακές δεξιότητες:
11 απαντήσεις
6
4
2
0
1 (9,1%)
3 (27,3%)
0 (0%)
5 (45,5%)
2 (18,2%)
1
2
3
4
5



Το Δ μέρος του ερωτηματολογίου αφορούσε προτάσεις και σχόλια και περιελάμβανε δύο ερωτήσεις ώστε να αναπτυχθεί ο προβληματισμός από την ίδια ομάδα των εκπαιδευτικών.

Η πρώτη ερώτηση ήταν η εξής: *Ποιες προκλήσεις έχετε αντιμετωπίσει στην προσπάθειά σας να ευθυγραμμίσετε τις δραστηριότητες του ομίλου με τα νέα ΠΣ*; Από τις απαντήσεις αναδείχθηκαν πολυδιάστατες προκλήσεις. Μια από αυτές είναι η περαιτέρω ενίσχυση της υλικοτεχνικής υποδομής και ανάγκη ύπαρξης εξειδικευμένων χώρων. Άλλη πρόκληση είναι η ανάγκη για στοχευμένη επιμόρφωση για τη σύνδεση της φιλοσοφίας των νέων ΠΣ με τους ομίλους, ώστε να υπάρξει καθοδήγηση στον αποτελεσματικότερο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων. Επίσης, ο περιορισμένος χρόνος (μία συνάντηση εβδομαδιαίως) δυσχεραίνει την εμβάθυνση και τη διαμορφωτική αξιολόγηση, ενώ οι μεικτές ηλικιακές ομάδες, οι γνωστικές διαφοροποιήσεις και οι διαφορετικές προσδοκίες των γονέων δυσκολεύουν την τελική παιδαγωγική προσέγγιση. Αναφέρθηκε η δυσκολία που προκύπτει από τη συνύπαρξη παλαιών, που είναι ακόμα σε ισχύ, και νέων ΠΣ, καθώς και η μη αποτελεσματική οργανική σύνδεση των ομίλων με το πρωινό πρόγραμμα. Ως πρόκληση έχει επισημανθεί και η σύνδεση δημιουργικών δραστηριοτήτων με σαφείς μαθησιακούς στόχους, καθώς και η διαφοροποίηση διδασκαλίας ώστε να καλύπτονται όλα τα μαθησιακά στυλ.

Η δεύτερη ερώτηση ήταν η εξής: *Τι είδους υποστήριξη ή πόροι θα σας βοηθούσαν να ενισχύσετε τη σύνδεση του ομίλου σας με τα νέα ΠΣ*; Για την αποτελεσματικότερη σύνδεσης των ομίλων με τα νέα ΠΣ, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την ανάγκη για ψηφιακούς και φυσικούς πόρους όπως για παράδειγμα αναλώσιμα υλικά για εξειδικευμένη χρήση, πρόσβαση σε σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία. Ζητούν επίσης τη δημιουργία ψηφιακού αποθετηρίου με σχέδια δράσης, καλές πρακτικές και διαθεματικές προτάσεις. Επίσης, θεωρούν σημαντική την επιμόρφωση μέσω σεμιναρίων ειδικά σχεδιασμένων για τους ομίλους. Επιπλέον, προτείνεται η ανάπτυξη εργαλείων αξιολόγησης καθώς και ετεροπαρατήρησης μεταξύ εκπαιδευτικών. Η

δικτύωση με ομίλους άλλων σχολείων, η θεσμική μείωση της γραφειοκρατίας και η χρηματοδότηση δράσεων και μετακινήσεων θεωρούνται εξίσου κρίσιμες. Τέλος, η ύπαρξη εξειδικευμένων χώρων και η ενίσχυση των τεχνολογικών θα διευκόλυναν το εκπαιδευτικό έργο στους ομίλους και την ευθυγράμμιση του με τη φιλοσοφία των νέων ΠΣ.

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα δράσης ανέδειξε ότι οι όμιλοι στο 1ο 12/θέσιο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Αθηνών αποτελούν ένα δυναμικό παιδαγωγικό περιβάλλον που εναρμονίζεται με τη φιλοσοφία των νέων Προγραμμάτων Σπουδών. Η κατηγοριοποίησή τους σε ευρύτερες θεματικές κατηγορίες αναδεικνύει ποικιλία, η οποία καλύπτει σύγχρονες και διαχρονικές παιδαγωγικές τάσεις, ώστε να προωθούνται σημαντικές δεξιότητες, όπως αυτές του 21ου αιώνα. Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τους ομίλους ως πεδίο καινοτομίας και θεωρούν σε μεγάλο ποσοστό ότι γνωρίζουν τη φιλοσοφία των νέων ΠΣ, το οποίο δηλώνει ότι υπάρχει το γνωστικό υπόβαθρο που συμβάλλει στη σύνδεση των ομίλων με τις επιδιώξεις των νέων ΠΣ. Επίσης, αξιοποιούν συνειδητά διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές που συμβάλλουν σε αυτή τη σύνδεση, παρότι δεν υπάρχει θεσμική υποχρέωση για αυτό. Η προσπάθεια σύνδεσης των ομίλων με τα νέα ΠΣ δε γίνεται απρόσκοπτα και έχουν επισημανθεί σημαντικές προκλήσεις, οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για προβληματισμό και γόνιμο εκπαιδευτικό διάλογο. Η θεσμική ενίσχυση, η επιμόρφωση και η ανταλλαγή καλών πρακτικών κρίνονται απαραίτητες για τη συστηματική σύνδεση των ομίλων με τα νέα ΠΣ. Τέλος, είναι απαραίτητο να αναφερθούν οι εξής περιορισμοί: τα συμπεράσματα δεν μπορούν να γενικευθούν, καθώς αφορούν την παιδαγωγική πρακτική του συγκεκριμένου σχολείου· οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τους ομίλους ως πεδία καινοτομίας και αντλούν από το υπάρχον ΠΣ, παιδαγωγικές θεωρίες και όχι αποκλειστικά από το νέο ΠΣ.

Βιβλιογραφία

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th edition).

Mertler, C. (2017). *Introduction to action research. In Introduction to Action Research* (Fifth Edition ed., Vol. 0, pp. 2-33). SAGE Publications, Inc, https://doi.org/10.4135/9781483396484.n1

Neuendorf, K. A. (2016). *The Content Analysis Guidebook* (2nd edition).

Μοντέλα προσέγγισης της πολυπολιτισμικότητας

Καραγιάννη Ευαγγελία, Π.Ε.70, Διδάκτωρ ΕΚΠΑ

Περίληψη

Από τη δεκαετία του 1960 πολλοί θεωρητικοί εξέφρασαν διαφορετικές θέσεις για την εκπαιδευτική διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας, οι οποίες σταδιακά σχηματοποιήθηκαν σε συγκεκριμένες προσεγγίσεις: αφομοιωτική, ενσωμάτωση, πολυπολιτισμική, αντιρατσιστική και διαπολιτισμική προσέγγιση. Έχουν επικρατήσει, στην εποχή μας, συγκεκριμένα μοντέλα για την προσέγγιση της πολυπολιτισμικότητας: το αφομοιωτικό μοντέλο, το μοντέλο της ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το αντιρατσιστικό μοντέλο και το διαπολιτισμικό.

Λέξεις - Κλειδιά: πολυπολιτισμικότητα, μοντέλα, αφομοίωση, ενσωμάτωση, διαπολιτισμικότητα

Models of approaching multiculturalism

Karagiannis Evaggelia, Dr EKPA

Abstract

Since the 1960s, many theorists have expressed different positions on the educational management of multiculturalism, which have gradually been formalized into specific approaches: assimilative, integration, multicultural, anti-racist and intercultural approaches. In our time, specific models for the approach to multiculturalism have prevailed: the assimilative model, the integration model, the multicultural model, the anti-racist model and the intercultural model.

Key - Words: multiculturalism, models, assimilation, embodiment, interculturality

Εισαγωγή

Η παιδαγωγική επιστήμη αντιμετωπίζει μια σημαντική πρόκληση μετασχηματισμού της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας σε διαπολιτισμική δημοκρατική κοινωνία. Το σχολείο έχει αναλάβει να εκπαιδεύσει όλους τους μαθητές ώστε να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στη δημόσια ζωή και να ζουν με αξιοπρέπεια αισθανόμενοι ότι αποτελούν μέρος του δημόσιου συμφέροντος (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016).

Στο πλαίσιο αυτό ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι σε θέση να αναπτύξει τις δεξιότητες των μαθητών, να τους παρέχει γνώσεις και να προάγει τις στάσεις τους, ώστε να είναι ικανοί να κατανοούν και να αναγνωρίζουν την πολλαπλότητα των πολιτισμικών εκφράσεων στο σχολείο (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016).

Ο εκπαιδευτικός, καλείται να ενισχύει την αυτοεκτίμηση και την αυτογνωσία σε τέτοιο βαθμό ώστε οι μαθητές να αποκτούν την ικανότητα της ενσυναίσθησης (Banks, 2004). Συγχρόνως προσπαθεί για τη μείωση των θρησκευτικών και κοινωνικών προκαταλήψεων, στερεοτύπων και των φαινομένων αποκλεισμού, που νομιμοποιούν μορφές διάκρισης και εκμετάλλευσης. Ο σεβασμός, η εμπιστοσύνη και η αποδοχή εδραιώνουν τις σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών. Ενώ αντίθετα όταν η γλώσσα, ο πολιτισμός η εμπειρία των μαθητών αγνοούνται ή αποκλείονται οι μαθητές ξεκινούν από μειονεκτική θέση και αναγκάζονται να μαθαίνουν σε ένα «εμπειρικό κενό» (Cummins, 2003).

Για αυτό το λόγο σε αυτή την προσπάθεια θα ήταν ιδιαίτερα ωφέλιμη η διαδικασία ενημέρωσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα μοντέλα προσέγγισης της πολυπολιτισμικότητας, γύρω από τις διαφορετικές θέσεις για την εκπαιδευτική διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας.

Το αφομοιωτικό μοντέλο

Το αφομοιωτικό μοντέλο αποτελεί τον κορμό της εκπαιδευτικής πολιτικής στις χώρες μετανάστευσης μέχρι τη δεκαετία του ΄60 και σύμφωνα με αυτό οι «άλλοι» θεωρούνται φορείς μιας ελαττωματικής ταυτότητας και κεφαλαίου που έπρεπε να «διορθωθούν» μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016). Η συγκεκριμένη προσέγγιση στοχεύει στην απορρόφηση των μεταναστών από το γηγενή πληθυσμό και στη μη δυνατότητα συμμετοχής τους στην ανάπτυξη της κοινωνίας. Απαραίτητη είναι η εκμάθηση της επίσημης γλώσσας της χώρας υποδοχής και η εγκατάλειψη της μητρικής γλώσσας των μεταναστών. Η μεταναστευτική ομάδα ερχόμενη σε επαφή με την επικρατούσα κοινωνική ομάδα χάνει τα δικά της πολιτισμικά στοιχεία και αναμειγνύεται σε τέτοιο βαθμό με την άλλη, ώστε να μην μπορεί πλέον να διακριθεί ως ξεχωριστή (Παλαιολόγου - Ευαγγέλου, 2003).

Σύμφωνα με τον Μάρκου (1997), με τον όρο «αφομοίωση» εννοείται η διαδικασία, μέσα από την οποία άτομα διαφορετικής εθνικής ή φυλετικής προέλευσης αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας χωρίς να παίζει ρόλο η εθνική τους προέλευση. Οι όποιες πολιτισμικά και εθνικά διαφορετικές ομάδες θα πρέπει να απορροφηθούν από τον ντόπιο ομοιογενή πληθυσμό για να μπορέσουν να συμμετέχουν ισοδύναμα στη διαμόρφωση της κοινωνίας (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016).

Το σχολείο στο αφομοιωτικό μοντέλο είναι μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό και στόχος του είναι να βοηθά όλα τα παιδιά να αποκτήσουν επάρκεια στην εθνική γλώσσα και πολιτισμό. Μέσα στο πλαίσιο αυτό η ένταξη παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης αντιμετωπίζεται ως «παιδαγωγικό πρόβλημα», υπό την έννοια ότι οι μαθητές θα πρέπει να ξεπεράσουν το συντομότερο την αδυναμία τους στη χρήση της γλώσσας (Γκόβαρης, 2004).

Η δυσλειτουργικότητα του πολιτισμικού κεφαλαίου των μεταναστών και η κοινωνική σταθερότητα σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2004), προσδιόρισαν ως την αντιστάθμιση του «πολιτισμικού ελλείμματος» των ξένων μαθητών, έτσι σύμφωνα με αυτή την πολιτική θα πρέπει να αποκτήσουν τις δεξιότητες και ικανότητες που είναι αναγκαίες για την ισότιμη και λειτουργική συμμετοχή στο κοινωνικό σύστημα της χώρας υποδοχής. Συνεπώς η εθνική καταγωγή αξιολογείται ως εμπόδιο στη διαδικασία πλήρους κοινωνικής ένταξης.

Σύμφωνα με την «υπόθεση του ελλείμματος» οι διαφορές στη σχολική επίδοση μεταξύ γηγενών και ξένων μαθητών έχουν ως αίτια το «ελλιπές» πολιτισμικό κεφάλαιο των μεταναστών και το «δυσλειτουργικό» χαρακτήρα της οικογενειακής κοινωνικοποίησής τους. Η αποδοχή της «υπόθεσης του ελλείμματος» συνέβαλε ουσιαστικά στη νομιμοποίηση του θεσμικού ρατσισμού και στη συσκότιση των ευθυνών του εκπαιδευτικού συστήματος για τα μεγάλα ποσοστά σχολικής αποτυχίας των ξένων μαθητών (Γκόβαρης, 2004).

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Οι αδυναμίες της αφομοιωτικής προσέγγισης οδήγησαν στην υιοθέτηση του μοντέλου της ενσωμάτωσης, κατά τη δεκαετία του ΄70, το οποίο θεωρητικά στηρίζεται στις αρχές της ισότητας των ευκαιριών και της ανεκτικότητας. Αποσκοπεί στη δημιουργία μιας πολιτισμικά ισόνομης κοινωνίας και λαμβάνει υπόψη τους ιδιαίτερους πολιτισμούς των μεταναστών.

Στο μοντέλο της ενσωμάτωσης αναγνωρίζεται η ετερότητα, αλλά στα πλαίσια που δεν θα διαταραχθούν οι πολιτισμικές αξίες και δεν θα τεθεί σε αμφισβήτηση ο κυρίαρχος πολιτισμός. Στο χώρο της εκπαίδευσης δίνεται έμφαση στη διασφάλιση της γλωσσικής και πολιτισμικής ομοιογένειας. Υπάρχει αποδοχή του πολιτισμικού στοιχείου της μεταναστευτικής ομάδας, αλλά ταυτόχρονα και αποδοχή του status quo της χώρας υποδοχής, όπου το νέο στοιχείο ενσωματώνεται χωρίς αναστατώσεις. Αυτό σημαίνει ότι οι εθνικές μειονότητες και οι μεταναστευτικές ομάδες έχουν γίνει μέρος μιας ευρύτερης κοινότητας, χωρίς όμως να έχουν χάσει εντελώς τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα (Γκόβαρης, 2004).

Σύμφωνα με τον Habermas (1999) υπάρχουν δυο επίπεδα ενσωμάτωσης α) η πολιτισμική ενσωμάτωση, δηλαδή η αποδοχή των συνταγματικών αξιών μιας έννομης τάξης, η οποία μπορεί να απαιτηθεί από τις εθνικές και πολιτισμικές μειονότητες και β) η ηθική ενσωμάτωση σε μια συγκεκριμένη μορφή πολιτισμικής ζωής, η οποία δεν μπορεί να απαιτηθεί από τις μειονότητες, γιατί αυτό θα σημαίνει την απώλεια των συλλογικών τους ταυτοτήτων.

Η αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών, σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, έχει συγκεκριμένα όρια αφού περιορίζεται μόνο σε εκείνα τα πολιτισμικά στοιχεία που δεν θέτουν σε αμφισβήτηση τις κυρίαρχες πολιτισμικές αξίες της χώρας υποδοχής. Ο

σεβασμός και η ανεκτικότητα στην πολιτισμική ετερότητα των μεταναστών συνδέεται ταυτόχρονα με την υποχρέωσή τους να γνωρίζουν τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής, να τον αποδέχονται και να τον υιοθετούν. Βέβαια, σκοπός της πολιτικής της ενσωμάτωσης δεν είναι η πλήρης υιοθέτηση των πολιτισμικών στοιχείων της χώρας υποδοχής, αλλά η αποδοχή εκείνων των πολιτικών, κοινωνικών αξιών και πεποιθήσεων στις οποίες στηρίζονται η κοινωνία και οι βασικοί της θεσμοί (Πυργιωτάκης, 2000).

Δηλαδή επιδιώχθηκε, με αυτό το μοντέλο, η συμμόρφωση των «άλλων», ώστε να μη θεωρούνται «αποκλίνοντες» και «απειλή» για την κυρίαρχη ομάδα αλλά να ενσωματωθούν και εκείνοι στην κυρίαρχη εθνική κουλτούρα παραμένοντας, βέβαια, σε θέση κατωτερότητας (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016).

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Ένα νέο μοντέλο εμφανίζεται στα τέλη της δεκαετίας του 60’ με αρχές του 70’, με προσανατολισμό στην κοινωνική συνοχή, μέσω της αναγνώρισης του πολιτισμικού πλουραλισμού και της διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο θα συνυπάρχουν όλοι οι πολιτισμοί, χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο η κοινωνική συνοχή.

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως στόχο να βοηθήσει τα παιδιά με διαφορετική πολιτισμική προέλευση να βιώσουν την εκπαιδευτική ισότητα. Επιδιώκει να δημιουργήσει ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το φύλο, την εθνικότητα, τη φυλή, τον πολιτισμό, τη γλώσσα, την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν (Banks, 2004).

Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2004), ο όρος πολυπολιτισμική εκπαίδευση δεν περιγράφει ένα συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης, αλλά αποτελεί μια ευρεία ποικιλία σχολικών πρακτικών και προγραμμάτων που θα βοηθήσουν τους μαθητές από διαφορετικές ομάδες να βιώσουν την ισότητα. Η εφαρμογή ενός πλουραλιστικού αναλυτικού προγράμματος και η διδασκαλία στοιχείων των ιδιαίτερων πολιτισμών θα μπορούσαν βοηθήσουν τους «ξένους» μαθητές να δομήσουν μια θετική αυτοεικόνα και να πετύχουν κατά συνέπεια καλύτερες σχολικές επιδόσεις. Χωρίς να απορρίπτουν τη λογική της κοινωνικής ένταξης, οι υποστηρικτές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρούν ότι η κοινωνική συνοχή προωθείται με την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μεταναστευτικών ομάδων και τη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο θα μπορούν να συνυπάρχουν και να αναπτυχθούν όλοι οι πολιτισμοί χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο η ενότητα κα η συνοχή τους (Γκόβαρης, 2004).

Ένας από τους σημαντικότερους υποστηρικτές του πολυπολιτισμικού μοντέλου, ο Banks (2004) ορίζει την πολυπολιτισμική προσέγγιση ως ιδέα, ως κίνημα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και ως διαδικασία. Ως ιδέα η πολυπολιτισμική προσέγγιση δηλώνει ότι το σχολείο πρέπει να εξασφαλίζει σε όλους τους μαθητές ίσες

ευκαιρίες μάθησης ανεξάρτητα από την εθνική, φυλετική, πολιτισμική και κοινωνική τους καταγωγή.

Σύμφωνα με τον Μάρκου (1997) στα πλαίσια του πολυπολιτισμικού μοντέλου απαιτούνται η μεταρρύθμιση του σχολείου, η καλλιέργεια του σεβασμού και της ανεκτικότητας, η ενίσχυση της αυτοαντίληψης των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης.

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο θεωρήθηκε ότι αποτέλεσε μία τομή στην εκπαίδευση σε σχέση με τα προηγούμενα, καθώς απέβλεπε όχι μόνο σε παιδαγωγικές παρεμβάσεις αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών αλλά και στην αλλαγή των στάσεων από την πλευρά της πλειοψηφικής κοινωνίας απέναντι στις διάφορες μεταναστευτικές μειονότητες. Η αποδοχή της πολυπολιτισμικής προσέγγισης συνοδεύτηκε από πολλές επιτυχίες σε συμβολικό-πολιτικό επίπεδο και βελτίωσε τη θέση των διαφόρων εθνοπολιτισμικών ομάδων (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Το αντιρατσιστικό μοντέλο αναπτύχθηκε στα μέσα και στο τέλος της δεκαετίας του 1980, κυρίως στην Αγγλία και την Αμερική. Προέκυψε από την απαίτηση που δημιουργήθηκε για κοινωνική αναδιάρθρωση και για θεσμικές αλλαγές από το συστηματικό αποκλεισμό των μεταναστών από την πολιτική εξουσία και τα κοινωνικά αγαθά.

Σε αυτό το μοντέλο, η παιδαγωγική πράξη λαμβάνει υπόψη τις εμπειρίες των παιδιών των μεταναστών και των μειονοτήτων και προϋποθέτει εκτός από την άρση των προκαταλήψεων, την εξάλειψη της αρνητικής συμπεριφοράς απέναντι στις μεταναστευτικές - μειονοτικές κοινωνικές ομάδες (Μάρκου, 1997).

Οι υποστηρικτές του ασκούν κριτική στο πολυπολιτισμικό μοντέλο θεωρώντας απλουστευτική τη θέση του ότι με τη διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού των διαφόρων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων προωθείται η ενίσχυση της αυτοαντίληψής τους, η βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης και ο περιορισμός των ρατσιστικών στάσεων και συμπεριφορών. Εδώ, οι υποστηρικτές του αντιρατσιστικού μοντέλου εξετάζουν τον ρατσισμό ως κοινωνικό φαινόμενο και επικεντρώνουν την προσοχή τους περισσότερο στους θεσμούς και στις κοινωνικές δομές. Θεωρούν ότι απαιτούνται ριζικές αλλαγές στη δομή της κοινωνίας και πιστεύουν, ότι η έμφαση δίνεται λανθασμένα στο άτομο ως φορέα προκαταλήψεων και ρατσιστικών συμπεριφορών αλλά πρέπει να μεταφερθεί στους νόμους του κράτους (Γκόβαρης, 2004).

Όπως αναφέρει ο Γκόβαρης (2004), η σημαντικότερη θεωρητική διαφορά του αντιρατσιστικού μοντέλου με το πολυπολιτισμικό έγκειται στον ορισμό του ρατσισμού. Για τους εκπροσώπους του αντιρατσιστικού μοντέλου, ο ρατσισμός είναι

συνυφασμένος με τη «λευκή ηγεμονία» και γι' αυτό ως φυσική συνέπεια αποτελεί καθολικό γνώρισμα των δομών και των θεσμών του κράτους. Για τη λύση του προβλήματος απαιτούνται ριζικές θεσμικές και δομικές αλλαγές Γκόβαρης (2004).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης έχει ως βασικούς στόχους σύμφωνα με τον Μάρκου (1997): την ισότητα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως της εθνικής ή φυλετικής τους προέλευσης, τη δικαιοσύνη που το κράτος οφείλει σε όλους, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες ζωής, την καλλιέργεια κλίματος ισοπολιτείας και τον σαφή διαχωρισμό του σχολείου από τις πολιτικές θέσεις.

Αξιολογώντας την αντιρατσιστική προσέγγιση μπορούμε να ισχυριστούμε ότι συνέβαλε στην αμφισβήτηση της μέχρι τότε κυρίαρχης προσέγγισης και ερμηνείας των προβλημάτων στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Το διαπολιτισμικό μοντέλο αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1980, κυρίως στην Ευρώπη. Στο συγκεκριμένο μοντέλο, η πολυπολιτισμικότητα θεωρείται ως δεδομένη κοινωνική πραγματικότητα και η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως το μέσο της ισόνομης αλληλεπίδρασης των πολιτισμών.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης, η UNESCO και η Ευρωπαϊκή Ένωση ορίζουν τη διαπολιτισμική προσέγγιση ως αρχή που διαπερνά ολόκληρο το σχολικό πρόγραμμα αλλά και ως στόχο για την επίτευξη της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση και γενικότερα στην κοινωνία.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης προβάλλει ως η πλέον σύγχρονη παιδαγωγική πρόταση που αφορά στη διαχείριση των εθνοπολιτισμικών διαφορών, οι οποίες χαρακτηρίζουν τις ομάδες που συνυπάρχουν στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Επιχειρεί να υπερβεί τις ανεπάρκειες των προηγούμενων ή των διαφορετικών εκπαιδευτικών μοντέλων που επιχείρησαν να δώσουν απάντηση στα προβλήματα που ανακύπτουν από την πολιτισμική ποικιλία των σχολικών τάξεων (Μάρκου, 1997).

Σύμφωνα με την τελική έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών, τα βασικά χαρακτηριστικά του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης είναι τα εξής: ότι η διαπολιτισμική προσέγγιση αποτελεί βασική αρχή και στόχο που διέπει κάθε σχολική δραστηριότητα, έχει ως πεδίο αναφοράς την άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής, επανεξετάζει και αναθεωρεί τους εθνοκεντρικούς και μονοπολιτισμικά προσανατολισμένους στόχους του σχολείου και δημιουργεί τις απαιτούμενες προϋποθέσεις για την αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας στις χώρες υποδοχής.

Η προώθηση της ένταξης προϋποθέτει την αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας μέσα στην κοινωνία και την επιδίωξη της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας, αναγνωρίζοντας βέβαια το δικαίωμα όλων των πολιτισμικών κοινωνικών ομάδων να

διατηρήσουν στοιχεία τα οποία οι ίδιες θεωρούν χρήσιμα για τη ζωή τους και συνεισφέρουν στο γενικότερο πολιτισμικό γίγνεσθαι της κοινωνίας υποδοχής (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016).

Έτσι ο «διαπολιτισμικός λόγος» αποτελεί το επίκεντρο του παιδαγωγικού ενδιαφέροντος και προβάλλεται ως μια αναγκαιότητα επιβεβλημένη τόσο από τις διαμορφούμενες πολυπολιτισμικές συνθήκες των σύγχρονων κοινωνιών όσο και από το ενδεχόμενο εξαφάνισης της πολιτισμικής και εθνικής ταυτότητας των παιδιών των μεταναστών. Το διαπολιτισμικό μοντέλο στοχεύει στη συνάντηση των πολιτισμών, στον παραμερισμό των εμποδίων που παρεμβάλλονται σε μια τέτοια συνάντηση και στη δρομολόγηση «πολιτισμικών ανταλλαγών» (Δαμανάκης, 1998).

Συγκρινόμενο με άλλα εκπαιδευτικά μοντέλα, θεωρείται ένα ολοκληρωμένο μοντέλο εκπαίδευσης, που θεωρεί ότι το μορφωτικό κεφάλαιο δεν θεωρείται «ελλειμματικό» αλλά «διαφορετικό» και γι' αυτό πρέπει να τύχει σεβασμού και αποδοχής από τα μέλη της πλειονότητας (Δαμανάκης, 1998).

Συμπέρασμα

Ο εκπαιδευτικός μέσα από τη γνωριμία με τα μοντέλα ερμηνείας της πολυπολιτισμικότητας θα είναι σε θέση να αναπτύξει τις δεξιότητες των μαθητών, να τους παρέχει γνώσεις και να προάγει τις στάσεις τους, ώστε να είναι ικανοί να κατανοούν και να αναγνωρίζουν την πολλαπλότητα των πολιτισμικών εκφράσεων στο σχολείο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Banks, J.A. (2004). Eisagogí stin Polypolitismikí Ekpaídefsi. Athína: Ékdosi Papazísi.

Cummins, J. (2003). Taftótites ypó Διapragmátefsi - Ekpaídefsi με skopó tin Endynámosi se μia Koinonía tis Eterótitas, (epiμ. Skoúrtou, E., μtfr. Argýri, S.). Athína: Gutenberg.

Damanákis, M. (1989). Polypolitismikí-Diapolitismikí Agogí: Afetiría, stóchoi, prooptikés, Ta Ekpaideftiká, téfchos 16, ss. 75-87.

Gkóvaris, CH., (2004). Eisagogí sti Diapolitismikí Ekpaídefsi. Athína: Atrapós.

Habermas, J. (1999). I ithikí tis epikoinonías. Mtfr. K. Kavoulákos. Enallaktikés ekdóseis

Márkou, G. (Epiμ.) (1997). Διapolitisμikí ekpaídefsi. Epiμórfosi ton ekpaideftikón: mia enallaktikí prótasi. Athína: Kéntro Διapolitisμikís Agogís Panepistiμíou Athinón.

Márkou, G. (1996). Prosengíseis tis polypolitisμikótitas kai diapolitisμikí ekpaídefsi. Epiμórfosi ekpaideftikón. Athína: YPEPTH.

Palaiológou, N., & Evangélou, O. (2003). Diapolitismikí Paidagogikí Ekpaideftikés, Didaktikés kai Psychologikés Prosengíseis. Athína: Atrapós.

Pyrgiotákis, I.E. (2000). Eisagogí stin Paidagogikí Epistími. Athína: Elliniká Grámmata.

Parthénis, CH. & Frankoúlis G., (2016). I diapolitismikí ekpaídefsi apénanti se nées proklíseis. Athína, Metaíchmio.

Τηλεργασία και Εκπαιδευτικοί στον Δημόσιο Τομέα: Παράγοντες Εργασιακής Ικανοποίησης και Προκλήσεις της Ψηφιακής Εποχής

Ανδρίκου Καλλιόπη, Εκπαιδευτικός ΠΕ80, ΜΑ ΔΙΠΑΕ

Περίληψη

Η εργασία αυτή εξετάζει τη σχέση μεταξύ τηλεργασίας και εργασιακής ικανοποίησης στους εκπαιδευτικούς υπαλλήλους του δημόσιου τομέα, υπό το πρίσμα των αλλαγών που επέφερε η ψηφιακή μετάβαση στην εργασία. Εστιάζοντας στις προκλήσεις και τις ευκαιρίες που προσφέρει η τηλεργασία στον χώρο της εκπαίδευσης, αναλύονται παράγοντες όπως η ευελιξία, η επαγγελματική εξουθένωση, η κοινωνική απομόνωση, η ποιότητα επικοινωνίας με προϊσταμένους και συναδέλφους, και η δυνατότητα για επαγγελματική εξέλιξη. Μέσω εμπειρικής ανάλυσης δεδομένων από εργαζόμενους σε εκπαιδευτικές δημόσιες δομές, το άρθρο καταδεικνύει τις αντιφάσεις του νέου εργασιακού μοντέλου και προτείνει κατευθύνσεις πολιτικής που μπορούν να ενισχύσουν την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών υπαλλήλων στο ψηφιακό εργασιακό περιβάλλον.

Λέξεις-κλειδιά: Τηλεργασία, Εκπαίδευση, Δημόσιος Τομέας, Εργασιακή Ικανοποίηση, Ψηφιακός Μετασχηματισμός

Teleworking in Public Education: Determinants of Job Satisfaction and the Emerging Challenges of Digital Transformation

Andrikou Kalliopi, Economics Teacher (PE80), Greek Secondary Education, MA International Hellenic University (IHU), Greece

Abstract

This study explores the relationship between teleworking and job satisfaction among educational staff employed in the public sector, in light of the changes brought about by the digital transition in the workplace. Focusing on the challenges and opportunities teleworking presents within the field of education, the analysis highlights key factors such as flexibility, professional burnout and social isolation, quality of communication with supervisors and colleagues, and opportunities for career development. Through empirical analysis of data collected from employees in public educational institutions, the article reveals the contradictions of the emerging work model and offers policy recommendations aimed at enhancing the professional well-being of public sector educators in a digitally transformed work environment.

Key-words: Teleworking, Education, Public Sector, Job Satisfaction, Digital Transformation

Εισαγωγή

Η ραγδαία διάδοση της τηλεργασίας αποτελεί μία από τις σημαντικότερες μεταβολές στο εργασιακό τοπίο των τελευταίων δεκαετιών, με την πανδημία COVID-19 να λειτουργεί ως επιταχυντής αλλαγών που είχαν ήδη ξεκινήσει (Belzunegui-Eraso & Erro-Garcés, 2020; European Commission, 2020). Ειδικά στον δημόσιο τομέα και στον χώρο της εκπαίδευσης, η τηλεργασία εφαρμόστηκε μαζικά και συχνά βεβιασμένα, εισάγοντας νέες δυναμικές και αναδεικνύοντας τόσο τα οφέλη όσο και τα όρια αυτού του μοντέλου εργασίας (Athanasiadou & Theriou, 2021; Unger & Meiran, 2020).

Η φύση της εκπαιδευτικής εργασίας, που βασίζεται παραδοσιακά στην ανθρώπινη επαφή και στη δυναμική της φυσικής τάξης ή της διοικητικής συνεργασίας, μετασχηματίστηκε δραστικά. Ο εκπαιδευτικός κλήθηκε να προσαρμοστεί σε ψηφιακά περιβάλλοντα, συχνά χωρίς την κατάλληλη τεχνολογική και οργανωτική υποστήριξη (Messenger & Gschwind, 2016; Barros, 2017). Η μετάβαση αυτή έχει επηρεάσει όχι μόνο τον τρόπο εργασίας, αλλά και τη συνολική επαγγελματική εμπειρία και την ψυχολογική ευημερία των εκπαιδευτικών υπαλλήλων.

Η εργασιακή ικανοποίηση — πολυπαραγοντική έννοια με βαθιά επίδραση στην απόδοση, το ήθος και την αφοσίωση του εργαζομένου — επηρεάζεται έντονα από το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η εργασία. Σύμφωνα με κλασικά και σύγχρονα θεωρητικά μοντέλα (Locke, 1976; Spector, 1997; Herzberg et al., 1959), παράγοντες όπως η αυτονομία, η κοινωνική υποστήριξη, η επικοινωνία, η ισορροπία επαγγελματικής και προσωπικής ζωής και η ευκαιρία επαγγελματικής ανάπτυξης διαμορφώνουν την αίσθηση ικανοποίησης ή απογοήτευσης που βιώνει ο εργαζόμενος.

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα μελέτη εστιάζει στην εμπειρία της τηλεργασίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών υπαλλήλων του δημόσιου τομέα. Στόχος είναι να διερευνηθεί πώς η τηλεργασία επηρεάζει την εργασιακή τους ικανοποίηση, να εντοπιστούν οι θετικοί και αρνητικοί παράγοντες που προκύπτουν από αυτή τη μορφή εργασίας, και να αναδειχθούν προτάσεις για μία πιο ανθρώπινη και λειτουργική αξιοποίηση της τηλεργασίας στο πλαίσιο του ψηφιακού μετασχηματισμού της δημόσιας εκπαίδευσης.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Τηλεργασία και Εκπαιδευτική Διοίκηση

Η έννοια της τηλεργασίας (teleworking ή remote work) έχει γνωρίσει σημαντική ανάπτυξη τα τελευταία χρόνια, ιδιαίτερα με την ψηφιακή επιτάχυνση που προκάλεσε η πανδημία COVID-19 (Belzunegui-Eraso & Erro-Garcés, 2020; European Commission, 2020). Ειδικά στον δημόσιο τομέα, και ακόμη περισσότερο στον τομέα της εκπαίδευσης, η τηλεργασία λειτούργησε ως εργαλείο επιβίωσης, αλλά και ως πρόκληση για τις οργανωτικές δομές και την εκπαιδευτική ηγεσία (Athanasiadou & Theriou, 2021; Unger & Meiran, 2020). Ο χαρακτήρας της εκπαιδευτικής εργασίας μετασχηματίστηκε

ριζικά: από εργασία βασισμένη στη φυσική παρουσία και στην επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο, μετατράπηκε σε μία μορφή απομακρυσμένης παροχής εκπαιδευτικού και διοικητικού έργου με έντονο τεχνολογικό αποτύπωμα (Makimoto & Manners, 1997; Messenger & Gschwind, 2016). Το νέο αυτό μοντέλο δημιουργεί ευκαιρίες ευελιξίας, αλλά και ρήγματα στην εκπαιδευτική ταυτότητα (Baruch & Nicholson, 1997).

Ψηφιακός Μετασχηματισμός και Επαγγελματική Ταυτότητα Εκπαιδευτικού

Ο ψηφιακός μετασχηματισμός, σύμφωνα με την Coron (2022), εισήγαγε νέα πρότυπα συμπεριφοράς και αντίληψης του εργασιακού ρόλου, οδηγώντας πολλούς εκπαιδευτικούς σε αμφιθυμία ως προς την αυτοαντίληψή τους. Η εργασία από το σπίτι επηρέασε την «προσωπική ταυτότητα στο επαγγελματικό πλαίσιο» (Barros, 2017), ενώ ταυτόχρονα ανέδειξε την ανάγκη για αυτονομία, υποστήριξη και σαφείς δομές (Bentley et al., 2016; Brunelle & Fortin, 2021).

Ισορροπία Επαγγελματικής και Προσωπικής Ζωής – Ικανοποίηση – Εξουθένωση

Η ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής αποτελεί έναν από τους πλέον σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση, ιδίως σε καθεστώς τηλεργασίας (Hill et al., 1998; Baakeel, 2021). Σύμφωνα με τον Locke (1976) και τον Spector (1997), η ικανοποίηση προκύπτει ως αποτέλεσμα της αντιστοιχίας ανάμεσα στις προσδοκίες του εργαζόμενου και στην πραγματικότητα της εργασίας του. Παρά τα οφέλη, όπως η ευελιξία και η μείωση μετακινήσεων (Aguilera et al., 2016; Fonner & Roloff, 2010), η τηλεργασία έχει συσχετιστεί επίσης με αυξημένα επίπεδα κοινωνικής απομόνωσης, κόπωσης και επαγγελματικής εξουθένωσης, ιδιαίτερα όταν απουσιάζει η οργανωτική υποστήριξη (Mann & Holdsworth, 2003; Petcu et al., 2021; Charalampous et al., 2018).

Αξίζει να σημειωθεί πως η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εξαρτάται άμεσα από την αίσθηση σκοπού και αποδοχής, στοιχεία τα οποία μπορούν να διαβρωθούν μέσα σε ένα ψηφιακό, απρόσωπο και «μη κοινοτικό» περιβάλλον (Baruch, 2001; Harzer & Ruch, 2014).

Μεθοδολογία

Δείγμα

Η παρούσα έρευνα βασίστηκε σε ποσοτική μελέτη, με τη χρήση ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε ηλεκτρονικά σε εργαζόμενους στον δημόσιο τομέα με εμπειρία τηλεργασίας. Το τελικό δείγμα αποτελούνταν από **140 άτομα**, εκ των οποίων σημαντικό ποσοστό (περίπου **60%**) ήταν εκπαιδευτικοί ή διοικητικοί υπάλληλοι εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Η επιλογή του συγκεκριμένου πληθυσμού κρίθηκε σκόπιμη, καθώς ο τομέας της εκπαίδευσης υπήρξε ένας από τους πιο έντονα επηρεασμένους από την αιφνίδια και υποχρεωτική εφαρμογή τηλεργασίας κατά τη διάρκεια της πανδημίας

(Athanasiadou & Theriou, 2021; Unger & Meiran, 2020). Η σύνθεση του δείγματος περιλάμβανε εργαζόμενους διαφορετικών ηλικιακών ομάδων, φύλων, και επαγγελματικής εμπειρίας, γεγονός που επέτρεψε τη συγκριτική ανάλυση των απόψεων και εμπειριών τους. Η δειγματοληψία πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της σκοπιμότητας (purposive sampling), με στόχο την προσέγγιση ατόμων που πληρούν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (δημόσιοι υπάλληλοι, εμπειρία τηλεργασίας τουλάχιστον 3 μηνών, πρόσβαση σε τεχνολογική υποδομή).

Ερωτηματολόγιο και Δείκτες Ανάλυσης

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε αναπτύχθηκε με βάση στοιχεία της υπάρχουσας βιβλιογραφίας (Spector, 1997; Aziri, 2011; Bentley et al., 2016), και οργανώθηκε σε πέντε βασικές θεματικές ενότητες:

1. Δημογραφικά στοιχεία (ηλικία, φύλο, θέση εργασίας, έτη εμπειρίας, κλάδος απασχόλησης)
2. Εμπειρία τηλεργασίας (διάρκεια, υποδομή, επίπεδο υποστήριξης, ευελιξία)
3. Ικανοποίηση από εργασία (χρήση τροποποιημένης μορφής του ερωτηματολογίου Job Satisfaction Survey – JSS; Tsounis & Sarafis, 2018)
4. Ισορροπία επαγγελματικής–προσωπικής ζωής και συναισθηματική κατάσταση (με ερωτήσεις τύπου Likert)
5. Ανοιχτά σχόλια (προαιρετικά), με σκοπό τη συλλογή ποιοτικής ενίσχυσης

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τα ερωτηματολόγια αναλύθηκαν σχολαστικά με τη χρήση του SPSS, ενός στατιστικού λογισμικού που φημίζεται για τις ολοκληρωμένες δυνατότητες ανάλυσης δεδομένων. Η αναλυτική διαδικασία ενσωμάτωσε τόσο περιγραφική όσο και επαγωγική στατιστική για να παρέχει λεπτομερή επισκόπηση και βαθύτερη κατανόηση των δεδομένων. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία chisquared για την αξιολόγηση της ανεξαρτησίας των μεταβλητών, διασφαλίζοντας ότι δεν υπάρχουν υποκείμενες συνδέσεις που θα μπορούσαν να προκαθορίσουν τα αποτελέσματα. Για την αξιολόγηση της συνέπειας και της αξιοπιστίας των απαντήσεων της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής a του Cronbach, ο οποίος είναι ένα τυπικό μέτρο στην έρευνα για τον προσδιορισμό της εσωτερικής συνέπειας των στοιχείων του τεστ. Αυτή η πολύπλευρη προσέγγιση εξασφάλισε μια στιβαρή ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, παρέχοντας αξιόπιστα και έγκυρα αποτελέσματα.

Η ανάλυση των δεδομένων εστιάζει σε διάφορους παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση, όπως το αντικείμενο της εργασίας, οι γενικές συνθήκες εργασίας, η αμοιβή, η συνεργασία με τους συναδέλφους, η υποστήριξη από τους προϊσταμένους, η αξιοποίηση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων, οι δυνατότητες προαγωγής και εξέλιξης, καθώς και η εμπιστοσύνη στην ηγεσία του οργανισμού.

Τα ευρήματα προσφέρουν πολύτιμες πληροφορίες για την κατανόηση των προκλήσεων και των ευκαιριών που συνοδεύουν την τηλεργασία, αναδεικνύοντας περιοχές που

χρήζουν βελτίωσης και παρέχοντας βάση για τη διαμόρφωση στρατηγικών που θα ενισχύσουν την αποδοτικότητα και την ικανοποίηση των εργαζομένων.

Ευρήματα

Θετικοί και Αρνητικοί Παράγοντες Τηλεργασίας για Εκπαιδευτικούς

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν έναν αριθμό θετικών επιδράσεων της τηλεργασίας στον πληθυσμό των εκπαιδευτικών του δημόσιου τομέα. Οι συμμετέχοντες δήλωσαν σε μεγάλο ποσοστό ότι η ευελιξία στο ωράριο**,** η μείωση μετακινήσεων και η καλύτερη διαχείριση προσωπικού χρόνου συνέβαλαν θετικά στην εργασιακή τους εμπειρία. Επίσης, αρκετοί δήλωσαν ότι το απομακρυσμένο περιβάλλον τους έδωσε αυξημένη αυτονομία και συγκέντρωση στα καθήκοντά τους, ενισχύοντας προσωρινά την παραγωγικότητά τους.

Ωστόσο, αναδείχθηκαν εξίσου έντονα και αρνητικές διαστάσεις της τηλεργασίας. Κυρίαρχα ήταν τα συναισθήματα κοινωνικής απομόνωσης, ειδικά για όσους εργάζονταν μόνοι στο σπίτι, καθώς και η δυσκολία οριοθέτησης εργασίας και προσωπικής ζωής — ιδιαίτερα για άτομα με οικογενειακές υποχρεώσεις. Πολλοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν επίσης αίσθηση επαγγελματικής αποξένωσης, απουσία συναισθηματικής στήριξης από συναδέλφους και διοίκηση, και έλλειψη κινήτρων ή επιμόρφωσης για ουσιαστική προσαρμογή στις ψηφιακές απαιτήσεις του ρόλου τους. Σημαντικό ποσοστό ανέφερε ότι η εργασία εξ αποστάσεως μετέβαλε αρνητικά την εκπαιδευτική τους ταυτότητα, περιορίζοντας τη διαδραστικότητα και την αυθεντική επικοινωνία με μαθητές ή συναδέλφους. Όπως υπογραμμίζεται και στη βιβλιογραφία (Mann & Holdsworth, 2003; Charalampous et al., 2018), οι συνέπειες αυτές είναι συχνές σε επαγγέλματα με έντονη διαπροσωπική διάσταση.

Ανάλυση Διαφορών ανά Φύλο, Ηλικία, Θέση

Η στατιστική ανάλυση αποκάλυψε ενδιαφέρουσες διαφορές μεταξύ υποομάδων του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα στρες λόγω επιβάρυνσης με οικιακά και φροντίδας ευθύνες, ενώ εξέφρασαν σε μεγαλύτερο βαθμό την ανάγκη για συναισθηματική υποστήριξη και σαφή οργανωτικά πλαίσια σε καθεστώς τηλεργασίας. Αυτό συμφωνεί με προηγούμενα ευρήματα για τις έμφυλες ανισότητες στην εμπειρία της τηλεργασίας (Coron, 2022; Tremblay, 2002). Επιπροσθέτως , οι νεότεροι εργαζόμενοι (κάτω των 35 ετών) δήλωσαν μεγαλύτερη ευκολία στην προσαρμογή στις ψηφιακές τεχνολογίες, αλλά και χαμηλότερη ικανοποίηση από την απομακρυσμένη εργασία, κυρίως λόγω απουσίας διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης και ευκαιριών δικτύωσης. Τέλος, οι διοικητικοί υπάλληλοι φάνηκε να βιώνουν την τηλεργασία ως πιο αποτελεσματική και πρακτικά εφαρμόσιμη, σε σχέση με τους

εκπαιδευτικούς της τάξης, οι οποίοι παρουσίασαν υψηλότερα ποσοστά απογοήτευσης και συναισθηματικής κόπωσης.

Συζήτηση – Προτάσεις

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνουν ότι η τηλεργασία, αν και προσφέρει ευελιξία και πρακτικά πλεονεκτήματα, δεν λειτουργεί με τον ίδιο τρόπο για όλους τους εργαζομένους, ούτε έχει ομοιόμορφη επίδραση στην εργασιακή ικανοποίηση. Ειδικά στον χώρο της εκπαίδευσης, η απομάκρυνση από το φυσικό εργασιακό περιβάλλον και η έλλειψη διαπροσωπικής επικοινωνίας ανέδειξαν προκλήσεις τόσο συναισθηματικές όσο και επαγγελματικές.

Από την οπτική της εκπαιδευτικής πολιτικής, τα ευρήματα της μελέτης αναδεικνύουν την επιτακτική ανάγκη για θεσμική ενσωμάτωση της τηλεργασίας σε ένα πλαίσιο που αναγνωρίζει τις ιδιαιτερότητες του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Η διαμόρφωση ευέλικτων αλλά ταυτόχρονα σαφώς καθορισμένων πολιτικών είναι απαραίτητη, προκειμένου να διασφαλιστεί η ισορροπία ανάμεσα στην επαγγελματική και την προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών, αποτρέποντας φαινόμενα υπερεργασίας ή εκμετάλλευσης. Σε επίπεδο εκπαιδευτικών δομών, η μελέτη υποδεικνύει την ανάγκη για πολυεπίπεδη ενίσχυση, ώστε να αξιοποιηθεί η τηλεργασία ως βιώσιμη και παιδαγωγικά αποδοτική πρακτική. Καταρχάς, απαιτείται συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε τομείς όπως οι ψηφιακές δεξιότητες, η αποτελεσματική διαχείριση εξ αποστάσεως τάξης και η χρήση εργαλείων επικοινωνίας και συνεργασίας. Τέλος, προτείνεται η καθιέρωση υβριδικών μοντέλων εργασίας που να συνδυάζουν την παιδαγωγική αξία της δια ζώσης διδασκαλίας με την ευελιξία και τις δυνατότητες της εξ αποστάσεως εργασίας. Η μελέτη δείχνει ότι, εφόσον υπάρξει οργανωμένος σχεδιασμός και έμφαση στην ανθρώπινη διάσταση της εργασίας, η τηλεργασία μπορεί να αποτελέσει εργαλείο βελτίωσης της εργασιακής ικανοποίησης και όχι πηγή απομόνωσης ή εξουθένωσης.

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη κατέδειξε ότι η τηλεργασία επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών υπαλλήλων του δημόσιου τομέα με πολυδιάστατο τρόπο. Παρότι προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα, όπως ευελιξία και αυτονομία, συνοδεύεται συχνά από αισθήματα απομόνωσης, αυξημένο άγχος και δυσκολία στην επαγγελματική ταύτιση. Η τηλεργασία δεν μπορεί πλέον να αντιμετωπίζεται ως προσωρινή λύση έκτακτης ανάγκης. Αντιθέτως, πρέπει να σχεδιαστεί προσεκτικά ως οργανικό τμήμα της εκπαιδευτικής πολιτικής, με γνώμονα την ισότητα, τη λειτουργικότητα και την ψυχική ευημερία των εργαζομένων. Η επόμενη ημέρα στην εκπαίδευση δεν θα κριθεί μόνο από την τεχνολογία, αλλά από το πώς θα την ενσωματώσουμε με επίγνωση, φροντίδα και διορατικότητα.

Επίλογος

Η τηλεργασία δεν αποτελεί πλέον μια προσωρινή λύση ανάγκης, αλλά μια νέα πραγματικότητα με βαθιές επιδράσεις στην επαγγελματική καθημερινότητα, ειδικά στον τομέα της εκπαίδευσης. Όπως έχει επισημανθεί σε πρόσφατες μελέτες, η τηλεργασία μπορεί να συμβάλλει στην ευελιξία και την αυτονομία του εργαζομένου, προσφέροντας θετικά ερεθίσματα στην επαγγελματική του ζωή (Bentley et al., 2016; Hill et al., 1998). Ωστόσο, οι προκλήσεις που αναδύονται είναι εξίσου σημαντικές: κοινωνική απομόνωση, αίσθημα αποξένωσης από τον επαγγελματικό ρόλο, δυσκολία στη διατήρηση ισορροπίας επαγγελματικής και προσωπικής ζωής (Mann & Holdsworth, 2003; Charalampous et al., 2018; Barros, 2017). Για να μετατραπεί η τηλεργασία από εργαλείο επιβίωσης σε ευκαιρία δημιουργίας, απαιτείται η χάραξη στρατηγικών που συνδυάζουν τεχνολογική και συναισθηματική ευφυΐα, με σεβασμό στις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών. Μόνο τότε μπορεί η ψηφιακή εργασία να γίνει εργασία με ανθρώπινο πρόσωπο, και η εργασιακή ικανοποίηση να αναδειχθεί ως βασική προτεραιότητα ενός σύγχρονου, παιδαγωγικά ευαίσθητου δημόσιου τομέα.

Βιβλιογραφία

Aguilera, A., Lethiais, V., Rallet, A., & Proulhac, L. (2016). Home-based telework in France: Characteristics, barriers and perspectives. *Transportation Research Part A: Policy and Practice*, 92, 1-11.

Athanasiadou, H. H., & Theriou, C. (2021). The rise of teleworking in Europe: Insights from labor force survey data. *Journal of Business Research*, 122, 373-382.

Aziri, B. (2011). *Job satisfaction: A literature review*. Management Research and Practice, 3(4), 77–86.

Baakeel, O. (2021). Work from home during the COVID-19 crisis and its impact on work-life balance. *International Journal of Social Sciences*, 15(1), 45-58.

Barros, A. S. S. (2017). Subjective well-being (Sb) and burnout syndrome (BnS): Correlational analysis—Teleworkers education sector. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 1012–1018. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.144

Baruch, Y., & Nicholson, N. (1997). Home, sweet work: Requirements for effective home working. *Journal of General Management*, 23(2), 15–30.

Bentley, T. A., Teo, S. T. T., McLeod, L., Tan, F., Bosua, R., & Gloet, M. (2016). The role of organisational support in teleworker wellbeing: A socio-technical systems approach. *Applied Ergonomics*, 52, 207–215.

Belzunegui-Eraso, A., & Erro-Garcés, A. (2020). Teleworking in the context of the Covid-19 crisis. *Sustainability*, 12(9), 3662.

Brunelle, E. and Fortin, J.-A. (2021). Distance Makes the Heart Grow Fonder: An Examination of Teleworkers' and Office Workers' Job Satisfaction Through the Lens of Self-Determination Theory. *SAGE Open*, 11, p. 215824402098551. Available at: https://doi.org/10.1177/2158244020985516.

Charalampous, M., Grant, C. A., Tramontano, C., & Michailidis, E. (2018). Systematically reviewing remote eworkers' well-being at work: A multidimensional approach. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 28(1), 51–73.

Coron, C. (2022). The gender-job satisfaction debate in the light of the 'gendered organisations'. *Revue de Gestion Des Ressources Humaines*, 125(3), 3–20. https://doi.org/10.3917/grhu.125.0003

European Commission (2020). *Telework in the EU before and after the COVID-19: where we were, where we head to*. Science for Policy Briefs.

Fonner, K. L., & Roloff, M. E. (2010). Why teleworkers are more satisfied with their jobs than are office-based workers: When less contact is beneficial. *Journal of Applied Communication Research*, 38(4), 336-361.

Harzer, C., & Ruch, W. (2014). The role of character strengths for task performance, job dedication, interpersonal facilitation, and organizational support. *Human Performance*, 27(3), 183-205.

Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. (1959). *The Motivation to Work*. New York, NY: Wiley.

Hill, E. J., Hawkins, A. J., Ferris, M., & Weitzman, M. (1998). Finding an extra day a week: The positive influence of perceived job flexibility on work and family life balance. *Family Relations*, 47(1), 49–54.

Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 1297–1349). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Makimoto, T., & Manners, D. (1997). *Digital Nomad*. Wiley.

Mann, S., & Holdsworth, L. (2003). The psychological impact of teleworking: Stress, emotions and health. *New Technology, Work and Employment*, 18(3), 196–211.

Messenger, J. C., & Gschwind, L. (2016). Three generations of telework: New ICTs and the (r)evolution from home office to virtual office. *New Technology, Work and Employment*, 31(3), 195-208.

Petcu, M.A. et al. (2021). Multidimensional Assessment of Job Satisfaction in Telework Conditions. Case Study: Romania in the COVID-19 Pandemic. *Sustainability*, 13(16), p. 8965. Available at: https://doi.org/10.3390/su13168965

Spector, P. E. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes, and Consequences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Tremblay, D. (2002). Balancing work and family with telework? Organizational issues and challenges for women and managers. *Women in Management Review*, 17(3/4), 157-170.

Tsounis, A. and Sarafis, P. (2018). Validity and reliability of the Greek translation of the Job Satisfaction Survey (JSS). *BMC Psychology*, 6(1), p. 27. Available at: https://doi.org/10.1186/s40359-018-0241-4.

Unger, S., & Meiran, W. R. (2020). Student Attitudes towards Online Education during the COVID-19 Viral Outbreak of 2020: Distance Learning in a Time of Social Distance. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 256–266.

Η συμμετοχική εκπαίδευση και ηγεσία υπό το πρίσμα της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολικό περιβάλλον

Κυριάκος Μανώλης, Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας ΠΕ06 , Φιλόλογος ΠΕ02, Med, Κοινωνική & Εκπαιδευτική Πολιτική

Περίληψη

Η έννοια της *κοινωνικής δικαιοσύνης* είναι γνωστή στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία, με σχεδόν 50 χρόνια ιστορίας. Οι προηγούμενες διατυπώσεις της κοινωνικής δικαιοσύνης επικεντρώθηκαν κυρίως στον σεξισμό και τον ρατσισμό (δηλαδή, την ισότητα των γυναικών και των φυλετικών μειονοτήτων στην εκπαίδευση), ιδιαίτερα με παιδαγωγικά και διδακτικά ζητήματα σύμφωνα με τον Lewis. Ξεκινώντας από τις αρχές του 21ου αιώνα, ο ρόλος των εκπαιδευτικών ηγετών στην αντιμετώπιση και την εξάλειψη αυτών των άδικων πρακτικών έχει αρχίσει να τραβάει όλο και μεγαλύτερη προσοχή. Μερικοί μελετητές υποστήριξαν με τόλμη ότι «η εκπαιδευτική ηγεσία και η κοινωνική δικαιοσύνη είναι, και πρέπει να είναι, άρρηκτα αλληλένδετες». Επιπλέον, υπό την επίδραση της παγκοσμιοποίησης, οι κοινωνίες έχουν γίνει πιο πολιτιστικά και εθνοτικά ποικιλόμορφες, με έναν αυξανόμενο αριθμό μειονοτήτων και κοινωνικοοικονομικά μειονεκτούντων ομάδων. Αυτό οδήγησε σε κοινωνικοοικονομικά, πολιτιστικά και εθνοτικά διαφορετικούς μαθητικούς πληθυσμούς. Η συμμετοχή όλων στην εκπαίδευση μέσα από την καθοδήγηση ενός ή πολλών ηγετών στα σχολεία μπορεί να επιφέρει την κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολικό περιβάλλον και να εμπεδώσει τη νοοτροπία της συμπερίληψης στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας.

Λέξεις - Κλειδιά: εκπαιδευτική ηγεσία, κοινωνική δικαιοσύνη, συμμετοχική εκπαίδευση, ισότητα στην παιδεία, συμπερίληψη

"Participatory education and leadership from the perspective of social justice in the school environment"

Kyriakos Manolis, English Language and Literature Teacher, Greek Philologist, Med Social & Educational Policy

Abstract

The concept of social justice is well-known in the educational literature, with a history of almost 50 years. Previous formulations of social justice focused mainly on sexism and racism (i.e., the equality of women and racial minorities in education), particularly with pedagogical and didactic issues according to Lewis. Beginning in the early 21st century, the role of educational leaders in addressing and eliminating these unjust practices has begun to attract increasing attention. Some scholars have boldly argued that “educational leadership and social justice are, and must be, inextricably linked.” Furthermore, under the influence of globalization, societies have become more culturally and ethnically diverse, with an increasing number of minorities and socio-economically disadvantaged

groups. This has led to socio-economically, culturally and ethnically diverse student populations. The participation of all in education through the guidance of one or more leaders in schools can bring social justice to the school environment and embed the mindset of inclusion in the culture of the school unit.

Key - words: educational leadership, social justice, participatory education, equality in education, inclusion

Εισαγωγή

Η ισότητα στην εκπαίδευση (*educational equality*) είναι ένας διεθνής προβληματισμός που απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και την κοινωνία ευρύτερα από τα μέσα του προηγούμενου αιώνα, όπως αποτυπώνεται στο άρθρο 26 της Οικουμενικής Διακήρυξης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα των Ηνωμένων Εθνών (UN, 1948). Η Διακήρυξη αυτή, σε συνδυασμό με τη Διακήρυξη "Εκπαίδευση για όλους" (UNESCO, 1990) και τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994), θεωρούνται από τα σημαντικότερα κείμενα, που διατυπώθηκαν διεθνώς για τον άνθρωπο και τα δικαιώματά του στην εκπαίδευση. Η ισότητα απορρέει από την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης. Αντιπροσωπεύει την πεποίθηση ότι υπάρχουν ορισμένα πράγματα που πρέπει να έχουν οι άνθρωποι, ότι υπάρχουν βασικές ανάγκες που πρέπει να εκπληρωθούν, ότι οι επιβαρύνσεις και οι αντα-μοιβές δεν πρέπει να διαδίδονται πολύ διαφορετικά σε όλη την κοινωνία και ότι η πολιτική πρέπει να κατευθύνεται με αμεροληψία και δικαιοσύνη προς αυτούς τους σκοπούς (Falk et al, 1993). Η κοινωνική δικαιοσύνη, η οποία θεωρείται κεντρικό στοιχείο της βιωσιμότητας στις περισσότερες χώρες, περιλαμβάνει την κάλυψη των βασικών ανθρώπινων αναγκών και σχετίζεται με τα δικαιώματα, την αξιοπρέπεια και την ευημερία όλων των ανθρώπων. Περιλαμβάνει το σεβασμό στις παραδόσεις και τις θρησκείες άλλων κοινωνιών και πολιτισμών και ενθαρρύνει την ενσυναίσθηση για τις συνθήκες ζωής άλλων ανθρώπων. Η κρισιμότητα του ρόλου του διευθυντή για τη σωστή λειτουργία του σχολείου είναι ευρέως αποδεκτή και ο ίδιος αποτελεί έναν από τους καθοριστικούς παράγοντες για την ύπαρξη ή μη κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία (Berkovich, 2014 .Kose, 2009 . Shields, 2004). Η πληθώρα της βιβλιογραφίας σχετικά με την κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα του ρόλου της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην πραγμάτωση αυτής εντός των σχολείων, αποδεικνύουν τη μεγάλη σημασία που αποδίδουν οι ερευνητές σε αυτή. Μέσα από την έρευνά τους προσπαθούν να αναδείξουν τα χαρακτηριστικά του ηγέτη εκείνου που θα προωθήσει την κοινωνική δικαιοσύνη και την συμμετοχική εκπαίδευση αλλά και τους σκοπέλους που έχει να αντιμετωπίσει για την εδραίωσή της (Berkovich, 2014 .Theoharis, 2007).

Η εκπαιδευτική ηγεσία και έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο

Η εκπαιδευτική ηγεσία αναγνωρίζεται ευρέως ως πολύπλοκη και δύσκολη. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες αναμένεται να αναπτύξουν κοινότητες μάθησης και την επαγγελματική ικανότητα των εκπαιδευτικών, να συμμετάσχουν σε συνεργατικές και συμβουλευτικές λήψεις αποφάσεων, να επιλύσουν συγκρούσεις, και να προσεγγίσουν με σεβασμό, άμεσα και αποτελεσματικά τις ανάγκες και τα αιτήματα οικογενειών με ποικίλα πολιτι-

στικά, εθνικά και κοινωνικοοικονομικά υπόβαθρα. Όλο και περισσότερο, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες αντιμετωπίζουν τεράστια πίεση για να αποδείξουν ότι κάθε μαθητής για τον οποίον έχουν την ευθύνη, επιτυγχάνει, που τις περισσότερες φορές αυτό ορίζεται ως την απόδοση του μαθητή σε μια τυποποιημένη εξέταση (Shields, 2004). Σε αυτό το φάσμα των ανταγωνιστικών και πιεστικών προκλήσεων έρχεται μια άλλη επιτακτική απαίτηση όπου θέλει οι εκπαιδευτικοί ηγέτες να είναι μετασχηματιστικοί, και υπεύθυνοι για την κοινωνική δικαιοσύνη καθώς και την ακαδημαϊκή αναβάθμιση των σχολείων τους. Ο Shields (2004) προτείνει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία, βασισμένη στον διάλογο και στις ισχυρές σχέσεις, μπορεί να προσφέρει ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά να μάθουν σε σχολικές κοινότητες που είναι κοινωνικά δίκαιες και βαθιά δημοκρατικές.

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1980, το ενδιαφέρον για θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης έχει αυξηθεί μεταξύ των μελετητών της εκπαιδευτικής ηγεσίας, ενώ η αναγέννησή της ξεκινά με την αυγή του 21ου αιώνα. Παρόλο που τα ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης κερδίζουν έδαφος μεταξύ των μελετητών, και πολλοί από αυτούς επιχείρησαν να την ορίσουν, δεν υπάρχει ακόμα ευρεία συμφωνία για έναν εννοιολογικό ορισμό της σε σχέση με την εκπαιδευτική διοίκηση (Berkovich, 2014 . Shoho et al., 2005).

Ο Gewirtz (1998) παρέχει μια έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης με επίκεντρο τις ιδέες της διατάραξης και υπονόμευσης των ρυθμίσεων που προωθούν τις διαδικασίες περιθωριοποίησης και αποκλεισμού. Η κοινωνική δικαιοσύνη υποστηρίζει μια διαδικασία που βασίζεται στο σεβασμό, τη φροντίδα, την αναγνώριση και την ενσυναίσθηση. Ο ορισμός του Theocharis (2007) επικεντρώνεται στην αντιμετώπιση και την εξάλειψη της περιθωριοποίησης στα σχολεία, θεωρώντας ότι για την ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης τα ζητήματα φυλής, τάξης, φύλου, αναπηρίας, σεξουαλικού προσανατολισμού και άλλων συνθηκών περιθωριοποίησης είναι κεντρικής σημασίας για την πρακτική άσκησης εξουσίας που εφαρμόζει και το όραμά της. Ωστόσο, ο Bogotch (2002) ο οποίος ορίζει την εκπαιδευτική ηγεσία ως μια εσκεμμένη παρέμβαση που απαιτεί την ηθική χρήση της εξουσίας ισχυρίζεται ότι δεν υπάρχουν σταθερές ή προβλέψιμες έννοιες της κοινωνικής δικαιοσύνης πριν από την πραγματική συμμετοχή σε εκπαιδευτικές ηγετικές πρακτικές.

Οι συζητήσεις και οι έρευνες γύρω από την κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολικό περιβάλλον

Καθώς η κριτική έρευνα στην ηγεσία και τις πολιτικές έχει προχωρήσει τα τελευταία 30 χρόνια, οι ερευνητές έχουν θέσει ερωτήματα που έχουν προκαλέσει αξιοσημείωτες αλλαγές στη μελέτη της ηγεσίας για την κοινωνική δικαιοσύνη. Αυτές οι αλλαγές έχουν μεταφέρει την έρευνα κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω τριών αλληλεπικαλυπτόμενων αλλά προοδευτικών πτυχών (Larson & Murtadha, 2002): αποδόμηση των υφιστάμενων λογικών της ηγεσίας, απεικόνιση εναλλακτικών προοπτικών ηγεσίας και την κατασκευή θεωριών, συστημάτων και διαδικασιών ηγεσίας για την κοινωνική δικαιοσύνη.

Κάθε σκέλος της έρευνας έχει ζωτική σημασία για την προώθηση της ηγεσίας για την κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση.

Η αυξανόμενη πολιτισμική, φυλετική, γλωσσική και κοινωνικο-οικονομική ποικιλομορφία στα περισσότερα έθνη, ιδιαίτερα στις δυτικές κοινωνίες, συνέβαλε στη διεύρυνση της

συζήτησης γύρω από θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης. Σήμερα, καθώς η κατανόησή μας για την ποικιλομορφία επεκτείνεται περαιτέρω, η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης καθίσταται ακόμα πιο περίπλοκη. Η δυσκολία της κατανόησης της κοινωνικής δικαιοσύνης ξεκινά με την ίδια την έννοια του όρου (Novak, 2000), αφού δεν έχει ένα ενιαίο ουσιαστικό νόημα, αλλά είναι ενσωματωμένη μέσα σε συζητήσεις που έχουν ιστορικά συσταθεί και είναι τόποι αντιφατικών και αποκλινουσών πολιτικών προσπαθειών (Rizvi, 1998). «Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί θεμέλιο για την κοινωνική δικαιοσύνη, καθώς προωθεί την ισότητα, τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.» Ζάχος, Δ. Θ. (2023).

Ο Rizvi (1998) κατηγοριοποιεί τις συζητήσεις που αφορούν στην κοινωνική δικαιοσύνη σε τρεις βασικές φιλοσοφικές παραδόσεις: τον φιλελεύθερο ατομικισμό, τον ατομικισμό της αγοράς και τον σοσιαλδημοκρατισμό. Σε αντίθεση με την κατηγοριοποίηση του Rizvi (1998), που επικεντρώνεται στις φιλοσοφικές έννοιες της κοινωνικής δικαιοσύνης, οι Hytten και Bettez (2011) ταξινομούν τη βιβλιογραφία της κοινωνικής δικαιοσύνης και την συνθέτουν σε έργα που είναι - πρωτίστως φιλοσοφική / εννοιολογική, πρακτική, εθνογραφική / αφηγηματική, θεωρητικά ειδική και δημοκρατικά τεκμηριωμένη. Το φιλοσοφικό / εννοιολογικό σκέλος επικαλύπτει σε μεγάλο βαθμό την κατηγοριοποίηση του Rizvi (1998) και βασίζεται στην παροχή ευρέων κριτηρίων, αρχών και δομών για τη σκέψη για δικαιοσύνη (Hytten & Bettez, 2011). Το σκέλος αυτό αφορά επίσης τα σύγχρονα κοινωνικά κινήματα (φεμινισμός, δικαιώματα LGBT1 κ.λπ.) και υιοθετεί μια ευρύτερη έννοια της δικαιοσύνης.

Εκτός από τη συζήτηση και την κατηγοριοποίηση της κοινωνικής δικαιοσύνης, υπάρχει ένα ακόμη σκέλος που δεν πρέπει να παραμεληθεί, δηλαδή η κριτική ανθρωπιστική άποψη της κοινωνικής δικαιοσύνης. Οι κριτικοί ανθρωπιστές θεωρούν τις κοινωνικές δομές ως ανθρώπινες κοινωνικές δομές που είναι εγγενώς προσοδοφόρες, επικρίνουν τις υφιστάμενες κοινωνικές δομές για ανισότητες που προκύπτουν από άνισες σχέσεις εξουσίας και απαιτούν (συχνά ριζική) κοινωνική αλλαγή για να ξεπεραστούν αυτές οι ανισότητες (Furman & Gruenewald, 2004) Για τους ανθρωπιστικούς κριτικούς, η κοινωνική δικαιοσύνη είναι μια σκόπιμη παρέμβαση που απαιτεί την ηθική χρήση της εξουσίας (Bogotch, 2002). Έτσι, η κοινωνική δικαιοσύνη όχι μόνο απαιτεί σεβασμό για τα άτομα, αλλά και δίνει έμφαση στην πρακτική της αρετής και στην άσκηση των πολιτικών ευθυνών (McClellan & Dominguez, 2006). «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη κριτικής παιδαγωγικής συνείδησης και την προώθηση ίσων ευκαιριών μάθησης για όλους τους μαθητές.» Αλεξοπούλου, Π. (2023

Δεδομένου ότι οι εννοιολογικές διαστάσεις της κοινωνικής δικαιοσύνης απέχουν πολύ από τη διευθέτηση, οι θεωρίες που διέπουν την εφαρμογή της εμφανίζονται επίσης ποικίλες. Οι εκτενείς συζητήσεις και έρευνες για την κοινωνική δικαιοσύνη ξεκίνησαν για πρώτη φορά με την αξιολόγηση της κοινωνικοοικονομικής, πολιτιστικής και πολιτικής σημασίας της και στη συνέχεια ο διάλογος συνεχίζεται λαμβάνοντας υπόψη το ζήτημα της διαφορετικότητας, προσπαθώντας να ενισχύσει περαιτέρω την κατανόησή μας.

Η σχολική ηγεσία και η κοινωνική δικαιοσύνη

Ένα κοινωνικά δίκαιο εκπαιδευτικό σύστημα διασφαλίζει την ισότητα στην πρόσβαση, καθιστώντας διαθέσιμα σε όλους τους μαθητές προγράμματα που ανταποκρίνονται στις πολιτιστικές, κοινωνικές και ακαδημαϊκές τους ανάγκες, δίνοντας πρόσβαση σε ένα πρόγραμμα σπουδών μέσω της ενσωμάτωσης των εμπειριών τους. Προσφέρει σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το οικογενειακό τους υπόβαθρο, ακαδημαϊκά προγράμματα που μπορούν να τα οδηγήσουν στο πανεπιστήμιο ή στον επιθυμητό χώρο εργασίας. Εξασφαλίζει επίσης δίκαιη βιωσιμότητα, ώστε τα ποσοστά εγκατάλειψης και ολοκλήρωσης των σπουδών από διάφορες ομάδες (π.χ., αυτοχθόνων, μονογονεϊκών ή φτωχών οικογενειών) είναι συγκρίσιμα (Shields, 2004). Η προσέγγιση των δυνατοτήτων (capability approach) υπογραμμίζει τη σημασία της παροχής στους μαθητές των ελευθεριών και των ευκαιριών που χρειάζονται για να αναπτύξουν πλήρως τις δυνατότητές τους, προάγοντας έτσι την κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση. (Sen, A. 2023)

Οι επιτυχημένοι εκπαιδευτικοί ηγέτες κοινωνικής δικαιοσύνης τείνουν να διατηρούν ένα υψηλό προφίλ και να συμμετέχουν ενεργά στην καθημερινή λειτουργία των σχολείων τους και σε όλες τις πτυχές της διδασκαλίας και της μάθησης. Είναι προσιτοί, ορατοί, ενεργητικοί, και υπεύθυνοι, ενώ φροντίζουν για τον εφοδιασμό του σχολείου με τους απαραίτητους πόρους, το συντονισμό, την επικοινωνία και την συνδρομή βοήθειας στα μέλη του προσωπικού (Maynes & Sarbit, 2000).

Οι ηγέτες των σχολείων πρέπει επίσης να είναι επίμονοι εάν θέλουν να αντιμετωπίσουν το κατεστημένο και να επιτύχουν ένα κοινωνικά δίκαιο σχολείο για τους παραδοσιακά περιθωριοποιημένους μαθητές (Riester et al.,2002 . Theocharis, 2007b). Η ανάγκη για τέτοιου είδους επιμονή δεν προκαλεί έκπληξη, δεδομένων των πολλών εμποδίων που έχουν να αντιμετωπίσουν κατά την διαδικασία καθιέρωσης της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία τους, όπως θα συζητηθεί παρακάτω.

Η κατοχή αξιών που βασίζονται στη δέσμευση για ισότητα και συμπερίληψη είναι ένα άλλο χαρακτηριστικό των ηγετών της κοινωνικής δικαιοσύνης. Οι ηγέτες θα πρέπει να διαθέτουν ισχυρή αίσθηση του ηθικού σκοπού και ρητή δέσμευση για κοινωνική δικαιοσύνη. Οι αξίες αυτές διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο οι ηγέτες διαπραγματεύονται μέσα στο εχθρικό περιβάλλον που δημιουργείται συχνά από τις αντικρουόμενες, με τις αξίες του ηγέτη, πολιτικές που ασκούνται (Stevenson, 2007).

Πολλοί είναι οι μελετητές εκείνοι οι οποίοι προσπάθησαν να καταγράψουν τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ηγετών. Εδώ αναφέρονται τρεις αντιπροσωπευτικές τέτοιες καταγραφές όπου οι μελετηρές βλέπουν τα χαρακτηριστικά των ηγετών από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Η εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη, από μια κριτική προοπτική, αποτελεί μια διαδικασία ανθρωποποίησης που βασίζεται σε σχέσεις απαλλαγμένες από κυριαρχία και καταπίεση, οδηγώντας στην ανάπτυξη της μοναδικότητας και της ιδιαιτερότητας, βοηθώντας το άτομο να γίνει μέρος ενός συνόλου για να οικοδομήσει εναλλακτικές λύσεις και να αποφασίσει για ένα κοινό πεπρωμένο (Echeverria, P. 2023)

Για τον Scheurich (1998), η σημασία των αξιών και των πεποιθήσεων στην καθοδήγηση των ηγετών της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι ένα θέμα που σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά αυτών. Οι προσωπικές πεποιθήσεις των διευθυντών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στον τρόπο διοίκησής τους. Οι ηγέτες της κοινωνικής δικαιοσύνης χαρακτηρίζονται από πέντε βασικές πεποιθήσεις :Όλοι οι μαθητές μπορούν να πετύχουν σε υψηλά ακαδημαϊκά επίπεδα, Ο μαθητής πρέπει να βρίσκεται στο επίκεντρο του σχολείου. Χωρίς εξαίρεση, όλοι οι μαθητές πρέπει να αντιμετωπίζονται με αγάπη, εκτίμηση, φροντίδα και σεβασμό. Η φυλετική κουλτούρα των μαθητών, συμπεριλαμβανομένης της πρώτης γλώσσας τους, εκτιμάται ιδιαίτερα. Το σχολείο υπάρχει και εξυπηρετεί την κοινότητα.

Οι Scheurich και Skrla (2003) σημειώνουν τη σημασία του ηθικού σκοπού για τους ηγέτες, την αριστεία και την ισότητα και υποστηρίζουν ότι αυτοί οι ηγέτες μοιράζονται τρία βασικά χαρακτηριστικά: Έχουν έναν ισχυρό ηθικό πυρήνα που διατηρεί την αριστεία και την ισότητα ως κεντρικά στοιχεία της σχολικής εκπαίδευσης στις δημοκρατικές κοινωνίες. Διατηρούν την πεποίθηση ότι η πρόοδος προς την ισότητα και την αριστεία είναι πραγματικά δυνατή. Αρνούνται να σταματήσουν να εργάζονται για την ισότητα και την αριστεία.

Τέλος, σύμφωνα με τον Theocharis (2007), ο οποίος τοποθετεί τον μαθητή και το σχολείο στο επίκεντρο, ένας ηγέτης κοινωνικής δικαιοσύνης: αποδίδει σημαντική αξία στην ποικιλομορφία, μαθαίνει βαθιά και κατανοεί αυτή την ποικιλομορφία και επεκτείνει τον πολιτισμικό σεβασμό, απορρίπτει τα προγράμματα διαχωρισμού και απομάκρυνσης που απαγορεύουν τόσο τη συναισθηματική όσο και την ακαδημαϊκή επιτυχία στα περιθωριοποιημένα παιδιά, ενισχύει την βασική διδασκαλία και το πρόγραμμα σπουδών και εξασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές έχουν πρόσβαση σε αυτή, ενσωματώνει την επαγγελματική ανάπτυξη σε συνεργατικές δομές και ένα πλαίσιο που προσπαθεί να κατανοήσει την φυλή, την τάξη, το φύλο και την αναπηρία, γνωρίζει ότι το σχολείο δεν μπορεί να είναι επιτυχημένο μέχρι οι μαθητές με τις μεγαλύτερες δυσκολίες να έχουν τις ίδιες πλούσιες ευκαιρίες τόσο ακαδημαϊκά όσο και κοινωνικά, όπως οι πιο προνομιούχοι συνομήλικοί τους, απαιτεί ότι κάθε παιδί θα είναι επιτυχές, αλλά συνεργατικά επιλύνει τα προβλήματα του τρόπου επίτευξης αυτής της επιτυχίας, αναζητά άλλους ακτιβιστές διευθυντές που μπορούν και θα τον/την υποστηρίξουν, βλέπει όλα τα δεδομένα μέσω ενός φακού δικαιοσύνης, γνωρίζει ότι η οικοδόμηση της κοινότητας και η διαφοροποίηση αποτελούν εργαλεία που εξασφαλίζουν ότι όλοι οι μαθητές επιτυγχάνουν μαζί συνυπάρχει με τη ζωή, την κοινότητα και την ψυχή του σχολείου

Οι σχολικοί ηγέτες και η οικοδόμηση της κοινωνικής δικαιοσύνη στην εκπαιδευτική κοινότητα

Οι σχολικοί ηγέτες συχνά επιδιώκουν να οικοδομήσουν την σχολική κοινότητα αλλά και να δημιουργήσουν στενές σχέσεις με την ευρύτερη κοινότητα και ιδιαίτερα με τις περιθωριοποιημένες οικογένειες. Ο Theocharis (2007α) τονίζει τη σημασία οικοδόμησης της σχολικής κοινότητας για την ανάπτυξη των σχολείων και διαπίστωσε ότι οι ηγέτες των σχολείων εργάζονται για την ενίσχυση του σχολικού πολιτισμού και της σχολικής κοινότητας ενώ ο Scheurich (1998) διαπίστωσε ότι οι διευθυντές συμμερίζονται την πεποίθηση

ότι το σχολείο υπάρχει για το όφελος της κοινότητα και σημειώνει ότι οι διευθυντές εργάζονται συστηματικά για την ελαχιστοποίηση του διαχωρισμού μεταξύ των σχολείων τους και της ευρύτερης κοινότητας. Η κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση δεν είναι απλώς μια επιθυμητή αξία, αλλά μια αναγκαιότητα που απαιτεί την αποσαφήνιση των εννοιών της ισότητας, της ένταξης και της δικαιοσύνης, καθώς και την κριτική εξέταση του τρόπου με τον οποίο αυτές εφαρμόζονται στην εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική (Mifsud, D. 2024)

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ηγετών αναλαμβάνουν τα καθήκοντά τους με λίγες ή καθόλου γνώσεις, δεξιότητες και στρατηγικές για την αντιμετώπιση πτυχών της κοινωνικής δικαιοσύνης, που περιλαμβάνουν την ποικιλομορφία, τη φυλή, τον πολιτισμό, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, σεξουαλικό προσανατολισμό και την αναπηρία (Guerra et al., 2013 .O'Malley&Capper, 2015).

Η απουσία της κοινωνικής δικαιοσύνης στα προγράμματα προετοιμασίας της εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι ευρέως καταγεγραμμένη από πολλούς μελετητές οι οποίοι τονίζουν την ανάγκη για τον εστιασμό αυτών των προγραμμάτων στις πρακτικές της κοινωνικής δικαιοσύνης (Brown, 2004 . Rapp, 2002 .Young et al., 2006).

Οι βασικοί τομείς που θα πρέπει να εστιάζονται τα προγράμματα προετοιμασίας της εκπαιδευτικής ηγεσίας θα πρέπει να είναι:

1. η κριτική συνείδηση
2. η γνώση και
3. οι πρακτικές δεξιότητες

που επικεντρώνονται στην κοινωνική δικαιοσύνη. Για να επιτευχθούν οι στόχοι αυτοί, απαιτείται ο προσανατολισμός του προγράμματος σπουδών, η παιδαγωγική και η αξιολόγηση να είναι προς την κοινωνική δικαιοσύνη (Capper et al., 2006).

Οι βαθιά εσωτερικευμένες αρνητικές πεποιθήσεις σχετικά με τις ικανότητες των μειονοτικών μαθητών αποτελούν εμπόδιο στις προσπάθειες προώθησης υψηλών επιπέδων ακαδημαϊκής επιτυχίας για όλους τους μαθητές. Οδηγούν τους εκπαιδευτικούς να αναρωτηθούν πώς τέτοιες προσπάθειες θα μπορούσαν ενδεχομένως να πετύχουν όταν οι αιτίες χαμηλής επίτευξης βρίσκονται εκτός του ελέγχου τους. Ο Shields (2004) περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές και οι οικογένειές τους ενσωματώνουν συχνά αυτές τις παθολογικές εικόνες του εαυτού τους το οποίο έρχεται σε συμφωνία με τον ισχυρισμό του Paolo Freire (2006) ότι οι καταπιεσμένοι πληθυσμοί συχνά εσωτερικοποιούν τις απόψεις των καταπιεστών τους.

Έχει παρατηρηθεί ευρέως στη βιβλιογραφία μια στενή σύνδεση μεταξύ του μοντέλου της ελλειμματικής σκέψης και των προσπαθειών διατήρησης του κατεστημένου. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες συχνά αντιμετωπίζουν αντίσταση όταν οι πράξεις τους αντιτίθενται στις προσδοκίες των τοπικών κοινωνιών, οι οποίες βασίζονται σε βαθιές πεποιθήσεις και στην επιθυμία διατήρησης των προνομίων που παραδοσιακά απολάμβαναν ορισμένες ομάδες (Theoharis, 2007a).

Ο Garza (2008) συνδέει την αντίσταση που αντιμετώπισε από τα μέλη του σχολικού συμβουλίου και τους εύπορους γονείς με το μοντέλο της ελλειμματικής σκέψης, σημειώνοντας ότι η κοινότητα είχε την πεποίθηση ότι ορισμένα παιδιά απλά δεν μαθαίνουν, ενώ οι Oakes κ.α. (2000) διαπίστωσαν ότι ισχυρές ομάδες σε πολλές από τις κοινότητες που μελετούσαν δεσμεύονταν να προστατεύσουν τα παραδοσιακά τους προνόμια.

Συμπεράσματα Προτάσεις

Η διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία θεωρείται ότι συνδέεται στενά με τις ηγετικές συμπεριφορές των διευθυντών των σχολείων. Τα σχολεία αποτελούνται από διαφορετικούς μαθητές και καθηγητές όσον αφορά σε παράγοντες όπως η φυλή, το φύλο, και το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο. Η διασφάλιση και η προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης σε ένα τέτοιο κοινωνικό περιβάλλον είναι ευθύνη των διευθυντών των σχολείων. Η άσκηση των ηγετικών ρόλων των διευθυντών των σχολείων για την κοινωνική δικαιοσύνη είναι πολύ σημαντική για τους εκπαιδευτικούς ώστε να κατανοήσουν την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης και να επιδείξουν τις κατάλληλες συμπεριφορές.

Όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να είναι ευαίσθητα σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης γιατί αυτή η αρχή δίνει στα σχολεία ένα πολυδιάστατο χαρακτήρα. Η παροχή εκπαίδευσης σε άτομα διαφορετικού κοινωνικο-οικονομικού και κοινωνικοπολιτιστικού περιβάλλοντος κάτω από την ίδια στέγη είναι πολύ χρήσιμη για την κοινωνικοποίηση. Εντούτοις, μπορεί να ξεκινήσει πολύ μεγάλα προβλήματα εκτός εάν εξασφαλιστεί η κοινωνική δικαιοσύνη. Οι κοινωνικές αδικίες στα σημερινά σχολεία μπορούν να οδηγήσουν στις οικονομικές ανισορροπίες του αύριο (Turhan, 2010).

Αν οι εκπαιδευτικοί ηγέτες και όσοι βοηθούν στην προετοιμασία τους για το αξιοσημείωτο έργο της εκπαίδευσης των μαθητών αντιμετωπίσουν σοβαρά την ανάγκη να ξεπεραστούν οι παθολογίες της σιωπής σχετικά με τη διαφορετικότητα και να εργαστούν ρητά για να αντικαταστήσουν την έλλειψη σκέψης με βαθιές και ουσιαστικές σχέσεις, τότε θα έχουν γίνει πολλά βήματα προς την επίτευξη μιας εκπαίδευσης που είναι κοινωνικά δίκαιη και ακαδημαϊκά εξαιρετική για τους περισσότερους μαθητές.

Η ενσωμάτωση των αρχών της κοινωνικής δικαιοσύνης στην πρακτική στα σχολεία απαιτεί την αναγνώριση και την αντιμετώπιση των συστημικών ανισοτήτων που επηρεάζουν τους μαθητές, προωθώντας μια προσέγγιση που εστιάζει στην αποκατάσταση και την ενδυνάμωση (McGreer, S. 2024).

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση πρέπει να εστιάζει στην αποκατάσταση της αδικίας που βιώνουν οι μαθητές, αναγνωρίζοντας τις ιστορικές και συστημικές ανισότητες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική τους εμπειρία. (Love, B. L. 2023). Η κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση μπορεί να επιτευχθεί μόνο όταν αναγνωρίζονται και αντιμετωπίζονται οι βαθιά ριζωμένες κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές ανισότητες μέσα και γύρω από το σχολείο. Το σχολείο πρέπει να πάψει να είναι φορέας αναπαραγωγής των ανισοτήτων και να μετατραπεί σε μηχανισμό απελευθέρωσης και ενδυνάμωσης (Mifsud, D. 2024). Η κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση συμβάλλει σημαντικά στη διαμόρφωση ενός δημοκρατικού, χωρίς αποκλεισμούς περιβάλλοντος, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί και

οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη δημιουργία μιας κοινωνίας που σέβεται τη διαφορετικότητα και προάγει την ισότητα (Ρέντζη, Ι. 2024).

Βιβλιογραφία

Alexopoulou, P. (2023). Epimorfosi ekpaideftikon se themata koinonikis dikaiosy-nis kai epangelmatiki anaptyxi. Keimena Paideias

Berkovich, I. (2014). A socio-ecological framework of social justice leadership in education. Journal of Educational Administration, 52(3), 282-309.

Bogotch, I. E. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. Journal of School Leadership, 12(2), 138-156.

Brown, K. M. (2004). Leadership for social justice and equity: Weaving a transformative framework and pedagogy. Educational Administration Quarterly, 40(1), 79-110.

Capper, C. A., Theoharis, G., & Sebastian, J. (2006). Toward a framework for preparing educational leaders for social justice. International Journal of Educational Administration, 44(3), 209-224.

Echeverria, P. (2023). Revisiting the sense of education from a critical perspective to contribute to social justice. Policy Futures in Education, 21(1), 1–15

Falk, J., Hampton, G.R., Hodgkinson, A.T., Parker, K., & Rorris, A. (1993). Social Equity and the Urban Environment: Report to the Commonwealth Environment Protection Agency. Canberra: Commonwealth Environment Protection Authority, Commonwealth Government Printer.

Furman, G. C., & Gruenewald, D. A. (2004). Expanding the landscape of social justice: A critical ecological analysis. Educational Administration Quarterly, 40(1), 47-76.

Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. Journal of Education Policy, 13, 469-484.

Guerra, P. L., Nelson, S. W., Jacobs, J., & Yamamura, E. (2013). Developing educational leaders for social justice: Programmatic elements that work or need improvement. Education Research and Perspectives, 40, 124-149.

Hytten, K., & Bettez, S. C. (2011). Understanding education for social justice. Educational Foundations, 25(1-2), 7-24.

Kose, B. W. (2009). The principal’s role in professional development for social justice: An empirically-based transformative framework. Urban Education, 44(6), 628-663.

Love, B. L. (2023). Punished for Dreaming: How School Reform Harms Black Children and How We Heal. Νέα Υόρκη: St. Martin's Press.

Maynes, B., & Sarbit, B. (2000). Schooling children living in poverty: Perspectives on social justice. Exceptionality Education Canada, 10(1-2), 37-61.

McClellan, R., & Dominguez, R. (2006). The uneven march toward social justice: Diversity, conflict, and complexity in educational administration programs. Journal of Educational Administration, 44(3), 225-238.

McGreer, S. (2024). Toward a social justice framework in trauma-informed practice in schools. Critical and Radical Social Work, Ahead of print

Mifsud, D. (2024). Social Justice and Equity in Education and Schooling. In Schooling for Social Justice, Equity and Inclusion: Problematizing Theory, Policy and Practice (pp. 1–25). Emerald Publishing Limited

Novak, M. (2000). Defining social justice. First things, 108, 11-13.

O'Malley, M. P., & Capper, C. A. (2015). A measure of the quality of educational leadership programs for social justice: Integrating LGBTIQ identities into principal preparation. Educational Administration Quarterly, 51(2), 290-330.

Oakes, J., Quartz, K. H., Ryan, S., & Lipton, M. (2000). Becoming Good American schools. Phi Delta Kappan, 81(8), 568-576.

Rapp, D. (2002). Social justice and the importance of rebellious imaginations. Journal of School Leadership, 12(3), 226-245.

Rentzi, I. (2024). Social Justice in Education: Creating an Inclusive Culture at Schools Through Critical Multicultural Theory. European Journal of Education, 5(1)

Riester, A. F., Pursch, V., & Skrla, L. (2002). Principals for social justice: Leaders for school success for children from low-income homes. Journal of School Leadership, 12, 281- 304.

Rizvi, E (1998). Some thoughts on contemporary theories of social justice. In B. Atweh, S. Kemmis, & P. Weeks (Eds.), Action research in practice: Partnerships for social justice in education (pp. 47-56). London, UK: Routledge

Scheurich, J. J. (1998). Highly successful and loving, public elementary schools populated mainly by low-SES children of color: Core beliefs and cultural practices. Urban Education, 33(4), 451-491.

Scheuruch, J. J., & Skrla, L. (2003). Leadership for equity and excellence. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Sen, A. (2023). Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education. Αθήνα: Πολιτεία.

Shields, C. M. (2004). Dialogic leadership for social justice: Overcoming pathologies of silence. Educational administration quarterly, 40(1), 109-132.

Shoho, A.R., Merchant, B.M., & Lugg, C.A. (2005). Social justice: seeking a common language. In: F. English (Ed.), The Sage Handbook of Educational Leadership: Advances in Theory, Research, and Practice (pp. 47-67). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Stevenson, H. P. (2007). A case study in leading schools for social justice: When morals and markets collide. Journal of Educational Administration, 45(6), 769-781.

Theoharis, G. (2007b). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. Educational administration quarterly, 43(2), 221-258.

UN (1948). Universal Declaration of Human Rights. Ανακτήθηκε από http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/

UNESCO (1990). World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs. International Consultive forum on education for all. Paris: UNESCO.

UNESCO (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. UNESCO and the Ministry of education and science, Spain. Paris: UNESCO.

Zachos, D. Th. (2023). Diapolitismiki ekpaidefsi gia tin koinoniki dikaiosyni. Athina: Syndesmos Ellinikon Akadimaikon Vivliothikon

Η Παιδαγωγική Δυναμική της Παιχνιδοποίησης στη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών: Θεωρητική Θεμελίωση και Εκπαιδευτικές Πρακτικές

Κρανή Αικατερίνη Π.Ε. 70, M.Ed

Περίληψη

Η παιχνιδοποίηση αποτελεί μια καινοτόμο παιδαγωγική προσέγγιση που ενσωματώνει μηχανισμούς και στοιχεία παιχνιδιού, με στόχο την ενίσχυση του κινήτρου και της ενεργού εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Το παρόν άρθρο διερευνά το θεωρητικό πλαίσιο της παιχνιδοποίησης και τις εφαρμογές της στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στο Δημοτικό Σχολείο. Μέσω συστηματικής ανασκόπησης της βιβλιογραφίας, αναλύονται ερευνητικά δεδομένα που τεκμηριώνουν τη συμβολή της παιχνιδοποίησης στην ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων, της δημιουργικότητας και της επιστημονικής σκέψης, καθώς και τα παιδαγωγικά οφέλη που προκύπτουν από τη βιωματική και συνεργατική μάθηση. Παράλληλα, εξετάζονται παραδείγματα καλών πρακτικών και εμπειρικών εφαρμογών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με έμφαση στις προκλήσεις ενσωμάτωσης της μεθόδου στην καθημερινή διδακτική πρακτική. Μεταξύ αυτών, αναδεικνύονται η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η προσαρμογή των δραστηριοτήτων στις ανάγκες των μαθητών και ο κίνδυνος υπερπροβολής ανταγωνιστικών στοιχείων. Ωστόσο, η αποτελεσματική εφαρμογή της απαιτεί προσεκτικό διδακτικό σχεδιασμό και επίγνωση πιθανών περιορισμών, όπως η ψηφιακή ανισότητα, οι παιδαγωγικές παρανοήσεις και οι μεταβαλλόμενες μαθησιακές ανάγκες. Τα συμπεράσματα υποστηρίζουν την ένταξη της παιχνιδοποίησης ως εργαλείου ενίσχυσης της διδακτικής αποτελεσματικότητας, υπό την προϋπόθεση παιδαγωγικά τεκμηριωμένου και συνειδητού σχεδιασμού.

Λέξεις-Κλειδιά: παιχνιδοποίηση, Φυσικές Επιστήμες, εκπαιδευτική καινοτομία

The Pedagogical Dynamics of Gamification in Science Education: Theoretical Foundations and Educational Practices

Krani Aikaterini, Primary Teacher, M.Ed

Abstract

Gamification is an innovative pedagogical approach that incorporates game mechanics and elements to enhance student motivation and active engagement in the learning process. This article explores the theoretical foundations of gamification and its applications in the teaching of Science in primary education. Through a systematic review of the literature, research findings are analyzed that support the role of gamification in fostering cognitive skills, creativity, and scientific thinking, as well as its pedagogical benefits through experiential and collaborative learning. At the same time, examples of best practices and empirical implementations in primary school settings are examined, highlighting the challenges of integrating this approach into everyday teaching practice. Among these challenges are the need for teacher training, the adaptation of activities to

learners' needs, and the potential overemphasis on competitive elements. However, its effective implementation requires careful instructional design and awareness of possible limitations, such as digital inequality, pedagogical misconceptions, and evolving learner needs. The findings support the integration of gamification as a tool for enhancing instructional effectiveness, if it is grounded in pedagogically sound and conscious design.

Key-Words: Gamification, Science Education, Educational Innovation

Εισαγωγή

Η παιχνιδοποίηση στην εκπαίδευση αναδεικνύει τη δυναμική αξιοποίησης στοιχείων παιχνιδιού σε μη παιγνιώδη περιβάλλοντα, με στόχο την ενίσχυση της παρακίνησης, της εμπλοκής και της μαθησιακής απόδοσης των συμμετεχόντων (Deterding et al., 2011). Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, περιλαμβάνει μηχανισμούς όπως πόντους, εμβλήματα, πίνακες κατάταξης, επίπεδα και αποστολές, μετατρέποντας τη διδασκαλία σε μια διαδραστική και αλληλεπιδραστική εμπειρία.
Η εφαρμογή της παιχνιδοποίησης έχει ως στόχο τη δημιουργία παιδαγωγικά πλούσιων περιβαλλόντων που ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή και καθιστούν τη μάθηση ελκυστική και ουσιαστική. Το παρόν άρθρο επικεντρώνεται στη διερεύνηση των δυνατοτήτων της παιχνιδοποίησης στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στο Δημοτικό Σχολείο. Εξετάζονται η θεωρητική της βάση – με αναφορές στη θεωρία της αυτοπροσδιοριζόμενης μάθησης, τον κονστρουκτιβισμό και τον κοινωνικό εποικοδομισμό – καθώς και οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να αξιοποιηθεί ως εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Τέλος, παρουσιάζονται πρακτικές εφαρμογές, στρατηγικές ενσωμάτωσης και οι κυριότερες προκλήσεις που προκύπτουν κατά την υλοποίηση της μεθόδου, με στόχο την ανάδειξη των παιδαγωγικών δυνατοτήτων της παιχνιδοποίησης για την ενίσχυση της μαθησιακής εμπειρίας στις Φυσικές Επιστήμες.

Η θεωρητική βάση της παιχνιδοποίησης

Η παιχνιδοποίηση συνιστά μια σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση που αξιοποιεί μηχανισμούς και δυναμικές των παιχνιδιών, όπως είναι οι πόντοι, τα σήματα, οι προκλήσεις και οι πίνακες κατάταξης, σε περιβάλλοντα που δεν έχουν εξ ορισμού παιγνιώδη χαρακτήρα. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η εφαρμογή αυτών των στοιχείων στοχεύει στην ενίσχυση της εσωτερικής παρακίνησης, μετασχηματίζοντας τον ρόλο τους από παθητικούς δέκτες γνώσης σε ενεργούς φορείς της μαθησιακής διαδικασίας.

Η θεωρητική τεκμηρίωση της παιχνιδοποίησης αντλείται από ποικίλες ψυχοπαιδαγωγικές θεωρίες που ερμηνεύουν το πώς τα χαρακτηριστικά των παιχνιδιών υποστηρίζουν τη μάθηση. Σημαντικό υπόβαθρο προσφέρει η θεωρία της Αυτοπροσδιοριζόμενης Μάθησης των Ryan και Deci (2000), σύμφωνα με την οποία η παρακίνηση ενισχύεται όταν ικανοποιούνται οι βασικές ψυχολογικές ανάγκες του ατόμου: αυτονομία, ικανότητα και

κοινωνική σύνδεση. Η θεωρία της Ροής του Csikszentmihalyi (1990) συμβάλλει στην κατανόηση της εμβύθισης στη μαθησιακή δραστηριότητα, όταν επιτυγχάνεται ισορροπία μεταξύ πρόκλησης και προσωπικών ικανοτήτων. Παράλληλα, οι κονστρουκτιβιστικές και κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες, με εκπροσώπους όπως ο Vygotsky (1978), αναδεικνύουν τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης για την ανάπτυξη της μάθησης.

Η εφαρμογή της παιχνιδοποίησης στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς το συγκεκριμένο γνωστικό πεδίο χαρακτηρίζεται από πειραματισμό, επίλυση προβλημάτων και ανάπτυξη της επιστημονικής σκέψης. Σε αυτό το πλαίσιο, η παιχνιδοποίηση μπορεί να προσφέρει αυθεντικές μαθησιακές εμπειρίες που ενισχύουν τη διερευνητική μάθηση και τη μεταγνωστική εγρήγορση. Επιπλέον, συνδέεται με σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές που προωθούν τις αρχές του STEM και ενισχύουν τη μαθησιακή εμπλοκή μέσω τεχνολογικά υποστηριζόμενων περιβαλλόντων.

Ωστόσο, η αποτελεσματική εφαρμογή της παιχνιδοποίησης απαιτεί προσεκτικό διδακτικό σχεδιασμό. Η επιλογή των κατάλληλων μηχανισμών παιχνιδιού οφείλει να είναι εναρμονισμένη με τους μαθησιακούς στόχους και τις ανάγκες των μαθητών, ώστε να αποφεύγεται η υπερβολική έμφαση στον ανταγωνισμό ή στην εξωτερική παρακίνηση εις βάρος της ουσιαστικής μάθησης. Επιπλέον, είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη πιθανοί περιορισμοί, όπως η άνιση πρόσβαση σε ψηφιακά μέσα, η ενδεχόμενη κόπωση από την υπερβολική χρήση τεχνολογίας και η ανάγκη διαφοροποίησης για μαθητές με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ.

Η αξιολόγηση στο πλαίσιο της παιχνιδοποίησης

Η αξιολόγηση αποτελεί κομβική συνιστώσα της παιχνιδοποίησης, καθώς δεν περιορίζεται στη μέτρηση επιδόσεων, αλλά ενσωματώνεται ως συμμετοχική, ευέλικτη και ενισχυτική διαδικασία της μάθησης. Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές προσεγγίσεις, η αξιολόγηση στο πλαίσιο της παιχνιδοποίησης συνδέει εξωτερικά κίνητρα, όπως οι πόντοι και οι ανταμοιβές, με εσωτερικούς παράγοντες παρακίνησης, ενισχύοντας την αυτενέργεια και την αυτορρύθμιση των μαθητών.

Η αυτοαξιολόγηση δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναστοχάζονται τις επιδόσεις τους, να αναγνωρίζουν την πρόοδό τους και να εντοπίζουν σημεία προς βελτίωση, αναπτύσσοντας παράλληλα μεταγνωστικές δεξιότητες. Παράλληλα, η αξιολόγηση από ομότιμους εισάγει μια συλλογική διάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενισχύοντας την κοινωνική αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή απόψεων και την καλλιέργεια της αίσθησης της κοινής ευθύνης για τη μάθηση. Η αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό παραμένει καθοριστική, αποκτώντας ωστόσο περισσότερο διαμορφωτικό χαρακτήρα. Μέσω εξατομικευμένης ανατροφοδότησης σε πραγματικό χρόνο, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενισχύσει τη μαθησιακή διαδικασία, επισημαίνοντας στρατηγικές, στάσεις και γνωστικά κενά.

Η ανατροφοδότηση σε πραγματικό χρόνο, η οποία συχνά υλοποιείται μέσω εκπαιδευτικών παιχνιδιών ή ψηφιακών εφαρμογών, επιτρέπει την άμεση διόρθωση λαθών και την ευέλικτη προσαρμογή των μαθησιακών στρατηγικών από τους μαθητές. Με τον τρόπο αυτό, η μάθηση αποκτά έναν προσωποποιημένο χαρακτήρα, που μειώνει την πίεση της τελικής αξιολόγησης. Επιπλέον, η αξιολόγηση της ενεργού συμμετοχής και της εμπλοκής αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι η προσπάθεια, η συνεργασία και η επιμονή αναγνωρίζονται ως κρίσιμες διαστάσεις της μάθησης, πέρα από τη σωστή απάντηση.

Ερευνητικά ευρήματα υποστηρίζουν τη σημασία αυτών των πρακτικών. Οι Anderson και Rainie (2012) υπογραμμίζουν ότι η παιχνιδοποίηση ενισχύει την ενεργητική μάθηση μέσα από συνεχή ανατροφοδότηση, ενώ οι Hamari et al. (2014) αναδεικνύουν τη συμβολή της παιχνιδοποιημένης αξιολόγησης στην αύξηση της αφοσίωσης και της εμπλοκής. Ο Gee (2003) τονίζει τη σημασία της αξιολόγησης της συμμετοχής και της στρατηγικής σκέψης στην επίτευξη ατομικών και συλλογικών μαθησιακών στόχων.

Συνολικά, η αξιολόγηση στην παιχνιδοποίηση μετασχηματίζεται από μια στατική μέτρηση επιδόσεων σε μια δυναμική και συμμετοχική διαδικασία. Αποτελεί εργαλείο ενίσχυσης της αυθεντικής μάθησης, ενδυνάμωσης των μαθητών και προώθησης ενός παιδαγωγικού περιβάλλοντος που βασίζεται στην ανατροφοδότηση, την εμπλοκή και τη συνεργασία.

Εφαρμογές της παιχνιδοποίησης στις Φυσικές Επιστήμες

Η ενσωμάτωση της παιχνιδοποίησης στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στο Δημοτικό Σχολείο έχει λάβει ποικίλες μορφές, αξιοποιώντας τόσο ψηφιακά όσο και αναλογικά εργαλεία για την ενίσχυση της μαθησιακής εμπειρίας. Ψηφιακές πλατφόρμες όπως τα Kahoot!, Quizizz, Classcraft και Wordwall επιτρέπουν τη δημιουργία διαδραστικών κουίζ, παιχνιδιών ρόλων και αφηγηματικών σεναρίων, ενισχύοντας τη γνωστική ενεργοποίηση και την παρακίνηση των μαθητών (Fotaris et al., 2016). Παράλληλα, επιτραπέζια παιχνίδια, προσομοιώσεις και ερευνητικές αποστολές αποτελούν αναλογικές στρατηγικές που συνδυάζουν τη φυσική αλληλεπίδραση με τη βιωματική μάθηση. Ενδεικτικά, η χρήση επιστημονικών αποστολών ενθαρρύνει τους μαθητές να συλλέγουν δεδομένα, να επιλύουν προβλήματα και να προχωρούν σε πειραματισμούς, με στόχο την προοδευτική πρόσβαση σε νέα γνωστικά επίπεδα (Gee, 2003). Παιχνίδια ρόλων, στα οποία οι μαθητές υποδύονται επιστήμονες ή μηχανικούς, τους καλούν να αντιμετωπίσουν περιβαλλοντικά προβλήματα ή να αναπαραστήσουν φυσικά φαινόμενα μέσω κατασκευών, συνδέοντας τη γνώση με πραγματικά συμφραζόμενα.

Ένα χαρακτηριστικό σενάριο εφαρμογής αφορά τη διδασκαλία της ενότητας «Οι Ιδιότητες του Νερού», όπου οι μαθητές εκτελούν αποστολές σχετικές με τη διαλυτότητα, την υγρή κατάσταση και τον κύκλο του νερού. Η ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων οδηγεί στη δημιουργία ενός infographic που αποτυπώνει τον κύκλο του νερού, συνδυάζοντας γνωστικές, δημιουργικές και συνεργατικές δεξιότητες, και προωθώντας διαθεματικές συνδέσεις. Επιπλέον, προσεγγίσεις όπως τα εκπαιδευτικά escape rooms ή η

χρήση του Minecraft Education Edition συμβάλλουν στην κατανόηση σύνθετων εννοιών, την επίλυση προβλημάτων και την ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης (Ibáñez et al., 2014).

Ωστόσο, η εφαρμογή της παιχνιδοποίησης απαιτεί προσεκτικό παιδαγωγικό σχεδιασμό, ώστε να διασφαλίζεται η ισορροπία μεταξύ εξωτερικής επιβράβευσης και εσωτερικής παρακίνησης. Η υπερβολική έμφαση σε ανταγωνιστικά στοιχεία ή μηχανισμούς επιβράβευσης ενδέχεται να υπονομεύσει τη βαθύτερη κατανόηση και την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας (Hanus & Fox, 2015). Η παιχνιδοποίηση προσφέρει ευκαιρίες διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς επιτρέπει την προσαρμογή των δραστηριοτήτων στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ κάθε μαθητή. Επιπλέον, ενισχύει τη μεταγνωστική επίγνωση, την ανάπτυξη στρατηγικής σκέψης και τη συνεργατική επίλυση προβλημάτων, δεξιότητες που εντάσσονται στον πυρήνα των σύγχρονων παιδαγωγικών στόχων (Gee, 2003).

Οφέλη και προκλήσεις της παιχνιδοποίησης στις Φυσικές Επιστήμες

Η παιχνιδοποίηση αναδεικνύεται ως μια καινοτόμος διδακτική προσέγγιση που ενισχύει την παρακίνηση και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, προσφέροντας ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου η γνώση συνδυάζεται με το παιγνιώδες στοιχείο και τη βιωματική εμπειρία (Hamari et al., 2014). Η ενσωμάτωση χαρακτηριστικών όπως πόντοι, επίπεδα, σήματα επιβράβευσης και αποστολές έχει συσχετιστεί με την ενίσχυση γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, ειδικά στο πλαίσιο των Φυσικών Επιστημών (Dichev & Dicheva, 2017).

Επιπλέον, η χρήση παιχνιδιών υποστηρίζει τη δημιουργία ενός συνεργατικού μαθησιακού περιβάλλοντος, προάγοντας την ομαδική εργασία και την αλληλεπίδραση μέσα από κοινές δραστηριότητες και στόχους (Anderson, 2004). Σύμφωνα με τους Ibáñez et al. (2014), η παιχνιδοποίηση συμβάλλει στην αύξηση της εμπλοκής των μαθητών και στη βελτίωση της κατανόησης σύνθετων εννοιών μέσω ενεργητικής μάθησης και προβληματοκεντρικής προσέγγισης.

Ωστόσο, η σχετική βιβλιογραφία αναγνωρίζει και σημαντικές προκλήσεις. Η υπερβολική έμφαση στον ανταγωνισμό και στις εξωτερικές επιβραβεύσεις μπορεί να περιορίσει την εσωτερική παρακίνηση και να οδηγήσει σε επιφανειακή μάθηση (Hanus & Fox, 2015). Η ισορροπία μεταξύ ψυχαγωγικού στοιχείου και παιδαγωγικού σκοπού απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό, καθώς η υπερίσχυση του πρώτου ενδέχεται να υπονομεύσει την ουσία της διδασκαλίας (Gee, 2003). Επιπρόσθετα, υπάρχει ανάγκη για επαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι σε θέση να αξιοποιούν παιδαγωγικά τα εργαλεία παιχνιδοποίησης. Η έλλειψη σχετικών δεξιοτήτων και η απουσία υποστηρικτικού πλαισίου, ιδιαίτερα στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον, αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες (Papadakis et al., 2022).

Εξίσου κρίσιμος είναι ο παράγοντας της ψηφιακής ανισότητας. Η άνιση πρόσβαση σε τεχνολογικά μέσα και υποδομές, όπως καταγράφεται από τον Baraka (2024), μπορεί να

περιορίσει την ισότιμη εφαρμογή της παιχνιδοποίησης, ιδίως σε κοινωνικοοικονομικά ευάλωτες περιοχές. Το ζήτημα αυτό εντείνει τις ανισότητες στην εκπαιδευτική διαδικασία και απαιτεί συστημική αντιμετώπιση.

Στρατηγικές εφαρμογής της παιχνιδοποίησης στις Φυσικές Επιστήμες

Η εφαρμογή της παιχνιδοποίησης στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δύναται να συμβάλει ουσιαστικά στην καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, μέσα από περιβάλλοντα μάθησης που συνδυάζουν τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία και την τεχνολογική καινοτομία.

Η ένταξη ψηφιακών εργαλείων, όπως τα Kahoot!, Quizizz και Classcraft, επιτρέπει την ανάπτυξη διαδραστικών δραστηριοτήτων, διαγωνισμών γνώσεων και αφηγηματικών σεναρίων μάθησης, ενισχύοντας τη συνεργασία και την παρακίνηση των μαθητών (Anderson, 2004). Παράλληλα, η χρήση παιχνιδιών ως εναλλακτικής μορφής αξιολόγησης, μέσω προοδευτικά απαιτητικών αποστολών, παρέχει τη δυνατότητα εμπλοκής σε ουσιαστικές μαθησιακές διαδικασίες, που συνδέονται με την επίλυση επιστημονικών προβλημάτων και την εφαρμογή γνώσεων σε πραγματικά συμφραζόμενα (Gee, 2003).

Η αξιοποίηση πλατφορμών όπως το Google Classroom ή το Padlet προσφέρει ευελιξία στη δημιουργία εξατομικευμένων διαδρομών μάθησης, επιτρέποντας την άμεση ανατροφοδότηση, την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη συνεργατική επίλυση προβλημάτων (Schell, 2014). Η ενσωμάτωση πολιτισμικών θεματικών, όπως η ελληνική μυθολογία ή η τοπική ιστορία, ενισχύει τη συνάφεια της μάθησης με τις εμπειρίες των μαθητών, καθιστώντας την πιο ουσιαστική και προσβάσιμη (Deterding et al., 2011).

Ιδιαίτερη έμφαση απαιτείται στην προσαρμογή της παιχνιδοποίησης στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών, μέσω εξατομίκευσης των αποστολών, κατάλληλης διαφοροποίησης των στόχων και χρήσης προσβάσιμων εργαλείων. Η συνεργατική διάσταση της παιχνιδοποίησης είναι επίσης καθοριστική, καθώς η εργασία σε μικρές ομάδες ενισχύει την κοινωνική μάθηση, τη συλλογική λήψη αποφάσεων και την ανάπτυξη ενσυναίσθησης και υπευθυνότητας (Steinkuehler & Duncan, 2008).

Η αξιολόγηση σε αυτό το πλαίσιο πρέπει να είναι πολυδιάστατη, περιλαμβάνοντας όχι μόνο την ακαδημαϊκή επίδοση, αλλά και δείκτες όπως η δημιουργικότητα, η επιμονή, η συναισθηματική εμπλοκή και η ικανότητα συνεργασίας. Μια τέτοια προσέγγιση ευθυγραμμίζεται με τις σύγχρονες θεωρήσεις της διαμορφωτικής αξιολόγησης και της ολιστικής προσέγγισης της μάθησης.

Συμπερασματικά, η αποτελεσματική ενσωμάτωση της παιχνιδοποίησης στις Φυσικές Επιστήμες απαιτεί στρατηγικό παιδαγωγικό σχεδιασμό, συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ευαισθησία στις κοινωνικοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών. Υπό αυτές τις προϋποθέσεις, η παιχνιδοποίηση μπορεί να λειτουργήσει

ως μοχλός ανανέωσης της διδασκαλίας και ως εργαλείο ισότιμης πρόσβασης στη γνώση και τη δημιουργία.

Προοπτικές

Οι παιδαγωγικές δυνατότητες της παιχνιδοποίησης εκτείνονται πέρα από την ενίσχυση της συμμετοχής και της παρακίνησης, επηρεάζοντας τη συγκρότηση θετικών στάσεων, την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων και την καλλιέργεια της αυτορρύθμισης (Gee, 2003). Η περαιτέρω ερευνητική διερεύνηση δύναται να εστιάσει στις μακροπρόθεσμες επιδράσεις της παιχνιδοποίησης στη μαθησιακή πορεία, καθώς και στην επίδρασή της στην προώθηση θετικών στάσεων των μαθητών απέναντι στις Φυσικές Επιστήμες.

Η υιοθέτηση της παιχνιδοποίησης προσφέρει στους εκπαιδευτικούς νέες δυνατότητες εξατομίκευσης και διαφοροποίησης της διδασκαλίας, ενώ διευκολύνει την αναγνώριση τομέων προς ενίσχυση και την προσαρμογή των διδακτικών παρεμβάσεων σε πραγματικό χρόνο (Hamari et al., 2014). Η συστηματική αποτίμηση των επιδράσεών της, μέσω ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων, μπορεί να ενισχύσει την τεκμηρίωση αποτελεσματικών πρακτικών και να διαμορφώσει ένα συνεκτικό θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο για τη χρήση της.

Οι προοπτικές ενισχύονται περαιτέρω από τη δυνατότητα συνδυασμού της παιχνιδοποίησης με άλλα παιδαγωγικά μοντέλα, όπως η ανακαλυπτική μάθηση, η μάθηση μέσω έργου και η μικτή μάθηση. Ο συνδυασμός αυτός επιτρέπει τη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων που προάγουν την ενεργητική μάθηση, την ερευνητική στάση και τη διασύνδεση θεωρίας και πράξης (Huang & Soman, 2013). Παράλληλα, η διερεύνηση του ρόλου των κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων στην εφαρμογή της μεθόδου, ιδίως σε πολυπολιτισμικά και κοινωνικά ετερογενή σχολικά περιβάλλοντα, αποτελεί κρίσιμο πεδίο μελέτης, καθώς επιδρά στην αποδοτικότητα και την αποδοχή της μεθόδου (Gee, 2003).

Η επιτυχής εφαρμογή της παιχνιδοποίησης προϋποθέτει ουσιαστική και συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση θα πρέπει να περιλαμβάνει τόσο τεχνικές δεξιότητες για τη χρήση ψηφιακών εργαλείων όσο και παιδαγωγικές γνώσεις σχετικές με τη θεωρητική θεμελίωση, τις στρατηγικές εφαρμογής και τις μεθόδους αξιολόγησης της παιχνιδοποιημένης μάθησης (Mora et al., 2015). Η ενσωμάτωση βιωματικής μάθησης, αναστοχασμού και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι κρίσιμη για την ουσιαστική αξιοποίηση των δυνατοτήτων της μεθόδου.

Περιορισμοί της μελέτης και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα μελέτη, μολονότι φιλοδοξεί να προσφέρει μια ολοκληρωμένη θεώρηση της θεωρίας και της διδακτικής αξιοποίησης της παιχνιδοποίησης στις Φυσικές Επιστήμες, παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς. Πρώτον, η ανασκόπηση βασίζεται κυρίως σε διεθνή βιβλιογραφία, με περιορισμένο αριθμό εμπειρικών μελετών από το ελληνικό

εκπαιδευτικό πλαίσιο, γεγονός που δυσχεραίνει την αποτύπωση της εφαρμοσιμότητας των πρακτικών αυτών στη συγκεκριμένη σχολική πραγματικότητα. Δεύτερον, αν και παρουσιάζονται ποικίλες εφαρμογές, δεν γίνεται συγκριτική ανάλυση της αποτελεσματικότητας αναλογικών έναντι ψηφιακών εργαλείων παιχνιδοποίησης.

Μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να επικεντρωθεί σε εμπειρικές μελέτες που εφαρμόζουν σενάρια παιχνιδοποίησης στις Φυσικές Επιστήμες σε πραγματικές τάξεις Δημοτικού, αξιολογώντας τη μαθησιακή επίδραση μέσω ποιοτικών ή/και ποσοτικών μεθόδων. Επιπλέον, προτείνεται η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην υιοθέτηση παιχνιδοποιημένων στρατηγικών, καθώς και η μελέτη της βιωσιμότητας και της προσαρμοστικότητάς τους στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών.

Συμπεράσματα

Η παιχνιδοποίηση αναδεικνύεται ως μια καινοτόμος και παιδαγωγικά τεκμηριωμένη προσέγγιση, η οποία δύναται να ενισχύσει ουσιαστικά τη διδακτική των Φυσικών Επιστημών στο Δημοτικό Σχολείο. Εδραιωμένη σε θεωρίες όπως ο κονστρουκτιβισμός, ο κοινωνικός εποικοδομισμός και η θεωρία της αυτοπροσδιοριζόμενης μάθησης, ενισχύει την αυτενέργεια των μαθητών, προάγει τη συνεργασία και καλλιεργεί τη μεταγνωστική τους ανάπτυξη.

Η ενσωμάτωση στοιχείων παιχνιδιού, όπως πόντων, αποστολών, επιπέδων και εμβλημάτων, φαίνεται να ενισχύει τη μαθησιακή εμπλοκή και το ενδιαφέρον των μαθητών, καθιστώντας τη μάθηση πιο βιωματική και ελκυστική. Παράλληλα, οι μορφές διαμορφωτικής αξιολόγησης που υποστηρίζει, όπως η αυτοαξιολόγηση, η αξιολόγηση από ομότιμους και η άμεση ανατροφοδότηση, προσφέρουν έναν πιο συμμετοχικό και δυναμικό τρόπο παρακολούθησης της μαθησιακής προόδου.

Ωστόσο, η επιτυχής εφαρμογή της απαιτεί ορθό παιδαγωγικό σχεδιασμό, διαφοροποίηση ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και ουσιαστική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις αφορούν την ανάγκη διατήρησης της ισορροπίας μεταξύ παιγνιώδους χαρακτήρα και μαθησιακής ουσίας, την αποφυγή της υπερβολικής έμφασης στον ανταγωνισμό και την προσαρμογή των εργαλείων παιχνιδοποίησης στις δυνατότητες και το αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Εν κατακλείδι, η παιχνιδοποίηση δεν αποτελεί απλώς ένα εργαλείο παρακίνησης, αλλά μια ολόκληρη παιδαγωγική φιλοσοφία που, όταν αξιοποιείται με επιστημονική επάρκεια και ευαισθησία, μπορεί να μεταμορφώσει τη μαθησιακή εμπειρία στις Φυσικές Επιστήμες και να ενισχύσει τη σύνδεση των μαθητών με τον επιστημονικό γραμματισμό. Το ελληνικό σχολείο έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει τις προοπτικές της, επενδύοντας σε ένα περιβάλλον υποστηρικτικής και καινοτόμου διδασκαλίας που ανταποκρίνεται στις ανάγκες του 21ου αιώνα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Anderson, C.A. (2004). An update on the effects of violent video games. *Journal of Adolescence, 27,* 113-122.

Anderson, J. Q., & Rainie, H. (2012). *Gamification: Experts expect 'game layers' to expand in the future, with positive and negative results.* Pew Internet & American Life Project

Baraka, K. (2024). Digital divide and social inequality. *International Journal of Humanity and Social Sciences, 3(*3), 30–45. https://doi.org/10.47941/ijhss.2083

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining "gamification". *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments,* 9-15. http://dx.doi.org/10.1145/2181037.2181040

Dichev, C., & Dicheva, D. (2017). Gamifying Education: What is Known, what is Believed and what Remains Uncertain: A Critical Review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 14*(1), 9. http://dx.doi.org/10.1186/s41239-017-0042-5

Fotaris, P., Mastoras, T., Leinfellner, R., & Rosunally, Y. (2016). Climbing up the leaderboards: An empirical study of applying gamification techniques to a computer programming class. *Electronic Journal of e-Learning, 14*(2), 94-110.

Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in Entertainment (CIE), 1*(1), 20-20. http://dx.doi.org/10.1145/950566.950595

Hanus, M. D., & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education, 80*, 152-161. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.019

Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). *Does gamification work? — A literature review of empirical studies on gamification. Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences,* 3025-3034. https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377

Huang, W. H. Y., & Soman, D. (2013). Gamification of education. *Research Report Series: Behavioural Economics in Action*. University of Toronto.

Ibáñez, M. B., Di Serio, Á., & Delgado Kloos, C. (2014*).* Gamification for engaging computer science students in learning activities: A case study. *IEEE Transactions on Learning Technologies, 7*(3), 291-301. http://dx.doi.org/10.1109/TLT.2014.2329293

Mora, A., Riera, D., Gonzalez, C., & Arnedo-Moreno, J. (2015). A literature review of gamification design frameworks*. International Conference on Games and Virtual Worlds for Serious Applications (VS-Games)* pp. 1–8. https://doi.org/10.1109/VS-GAMES.2015.7295760

Papadakis, S., Zourmpakis, A. I., & Kalogiannakis, M. (2022). Analyzing the impact of a gamification approach on primary students' motivation and learning in science education. *In International Conference on Interactive Collaborative Learning* (pp. 701-711). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-26876-2_66

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.55.1.68

Schell, J. (2014). *The Art of Game Design: A Book of Lenses.* CRC Press. https://doi.org/10.1201/b17723

Steinkuehler, C., & Duncan, S. (2008). Scientific habits of mind in virtual worlds. *Journal of the Learning Sciences, 17*(2), 283-309.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.

Θεωρίες Μάθησης και Καινοτόμες Προσεγγίσεις στη Διδασκαλία της Φυσικής στη Μέση Εκπαίδευση

Βασιλείου Δημήτριος, Υποψήφιος διδάκτορας στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Οι θεωρίες μάθησης αποτελούν θεμελιώδες πλαίσιο για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας και την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές προσεγγίζουν τη γνώση. Η παρούσα μελέτη εστιάζει στη συμβολή των κυριότερων θεωρητικών προσεγγίσεων στη διδακτική των Φυσικών Επιστημών και ειδικότερα στη διδασκαλία της έννοιας της ενέργειας. Έμφαση δίνεται σε στρατηγικές που ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, την εννοιολογική αλλαγή και την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, με τον εκπαιδευτικό να λειτουργεί ως υποστηρικτής και διαμεσολαβητής της μάθησης.

Λέξεις-κλειδιά: Θεωρίες μάθησης, Διερευνητική Μάθηση.

Learning Theories and Innovative Approaches to Teaching Physics in Secondary Education

Vasiliou Dimitrios *PhD candidate at the University of Thessaly*

Abstract

Learning theories provide a fundamental framework for designing instruction and understanding how students engage with knowledge. This study explores the contribution of major theoretical approaches—Behaviorist, Cognitive, Constructivist, and Sociocultural—to science education, with a particular focus on teaching the concept of energy. Emphasis is placed on strategies that promote active student participation, conceptual change, and the development of metacognitive skills, with the teacher acting as a facilitator and mediator of learning.

Key-Words: Learning theories, Inquiry Learning.

Εισαγωγή στις Θεωρίες Μάθησης

Η Φυσική ως επιστήμη αποτελεί θεμέλιο λίθο της ανθρώπινης γνώσης, συνδέοντας τις επιστημονικές αρχές με τη ζωή μας και προσφέροντας απαντήσεις σε κρίσιμα ερωτήματα που σχετίζονται με τον κόσμο γύρω μας. Στην εκπαιδευτική πράξη, η κατανόηση των εννοιών της Φυσικής εξαρτάται άμεσα από τις στρατηγικές διδασκαλίας και τα μοντέλα μάθησης που εφαρμόζονται. Ειδικά για μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, η σωστή ενσωμάτωση θεωριών μάθησης στη διδασκαλία μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος όπου όλοι οι μαθητές έχουν ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση.

Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που στοχεύουν στην υπέρβαση των δυσκολιών κατανόησης θεμελιωδών εννοιών των Φυσικών Επιστημών, όπως το έργο, η ενέργεια

και η διατήρηση της ενέργειας, βασίζονται σε πρωτοποριακές θεωρίες μάθησης, οι οποίες διαμορφώνουν σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, καινοτόμα μοντέλα και εργαλεία. Η εννοιολογική αλλαγή, κεντρική στο πλαίσιο της γνωσιακής προσέγγισης, υπογραμμίζει ότι η διδασκαλία δεν πρέπει να περιορίζεται στην απλή μεταφορά πληροφοριών. Αντίθετα, οι μαθητές ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση της δικής τους γνώσης, υιοθετώντας στρατηγικές που τους καθιστούν πρωταγωνιστές στη διαδικασία της μάθησης (Χαλκιά, 2010; Posner et al., 1982).

Η προσέγγιση του εποικοδομητισμού (constructivism) ενισχύει την ιδέα ότι οι μαθητές δεν απομνημονεύουν απλώς δεδομένα, αλλά αναπτύσσουν προσωπικές ερμηνείες μέσω της ανακάλυψης και της ενεργητικής συμμετοχής. Οι αρχές αυτές αντλούν επιρροές από τον Piaget και τον Vygotsky, τονίζοντας τη σημασία της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον και τους συνομηλίκους. Ο Piaget περιγράφει τη διαδικασία της γνωστικής ανάπτυξης μέσω της αφομοίωσης και της προσαρμογής, ενώ ο Vygotsky υπογραμμίζει τη σημασία της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης (ZPD) για την υποστήριξη της μάθησης (Vygotsky, 1978; Driver et al., 1994). Η εφαρμογή αυτών των αρχών στη διδασκαλία εννοιών όπως η ενέργεια, απαιτεί τη χρήση πολυδιάστατων εργαλείων, όπως πειράματα, προσομοιώσεις και εννοιολογικούς χάρτες. Τα εργαλεία αυτά βοηθούν τους μαθητές να συνδέσουν θεωρητικές έννοιες με καθημερινά παραδείγματα, εμβαθύνοντας στη σημασία της ενέργειας τόσο σε επιστημονικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Μέσα από τη συνδυαστική χρήση αυτών των προσεγγίσεων, οι μαθητές μετατρέπονται από παθητικοί δέκτες σε ενεργούς δημιουργούς γνώσης, αποκτώντας δεξιότητες κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας που υπερβαίνουν τα όρια της παραδοσιακής διδασκαλίας (Μαρκαντώνης, 2008; Ertmer & Newby, 1993).

Στο πλαίσιο των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών, η μάθηση νοείται ως μια βαθιά κοινωνική διαδικασία, διαμορφωμένη από το πολιτισμικό και ιστορικό περιβάλλον στο οποίο εξελίσσεται. Οι απόψεις του Vygotsky τονίζουν την έννοια της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης (ZPD), υποδεικνύοντας ότι η υποστήριξη από πιο έμπειρους συνεργάτες ή συνομηλίκους μπορεί να ενισχύσει σημαντικά τη μαθησιακή διαδικασία (Vygotsky, 1978). Η μέθοδος μάθησης μέσω διερεύνησης (inquiry-based learning) ενισχύει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, προτρέποντάς τους να εξερευνούν, να θέτουν ερωτήματα και να πειραματίζονται, ενώ ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τον ρόλο του καθοδηγητή και του διευκολυντή στη μαθησιακή διαδικασία (Σάββας, 1996; Driver et al., 1994).

Το ανακαλυπτικό μοντέλο διδασκαλίας, που εξελίχθηκε περαιτέρω στο ερευνητικά εξελισσόμενο μοντέλο (εστιάζοντας περισσότερο στη διαδικασία της επιστημονικής έρευνας, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να υιοθετούν μεθόδους που μοιάζουν με την επιστημονική εργασία: διατύπωση υποθέσεων, συλλογή δεδομένων, ανάλυση και εξαγωγή συμπερασμάτων), προάγει τη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της ανακάλυψης, επιτρέποντάς τους να διατυπώνουν υποθέσεις, να πειραματίζονται και να καταλήγουν σε συμπεράσματα μέσω της ενεργητικής οικοδόμησης της γνώσης (Bruner, 1961; Στράγκα, 2006). Αυτή η μέθοδος βασίζεται σε μια δομημένη χρονική

ακολουθία, διασφαλίζοντας τη συστηματικότητα στη διδασκαλία και ενισχύοντας την κατανόηση πολύπλοκων εννοιών. Οι μαθητές, λειτουργώντας ως μικροί ερευνητές, συνδέουν τη θεωρία με την πράξη, αποκτώντας δεξιότητες που προάγουν τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη (Ertmer & Newby, 1993).

Σύμφωνα με τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα, τα διδακτικά μοντέλα, όπως το ερευνητικά εξελισσόμενο μοντέλο, αναδεικνύουν τη σημασία της ενεργού εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Προωθείται γενικότερα όχι μόνο η χρήση πειραμάτων και η διατύπωση ερωτημάτων, αλλά και την ενσωμάτωση της τεχνολογίας ως μέσο διευκόλυνσης της μάθησης. Μέσα από τη συστηματική ενασχόληση με τη διερεύνηση και τον πειραματισμό, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εμβαθύνουν σε επιστημονικές έννοιες, συνδέοντας τη θεωρία με την πράξη (Μαρκαντώνης, 2008; Ertmer & Newby, 1993). Ο σκοπός της διδασκαλίας, σύμφωνα με αυτή τη φιλοσοφία, είναι να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των μαθητών σε ένα μαθησιακό περιβάλλον γεμάτο ενδιαφέρον και ενεργή αλληλεπίδραση. Συζητήσεις, υποθέσεις, πειραματισμοί και παρατηρήσεις λειτουργούν ως οι ακρογωνιαίοι λίθοι της προσέγγισης, οδηγώντας τους μαθητές στη γενίκευση και την ενσωμάτωση της νέας γνώσης στο γνωστικό τους υπόβαθρο. Το ερευνητικά εξελισσόμενο μοντέλο επιδιώκει να μετατρέψει τη μάθηση από παθητική σε μια δυναμική διαδικασία, καλλιεργώντας δεξιότητες κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας και αυτονομίας (Μαρκαντώνης, 2008; Bruner, 1961). Η επιστημονική μέθοδος, σε συνδυασμό με την κοινωνική διάσταση της μάθησης, προσφέρει ένα δυναμικό πλαίσιο που ενισχύει την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και αναλυτικής ικανότητας στους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί, λειτουργώντας ως εμψυχωτές και καθοδηγητές, ενθαρρύνουν την προσωπική δέσμευση των μαθητών, δημιουργώντας ένα μαθησιακό περιβάλλον που προάγει την ενεργή συμμετοχή και την αυτονομία (Vygotsky, 1978; Σάββας, 1996). Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι μαθητές μετασχηματίζονται από παθητικούς δέκτες πληροφοριών σε ενεργούς οικοδόμους της γνώσης. Η εμπλοκή τους στην εξερεύνηση, τη διατύπωση ερωτημάτων και τη συλλογική μάθηση ενισχύει την κατανόηση σύνθετων εννοιών και προάγει την ανάπτυξη δεξιοτήτων που είναι κρίσιμες για τη ζωή και την κοινωνική συνεισφορά (Στράγκα, 2006; Ertmer & Newby, 1993).

Η έννοια της ενέργειας διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, αποτελώντας ακρογωνιαίο λίθο των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Η διδασκαλία της αποσκοπεί στην εμβάθυνση σε θεμελιώδεις έννοιες, όπως η μετατροπή και η διατήρηση της ενέργειας, ενώ παράλληλα ενισχύει την ικανότητα των μαθητών να συνδέουν την ενέργεια με την καθημερινή ζωή και τις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας (Χαλκιά, 2010; Duit, 1987). Στα Α.Π.Σ., η ενέργεια προσεγγίζεται διαθεματικά, συνδέοντας τις Φυσικές Επιστήμες με άλλα πεδία όπως η περιβαλλοντική εκπαίδευση, η τεχνολογία και οι κοινωνικές επιστήμες. Αυτή η διασύνδεση αποσκοπεί στο να αποκτήσουν οι μαθητές μια ολοκληρωμένη αντίληψη της σημασίας της ενέργειας, αναδεικνύοντας την πολυδιάστατη συμβολή της στην κατανόηση παγκόσμιων ζητημάτων (Μαυρογιώργος, 2006; Osborne & Dillon, 2008).Η διδασκαλία της ενέργειας ενσωματώνει σύγχρονες

θεωρίες μάθησης, με τον Εποικοδομητισμό να κατέχει κεντρική θέση. Η προσέγγιση αυτή δίνει έμφαση στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, επιτρέποντάς τους να οικοδομήσουν γνώση μέσα από προσωπικές ερμηνείες και εμπειρίες, αντί μέσω της απλής απομνημόνευσης πληροφοριών (Χαλκιά, 2010; Vosniadou, 1994). Οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναπτύξουν κριτική σκέψη, συμμετέχοντας σε διερευνητικές δραστηριότητες που περιλαμβάνουν την παρατήρηση, τη διατύπωση υποθέσεων, τον πειραματισμό και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Εργαλεία όπως τα πειράματα, οι εννοιολογικοί χάρτες και οι προσομοιώσεις, σε συνδυασμό με τη χρήση νέων τεχνολογιών, διευκολύνουν αυτή τη διαδικασία, ενισχύοντας την κατανόηση πολύπλοκων εννοιών όπως η θερμότητα, η κίνηση και οι ενεργειακές μετατροπές (Μαρκαντώνης, 2008; Novak, 1998).Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών επιδιώκουν να προσεγγίσουν την έννοια της ενέργειας όχι μόνο ως επιστημονικό αντικείμενο, αλλά και ως ένα πολυδιάστατο εργαλείο κατανόησης σύγχρονων κοινωνικών και περιβαλλοντικών ζητημάτων. Μέσα από τη μελέτη των ανανεώσιμων και μη ανανεώσιμων πηγών ενέργειας, οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν οικολογική συνείδηση, ευαισθητοποιούμενοι για τη βιώσιμη χρήση των ενεργειακών πόρων και τη σημασία της μείωσης του ενεργειακού αποτυπώματος (Σάββας, 1996; UNESCO, 2010).

Οι δραστηριότητες που ενσωματώνονται στη διδασκαλία βασίζονται στη βιωματική μάθηση, δίνοντας στους μαθητές την ευκαιρία να εξερευνήσουν τη σχέση της ενέργειας με την κλιματική αλλαγή, την τεχνολογική πρόοδο και τη βιωσιμότητα. Μέσα από προσεγγίσεις όπως τα πειράματα, οι προσομοιώσεις και οι διεπιστημονικές συζητήσεις, οι μαθητές αποκτούν τη δυνατότητα να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα της ενεργειακής διαχείρισης και να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης (Osborne & Dillon, 2008; Μαρκαντώνης, 2008). Με αυτόν τον τρόπο, η διδασκαλία της ενέργειας υπερβαίνει τα όρια της επιστήμης, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών με ευαισθησία, γνώση και δεξιότητες για την αντιμετώπιση των προκλήσεων του 21ου αιώνα. Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στη διδασκαλία της ενέργειας ανοίγει νέους ορίζοντες στη μαθησιακή διαδικασία, καθιστώντας τη μάθηση πιο βιωματική και ελκυστική. Εργαλεία όπως τα εικονικά πειράματα και οι διαδραστικές προσομοιώσεις δίνουν στους μαθητές τη δυνατότητα να εξερευνήσουν και να πειραματιστούν με ασφάλεια σε σύνθετα φαινόμενα, όπως η μεταφορά ενέργειας σε διάφορα συστήματα, σε περιβάλλοντα που δεν μπορούν να αναπαραχθούν εύκολα στον πραγματικό κόσμο (Στράγκα, 2006; Dalgarno & Lee, 2010). Η ενσωμάτωση αυτών των τεχνολογιών επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και κριτικής σκέψης, ενώ παράλληλα ενισχύει τη σύνδεση μεταξύ θεωρητικών γνώσεων και πρακτικών εφαρμογών. Επιπλέον, η διασύνδεση της επιστήμης με την τεχνολογία και την καθημερινή ζωή μετατρέπει τη διδασκαλία σε μια εμπειρία που όχι μόνο ενισχύει το ενδιαφέρον των μαθητών, αλλά και καλλιεργεί τη δημιουργική τους ικανότητα (Osborne & Dillon, 2008; Μαρκαντώνης, 2008). Έτσι προάγεται μια πιο ολοκληρωμένη και αποτελεσματική μαθησιακή εμπειρία, διαμορφώνοντας μαθητές ικανούς να ανταποκριθούν στις προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου. Η διδασκαλία της ενέργειας, όπως ενσωματώνεται

στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, ξεπερνά την παραδοσιακή γραμμική μετάδοση πληροφοριών και εστιάζει στην καλλιέργεια της περιέργειας, της κριτικής σκέψης και της υπευθυνότητας των μαθητών απέναντι στα επιστημονικά και κοινωνικά ζητήματα. Με αυτή την προσέγγιση, οι μαθητές δεν αποκτούν απλώς γνώσεις, αλλά αναπτύσσουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για την κατανόηση της επιστήμης και την ενεργή συμμετοχή τους στην κοινωνία (Osborne, 2014; Τσελφές, 2007).

Παράλληλα, η αντίληψη της μάθησης έχει υποστεί βαθιές αλλαγές τις τελευταίες δεκαετίες, με την έμφαση να μετατοπίζεται από μια ατομική και γραμμική διαδικασία σε μια πολυδιάστατη, κοινωνικά και πολιτισμικά προσδιορισμένη πρακτική. Ενώ παλαιότερα η μάθηση θεωρούνταν πρωτίστως αποτέλεσμα ατομικής προσπάθειας, σήμερα αναγνωρίζεται ως προϊόν σύνθετων αλληλεπιδράσεων μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντός του (Vygotsky, 1978; Τσελφές, 2007). Η μάθηση νοείται ως μια συνεχής διαδικασία αλλαγής και ανάπτυξης, όπου το άτομο κατασκευάζει νόημα μέσα από τις εμπειρίες του, ενώ παράλληλα το περιβάλλον διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση των γνωστικών του δομών (Ertmer & Newby, 1993). Η αποτελεσματική μάθηση απαιτεί την ενεργή εμπλοκή του μαθητή στη διαδικασία, καθώς και την ικανότητά του να συσχετίζει τη νέα πληροφορία με την ήδη υπάρχουσα γνώση. Αυτή η σύνδεση ενισχύει τη βαθύτερη κατανόηση και επιτρέπει την ανάπτυξη νέων τρόπων σκέψης, οι οποίοι διατηρούνται στη μακροπρόθεσμη μνήμη του μαθητή (Bransford et al., 2000; Vosniadou, 1994). Επιπλέον, η μάθηση θεωρείται ένα δυναμικό φαινόμενο που εξαρτάται από την αλληλεπίδραση βιολογικής ωριμότητας, ψυχολογικής ισορροπίας, αντιληπτικής ικανότητας και κοινωνικών επιρροών (Σκούρα, 2009; Kolb, 1984). Οι μαθητές, σε αυτό το πλαίσιο, δεν είναι παθητικοί δέκτες πληροφορίας, αλλά ενεργοί συν-δημιουργοί γνώσης. Μέσα από τη βιωματική μάθηση, την ενεργή διερεύνηση και την ανοιχτότητα στις νέες ιδέες, ενισχύεται η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων. Αυτές οι δεξιότητες, που είναι θεμελιώδεις για την εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες, συμβάλλουν στη διαμόρφωση πολιτών ικανών να κατανοούν και να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις ενός διαρκώς μεταβαλλόμενου κόσμου (Bybee, 2015; Erduran & Dagher, 2014).

Για να επιτευχθεί μια αποτελεσματική μαθησιακή διαδικασία, ο εκπαιδευτικός δεν αρκεί να γνωρίζει μόνο το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκει. Οφείλει, επιπλέον, να λαμβάνει υπόψη του τον τρόπο με τον οποίο διδάσκει, βασιζόμενος στις θεμελιώδεις αρχές της μάθησης, όπως καθορίζονται από τις επικρατούσες θεωρίες μάθησης (Ertmer & Newby, 1993). Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας δεν είναι μια απλή διαδικασία, αλλά απαιτεί τη στρατηγική επιλογή θεωριών και διδακτικών μοντέλων που καθορίζουν τις πρακτικές και τις ενέργειες του εκπαιδευτικού στην τάξη. Παρότι η μάθηση μπορεί να προκύψει ακόμα και χωρίς οργανωμένη διδασκαλία, οι θεωρίες μάθησης αποτελούν τον θεμέλιο λίθο για την ανάπτυξη αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών και τη δημιουργία δραστηριοτήτων που ευνοούν την ενεργή εμπλοκή, την απόκτηση και την εμπέδωση της γνώσης (Atkins, 2006; Bransford et al., 2000). Οι θεωρίες μάθησης καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζονται οι δραστηριότητες και τα εργαλεία διδασκαλίας, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών και να προάγουν τη

βαθύτερη κατανόηση των εννοιών. Η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, ιδιαίτερα στο πλαίσιο των σύγχρονων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, είναι πιο αποτελεσματική όταν εδράζεται σε αυτές τις θεωρίες, καθώς επιτρέπουν την επιλογή κατάλληλων προσεγγίσεων που ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και τη σύνδεση της γνώσης με την καθημερινή ζωή (Τσελφές, 2007; Bybee, 2015).

Προκύπτουν όμως ορισμένα θεμελιώδη ερωτήματα: ποιες είναι οι βασικές θεωρίες μάθησης που εφαρμόζονται στις Φυσικές Επιστήμες; Ποια είναι τα χαρακτηριστικά που καθιστούν τις θεωρίες αυτές κατάλληλες για τη διδασκαλία; Και, τέλος, πώς τα χαρακτηριστικά αυτά επηρεάζουν τις πρακτικές διδασκαλίας; Η απάντηση σε αυτά τα ερωτήματα είναι καίρια, καθώς οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται ένα σταθερό θεωρητικό υπόβαθρο για να σχεδιάσουν μαθησιακά περιβάλλοντα που προάγουν όχι μόνο τη γνώση αλλά και την ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα και η επίλυση προβλημάτων (Ertmer & Newby, 1993; Vosniadou, 1994; Σκούρα, 2009). Η επιλογή κατάλληλων θεωριών μάθησης, επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν περιβάλλοντα που προωθούν τη συνεργατικότητα και την ενεργή εξερεύνηση. Ειδικά για τη διδασκαλία εννοιών όπως η ενέργεια, η εφαρμογή αυτών των θεωριών διευκολύνει την εννοιολογική αλλαγή και την απόκτηση γνώσεων με βιώσιμο τρόπο, ενισχύοντας τη σύνδεση με πραγματικά προβλήματα και την προετοιμασία των μαθητών για τις προκλήσεις του 21ου αιώνα (Osborne, 2014; Erduran & Dagher, 2014).

Οι Πυλώνες της Μάθησης στις Φυσικές Επιστήμες: Θεωρητικά Μοντέλα Διδακτικής και Εφαρμογές.

Στο πέρασμα των χρόνων, οι θεωρίες μάθησης που εφαρμόστηκαν στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών έχουν υποστεί σημαντική εξέλιξη, επηρεάζοντας βαθιά τόσο τη διδακτική πρακτική όσο και τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζεται η μάθηση στο σχολικό περιβάλλον. Οι θεωρίες αυτές προσφέρουν ένα ισχυρό θεωρητικό υπόβαθρο για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών στρατηγικών, ενώ αναδεικνύουν τη σημασία της ενεργούς εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Bybee, 2015; Vosniadou, 1994).

Στο πλαίσιο αυτό, οι Συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης αποτέλεσαν ένα από τα πρώτα σημαντικά ρεύματα που διαμόρφωσαν τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Ειδικότερα, από τις αρχές του 20ού αιώνα έως περίπου τη δεκαετία του 1950, ο Συμπεριφορισμός επικεντρώθηκε στη σύνδεση ερεθίσματος-απόκρισης, προωθώντας μια δασκαλοκεντρική προσέγγιση που έδινε έμφαση στη μεθοδική επανάληψη και την ενίσχυση (Skinner, 1953; Pavlov, 1927). Αν και σήμερα θεωρείται περιορισμένος στην αντιμετώπιση πιο σύνθετων γνωστικών διαδικασιών, ο Συμπεριφορισμός έθεσε τα θεμέλια για την ανάπτυξη σύγχρονων θεωριών, εμπλουτίζοντας τη διδακτική πρακτική με στοιχεία συστηματικότητας και πειθαρχίας (Ertmer & Newby, 1993). Οι Συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης, με κύριους εκπροσώπους τους Ivan Pavlov και B.F. Skinner, διαμόρφωσαν ένα δασκαλοκεντρικό πρότυπο μάθησης, όπου ο δάσκαλος λειτουργεί ως αυθεντία και ο μαθητής αναλαμβάνει έναν κυρίως παθητικό ρόλο

(Pavlov, όπως αναφέρεται από Τσελφές, 2007). Ο Pavlov, μέσα από τη θεωρία του κλασικού ερεθισμού, ανέδειξε τη σημασία των εξωτερικών ερεθισμάτων και των συνθηκών ως καθοριστικών παραγόντων της μάθησης, η οποία βασίζεται σε μηχανιστικές αντιδράσεις. Αντίστοιχα, ο Skinner, με τη θεωρία του συντελεστικού συμπεριφορισμού, τόνισε τη σημασία της ενίσχυσης για τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των μαθητών. Σύμφωνα με τον Skinner, η θετική ή αρνητική ενίσχυση μπορεί να επηρεάσει τη συχνότητα και την ένταση μιας συμπεριφοράς, καθιστώντας την ένα βασικό εργαλείο για την ενίσχυση ή την εξασθένιση συγκεκριμένων αντιδράσεων (Ertmer & Newby, 1993). Παρόλο που αυτές οι προσεγγίσεις θεωρούνται σήμερα περιορισμένες για την αντιμετώπιση των πολύπλοκων γνωστικών διαδικασιών, έθεσαν τα θεμέλια για την ανάπτυξη σύγχρονων διδακτικών μοντέλων, προσφέροντας πολύτιμες γνώσεις για την οργανωμένη προσέγγιση της μάθησης. Η διδασκαλία που βασίζεται στις Συμπεριφοριστικές θεωρίες επικεντρώνεται κυρίως στην απομνημόνευση πληροφοριών και την απόκτηση δεξιοτήτων μέσω επανάληψης και εξάσκησης. Οι μαθητές συμμετέχουν σε μηχανιστικές δραστηριότητες, χωρίς συχνά να έχουν την ευκαιρία να εξερευνήσουν βαθύτερες έννοιες ή να διερευνήσουν τις αιτίες πίσω από τις ενέργειές τους. Αυτή η μέθοδος, αν και αποτελεσματική για την εκμάθηση βασικών γνώσεων, όπως τα Μεγέθη ή οι Νόμοι, περιορίζεται στην επιφανειακή κατανόηση και δεν ενθαρρύνει την ανάπτυξη ανώτερων γνωστικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για την ερμηνεία σύνθετων επιστημονικών εννοιών (Atkins, 2006; Ertmer & Newby, 1993). Οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν Συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις πρέπει να σχεδιάζουν δραστηριότητες που να διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών, χρησιμοποιώντας κίνητρα όπως ανταμοιβές για σωστές απαντήσεις και άμεση ανατροφοδότηση για τη βελτίωση λαθών. Τέτοιες τεχνικές μπορούν να ενισχύσουν την εμπλοκή των μαθητών και να προωθήσουν την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων. Παρόλα αυτά, η περιορισμένη εστίαση αυτής της θεωρίας στην επιφανειακή γνώση έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη σύγχρονων προσεγγίσεων που δίνουν έμφαση στον ενεργό ρόλο του μαθητή, επιτρέποντας την ενσωμάτωση ανώτερων γνωστικών διεργασιών και την κατανόηση επιστημονικών εννοιών σε βάθος (Bybee, 2015; Osborne, 2014; Τσελφές, 2007).

Οι Γνωστικές-Εποικοδομητικές θεωρίες μάθησης εισήγαγαν μια ριζικά διαφορετική προσέγγιση στη μάθηση, δίνοντας έμφαση στην ενεργή συμμετοχή του μαθητή ως πρωταγωνιστή της μαθησιακής διαδικασίας. Αναδυόμενες στα μέσα του 20ού αιώνα, αυτές οι θεωρίες αποτέλεσαν μια απάντηση στις Συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις, προσφέροντας μια εστίαση στον τρόπο με τον οποίο οι προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες συμβάλλουν στην οικοδόμηση νέων εννοιών. Σύμφωνα με αυτές, η μάθηση δεν είναι μια απλή διαδικασία απομνημόνευσης, αλλά μια δυναμική γνωστική διεργασία που περιλαμβάνει την ερμηνεία, την κατανόηση και την προσαρμογή στο περιβάλλον (Ertmer & Newby, 1993). Οι μαθητές διαρκώς αναπροσαρμόζουν τις νοητικές τους δομές, συνδέοντας τις εμπειρίες τους με νέες πληροφορίες, κάτι που τους οδηγεί σε βαθύτερη κατανόηση των επιστημονικών φαινομένων.

Η Κοινωνική-Γνωστική θεωρία, που αναπτύχθηκε από τον Albert Bandura, επεκτείνει αυτή την προσέγγιση, εισάγοντας την έννοια της παρατηρητικής μάθησης (observational learning). Σύμφωνα με τον Τσελφέ, η μάθηση δεν είναι απλώς αποτέλεσμα ενίσχυσης, αλλά προϊόν της συνεχούς αλληλεπίδρασης μεταξύ γνωστικών, περιβαλλοντικών και συμπεριφοριστικών παραγόντων. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει τέσσερις βασικές λειτουργίες: την προσοχή, τη διατήρηση, την αναπαραγωγή και την παρακίνηση (Τσελφές, 2007). Μέσω της παρατήρησης, οι μαθητές όχι μόνο αποκτούν γνώσεις, αλλά αναπτύσσουν δεξιότητες και στρατηγικές που τους βοηθούν να προσαρμοστούν και να αλληλεπιδράσουν με το κοινωνικό τους περιβάλλον, ενισχύοντας τη μάθηση ως μια συλλογική και συνεργατική διαδικασία.

Η Αναπτυξιακή-Γνωστική θεωρία του Jean Piaget αποτέλεσε ένα καθοριστικό σημείο στις Γνωστικές-Εποικοδομητικές προσεγγίσεις, εισάγοντας την έννοια της μάθησης ως δημιουργικής και δυναμικής διαδικασίας. Ο Piaget υποστήριξε ότι οι μαθητές οικοδομούν νέες γνώσεις πάνω στις ήδη υπάρχουσες, μέσα από μια αλληλεπίδραση αφομοίωσης (assimilation), προσαρμογής (accommodation) και επίτευξης γνωστικής ισορροπίας (equilibration). Αυτή η διαδικασία περιλαμβάνει την αναδιάρθρωση των πληροφοριών και την ενσωμάτωσή τους σε υφιστάμενα νοητικά σχήματα, δημιουργώντας μια βαθύτερη κατανόηση του κόσμου (Driver, όπως αναφέρεται από Τσελφές, 2007). Η προσέγγιση του Piaget αναδεικνύει τη σημασία της κατανόησης των αρχικών ιδεών των μαθητών, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να σχεδιάζουν δραστηριότητες που διευκολύνουν την αναδόμηση και τον εμπλουτισμό της γνώσης. Η διδασκαλία που βασίζεται στις εποικοδομητικές θεωρίες δίνει έμφαση στον μαθητοκεντρικό χαρακτήρα της μάθησης, προάγοντας τη συνεργασία, την επίλυση προβλημάτων και την ενεργό συμμετοχή. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να πειραματιστούν, να αναλύσουν, να συζητήσουν και να δημιουργήσουν, ενώ οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως καθοδηγητές που διευκολύνουν την αναδόμηση των ιδεών τους μέσα από εμπλουτισμένες και δημιουργικές δραστηριότητες (Atkins, 2006). Παράλληλα, η μεταγνωστική διάσταση της μάθησης, δηλαδή η συνειδητοποίηση από τον μαθητή του τρόπου με τον οποίο μαθαίνει, αποτελεί βασικό στοιχείο της προσέγγισης αυτής. Η μεταγνωστική ανάπτυξη ενισχύει τη δυνατότητα των μαθητών να αναπτύσσουν στρατηγικές που προάγουν τη βαθύτερη κατανόηση (Driver, όπως αναφέρεται από Σκούρα, 2009).

Η κατασκευαστική προσέγγιση του Seymour Papert και η θεωρία της νοηματικής προσληπτικής μάθησης του David Ausubel αποτελούν δύο σημαντικούς πυλώνες της εκπαιδευτικής σκέψης που έχουν ενσωματωθεί στις Γνωστικές-Εποικοδομητικές θεωρίες μάθησης. Ο Papert, μαθητής και συνεργάτης του Piaget, ανέπτυξε τη γλώσσα προγραμματισμού Logo και πρωτοστάτησε στη χρήση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία. Η προσέγγισή του εστιάζει στη μάθηση μέσω της ενεργής συμμετοχής των μαθητών, όπου οι ίδιοι αναλαμβάνουν κατασκευαστικό ρόλο στη διαδικασία μάθησης. Μέσα από δραστηριότητες που ενθαρρύνουν την πρακτική εφαρμογή της γνώσης, οι μαθητές δημιουργούν και αναδημιουργούν τις δικές τους νοητικές αναπαραστάσεις, ενώ ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως καθοδηγητής, προσφέροντας υποστήριξη και

κατευθύνσεις (Papert, όπως αναφέρεται από Τσελφές, 2007; Harel & Papert, 1991). Η βασική αρχή της κατασκευαστικής προσέγγισης είναι ότι η γνώση δεν μεταβιβάζεται παθητικά από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή, αλλά οικοδομείται μέσα από την ενεργό αλληλεπίδραση του μαθητή με το περιβάλλον του. Ο Papert, όπως και ο Piaget, υποστήριζε ότι τα παιδιά αναπτύσσουν τα δικά τους γνωστικά εργαλεία μέσω προσωπικών εμπειριών, προσαρμόζοντας τις νέες πληροφορίες στις υφιστάμενες γνώσεις τους (Papert, 1980; Kafai & Resnick, 1996).

Η θεωρία της νοηματικής προσληπτικής μάθησης του David Ausubel υποστηρίζει ότι η νέα γνώση ενσωματώνεται καλύτερα όταν συνδέεται με τις ήδη υπάρχουσες γνωστικές δομές του μαθητή. Η χρήση «προοργανωτών» (advance organizers), όπως εισαγωγικά παραδείγματα ή χάρτες εννοιών, βοηθά τους μαθητές να συνδέσουν τη νέα πληροφορία με τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους, διευκολύνοντας έτσι τη μακροπρόθεσμη κατανόηση (Ausubel, 2000; Novak & Gowin, 1984) Παράλληλα, ο David Ausubel ανέπτυξε τη νοηματική προσληπτική θεωρία, η οποία αναδεικνύει τη σημασία της σύνδεσης της νέας γνώσης με τις ήδη υπάρχουσες γνωστικές δομές του μαθητή. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η μάθηση διακρίνεται σε μηχανική (rote learning) και σε μάθηση με κατανόηση (meaningful learning). Η μάθηση με κατανόηση θεωρείται η πιο αποτελεσματική, καθώς περιλαμβάνει την ενσωμάτωση νέων ιδεών στις υφιστάμενες γνωστικές δομές μέσω συσχέτισης και αναδιοργάνωσης της γνώσης (Ausubel, όπως αναφέρεται από Atkins, 2006; Novak & Gowin, 1984). Ο Ausubel τόνισε ότι η διδασκαλία πρέπει να επικεντρώνεται στη δημιουργία συνδέσεων μεταξύ της νέας και της προϋπάρχουσας γνώσης, επιτρέποντας στους μαθητές να κατανοούν βαθύτερα τις σχέσεις μεταξύ των εννοιών. Αυτή η προσέγγιση όχι μόνο ενισχύει τη γνωστική ανάπτυξη, αλλά επίσης μειώνει την εξάρτηση από την αποστήθιση. Για τον Ausubel, η επιτυχία της διδασκαλίας εξαρτάται επίσης από τη θετική στάση του μαθητή προς το αντικείμενο μελέτης, κάτι που ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενθαρρύνει καθιστώντας το μάθημα ενδιαφέρον και κατανοητό (Ausubel, όπως αναφέρεται από Σκούρα, 2009; Ertmer & Newby, 1993). Η κατασκευαστική προσέγγιση του Seymour Papert και η θεωρία της νοηματικής προσληπτικής μάθησης του Ausubel αποτελούν ισχυρές εναλλακτικές στις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας, ενισχύοντας τη μαθητοκεντρική και συνεργατική μάθηση. Αυτές οι θεωρίες εστιάζουν στη δημιουργία μαθησιακών εμπειριών που προάγουν την ενεργό συμμετοχή, την ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Με την εφαρμογή τους, η γνώση γίνεται μια διαδικασία προσωπικής δημιουργίας και ανακάλυψης, εμπλουτίζοντας τόσο τη διδασκαλία όσο και τη μάθηση (Resnick, 2017; Kafai, 2018).

Οι Εποικοδομητικές θεωρίες μάθησης, στις οποίες ανήκει και η Κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση, αντιλαμβάνονται τη μάθηση ως μια κοινωνική διαδικασία που διαμορφώνεται μέσα σε συγκεκριμένα πολιτισμικά και κοινωνικά πλαίσια. Σύμφωνα με αυτές τις θεωρίες, η γνώση δεν αποκτάται μεμονωμένα, αλλά οικοδομείται μέσω της αλληλεπίδρασης του μαθητή με το περιβάλλον του, τόσο κοινωνικό όσο και πολιτισμικό (Resnick, 1991; Salomon & Perkins, 1998). Η συνεργασία, η επικοινωνία

και η κοινή κατανόηση αποτελούν κεντρικά στοιχεία αυτής της προσέγγισης, προωθώντας την ενεργή συμμετοχή των μαθητών και την αναδόμηση των εννοιών μέσα από συλλογικές δραστηριότητες.

Οι συνεργατικές δραστηριότητες, όπως η ομαδική επίλυση προβλημάτων και οι κοινές συζητήσεις, ενισχύουν την ικανότητα των μαθητών να ανταλλάσσουν ιδέες, να αξιολογούν διαφορετικές απόψεις και να κατανοούν βαθύτερα τις έννοιες (Driver et al., 1994; Vygotsky, 1978). Επιπλέον, η Κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση τονίζει τη σημασία της υποστήριξης από πιο έμπειρα μέλη της κοινότητας, όπως εκπαιδευτικοί και συμμαθητές, για την προώθηση της μάθησης μέσα από τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (Zone of Proximal Development, ZPD) (Vygotsky, 1978). Αυτή η προσέγγιση καθιστά τη μάθηση όχι μόνο γνωστική, αλλά και κοινωνική εμπειρία που ενισχύει την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και δεξιοτήτων συνεργασίας. Ένας από τους βασικότερους εκπροσώπους της Κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας είναι ο Lev Vygotsky. Ο Vygotsky εισήγαγε τη θεμελιώδη έννοια της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης (Zone of Proximal Development, ZPD), η οποία περιγράφει τη διαφορά ανάμεσα σε αυτό που ένα παιδί μπορεί να επιτύχει μόνο του και σε αυτό που μπορεί να επιτύχει με την καθοδήγηση ενός πιο έμπειρου ατόμου (Vygotsky, όπως αναφέρεται από Salomon, 1993). Η μάθηση, σύμφωνα με τη θεωρία του, αναδύεται μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση και την υποστηρικτική καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος χρησιμοποιεί την τεχνική του «πλαισίου στήριξης» (scaffolding). Η τεχνική αυτή περιλαμβάνει την παροχή βοήθειας που μειώνεται σταδιακά καθώς ο μαθητής αποκτά μεγαλύτερη αυτονομία (Rogoff, 1990). Η Κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση δίνει έμφαση στη συνεργατική μάθηση, κατά την οποία μαθητές με διαφορετικά επίπεδα δεξιοτήτων συνεργάζονται για την επίτευξη κοινών στόχων. Μέσα από αυτή την αλληλεπίδραση, οι μαθητές αποκτούν βαθύτερη κατανόηση, αναλαμβάνοντας ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Το μοντέλο του Vygotsky υπογραμμίζει ότι η γνώση οικοδομείται αποτελεσματικότερα μέσα από κοινωνικές δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τη συνεργασία, την επικοινωνία και την ανταλλαγή ιδεών (Driver et al., 1994; Harre & Gillet, 1994). Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο της Κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας είναι η ιδέα της «υποβοηθούμενης ανακάλυψης», όπου ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως καθοδηγητής, παρέχοντας σταδιακά μειούμενη υποστήριξη καθώς οι μαθητές αποκτούν μεγαλύτερη ευχέρεια στην κατανόηση και την επίλυση προβλημάτων. Αυτή η μέθοδος όχι μόνο προάγει την κατανόηση, αλλά ενισχύει και την αυτοπεποίθηση των μαθητών, καθώς αναλαμβάνουν αυξημένη ευθύνη για τη μάθησή τους (Rogoff, 1990). Η εφαρμογή της Κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας στη διδασκαλία απαιτεί την εξατομίκευση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις δυνατότητες του κάθε μαθητή. Το Κοινωνικό Εποικοδομητικό Αλληλεπιδραστικό μοντέλο (Socio-Constructivist-Interactive) αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο για την επίτευξη αυτού του στόχου, συνδυάζοντας την εστίαση στον μαθητή, τη συνεργατική φύση της μάθησης και την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (Rogoff, 1990; Salomon, 1993).

Η μάθηση μέσω ανακάλυψης αποτελεί μία από τις πιο δυναμικές και ενεργητικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, ενσωματώνοντας στοιχεία από τις Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες και τον Κοινωνικό Εποικοδομητισμό. Ο Jerome Bruner, ως πρωτεργάτης αυτής της προσέγγισης, ανέπτυξε τη θεωρία της ανακαλυπτικής διερευνητικής μάθησης, εμπνεόμενος από τις αρχές της μάθησης μέσω ανακάλυψης που είχε εισαγάγει ο Dewey. Ο Bruner υποστήριξε ότι η μάθηση γίνεται πιο ουσιαστική όταν οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά σε δραστηριότητες που τους επιτρέπουν να διερευνούν, να πειραματίζονται και να ανακαλύπτουν μόνοι τους τις έννοιες, υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού (Bruner, όπως αναφέρεται από Resnick, 1991). Η καθοδηγούμενη ανακάλυψη, όπως την περιέγραψε ο Bruner, δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων, αλλά δίνει έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που επιτρέπουν στους μαθητές να "μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν". Αυτή η προσέγγιση ενισχύει την αυτονομία και την κριτική σκέψη των μαθητών, προετοιμάζοντάς τους να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις του περιβάλλοντός τους με αυξημένη ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Ο Bruner επίσης τόνισε ότι, με την κατάλληλη προσαρμογή του περιεχομένου στις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών, κάθε θέμα μπορεί να διδαχθεί αποτελεσματικά (Bruner, όπως αναφέρεται από Salomon & Perkins, 1998). Η ανακαλυπτική μάθηση βασίζεται στη διερεύνηση, τον πειραματισμό και την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών. Οι μαθητές καλούνται να αντιμετωπίσουν προβληματικές καταστάσεις, να διατυπώσουν υποθέσεις, να διερευνήσουν λύσεις και να εξάγουν συμπεράσματα μέσα από πρακτικές δραστηριότητες. Αυτή η διαδικασία, που συχνά αποκαλείται εμπειρική μάθηση, ενισχύει την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων με βιωματικό τρόπο (Driver et al., 1994). Σύμφωνα με το ανακαλυπτικό μοντέλο, οι μαθητές μπορούν να οδηγηθούν στη γνώση μέσω κατάλληλων ερωτήσεων και εργαλείων που παρέχει ο εκπαιδευτικός. Ο δάσκαλος, σε αυτό το πλαίσιο, λειτουργεί ως καθοδηγητής και οργανωτής, υποστηρίζοντας τη μαθησιακή διαδικασία με υλικό, παρατηρήσεις και συζητήσεις. Η μάθηση συνδέεται με την πραγματική ζωή και οι μαθητές λειτουργούν ως "μικροί επιστήμονες", διεξάγοντας έρευνες και εργαστηριακές ασκήσεις (Rogoff, 1990; Harre & Gillet, 1994). Η προσέγγιση αυτή συνδέεται στενά με την έννοια της γνωστικής μαθητείας (cognitive apprenticeship), κατά την οποία οι μαθητές μαθαίνουν μέσα σε αυθεντικές συνθήκες, μιμούμενοι τους ειδικούς και συμμετέχοντας σε δραστηριότητες που προσομοιώνουν πραγματικά επιστημονικά ερωτήματα. Αυτή η μαθητεία ενισχύει τη δημιουργικότητα και την αναλυτική ικανότητα των μαθητών, ενώ ενσωματώνει καινοτόμες διδακτικές πρακτικές, όπως οι εργασίες τύπου project και τα ερευνητικά μοντέλα διδασκαλίας (Salomon, 1993). Η ανακαλυπτική μάθηση απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό και συνεχή αναδιαμόρφωση του διδακτικού σεναρίου. Παρόλο που δίνει έμφαση στην αυτονομία των μαθητών, λειτουργεί εντός πλαισίων που ορίζονται από τον εκπαιδευτικό. Το ερευνητικά εξελισσόμενο μοντέλο, ως εξέλιξη της ανακαλυπτικής μάθησης, προσφέρει ένα οργανωμένο πλαίσιο που συνδυάζει την εμπειρική με τη θεωρητική γνώση, ενισχύοντας τη μαθησιακή διαδικασία (Bruner, όπως αναφέρεται από Rogoff, 1990).

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, ενταγμένη στις Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης, αναδεικνύει τη σημασία της συνεργασίας και της συλλογικής εργασίας στο

πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας. Αυτή η προσέγγιση ενθαρρύνει τη δημιουργία ομάδων μαθητών με στόχο τη συλλογική αναζήτηση γνώσης, όπου ο εκπαιδευτικός έχει υποστηρικτικό και καθοδηγητικό ρόλο. Στόχος της είναι η καλλιέργεια ενός κλίματος συνεργασίας και η προώθηση της αντίληψης του "εμείς" έναντι του "εγώ", ενισχύοντας τόσο τη γνωστική όσο και την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Driver et al., 1994). Στην ομαδοσυνεργατική μάθηση, οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλους και ευθύνες μέσα σε μικρές ομάδες, με σκοπό την επίτευξη κοινών στόχων. Η διαφορά της από τη συνεργατική μάθηση έγκειται στο ότι, ενώ στη συνεργατική μάθηση τα μέλη εργάζονται ισότιμα, στην ομαδοσυνεργατική κάθε μέλος αναλαμβάνει ένα συγκεκριμένο μέρος του έργου. Και στις δύο περιπτώσεις, η αλληλεπίδραση και η ανταλλαγή ιδεών ενισχύουν τη συλλογική γνώση και την ατομική πρόοδο (Resnick, 1991). Η συνεργατική μάθηση βασίζεται σε οργανωμένες και δομημένες δραστηριότητες, με τις ομάδες να χαρακτηρίζονται από αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση. Τα μέλη συνεργάζονται για την επίτευξη κοινών στόχων μέσα από σαφείς οδηγίες, κατανομή ρόλων και ανομοιογενείς ομάδες, που προωθούν την πολυμορφία στις προσεγγίσεις και εξασφαλίζουν ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές (Salomon & Perkins, 1998). Οι τύποι συνεργατικής μάθησης περιλαμβάνουν τη συνεργατική επίδοση, όπου οι μαθητές εργάζονται ομαδικά για να επεξεργαστούν το μάθημα, τη συνεργατική συναρμολόγηση, όπου κάθε μέλος αναλαμβάνει μια υποενότητα του θέματος, την ομαδική εξερεύνηση, που επιτρέπει την ελευθερία στη μάθηση, και την αντιπαράθεση σε ομάδες, όπου οι μαθητές υπερασπίζονται διαφορετικές θέσεις πάνω σε ένα θέμα (Rogoff, 1990).

Η επιτυχία της συνεργατικής μάθησης εξαρτάται από την τήρηση βασικών αρχών, όπως η θετική αλληλεξάρτηση, η πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση, η καλλιέργεια δεξιοτήτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η αξιολόγηση της ατομικής και ομαδικής επίδοσης και η αναγνώριση των προσπαθειών και επιτευγμάτων της ομάδας (Harre & Gillet, 1994). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός, καθώς συντονίζει, διευκολύνει την αλληλεπίδραση και ενθαρρύνει τη συνεργασία μέσα στις ομάδες. Η ομαδοσυνεργατική μάθηση ενισχύει την επιστημονική σκέψη, τη δημιουργικότητα και την κοινωνική συνείδηση, προωθώντας παράλληλα μια θετική στάση απέναντι στη μάθηση. Η εστίαση στην ομαδική εργασία και την αμοιβαία βοήθεια συμβάλλει τόσο στην κατανόηση της γνώσης όσο και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για τη συμμετοχή σε ένα σύγχρονο, διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον.

Συμπερασματικά η διδασκαλία της Φυσικής στη μέση εκπαίδευση οφείλει να ξεπεράσει τα όρια της παραδοσιακής διδασκαλίας και να ενσωματώσει τις θεωρίες μάθησης ως ουσιαστικό πυλώνα μετασχηματισμού της. Μέσα από την εφαρμογή γνωστικών, εποικοδομητικών και κοινωνικοπολιτισμικών προσεγγίσεων, οι μαθητές παύουν να είναι παθητικοί δέκτες και μετατρέπονται σε ενεργούς ερευνητές της γνώσης, αναπτύσσοντας δεξιότητες κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας και συνεργασίας. Η έννοια της ενέργειας, ως θεμελιώδες και διαθεματικό επιστημονικό εργαλείο, προσφέρει ένα ισχυρό πεδίο καλλιέργειας του επιστημονικού γραμματισμού, ειδικά όταν συνδέεται με τις προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου και ενισχύεται από τις

δυνατότητες των ΤΠΕ. Το σχολείο του 21ου αιώνα καλείται να επανεφεύρει τον εαυτό του· και αυτό ξεκινά από τη διδασκαλία που δεν μεταδίδει απλώς πληροφορίες, αλλά εμπνέει νόημα, αναπτύσσει δεξιότητες και προετοιμάζει τους μαθητές να γίνουν ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες ενός διαρκώς μεταβαλλόμενου κόσμου.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Atkins, M. (2006). *Using learning outcomes*. University of Wolverhampton.

Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Springer.

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academy Press.

Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review, 31*(1), 21–32.

Bybee, R. W. (2015). *The BSCS 5E instructional model: Creating teachable moments*. NSTA Press.

Chalkia, K. (2010). Didaskontas fysikes epistimes: Theoritika zitimata, provlimatismoi, protaseis. Athina: Patakis

Dalgarno, B., & Lee, M. J. W. (2010). What are the learning affordances of 3-D virtual environments? *British Journal of Educational Technology, 41*(1), 10–32. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.01038.x

Driver, R., Asoko, H., Leach, J., Mortimer, E., & Scott, P. (1994). Constructing scientific knowledge in the classroom. *Educational Researcher, 23*(7), 5–12.

Duit, R. (1987). Should energy be introduced as something quasi-material? *International Journal of Science Education, 9*(2), 139–145.

Erduran, S., & Dagher, Z. R. (2014). *Reframing the nature of science in science education: Scientific knowledge, practices and other family categories*. Springer.

Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (1993). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly, 6*(4), 50–72.

Harel, I., & Papert, S. (1991). *Constructionism*. Ablex Publishing.

Harre, R., & Gillet, G. (1994). *The discursive mind*. Sage Publications.

Kafai, Y. B. (2018). *Connected code: Why children need to learn programming*. MIT Press.

Kafai, Y. B., & Resnick, M. (Eds.). (1996). *Constructionism in practice: Designing, thinking, and learning in a digital world*. Lawrence Erlbaum Associates.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

Markantonis, G. (2008). I energos mathisi stis Fysikes Epistimes. Athina: Ellinika Grammata.

Mavrogiorgos, G. (2006). I paidagogiki tou scholeiou kai tis agoras: Kritiki theorisi. Athina: Metaichmio

Novak, J. D. (1998). *Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. Lawrence Erlbaum Associates.

Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge University Press.

Osborne, J. (2014). Teaching scientific practices: Meeting the challenge of change. *Journal of Science Teacher Education, 25*(2), 177–196.

Osborne, J., & Dillon, J. (2008). *Science education in Europe: Critical reflections*. Nuffield Foundation.

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.

Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned reflexes: An investigation of the physiological activity of the cerebral cortex*. Oxford University Press.

Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education, 66*(2), 211–227.

Resnick, L. B. (1991). Shared cognition: Thinking as social practice. In L. B. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 1–20). American Psychological Association.

Resnick, M. (2017). *Lifelong kindergarten: Cultivating creativity through projects, passion, peers, and play*. MIT Press.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.

Salomon, G. (1993). *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge University Press.

Salomon, G., & Perkins, D. N. (1998). Individual and social aspects of learning. *Review of Research in Education, 23*, 1–24.

Savvas, G. (1996). Didaktiki ton Fysikon Epistimon: Apo ti theoria stin praxi. Thessaloniki: Afoi Kyriakidi.

Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6th ed.). Pearson.

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.

Skoura, A. (2009). Gnostiki psychologia kai ekpaideftiki praxi. Athina: Pedio.

Stragka, M. (2006). To erevnitika exelissomeno montelo sti didaskalia ton Fysikon Epistimon. Ioannina: P.T.D.E. Panepistimiou Ioanninon.

Tselfes, V. (2007). I fysi tis epistimis kai i didaskalia tis. Athina: Typothito – Dardanos.

UNESCO. (2010). *Teaching and learning for a sustainable future*.

Vosniadou, S. (1994). Capturing and modeling the process of conceptual change. *Learning and Instruction, 4*(1), 45–69.

Ληστεία - Κοινωνική Ληστεία: Μια μορφή βίας κατά τους νεότερους χρόνους

Βρικέλλη Βασιλεία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Sc.

Περίληψη

Η παρουσία της βίας στην ανθρώπινη ιστορία είναι διαχρονική και δεν αποτελεί αποκλειστικά σύγχρονο φαινόμενο. Στην παρούσα μελέτη, θα εξετάσουμε μια μορφή βίας, κατά τον ύστερο 18ο αιώνα μέχρι τις αρχές του 20ου αιώνα, που είναι το φαινόμενο της ληστείας. Μέσα από τη μελέτη της βιβλιογραφίας αποτυπώνεται τι σημαίνει ληστεία, ποιοι είναι οι λόγοι, οι προϋποθέσεις της εμφάνισης και της διαιώνισής της, ποιοι είναι οι ληστές και κατά πόσο νομιμοποιείται η δράση τους. Επίσης, εξετάζεται η βασική θεωρητική πρόταση του Hobsbawm για την κοινωνική ληστεία και για τον νέο τρόπο, με τον οποίο αντιμετωπίζεται η ληστρική συμπεριφορά. Τέλος, παρουσιάζεται συνοπτικά το φαινόμενο της ληστείας στον ελλαδικό χώρο, κατά τη νεότερη και σύγχρονη εποχή.

Λέξεις-Κλειδιά: Βία, ληστεία, κοινωνική ληστεία.

Banditry - Social banditry: a form of violence in modern times

Vrikelli Vasileia, Teacher at Secondary Education, M.Sc.

Abstract

The presence of violence in human history is timeless and is not an exclusively modern phenomenon. The present study aims to describe one form of violence from the late 18th century to the early 20th century that is the phenomenon of banditry. Through the study of the bibliography it is depicted what banditry means what are the reasons the conditions of its occurrence and perpetuation who are the bandits and whether their action is legalized. Hobsbawm's basic theoretical proposition about social banditry and the new way in which bandit behavior is treated is also examined. Finally the phenomenon of banditry in Greece in the modern and contemporary period is briefly presented.

Key-Words: Violence, banditry, social banditry.

Εισαγωγή

Η βία δεν είναι φαινόμενο σύγχρονο, προϊόν του 21ου αιώνα, υπήρχε πάντοτε με διάφορες μορφές, εκδηλώσεις και με διάφορες αιτιολογίες. Εγκλήματα βίας υπάρχουν από την αρχαιότητα, άλλωστε γνωρίζουμε ότι στην ελληνική μυθολογία εμφανίζεται η Βία, θεότητα της υπέρτερης δύναμης, που την τιμούσε ιδιαίτερα ο Δίας και την είχε κοντά του μαζί με τον αδερφό της το Κράτος, ο οποίος ήταν προσωποποίηση της δύναμης και της κυριαρχίας (Δημητρίου, 2003). Τα μαρτύρια παλαιότερων εποχών, η Ιερά Εξέταση, οι ληστείες του Μεσαίωνα δεν διαφέρουν από τις σφαγές των δύο Πα-

γκοσμίων Πολέμων, από την οικολογική καταστροφή του σήμερα ή από την αγριότητα των καθημερινών γεγονότων βίας. Ειδικά, κατά τη διάρκεια του 20ού αιώνα, η βία αποτέλεσε ένα σημαντικό μέρος των κοινωνιών, κυρίως βία της κρατικής εξουσίας εναντίον των πολιτών αλλά και βία που ασκείται από τους ίδιους τους πολίτες (Αστρινάκη, 2005).

Ορισμένοι πιστεύουν ότι ο άνθρωπος από τη φύση του είναι βίαιος, υπάρχει μέσα του το ένστικτο βίας και επιθετικότητας που είναι ακατανίκητο (Lorenz, 1966). Κάποιοι άλλοι, ανάμεσα τους και ψυχίατροι, πιστεύουν ότι η βία είναι το αποτέλεσμα που δημιουργείται μέσα από το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζει ο άνθρωπος και που ανέχεται τη βία (Bandura, 1973). Σαφώς και η βία δεν είναι όπως τα πρωταρχικά ένστικτα του ανθρώπου, της επιβίωσης ή της αναπαραγωγής. Αλλά ίσως να υπάρχει στον άνθρωπο μια ροπή για επιθετικότητα που να καλλιεργείται και να κατασκευάζεται κοινωνικά. Το κοινωνικό περιβάλλον παίζει καθοριστικό ρόλο στη γένεση της βίας και της εγκληματικότητας, σύμφωνα με τον Foucault (1995). Ο Elias υποστηρίζει ότι η βία και οι ποικίλες εκδηλώσεις της ανήκουν στο χώρο της κοινωνικής αταξίας, είναι απόρροια μιας εγγενούς στη φύση του ανθρώπου επιθετικότητας την οποία δάμασε η εκπολιτιστική διαδικασία.

Η βία δεν είναι μία. Έχει διαφορετικές μορφές και διαφορετικούς σκοπούς. Συνήθως τη διακρίνουν σε «καλή» και «κακή», σε «επίσημη» και σε «ανεπίσημη» και επομένως σε νόμιμη και παράνομη. Νόμιμη είναι αυτή που ασκεί το κράτος με τα όργανά του, με βάση τους νόμους και τη δικαιοσύνη. Αυτή η βία του κράτους είναι που γεννά την άλλη, την παράνομη, η οποία είναι αντίδραση στη βία της εξουσίας. Ο δρόμος της βίας είναι αδιέξοδος, συνεχώς ανατροφοδοτείται με πράξεις αντεκδίκησης. Και βέβαια, εάν είμαστε εμείς που εφαρμόζουμε τη βία, η δικιά μας είναι η «καλή», η αποδεκτή και η ηθικά δικαιολογημένη. Επομένως, η βία γεννά βία, η «μεγάλη» βία, των πολέμων, των βομβών στηρίζεται στη «μικρή» βία, αυτή της καθημερινής ζωής που συμβαίνει στην οικογένεια, τη δουλειά, το δρόμο, το λεωφορείο, το σχολείο (Galtung, 1990), με αποτέλεσμα η βία να γίνεται αποδεκτή από όλο και περισσότερα μέλη των κοινωνιών ως μέρος του πολιτισμικού «ρεπερτορίου» της κοινωνίας (Αστρινάκη, 2005).

Μια μορφή βίας, με πολλαπλές εκφάνσεις και συνέπειες, όπως και ο πόλεμος, είναι η ληστεία. Σημαντικό είναι να τονίσουμε ότι ως κοινωνικό φαινόμενο που εμφανίζεται, εξελίσσεται και εκδηλώνεται σε συγκεκριμένα κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά πλαίσια «η ληστεία έχει διαφορετική σημασία για διαφορετικά τμήματα ή ομάδες του πληθυσμού» (Saint-Cassia, 1993:100). Επομένως, η έννοια ληστεία και ο ληστής δεν σημαίνουν τα ίδια πράγματα για όλους και σίγουρα όχι για τον κόσμο σε διαφορετικές ιστορικές περιόδους και γεωγραφικές περιοχές.

Ληστεία – Κοινωνική ληστεία

Η ληστεία είναι ένα φαινόμενο που συνάδει της ανθρώπινης ιστορίας και προσαρμόζεται, σαν πρακτική, στις εκάστοτε κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες

(Hobsbawm, 1969). «Στον προνεωτερικό κόσμο, ο ληστής δεν ήταν απαραίτητα ένας παράνομος που ζούσε στο περιθώριο της κοινωνίας. Η έννοια της παρανομίας προϋποθέτει την έννοια της νομιμότητας» (Γκαρά:6). Η νομιμότητα, όπως την αντιλαμβανόμαστε σήμερα, στα ανεπτυγμένα εθνικά κράτη δεν υπήρχε, γιατί έλειπαν οι σχηματισμοί που σήμερα την προβάλλουν. Οι κεντρικές εξουσίες ήταν αδύναμες, αν όχι ανύπαρκτες. Τα όργανα της τάξης, οι ποινικοί νόμοι και οι δικαστικές διαδικασίες εφαρμογής τους είναι προϊόντα των σύγχρονων κρατών.

Κατά συνέπεια, «ως μορφή οργανωμένης βίας που ασκούνταν από πολυμελείς ομάδες ενόπλων, είτε επί μεμονωμένων ατόμων, είτε επί ολόκληρων κοινοτήτων, η ληστεία αποτελούσε ενδημικό φαινόμενο στις κοινωνίες των πρώιμων νεότερων χρόνων» (Γκαρά:1). Η βασικότερη αιτία εμφάνισης της ληστείας φαίνεται να είναι όχι μια έμφυτη ανάγκη του ανθρώπου ή μια ροπή στη βίαιη συμπεριφορά αλλά μια αντίδραση στην ανέχεια και κυριότερα στην πείνα. Η ελλιπής πρόσβαση σε αγαθά, ενός μεγάλου ποσοστού του πληθυσμού, είχε και έχει σαν αποτέλεσμα να αναζητήσουν έναν εναλλακτικό τρόπο επιβίωσης που βασίζεται στην αυτοβοήθεια (Hobsbawm, 1969). Η οργανωμένη ληστρική συμπεριφορά, η ανάπτυξη κανόνων και επιμέρους πρακτικών (εκβιασμός, αρπαγή, κλοπή, απαγωγή) συνιστούν εργαλεία επιβίωσης σε έναν κόσμο περιορισμένων ή άνισα κατανεμημένων αγαθών (Hobsbawm, 1969).

Η κοινωνική ληστεία είναι και αυτή ένα φαινόμενο κοινωνικό. Εμφανίζεται, διαμορφώνεται και εξελίσσεται ανάλογα με το οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο. Αυτό που την διαφοροποιεί από την «κοινή» ληστεία, είναι το ιδεολογικό πλαίσιο που την περιβάλλει και ο απώτερος στόχος που την υποκινεί· η κοινωνική ληστεία για την τοπική κοινωνία είναι αυτοδίκαιη και αποτελεί κοινή πρακτική. Το να ορίσουμε τη ληστεία διαχρονικά προαπαιτεί «να συγκεντρώσουμε τα δεδομένα που σχηματίζουν ένα ιδεοτυπικό σχήμα της κοινωνικής ληστείας συμπεριλαμβάνοντας την κοινωνική υπόσταση του ληστή, τη σημασία της δράσης του, το ρόλο και τη λειτουργία του μέσα στην κοινωνία όπου εντάσσεται» (Δαμιανάκος, 2005:82). Τα δεδομένα που σχηματίζουν το ιδεοτυπικό σχήμα της κοινωνικής ληστείας ανιχνεύονται στον τύπο του κοινωνικού σχηματισμού όπου αναπτύσσεται, στη συλλογική μνήμη, στο πολιτισμικό υπόστρωμα που την περιβάλλει και στη κοινωνική νομιμοποίηση που απολαμβάνει (Δαμιανάκος, 2005).

Ο τύπος του κοινωνικού σχηματισμού, όπου ευνοείται η ανάπτυξη της ληστρικής συμπεριφοράς, είναι οι απομακρυσμένες ορεσίβιες αυτόνομες μικροκοινωνίες, που χαρακτηρίζονται από ισχυρούς οικογενειακούς δεσμούς και σχέσεις αλληλογνωριμιών. Κοινωνίες όπου το κράτος και οι κεντρικές εξουσίες αδυνατούν να επιβληθούν και οι θεσμοί δεν έχουν αποκτήσει την απαραίτητη ισχύ για να αφομοιώσουν την ισχύ του θρύλου και της παράδοσης (Δαμιανάκος, 2005:85). Επομένως, οι αγροτικές-χωρικές κοινωνίες είναι εν δυνάμει ληστρικές. Αυτό που καθορίζει το αν θα μεταβούν στη ληστρική συμπεριφορά είναι η παρουσία ενός παράγοντα ενεργοποίησης. Ο πιο ισχυρός παράγοντας ενεργοποίησης είναι η σύγκρουση μεταξύ της τοπικής και της κεντρικής εξουσίας και η ανακατανομή της ισχύος από το τοπικό στο κεντρικό επίπεδο.

Η μελέτη της συλλογικής μνήμης και του πολιτισμικού υποστρώματος είναι εξαιρετικής σημασίας για το ιδεοτυπικό σχήμα της κοινωνικής ληστείας, καθώς στα μάτια του κατοίκου της μικρής κοινωνίας η κλοπή δεν είναι έγκλημα, αλλά είναι το μέσο για την επίτευξη του σκοπού. Τέλος, η κοινωνική νομιμοποίηση, που φανερώνεται και μέσα από το λαϊκό μυθιστόρημα, αντανακλά τις εγγενείς αξίες της κοινωνίας. Η αποδοχή και η νομιμοποίηση φανερώνει ότι ο ρόλος του ληστή, στις εν λόγω κοινωνίες, είναι κατά βάση πολιτικός. Η κοινωνία τον αποδέχεται, τον σέβεται και ο ίδιος συνιστά τον εκπρόσωπο των συμφερόντων της, τον εκφραστή των αξιών και τον εγγυητή της τάξης της τοπικής κοινωνίας (Δαμιανάκος, 2005:88-91).

Η κοινωνική ληστεία συνιστά φαινόμενο των νεότερων χρόνων και μπορεί να χαρακτηριστεί ως «μια σταθερή, σχετικά μακροχρόνια καταφρόνηση των νόμων του κράτους από ένα άτομο ή ομάδα ατόμων που υποστηρίζονται ή και προστατεύονται από τον τοπικό πληθυσμό ή από τους κρατούντες, είτε κατά τρόπο αυθόρμητο, είτε μέσα από ένα περίπλοκο συνδυασμό συγκαλυμμένων ή ρητών απειλών και κινήτρων ώστε μια πιθανή προδοσία τους στους κρατικούς λειτουργούς να έρχεται σε σύγκρουση με το επικρατούν λαϊκό αίσθημα» (Saint-Cassia, 1993:79-80), συνιστώντας έτσι «ένα δίκτυο παθητικών και ενεργητικών συνεργών» (Saint-Cassia, 1993:92).

Μελετώντας τη ληστεία υπό το πρίσμα του κοινωνικού φαινομένου και όχι ως απομονωμένη έκφραση βίαιης συμπεριφοράς διαπιστώνουμε ότι η ληστεία «αποτελεί μια από τις εκδηλώσεις της παράδοσης της λαϊκής ανυποταγής, ιδιαίτερα ζωντανής στους αγροποιμενικούς πληθυσμούς» (Δαμιανάκος, 2003:68), ένα φαινόμενο που γεννήθηκε από τα κινήματα εξέγερσης των κοινωνικών εκείνων ομάδων που παρουσιάζουν μια «δομική, ιδεολογική και ηθική αυτονομία» (Γκαρά:8). Η κοινωνική ληστεία λοιπόν «προκαλεί την οικονομική, πολιτική και κοινωνική τάξη που ελέγχουν την εξουσία, το νόμο και την άσκηση βίας» και σχετίζεται έτσι άμεσα με την ιστορία της πολιτικής εξουσίας (Hobsbawm, 1969).

Αν και κάθε περιοχή είναι μοναδική, μέσα από σχετικές έρευνες, αποδεικνύεται ότι υπάρχουν κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ των περιοχών όπου εμφανίζονται ληστρικές συμπεριφορές, με την έννοια της κοινωνικής ληστείας. Οι προβιομηχανικές αγροτικές κοινωνίες αποτελούν τον κατεξοχήν τόπο και τύπο κοινωνικού σχηματισμού εμφάνισης του φαινομένου. Η εκδήλωσή του προϋποθέτει να συντρέχουν εκτός του τόπου και του τύπου του κοινωνικού σχηματισμού και δύο εξαιρετικά σημαντικοί παράγοντες, η σύγκρουση μεταξύ της τοπικής και της κεντρικής εξουσίας και η ύπαρξη ενός ανάλογου πολιτισμικού υποστρώματος.

Οι αξίες και οι αρετές που απαντώνται σε τέτοιους κοινωνικούς σχηματισμούς είναι το θάρρος, η τόλμη, η γενναιότητα (Δαμιανάκος, 2003:80). Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι «σύμπνοια των αξιών που απαντώνται γίνονται περισσότερο ευδιάκριτες μέσα από το ποιμενικό τραγούδι το οποίο μαρτυρά περισσότερο από οτιδήποτε την ύπαρξη ενός κοινού πολιτισμικού υποστρώματος, ενός ηθικού κόσμου που μοιράζονται» (Δαμιανάκος, 2003:81). Ο κόσμος που κατασκευάζεται στα πλαίσια αυτών των αξιών χαρακτηρίζεται από αντιθετικά ζεύγη, όπως τιμή/ντροπή, υπόλη-

ψη/ανυπολη̱ψία και καλλιεργεί στο όνομα αυτών κανόνες συμπεριφοράς, όπως η αρρενωπότητα, η επιθετικότητα, η σκληρότητα, η πίστη, η γενναιοδωρία, η εκδίκηση (Δαμιανάκος, 2003:82).

Ο τρόπος ζωής και οι σχέσεις των κατοίκων με τον περιβάλλοντα χώρο προσδίδουν σε μια κοινωνία τα επιμέρους χαρακτηριστικά μέσα από τα οποία αποκτά το υπόστρωμα, για να μπορεί να αναπτυχθεί ληστρική συμπεριφορά. Η γεωγραφική κινητικότητα που η κτηνοτροφία επιβάλλει (νομαδισμός), η αντοχή στις στερήσεις, οι συνήθειες διατροφής και ένδυσης, η άσκηση στο χειρισμό των όπλων, η τήρηση συλλογικών κανόνων ασφαλείας, αποτελούν βιοποριστικές πρακτικές που διευκολύνουν τη μετάβαση σε μια ληστρική συμπεριφορά. Επίσης, η γεωγραφική και κοινωνική απομόνωση των κοινωνικών σχηματισμών εξασφαλίζει την αδυναμία καταγραφής σε δημοτολόγια και την απουσία ελέγχου από την κρατική εξουσία.

Σημαντική προϋπόθεση εμφάνισης του φαινομένου της κοινωνικής ληστείας ήταν οι αρχές κοινωνικής οργάνωσης που δέσποζαν μεταξύ των ποιμενικών σχηματισμών. Οι ομάδες που σχηματίζονταν δεν ήταν άτακτες και τυχαίες ομαδοποιήσεις ατόμων αλλά κτίζονταν στη βάση του συγγενικού δεσμού (Δαμιανάκος, 2003:83). Οι πιο χαρακτηριστικές ήταν η εξ' αγχιστείας δημιουργία σχέσεων, η υιοθεσία, η πνευματική συγγένεια (αδελφοποιτοί, κουμπάροι), αλλά και οι σχέσεις προσωπικής εξάρτησης (πελατειακές). Το πλέγμα των σχέσεων αυτών κατέληγε σε ένα περίπλοκο αλλά και ισχυρότατο δίκτυο (Δαμιανάκος, 2003:84) που υπάκουε σε μια εσωτερική ιεραρχία (Δαμιανάκος, 2003:85) και γεννούσε δικαιώματα και υποχρεώσεις. Η υπόθαλψη, η προστασία, η προσφορά καταφυγίου ή και προμηθειών στα πλαίσια του εκάστοτε δικτύου διευκόλυνε την αποτελεσματικότητα της ομάδας και ενίσχυε την ισχύ της, δημιουργώντας έτσι ένα «πλέγμα συνενοχών» (Δαμιανάκος, 2003:85).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα των αρχών που καθόριζαν την κοινωνική οργάνωση των ομαδοποιήσεων ήταν η πρακτική της αδελφοποιίας. Ενόψει της σκληρής και ανταγωνιστικής πραγματικότητας της ληστρικής ζωής των κατοίκων η αύξηση του αριθμού των μελών κάθε δικτύου ήταν ζωτικής σημασίας (Gallant, 1988:281). Η ενίσχυση των ομάδων όμως δεν ήταν τυχαία, ακολουθούσε πρακτικές, συνεπείς στις αξίες της ομάδας. Η αδελφοποιία ήταν μια πρακτική που ικανοποιούσε τις αξίες αυτές (Δαμιανάκος, 2003:80) και εξασφάλιζε την εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών.

Ως προς τους λόγους και τις προϋποθέσεις διαιώνισης του φαινομένου της κοινωνικής ληστείας η ύπαρξη ενός ανίσχυρου κράτους με μη ανεπτυγμένες εκλογικές διαδικασίες, η ενδημική πολιτική ανωμαλία, οι αυθαίρετες επεμβάσεις της κεντρικής εξουσίας, η ανασφάλεια και η επικράτηση συνθηκών αναταραχής συνιστούν σημαντικούς παράγοντες (Saint-Cassia, 1993:101-102). Τα φαινόμενα ληστρικής συμπεριφοράς διαιωνίζονται κυρίως μέσα από τη συναίνεση του πληθυσμού (Saint-Cassia, 1993:104).

Αποσαφήνιση εννοιών

Στη συνέχεια, θα αναλύσουμε ποιοι είναι οι ληστές και πώς αυτοί μετατρέπονται σε ήρωες. Το βασικότερο σημείο, που πρέπει να προηγηθεί μιας τέτοιας ανάλυσης, είναι η έννοια της ληστείας. Το τι είναι και το ποιος είναι ληστής, «εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την κοινωνική δομή και την πολιτική οικολογία μιας συγκεκριμένης περιοχής (Saint-Cassia, 1993:100). Οι πράξεις τους μπορεί να χαρακτηρίζονται τη μια ως νομοταγείς και την άλλη ως παράνομες, καθώς άλλες φορές συνεργάζονται με τις αρχές, ενώ άλλες εναντιώνονται σε αυτές. Οπότε, υπό αυτό το πλαίσιο, είναι δύσκολο να ορίσουμε το ποιος ήταν ληστής και πότε (Gallant, 1988). Οι ληστές και η ληστρική συμπεριφορά πρέπει, κατά συνέπεια, να μελετώνται στα πλαίσια της κοινωνίας απ' όπου προέρχονται και όχι σαν διακριτή μορφή και κατ' επέκταση κατηγορία βίαιης συμπεριφοράς (Gallant, 1988:269).

Πραγματευόμαστε ένα είδος ληστείας που επικρατούσε στα Βαλκάνια κατά τον 18ο και 19ο αιώνα. Τον 18ο αιώνα, οι ληστές αυτοί ονομάζονταν κλέφτες (haiduks) και έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην επανάσταση των βαλκανικών λαών εναντίον της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας (Hobsbawm, 1969). Οι ληστές του ελληνικού χώρου, κατά το 19ο αιώνα, ήταν νομάδες 20-30 χρόνων, φτωχοί, που, όταν οι περιστάσεις το απαιτούσαν, έφευγαν στα βουνά. Κύριο μέλημά τους, όμως ήταν να επιστρέψουν στον τόπο τους και να ενταχθούν και πάλι στην κοινωνία από την οποία έφευγαν. Οι ομαδοποιήσεις που ανέπτυσσαν είχαν ως βάση συγγενικούς δεσμούς και οι παράγοντες που επηρέαζαν τη συμπεριφορά τους ήταν κοινοί, μέσω ενός αποδεκτού αξιακού κώδικα. Οι ομάδες των κλεφτών δεν ήταν τυχαίες και περιστασιακές συγκεντρώσεις ατόμων, προέρχονταν από ομάδες αντρών που συνδέονταν με αιματοσυγγένεια. Οι ληστές λειτουργούσαν μέσω ξεκάθαρων κοινωνικών δικτύων πράγμα που αποδεικνύει ότι όχι απλά δεν ήταν αποκομμένοι από την κοινωνία αλλά ότι ήταν αναπόσπαστο μέρος αυτής (Gallant, 1988:272).

Η ενίσχυση των συγγενικών δεσμών και η διεύρυνση των συγγενικών δικτύων αποτελούσε στρατηγική επιβίωσης και ισχυροποίησης. Επομένως, αναπτύχθηκε ένα σύνολο πρακτικών που εξυπηρετούσε την επιβίωση της ομάδας και συντηρούσε το συστατικό της στοιχείο, τη συγγένεια. Για παράδειγμα, στο κομμάτι του γάμου οι ληστές δεν διέφεραν από οποιονδήποτε άλλο χωρικό, οι γάμοι των παιδιών τους ήταν συνοικέσια διπλωματικού χαρακτήρα, είτε με στόχο τη σύναψη συμμαχιών πολεμικών και οικονομικών, είτε ως συμβόλαια παύσης αψιμαχιών και απόπειρες λύσης διαφορών (Gallant, 1988:277).

Εναλλακτική πρακτική συνιστούσε η θεσμοποιημένη φιλία (Gallant, 1988:277), με χαρακτηριστικό παράδειγμα την κουμπαριά. Η κουμπαριά δημιουργούσε δεσμούς συγγενικούς και πνευματικούς ιδιαίτερα ισχυρούς μεταξύ των οικογενειών που δένονταν μέσω αυτής, ενώ η προσφώνηση κουμπάρος ακόμα κι αν δεν ήταν κυριολεκτική, ήταν ενδεικτική των συναισθημάτων αλλά και των αμοιβαίων υποχρεώσεων που χτίζονταν μεταξύ τέτοιων σχέσεων (Gallant, 1988:281). Η θεσμοθετημένη φιλία, δημιουργούσε δεσμούς τόσο δυνατούς που οι δεσμοί των πατεράδων περνούσαν στους

γιους κάνοντας αυτούς τους δεσμούς και δίκτυα ανθεκτικά και ισχυρά στο πέρασμα του χρόνου.

Όπως τονίσαμε, υπάρχει μια ειδοποιός διαφορά μεταξύ της «κοινής» ληστείας και της κοινωνικής ληστείας. Σύμφωνα με τον Hobsbawm, η κοινωνική ληστεία είναι ένα φαινόμενο παγκόσμιο, μια μορφή «πρωτόγονης επανάστασης», μια μορφή προπολιτικής κοινωνικής διαμαρτυρίας, που παρατηρείται σε αγροτικές παραδοσιακές κοινωνίες (Van Boeschoten, 1996). Κατά αντιστοιχία, υπάρχει η ίδια ειδοποιός διαφορά μεταξύ του «κοινού» ληστή και του «κοινωνικού» ληστή. Η διαφορά δεν έγκειται στο είδος της πράξης που πράττει ο ένας ή ο άλλος, αλλά στο ιδεολογικό πλαίσιο που την περιβάλλει και στον απώτερο στόχο που την υποκινεί. Ο κοινωνικός ληστής δεν είναι ένας παράνομος χωρικός, ο οποίος, αν και θεωρείται εγκληματίας από τους εκάστοτε άρχοντες και αρχές, διαμένει στην τοπική κοινωνία και θεωρείται από τους συντοπίτες του ήρωας, εκδικητής, υπερασπιστής της δικαιοσύνης και της απελευθέρωσης (Van Boeschoten, 1996).

Οι ληστές του ελληνικού χώρου, κατά τον 19ο αιώνα, ήταν κτηνοτρόφοι, με στενούς δεσμούς με τους νομαδικούς και ημινομαδικούς πληθυσμούς, με τους οποίους συνδέονταν μέσω ενός δικτύου συμπληρωματικότητας και ομολογίας. Αυτό φαίνεται στον τρόπο ζωής των νομάδων στο τσελιγκάτο και τις συμμορίες των ληστών, καθώς και στις σχέσεις τους με το φυσικό περιβάλλον. Κοινά σημεία, μεταξύ τσελιγκάτου με τις συμμορίες των ληστών, διακρίνουμε ακόμα, στην κοινωνική οργάνωση, την εσωτερική ιεραρχία και την άσκηση εξουσίας. Η οργάνωσή τους ήταν κατά γένη οργάνωση, η δύναμη του τσελιγκάτου αλλά και της συμμορίας των ληστών βασιζόταν στην αλληλεγγύη, τις γαμικές ανταλλαγές και το δίκτυο των θεσμοποιημένων φιλιών. Αρχηγός του τσελιγκάτου ήταν ο τσέλιγκας και ακολουθούσαν οι σμίχτες και οι μπιστικοί. Ανάλογες «τάξεις» βρίσκουμε και στις συμμορίες των ληστών, με το λήσταρχο (μπουλουκτσή), τα πρωτοπαλίκαρα και τους απλούς ληστές (Δαμιανάκος, 2003). Διακρίνουμε επίσης κοινές πολιτισμικές πρακτικές, όπως η πρακτική της ζωοκλοπής, η οποία θεωρούνταν ως άμεση προσβολή της τιμής της ομάδας και η οποία προϋπόθετε αρετές όπως θάρρος, τόλμη, παλικαριά (Δαμιανάκος, 2003).

Ως προς τη συλλογική μνήμη και το πολιτιστικό υπόστρωμα, εξαιρετικά χρήσιμη πηγή πληροφόρησης είναι το ποιμενικό τραγούδι και τα κλέφτικα τραγούδια που αναφέρονται στους κλεφτοαρματολούς/ληστές. Η διάσταση στον κοινωνικό τομέα ανάμεσα στην κυρίαρχη τάξη και την κατώτερη συνεπάγεται και διάσταση στον ιδεολογικό τομέα μεταξύ της λόγιας και της λαϊκής παράδοσης (Van Boeschoten, 1996). Τα τραγούδια, αν και συσχετισμένα με το τότε παρόν (Gallant, 1988:272), αναδεικνύουν τις αρχές που είχαν οι ληστές. Δεν κακοποιούσαν γυναίκες, δεν έκλεβαν από την εκκλησία και είχαν ιδιαίτερες σωματικές ικανότητες (Gallant, 1988:271). Το κυριότερο στοιχείο που η κοινωνία εξυμνούσε ήταν ότι ήταν ελεύθεροι και οι πράξεις τους καθορίζονταν από ιδανικά μαρτυρώντας την ύπαρξη ενός κοινού «βαθιά ριζωμένου στη συνείδηση ηθικού κώδικα» (Saint-Cassia, 1993:105), που συνιστά πανίσχυρο πολιτισμικό υπόστρωμα.

Ως προς την κοινωνική νομιμοποίηση, η βασικότερη πηγή λαϊκής νομιμοποίησης είναι η λειτουργική ένταξη της ληστρικής δραστηριότητας σε μια τοπική κοινωνία αλληλογνωριμιών, η οποία χαρακτηρίζεται από αυτονομία, αυτάρκεια, διαπροσωπικούς δεσμούς και σχέσεις εξάρτησης (Δαμιανάκος, 2005:49). Μέσω της οπλικής ισχύος, της απουσίας της κεντρικής εξουσίας, όπου ο «νόμος ταυτιζόταν με ξένη κυριαρχία, ήταν απόμακρος, δυσνόητος, γραπτός οργανωμένος σύμφωνα με μια αλλότρια λογική από μια διοίκηση με παράδοση στην αυθαιρεσία (Saint-Cassia, 1993:86), ο ληστής κατάφερνε να αναλάβει ηγετικό και στη συνέχεια διαμεσολαβητικό ρόλο, με απώτερο στόχο την προστασία της τοπικής αυτονομίας.

Σε μια αυτόνομη κοινωνία διαπροσωπικών δεσμών αυτάρκειας και κοινά αναγνωρισμένων αξιών, ο ληστής συνιστά το πρόσωπο που με τρόπο τυπικό ή άτυπο διαμεσολαβεί ανάμεσα στην κοινότητα και την επίσημη εξουσία και μετατρέπεται έτσι σε θεματοφύλακα των ιδιαίτερων αξιών και της ιδιαίτερης κοινοτικής αυτονομίας (Δαμιανάκος, 2005:43). Με το διαμεσολαβητικό αυτό ρόλο μεταξύ της εξουσίας και των αγροτών, ο ληστής επιχειρεί τη βία και την συνδέει με τις κοινωνικές ανισότητες (Blok, 1974). Επιπρόσθετα, μέσα από τις αρετές και τα ιδανικά του ληστή όπως ελευθερία, δύναμη, δικαιοσύνη, ηρωισμό (Δαμιανάκος, 2005:60) ο ληστής μετατρέπεται σε σύμβολο. Οι πολιτισμικές αυτές αξίες της τιμής και της ντροπής διαμορφώνουν την εικόνα των ληστών ως ανδρών τιμημένων στο λαϊκό λόγο (Herzfeld, 1982). Είναι η προσωποποιημένη αντίσταση στο εξωτερικό, η άφθαρτη ελπίδα, ο εκδικητής της αδικίας, καθώς η ρήση «οφθαλμός αντί οφθαλμού» συνιστά νόμιμο μέσο κοινωνικής ρύθμισης για το αγροτικό πνεύμα (Δαμιανάκος, 2005:64). Ο ληστής μετατρέπεται σε ήρωα γιατί με τη γενναιότητα, την τόλμη, την ανδρεία και το σφρίγος του ενσαρκώνει το κοινοτικό ιδανικό και δύναται να αποκαταστήσει την παραδοσιακή τάξη πραγμάτων (Δαμιανάκος, 2005:67).

Ιστορική αναδρομή του φαινομένου της ληστείας

Οι τρεις μεγάλες συσσωματώσεις κοινωνικής αμφισβήτησης στην ιστορία των λαϊκών παρονομιών, που εμφανίστηκαν στην Ελλάδα, είναι οι κλέφτες σχηματισμοί ανυπότακτων ορεσίβιων του 18^{ου} αιώνα, οι ληστές, που συνεχίζουν την κλεφταρματολική παράδοση της επαναστατικής και μετα-επαναστατικής περιόδου (19^{ος} αιώνας) και οι ρεμπέτες (αρχές του 20^{ού} αιώνα) που συνιστούν το σκληρό πυρήνα των κατώτερων λαϊκών στρωμάτων των αστικών κέντρων (Δαμιανάκος, 2005:95).

Στην Ελλάδα το φαινόμενο της ληστείας λαμβάνει χώρα, κατά το 19^{ο} αιώνα μέχρι τις αρχές του 20^{ού} αιώνα, κυρίως στον κεντρικό ελλαδικό χώρο, «με νοητό αλλά προσδιοριστικό άξονα τα ελληνοτουρκικά σύνορα (1832-1881)» (Κολιόπουλος, 1979). Η οροθετική γραμμή Ελλάδας-Τουρκίας ήταν ένας από τους παράγοντες που ευνόησε την οργανωμένη ληστρική δραστηριότητα. Ακόμα η κλεφτοαρματολική παράδοση, που εξακολουθούσε να υφίσταται με τη μορφή των καπετανάτων και των καπετάνιων του Αγώνα καθώς και η γενική αναστάτωση που δημιουργούσαν οι συνεχείς εξεγέρσεις της αλυτρωτικής πολιτικής, είναι παράγοντες που επηρέασαν τη δραστηριοποίηση των ληστρικών συμμοριών, στις μεθοριακές περιοχές. Ο συνδυασμός των παραγό-

ντων αυτών είχε ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη μιας ιδιάζουσας μορφής ληστείας, με χαρακτηριστικές διαστάσεις τη «μεθοριακή», την «αλυτρωτική», την «κλεφταρματολική» και τη «νομαδική» (Κολιόπουλος, 1979).

Το φαινόμενο της ληστείας βρίσκεται σε έξαρση μετά το 1833, λόγω της αδυναμίας του νεοσύστατου ελληνικού κράτους να αφομοιώσει τους ατάκτους που υπολογίζονταν μεταξύ των 5000-13000 ατόμων. Την κατάσταση επιδείνωσε η επικράτηση διοικητικού χάους, η ένδεια παλαιών στρατιωτικών, η ακτημοσύνη (Κολιόπουλος, 1979:16). Ο πιο σημαντικός παράγοντας όμως για την έξαρση του φαινομένου ήταν η συνέχιση της κλεφταρματολικής παράδοσης (Κολιόπουλος, 1979:2; Δαμιανάκος, 2003:69).

Για την αντιμετώπιση του φαινομένου το κράτος προχωρά σε μια δέσμη μέτρων που συνοπτικά περιλαμβάνουν τη θέσπιση ποινικού νόμου (1834) βάσει του οποίου «ένοχοι ληστείας ήταν όσοι με την βία ή την απειλή της βίας, οικειοποιούνταν ξένη κινητή περιουσία, όσοι με σκοπό τη ληστεία ήταν εφοδιασμένοι με όπλα και τα μεταχειρίζονταν, καθώς και εκείνοι που οικειοποιούνταν όπλα με σκοπό τη ληστεία, και όσοι στερούσαν κάποιον από τα μέσα υπεράσπισής του, διαπράττοντας έτσι ληστεία» (Κολιόπουλος, 1979:5). Ο ποινικός νόμος συνιστά κάτι το εντελώς ξένο στις αντιλήψεις του λαού και επιβάλλει αυστηρές ποινές συμπεριλαμβανομένου τη θέσπιση της θανατικής ποινής. Άλλα μέτρα αφορούσαν στη σύσταση χωροφυλακής και στην απορρόφηση ατάκτων στη «φάλαγγα» (1835), ένα σώμα που συνιστούσε τιμητική διάκριση για τους αγωνιστές. Ο συνδυασμός των παραπάνω μέτρων επέφερε σταδιακά τη μείωση του φαινομένου, μια εξέλιξη που όμως αποδείχθηκε πρόσκαιρη.

Η περίοδος, μετά το 1840 έως το 1848, χαρακτηρίζεται από εξεγέρσεις όπου οι λήσταρχοι, εν όψει της απουσίας τακτικού στρατού, καλούνταν ως αρωγοί του κράτους και στη συνέχεια, μετά τη λήξη των εξεγέρσεων, τους χορηγούσαν γενική αμνηστία. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να δημιουργηθεί μια ρευστή κατάσταση όπου «η γραμμή που χώριζε την παρανομία από τη νομιμότητα ήταν δυσδιάκριτη και ο ληστής μεταπηδούσε από τη μια κατάσταση στην άλλη με σχετική ευκολία και ανάλογα με τις περιστάσεις» (Κολιόπουλος, 1979:68). Συνέπεια αυτής της στρατηγικής (παρανομία-νομιμότητα) ήταν η εισροή των καπεταναίων, λήσταρχων και οπλαρχηγών στην εξουσία και η τοποθέτησή τους μεταξύ λαού και εξουσίας ως όργανα αλλά και ως ανταγωνιστές της εξουσίας.

Μετά το 1848, επανέρχεται η ανάγκη για καταστολή του φαινομένου οπότε ξεκινά μια περίοδος μέτρων με καταδίκες και πιο οργανωμένη καταδίωξη. Το 1856, ενόψει μιας οργανωμένης απόπειρας να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο καθολικά, υπογράφεται Σύμβαση μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας, όπου τα δύο συμβαλλόμενα μέρη αναλάμβαναν να μην επιτρέψουν το σχηματισμό συμμοριών στην επικράτειά τους. Οι ληστές που συλλαμβάνονταν στην επικράτεια μιας χώρας ήταν υπόλογοι και για τα εγκλήματα που είχαν διαπράξει στην επικράτεια της άλλης. Τα δύο συμβαλλόμενα μέρη αναλάμβαναν επίσης να διαθέσουν για τη φύλαξη του κοινού συνόρου τακτικά στρατεύματα (Κολιόπουλος, 1979:116). Την ίδια περίοδο (1855-1858) ξεκινά η διε-

ρεύνηση του φαινομένου από το κράτος όπου σύμφωνα με επίσημα στοιχεία οι ληστές είναι στην πλειοψηφία τους ποιμένες (36%), γεωργοί (34,7%) και ακολουθούν τεχνίτες, στρατιωτικοί, λιποτάκτες, φυγόδικοι (Κολιόπουλος, 1979:157).

Τα αίτια για την επιμονή και την έκταση του φαινομένου της ληστείας ήταν σύμφωνα με την έκθεση του προέδρου του δικαστηρίου του Μεσολογγίου Ευσταθίου Δ. Ηλιόπουλου η ηθική κατάσταση του τόπου όπου «το ληστεύειν εθεωρήθη ηρωισμός και μέσον παραγωγής έντιμον» (Κολιόπουλος, 1979:159), ο τρόμος και ο θαυμασμός της τοπικής κοινωνίας, η στατικότητα της ζωής των αγροτικών πληθυσμών και η απουσία επιλογών. Η αντιμετώπιση του φαινομένου απαιτούσε ενδυνάμωση της τοπικής αυτοδιοίκησης, αποτελεσματικούς μηχανισμούς αστυνόμευσης και ελέγχου, εθνική εκπαίδευση, εκσυγχρονισμό του σωφρονιστικού συστήματος (Κολιόπουλος, 1979:185).

Στον ύστερο 19ο αιώνα, το φαινόμενο της ληστείας βρίσκεται σε ύφεση. Αυτό δεν εξηγείται μόνο από τις αποδοτικότερες και ισχυρότερες αστυνομικές δυνάμεις. Η ουσιαστική αιτία έγκειται στο ότι εξαλείφθηκαν σταδιακά οι συνθήκες που προγενέστερα στήριζαν τη ληστεία, μέσω των πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών αλλαγών. Πιο συγκεκριμένα, διαβρώνεται η οικονομία αυτοσυντήρησης, ενισχύεται η κεντρική εξουσία και βελτιώνονται οι μηχανισμοί ελέγχου του κεντρικού κράτους. Οι κοινωνικές συγκρούσεις γίνονται πιο συλλογικές και πιο πολιτικοποιημένες, παρακμάζει ο λαϊκός ληστρικός μύθος και κυρίως υπεισέρχεται στην κοινωνία η έννοια του εγκληματία (Δαμιανάκος, 2005:80).

Στις αρχές του 20ου αιώνα και κυρίως κατά τη δεκαετία 1920-30, το φαινόμενο της ληστείας αλλάζει καθώς «ο όγκος των παρακοινωνιακών στρωμάτων μεταφέρεται στην πόλη όπου ακμάζει ένας άλλος πολιτισμός λαϊκής ανυποταγής, οι ρεμπέτες» (Δαμιανάκος, 2005:77). Με τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες τροποποιημένες, μεταβάλλονται και οι ρόλοι των παρανόμων. Οι «αρετές» τους, όπως διαφαίνονται μέσα από το ρεμπέτικο τραγούδι (επιθετικότητα, σκληρότητα, ανυποταξία, συντροφικότητα, γενναιοδωρία, εκδίκηση, μπέσα) (Δαμιανάκος, 2005:110-111), διατηρούν στοιχεία της κλεφταρματολικής παράδοσης. Η μετέπειτα εξόντωση της ληστρικής συμπεριφοράς είναι προϊόν της μετάβασης σε μια καπιταλιστική κοινωνία που προκάλεσε την κοινωνική και λειτουργική αποξένωση των «λαϊκών παρανόμων» (Δαμιανάκος, 2005:69). Μέσα σε μια νέα οικονομική, πολιτική και κοινωνική πραγματικότητα ο κλέφτης απογυμνώνεται από τα κοινωνικά χαρακτηριστικά που τον καθιστούν ήρωα και γίνεται ένας απλός κακοποιός (Δαμιανάκος, 2005:48).

Συμπέρασμα

Η βία είναι πολιτισμικά οριοθετημένη και η ερμηνεία της εξαρτάται από το κοινωνικό πλαίσιο όπου εκδηλώνεται. Επιπρόσθετα, ο παρατηρητής, είτε αυτός είναι ιστορικός είτε ανθρωπολόγος θα επιτρέψει να παρεισφρήσουν, στην ανάλυση και οι παρατηρήσεις του, οι πεποιθήσεις του για τη βία. Ως εκ τούτου, το αν μια κοινωνία είναι περισσότερο ή λιγότερο βίαιη σε σχέση με το παρελθόν της, προϋποθέτει μια ξεκάθαρη

ερμηνεία του τι είναι βία και τη γνώση του κοινωνικού, οικονομικού και πολιτικού γίγνεσθαι που πλαισιώνει την εκάστοτε πράξη.

Η ληστεία, όπως αναδείχθηκε από την παρούσα μελέτη, είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο, που δεν μπορούμε να το εξετάσουμε έξω από τις κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές συνθήκες και από το πολιτισμικό υπόβαθρο της κάθε γεωγραφικής περιοχής. Στους νεότερους χρόνους, η ληστεία δεν αποτελούσε έκφραση παραβατικότητας και παρανομίας, αλλά πράξη επιβίωσης, δικαιοσύνης και διαμαρτυρίας απέναντι στην κρατική εξουσία. Οι διάφορες ληστρικές ομάδες αναζητούσαν τρόπους επιβίωσης, μέσω της αρπαγής και της κλοπής. Η ληστεία στις απομακρυσμένες ορεσίβιες κοινωνίες δεν θεωρούνταν παράνομη αλλά αντίδραση στη φτώχεια, την πείνα, την ανέχεια. Προϋπόθεση για την κατανόησή της είναι η μελέτη όχι μόνο των πράξεων των ληστών αλλά και του συμβολισμού και της κοινωνικής αποδοχής που απολάμβαναν οι ληστές.

Η ληστεία ήταν έντονα επηρεασμένη από τη σύγκρουση της τοπικής με την κεντρική εξουσία και από την αδυναμία της κρατικής εξουσίας να επιβληθεί στους πληθυσμούς αυτούς. Μέσα σε αυτές τις συνθήκες της αδύναμης κρατικής παρουσίας, των κοινωνικών ανισοτήτων και των πολιτισμικά κατοχυρωμένων ηθικών πλαισίων, εξελίσσεται σε φαινόμενο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό, ενταγμένο στις ιστορικές συγκυρίες των ποιμενικών και αγροτικών κοινωνιών των νεότερων χρόνων.

Η ληστεία νομιμοποιείται κοινωνικά, με αποτέλεσμα η ίδια η τοπική κοινωνία να αποδέχεται και να αναπτύσσει σχέσεις με τους ληστές. Η κοινωνική ληστεία συνδέεται με το πολιτισμικό ιδεολογικό υπόστρωμα των συγκεκριμένων περιοχών και υποστηρίζεται από την ίδια την κοινωνία, με αποτέλεσμα οι ληστές να γίνονται ήρωες και να εκφράζουν το κοινό αίσθημα και τις ηθικές αξίες της κοινότητας. Μέσα από τη μελέτη της κοινωνικής ληστείας, αποκαλύπτονται οι τρόποι, σύμφωνα με τους οποίους οι ορεινές κοινωνίες της ελληνικής περιφέρειας αντιλαμβάνονταν την έννοια της τιμής, της δικαιοσύνης και της αντίστασης στην κρατική εξουσία. Επομένως, η κοινωνική ληστεία ως μορφή βίας ερμηνεύεται ως κοινωνική πρακτική, ως φορέας πολιτισμικής ταυτότητας και κοινωνικής νομιμοποίησης, στο ιστορικό πλαίσιο της ελληνικής επικράτειας, κατά τους νεότερους χρόνους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Astrinaki, R. (2005). «I koinoniki anthropologia kai o viaios eikostos aionas», *Epitheorisi Koinonikon Erevnon,* 118, 3-29.

Bandura, A. (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. Prentice-Hall.

Blok, A. (1974). *The Mafia of a Sicilian Village, 1860—1960: A Study of Violent Peasant Entrepreneurs.* Oxford [England]: Blackwell.

Damianakos, St. (2003). Koinoniki listeia kai agropoimenikos politismos stin Ellada, sto o idios, *Paradosi antarsias kai laikos politismos*. Athina: Plethron, 64-97.

Damianakos, St. (2005). *Ithos kai politismos ton epikindynon taxeon stin Ellada*. Athina: Plethron.

Dimitriou, S. (2003). *Morfes Vias*. Savvalas.

Elias, N. (2000). *The Civilizing Process: Sociogenetic and Psychogenetic Investigations* (Εκδ. Eric Dunning et al.). Blackwell.

Foucault, M. (1995). *Discipline and Punish The Birth of the Prison* (A. Sheridan, Μετάφρ.). Vintage Books.

Gallant, T. W. (1988). Greek bandits: Lone wolves or a family affair?, *Journal of Modern Greek Studies.* 6:2, 269-290.

Galtung, J. (1990). *Cultural Violence*. Journal of Peace Research. 27(3), 291–305.

Gkara E., Organomeni Via: Polemos kai listeia simeioseis apo to SPOUDASTIRIO ISTORIAS KAI ISTORIOGRAFIAS. Panepistimio Aigaiou, Tmima Koinonikis Anthropologias kai Istorias.

Herzfeld, M. (1982). *Ours once more: Folklore, ideology, and the making of modern Greece.* Pella Publishing.

Hobsbawm E. J. (1969). *Bandits*. Liedenfeld and Nicholson, London στο: pdf «Bandits».

Koliopoulos, I. (1979). *Oi listes*. Athina: Ermis.

Lorenz, K. (1966). *On Aggression*. Harcourt, Brace & World.

Sant-Cassia, P. I koinoniki listeia stin Kypro ton 19o aiona, sto Papataxiarchis E. kai Paradellis Th. (epim.), *Anthropologia kai parelthon: Symvoles stin koinoniki istoria tis neoteris Elladas* (1993). Athina: Alexandreia, 79-112.

Van Boeschoten, R., (1991). KLEFTARMATOLOI, LISTES KAI KOINONIKI LISTEIA, *Mnimon, 13*, 9-24.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

Δημιουργική ανάγνωση και γραφή.
Ένα σενάριο για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο δημοτικό.

Γιαννούτσου Αμαλία, Δρ. Επιστημών της Αγωγής, Ράλλειο Πειραματικό Δημοτικό

Περίληψη

Το παρόν άρθρο εμβαθύνει στην εκπαιδευτική και ερευνητική εμπειρία καινοτόμου εκπαιδευτικής πρακτικής, στα πλαίσια πειραματισμού με την εφαρμογή του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών στη Γλώσσα. Αντλώντας από την εμπειρία αυτή αναλύεται ένα σενάριο διδασκαλίας της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η καινοτόμος δράση «Ποιητικά Τοπία: εργαστήρι φιλαναγνωσίας και δημιουργικής γραφής», της οποίας αποτελεί μέρος η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε σε μαθητές και μαθήτριες της Ε' τάξης Πειραματικών Δημοτικών Σχολείων κατά τα σχολικά έτη 2023-2024 και 2024-2025. Η δράση σκιαγραφεί μία συνάντηση μεταξύ τέχνης και εκπαίδευσης. Επιστρατεύει τη μνήμη και τη φαντασία των μαθητών, αξιοποιώντας στρατηγικές διαφοροποιημένης εκπαίδευσης, υπό το πρίσμα της κριτικής παιδαγωγικής. Το σενάριο διδασκαλίας αφορά στη δημιουργική επεξεργασία του «Παράξενου πραματευτή» της Ζωής Βαλάση και αποτελεί μια πρόταση εμπλουτισμού και επέκτασης της 2ης ενότητας του σχολικού βιβλίου της γλώσσας, με θέμα τη «Ζωή στην πόλη». Μέσα από ομαδικές αλλά και ατομικές εργασίες, τα παιδιά ανακαλύπτουν τους μηχανισμούς της αφήγησης, εμπνέονται από λογοτεχνικά τεχνάσματα, πειραματίζονται με τη δημιουργία ελεύθερων κειμένων, προσεγγίζοντας ζητήματα ταυτότητας και κοινότητας. Τα κείμενα των μαθητών συνιστούν κριτικούς στοχασμούς: αναδεικνύουν το πώς οι μαθητές βιώνουν και ερμηνεύουν το παρόν, ενώ ταυτόχρονα θέτουν σε κίνηση εναλλακτικά φαντασιακά και δυνατότητες για το μέλλον.

Λέξεις-Κλειδιά: δημιουργική γραφή, φιλαναγνωσία, διαφοροποίηση, κριτικός γραμματισμός

Instructions & Formatting of the articles that will be submitted for publication after a crisis in the magazine: "Neos Paidagogos online"

Giannoutsou Amalia, Dr. n Education, Ralleion Experimental School

Abstracts

This article delves into the educational and research experience of an innovative educational practice, within the framework of experimentation with the implementation of the New Language Curriculum. Drawing from this experience, we analyze a scenario for the teaching of literature in primary education. The innovative activity "Poetic Landscapes: a reading club and creative writing workshop", of which this specific teaching intervention is part, was designed and implemented for 5th grade students at Experimental Primary Schools during the school years 2023-2024 and 2024-2025. The activity outlines an encounter between art and education. It mobilizes the memory and imagination of students, making use of differentiated education strategies, under the

scope of critical pedagogy as a theoretical framework. The teaching scenario suggests the creative elaboration of “The Strange Merchant” by Zoe Valasi and constitutes a proposal for the enrichment and expansion of the 2nd unit of the language textbook, on the topic of “Life in the City”. Through group and individual work, children unveil the narrative mechanisms, draw inspiration from literary devices and experiment with the creation of free texts, as they approach issues of identity and community. The students’ texts constitute critical reflections: they highlight how students experience and interpret the present, while mobilize alternative imaginaries and possibilities for the future.

Key-Words: creative writing, reading engagement, differentiation, critical literacy

Εισαγωγή

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο αντλεί από την εμπειρία της καινοτόμου δράσης «Ποιητικά τοπία: λέσχη φιλαναγνωσίας και εργαστήρι δημιουργικής γραφής», η οποία αναλύει πρακτικές που προάγουν τη δημιουργική διδασκαλία της γλώσσας. Η εν λόγω δράση υλοποιήθηκε καθ’ όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους 2023-2024 στην Ε’ τάξη του Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Αθηνών (ΠΣΠΑ) και συνεχίζεται το 2024-2025 σε τμήμα Ε’ τάξης του 1ου δωδεκαθέσιου Ράλλειου Πειραματικού Δημοτικού. Για εννέα μήνες οι μαθητές έρχονται σε επαφή με λογοτεχνικά κείμενα τα οποία λειτουργούν ως πηγές έμπνευσης και ως μοχλοί δημιουργίας νέων, ελεύθερων κειμένων μέσα από τον αυτοσχεδιασμό και την αυτόματη, δημιουργική γραφή. Η παρούσα διδακτική παρέμβαση έχει ως αφόρμηση τον «Παράξενος πραματευτή» της Ζωής Βαλάση. Η διδασκαλία του κειμένου πλαισιώνει τη δεύτερη ενότητα του εγχειριδίου της γλώσσας της Ε δημοτικού με τίτλο « Η ζωή στην πόλη», συνιστώντας μία πρόταση δημιουργικού εμπλουτισμού και κριτικής επεξεργασίας της ενότητας.

Το άρθρο αρχικά επιχειρεί τη σύνθεση του θεωρητικού και μεθοδολογικού πλαισίου της παρέμβασης: η μνήμη και η φαντασία συνδέονται άρρηκτα, ως εργαλεία που μας επιτρέπουν να εξερευνούμε, να ερμηνεύουμε και να ανακατασκευάζουμε την κοινωνική πραγματικότητα. Υποστηρίζει ότι, ειδικά στην εκπαίδευση, η πρακτική της αφήγησης, είτε ως συγγραφή, είτε ως ανάγνωση δημιουργεί έναν δι-υποκειμενικό χώρο έκφρασης βιωμάτων και συναισθημάτων. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι πρακτικές, τα εργαλεία και οι δράσεις που διέπουν το διδακτικό σενάριο. Τέλος, αναλύονται επιλεγμένα κείμενα των μαθητών, η συγγραφή των οποίων είχε ως σημείο εκκίνησης το βασικό κείμενο διδασκαλίας. Σε αυτό το πλαίσιο αναδεικνύεται το εργαστήρι φιλαναγνωσίας και δημιουργικής γραφής ως ένας τόπος συνάντησης ετερόκλιτων εμπειριών, ο οποίος επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να ερμηνεύσουμε το κοινωνικό φαντασιακό των μαθητών (Καστοριάδης, 2010) αλλά και να το ωθήσουμε προς νέες μεταμορφωτικές δυνατότητες.

Μνήμη και φαντασία: τα αφηγηματικά υλικά της ταυτότητας

Μέσα από την ευρύτερη εφαρμογή της καινοτόμου δράσης -καθώς και τη διδασκαλία

του κειμένου που παρουσιάζεται διεξοδικά εδώ- επιχειρείται μία συνάντηση μεταξύ τέχνης και κριτικής παιδαγωγικής, με απώτερο σκοπό να αναδυθεί η εκφραστική και στοχαστική δύναμη των παιδιών. Σε αυτό το πλαίσιο η σχέση μεταξύ μνήμης και φαντασίας είναι η κύρια μεθοδολογική αρχή που καθοδηγεί την εν λόγω πρακτική. Η μνήμη και η φαντασία δεν ερμηνεύονται ως εικόνες ή ιδέες που κατέχουμε, δηλαδή ως απλές πηγές συμβόλων, αλλά αντίθετα ως δράσεις: εάν η μνήμη συνοδεύεται από μία αντιστροφή του βλέμματος, δηλαδή «το να κοιτάξουμε προς τα πίσω», η φαντασία συνεπάγεται το στρέψιμο του βλέμματος προς τα εμπρός, κουβαλώντας όσα έχουμε συλλέξει από το νοητικό ταξίδι μας στον χωροχρόνο (Καστοριάδης, 2010). Ωστόσο, η ίδια η πράξη της αναθεώρησης του παρελθόντος μας είναι μια μεταφορά, με την έννοια ότι το ξανα-φανταζόμαστε (Σερεμετάκη, 2017). Η ανάμνηση είναι πράξη φαντασίας. Οποιοσδήποτε απολογισμός κάνουμε για τις δικές μας εμπειρίες είναι μια άσκηση για την επανεφεύρεση του εαυτού. Ακόμη και όταν πιστεύουμε ότι αναφέρουμε με ακρίβεια γεγονότα του παρελθόντος, πρόσωπα, αντικείμενα, μέρη και τη σειρά τους, στην πραγματικότητα επανεφεύρουμε τον εαυτό μας και τον κόσμο γύρω του (Di Piero στη Le Guinn, 2004).

Συνεπώς, κάθε φαντασίωση του μέλλοντος είναι άρρηκτα δεμένη με τον τρόπο βίωσης του παρόντος και πρέπει να διαβαστεί ως προϊόν του κόσμου μέσα στον οποίο δημιουργήθηκε (Καστοριάδης, 2010). Αυτή η διάσταση της μνήμης και της φαντασίας ως δυνάμεις που διασχίζουν χρόνους, τόπους, πρόσωπα και αντικείμενα, αναδεικνύει τη διαλεκτική τους σχέση με την οικοδόμηση της ταυτότητας (Σερεματάκη, 2017). Μάλιστα, το εργαλείο με το οποίο οι άνθρωποι δίνουν νόημα στις εμπειρίες τους και στον κόσμο γύρω τους, δηλαδή γίνονται υποκείμενα, είναι η αφήγηση (Καστοριάδης, 2010). Η αφήγηση σε όλες τις μορφές της υπάρχει στον κόσμο μας για έναν σημαντικό λόγο μεταξύ άλλων – παρέχει έναν τρόπο να κατανοήσουμε τον κόσμο γύρω μας. Υπό αυτή την έννοια, η δημιουργία του υποκειμένου είναι μια πολιτική πράξη υλικής κατασκευής μέσω της μνήμης και της φαντασίας, δηλαδή μια αφήγηση που αποκαλύπτει τη σχέση μας με την πραγματικότητα και τη θέση μας στον κόσμο.

Αναπόφευκτα, λοιπόν, τα αφηγηματικά στοιχεία με τα οποία καταπιανόμαστε, έχουν υλικές και αισθητηριακές συντεταγμένες: οι αναμνήσεις, τα όνειρα, οι επιθυμίες αντανακλούν τα βιώματα των παιδιών. Καθώς αξιοποιούμε τις «μνημονικές αποσκευές» των παιδιών (Σερέφας στη Νικολαΐδου, 2016), τείνουμε σε ό,τι αναδύεται αυθόρμητα και φροντίζουμε να εκφραστεί διαισθητικά, μιας και η ηλικία των μαθητών μπορεί να τους δυσκολεύει να μοιραστούν ό,τι τους επηρεάζει άμεσα ή βαθιά. Οι αφηγήσεις γίνονται με πλασματικό τρόπο μέσα από το σώμα, μετατρέποντάς το σε τόπο συνείδησης, συμβολικού νοήματος και εμπειρίας, επιτρέποντάς μας την πρόσβαση στο κοινωνικό φαντασιακό των παιδιών. Με άλλα λόγια, τα κείμενα των παιδιών λειτουργούν ως κάτοπτρα των κοινωνικοπολιτισμικών αξιών του κόσμου στον οποίο γεννήθηκαν.

Ως αποτέλεσμα, η μεθοδολογία ανάγνωσης του κειμένου και της συγγραφής που προτείνεται

τρέφεται από τις αισθήσεις και τα συναισθήματα, των μαθητών. Καθιερώνεται έτσι μία

σχέση που βασίζεται στην εμπειρία, το βίωμα. Σε αυτό το πλαίσιο αξίζει να προσεγγίσουμε το ζήτημα της γλώσσας. Αρχικά, η γλώσσα που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να είναι μια γλώσσα που παρακινεί τους συμμετέχοντες να γράψουν, να παίξουν και να αφηγηθούν συναισθηματικά τοπία. Μία γλώσσα που αναγνωρίζει την επιθυμία η οποία δεν έχει ακόμη ειπωθεί, αλλά παλεύει να βγει στην επιφάνεια. Ως εκ τούτου, η διαδικασία της συγγραφής θα πρέπει να καθοδηγείται από μία γλώσσα που τρέφει τη φαντασία, μετατρέποντας τις δημιουργίες των μαθητών σε συμβολικά τοπία. Από την άλλη, η γλώσσα των κειμένων που γράφουν οι μαθητές είναι μια γλώσσα αναπόφευκτα αποσπασματική και κατακερματισμένη, με την έννοια ότι αποκαλύπτει διακριτικά και ταυτόχρονα αγγίζει σε βάθος τους προβληματισμούς τους. Πρόκειται για μια γλώσσα ασταθή, με την έννοια ότι διασχίζει διαφορετικές ιστορίες.

Εντέλει, όλοι οι τρόποι με τους οποίους προσεγγίζουμε τη διδασκαλία και τη χρήση της γλώσσας είναι τρόποι με τους οποίους ερχόμαστε αντιμέτωποι με το πρόβλημα της μάθησης. Συγκεκριμένα, το παρόν σχέδιο διδασκαλίας κινείται στην κατεύθυνση του νέου αναλυτικού προγράμματος σπουδών, σύμφωνα με το οποίο η διδασκαλία είναι μία διαδικασία συνυφασμένη με τη μετάδοση της γνώσης, ενώ η λογοτεχνία είναι συνδεδεμένη άμεσα με την αισθητική απόλαυση, τον θαυμασμό και τη συγκίνηση που προκαλεί στον αποδέκτη. Το διάβασμα ως "μάθημα" αντιτίθεται ριζικά στο διάβασμα – απόλαυση που έχει ως προϋπόθεση την ελεύθερη και αβίαστη προσωπική εμπλοκή του παιδιού (Σερέφας στη Νικολαΐδου, 2016). Γι’ αυτό και χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στο πώς δημιουργούμε ένα σχέδιο διδασκαλίας, όταν πρόκειται να εφαρμοστεί σε πλαίσιο φιλαναγνωσίας, ώστε να μην παρασυρθούμε σε δραστηριότητες που έχουν ως μοναδικό σκοπό να εξετάσουν την ικανότητα κατανόησης του κειμένου και να ελέγξουν τη δυνατότητα ερμηνείας του. Τέτοιες ασκήσεις προάγουν τον διδακτισμό και απομακρύνουν από την αισθητική απόλαυση του κειμένου (Νικολαΐδου, 2016). Από την άλλη, δεν ωφελεί παιδαγωγικά το κείμενο να αποτελεί μία πρόφαση για να δουλευτούν στην τάξη οι όποιες δημιουργικές και εμψυχωτικές δράσεις, μιας και η στάση αυτή απομακρύνει εξίσου τα παιδιά από την αισθητική απόλαυση της τελετουργίας της ανάγνωσης. Όλα τα κείμενα, κατά την κατάθεσή τους για κρίση, θα πρέπει να περιέχουν τα εξής:

Η διδακτική προσέγγιση

Η προτεινόμενη διδασκαλία έχει οργανωθεί δίνοντας ιδιαίτερη εστίαση α) στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, με σκοπό να εξασφαλίζεται η ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών, β) στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών και γ) στην καλλιέργεια της φαντασίας και της κριτικής σκέψης. Η μέθοδος διδασκαλίας που πρόκειται να εφαρμοστεί είναι η καθοδηγούμενη ανακαλυπτική / διερευνητική με στοιχεία ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, ιδανικές για τη διδασκαλία σε τάξεις μεικτού επιπέδου (Ματσαγγούρας, 2001). Σε αυτό το πλαίσιο, η αξιοποίηση της τέχνης στην τάξη προσφέρει ευκαιρίες διαφοροποίησης κινητοποιώντας κάθε μαθητή βάσει των ενδιαφερόντων του και επιτρέποντας στον καθένα να αξιοποιήσει τις δυνατότητές του στο έπακρο, φτάνοντας μέχρι εκεί που μπορεί (Αργυρόπουλος, 2013). Καθ’ όλη τη

διάρκεια της διδασκαλίας αξιοποιούνται τεχνικές όπως η συζήτηση, ο διάλογος, οι ομάδες εργασίας, η διερεύνηση και ο καταιγισμός ιδεών, αξιοποιώντας το αντίστοιχο εποπτικό υλικό.

Οι εν λόγω μέθοδοι επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να εργαστεί πάνω σε ποικίλους γνωσιακούς, ψυχοσυναισθηματικούς και κοινωνικούς στόχους ταυτόχρονα, ενώ συνδέουν τη διδακτέα ύλη με την καθημερινή ζωή. Με αυτόν τον τρόπο, η γνώση περνάει μέσα από το βίωμα: οι μαθητές δεν περιορίζονται στον ρόλο του ακροατή αλλά, μεταμορφώνουν τη γνώση, για να γίνουν οι ίδιοι δημιουργοί της γνώσης, εν προκειμένω: ποιητές, κριτές και επιμελητές. Συνεπώς, έχοντας ως στόχο τη σύνδεση της παρεχόμενης γνώσης με την καθημερινή ζωή, οι δραστηριότητες σχεδιάζονται με κύριο μέλημα το να ενδιαφέρουν τα παιδιά, να τους επιτρέπουν να συνδεθούν συναισθηματικά με το κείμενο, να το απολαύσουν και να συνδιαλεγούν με παιγνιώδη τρόπο με αυτό (Φιλιππάτου, 2013).

Στόχοι και μαθησιακά αποτελέσματα

1. Οι μαθητές να μπορούν να συνδιαλέγονται με το κείμενο, για παράδειγμα διατυπώνουν συναι-σθήματα, συνομιλούν με τον ήρωα του κειμένου, κρίνουν ή να αξιολογούν δράσεις, σχολιάζουν συμβολισμούς (ψυχοκινητικός στόχος)
2. Οι μαθητές εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους, δηλαδή καλλιεργούν τη γλωσσική τους νοημοσύνη (γνωστικός στόχος)
3. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται την επικοινωνιακή διάσταση των γραμματικών φαινομένων της ενό-τητας: η χρήση των εγκλίσεων για να δώσουμε οδηγίες, η χρήση των επιθέτων στην περιγραφή (γνωστικός στόχος)

Επιπλέον στόχοι:

4. Καλλιέργεια της δημιουργικότητας, της φαντασίας και της αισθητικής απόλαυσης της ανάγνωσης (ψυχοκινητικός και συναισθηματικός στόχος)
5. Ενισχύουμε τις παραγωγικές δεξιότητες προφορικού και γραπτού λόγου (γνωστικός και ψυχοκινητικός στόχος)
6. Ενθάρρυνση της συνεργασίας και καλλιέργεια της αλληλεγγύης (συναισθηματικός στόχος).

Σύμφωνα με την στοχοταξινομία του Bloom (1956), οι παραπάνω στόχοι μπορούν να διακριθούν σε τρεις το-μείς: τον γνωστικό (cognitive), που αφορά τις διεργασίες της γνώσης, τον συναισθηματικό (affective) που αφορά τις στάσεις (attitudes) και τον ψυχοκινητικό (psychomotor) που αφορά τις δεξιότητες (skills). Όλοι οι προαναφερόμενοι στόχοι έχουν τεθεί έχοντας ως αναφορά την καλλιέργεια της αισθητικής απόλαυσης των κειμένων, την όξυνση της δημιουργικής και της κριτικής σκέψης, την ανάπτυξη της κοινωνικής ευαισθησίας των παιδιών. Παρόλο που φαντάζει συναφές, είναι εντελώς διαφορετικό να διαβάζει κάποιος για να μάθει από το να μαθαίνει καθώς διαβάζει. Το πρώτο αποπνέει κατευθυνόμενη σχολική δράση και αντίκειται στην ίδια την έννοια της λογοτεχνίας, ενώ το δεύτερο αναφέρεται στη γνώση που προσφέρει η ψυχαγωγία

(Σουλιώτης στη Νικολαΐδου, 2016).

Οι μαθησιακοί στόχοι αυτής της ενότητας εστιάζουν στην ανάπτυξη γνωστικών, ψυχοκινητικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών. Συγκεκριμένα, επιδιώκεται η ενεργή αλληλεπίδραση των μαθητών με το κείμενο, ώστε να εκφράζουν συναισθήματα, να συνομιλούν με τον ήρωα, να αξιολογούν δράσεις και να σχολιάζουν συμβολισμούς (Σουλιώτης, 2012). Παράλληλα, μέσα από τη διαδικασία αυτή, εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους, ενισχύοντας τη γλωσσική τους νοημοσύνη, ενώ αντιλαμβάνονται τη λειτουργία των γραμματικών φαινομένων, όπως η χρήση των εγκλίσεων για την παροχή οδηγιών και των επιθέτων στην περιγραφή. Επιπλέον, η ενότητα στοχεύει στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας, της φαντασίας και της αισθητικής απόλαυσης της ανάγνωσης, καθώς και στην ανάπτυξη των παραγωγικών δεξιοτήτων του προφορικού και γραπτού λόγου. Τέλος, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ενίσχυση της συνεργασίας και της αλληλεγγύης μεταξύ των μαθητών, ενθαρρύνοντας έτσι τη συναισθηματική τους ανάπτυξη.

Οι δραστηριότητες έχουν σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο λαμβάνοντας υπόψιν τις ιδιαιτερότητες των μαθητών αυτών, αλλά και της τάξης γενικότερα. Ειδικότερα, η δεύτερη δραστηριότητα του κυρίου μέρους έχει δομηθεί με βάση τη διαφοροποιημένη εκπαίδευση, αφού περιλαμβάνει ουσιαστικά διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο, την επεξεργασία και το τελικό προϊόν. Έτσι, κάθε ομάδα αναλαμβάνει διαφορετική εργασίες ανάλογα με τις κλίσεις, τις δεξιότητες και τις ανάγκες των μαθητών που την απαρτίζουν.

Χωροταξική οργάνωση της αίθουσας και υλικοτεχνική υποδομή

Οι μαθητές/τριες είναι χωρισμένοι σε πέντε ανομοιογενείς ομάδες των τεσσάρων, πέντε ατόμων, ή έξι ατόμων η καθεμία. Οι ομάδες αλλάζουν κάθε εβδομάδα ώστε όλοι να συνεργάζονται με όλους και δομούνται με τέτοιο τρόπο ώστε να εξασφαλίζεται η ποικιλία τόσο ως προς το φύλο όσο και ως προς το μαθησιακό επίπεδο. Κάθε μαθητής θα πρέπει να έχει στη διάθεσή του ένα τετράδιο ή ένα φύλλο χαρτί, μολύβια, γόμες, ενώ η τάξη θα πρέπει να έχει πρόσβαση στο διαδίκτυο και να διαθέτει είτε διαδραστικό πίνακα, είτε προτζέκτορα.

Ανάπτυξη του σεναρίου

1η δραστηριότητα / δραστηριότητα αφόρμησης: Ένας μικρός πραματευτής (20 λεπτά)

Στο στάδιο αυτό διαβάζουμε το κείμενο, ξεκινάμε μία συζήτηση με τα παιδιά για τις εντυπώσεις τους, τα συναισθήματα που τους προκάλεσε, αν μοιάζει ή διαφέρει με τη ζωή στη σύγχρονη πόλη και με ποιους τρόπους. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύουμε την κριτική σκέψη των παιδιών, η οποία με τη σειρά της ενεργοποιεί τη φαντασία τους. Ιδέες των παιδιών και σχετικό λεξιλόγιο καταγράφονται στον πίνακα για οπτικοποίηση: από τη μία τα παιδιά νιώθουν περήφανα όταν αποτυπώνονται οι ιδέες τους, από την άλλη το υλικό αυτό και η εισαγωγική συζήτηση λειτουργούν ως έμπνευση για το

συγγραφικό στάδιο.

2η δραστηριότητα: Είμαι κι εγώ ένας μικρός πραματευτής (διάρκεια: 10 λεπτά).

Σε αυτό το στάδιο, αξιοποιούμε τον καταιγισμό ιδεών ζητώντας από τους μαθητές να μπουν στον ρόλο του μικρού πραματευτή. Τους προσκαλούμε να σκεφτούν διάφορα αντικείμενα που θα τοποθετούσαν οι ίδιοι στο καλαθάκι τους, εάν ήταν μικροί πραματευτές. Οι ιδέες των παιδιών καταγράφονται στον πίνακα από τους υπεύθυνους γραφής της τάξης.

3η δραστηριότητα: Παράξενες πραμάτειες στο καλαθάκι μας (διάρκεια: 30 λεπτά)

Στη συνέχεια, τα παιδιά επιλέγουν από ένα αντικείμενο, όποιο θέλουν, από όσα έχουν καταγραφεί στον πίνακα. Με αφορμή το αντικείμενο της επιλογής τους γράφουν στο τετράδιο δημιουργικής γραφής μία μικρή παράγραφο σχετικά με το πώς φαντάζονται το αντικείμενο αυτό, τι δυνατότητες κρύβει και πώς θα άλλαζε τον κόσμο αν το χρησιμοποιούσαμε. Στο τέλος της συγγραφής τα παιδιά καλούνται να παρουσιάσουν τα κείμενά τους στην ολομέλεια.

4η δραστηριότητα: Η ζωή των μικρών πραγμάτων (διάρκεια: 20 λεπτά)

Σε κάθε ομάδα αναθέτουμε από μία ομαδική πρόκληση. Η πρώτη ομάδα καλείται να περιγράψει το κομπολόι από δάκρυα του ήλιου στο τετράδιο της δημιουργικής γραφής, η δεύτερη ομάδα πρέπει να δώσει οδηγίες χρήσης για το πώς χρησιμοποιείται ένα φυτόρολόι του ήλιου, η τρίτη ομάδα αναλαμβάνει να γράψει τι μπορεί να κάνει το αστραφτερό πουκάμισο μιας θαλασσοσταγόνας. Στην τέταρτη ομάδα έχουμε αναθέσει να γράψει ποιοι δε θα έπρεπε ποτέ να χρησιμοποιήσουν το μπουκαλάκι με αθάνατο νερό, ενώ, τέλος, η πέμπτη ομάδα έχει ως εργασία να σκεφτεί ποιες υπερδυνάμεις μπορεί να αποκτήσει κάποιος φορώντας ένα ζευγάρι παπούτσια από αραχνοκλωστές. Οι δραστηριότητες είναι διαφοροποιημένες με βάση το τελικό προϊόν, λαμβάνοντας υπόψιν τις δυσκολίες κάθε ομάδας. Ενθαρρύνουμε την συγγραφή και τη σύνδεση με γραμματικά φαινόμενα ως επικοινωνιακά φαινόμενα, μέσα από δημιουργικές δράσεις, οι οποίες αξιοποιούν τη φαντασία των παιδιών. Συνδέοντας τη γραμματική και την παραγωγή λόγου με το παιχνίδι, τα διδάσκουμε έμμεσα αλλά και αποτελεσματικά, κάνοντας επίκληση στη παιγνιώδη φύση των παιδιών.

5η δραστηριότητα ανακεφαλαίωσης / αξιολόγησης: Ενώνουμε τις πραμάτειες μας, αλλάζουμε τον κόσμο. (διάρκεια: 10 λεπτά)

Οι ομάδες παρουσιάζουν στην τάξη τις απαντήσεις τους, οι οποίες αποτελούν το ερέθισμα για να εκκινήσει μία διαδικασία αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης των ομάδων. Αξιοποιούμε την τεχνική των ερωταποκρίσεων και της συζήτησης, ώστε να σχολιάζουμε τόσο το ύφος των απαντήσεων και κατά πόσο αξιοποιούν τα υφολογικά στοιχεία του κειμένου, όσο και τον βαθμό στον οποίον συνδιαλέγονται με το κείμενο, ανοίγοντας μία συζήτηση γύρω από τις αξίες που αποτυπώνονται στο λογοτεχνικό απόσπασμα.Οι τίτλοι για κάθε ενότητα θα είναι στο κέντρο με γραμματοσειρά Times

New Roman, μέγεθος χαρακτήρων 12, έντονη (bold). Οι ενότητες δεν θα πρέπει να είναι αριθμημένες.

Κείμενα των μαθητών

Παπούτσια από αραχνοκλωστές (1)

Όταν φοράς τα παπούτσια από αραχνοκλωστές, γίνεσαι ένας υπερ-ήρωας. Με τις δυνάμεις σου μπορείς να σκαρφαλώνεις στους τοίχους, να πετάς ιστούς και να πετάς με τους ιστούς και να τρέχεις γρήγορα, όπως ο Spider-man. Όλα αυτά σου χρειάζονται για να βοηθάς τον κόσμο από τις φωτιές και τις ληστείες. Θα λύσεις τη βία κι έτσι δε θα μαλώνει κανείς.

Παπούτσια από αραχνοκλωστές (2)

Άμα φορέσεις τα παπούτσια από αραχνοκλωστές θα έχεις τη δύναμη της ευγένειας, της αγάπης και της καλοσύνης. Θα έδινα την αγάπη σε όλους τους ανθρώπους του κόσμου και θα τους βοηθούσα να είναι ευγενείς και όχι αγενείς. Έτσι θα μπορούσαμε να προσφέρουμε ευγένεια σε όσους τη χρειάζονται και καλοσύνη σε όσους έχουν ανάγκη.

Το φυτο-ρολόι του ήλιου

Αρχικά βάλε το ρολόι στον ήλιο, για να φορτίσει. Έπειτα, φόρεσε το ρολόι στο χέρι σου. Στη συνέχεια, πήγαινε κάπου φωτεινά, να το δοκιμάσεις. Θα χρειαστεί να περιμένεις για κάποια δευτερόλεπτα, περίπου τρία. Μόλις λάμψει η οθόνη, κούνησε τον μικρό τροχό στο πλάι του ρολογιού και παρατήρησε τον ήλιο να κινείται στο σύμπαν. Προσοχή! Μην το χρησιμοποιείς συνέχεια, είτε θα ζαλιστείς είτε θα εκραγεί ο ήλιος.

Το καλαθάκι

Στο καλαθάκι μου θα είχα ακουστικά που σου επιτρέπουν να διαβάζεις τις σκέψεις των ανθρώπων. Θα είχα και μια διαμαντένια μπλούζα που σε κάνει αόρατο. Έτσι και θα ήξερα ακριβώς τι θέλουν να μου πουν και θα μπορούσα να είμαι παντού. Όμως τελικά θα τα αντάλλαζα πολύ εύκολα, για να έχω περισσότερο χρόνο με τους φίλους μου και να παίζω μαζί τους.

Το αστραφτερό πουκάμισο μιας θαλασσοσταγόνας

Είναι ένα ένδυμα που το φοράς και σου επιτρέπει να περπατήσεις πάνω στο νερό. Χρησιμοποιώντας το μπορείς να μαζέψεις πολύ πιο γρήγορα, εύκολα και αποτελεσματικά τα σκουπίδια από τις θάλασσες, ενώ ταυτόχρονα ταΐζεις όλα τα ψάρια. Πώς χρησιμοποιείται: Φοράμε το ένδυμα, πατάμε το λαμπερό κουμπί και μεταφερόμαστε στην πλησιέστερη παραλία.

Το κομπολόι από δάκρυα του φεγγαριού

Το κομπολόι από δάκρυα του φεγγαριού είναι γαλάζιο, με χάντρες που μοιάζουν με

σταγόνες. Όταν κοιτάς την κεντρική σταγόνα, βλέπεις τον νυχτερινό ουρανό. Επειδή το κρατάς, αλλάζει χρώμα ανάλογα με το τι νιώθεις. Ας πούμε, αν νιώθεις χαρά θα γίνει κίτρινο, αν νιώσεις θυμό γίνεται κόκκινο, αν αηδιάσεις γίνεται πράσινο. Το βασικό κείμενο θα είναι γραμματοσειράς Times New Roman, μέγεθος χαρακτή- ρων 12.

Τα ελεύθερα κείμενα ως αντανακλάσεις του κόσμου και καθρέφτες υποκειμενικότητας

Οι αφηγήσεις των παιδιών, αν και πλασματικές, αποκαλύπτουν διακριτικά τις υφές της υποκειμενικής τους εμπειρίας. Παρά το γεγονός ότι είναι ατομικές δημιουργίες, οι αφηγήσεις που παρουσιάζονται εδώ αναδεικνύονται ως ένα συλλογικό έργο στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας. Αν και καθεμία από αυτές τις αφηγήσεις διαπραγματεύεται διαφορετικές χρήσεις αντικειμένων, ως σύνολο κειμένων δείχνουν ότι το σώμα και τα συναισθήματα δεν υπάρχουν μόνο στη σφαίρα του ιδιωτικού ή του οικείου, αλλά επεκτείνονται και στη σφαίρα του πολιτικού. Η δυναμική των κειμένων μάς επιτρέπει να εκτελέσουμε ποικίλες αναγνώσεις. Για παράδειγμα, μία πιθανή ερμηνεία είναι ότι τα κείμενα των παιδιών αποτελούν αντικατοπτρισμούς των ορίων της ανθρώπινης ζωής στον ύστερο καπιταλισμό: πραγματεύονται ζητήματα όπως τη μοναξιά στις σύγχρονες κοινωνίες, την αποξένωση και την αποσύνδεση, την ευαλωτότητα μπροστά στην οικολογική κρίση, την προσμονή για έναν δικαιότερο, ευγενέστερο, πιο καλοσυνάτο κόσμο. Επομένως, οι δημιουργίες αυτές μπορούν να διαβαστούν και ως εκφράσεις επιθυμίας, αφού αποκαλύπτουν πώς οι μαθητές βιώνουν και ερμηνεύουν την παρούσα κοινωνία, καθώς και ποια επιθυμούν, διατηρώντας με αυτόν τον τρόπο ένα δυναμικό μεταμόρφωσης. Σε κάθε περίπτωση, τα θέματα που αναδεικνύονται αποκαλύπτουν ένα ρεπερτόριο σχέσεων, φωτίζοντας ζητήματα όπως η ταυτότητα (ποιος είμαι;) και η κοινότητα (πού ανήκω;).

Οι αναγνώσεις των κειμένων στην ολομέλεια της τάξης επιτελούν το άνοιγμα μιας συζήτησης η οποία σκιαγραφεί τα στρώματα της προσωπικής και κοινωνικής εμπειρίας των παιδιών και τα αξιοποιεί, ώστε να προκαλέσει ερωτήματα σχετικά με το πώς κινείται ο κόσμος, σύμφωνα με ποιες δομές και ποιος ο ρόλος μας στη διαμόρφωσή του ως εκπαιδευτικοί. Η συγγραφή και η ανάγνωση των κειμένων των μαθητών θέτει σε κίνηση διαφορετικούς βαθμούς αποστασιοποίησης, οι οποίοι είναι απαραίτητοι ώστε οι μαθητές να μοιραστούν τα βιώματά τους, ενώ πράξη της ανάγνωσης τούς επιτρέπει να «βγουν από τον εαυτό τους». Οι φανταστικές αυτές αφηγήσεις είναι το μόνο μέρος όπου μπορούμε να απελευθερωθούμε από την υπαρξιακή μας δυσφορία με την αβεβαιότητα

Τέλος, μέσα από τα κείμενα των μαθητών αναδύεται μία πολυδιάσταστη σύνθεση ετερόκλιτων κόσμων, αποτυπωμάτων της καθημερινής τους εμπειρίας. Η συγκεκριμένη μεθοδολογία επιτρέπει την άρθρωση αποκλινουσών θέσεων μέσα από τις οποίες δεν εξετάζουμε απλώς τον αντίκτυπο των συστημικών επιρροών, αλλά αντίθετα διευκολύνει τον σχηματισμό κριτικών στοχασμών πάνω στην καθημερινή πολιτική και τη συμβολική επαναδιαπραγμάτευση του κόσμου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Argyropoulos, V. (2013). *Diaforopoiisi kai diaforopoiimeni didaskalia. Theori-tiko ypovathro kai vasikes arches.* Sto S. Panteliadou & D. Filippatou (Epim.). Diaforopoiimeni Didaskalia: Theoritikes prosengiseis kai ekpaideftikes praktikes (ss.27-59). Ekdoseis Pedio.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives.* New York: David McKay Co. Inc

Filippatou, D. (2013). *O rolos tis axiologisis sti diaforopoiimeni didaskalia*. Sto S. Panteliadou & D. Filippatou (Epim.). Diaforopoiimeni Didaskalia: Theoritikes prosengiseis kai ekpaideftikes praktikes (ss. 61-98). Ekdoseis Pedio.

Kastoriadis, K (2010). *I fantasiaki thesmisi tis koinonias.* Athina, ekd. Kedros

Le Guin, Ursula (2004) *The Wave in the Mind: Talks and Essays on the Writer, the Reader, and the Imagination*. Boston: Shambhala Publications.

Matsangouras, G.I. (2001). *I scholiki taxi.* Athina, ekd. Grigori

Nikolaidou, S. (2016). I dimiourgiki grafi sto scholeio. Athina, ekd. Metaichmio

Seremetaki, N. (2017). *Palinnostisi Aisthiseon: Antilipsi kai Mnimi os Yliki Koultoura sti Synchroni Epochi*. Athina, ekd. Pedio.

Souliotis, M. (2012). *Dimiourgiki grafi-odigies plefsis*. Ypourgeio Paideias kai Politismou Kyprou. Paidagogiko Institouto.

Διδακτική πρόταση για την κατανόηση της λειτουργίας των ρημάτων δράσης σε παρελθοντικό χρόνο και των βασικών κανόνων που διέπουν την καταληκτική ορθογραφία

Έλενα Μίχη, Εκπαιδευτικός Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΜΑ στις Επιστήμες της Αγωγής
Ευδοκία Πίττα, Επίκουρη Καθηγήτρια*, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας*

Περίληψη

Στο Μάθημα Ελληνικών που διδάσκεται στη Γ΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου και πιο συγκεκριμένα στη θεματική ενότητα 2.1 («Πολιτείες Ντυμένες στα λευκά») του δεύτερου τεύχους του σχολικού βιβλίου (Απίθανα Μολύβια), γίνεται πολύ σύντομη αναφορά στη διάκριση των παρελθοντικών και μη παρελθοντικών χρόνων και απλή αναφορά στην εξακολουθητική ρηματική όψη του Παρατατικού και τη συνοπτική όψη του Αορίστου σε μια αφήγηση με αποτέλεσμα την ύπαρξη κενών ως προς τις εμπεδωτικές ασκήσεις για την κλίση των ρημάτων ενεργητικής φωνής και την καταληκτική ορθογραφία. Στόχος του άρθρου είναι η παρουσίαση μιας διδακτικής πρότασης για τη ρητή διδασκαλία των παρελθοντικών χρόνων πλαισιωμένη με εμπεδωτικές ασκήσεις και με παραδείγματα που προσφέρει η σχετική βιβλιογραφία, έτσι ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν βαθύτερα τη λειτουργία των ρημάτων δράσης σε παρελθοντικό χρόνο στην αφήγηση καθώς και τους βασικούς κανόνες που διέπουν την καταληκτική ορθογραφία.

Λέξεις-Κλειδιά: Μάθημα Ελληνικών, Γ΄ τάξη Δημοτικού, ρητή διδασκαλία, ρήματα σε παρελθοντικό χρόνο, καταληκτική ορθογραφία

A teaching proposal for understanding the function of action verbs in the past tense and the basic rules governing final spelling

Elena Michi, Primary school teacher, MA in Pedagogical Sciences
Evdokia Pittas, Assistant Professor, University of Nicosia

Abstract

In the Greek language course taught in the 3rd grade of Primary School and more specifically in the thematic unit 2.1 (“States Dressed in White”) belonging to the second issue of the textbook (Unlikely Pencils), there is only a brief reference to the distinction between the past and non-past tenses and a simple reference to the continuous verbal aspect of the present participle and the concise aspect of the past tense in a narrative, resulting in gaps in terms of the consolidation exercises for the inflection of active voice verbs and the concluding spelling. This paper focuses on presenting a teaching proposal for the explicit teaching of past tenses framed with embedding exercises and examples provided by the relevant literature, so that students can gain a deeper understanding of the function of action verbs in the past tense in narrative as well as the basic rules governing the terminating spelling.

Keywords: Greek language course, third grade, explicit teaching, verbs in past tense, final spelling

Εισαγωγή

Στο επίκεντρο του 7ου κεφαλαίου «Πολιτείες ντυμένες στα λευκά» του σχολικού βιβλίου «Απίθανα Μολύβια» της Γ΄ Δημοτικού βρίσκονται οι παρελθοντικοί χρόνοι. Ακολουθώντας τη δομή του βιβλίου μαθητή και σύμφωνα με το βιβλίο εκπαιδευτικού στο πεδίο «Παρατηρώ και Μαθαίνω» οι μαθητές εμπλέκονται σε δραστηριότητες μέσα από τις οποίες εντοπίζουν στα κυρίως ή και στα παράλληλα κείμενα των κεφαλαίων τα γραμματικά φαινόμενα (Intzidis και συν., 2021). Συγκεκριμένα, στο κείμενο «Η πόλη χάθηκε στο χιόνι» απομονώνονται προτάσεις με ρήματα ενεργητικής φωνής σε παρελθοντικό χρόνο και γίνεται απλή αναφορά και διάκριση του παρόντος και του παρελθόντος. Στη συνέχεια, επιχειρείται διάκριση των παρελθοντικών χρόνων σε Αόριστο και Παρατατικό και παρατίθεται κλιτικό παράδειγμα καθώς και απλή απόδοση βασικών κανόνων καταληκτικής ορθογραφίας. Σύμφωνα και πάλι με το βιβλίο εκπαιδευτικού, οι δραστηριότητες που περιγράφονται πιο πάνω, εξηγούν στα παιδιά τις απαραίτητες γραμματικές γνώσεις βάσης –δηλαδή την τυπική γραμματική– και εντάσσονται σε μια ποικιλία ασκήσεων στο Τετράδιο Εργασιών (ασκήσεις κλιτικού παραδείγματος, γραμματική σε επίπεδο λέξης, λειτουργική χρήση των γραμματικών φαινομένων σε επικοινωνιακό πλαίσιο, γραμματική σε επίπεδο πρότασης και κειμένου) όπου και ασχολούνται διεξοδικά (Intzidis και συν., 2021). Αναφέρεται συγκεκριμένα ότι οι ασκήσεις και οι δραστηριότητες του Τετραδίου Εργασιών πληροφορούνται με βάση το θέμα ή το γραμματικό φαινόμενο που πραγματεύονται στο Βιβλίο Μαθητή. Σημειώνεται ότι με αυτές τις ασκήσεις και δραστηριότητες οι μαθητές εμπεδώνουν τα γραμματικά φαινόμενα του «Παρατηρώ και Μαθαίνω», εξοικειώνονται με το κειμενικό είδος που έχει εισαχθεί ήδη στο Βιβλίο του Μαθητή και ασκούνται στις κοινωνικές λειτουργίες της γλώσσας (λ.χ. απευθύνουν ερωτήσεις, οργανώνουν τις πληροφορίες που συνέλεξαν κ.ά.), με σκοπό την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. Η επιλογή των γραμματικών φαινομένων παρακολουθεί τα γραμματικά χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους που εξετάζεται, λ.χ. η διάκριση παρατατικού – αορίστου συσχετίζεται με την αφήγηση, η λειτουργία του επιθέτου με την περιγραφή κ.α. (Intzidis και συν., 2021).

Σύμφωνα με τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα, κύριος σκοπός του γλωσσικού μαθήματος στη δημοτική εκπαίδευση είναι οι μαθητές να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν τα γλωσσικά στοιχεία και τις γλωσσικές δομές (σε επίπεδο φωνολογικών, μορφοσυντακτικών και λεξιλογικών στοιχείων και κειμενικών συμβάσεων), όπως και μη γλωσσικά στοιχεία (π.χ., εικόνες, χρώμα και μέγεθος γραμμάτων), τα οποία είναι εξίσου σημαντικά για το πώς δομείται το νόημα ενός κειμένου (Ypourgeio Paideias, Politismou, Athlitismou kai Neolaias., 2022). Στοχεύεται συγκεκριμένα: (α) η λειτουργική χρήση γλωσσικών φαινομένων και γραμματικών δομών, (β) η αναγνώριση και λειτουργική αξιοποίηση διαφόρων κειμενικών ειδών και (γ) η κατανόηση, δόμηση και κριτική διερεύνηση κειμένων (γραπτών, προφορικών, ψηφιακών, οπτικών), που αναπτύσσονται σε ποικίλα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια. Συμπερασματικά, η συγκεκριμένη

στοχοθεσία περιλαμβάνει γλωσσικούς και κειμενικούς στόχους, οι οποίοι καλύπτουν και την κοινωνική διάσταση της γλώσσας και οδηγούν στην κριτική προσέγγισή της (ΥΡΡΑΝ, 2022). Εν κατακλείδι, κύριος σκοπός είναι η κατάκτηση μηχανισμών χρήσης της ελληνικής γλώσσας, όπως πραγματώνεται σε διαφορετικές επικοινωνιακές καταστάσεις και περιβάλλοντα, έτσι ώστε οι μαθητές/μαθήτριες να τη χρησιμοποιούν αποτελεσματικά και να εμπλέκονται σε αντίστοιχες μορφές γραμματισμού (ΥΡΡΑΝ, 2022).

Μελετώντας κριτικά, τη στοχοθεσία του γλωσσικού μαθήματος (σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα) για κατάκτηση μηχανισμών και αποτελεσματική χρήση της ελληνικής γλώσσας αλλά και τη ρητή αναφορά στο βιβλίο εκπαιδευτικού για ανάγκη να ασχοληθούν διεξοδικά με ποικιλία εμπεδωτικών ασκήσεων που εντούτοις δεν συναντώνται στο Τετράδιο Εργασιών, θεωρούμε χρήσιμο να προχωρήσουμε στην παρουσίαση μιας διδακτικής πρότασης για τη διδασκαλία των παρελθοντικών χρόνων πλαισιωμένη με ποικιλία εμπεδωτικών ασκήσεων και παραδείγματα που προσφέρει η σχετική βιβλιογραφία. Στόχος της διδασκαλίας είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες να αναγνωρίσουν στην εξέλιξη των γεγονότων τη χρήση ρημάτων δράσης σε παρελθοντικό χρόνο και να κατανοήσουν τη λειτουργία αυτών των γλωσσικών στοιχείων στην εξέλιξη των γεγονότων και την παρουσίαση των χαρακτήρων σε αφηγήσεις. Αναλυτικότερα, σε σχέση με τη Γραμματική – Συντακτικό, και για διασύνδεσή τους με κειμενικούς τύπους, κειμενικά είδη και γενικότερα διαδικασίες κατανόησης και παραγωγής κειμένων η στοχοθεσία του μαθήματος συμπεριλαμβάνει την ενεργό εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες αναγνώρισης και κλίσης βασικών χρόνων του ρήματος (παρελθόν: Αόριστος, Παρατατικός) αλλά και τον εντοπισμό των κανόνων που διέπουν την καταληκτική ορθογραφία. Εν κατακλείδι, επιδιώκει να κατανοήσουν βαθύτερα τη λειτουργία των ρημάτων δράσης σε παρελθοντικό χρόνο στην αφήγηση καθώς και τους κανόνες που διέπουν την καταληκτική ορθογραφία.

Ως προς την καταληκτική ορθογραφία, εφαρμόσαμε τη ρητή διδασκαλία η οποία αποτελεί μία από τις αποτελεσματικότερες μορφές διδασκαλίας για τη μεταφορά (transfer) της γνώσης από τον έναν μορφολογικό κανόνα στον άλλο (Kemper και συν., 2012˙ Nunes & Bryant, 2009). Η ρητή διδασκαλία επιτυγχάνεται όταν διδάσκουμε συστηματικά τις βασικές αρχές και τις λεπτομέρειες της εφαρμογής του ορθογραφικού συστήματος με στόχο την ενσυνείδητη γνώση της δομής και της λειτουργίας του (Pittas & Nunes, 2014˙ Πίττα, 2023). Ως αποτέλεσμα, σε πρώτο στάδιο, τα παιδιά προβαίνουν σε γενικεύσεις μορφολογικών κανόνων και, σε δεύτερο στάδιο, προβαίνουν σε εφαρμογή των κανόνων σε διαφορετικά πλαίσια μεταφέροντας τη γνώση από τον έναν κανόνα στον άλλο (Nunes & Bryant, 2009). Γίνεται, επομένως, εύκολα αντιληπτό ότι με τη ρητή διδασκαλία συντελείται μεταβίβαση της μάθησης. Αυτό σημαίνει ότι η μάθηση δεν παραμένει συνδεδεμένη με συγκεκριμένες περιπτώσεις αφού τα παιδιά μαθαίνουν να χειρίζονται συνειδητά τα μορφήματα που δομούν τις λέξεις (Πίττα, 2022).

Πειραματικές μελέτες έδειξαν ότι, μέσω διδακτικών δραστηριοτήτων οι οποίες εμπλέκουν τα παιδιά στη διαδικασία της ρητής διδασκαλίας, επιτυγχάνονται καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα τόσο στην ανάγνωση όσο και στην ορθογραφημένη γραφή. Για

παράδειγμα, η έρευνα των Bryant και συν., (2006) έδειξε πώς η πειραματική ομάδα σημείωσε σημαντικά μεγαλύτερη πρόοδο στην ορθογραφία σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, τόσο σε επίπεδο εργαστηρίου όσο και σε επίπεδο τάξης. Οι ερευνητές βοήθησαν τα παιδιά, μέσω ρητής διδασκαλίας, να σχηματίσουν την κατηγορία των κλιτικών επιθημάτων που φανερώνουν πρόσωπο (-ian) αφού πρώτα αναγνώρισαν ότι χρησιμοποιούνται διαφορετικά επιθήματα για να σχηματιστούν τα ουσιαστικά που φανερώνουν πρόσωπο και διαφορετικά επιθήματα για να σχηματιστούν τα ουσιαστικά που φανερώνουν πράγμα (-ion). Για τα παιδιά που συμμετείχαν στην ομάδα της άρρητης διδασκαλίας, οι ερευνητές αποκάλυπταν μόνο εάν η απάντηση στην οποία προέβαιναν τα παιδιά ήταν ορθή ή λανθασμένη χωρίς να δίνουν επεξήγηση για τους λόγους γιατί. Στα παιδιά που συμμετείχαν στην ομάδα της ρητής διδασκαλίας δόθηκε επεξήγηση για τον λόγο για τον οποίο συγκεκριμένες λέξεις ορθογραφούνται με τον συγκεκριμένο τρόπο π.χ. το κλιτικό επίθημα της λέξης ‘magician’ σχηματίζεται με ‘-ian’ επειδή πρόκειται για ουσιαστικό που φανερώνει πρόσωπο. Αυτή η κατηγοριοποίηση συνείσφερε στη γενίκευση της μάθησης μέσω της ομαδοποίησης γλωσσικών σχημάτων.

Από όλα τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η ρητή διδασκαλία αποτελεί σημαντική παράμετρο του διδακτικού σχεδιασμού. Αυτό που κυρίως επιδιώκουμε είναι η εξέλιξη της άρρητης μορφολογικής γνώσης σε ρητή. Η άρρητη γνώση αναφέρεται στην ικανότητα σχηματισμού των κλιτικών ή παραγωγικών γλωσσικών στοιχείων μέσω της έμφυτης γλωσσικής διαίσθησης κατά την οποία τα παιδιά κατακτούν υποσυνείδητα τους γλωσσικούς κανόνες. Αυτό αποτελεί μέρος της γλωσσικής ικανότητας του ανθρώπου (Chomsky, 1957), και συνεπώς, τα παιδιά, ενώ κατέχουν ένα σύνολο γλωσσικών κανόνων, δεν είναι σε θέση να τους επεξηγήσουν ακριβώς γιατί δεν έχει προηγηθεί ρητή διδασκαλία (Pittas, 2018). Αβίαστα, λοιπόν, συνάγεται το συμπέρασμα ότι η ρητή γνώση συνεισφέρει στην ικανότητα μεταβίβασης της μάθησης και μεταφοράς (transfer) της γνώσης από τον έναν μορφολογικό κανόνα στον άλλο (Nunes & Bryant, 2006˙ 2009).

Πλαίσιο σχεδιασμού και οργάνωσης διδασκαλίας

1ο διδακτικό ογδοντάλεπτο: Κατανόηση κειμένου

Η τάξη ασχολήθηκε με το κείμενο «Η πόλη χάθηκε στο χιόνι» της ενότητας «Πολιτείες ντυμένες στα λευκά». Στόχος της διδασκαλίας ήταν οι μαθητές και οι μαθήτριες να κατανοήσουν την αφήγηση και να αναγνωρίσουν τη γραμμική εξέλιξη των γεγονότων. Αρχικά, οι μαθητές αξιοποίησαν πολυτροπικά στοιχεία (εντοπισμός πληροφοριών σε πολυτροπικά στοιχεία κειμένων - πέρα από τη γλώσσα) για να διατυπώσουν στοχευμένες υποθέσεις αναφορικά με το κείμενο παράγοντας ολοκληρωμένο προφορικό λόγο. Στη συνέχεια, η μεγαλόφωνη ανάγνωση από την εκπαιδευτικό είχε ως στόχο την επαλήθευση των υποθέσεων καθώς και την αναγνώριση του σκοπού του συγγραφέα και του κειμενικού είδους. Ακολούθως, κάθε μαθητής διάβασε ατομικά και σιωπηρά το κείμενο με στόχο τον εντοπισμό των δομικών στοιχείων της αφήγησης αλλά και την

απάντηση σε πολυεπίπεδες ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου. Τέλος, το ογδοντάλεπτο ολοκληρώθηκε με σειροθέτηση των γεγονότων της αφήγησης σύμφωνα με τη γραμμική εξέλιξη.

2ο διδακτικό ογδοντάλεπτο: Παρελθοντικοί χρόνοι (Αόριστος – Παρατατικός) στην Αφήγηση

Στόχος της διδασκαλίας ήταν οι μαθητές και οι μαθήτριες να αναγνωρίσουν στην εξέλιξη των γεγονότων τη χρήση ρημάτων δράσης σε παρελθοντικό χρόνο και να κατανοήσουν τη λειτουργία αυτών των γλωσσικών στοιχείων στην εξέλιξη των γεγονότων και την παρουσίαση των χαρακτήρων σε αφηγήσεις. Αναλυτικότερα, σε σχέση με τη Γραμματική – Συντακτικό, και για διασύνδεσή τους με κειμενικούς τύπους, κειμενικά είδη και γενικότερα διαδικασίες κατανόησης και παραγωγής κειμένων η στοχοθεσία του μαθήματος συμπεριλάμβανε την αναγνώριση και κλίση βασικών χρόνων του ρήματος (παρελθόν: Αόριστος, Παρατατικός) και την εξοικείωση με τη χρήση και την ορθογραφία συχνόχρηστων ρημάτων στον Αόριστο και τον Παρατατικό.

Ενεργοποίηση προ υπαρχουσών γνώσεων

Το ογδοντάλεπτο άρχισε με μια πρόταση που η εκπαιδευτικός απομόνωσε από το κείμενο. Στόχος ήταν η ενεργοποίηση των προ υπαρχουσών γνώσεων σχετικά με τον χρόνο του παρόντος, τον Ενεστώτα.

Εντοπισμός ρημάτων στις προτάσεις της ιστορίας - αναγνώριση παρελθοντικού χρόνου

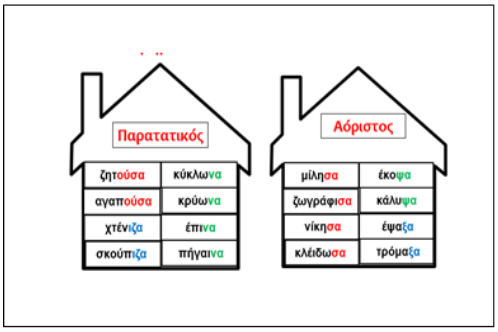
Έπειτα, οι μαθητές κλήθηκαν να εντοπίσουν τα ρήματα και στις προτάσεις της ιστορίας που είχαν σειροθετήσει στο προηγούμενο μάθημα. Αφού εντόπισαν τα παιδιά τα ρήματα και ανακοινώθηκαν στην ολομέλεια, έγιναν παρατηρήσεις σχετικά με το χρόνο των ρημάτων σε αφηγήσεις. Διαπιστώθηκε ότι σχετίζονταν με ενέργειες του παρελθόντος, που συνέβησαν δηλαδή πριν και έχουν ολοκληρωθεί. Παρατηρώντας τα ρήματα εντόπισαν ότι αυτά διακρίνονταν σε δυο μεγάλες ομάδες. Εκείνες τις πράξεις που συνέβησαν στο παρελθόν για μικρό χρονικό διάστημα ή συνέβαιναν στο παρελθόν -επαναλαμβανόμενα ή για μεγάλο χρονικό διάστημα. Έτσι, έγινε διάκριση και ονομασία των αντίστοιχων χρόνων. Χρησιμοποιήθηκε η γραμμή του χρόνου για οπτικοποίηση και δόθηκε ατομικό, νοητικό στήριγμα για τη διάκριση των δύο παρελθοντικών χρόνων.

Διάκριση Αορίστου – Παρατατικού σε επίπεδο προτάσεων

Δόθηκαν στους μαθητές προτάσεις που εμπεριείχαν στοχευμένες φράσεις που υποδήλωναν χρόνο. Στηριζόμενοι στις φράσεις αυτές αλλά και στο νοητικό στήριγμα Αορίστου και Παρατατικού επιδίωξαν να διακρίνουν τον χρόνο και να εμπλακούν σε δραστηριότητα αναγνώρισης - δήλωσης.

Διάκριση Αορίστου – Παρατατικού σε επίπεδο λέξεων

Οι δραστηριότητες διάκρισης ρημάτων ενεργητικής φωνής συνεχίστηκαν και σε επίπεδο λέξεων. Δόθηκε στις ομάδες πλήθος ρημάτων. Διαχώρισαν και τοποθέτησαν τα ρήματα που τους δόθηκαν σε αντίστοιχο «σπιτάκι» (Αορίστου – Παρατατικού). Στα πλαίσια της διαφοροποίησης, ενθαρρύνθηκαν παιδιά που μπορούσαν να επεκτείνουν τις λίστες με δικά τους ρήματα και να παρατηρήσουν ποιες καταλήξεις συναντάμε συχνά στον αόριστο και ποιες στον παρατατικό.



Καταλήξεις ρημάτων Αορίστου και Παρατατικού

Παρουσιάστηκε στην ολομέλεια η διάκριση των ρημάτων στους δύο χρόνους καθώς και οι παρατηρήσεις αναφορικά με τις συχνόχρηστες καταλήξεις των ρημάτων στον Αόριστο (μίλ**ησα**, ζωγράφ**ισα**, έπαι**ξα**) και στον Παρατατικό (μιλ**ούσα**, ζωγράφι**ζα**, έπαι**ζα**).

Κανόνες Καταληκτικής Ορθογραφίας Ρημάτων Ενεστώτα – Αορίστου – Παρατατικού
Οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες για να δουν πώς διαμορφώνεται η κλίση ρημάτων από τον Ενεστώτα, στον Αόριστο και τον Παρατατικό και προχώρησαν σε παρατηρήσεις ως προς τους κανόνες ορθογραφίας (μιλ**ώ** – μίλ**ησα** – μιλ**ούσα**, ζωγραφ**ίζω** – ζωγράφ**ισα** – ζωγράφ**ιζα**, κυκλ**ώνω** – κύκλ**ωσα** – κύκλ**ωνα**). Στα πλαίσια της διαφοροποίησης, ενθαρρύνθηκαν τα παιδιά που μπορούσαν, με έκφωνη σκέψη ή και γραπτώς να περιγράψουν τους κανόνες που εντόπισαν.
Οι κανόνες καταληκτικής ορθογραφίας εκμαιεύθηκαν δηλαδή από τους ίδιους τους μαθητές και έπειτα τα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν και συζητήθηκαν στην ολομέλεια και έγινε ρητή διδασκαλία των κανόνων. Αυτό βοήθησε τα παιδιά να γενικεύσουν τον κανόνα στη συνέχεια μέσω ψευδολέξεων.

Αξιολόγηση – κλείσιμο

Στο τέλος, επαναφέρθηκε ο στόχος του μαθήματος και η χρήση των ρημάτων δράσης στην αφήγηση. Για σκοπούς αξιολόγησης, τα παιδιά κλήθηκαν να βοηθήσουν το γνωστό αρκουδάκι της ορθογραφίας. Συγκεκριμένα, δόθηκαν ψευδολέξεις και κλήθηκαν, γενικεύοντας τους κανόνες που έχουν διδαχθεί στο μάθημα, να αποδώσουν την ορθή

μετατροπή του ρήματος στον αόριστο ή παρατατικό. Για παράδειγμα, ζουμίζω - ζούμισα – ζούμιζα, αγαλώ - αγάλησα – αγαλούσα. Η δοκιμασία, η οποία βασίζεται σε αναλογίες μεταξύ λέξεων, αναπτύχθηκε από τη Nunes και τους συνεργάτες της (1997), και στην ελληνική γλώσσα χρησιμοποιήθηκε από τις Pittas και Nunes (2014). Με τη δοκιμασία αυτή αξιολογήθηκε η κλιτική μορφολογική γνώση, ακολουθώντας το μοτίβο α : β :: γ : ; . Στην πρώτη δοκιμή, η πρώτη μαριονέττα (αρκουδάκι) προφέρει μια λέξη, π.χ. τρουνίζω, και έπειτα η δεύτερη μαριονέττα παράγει έναν μορφολογικό μετασχηματισμό, π.χ. τρούνισα· στη δεύτερη δοκιμή, η πρώτη μαριονέττα παράγει μια παρόμοιου τύπου λέξη, π.χ. ζουμίζω, και έπειτα τα παιδιά καλούνται να παράγουν τον αντίστοιχο μορφολογικό μετασχηματισμό στον οποίο η δεύτερη μαριονέττα είχε προβεί κατά τη διάρκεια της πρώτης δοκιμής, π.χ. ζούμισα. Συνοψίζοντας, τα παιδιά κλήθηκαν να αναγνωρίσουν τον χρόνο του ρήματος προχωρώντας συνειδητά σε χειρισμό των μορφολογικών στοιχείων της γλώσσας ώστε να παράγουν τον ορθό μορφολογικό μετασχηματισμό κατά τη δεύτερη δοκιμή.

Ως κατ’ οίκον εργασία, τα παιδιά είχαν γραπτή άσκηση στην οποία κλήθηκαν, ανάλογα με το νόημα της πρότασης να συμπληρώσουν με το κατάλληλο ρήμα, στον κατάλληλο χρόνο και δίνοντας έμφαση στην ορθογραφία των καταλήξεων.

Επίλογος

Σκοπός αυτού του κεφαλαίου ήταν η ανάδειξη της σπουδαιότητας της ρητής διδασκαλίας στην ανάπτυξη του γραμματισμού. Η παρούσα διδακτική πρόταση οργανώθηκε στη βάση της ρητής διδασκαλίας και εστίασε στην καλλιέργεια της μορφολογικής γνώσης των μαθητών της Γ΄ Δημοτικού, με σκοπό την κατανόηση της λειτουργίας των ρημάτων δράσης σε παρελθοντικό χρόνο (αόριστο και παρατατικό) και των βασικών ορθογραφικών κανόνων που διέπουν την καταληκτική ορθογραφία. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών στην ανακάλυψη της νέας γνώσης και στη διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων, ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες και τα μαθησιακά προφίλ όλων των μαθητών. Οι δραστηριότητες ήταν πολυεπίπεδες και περιλάμβαναν λεκτικά παιχνίδια, συνεργατικές ασκήσεις, ασκήσεις εντοπισμού και παραγωγής, καθώς και επαναληπτικές εφαρμογές σε αυθεντικά συμφραζόμενα. Παράλληλα, η ανατροφοδότηση που δόθηκε καθ’ όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας υπήρξε συνεχής και στοχευμένη, ενισχύοντας την αυτορρύθμιση των μαθητών και την εμπέδωση των εννοιών.

Μέσα από την εφαρμογή της διδακτικής πρότασης που έχουμε περιγράψει, διαπιστώσαμε ότι η εξέλιξη της άρρητης μορφολογικής γνώσης σε ρητή συνεισέφερε σημαντικά στην κατανόηση της λειτουργίας των ρημάτων δράσης σε παρελθοντικό χρόνο στην αφήγηση και των βασικών κανόνων που διέπουν την καταληκτική ορθογραφία. Μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα, μέσω του συνειδητού χειρισμού των γλωσσικών στοιχείων που απαρτίζουν τις λέξεις, τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να γενικεύσουν τους κανόνες που τα ίδια ανακάλυψαν. Είναι πια σαφές ότι, ενώ τα παιδιά κατακτούν τη μητρική τους γλώσσα χωρίς συστηματική διδασκαλία, μέσω της γλωσσικής διαίσθησης η οποία

καλλιεργείται με την κοινωνική τους επαφή σε γλωσσικά περιβάλλοντα, η ρητή διδασκαλία των κανόνων του ορθογραφικού μας συστήματος είναι αναγκαία για τη συντέλεση της μεταβίβασης της μάθησης. Αμετάθετο χρέος λοιπόν έχουμε να διδάσκουμε συστηματικά και ρητά τη λειτουργία του ορθογραφικού μας συστήματος με στόχο την ενσυνείδητη γνώση της εσωτερικής δομής των λέξεων.

Βιβλιογραφία

Bryant, P., Nunes, T., Pretzlik, U., Bell, D., Evans, D., & Olsson, J. (2006). From the laboratory to the classroom. In T. Nunes & P. Bryant (eds.), *Improving literacy by teaching morphemes* (pp. 65-103). Routledge.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague.

Intzidis, E., Papadopoulos, A., Sioutis, A., & Tiktopoulou, A. (2021). Glossa G΄ Dimotikou: Odigos Ekpaideftikou. Institouto Technologias Ypologiston kai Ekdoseon «Diofantos». https://ebooks.edu.gr/ebooks/handle/8547/183

Intzidis, E., Papadopoulos, A., Sioutis, A., & Tiktopoulou, A. (2021). Glossa G΄ Dimotikou: Vivlio mathiti (Tefchos V'). Institouto Technologias Ypologiston kai Ekdoseon «Diofantos». https://ebooks.edu.gr/ebooks/handle/8547/181

Intzidis, E., Papadopoulos, A., Sioutis, A., & Tiktopoulou, A. (2021). Glossa G΄ Dimotikou: Tetradio Ergasion (Tefchos A'). Institouto Technologias Ypologiston kai Ekdoseon «Diofantos». https://ebooks.edu.gr/ebooks/handle/8547/182

Kemper, M. Verhoeven, L., & Bosman, A. (2012). Implicit and explicit instruction of spelling rules. *Learning and Individual Differences, 22*, 639-649. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.06.008

Nunes, T., Bryant, P., & Bindman (1997). Learning to spell regular and irregular verbs. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 9, 427-449.

Nunes, T., & Bryant, P. (2006). *Improving Literacy by Teaching Morphemes*. Routledge Taylor and Francis Group.

Nunes, T., & Bryant, P. (2009). *Children's Reading and Spelling. Beyond the First Steps (*1st ed.). Wiley-Blackwell.

Pittas, E. (2023). *Morphological awareness for children with reading and spelling difficulties: Educational Implications.* In Tsesmeli, S. & Manolitsis, G. (eds.), Morphological process in written language. Athens: Epikentro

Pittas, E. (2022). *Language development from birth to school years.* In Georgiou. N., Papageorgi, I., Stylianou-Georgiou, A. & Constantinou, M. (eds.), Educational Psychology: A Compass in Teaching and Learning. Athens: Pedio

Pittas, E. (2018). Longitudinal contributions of phonological awareness to reading Greek beyond estimation of verbal ability and morphological awareness. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 34*(3), 218-232. https://doi.org/10.1080/10573569.2017.1390807

Pittas, E., & Nunes, T. (2014). The relation between morphological awareness and reading and spelling in Greek: A longitudinal study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 27*(8), 1507-1527. https://doi.org/10.1007/s11145-014-9503-6

Ypourgeio Paideias, Politismou, Athlitismou kai Neolaias. (2022). Mathima Ellinikon: Analytiko programma – Genikos skopos kata taxi. https://sch.cy/sd/90/ap_genikos_skopos_mathimatos.pdf

«Αριθμητική της Ανεργίας»: Ένα διδακτικό σενάριο με τεχνικές Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Ειρήνη Παναγιωτάκη, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Π.Ε.80, Οικονομολόγος-Κοινωνιολόγος, Μ.Α. Παγκόσμια Πολιτική Οικονομία, Μ.Α. Δημόσια Διοίκηση

Σοφία Ζαχαροπούλου, Εκπαιδευτικός Π.Ε.80, Οικονομολόγος, Μ.Α. Χρηματοοικονομική και Τραπεζική Διοικητική

Περίληψη

Το παρόν διδακτικό σενάριο ενσωματώνει τεχνικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μάθημα «Οικονομία» της Γ' Λυκείου και συγκεκριμένα στο κεφάλαιο 9, ενότητα 4 *«Ανεργία/Μέτρηση της ανεργίας».* Η εφαρμογή τεχνικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας προωθεί τη συμπερίληψη και ενισχύει το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς η διδασκαλία προσαρμόζεται στα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, την ετοιμότητα και το μαθησιακό τους προφίλ. Παράλληλα, ενισχύονται οι δεξιότητες συνεργασίας και οι μεταγνωστικές δεξιότητες, αφού οι μαθητές αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην κατάκτηση της νέας γνώσης, ενώ ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως καθοδηγητής και εμψυχωτής. Το σενάριο επιδιώκει να ενισχύσει την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις τεχνικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας και να αποτελέσει έμπνευση για τη δημιουργία παρόμοιων σεναρίων.

Λέξεις - Κλειδιά: ανεργία, ποσοστό ανεργίας, διαφοροποιημένη διδασκαλία.

"Arithmetic of Unemployment": A Teaching Scenario with Differentiated Teaching Techniques

Eirini Panagiotaki, Education Consultant, Economist-Sociologist, M.A. Global Political Economy, M.A. Public Administration

Sofia Zacharopoulou, Teacher, Economist, M.A. Financial and Banking Administration

Abstract

This teaching scenario employs differentiated teaching methods in the "Economics" course for the third year of secondary high school, specifically on chapter 9, unit 4, titled “Unemployment/Measurement of Unemployment.” The use of differentiated teaching methods fosters inclusivity and enhances student engagement by capturing their interest and encouraging active participation. These techniques consider students' interests, readiness levels, and individual learning profiles. At the same time, collaboration and metacognitive skills are strengthened as students take more initiative in acquiring new knowledge and the teacher takes on the role of guide/facilitator. This teaching scenario can contribute to further familiarizing teachers with differentiated teaching

techniques and serve as motivation for corresponding teaching scenarios.

Key-Words: unemployment, unemployment rate, differentiated teaching.

Παρουσίαση Σεναρίου

Ταυτότητα του σεναρίου

Το εκπαιδευτικό σενάριο διάρκειας μίας ώρας, αναφέρεται στη χρήση τεχνικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο 9ο κεφάλαιο του μαθήματος της Οικονομίας της ομάδας προσανατολισμού «Σπουδών Οικονομίας και Πληροφορικής» της Γ΄ τάξης Γενικού Λυκείου και του μαθήματος «Αρχές Οικονομικής Θεωρίας» του τομέα Διοίκησης και Οικονομίας της Γ΄ τάξης Επαγγελματικού Λυκείου. Ειδικότερα, το σενάριο αφορά την 4η διδακτική ενότητα με τίτλο Ανεργία: Μέτρηση της Ανεργίας.

Συνοπτική περιγραφή του σεναρίου

Το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο βασίζεται στη φιλοσοφία της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Στόχος του είναι να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και να δοθούν σε όλους/ες ίσες ευκαιρίες να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία. Αναλυτικότερα, οι μαθητές/τριες συμμετέχουν σε βιωματικό παιχνίδι, αποτελώντας τον πληθυσμό μιας υποτιθέμενης χώρας. Μέσα από κάρτες σεναρίων που περιγράφουν την εργασιακή κατάσταση των πολιτών-μαθητών, προσδιορίζουν έννοιες σχετικές με την ανεργία (π.χ. Εργατικό Δυναμικό, απασχολούμενοι, άνεργοι, άεργοι). Στη συνέχεια υπολογίζουν το ποσοστό ανεργίας της Ελλάδας, χρησιμοποιώντας πραγματικά στατιστικά δεδομένα από επίσημες πηγές. Η διδασκαλία εμπλουτίζεται με δραστηριότητες διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Σκοπός και Διδακτικοί στόχοι

Σκοπός του μαθήματος είναι η ανάπτυξη της οικονομικής σκέψης και η καλλιέργεια του οικονομικού γραμματισμού, προκειμένου οι μαθητές/τριες να μπορούν να ενταχθούν στο κοινωνικό και οικονομικό γίγνεσθαι ως αυτόνομοι, ενεργοί, δημοκρατικοί και υπεύθυνοι πολίτες. (Mylonas et al.,2021)

Οι διδακτικοί στόχοι της διδακτικής παρέμβασης μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις άξονες.

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο, επιδιώκεται οι μαθητές/τριες:

1. Να αναγνωρίζουν τις διακρίσεις του πληθυσμού μιας χώρας.

2. Να ορίζουν και να εξηγούν βασικές έννοιες της ανεργίας, όπως άνεργοι, απασχολούμενοι και εργατικό δυναμικό.

3. Να υπολογίζουν το ποσοστό της ανεργίας.

4. Να αναλύουν και ερμηνεύουν τα ποσοστά ανεργίας από πραγματικά στατιστικά δεδομένα.

Ως προς τη χρήση Τ.Π.Ε., επιδιώκεται οι μαθητές/τριες:

1. Να αποκτήσουν δεξιότητες χρήσης Τ.Π.Ε για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία επιδιώκεται οι μαθητές/τριες:

1. Να συνεργάζονται και να εκτελούν ομαδική εργασία.

2. Να επικοινωνούν αποτελεσματικά, για να εκφράζουν την άποψή τους.

3. Να αναπτύξουν δεξιότητες όπως της ανάλυσης, της σύνθεσης και της κριτικής σκέψης.

Μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας

Η διδακτική παρέμβαση βασίζεται στις θεωρίες μάθησης του εποικοδομητισμού και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Οι τεχνικές διδασκαλίας στηρίζονται στη φιλοσοφία της διαφοροποιημένης μάθησης, ανταποκρινόμενες στην αυξανόμενη ποικιλομορφία μεταξύ των μαθητών/τριων ως προς την ετοιμότητα, το μαθησιακό προφίλ και τα ενδιαφέροντά τους. Οι μαθητές/τριες προσεγγίζουν βιωματικά, ανακαλυπτικά και ομαδοσυνεργατικά τις διδασκόμενες έννοιες. Οικοδομούν τη νέα γνώση μέσα από τις προτεινόμενες δραστηριότητες και καλλιεργούν δεξιότητες ζωής όπως είναι η ενσυναίσθηση.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι άξονες διαφοροποίησης της διδασκαλίας, σύμφωνα με τις βασικές αρχές της διαφοροποιημένης μάθησης.

Διαφοροποίηση	**Ως προς την ετοιμότητα**	**Ως προς τα ενδιαφέροντα**	**Ως προς το μαθησιακό προφίλ**
Περιεχομένου	Στοχοθεσία Bloom – κάθετη διαφοροποίηση Χρήση ενεργοποιητών- Προσαρμογή υλικού με απλοποίηση ορολογίας	Χρήση παραδειγμάτων από την πραγματική ζωή και την καθημερινότητα των μαθητών/τριών	Οπτικοποίηση πληροφορίας Εννοιολογική χαρτογράφηση

Διαδικασίας	Χρήση ενεργοποιητών-Παροχή οδηγιών και βοηθημάτων Ευέλικτη ομαδοποίηση – φροντιστηριακές δυάδες		Βιωματική δραστηριότητα
Αξιολόγησης	Διαμορφωτική με ενισχυμένη ανατροφοδότηση		

Οι άξονες αυτοί συνδέονται με τις ατομικές διαφορές των μαθητών και τις διαφορετικές προϋποθέσεις μάθησης.(Tomlinson (2001), Panteliadou Souzana & Fillipatou Diamanto (2013))

Υλικοτεχνική υποδομή και εποπτικό υλικό

Η τάξη πρέπει να διαθέτει διαδραστικό πίνακα και σύνδεση στο διαδίκτυο.

Θα χρησιμοποιηθούν βίντεο, κάρτες ρόλων, φύλλα εργασίας και ψηφιακοί πόροι.

Οργάνωση και πορεία της διδασκαλίας

Η πορεία της διδασκαλίας ακολουθεί τις εξής φάσεις: Ανάκληση πρότερων γνώσεων-Αφόρμηση- Καταιγισμός ιδεών-Παρουσίαση νέων γνώσεων-Βιωματικό παιχνίδι ρόλων-Εφαρμογή-Αξιολόγηση.

Αναλυτικά:

1η Δραστηριότητα:

Οι μαθητές/τριες συμμετέχουν σε διαδραστική άσκηση μέσω ψηφιακής πλατφόρμας (π.χ. Quizizz, Wordwall, LearningApps), με στόχο την ανάκληση και εμπέδωση των γνώσεών τους για τους οικονομικούς κύκλους. Η δραστηριότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις αντιστοίχισης και πολλαπλής επιλογής, με άμεση ανατροφοδότηση για τις απαντήσεις. Οι σωστές απαντήσεις προβάλλονται στον διαδραστικό πίνακα, ενώ ο/η εκπαιδευτικός, με την τεχνική των ερωταποκρίσεων, παρέχει πρόσθετη ανατροφοδότηση, διευκρινίζει δύσκολα σημεία και συνδέει το θέμα με την ενότητα της Ανεργίας, ενεργοποιώντας το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών.

(Αναμενόμενη διάρκεια: 4 λεπτά)

Διαφοροποίηση ως προς το επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας: Χρήση ερωτήσεων διαβαθμισμένης δυσκολίας.

2η Δραστηριότητα:

Γνωστικοί Στόχοι: 1, 2 | Μαθησιακοί Στόχοι: 2, 3 | Στόχος ΤΠΕ.

Με αφορμή σχετικό βίντεο ή πολυμεσικό υλικό για την ανεργία και τις συνθήκες εργασίας, ο/η εκπαιδευτικός θέτει ερωτήματα (π.χ., «Μπορούν όλοι να εργαστούν; Θέλουν όλοι να εργαστούν;») και ακολουθεί καταιγισμός ιδεών. Οι απόψεις των μαθητών/τριών καταγράφονται στον διαδραστικό πίνακα για περαιτέρω ανάλυση και συζήτηση. Η συζήτηση αξιοποιεί τις γνώσεις και τις εμπειρίες των μαθητών/τριών, ενισχύοντας τη σύνδεση της θεωρητικής γνώσης με την πραγματική ζωή. Σύμφωνα με τον Bourletidis (2010), η μάθηση γίνεται πιο αποτελεσματική όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη θεωρία για να απαντήσουν σε πραγματικές ερωτήσεις και προβληματισμούς των μαθητών.

(Αναμενόμενη διάρκεια: 6 λεπτά)

Διαφοροποίηση ως προς το επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ: Χρήση ερωτήσεων διαβαθμισμένης δυσκολίας, σύνδεση με την καθημερινότητα μέσω του βίντεο και αξιοποίηση πολυμεσικών εργαλείων για διαφορετικά μαθησιακά προφίλ.

3η δραστηριότητα:

Γνωστικοί Στόχοι: 1, 2, 3 | Μαθησιακοί Στόχοι: 2 | Στόχος ΤΠΕ .

Με εμπλουτισμένη εισήγηση παρουσιάζονται οι διδασκόμενες έννοιες στον διαδραστικό πίνακα. Το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου προβάλλεται με εντοπισμό και υπογράμμιση λέξεων ή φράσεων-κλειδιών, συνοδευόμενο από ερωτήσεις κατανόησης που αντιστοιχούν στα βασικά σημεία της ύλης. Η προσέγγιση αυτή διευκολύνει την εμπέδωση του περιεχομένου, ιδιαίτερα από μαθητές/τριες που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην απομνημόνευση ή στην κατανόηση εννοιών.

Η νέα γνώση δομείται οργανωμένα με τη χρήση εννοιολογικού χάρτη με κεντρική έννοια τον «Πληθυσμό», ο οποίος παρουσιάζεται με τρόπο ώστε να αναδεικνύονται οι βασικές σχέσεις και οι επιμέρους κατηγορίες. Ο εννοιολογικός χάρτης αποτελεί κατάλληλο εργαλείο για την κριτική κατανόηση διδακτικών ενοτήτων που περιλαμβάνουν επαρκή, αλλά διαχειρίσιμο αριθμό βασικών εννοιών (Koulaidis, 2007).

Επιπλέον, διανέμεται στους μαθητές/τριες έντυπο υλικό με την απαραίτητη ορολογία σε απλουστευμένη μορφή, προκειμένου να εξασφαλιστεί η κατανόηση από όλους/ες, ανεξαρτήτως επιπέδου μαθησιακής ετοιμότητας**.**

(Αναμενόμενη διάρκεια 5 λεπτά)

Διαφοροποίηση ως προς την ετοιμότητα και το προφίλ: Χρήση υπογράμμισης

λέξεων-κλειδιών, απλοποιημένου φυλλαδίου, ερωτήσεων κατανόησης και κριτικής σκέψης και εννοιολογικού χάρτη.

4η Δραστηριότητα

Γνωστικοί Στόχοι: 1, 2, 3, 4 | Μαθησιακοί Στόχοι: 1,2,3.

Η τάξη προσομοιώνει τον πληθυσμό μιας υποθετικής χώρας. Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες και λαμβάνουν κάρτες ρόλων που αντιστοιχούν σε διαφορετικές κατηγορίες πληθυσμού: απασχολούμενοι/ες, άνεργοι/ες, μαθητές/τριες, συνταξιούχοι, στρατευμένοι, κ.ά.

Κάθε ομάδα καλείται να κατατάξει τα μέλη της σε δύο βασικές κατηγορίες: οικονομικά ενεργός και οικονομικά μη ενεργός πληθυσμός, και να υπολογίσει το ποσοστό ανεργίας που αντιστοιχεί στον πληθυσμό της ομάδας.

Στη συνέχεια, κάθε ομάδα παρουσιάζει στην ολομέλεια τα μέλη της, "συστήνοντας" τους ρόλους, τεκμηριώνοντας τις επιλογές κατηγοριοποίησης και παρουσιάζοντας το ποσοστό ανεργίας που προέκυψε. Η δραστηριότητα ενισχύει τη βιωματική κατανόηση των βασικών εννοιών του εργατικού δυναμικού και της ανεργίας, καλλιεργώντας ταυτόχρονα δεξιότητες συνεργασίας και ανάλυσης.

(Αναμενόμενη διάρκεια 8 λεπτά)

Διαφοροποίηση ως προς το μαθησιακό προφίλ και τα ενδιαφέροντα: Η χρήση παιχνιδιού ρόλων απευθύνεται σε μαθητές/τριες που μαθαίνουν αποτελεσματικότερα μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων. Οι διαφορετικές κοινωνικές και επαγγελματικές ταυτότητες που αποδίδονται μέσω των καρτών ενεργοποιούν το προσωπικό ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και ενισχύουν την κατανόηση των εννοιών.

5η Δραστηριότητα

Γνωστικοί Στόχοι: 1,2,3, Μαθησιακοί Στόχοι: 1, 2, 3.

Οι μαθητές/τριες, χωρισμένοι σε φροντιστηριακές δυάδες, λαμβάνουν ένα φύλλο εργασίας, το οποίο επεξεργάζονται αρχικά ατομικά και στη συνέχεια με τον διπλανό τους. Επιπλέον, στο διαδραστικό πίνακα υπάρχει ο εννοιολογικός χάρτης της ενότητας. Το φύλλο περιλαμβάνει άσκηση με βοηθητικά στοιχεία τοποθετημένα σε "συννεφάκια" καθοδήγησης μέσα σε πίνακα δύο στηλών. Οι μαθητές/τριες μπορούν να διπλώσουν το φύλλο στη γραμμή για να λύσουν την άσκηση χωρίς βοήθεια ή να ανοίξουν το φύλλο όποτε χρειάζονται υποστήριξη από τα "συννεφάκια". Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον διαδραστικό πίνακα και ο/η εκπαιδευτικός παρέχει ανατροφοδότηση στους μαθητές.

(Αναμενόμενη διάρκεια 12 λεπτά)

Διαφοροποίηση ως προς τη μαθησιακή ετοιμότητα: Παροχή βημάτων-οδηγιών με παραδείγματα για μαθητές που δυσκολεύονται με τους αριθμητικούς υπολογισμούς.

6η Δραστηριότητα

Γνωστικοί Στόχοι: 1,2,3,4, Μαθησιακοί Στόχοι: 2, 3 .

Ακολουθεί σύνοψη συμπερασμάτων και ανακεφαλαίωση. Δίνονται οδηγίες για την εργασία στο σπίτι.

(Αναμενόμενη διάρκεια 3 λεπτά)

7η Δραστηριότητα

Στο τέλος του μαθήματος ο/η εκπαιδευτικός μοιράζει σε κάθε μαθητή/τρια μια «Κάρτα Εξόδου» με μία ερώτηση που θα πρέπει να απαντήσουν σύντομα και περιεκτικά. Οι μαθητές/τριες αφήνουν τις κάρτες στην έξοδο της τάξης. Ο/η εκπαιδευτικός διαβάζει τις απαντήσεις για να εντοπίσει δυσκολίες, ενδιαφέροντα σημεία ή απορίες των μαθητών. (Αναμενόμενη διάρκεια 3 λεπτά)

Εφαρμογή διδακτικού σεναρίου

Το παρόν διδακτικό σενάριο εφαρμόστηκε σε δειγματική διδασκαλία στις 18/03/2025 σε τμήμα που παρουσίαζε μεγάλο βαθμό ανομοιογένειας που αφορά σε διαφορετικό επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας, μαθησιακό προφίλ και ενδιαφέροντα. Από την αξιολόγηση του διδακτικού σεναρίου από τους μαθητές/τριες και τους εκπαιδευτικούς που το παρακολούθησαν προέκυψαν τα εξής: Παρατηρήθηκε συμμετοχή και εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία από το σύνολο της τάξης και βελτίωση στη συμμετοχή στο φύλλο άσκησης. Οι μαθητές/τριες εξέφρασαν την άποψη ότι το στοιχείο που τους άρεσε περισσότερο ήταν το παιχνίδι ρόλων και ότι βίωσαν συναισθήματα γνήσιου ενδιαφέροντος από την απόπειρα αυτή. Οι εκπαιδευτικοί στις απόψεις τους παρατήρησαν ότι όντως κινητοποιήθηκε το σύνολο της τάξης ωστόσο διατυπώθηκε μια επιφύλαξη στο αν επαρκεί ο χρόνος για το φύλλο άσκησης. Λαμβάνοντας αυτό υπόψη μειώθηκε η έκτασή του.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bourletidis Konstantinos, (2010). *OIKONOMIKI EKPAIDEFSI Theoria kai technikes didaskalias.* EURASIA Editions.

Koulaidis Vasilis, (2007). Synchrones Didaktikes Prosengiseis gia tin Anaptyxi Kritikis – Dimiourgikis Skepsis, *O.E.P.E.K.*

Lianos T., Papavasileiou A., & Chatzianreou A. (2007). *Arches Oikonomikis Theorias. Vivlio Kathigiti*. O.E.D.E.

Mylonas D., Vouzaki G., Xanthi C., Sykas T., & Syrmakesis S. (2021). *Odigos Ekpaideftikou Arches Oikonomikis Epistimis Lykeiou*. Institute of Educational Policy.

Panteliadou Souzana & Filippatou Diamanto (2013) Diaforopoiimeni didaskalia Theoritikes Prosengiseis kai ekpaideftikes praktikes. Pedio Editions.

Tomlinson Carol Ann, (2001). HOW TO Differentiate Instruction IN Mixed- Ability Classrooms. Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA

Παράρτημα Εκπαιδευτικού Υλικού

Ενδεικτικό πρωτότυπο ψηφιακό υλικό:

Διαδραστική άσκηση αντιστοίχισης

https://wordwall.net/play/55124/093/379

Εννοιολογικός χάρτης για τον πληθυσμό

https://cmapscloud.ihmc.us/viewer/cmap/2176YY1HJ-21J5VFY-8QFXLP

Βίντεο:

https://gr.euronews.com/video/2024/04/17/ellada-giati-epimenei-i-anergia-oi-xamiloi-misthoi-kai-i-apousia-syllogikos-symbaseon-erga

Ενδεικτικό Έντυπο υλικό για δραστηριότητες και αξιολόγηση:

Ακολουθούν τα σχετικά έντυπα: Φυλλάδιο με απλοποιημένους όρους , ενδεικτικές κάρτες για το παιχνίδι ρόλων, φύλλο άσκησης, φύλλο εργασίας και κάρτες εξόδου.

Α. Φυλλάδιο με απλοποιημένους όρους:



Ανεργία	Στη χώρα υπάρχουν άτομα που μπορούν και θέλουν να εργαστούν αλλά δεν βρίσκουν απασχόληση
Άνεργος	Μπορώ και θέλω να εργαστώ, αναζητώ εργασία και δεν έχω βρει ακόμα.
Απασχολούμενος	Μπορώ και θέλω να εργαστώ, αναζήτησα εργασία και βρήκα.
Οικονομικά ενεργός πληθυσμός (ή Εργατικό Δυναμικό)	Το άθροισμα των ανέργων και των απασχολούμενων.
Οικονομικά μη ενεργός πληθυσμός	Δεν μπορώ ή δε θέλω να εργαστώ. (π.χ. μαθητής, στρατιώτης, ανάπηρος, συνταξιούχος κ.ά.)
Πληθυσμός	Το άθροισμα οικονομικά ενεργών πολιτών και οικονομικά μη ενεργών πολιτών.
Άεργος	Μπορώ να εργαστώ, αλλά δεν επιθυμώ να εργαστώ.
Κρυφή ανεργία	Μπορώ και θέλω να εργαστώ , εγκατέλειψα την προσπάθεια εύρεσης εργασίας.
Υποαπασχολούμενος	Δεν απασχολούμαι όσες ώρες θα έπρεπε για να έχω πλήρες ωράριο.
Ετεροαπασχολούμενος	Απασχολούμαι σε διαφορετικό αντικείμενο από τις σπουδές μου ή τα ενδιαφέροντά μου.

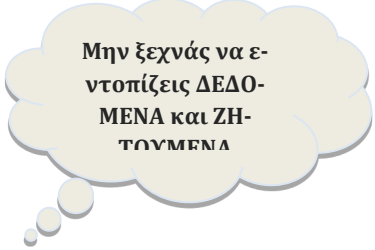
Β. Ενδεικτικές κάρτες για το παιχνίδι ρόλων:

Είσαι ο Γιώργος 35 ετών και μόλις απολύθηκες από την ασφαλιστική εταιρεία που δούλευες 5 έτη. Θέλεις να εργαστείς ξανά.	Είσαι η Βασιλική 42 ετών και μόλις απολύθηκες από την τράπεζα που εργάστηκες για 8 έτη. Θέλεις να εργαστείς ξανά.
Είσαι ο Στέφανος 35 ετών, ικανός για εργασία, μεγαλοκληρονόμος μιας τεράστιας περιουσίας και δεν επιθυμείς να εργαστείς.	Είσαι η Άννα 28 ετών, υγιής, πτυχιούχος Γεωπόνος αλλά δεν επιθυμείς να εργαστείς.

Είσαι ο Νίκος και είσαι μαθητής ετών 10.	Είσαι ο Μανώλης ετών 92, συνταξιούχος.
Είσαι η Σπυριδούλα 30 ετών πτυχιούχος Φιλολογίας και ενώ επιθυμείς να εργαστείς, έχεις εγκαταλείψει την προσπάθεια εύρεσης θέσης εργασίας γιατί έχεις χάσει την ελπίδα ότι θα απασχοληθείς σε θέση αντίστοιχη των ενδιαφερόντων και των σπουδών σου.	Είσαι ο Διονύσης 30 ετών πτυχιούχος Χημικός Μηχανικός και ενώ επιθυμείς να εργαστείς, έχεις εγκαταλείψει την προσπάθεια εύρεσης θέσης εργασίας γιατί έχεις χάσει την ελπίδα ότι θα απασχοληθείς σε θέση αντίστοιχη των ενδιαφερόντων και των σπουδών σου.
Είσαι η Αθηνά και εργάζεσαι ως οικονομολόγος σε πολυεθνική εταιρεία.	Είσαι η Φωτεινή 28 ετών και εργάζεσαι ως δημοσιογράφος , με πλήρη απασχόληση σε γνωστή εφημερίδα.
Είσαι ο Παντελής πτυχιούχος Νομικής ωστόσο δεν κατάφερες να βρεις εργασία ως δικηγόρος και εργάζεσαι ως ιδιωτικός υπάλληλος γραφείου.	Είσαι ο Αντρέας και είσαι λογιστής. Βρήκες εργασία με μερική απασχόληση 5 ωρών 3 φορές την εβδομάδα.
Είσαι ο Φώτης 19 ετών και υπηρετείς τη στρατιωτική θητεία σου.	Είσαι ο Βαγγέλης και μετά από σοβαρό εργατικό ατύχημα στην οικοδομή δεν θα μπορέσεις να εργαστείς για 2 χρόνια.

Γ. Φύλλο άσκησης: «Αριθμητική της Ανεργίας»

ΘΕΜΑ 36074 ΤΡΑΠΕΖΑΣ ΘΕΜΑΤΩΝ



Μία χώρα Α, το έτος 2020 είχε πληθυσμό 18 εκατομμύρια άτομα και το εργατικό δυναμικό (ή αλλιώς ο οικονομικά ενεργός πληθυσμός της χώρας) ήταν ίσο με το 55% του πληθυσμού.

55/100 του πληθυσμού είναι το εργατικό δυναμικό= 55/100 ×18.000.000

α) Να βρεθεί ο αριθμός του οικονομικά ενεργού και οικονομικά μη ενεργού πληθυσμού της χώρας το έτος 2020. **(Μονάδες 6)**

Ποσοστό Ανεργίας = ΑΝΕΡΓΟΙ / ΕΡΓΑΤΙΚΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ × 100
ΕΡΓΑΤΙΚΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ= ΑΠΑΣΧΟΛΟΥΜΕΝΟΙ + ΑΝΕΡΓΟΙ

β) Να βρεθεί ο αριθμός των ανέργων και ο αριθμός των απασχολουμένων της χώρας Α για το έτος 2020, εάν είναι γνωστό ότι το ποσοστό ανεργίας είναι 10%. **(Μονάδες 4)**

Υπολογίζουμε τον πληθυσμό που βρήκε εργασία και τον πληθυσμό που έχασε τη δουλειά του και βρίσκουμε το νέο αριθμό ανέρ-

γ) Το επόμενο έτος, το 25% των ανέργων βρήκε δουλειά και ταυτόχρονα το 1% των απασχολουμένων έχασε τη δουλειά του. Να βρεθεί ο αριθμός των ανέργων και ο αριθμός των απασχολουμένων για το έτος 2021, δεδομένου ότι το μέγεθος του εργατικού δυναμικού δεν μεταβλήθηκε μεταξύ των ετών. **(Μονάδες 8)**

Δ. Φύλλο Εργασίας: «Αριθμητική της Ανεργίας»

Α. Απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις:

Α1. Επιλέξτε αν οι παρακάτω προτάσεις είναι σωστές ή λάθος

- Ο οικονομικά ενεργός πληθυσμός περιλαμβάνει τα άτομα που είναι ικανά προς εργασία και ταυτόχρονα θέλουν να εργαστούν. **Σ Λ**

- Το εργατικό δυναμικό αποτελείται μόνο από τους απασχολούμενους. **Σ Λ**
- Το εργατικό δυναμικό μιας χώρας περιλαμβάνει και τους ανέργους. **Σ Λ**

Α2. Επιλέξτε τη σωστή απάντηση

Σε μια οικονομία, οι απασχολούμενοι είναι 80, οι άνεργοι 20 και οι άεργοι 5. Ποιο είναι το ποσοστό ανεργίας;

α. 19%

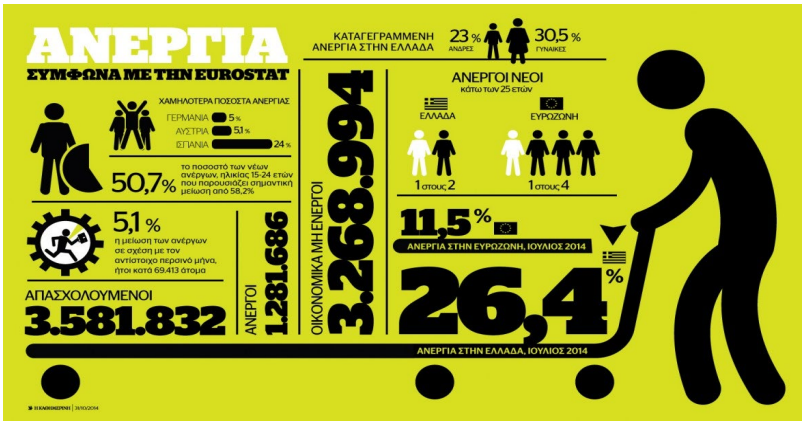
β. 25%

γ. 20%

δ. 23,6%

Α3.Αφού σχεδιάσεις ένα κύκλο να αναπαριστά τον πληθυσμό μιας χώρας, να τον χωρίσεις σε τόσα κομμάτια όσα μάθατε ότι υπάρχουν με βάση την εργασιακή κατάσταση των κατοίκων της. Να γράψεις πώς ονομάζεται το κάθε κομμάτι.

Β. Μελετήστε το παρακάτω Info graphic και απαντήστε στα παρακάτω ερωτήματα:



Β1. Το 2014 στην Ελλάδα δεν εργάζονταν, **αλλά ήθελαν να εργαστούν** _____ άνθρωποι και οι **άνθρωποι που είχαν εργασία ήταν** _____. Συνεπώς, **το ποσοστό ανεργίας στην Ελλάδα το 2014 ήταν** _____. Γεγονός που σημαίνει ότι αν στην Ελλάδα ζούσαν **100 άτομα οι άνεργοι θα ήταν** _____.

Β2. Ι) Να υπολογίσετε το ποσοστό ανεργίας της Ελλάδας το 2014 για να **επιβεβαιώσετε ότι είναι 26,4%**:

ii) **Αν το εργατικό δυναμικό μειωθεί, πώς θα επηρεαστεί η ανεργία**;

Ε. Ενδεικτικές κάρτες εξόδου:

Πώς θα εξηγούσες την ανεργία σε κάποιον που δεν γνωρίζει την έν-νοια;	Δώσε ένα παράδειγμα ανεργίας από την πραγματική ζωή
Πώς συνδέεται η ανεργία με τη ζωή σου ή την πόλη σου;	Πώς θα εξηγούσες την ανεργία σε ένα παιδί 10 ετών;

Παίζοντας με «Τα ψηλά βουνά» στο Voyant (ή μία πρόταση σεναρίου)

Κατερίνα Φλώρου, Επίκουρη Καθηγήτρια Ψηφιακών Εφαρμογών στη Διδασκαλία, Τμήμα Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, ΕΚΠΑ

Περίληψη

Η έρευνα στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες έχει υποβοηθηθεί και μεταμορφωθεί τα τελευταία χρόνια με τη χρήση αυτοματοποιημένων εργαλείων. Ο όρος Digital Humanities εμφανίστηκε το 2001 και αυτός ο «νέος» τρόπος επιτρέπει στον ερευνητή να μελετήσει κείμενα και να δει πώς η αυτόματη ανάλυση μπορεί να είναι χρήσιμη σε συνδυασμό με μελέτη των ανθρωπιστικών επιστημών (Jockers, 2013). Στο παρόν εκπαιδευτικό σενάριο το αυτόματο εργαλείο κειμενικής ανάλυσης χρησιμοποιείται μέσα στην τάξη για την εξόρυξη δεδομένων (data mining) προκειμένου να εξοικειωθούν τα παιδιά με κάποια κλασσικά κείμενα στην ελληνική γλώσσα και ταυτόχρονα να κινηθούν σε ψηφιακό περιβάλλον.

Λέξεις-Κλειδιά: Αυτόματα Εργαλεία Κειμενικής Ανάλυσης, Ηλεκτρονικά Σώματα Κειμένων, Διδασκαλία μέσω Ψηφιακών Μέσων

Playing with *The High Mountains* on Voyant (or a Lesson Plan Proposal)

Katerina Florou, Assistant Professor in Digital Applications in Teaching, Department of Italian Language and Literature, National and Kapodistrian University of Athens

Abstract

Research in the humanities and social sciences has been supported and transformed in recent years through the use of automated tools. The term Digital Humanities first appeared in 2001, and this “new” approach allows researchers to study texts and explore how automated analysis can be useful in combination with traditional humanities research (Jockers, 2013). In this educational scenario, an automatic text analysis tool is used in the classroom for data mining, aiming to familiarize students with classical texts in the Greek language while simultaneously engaging them in a digital environment.

Key-words: Automated Text Analysis Tools, Digital Text Corpora, Teaching through Digital Media

Εισαγωγή

Σκοπός του σεναρίου που παρουσιάζεται αναλυτικά στη συνέχεια είναι η εισαγωγή των μαθητών σε δύο περιβάλλοντα φαινομενικά αντίθετα μεταξύ τους: 1. Ένα παιδικό μυθιστόρημα του Ζαχαρία Παπαντωνίου, «Τα ψηλά βουνά» που εκδόθηκε τον Δεκέμβριο του 1918 ως αναγνωστικό της Γ' Δημοτικού στο πλαίσιο της βενιζελικής Γλωσσοεκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης του 1917 που εισήγαγε τη δημοτική γλώσσα στο

Δημοτικό σχολείο, 2. Ένα αυτόματο εργαλείο επεξεργασίας φυσικών γλωσσών (Natural Language Processing, NLP) το Voyant Tools (Sinclair & Rockwell, 2016), το οποίο αναδεικνύει στοιχεία συχνότητας, συμφραστικότητας, χρήσης και εμφάνισης για οποιαδήποτε λέξη σε οποιοδήποτε Corpus αρκεί να είναι σε ψηφιακή μορφή (Biber et al, 1998). Οι μαθητές του επιπέδου Β1 είναι σε θέση να αναγνωρίζουν μέρη του λόγου και κειμενικά είδη και ταυτόχρονα κατέχουν το ελάχιστο (τουλάχιστον) επίπεδο του ψηφιακού γραμματισμού (Σιμόπουλος κ.α., 2019). Αυτές τις γνώσεις θα αξιοποιήσουν και θα επεκτείνουν. Οι δραστηριότητες που θα παρουσιαστούν στηρίζονται στη λογική της εξόρυξης δεδομένων και της δημιουργίας παραδειγμάτων της φυσικής γλώσσας (Sinclair, 2005).

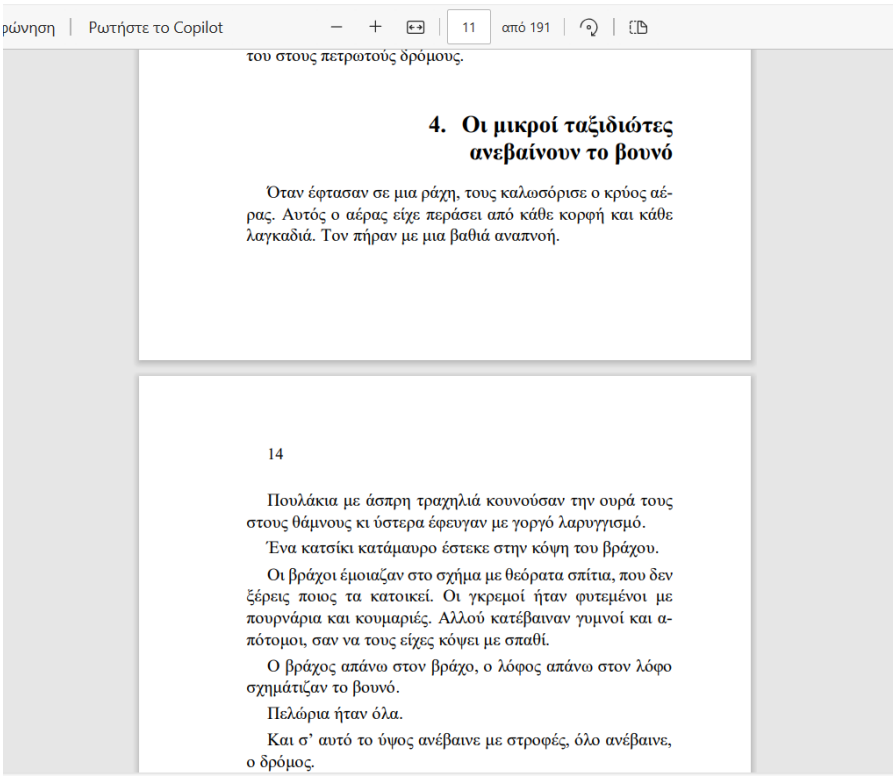
Διδακτικό Σενάριο

Ομάδα - στόχος	Παιδιά μεταναστών ή προσφύγων, και παιδιά ξένων υπηκόων που διαμένουν στην Ελλάδα και επιθυμούν να μάθουν ελληνικά Ηλικία: 10-12
Επίπεδο	Β1
Διδακτικοί Στόχοι	1. να μπορούν οι μαθητές να διηγούνται αναμνήσεις, περιστατικά και γεγονότα από την προσωπική τους ζωή. 2. να μπορούν οι μαθητές να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες λεξιλογικές δομές για την διήγηση 3. να μπορούν να αναγνωρίζουν και να παράγουν προφορικά και γραπτά λέξεις και εκφράσεις που σχετίζονται με το παρελθόν 4. να μπορούν να διαχειρίζονται ένα εργαλείο κειμενικής ανάλυσης 5. να μπορούν να αναζητούν, να βρίσκουν και να ερμηνεύουν σε ψηφιακό περιβάλλον

Γλωσσικά στοιχεία	Ανάπτυξη λεξιλογίου • Μορφοσυντακτικά φαινόμενα: 1. Εξάσκηση στη χρήση του αορίστου 2. στην χρήση των χρονικών συνδέσμων Κοινωνιογλωσικά στοιχεία: Επαφή με την περιγραφή παλαιότερων χρόνων στην Ελλάδα, παλαιότερων συνηθειών, ηθών και παραδόσεων Φωνητική: προφορά αλλαγή ύφους
Διδακτικό εγχειρίδιο/υλικό	Διδακτικό εγχειρίδιο δεν υπάρχει. Το υλικό προς χρήση είναι ένα Corpus (ΗΣΚ) που δημιουργείται από τον διδάσκοντα και χρησιμοποιείται ως υλικό προς ανάλυση από τους μαθητές. Στην περίπτωση του παρόντος σεναρίου χρησιμοποιήθηκε μία συλλογή κειμένων, όπως παρουσιαζόταν σε παλαιότερο Αναγνωστικό. Το Corpus ονομάστηκε: «Corpus_Τα ψηλά βουνά» και είναι σε μορφή pdf όπως μετατράπηκε από την συντάκτρια και αφού απογυμνώθηκε από οποιαδήποτε άλλη πληροφορία (π.χ. περιεχόμενα, σχόλια, κ.α.)
Διάρκεια	2 διδακτικές ώρες (90 λεπτά)
Δεξιότητες	Παραγωγή προφορικού λόγου (ΠΠΛ) Κατανόηση γραπτού λόγου (ΚΓΛ) Παραγωγή γραπτού λόγου (ΠΓΛ)
Στρατηγικές	**ΠΠΛ**: 1. Εξάσκηση στην περίσταση της τάξης 2. Εστίαση προσοχής στις εκφράσεις, στο ύφος και στις άγνωστες λέξεις, χρήση τυποποιημένων εκφράσεων (π.χ. τι σημαίνει, πώς γράφεται, κ.α.)

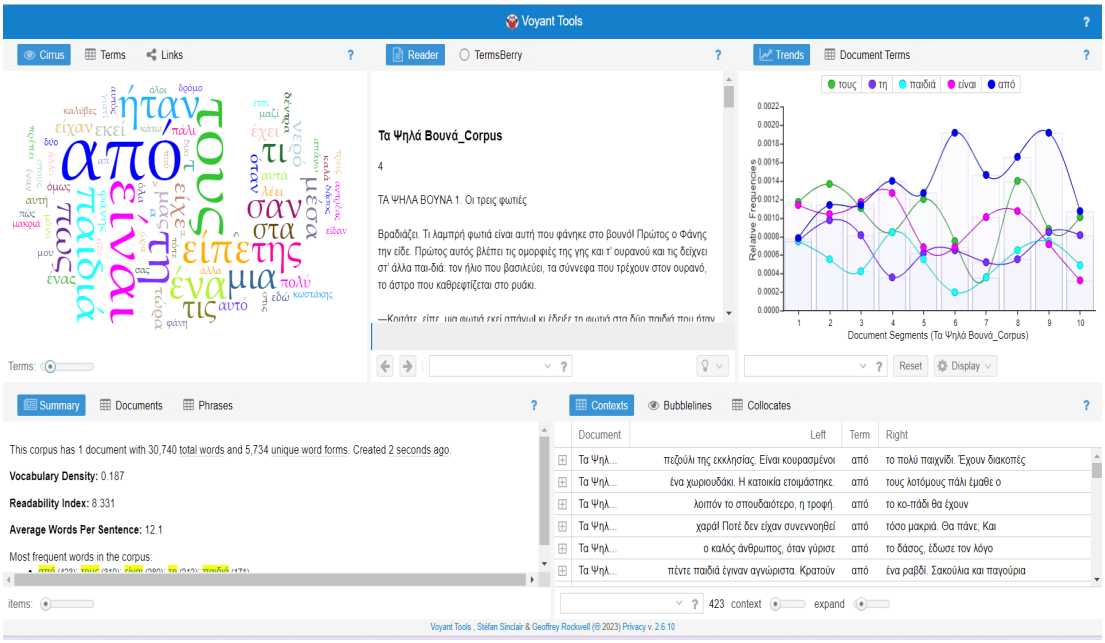
	3. Συνεργασία στη χρήση της γλώσσας με συμμαθητές στο περιβάλλον της τάξης 4. Ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης 5. Παραγωγή δομημένης διήγησης. **ΚΓΛ**: 1. Ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης 2. Γρήγορη ανάγνωση 3. Αξιοποίηση συμφράσεων για την κατανόηση του λεξήματος 4. Στρατηγική πρόβλεψης 7.Ανάπτυξη ποσοτικής αντίληψης 8. Στρατηγική διαδραστικής προσέγγισης **ΠΓΛ**: 1. Εκφράσεων με βάση τις συμφράσεις 2. Αξιοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης 3. Σχεδιασμός της δομής του κειμένου (καθορισμός θέματος, καθορισμός των ακροατών ή αναγνωστών, έκφραση γνώμης, κειμενικό είδος: διήγηση) 4.Συνεργασία σε ομάδες 5. Χρήση πηγών
Παιδαγωγικοί στόχοι	Ενθάρρυνση ομαδοσυνεργατικής μάθησης Προώθηση δραματοποίησης: μονόλογος Ανάπτυξη κριτικής σκέψης και εκτίμησης ποσοτικών αποτελεσμάτων Διαμοιρασμός προσωπικών εμπειριών
Προετοιμασία	Α) Προετοιμασία των συνθηκών της τάξης από τον δάσκαλο: **Επιλογή Α**: μεταφορά των μαθητών σε εργαστήριο Πληροφορικής ώστε ο καθένας ή ανά ζεύγη να διαθέτουν μία συσκευή υπολογιστή**. Επιλογή Β:** Τοποθέτηση των προσωπικών τους φορητών υπολογιστών ή τάμπλετ στα θρανία τους και τοποθέτηση των θρανίων/θέσεων των μαθητών σε σχήμα πετάλου με τον δάσκαλο/τη δασκάλα στο κέντρο της ανοιχτής πλευράς του πετάλου, για να γίνει ευκολότερη η πρόσβαση σε όλους τους μαθητές. Β) στις δύο παραπάνω επιλογές ο δάσκαλος φροντίζει για την παροχή ρεύματος και ασύρματου δικτύου. Επιπλέον Εισάγει το Corpus που έχει δημιουργήσει (Corpus_Τα ψηλά βουνά) σε όλες τις συσκευές και ζητά από τους μαθητές να έχουν ανοικτή την σελίδα του Voyant Tools (στο διαδίκτυο) Γ) Ο προτζέκτορας ή ο διαδραστικός πίνακας θα βοηθούσε για να ακολουθούν τα βήματα του δασκάλου οι μαθητές χωρίς να χρειάζεται η συνεχής επανάληψη της καθοδήγησής του

Στάδιο 1ο 30 λεπτά	Αφόρμηση: Ζητούμε από τους μαθητές την αναζήτηση στο διαδίκτυο των όρων "Τα ψηλά βουνά"+αναγνωστικό. Τους ενθαρρύνουμε να επιλέξουν εικόνες και όχι όλα 1. Τους ζητούμε: να υποθέσουν τι μπορεί να είναι αυτό που ολοφάνερα φαίνεται ως βιβλίο και ποιος ο σκοπός του/να πουν για ποιους μαθητές προορίζεται και /τι είδους κείμενα περιλαμβάνει. Καταγράφουμε τις απαντήσεις στον πίνακα, ενθαρρύνοντας όλους τους μαθητές να μιλήσουν και φροντίζουμε να έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν έστω και με μία σύντομη απάντηση. Στη συνέχεια τους ζητάμε να ανοίξουν στους υπολογιστές τους το pdf που εισαγάγαμε και έχει τον ίδιο τίτλο και να διαβάσουν το τέταρτο κείμενο. Όλοι από μία πρόταση τουλάχιστον. Στην συνέχεια τους ζητάμε να παρατηρήσουν το ύφος και το είδος του κειμένου (αν είναι διήγηση ή μεταφορά πληροφορίας/αν είναι επίσημο κείμενο ή ανεπίσημο/ αν έχει στοιχεία από το παρελθόν ή το παρόν). Δίνουμε σε όλους το λόγο και επιμένουμε στον χρόνο που γράφτηκε το κείμενο (εικ. 1). Επιστρέφουμε στο κείμενο και τους ζητάμε να μας βρουν στην πρώτη παράγραφο τα ρήματα που εμφανίζονται και να πουν αν ανήκουν στο μέλλον, στο παρόν ή στο παρελθόν. Συνδέοντας την απάντησή τους με προηγούμενη απάντηση ότι πρόκειται για διήγηση τους προετοιμάζουμε για το επόμενο στάδιο, ζητώντας να κλείσουν το pdf και να ανοίξουν την σελίδα Voyant Tools, για να δουν σε όλο το βιβλίο (με έναν γρήγορο τρόπο) τι είδους λέξεις ρήματα και χρόνοι χρησιμοποιούνται και για να πάρουν ιδέες για τις δικές στους διηγήσεις

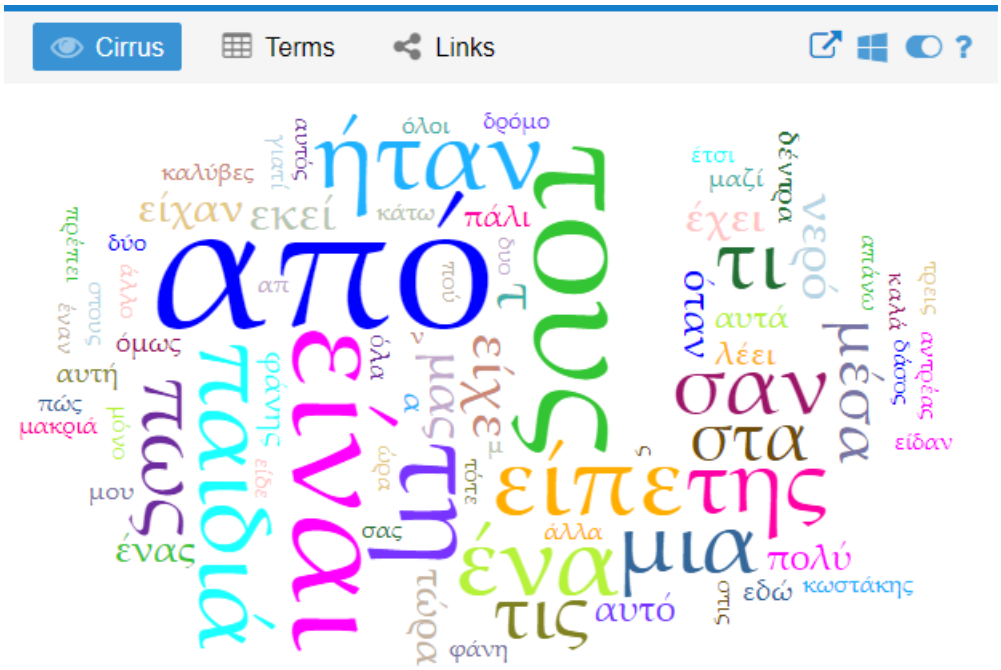


Εικόνα 1

Στάδιο 2ο 15 λεπτά	Εξοικείωση με το εργαλείο: στον προτζέκτορα ή στον διαδραστικό δείχνουμε στους μαθητές πως λειτουργεί η «μηχανή» κειμενικής ανάλυσης. Επιλέγουμε Upload και από τον φυλλομετρητή του υπολογιστή μας επιλέγουμε το Corpus_Τα ψηλά βουνά. Στη συνέχεια πατάμε άνοιγμα και εμφανίζεται στην οθόνη ένα πολύχρωμο τοπίο αποτελούμενο από πέντε μικρότερα παράθυρα (εικ. 2) Σε αυτό το σημείο τους ζητούμε να κάνουν το ίδιο και παρέχουμε βοήθεια σε όποιον το χρειαστεί ή ελέγχουμε την διαδικασία για να βεβαιωθούμε ότι βρισκόμαστε στο ίδιο στάδιο. Επικεντρωθείτε στο συννεφόλεξο, μεγεθύνοντας αν χρειάζεται (εικ. 3).

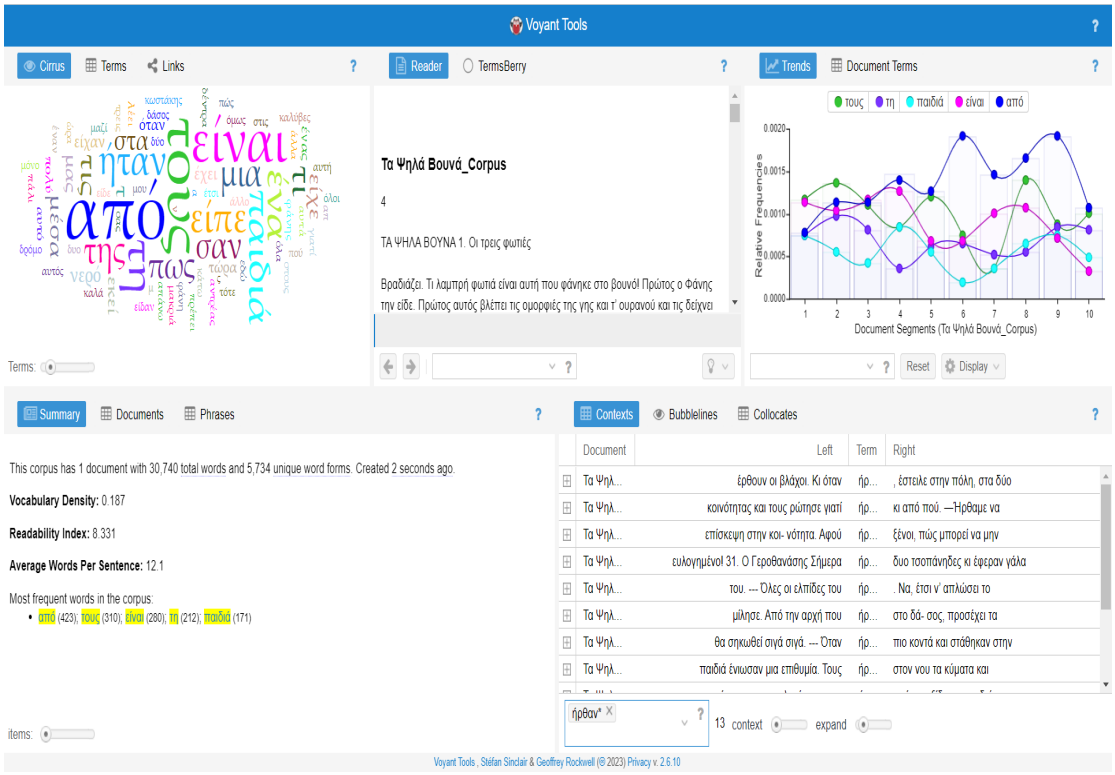


Εικόνα 2

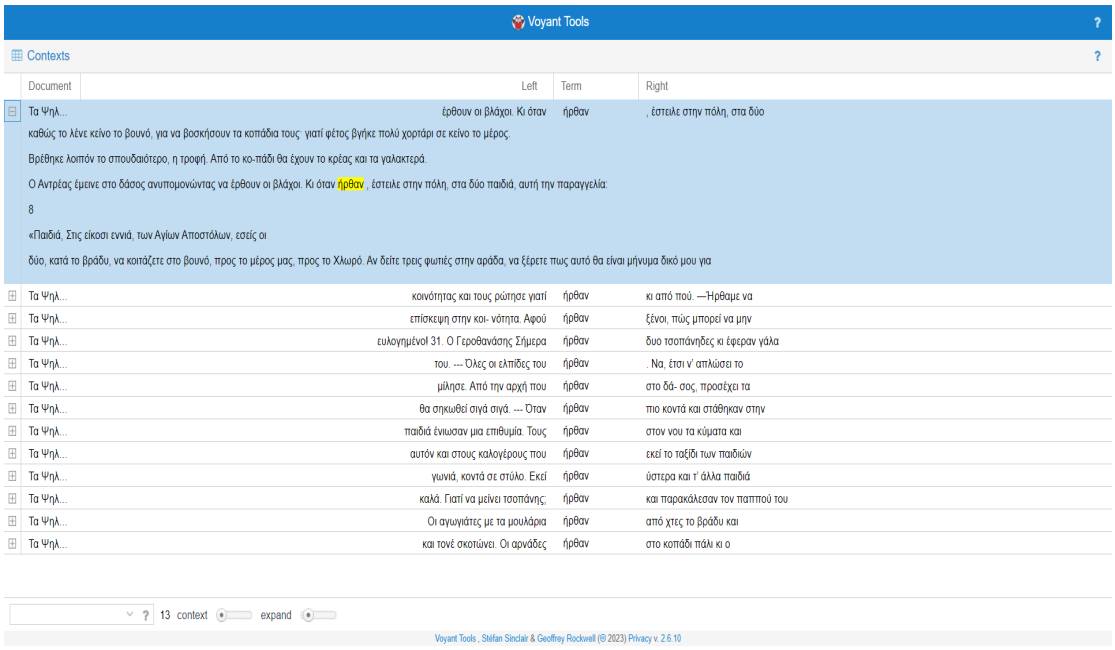


Εικόνα 3

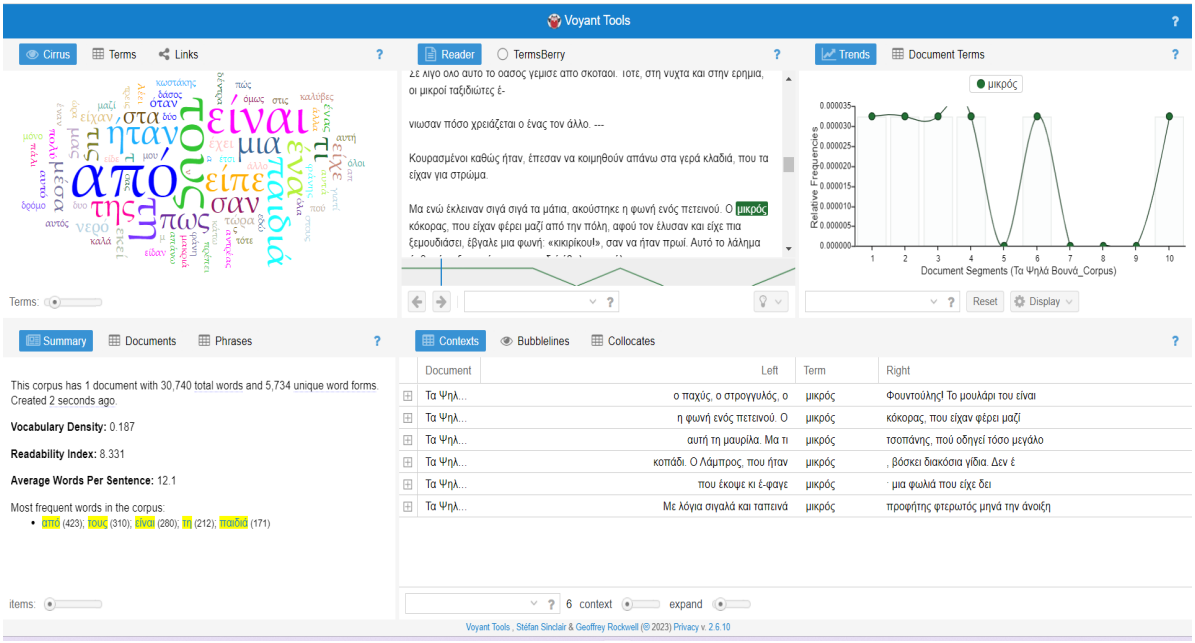
Στάδιο 3ο 30 λεπτά	Ζητάμε από τους μαθητές να παρατηρήσουν τις συχνότερες λέξεις του βιβλίου και να μας πουν πόσες από αυτές αναγνωρίζουν. Σε αυτό το σημείο οδηγούμε τους μαθητές προς την σκέψη ότι η διήγηση πιθανόν και να είναι ένας τρόπος γραφής αντίστοιχος του επιπέδου τους. Στη συνέχεια τους ζητάμε να αναζητήσουν εκείνοι λέξεις που θεωρούν ότι υπάρχουν στο βιβλίο και κυρίως ρήματα σε παρελθοντικό χρόνο (στο συννεφόλεξο το *είπε* προσφέρεται ως παράδειγμα) (εικ. 4). Για την δραστηριότητα αυτή, τους προτρέπουμε να μεταβούν στο κάτω δεξιά παράθυρο και να πάνε στην μπάρα αναζήτησης, μεγεθύνοντας αν χρειάζεται (εικ. 5). Αναζήτηση στις συμφράσεις: πιθανόν οι μαθητές να αναζητήσουν ρήματα όπως: *έκανε, έπαιξε, έφαγε* . Θα ήταν χρήσιμο να τους ενθαρρύνουμε να δουν τα ίδια ρήματα και σε άλλα πρόσωπα π.χ. α πληθυντικό ή γ πληθυντικό. Σκόπιμο είναι να υπάρχει μία λίστα με κάποια ρήματα (στην προκειμένη: ήρθαν, έφυγαν, είπαν) που ανιχνεύονται σε έναν ικανό αριθμό συμφράσεων. Σε περίπτωση που κρίνεται χρήσιμο πέρα από την σύμφραση ο μαθητής έχει πρόσβαση στο συγκείμενο επιλέγοντας το + αριστερά της φράσης. Η λέξη εμφανίζεται επισημειωμένη και μέσα σε ένα ευρύτερο κείμενο. Προκειμένου να δουν το εργαλείο μπορούν να πειραματιστούν και με άλλες λέξεις (π.χ. παιδιά, σκύλος, γιαγιά, πατέρας, κ.α.) κοινές στο λόγο τους και στις διηγήσεις τους. Αυτή δραστηριότητα μπορεί να γίνει είτε στο παράθυρο των συμφράσεων για να έχουν την ευκαιρία να παρακολουθούν και την συμπεριφορά της λέξης στο περικείμενο, είτε στο ακριβώς από πάνω παράθυρο που δίνει στοιχεία για την συχνότητα της λέξης μέσα στο Corpus. Στο παράθυρο των συχνοτήτων μπορούμε να εισάγουμε μία λέξη και να εμφανιστεί ένα διάγραμμα χαρακτηρίζοντας την συχνότητα με γραμμή ενός χρώματος και στην δεύτερη λέξη νέα γραμμή άλλου χρώματος κ.ο.κ. Παράλληλα αν επιλέξουμε τα σημεία πάνω στην χρωματιστή γραμμή θα δούμε στο διπλανό παράθυρο (αριστερά) το σημείο του κειμένου που αναφέρεται η λέξη και αντιστρόφως: αν επιλέξουμε στο Reader μία λέξη δεξιά και κάτω (στα παράθυρα της συχνότητας και των συμφράσεων) θα έχουμε αποτελέσματα (εικ. 6). Ενθαρρύνεται τα παιδιά να συζητούν ανά ζεύγη τα αποτελέσματα και να συνεργάζονται για την εύρεση της σημασίας των άγνωστων λέξεων στα κείμενα που βλέπουν. Επιπλέον μπορούν να κρατούν σημειώσεις από τις φράσεις που τους αρέσουν και τις λέξει που τους εντυπωσιάζουν. Προτρέψτε τους μαθητές να κρατούν σημειώσεις στο τάμπλετ ή τον υπολογιστή, ειδικά αν η συσκευή είναι δική τους.



Εικόνα 4



Εικόνα 5



Εικόνα 6

Στάδιο 4ο 15 λεπτά	Ενθαρρύνονται οι μαθητές να διηγηθούν σύντομα μία ιστορία από την προσωπική τους ζωή με αφορμή μία από τις λέξεις που αναζήτησαν στο Corpus Επιβραβεύονται όλοι οι μαθητές που συμμετέχουν στην παραγωγή προφορικού κειμένου. Όσοι δεν θέλουν να μιλήσουν μπορούν να εκμεταλλευτούν στην δραστηριότητα παραγωγής γραπτού κειμένου που θα ετοιμάσουν για την επόμενη φορά.
Δραστηριότητα ανάδρασης	Ανατίθεται στους μαθητές μία γραπτή παραγωγή με συγκεκριμένο αριθμό λέξεων (όχι πάνω από 80) προκειμένου να διηγηθούν ένα περιστατικό του παρελθόντος. Τους ζητείται να έχει ψηφιακή μορφή και στην συνέχεια με τον τρόπο που είδαν κατά την διάρκεια αυτής της ενότητας, να το εισάγουν στο αυτόματο εργαλείο Voyant και να αναζητήσουν τις πιο συχνές λέξεις. Το κείμενό τους και το στιγμιότυπο (screenshot) από το Voyant θα είναι το προϊόν της δραστηριότητας.

Αξιολόγηση	Σε όλες τις φάσεις των δραστηριοτήτων που αναπτύξαμε παραπάνω προτείνεται οι μαθητές μας να προβούν σε αυτοαξιολόγηση Δεν διορθώνουμε τους μαθητές κατά την παραγωγή λόγου, αλλά σε οποιαδήποτε περίπτωση, κρατάμε σημειώσεις και επισημαίνουμε τα λάθη ζητώντας από τους ίδιους να μας υποδείξουν την αιτία. Π.χ. υπεργενίκευση των κανόνων της ελληνικής, μεταφορά των κανόνων της μητρικής τους ή και ακόμη εξωγλωσσικές αιτίες. Στρατηγική επιβράβευσης: επιβραβεύουμε την παραγωγή λόγου και τα προϊόντα της αναζήτησης, καθώς και την συμμετοχή στις επιμέρους δραστηριότητες. Επιπλέον, χρησιμοποιούμε αρκετά συχνά τη στρατηγική της επιβράβευσης από την ομάδα των μαθητών, που είναι μια μορφή αξιολόγησης από τους ίδιους τους μαθητές Αξιολογούμε την επέκταση νέων γνώσεων και την εκμάθηση νέων στοιχείων μέσα από την δραστηριότητα ανάδρασης.

Συμπεράσματα

Η παιγνιώδης μορφή του συγκεκριμένου εργαλείου, σε συνδυασμό με τη διαρκή εμπλοκή των μαθητών με τον υπολογιστή κατά τη διάρκεια του μαθήματος, προσδίδει στη διδακτική πράξη έναν έντονο νεωτεριστικό χαρακτήρα. Η αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων και η ενσωμάτωση στοιχείων παιχνιδιού (gamification) στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει αποδειχθεί ότι ενισχύει τη συμμετοχή, την κινητοποίηση και το ενδιαφέρον των μαθητών (Deterding et al., 2011). Η διαδραστικότητα και η αίσθηση ελέγχου που προσφέρει η τεχνολογία, σε συνδυασμό με την ευχάριστη ατμόσφαιρα που δημιουργείται, συμβάλλουν στη δημιουργία ενός θετικού μαθησιακού κλίματος και στην ενίσχυση της αυτονομίας των μαθητών (Papastergiou, 2009).

Παράλληλα, το κείμενο που επιλέχθηκε για το σενάριο αποτελεί αντιπροσωπευτικό δείγμα φυσικής γλώσσας, λογοτεχνικού λόγου και παιδικής λογοτεχνίας. Η χρήση αυθεντικών κειμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει πολλαπλά οφέλη: εκθέτει τους μαθητές σε πραγματικές γλωσσικές δομές, ενισχύει την κατανόηση της γλώσσας ως ζωντανού οργανισμού και καλλιεργεί τη λογοτεχνική παιδεία (Krashen, 1982· Collie & Slater, 1987). Επιπλέον, η επαφή με την παιδική λογοτεχνία και την παράδοση συμβάλλει στην ανάπτυξη της πολιτισμικής ταυτότητας και της ιστορικής συνείδησης των μαθητών (Nikolajeva, 2014).

Ωστόσο, η χρήση παλαιότερων λογοτεχνικών κειμένων, αν και προσφέρει πλούσιο γλωσσικό και πολιτισμικό υλικό, μπορεί να δημιουργήσει ζητήματα πολιτικής ορθότητας, καθώς ενδέχεται να περιέχουν στερεοτυπικές ή απαρχαιωμένες αντιλήψεις (Botelho & Rudman, 2009). Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να προσεγγίζει τα κείμενα αυτά με κριτική διάθεση, ενθαρρύνοντας τον διάλογο και την ανάλυση των κοινωνικών και ιστορικών συμφραζομένων τους.

Η δημιουργία ενός Corpus που φέρνει τους μαθητές σε επαφή με την παράδοση

αποτελεί μια σημαντική παιδαγωγική επιλογή, καθώς ενισχύει τη διαθεματικότητα και την ολιστική προσέγγιση της γνώσης (Biber et al., 1998). Ταυτόχρονα, ανοίγει τον δρόμο για επεκτάσεις του σεναρίου με τη χρήση κειμένων διαφορετικών ειδών ή εποχών, προσφέροντας ευκαιρίες για συγκριτική ανάλυση και ανάπτυξη μεταγλωσσικών δεξιοτήτων.

Τέλος, η αυτόματη εξόρυξη πληροφορίας από τα κείμενα μπορεί να επεκταθεί πέρα από το λεξιλογικό επίπεδο, αγγίζοντας και πραγματολογικές ή πολιτισμικές πτυχές. Η αξιοποίηση εργαλείων επεξεργασίας φυσικής γλώσσας (NLP) διευκολύνει την ανάλυση μεγάλων όγκων δεδομένων και την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων για τη γλώσσα, την κοινωνία και τον πολιτισμό (Joseph, 2024).

Βιβλιογραφία

Biber, D., Conrad, S., & Reppen, R. (1998). *Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use*. Cambridge University Press.

Botelho, M. J., & Rudman, M. K. (2009). *Critical Multicultural Analysis of Children's Literature: Mirrors, Windows, and Doors*. Routledge.

Collie, J., & Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge University Press.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”. In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9-15).

Jockers, M. L. (2013). *Macroanalysis: Digital methods and literary history*. University of Illinois Press. http://www.digitalhermeneutics.com/wp-content/uploads/2020/06/WEEK-2-Jockers-Macroanalysis-Ch-2.pdf

Joseph, T. (2024). Natural Language Processing (NLP) for Sentiment Analysis in Social Media. *International Journal of Computing and Engineering*, 6(2), 35-48.

Krashen, S. D. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Pergamon.

Nikolajeva, M. (2014). Children’s Literature Comes of Age: Toward a New Aesthetic. Routledge.

Papastergiou, M. (2009). Digital Game-Based Learning in high school Computer Science education: Impact on educational effectiveness and student motivation. Computers & Education, 52(1), 1-12.

Simopoulos, G., Pathiaki, E., Kanellopoulou, R. & Pavlopoulou, A. (2019). Ellinika A΄. Athina: Pataki.

Sinclair, J. (2005). Corpus and Text – Basic Principles in M. Wynne (ed.) Developing Linguistic Corpora: a Guide to Good Practice, Oxford, Oxbow books. http://ahds.ac.uk/- linguistic-corpora/http://www.ota.ox.ac.uk/documents/linguistic-corpora/

Sinclair, S., & Rockwell, G. (2016). Voyant tools help. *Online, accessed*

Σχέδιο μικροδιδασκαλίας με τεχνητή νοημοσύνη: «Τα είδη των ζώων ανάλογα με την μετακίνησή τους»

Κωστάρα Γεωργία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70,M.Ed Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων

Περίληψη

Η μικροδιδασκαλία με θέμα «Τα είδη των ζώων ανάλογα με την μετακίνησή τους» σχεδιάστηκε για τους μαθητές της Β' τάξης με στόχο τη δημιουργία ενός ενεργού και διαδραστικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Η προσέγγιση βασίζεται στην ενεργή εμπλοκή των μαθητών, τη χρήση ποικίλων ψηφιακών εργαλείων και τη συνεργασία. Αυτό ενισχύει τη γνωστική ανάπτυξη, την κριτική σκέψη και τη δημιουργική εξερεύνηση. Η χρήση πολυμεσικού υλικού, όπως βίντεο και διαδραστικά παιχνίδια, αυξάνει το κίνητρο και την εστίαση. Η ομαδοσυνεργατική εργασία καλλιεργεί τη συμμετοχή και την υπευθυνότητα, ενισχύοντας τις ήπιες δεξιότητες. Η αξιολόγηση μέσω ψηφιακών εργαλείων παρέχει άμεση ανατροφοδότηση και αυτοαξιολόγηση.

Λέξεις-Κλειδιά Ζώα, Μετακίνηση, Ψηφιακά Εργαλεία, Συνεργατική Μάθηση, Β' Δημοτικού

Abstract

«Animal species according to their movement»

The micro-teaching on "Animal species according to their movement" was designed for second-grade students to create an active and interactive learning environment. This approach is based on active student engagement, the use of various digital tools, and collaboration. It enhances cognitive development, critical thinking, and creative exploration. The use of multimedia, such as videos and interactive games, increases motivation and focus. Collaborative work fosters participation and responsibility, while strengthening soft skills. Evaluation through digital tools provides immediate feedback and self-assessment.

Key-Words: Animals, Movement, Digital Tools, Collaborative Learning, 2nd Gra

https://wakelet.com/wake/1zSocJFJ3DJdYHqlQyfmb

Εισαγωγή

Η μικροδιδασκαλία αποτελεί μία καίριας σημασίας στρατηγική επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς, καθώς προσφέρει ένα ασφαλές και ελεγχόμενο πλαίσιο για την εξάσκηση, αξιολόγηση και βελτίωση των διδακτικών τους δεξιοτήτων. Στηρίζεται σε αρχές της βιωματικής μάθησης (experiential learning), σύμφωνα με τις οποίες η μάθηση είναι πιο αποτελεσματική όταν προκύπτει από την άμεση εμπλοκή του υποκειμένου με τη μαθησιακή διαδικασία (Kolb, 1984). Μέσα από τον αναστοχασμό και την ενεργό πράξη, οι εκπαιδευτικοί βελτιώνουν την παιδαγωγική τους πρακτική και οικοδομούν βαθύτερη κατανόηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Παράλληλα, η χρήση ομαδοσυνεργατικών τεχνικών κατά τη διάρκεια της μικροδιδασκαλίας εδράζεται στη θεωρία του Vygotsky για την κοινωνικοπολιτισμική μάθηση, όπου η γνώση οικοδομείται μέσω της αλληλεπίδρασης με άλλους σε ένα κοινωνικό πλαίσιο (Vygotsky, 1978). Οι μαθητές, συνεργαζόμενοι σε μικρές ομάδες, ενισχύουν τις γνωστικές, κοινωνικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες, αναλαμβάνοντας ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Ταυτόχρονα, η ανάπτυξη της συνεργατικής κουλτούρας στην τάξη καλλιεργεί την ενσυναίσθηση, την υπευθυνότητα και την αμοιβαία υποστήριξη, θεμελιώδη στοιχεία για τη διαμόρφωση ενεργών και δημοκρατικών πολιτών (Gillies, 2016).

Πρόσφατες μελέτες επιβεβαιώνουν ότι η μικροδιδασκαλία, όταν συνδυάζεται με στρατηγικές αναστοχαστικής μάθησης και συνεργατικό σχεδιασμό, συμβάλλει ουσιαστικά στην ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας των μαθητών (Fernández & Halim, 2021).

Η σύνθεση των παραπάνω στοιχείων καθιστά τη μικροδιδασκαλία όχι απλώς ένα τεχνικό εργαλείο εξάσκησης, αλλά μια παιδαγωγική πρακτική που ευνοεί την κριτική σκέψη, τον αναστοχασμό και την παιδαγωγική συνείδηση, τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τον μαθητή.

Προηγούμενες Γνώσεις:

- Οι μαθητές/τριες έχουν παρατηρήσει ζώα στο φυσικό τους περιβάλλον ή σε εικόνες.
- Οι μαθητές/τριες γνωρίζουν βασικές κινήσεις ζώων (π.χ. περπάτημα, κολύμπι, πέταγμα).
- Οι μαθητές/τριες έχουν εξοικειωθεί με βασικές ψηφιακές δεξιότητες.
- Οι μαθητές/τριες έχουν χρησιμοποιήσει ψηφιακά εργαλεία όπως google docs,wordwall, Answer Garden,whiteboard.chat.

Στόχοι Μικροδιδασκαλίας:

Γνώσεις:

⇒ Να παρατηρούν εικόνες και βίντεο με ζώα και να αναγνωρίζουν τον τρόπο μετακίνησής τους (περπάτημα, τρέξιμο, πτήση, κολύμπι, έρπυση)..
⇒ Να περιγράφουν με απλά λόγια πώς κινούνται συγκεκριμένα ζώα.
⇒ Να κατηγοριοποιούν τα ζώα ανάλογα με τον τρόπο κίνησής τους.
⇒ Να συγκρίνουν τις μορφές κίνησης διαφορετικών ζώων.

Δεξιότητες:

⇒ Να χρησιμοποιούν ψηφιακά εργαλεία για να παρουσιάσουν τις γνώσεις τους
⇒ Να αναπτύξουν την ικανότητα να παρατηρούν, να συγκρίνουν και να ταξινομούν τα ζώα με βάση τα χαρακτηριστικά τους.
⇒ **Να εφαρμόσουν** τις γνώσεις για να ταξινομήσουν νέα ζώα που συναντούν.

Στάσεις:

⇒ Να συνεργάζονται σε ομάδες για την ταξινόμηση ζώων ανάλογα με την κίνησή τους.
⇒ Να αισθανθούν θαυμασμό για την ποικιλομορφία των ζώων και τους διαφορετικούς τρόπους μετακίνησής τους.
⇒ Να εκτιμήσουν τη σημασία της παρατήρησης και της μελέτης των ζώων για την κατανόηση του φυσικού κόσμου.

Διάρθρωση μικροδιδασκαλίας (15 λεπτά)

Α/Α	**Θέμα**	**Διάρκεια**	**Τεχνικές**	**Μέσα**	**Παρατηρήσεις**
1	Αφύπνιση/Εισαγωγή	3΄	Προβολή βίντεο, Καταιγισμός Ιδεών και συζήτηση	You tube, https://www.youtube.com/watch?v=Im-WXfxv7Yuo Answer-Garden, https://answergarden.ch/4936485	Ενεργοποίηση προβληματισμού.Παρουσίαση στην ολομέλεια των αποτελεσμάτων.

2	Παρουσίαση	3΄	Εμπλουτισμένη εισήγηση	Prezi https://prezi.com/view/Iqz2LXtM9oMXUd8YtO8y/	Παρουσίαση «Τα είδη των ζώων ανάλογα με τον τρόπο μετακίνησής τους».
3	Εμπέδωση της νέας γνώσης. Φύλλο Εργασίας	4΄	Ομαδικοσυνεργατική δραστηριότητα	Zoom Break out Rooms, google docs https://docs.google.com/document/d/1gxgMY8JsrFgHlHR9IB7oi4yWolabYJzk5j5p8rrpXd8/edit?usp=sharing	Εργασία για κατηγορίες ζώων
4	Αξιολόγηση της νέας γνώσης.. Για να δω τί έμαθα…	5΄	Παιχνίδι	https://wordwall.net/el/resource/8371911 https://wordwall.net/play/87441/306/644	Ελέγχεται η εμπέδωση των γνώσεων μέσω ερωτήσεων. Ατομικά.

5	Αξιολόγηση του μαθήματος/ Η άποψή σου μετράει…!	Μετά το πέρας της μικροδιδασκαλίας	Ατομική εργασία	Google form https://forms.gle/e29FLUVkzjKDZ1uM9	Οι μαθητές/τριες ψηφίζουν και αξιολογούν διαδραστικά τη μικροδιδασκαλία. Στόχος η σταδιακή ανάπτυξη σύνθετων νοητικών δεξιοτήτων.
6	Προέκταση/ Εργάζομαι στο σπίτι!		Ασύγχρονη ατομική δραστηριότητα	Προτεινόμενα ψηφιακά εργαλεία: whiteboard.chat. https://www.eu.whiteboard.chat/join/dabc1276-98d8-499c-8c60-e8ae292ba230-pgNum-1	Χρησιμοποιήστε τα εργαλεία ζωγραφικής του whiteboard.chat για να σχεδιάσετε το ζώο που επιλέξατε. Μην ανησυχείτε αν δεν είστε καλλιτέχνες, το σημαντικό είναι να εκφράσετε την ιδέα σας! Οι μαθητές/τριες ζωγραφίζουν ένα ζώο που τους έκανε εντύπωση. Γράφουν σε ποια κατηγορία ανήκει και πώς κινείται. Μοιράζονται τις ζωγραφιές και

					τις απαντήσεις στο white-board.chat . Κύριος στόχος η αφύπνιση της δημιουργικότητάς και της φαντασίας τους.

Πορεία Μικροδιδασκαλίας:

Εισαγωγή (3 λεπτά):

1. Καλωσόρισμα και σύντομη εισαγωγή στο θέμα.
2. Προβολή βίντεο με διάφορα ζώα.
3. Ερώτηση: "Πώς κινούνται αυτά τα ζώα; Τι παρατηρείτε;" (Καταιγισμός ιδεών). Οι μαθητές εκφράζουν ελεύθερα τις ιδέες τους, οι οποίες καταγράφονται σε ένα ψηφιακό εργαλείο καταιγισμού ιδεών (π.χ. answergarden).

Στόχος: Αφύπνιση του ενδιαφέροντος, ενεργοποίηση προϋπάρχουσων γνώσεων

Παρουσίαση (5 λεπτά):

1. Παρουσίαση των κατηγοριών των ζώων (τετράποδα, ερπετά, πτηνά, έντομα, ψάρια) με εικόνες και σύντομες περιγραφές.
2. Αναφορά των βασικών χαρακτηριστικών κάθε κατηγορίας.
3. Αναφορά παραδειγμάτων ζώων. **Ερώτηση:** "Σε ποια κατηγορία ανήκει η χελώνα; Γιατί;" Επισημαίνονται οι διαφορές και οι ομοιότητες μεταξύ των μορφών κίνησης.
4. Χρήση Prezi.

Στόχος: Οργάνωση και παρουσίαση της νέας γνώσης με τρόπο ελκυστικό και κατανοητό.

Εφαρμογή (5 λεπτά):

1. Χωρισμός των εκπαιδευτικών σε breakout rooms.
2. Ομαδική εργασία σε Google docs: κάθε ομάδα κατηγοριοποιεί ζώα με βάση τον τρόπο μετακίνησης.

3. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων από κάθε ομάδα.

Στόχος: Ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, εμπέδωση της νέας γνώσης μέσω παιχνιδιού.

Αξιολόγηση και Κλείσιμο (3 λεπτά):

- Διαδραστική άσκηση αντιστοίχισης με Wordwall.
- Αντιστοίχιση ζώων με την κατηγορία μετακίνησής τους.
- Παρατήρηση του ενδιαφέροντος και της αλληλεπίδρασης των μαθητών.
- **Δραστηριότητα 1:** "Ταξινομώ τα Ζώα" Κάρτες με εικόνες ζώων, κουτιά με κατηγορίες κίνησης. **Οδηγίες:** Οι μαθητές καλούνται να τοποθετήσουν κάθε κάρτα ζώου στο αντίστοιχο κουτί, ανάλογα με τον τρόπο που κινείται.

Στόχος: Διαπίστωση της κατανόησης των μαθητών, ανατροφοδότηση για τον μαθητή.

Δραστηριότητα 2:αντιστοίχιση των 5 κατηγοριών των ζώων ανάλογα με την μετακίνησή τους και τους ορισμούς.

Στόχος: Διαπίστωση της κατανόησης των μαθητών, ανατροφοδότηση για τον μαθητή.

6. Αξιολόγηση του μαθήματος

Δραστηριότητα: Οι μαθητές/τριες ψηφίζουν και αξιολογούν τη μικροδιδασκαλία της διδάσκουσας. Παροτρύνονται από τη διδάσκουσα να καταθέσουν την άποψη τους με ειλικρίνεια. Οι ερωτήσεις συνάδουνμε το περιεχόμενο των επιδιωκόμενων στόχων.

1. **Πόσο κατανοήσατε τα είδη των ζώων ανάλογα με τον τρόπο μετακίνησής τους;**

   α. Πολύ καλά
   β. Καλά
   γ. Μέτρια
   δ. Λίγο
   ε. Καθόλου

2. **Πόσο ενδιαφέρουσα βρήκατε την παρουσίαση και τις δραστηριότητες;**

   α. Πολύ ενδιαφέρουσες
   β. Ενδιαφέρουσες
   γ. Μέτρια ενδιαφέρουσες
   δ. Λίγο ενδιαφέρουσες
   ε. Καθόλου ενδιαφέρουσες

3. **Πόσο χρήσιμα ήταν τα ψηφιακά εργαλεία (Google Forms, Wordwall..) που χρησιμοποιήθηκαν;**

α. Πολύ χρήσιμα
β. Χρήσιμα
γ. Μέτρια χρήσιμα
δ. Λίγο χρήσιμα
ε. Καθόλου χρήσιμα

4. **Πόσο κατανοητές ήταν οι εξηγήσεις και οι απαντήσεις στις ερωτήσεις σας;**

α. Πολύ κατανοητές
β. Κατανοητές
γ. Μέτρια κατανοητές
δ. Λίγο κατανοητές
ε. Καθόλου κατανοητές

5. **Τι άλλο θα ήθελες να μάθεις σχετικά με την μετακίνηση των ζώων**;

- **Στόχος:** Η διδάσκουσα αναμένει οι μαθητές/τριές της να εμπλακούν με ενθουσιασμό στοχεύοντας από τη μια μεριά να καταστήσει τους/τις μαθητές/τριές της ενεργούς πολίτες και από την άλλη να λάβει την κατάλληλη ανατροφοδότηση ώστε να προβεί σε ενδεχόμενες διορθώσεις για να βελτιστοποιήσει τη μικροδιδασκαλία της.

7. Προέκταση/ Εργάζομαι με παρεούλα στο σπίτι!

Αγαπημένα μου παιδιά,

Ας κάνουμε κάτι διασκεδαστικό για να κλείσουμε τη σημερινή μας συνάντηση! Θέλω να σκεφτείτε ένα ζώο που σας έκανε ιδιαίτερη εντύπωση κατά τη διάρκεια της παρουσίασης. Μπορεί να είναι ένα ζώο που σας άρεσε, που σας φάνηκε παράξενο, ή που σας έκανε να αναρωτηθείτε.

Τώρα, θα χρησιμοποιήσουμε το **whiteboard.chat** για να δημιουργήσουμε μια συλλογή από τις ζωγραφιές μας και τις σκέψεις μας.

Ζωγραφίστε το ζώο σας στο whiteboard.chat : Χρησιμοποιήστε τα εργαλεία ζωγραφικής για να σχεδιάσετε το ζώο που επιλέξατε. Μην ανησυχείτε αν δεν είστε καλλιτέχνες, το σημαντικό είναι να εκφράσετε την ιδέα σας!

- **Γράψτε πληροφορίες:** Κάτω από τη ζωγραφιά σας, γράψτε:
  - Την κατηγορία στην οποία ανήκει το ζώο (τετράποδο, ερπετό, πτηνό, έντομο, ψάρι).
  - Πώς κινείται το ζώο.

Στόχος: Η καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της φαντασίας των μαθητών/τριών καθώς και η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών , δημιουργώντας ένα ευχάριστο και

αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον.. Η διδάσκουσα αναμένει οι μαθητές/τριές της να οπτικοποιήσουν τη προσλαμβάνουσα γνώση και να την αισθητοποιήσουν αναδεικνύοντας και εξωτερικεύοντας συναισθήματα που εκκολάπτονται μετά τη μικροδιδασκαλία της.

Βιβλιογραφία

Fernández, A., & Halim, L. (2021). *Microteaching and Reflective Practice: Enhancing Preservice Teachers' Professional Growth*. *Journal of Education and Learning*, 10(2), 1–10. https://doi.org/10.5539/jel.v10n2p1

Gillies, R. M. (2016). *Cooperative Learning: Review of Research and Practice*. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39–54. https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

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

Ψηφιακή Αφήγηση στη Γλώσσα και την Ιστορία: Παιδαγωγική Αξιοποίηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Κρανή Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε 70, M.Ed

Περίληψη

Η ψηφιακή αφήγηση συνιστά μια σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική που συνδυάζει την αφηγηματική έκφραση με τις δυνατότητες των πολυμέσων, ενισχύοντας τη δημιουργικότητα και την πολυτροπική μάθηση. Το παρόν θεωρητικό άρθρο διερευνά το παιδαγωγικό υπόβαθρο της ψηφιακής αφήγησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, με έμφαση στα γνωστικά αντικείμενα της Γλώσσας και της Ιστορίας. Εστιάζοντας σε κοινωνικοεποικοδομιστικές και αφηγηματικές προσεγγίσεις μάθησης, αναδεικνύεται ο ρόλος της ψηφιακής αφήγησης στην ενίσχυση της συμμετοχής, της γλωσσικής και ιστορικής παιδείας, καθώς και της ψηφιακής επάρκειας των μαθητών. Παρουσιάζονται ενδεικτικά ψηφιακά εργαλεία και κριτήρια επιλογής τους, ενώ αναλύονται πρακτικές εφαρμογές και μια μελέτη περίπτωσης, που καταδεικνύει τη συμβολή της αφήγησης στην καλλιέργεια της συνεργατικής μάθησης και της προσωπικής έκφρασης. Τέλος, εξετάζονται κριτικά οι προκλήσεις ενσωμάτωσης, όπως η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, η τεχνολογική υποδομή και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Το άρθρο καταλήγει ότι η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί μια παιδαγωγικά ισχυρή προσέγγιση, που γεφυρώνει τη λογοτεχνική παράδοση με τις απαιτήσεις της ψηφιακής εποχής, προάγοντας μια συμπεριληπτική, δημιουργική και μαθητοκεντρική εκπαίδευση για τον 21ο αιώνα.

Λέξεις-κλειδιά: ψηφιακή αφήγηση, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, γλωσσικός γραμματισμός, ιστορική σκέψη, πολυτροπικότητα

Digital Storytelling in Language and History: Pedagogical Use in Primary Education

Krani Aikaterini, Primary Teacher, M.Ed

Abstract:

Digital storytelling constitutes a contemporary educational practice that blends narrative expression with multimedia capabilities, enhancing creativity and multimodal learning. This theoretical article explores the pedagogical foundations of digital storytelling in primary education, with a particular focus on Language and History. Drawing on socio-constructivist and narrative learning theories, the study highlights the role of digital storytelling in promoting active student engagement, linguistic and historical literacy, as well as digital competence. A selection of digital tools and criteria for their effective integration into the classroom are presented, alongside practical applications and a case study that illustrates the contribution of storytelling to collaborative learning and personal expression. Furthermore, the article critically discusses the challenges of implementation, such as the need for teacher training, technological infrastructure, and

differentiated instruction. It concludes that digital storytelling represents a pedagogically robust approach that bridges literary tradition with the demands of the digital age, fostering inclusive, creative, and student-centered education for the 21st century.

Key-Words: digital storytelling, primary education, language learning, history teaching, multimodality

Εισαγωγή

Η αφήγηση αποτελεί διαχρονικά θεμελιώδη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης, κατανόησης του κόσμου και συγκρότησης της ανθρώπινης εμπειρίας (Bruner, 1990). Από τις πρώτες μορφές προφορικού λόγου μέχρι τις σύγχρονες αφηγήσεις στα ψηφιακά περιβάλλοντα, οι ιστορίες λειτουργούν ως μέσα μετάδοσης αξιών, ερμηνείας γεγονότων και συγκρότησης ταυτότητας. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η αφήγηση δεν περιορίζεται στη γλωσσική έκφραση· συνιστά μέσο ενεργητικής μάθησης που ενισχύει τη δημιουργικότητα, την ενσυναίσθηση και την ικανότητα του μαθητή να ερμηνεύει, να συνδέει και να μετασχηματίζει προσωπικές και κοινωνικές εμπειρίες (Egan, 1986).

Η ψηφιακή αφήγηση, ως σύγχρονη μετεξέλιξη της παραδοσιακής αφήγησης, ενσωματώνει πολυτροπικά μέσα (λόγο, εικόνα, ήχο, μουσική, κινούμενη εικόνα, διαδραστικά στοιχεία) και δημιουργεί ένα ευέλικτο μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο η έκφραση και η αναπαράσταση του νοήματος γίνεται μέσα από διαφορετικούς τρόπους σημείωσης (Kress, 2010). Η συγκεκριμένη παιδαγωγική πρακτική συμβαδίζει με τις θεωρίες των πολυγραμματισμών (New London Group, 1996) και της αφηγηματικής μάθησης (Bruner, 1991), δίνοντας έμφαση στην ενεργό συμμετοχή του μαθητή ως δημιουργού περιεχομένου και όχι απλώς ως καταναλωτή πληροφορίας.

Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η ψηφιακή αφήγηση βρίσκει γόνιμο έδαφος κυρίως στα μαθήματα της Γλώσσας και της Ιστορίας, τα οποία ενσωματώνουν εκ φύσεως αφηγηματικά στοιχεία, ιστορικές ανακατασκευές και προσωπικές αφηγήσεις. Η αξιοποίησή της στα εν λόγω γνωστικά αντικείμενα συμβάλλει όχι μόνο στην ενίσχυση των γνωστικών δεξιοτήτων, αλλά και στην καλλιέργεια της συναισθηματικής και πολιτισμικής νοημοσύνης των μαθητών (Robin, 2008).

Ένα ενδεικτικό παράδειγμα εφαρμογής αποτελεί η ενότητα δημιουργικής γραφής στη Δ΄ τάξη του Δημοτικού, όπου οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν ένα παραμύθι με εναλλακτική πλοκή, εμπνευσμένο από παραδοσιακά ή σύγχρονα πρότυπα. Χρησιμοποιώντας την ψηφιακή πλατφόρμα StoryJumper, εμπλουτίζουν την αφήγησή τους με εικόνες, ηχητικά εφέ και φωνητική αφήγηση, αναπτύσσοντας έτσι δεξιότητες σχεδιασμού, σύνθεσης και αφηγηματικής οργάνωσης. Το τελικό προϊόν, ένα ψηφιακό βιβλίο που δημοσιεύεται στον ιστότοπο του σχολείου, ενδυναμώνει τη μαθητική φωνή, ενισχύει τη συνεργασία στην τάξη και συνδέει τη σχολική εργασία με την ευρύτερη κοινότητα. Το παράδειγμα αυτό προσφέρει μια πρώτη εικονογράφηση των παιδαγωγικών δυνατοτήτων της ψηφιακής αφήγησης και της ένταξής της στο αναλυτικό πρόγραμμα με δημιουργικό και ουσιαστικό τρόπο.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαιδευτική πράξη θεμελιώνεται σε ένα ευρύ φάσμα παιδαγωγικών θεωριών που εστιάζουν στη σημασία της ενεργού συμμετοχής του μαθητή, της αφήγησης ως μορφής κατανόησης και της χρήσης πολυτροπικών μέσων για την αναπαράσταση και την οικοδόμηση του νοήματος.

Η θεωρία της αφηγηματικής μάθησης, όπως διατυπώθηκε από τον Bruner, υποστηρίζει ότι η ανθρώπινη σκέψη λειτουργεί σε μεγάλο βαθμό αφηγηματικά, δηλαδή με τρόπους που οργανώνουν την εμπειρία σε σχήματα με νόημα, ακολουθώντας χρονική ακολουθία, σκοπιμότητα και αιτιακή συνοχή (Bruner, 1990). Η αφήγηση δεν αποτελεί απλώς έναν τρόπο παρουσίασης πληροφοριών, αλλά έναν τρόπο σκέψης, μέσω του οποίου οι μαθητές προσδίδουν νόημα σε γεγονότα, κατανοούν τον εαυτό τους και τον κόσμο γύρω τους, και εντάσσουν τη νέα γνώση σε προϋπάρχοντα γνωστικά και βιωματικά πλαίσια.

Στο σχολικό πλαίσιο, η αφηγηματική μάθηση ενισχύει τη δημιουργικότητα, την ενσυναίσθηση, τη μνήμη και τη στοχαστική σκέψη (Egan, 1986). Η δημιουργία αφηγήσεων, ιδιαίτερα σε συνεργατικά περιβάλλοντα, προσφέρει ευκαιρίες για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, γλωσσικών δεξιοτήτων και προσωπικής έκφρασης. Η ψηφιακή τεχνολογία, ως εργαλείο υποστήριξης αυτής της μορφής μάθησης, επεκτείνει τις δυνατότητες των μαθητών να δημιουργούν, να μοιράζονται και να αναστοχάζονται πάνω σε αφηγήσεις που αντλούν από τις δικές τους εμπειρίες και τον κοινωνικό τους περίγυρο.

Η ψηφιακή αφήγηση εντάσσεται λειτουργικά και στο εποικοδομιστικό πλαίσιο μάθησης, όπως αυτό διαμορφώθηκε από θεωρητικούς, όπως ο Jean Piaget και ο Lev Vygotsky. Σύμφωνα με τον Piaget (1970) , η μάθηση είναι μια ενεργητική διαδικασία κατά την οποία το άτομο οικοδομεί τη γνώση μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Ο Vygotsky (1978) έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στη σημασία της κοινωνικής διάστασης της μάθησης, διατυπώνοντας την έννοια της "ζώνης επικείμενης ανάπτυξης" και αναδεικνύοντας τον ρόλο της γλώσσας και της συνεργασίας στη γνωστική ανάπτυξη. Η δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων μέσα από ομαδική εργασία ενσαρκώνει αυτές τις αρχές, καθώς οι μαθητές μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον, διαπραγματεύονται το νόημα και κατασκευάζουν συλλογικά τη γνώση.

Παράλληλα, η θεωρία των πολυγραμματισμών (New London Group, 1996) έρχεται να συμπληρώσει τη σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση, αναγνωρίζοντας τη ραγδαία αλλαγή στα μέσα επικοινωνίας και την ανάγκη για ανάγνωση και παραγωγή νοήματος μέσα από ποικίλες μορφές αναπαράστασης. Οι πολυγραμματισμοί δίνουν έμφαση στην πολυτροπικότητα, δηλαδή στην ταυτόχρονη χρήση διαφορετικών σημειωτικών τρόπων (όπως προφορικός και γραπτός λόγος, εικόνες, ήχος, κίνηση) και θεωρούν απαραίτητο ο μαθητής να αποκτήσει ευχέρεια στην εναλλαγή και τον συνδυασμό αυτών των τρόπων στο σύγχρονο επικοινωνιακό τοπίο (Cope & Kalantzis, 2000). Η ψηφιακή αφήγηση, προσφέρει ακριβώς αυτό το πεδίο εφαρμογής: η γλωσσική ικανότητα δεν αντιμετωπίζεται αποσπασματικά αλλά συνδέεται με την εικονιστική, ηχητική και

αφηγηματική αναπαράσταση, ενισχύοντας έτσι τις συνολικές επικοινωνιακές και γνωστικές δεξιότητες του μαθητή.

Παιδαγωγικά Οφέλη της Ψηφιακής Αφήγησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η ψηφιακή αφήγηση προσφέρει ένα ευρύ φάσμα γνωστικών, κοινωνικών και τεχνολογικών οφελών για τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Συνδυάζοντας τον αφηγηματικό λόγο με πολυμέσα και τεχνολογικά εργαλεία, συμβάλλει ταυτόχρονα στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως η επικοινωνία, η δημιουργικότητα, η συνεργασία και η ψηφιακή επάρκεια (Robin, 2008· Banaszewski, 2002).

Η δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων ενισχύει τόσο τον γραπτό όσο και τον προφορικό λόγο, καθώς οι μαθητές καλούνται να διατυπώσουν ιστορίες με αφηγηματική συνοχή, πλούσιο λεξιλόγιο και κατάλληλη υφολογική προσαρμογή στο εκάστοτε ακροατήριο. Η επεξεργασία του κειμένου, η εξάσκηση στην ηχογράφηση και η ανάγκη για σαφήνεια και αλληλουχία επιδρούν θετικά στη γλωσσική έκφραση και στην καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας (Reinders, 2011). Επιπλέον, μέσω της πολυτροπικής σύνθεσης, οι μαθητές αντιλαμβάνονται πώς ο λόγος αλληλεπιδρά με την εικόνα και τον ήχο, ενισχύοντας τη μεταγνωστική τους επίγνωση για τη δομή και τη λειτουργία του αφηγηματικού λόγου.

Στο γνωστικό πεδίο της Ιστορίας, η ψηφιακή αφήγηση ενισχύει τον ιστορικό γραμματισμό, καθώς οι μαθητές καλούνται να ανασυνθέσουν ιστορικά γεγονότα, να υιοθετήσουν οπτικές ιστορικών προσώπων και να κατανοήσουν τις έννοιες της χρονικότητας, της αιτιότητας και της προοπτικής. Η αφήγηση προσωπικών ιστοριών ή η δραματοποιημένη αναπαράσταση ιστορικών στιγμών επιτρέπει τη βαθύτερη εμπλοκή των μαθητών και καλλιεργεί την ενσυναίσθηση και τη δημοκρατική συνείδηση (Seixas & Morton, 2013). Μέσα από την ψηφιακή αναπαράσταση, αναδεικνύεται η πολλαπλότητα των πηγών και των οπτικών γωνιών, ενισχύοντας την κριτική σκέψη.

Η εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της ψηφιακής αφήγησης συνεπάγεται την ενεργή χρήση εργαλείων ΤΠΕ, όπως λογισμικά επεξεργασίας βίντεο, ήχου, παρουσίασης και αφήγησης, που απαιτούν τεχνικές και πληροφοριακές δεξιότητες. Οι μαθητές εξοικειώνονται με βασικές λειτουργίες αναζήτησης, επεξεργασίας και αξιολόγησης πληροφοριών, καθώς και με την υπεύθυνη χρήση ψηφιακού περιεχομένου, καλλιεργώντας δεξιότητες απαραίτητες για την ψηφιακή πολιτειότητα (Hobbs, 2010). Επιπλέον, αποκτούν εμπειρία στη χρήση πολυτροπικών συμβολικών συστημάτων, γεγονός που ευθυγραμμίζεται με τις απαιτήσεις των σύγχρονων προγραμμάτων σπουδών και της θεωρίας των πολυγραμματισμών (Cope & Kalantzis, 2000).

Η ψηφιακή αφήγηση ενθαρρύνει τη δημιουργική σκέψη και τη φαντασία, καθώς οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στον σχεδιασμό χαρακτήρων, σκηνών, πλοκής και αφηγηματικών κόσμων. Η δυνατότητα οπτικοποίησης των ιστοριών, ο πειραματισμός με ύφος, χρώμα, ρυθμό και ήχο, ενεργοποιεί αισθητικές και εκφραστικές διαστάσεις της μάθησης, πέρα από τη γλωσσική (Ohler, 2013). Οι ψηφιακές ιστορίες αποτελούν

επομένως έργα πολιτισμικής δημιουργίας, στα οποία οι μαθητές δεν είναι παθητικοί δέκτες, αλλά ενεργοί δημιουργοί περιεχομένου.

Η δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων σε μικρές ομάδες συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη κοινωνικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων. Οι μαθητές διαμοιράζουν ρόλους, συνεργάζονται για την έρευνα, τη συγγραφή, την ηχογράφηση και την τελική σύνθεση, ενώ συχνά λαμβάνουν αποφάσεις μέσα από διαπραγμάτευση και ανατροφοδότηση. Αυτή η διαδικασία ευνοεί την ενσυναίσθηση, τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και την καλλιέργεια συλλογικής ευθύνης, στοιχεία κρίσιμα για την ενίσχυση της κοινότητας μάθησης στην τάξη (Kearney, 2011).

Μελέτη Περίπτωσης: Ψηφιακό Παραμύθι στην Ε΄ Τάξη

Σε δημοτικό σχολείο, στο πλαίσιο της θεματικής ενότητας «Μύθοι και Παραμύθια» στο μάθημα της Γλώσσας, εφαρμόστηκε δραστηριότητα ψηφιακής αφήγησης με τη χρήση της πλατφόρμας Book Creator. Οι μαθητές εργάστηκαν ομαδικά για να δημιουργήσουν ένα πρωτότυπο ψηφιακό παραμύθι με τίτλο «Η Χώρα των Χαμένων Λέξεων». Η διαδικασία περιλάμβανε φάσεις ιδεασμού, σχεδιασμού πλοκής, συγγραφής, επιλογής εικόνων και ηχογράφησης της αφήγησης. Η εκπαιδευτικός καθοδηγούσε τη διαδικασία ως εμψυχωτής, ενώ η αξιολόγηση έγινε με βάση ρουμπρίκα (γλωσσική σαφήνεια, αφηγηματική δομή, συνεργασία, χρήση πολυμέσων). Οι μαθητές ανέφεραν αυξημένο ενθουσιασμό, ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αίσθηση «συγγραφικής ταυτότητας», ενώ οι γονείς ενθαρρύνθηκαν να συμμετάσχουν ως ακροατές στις παρουσιάσεις (Sadik, 2008). Το παράδειγμα αυτό αναδεικνύει τη δυναμική της ψηφιακής αφήγησης για ανάπτυξη γλωσσικής έκφρασης, δημιουργικότητας και ενεργού εμπλοκής σε πραγματικά μαθησιακά περιβάλλοντα.

Ψηφιακά Εργαλεία Αφήγησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η επιτυχής ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την επιλογή κατάλληλων εργαλείων που να ανταποκρίνονται στις γνωστικές ανάγκες των μαθητών, την τεχνολογική επάρκεια των εκπαιδευτικών και το διαθέσιμο υλικοτεχνικό πλαίσιο. Τα εργαλεία αυτά ενισχύουν τη μάθηση μέσω της πολυτροπικής αναπαράστασης της πληροφορίας (New London Group, 1996· Cope & Kalantzis, 2000). Ωστόσο, η επιλογή κατάλληλων εργαλείων απαιτεί μια κριτική προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη τόσο τα πλεονεκτήματα όσο και τους περιορισμούς κάθε πλατφόρμας, ειδικά σε επίπεδο υποδομών, απαιτήσεων και εκπαιδευτικού πλαισίου.

Το Book Creator είναι μια διαδικτυακή εφαρμογή που επιτρέπει τη δημιουργία ψηφιακών βιβλίων με ενσωμάτωση εικόνας, ήχου, βίντεο και κειμένου. Παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα να οργανώσουν την αφήγησή τους σε σελίδες και να επιλέξουν το οπτικό ύφος του έργου τους. Το εργαλείο είναι ιδανικό για ατομικές ή ομαδικές αφηγήσεις στο μάθημα της Γλώσσας ή για διαθεματικά σχέδια εργασίας. Προάγει την πολυτροπική έκφραση και την προσωπική φωνή του μαθητή (Alismail, 2015). Η πλήρης

έκδοση, όμως, είναι συνδρομητική, γεγονός που μπορεί να δημιουργήσει περιορισμούς σε δημόσια σχολεία με περιορισμένο προϋπολογισμό. Επίσης, απαιτείται πρόσβαση σε tablet ή υπολογιστή με σταθερή σύνδεση στο διαδίκτυο.

Το StoryJumper παρέχει ένα εύχρηστο περιβάλλον δημιουργίας εικονογραφημένων ιστοριών. Οι μαθητές μπορούν να συνθέσουν το δικό τους βιβλίο, αξιοποιώντας έτοιμες εικόνες ή δημιουργώντας τις δικές τους. Είναι κατάλληλο για την καλλιέργεια της φαντασίας, της αφηγηματικής ικανότητας και της περιγραφικής γραφής σε μικρές ηλικίες (Robin, 2008). Η δημοσίευση των έργων στο διαδίκτυο ενισχύει το αίσθημα του κοινού σκοπού και της διάδρασης με την ευρύτερη σχολική κοινότητα. Η πλατφόρμα, ωστόσο, παρέχει περιορισμένες δυνατότητες πολυτροπικής αφήγησης σε σύγκριση με πιο σύνθετα εργαλεία. Οι μαθητές ενδέχεται να χρειαστούν καθοδήγηση στην αφήγηση και στην οπτική συνοχή.

Το Canva, παρότι ευρύτερα γνωστό για την παραγωγή ψηφιακού περιεχομένου, μπορεί να αξιοποιηθεί και για την αφήγηση μέσω κόμικς, εικονικών συνεντεύξεων ή ιστορικών αφισών. Ιδιαίτερα στο μάθημα της Ιστορίας, επιτρέπει την εικαστική ανασύνθεση γεγονότων, τον οπτικό σχολιασμό πηγών και τη δημιουργία διαθεματικών αφηγήσεων που συνδέουν τη γνώση με σύγχρονες μορφές επικοινωνίας (Kearney, 2011). Παρότι φιλικό προς τον χρήστη, ενδέχεται να είναι απαιτητικό για μικρές ηλικίες χωρίς προηγούμενη καθοδήγηση. Επιπλέον, η δωρεάν έκδοση έχει περιορισμούς σε γραφικά και αποθηκευτικό χώρο.

Το Scratch, πλατφόρμα οπτικού προγραμματισμού, επιτρέπει στους μαθητές να δημιουργήσουν διαδραστικές αφηγήσεις με χαρακτήρες που «μιλούν», κινούνται και αλληλεπιδρούν. Προάγει τη λογική σκέψη, την αλληλουχία των γεγονότων και τη σύνδεση αφήγησης με δράση. Στη Γλώσσα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ψηφιακή αναπαράσταση παραμυθιών ή την απόδοση διαλόγων, ενώ ενισχύει και τη βασική υπολογιστική σκέψη (Brennan & Resnick, 2012). Παρότι σχεδιάστηκε για παιδιά, απαιτεί βασικές γνώσεις αλγοριθμικής λογικής. Η εισαγωγή του στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση προϋποθέτει επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και περισσότερο χρόνο προετοιμασίας.

Τα εργαλεία επεξεργασίας βίντεο, όπως WeVideo και Adobe Express, προσφέρουν δυνατότητες για πιο σύνθετες αφηγήσεις, συνδυάζοντας αφήγηση φωνής, εικόνες, μουσική υπόκρουση και μεταβάσεις. Απευθύνονται κυρίως σε μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού ή σε συνεργατικά project υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Ενδείκνυνται για τη δημιουργία ντοκιμαντέρ μικρής διάρκειας, βιογραφιών ή ιστορικών αφηγήσεων με οπτικό περιεχόμενο (Ohler, 2013). Απαιτούν όμως, ισχυρούς υπολογιστικούς πόρους, καλή σύνδεση στο διαδίκτυο και σχετικά προχωρημένες δεξιότητες από τους χρήστες. Οι άδειες χρήσης είναι συνδρομητικές.

Παραδοσιακά εργαλεία όπως το PowerPoint ή το Google Slides μπορούν να αποκτήσουν αφηγηματική διάσταση μέσα από την ενσωμάτωση φωνής, εικόνας και κινούμενων στοιχείων. Είναι κατάλληλα για παρουσιάσεις ιστορικών γεγονότων, δημιουργία

χρονογραμμών και αναπαραστάσεις αφηγηματικών ακολουθιών. Η ευκολία χρήσης τους τα καθιστά προσβάσιμα ακόμα και σε εκπαιδευτικούς με περιορισμένη τεχνολογική εμπειρία (Kajder, 2004). Οι αφηγήσεις, ωστόσο, μπορεί να καταλήξουν γραμμικές και περιορισμένες στη δυναμική αλληλεπίδραση. Απαιτείται δημιουργική προσέγγιση από τον εκπαιδευτικό ώστε να αξιοποιηθεί ως εργαλείο ψηφιακής αφήγησης και όχι απλής παρουσίασης.

Κριτήρια Επιλογής Ψηφιακών Εργαλείων

Η επιλογή ψηφιακών εργαλείων αφήγησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση απαιτεί προσεκτική αξιολόγηση, καθώς δεν επαρκεί μόνο η τεχνολογική καινοτομία. Τα κριτήρια που οφείλει να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτικός είναι πολυδιάστατα και σχετίζονται τόσο με τις ανάγκες των μαθητών όσο και με τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας.

Καταρχάς, κεντρικής σημασίας είναι η καταλληλότητα του εργαλείου και η ευκολία χρήσης του από μικρούς μαθητές, καθώς οι ψηφιακές δεξιότητες ποικίλλουν ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα. Παράλληλα, το επιλεγμένο εργαλείο πρέπει να είναι συμβατό με τον διαθέσιμο εξοπλισμό και τις υποδομές του σχολείου, ώστε να είναι ρεαλιστική η εφαρμογή του στην καθημερινή διδακτική πράξη.

Η παιδαγωγική ευελιξία αποτελεί ένα ακόμη κρίσιμο κριτήριο, καθώς το εργαλείο οφείλει να προσαρμόζεται σε διαφορετικά μαθησιακά στυλ και γνωστικά αντικείμενα, ενισχύοντας τόσο τη συνεργατική όσο και την εξατομικευμένη μάθηση. Εξίσου σημαντική είναι η διαθεσιμότητα εκπαιδευτικής υποστήριξης, δηλαδή η ύπαρξη οδηγιών χρήσης, έτοιμων προτύπων και δυνατοτήτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Τα ψηφιακά εργαλεία αφήγησης πρέπει να προσφέρουν πολυτροπικές δυνατότητες, επιτρέποντας την ενσωμάτωση κειμένου, ήχου, εικόνας και διαδραστικών στοιχείων, ώστε να υποστηρίζεται μια σύγχρονη και πολυδιάστατη αφηγηματική προσέγγιση. Επιπλέον, είναι απαραίτητο να προβλέπεται ευκολία αξιολόγησης του μαθητικού έργου, μέσω παιδαγωγικά τεκμηριωμένων κριτηρίων.

Τέλος, σε συνθήκες δημόσιας εκπαίδευσης όπου οι πόροι είναι συχνά περιορισμένοι, η δωρεάν ή χαμηλού κόστους πρόσβαση αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την υιοθέτηση ενός ψηφιακού εργαλείου. Η βιωσιμότητα της εφαρμογής του εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από την οικονομική του προσβασιμότητα.

Προκλήσεις και Περιορισμοί Εφαρμογής

Παρά τις σημαντικές παιδαγωγικές δυνατότητες της ψηφιακής αφήγησης, η εφαρμογή της στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση συνοδεύεται από προκλήσεις που αφορούν τόσο το τεχνολογικό όσο και το παιδαγωγικό πεδίο.

Η έλλειψη τεχνολογικών υποδομών αποτελεί μία από τις βασικές προκλήσεις. Πολλές σχολικές μονάδες δεν διαθέτουν επαρκή αριθμό υπολογιστών ή σταθερή σύνδεση στο

διαδίκτυο, περιορίζοντας έτσι την εφαρμογή δραστηριοτήτων ψηφιακής αφήγησης. Ακόμη, η ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ψηφιακά εργαλεία καθιστά δύσκολη την ενσωμάτωσή τους στην πράξη. Πολλοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν ανασφάλεια στη χρήση λογισμικών ή στη διαχείριση πολυμεσικών έργων στην τάξη.

Επιπλέον, η ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού απαιτεί διαφοροποιημένες προσεγγίσεις. Οι μαθητές διαφέρουν ως προς τις ψηφιακές τους δεξιότητες και σε περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών απαιτείται εξατομικευμένη υποστήριξη. Τέλος, η παραγωγή ψηφιακών αφηγήσεων είναι συχνά χρονοβόρα, τόσο για τους μαθητές όσο και για τον εκπαιδευτικό. Η ανάγκη για προσεκτικό σχεδιασμό, οργάνωση ομάδων, εύρεση πόρων και τεχνική υποστήριξη επιβαρύνει τον διδακτικό χρόνο και απαιτεί κατάλληλο σχεδιασμό στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Η αντιμετώπιση των παραπάνω προκλήσεων απαιτεί συνεργασία εκπαιδευτικών, υποστήριξη από τις εκπαιδευτικές αρχές και ανάπτυξη ευέλικτων μοντέλων επιμόρφωσης.

Συμπεράσματα και Προτάσεις για Έρευνα και Επιμόρφωση

Η ψηφιακή αφήγηση αναδεικνύεται ως μια δημιουργική και μετασχηματιστική παιδαγωγική πρακτική, που συνδυάζει τις παραδοσιακές μορφές αφήγησης με τις δυνατότητες της σύγχρονης τεχνολογίας. Ειδικά στο πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, προσφέρει πλούσιες ευκαιρίες ενίσχυσης της γλωσσικής έκφρασης, της ιστορικής κατανόησης, της πολυτροπικής επικοινωνίας και της δημιουργικότητας (Robin, 2008· Ohler, 2013). Η ενσωμάτωσή της στα γνωστικά αντικείμενα της Γλώσσας και της Ιστορίας επιτρέπει την καλλιέργεια αφηγηματικών δεξιοτήτων, την ενίσχυση της ενσυναίσθησης και τη διαμόρφωση ενός μαθητοκεντρικού περιβάλλοντος μάθησης.

Η θεωρητική τεκμηρίωση που αντλείται από τη θεωρία της αφηγηματικής μάθησης (Bruner, 1991), τον εποικοδομισμό (Vygotsky, 1978· Piaget, 1972) και την προσέγγιση των πολυγραμματισμών (New London Group, 1996) υπογραμμίζει τη δυναμική της ψηφιακής αφήγησης στην οικοδόμηση της γνώσης μέσα από εμπειρίες, ποικίλους σημειωτικούς τρόπους και συνεργατική μάθηση.

Ωστόσο, η εφαρμογή της στην εκπαιδευτική πράξη δεν είναι απαλλαγμένη προκλήσεων. Απαιτεί ενδελεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, κατάλληλες τεχνολογικές υποδομές, καθώς και σχεδιασμό διδακτικών σεναρίων που προάγουν τη διαθεματικότητα και τη δημιουργική αξιοποίηση των ΤΠΕ (Jakes & Brennan, 2005). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για τη συστηματική ενσωμάτωσή της στη σχολική καθημερινότητα και για την ανάδειξη της μαθητικής φωνής μέσα από αυθεντικές αφηγηματικές πρακτικές (Sadik, 2008).

Από ερευνητική σκοπιά, η ψηφιακή αφήγηση συνιστά ένα αναδυόμενο και ιδιαίτερα γόνιμο πεδίο μελέτης στην εκπαιδευτική επιστήμη. Μελλοντικές έρευνες μπορούν να εστιάσουν στην εμπειρική αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς της ως διδακτικής στρατηγικής για την ενίσχυση του γραπτού λόγου και της ιστορικής σκέψης. Παράλληλα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι προκλήσεις και οι ανάγκες των

εκπαιδευτικών στην υλοποίησή της, αναφορικά με τον σχεδιασμό των μαθημάτων, την τεχνολογική υποστήριξη και την παιδαγωγική καθοδήγηση.

Μια επιπλέον προοπτική αφορά την εξερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές βιώνουν την αφηγηματική διαδικασία, διαμορφώνοντας αφηγηματικές φωνές και προσωπικές ταυτότητες μέσα από τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών (Hull & Nelson, 2005). Παράλληλα, απαιτείται η ανάπτυξη αξιόπιστων εργαλείων αξιολόγησης που να αποτυπώνουν τόσο την ποιότητα όσο και τη μαθησιακή αξία των ψηφιακών αφηγήσεων, ιδίως σε επίπεδο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου είναι κρίσιμη η σύνδεση γνωστικής ανάπτυξης με τη συναισθηματική εμπλοκή.

Συνολικά, η ψηφιακή αφήγηση δεν συνιστά απλώς ένα εργαλείο τεχνολογικής καινοτομίας, αλλά μια βαθιά ανθρωποκεντρική προσέγγιση στη μάθηση. Επανατοποθετεί τη φωνή των μαθητών στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενισχύοντας τη δυνατότητά τους να εκφράζονται, να συνδέονται με το περιβάλλον τους και να οικοδομούν γνώση μέσα από προσωπικές, συλλογικές και πολυτροπικές αφηγήσεις.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Alismail, H. A. (2015). Integrate digital storytelling in education. *Journal of Education and Practice, 6*(9), 126–129.

Banaszewski, T. (2002). Digital storytelling finds its place in the classroom. *Multimedia Schools, 9*(1), 32–35.

Brennan, K., & Resnick, M. (2012). New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking. *Proceedings of the 2012 Annual Meeting of the American Educational Research Association*.

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.

Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry, 18*(1), 1–21. https://doi.org/10.1086/448619

Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Routledge.

Egan, K. (1986). *Teaching as storytelling: An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school*. University of Chicago Press.

Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action*. Aspen Institute.

Hull, G., & Nelson, M. E. (2005). Locating the semiotic power of multimodality. *Written Communication, 22*(2), 224–261 https://doi.org/10.1177/0741088304274170

Jakes, D., & Brennan, J. (2005). *Capturing stories, capturing lives: An introduction to digital storytelling.*

Kajder, S. (2004). *The tech-savvy English classroom*. Stenhouse Publishers.

Kearney, M. (2011). A learning design for student-generated digital storytelling. *Learning, Media and Technology, 36*(2), 169–188.

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.

New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review, 66*(1), 60–92.

Ohler, J. (2013). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning and creativity* (2nd ed.). Corwin Press.

Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. Viking.

Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.

Reinders, H. (2011). Digital storytelling in the foreign language classroom. http://hdl.handle.net/10652/2496

Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st-century classroom. *Theory Into Practice, 47*(3), 220–228. https://doi.org/10.1080/00405840802153916

Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development, 56*(4), 487–506. https://doi.org/10.1007/s11423-008-9091-8

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

STEAM διδακτικές παρεμβάσεις που συνδυάζουν Τέχνη, Μουσική και Προγραμματισμό

Σταθοπούλου Γεωργία, Εκπαιδευτικός, Π.Ε.86, M.Sc. Εκπαιδευτικές εφαρμογές με την επιστημολογία STEM

Περίληψη

Ο συνδυασμός Προγραμματισμού, Μουσικής, Τέχνης, Μαθηματικών και Μουσικής Τεχνολογίας στα πλαίσια του STEAM αποτελεί καινοτομία στην Εκπαίδευση που μπορεί να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να οδηγήσει στη βελτιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων με την παράλληλη ανάπτυξη των 4c΄s δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Με έναυσμα τον πίνακα «Σύνθεση σε κόκκινο, κίτρινο και μπλε» της αφηρημένης τέχνης του Μοντριάν οι μαθητές εμπλέκονται σε δραστηριότητες οπτικού προγραμματισμού στο scratch 3 δίνοντας έμφαση στην συγγραφή μουσικής ώστε το έργο που θα κατασκευάσουν να είναι διαδραστικό. Επίσης, με έναυσμα τον πίνακα «Μελέτη χρώματος. Τετράγωνα με Κύκλους» του Καντίνσκι οι μαθητές κατασκευάζουν στην γλώσσα python ομόκεντρους κύκλους.

Λέξεις-κλειδιά: Μάθηση με βάση το έργο, STEAM στην εκπαίδευση, scratch, python

STEAM educational interventions that combine Art, Music, and Programming

Stathopoulou Georgia, ICT Teacher, M.Sc. Educational Applications with STEM Epistemology

Abstract

The combination of Programming, Music, Art, Mathematics, and Music Technology within the STEAM framework is an educational innovation that can stimulate students' interest and lead to the optimization of learning outcomes while simultaneously developing the 21st-century 4Cs skills. Using Mondrian's abstract art piece "Composition in Red, Yellow, and Blue" as inspiration, students engage in visual programming activities in Scratch 3.0, emphasizing music composition to make their project interactive. Additionally, using Kandinsky's painting "Study of Color: Squares with Circles" as a starting point, students create concentric circles in Python.

Key-words: Project Based Learning (PjBL), STEAM in education, scratch, python

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση του 21ου αιώνα δίνει πλέον μεγαλύτερη έμφαση στην απόκτηση απαραίτητων δεξιοτήτων για τη μάθηση και τη διαρκή ανάπτυξη μάθησης, αντί να καλύπτει τις ανάγκες των σύγχρονων μαθητών, καθώς το αναλυτικό πρόγραμμα δεν

ήταν αρχικά δομημένο για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της κοινωνίας. Η εκπαίδευση πρέπει επίσης να στοχεύει στην ανάπτυξη μιας γενιάς ατόμων που θα είναι σε θέση να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες για να αξιοποιήσουν τη δύναμη των ψηφιακών τεχνολογιών, διευρύνοντας τις ευκαιρίες τους για την απόκτηση των 4Cs (Trilling και Fadel, 2009) : κριτική σκέψη, επικοινωνία, συνεργασία, δημιουργικότητα.. Οι ερευνητές στον τομέα της εκπαίδευσης έχουν συνειδητοποιήσει την ανάγκη τροποποίησης ή ανακατασκευής των εκπαιδευτικών συστημάτων για την ανάπτυξη της απαραίτητης γνώσης, δεξιοτήτων και στάσεων που απαιτούνται για να ικανοποιηθούν οι ανάγκες των μαθητών του 21ου αιώνα (Bedir, H. (2019) και για τον λόγο αυτό γίνονται προσπάθειες εκσυγχρονισμού και ένταξης καινοτόμων προγραμμάτων και πρακτικών στα σύγχρονα σχολεία..

STEAM στην Εκπαίδευση και Μουσική Τεχνολογία

Η εκπαίδευση STEM στοχεύει να προσφέρει στους μαθητές τις απαραίτητες δεξιότητες, γνώσεις και μια διεπιστημονική προοπτική απέναντι στα προβλήματα (Şahin, Ayar & Adıgüzel, 2014), καταργώντας τα εμπόδια του παραδοσιακού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο παρουσιάζει τους κλάδους STEM ως ξεχωριστούς (Vasquez, Sneider, & Comer, 2013). Αντί να παρουσιάζεται περιεχόμενο και να αναμένεται από τους μαθητές να κατανοήσουν τις συνδέσεις με τις πραγματικές εφαρμογές (Kelley & Knowles, 2016), η εκπαίδευση STEM ενσωματώνει τους σχετικούς κλάδους σε ένα μάθημα ή μια ενότητα που βασίζεται στις συνδέσεις μεταξύ των θεμάτων και των πραγματικών προβλημάτων. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά μπορούν να εφαρμόσουν τη θεωρητική τους γνώση στην πράξη, δημιουργώντας προϊόντα και καινοτόμες εφευρέσεις (Çorlu, 2013). Έχει προκαλέσει παγκόσμιο ενδιαφέρον από εκπαιδευτική και επαγγελματική άποψη τα τελευταία χρόνια και είναι το ακρωνύμιο των αλληλοσυνδεόμενων επιστημονικών, τεχνολογικών, μηχανικών και μαθηματικών κλάδων (Aktürk, A. A., & Demircan, O. , 2017). Μετά την οικονομική ύφεση και την αυξανόμενη ανταγωνιστικότητα μεταξύ των αναπτυσσόμενων οικονομιών (Guyotte, K. W. et al., 2014), η εκπαίδευση STEM εισήχθη στις ΗΠΑ τη δεκαετία του 1990 από το National Science Foundation [NRC] (English, 2016) ως εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Αυτή η μεταρρύθμιση είχε στόχο να προετοιμάσει τους μαθητές για την παγκόσμια οικονομία του 21ου αιώνα (Yakman et al., 2012) και έχει γίνει το επίκεντρο εκπαιδευτικών και ερευνητών τα τελευταία δέκα χρόνια (Sousa & Pilecki, 2013; Soylu, 2015).

Επιπροσθέτως οι Aktürk, A. A., & Demircan, O. αναφέρουν ότι ποικίλα κοινωνικά και προσωπικά ζητήματα, από την υγεία και το περιβάλλον έως τα κοινωνικά δίκτυα, απαιτούν κάποια κατανόηση των κλάδων STEM. Η εκπαίδευση STEM κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής διαμορφώνει τη διανοητική ανάπτυξη των παιδιών, τις επαγγελματικές τους επιλογές και την ικανότητά τους να παίρνουν συνειδητές αποφάσεις όχι μόνο για πολιτικά και κοινωνικά θέματα, αλλά και για τη ζωή τους

(NRC, 2011). Εκτός από τη βελτίωση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης, η εκπαίδευση STEM εξοπλίζει τα παιδιά με την κρίσιμη γνώση που απαιτείται για το μελλοντικό εργατικό δυναμικό (Quigley & Herro, 2016).

Από την άλλη πλευρά, ένα από τα ισχυρότερα επιχειρήματα υπέρ της προσθήκης των τεχνών στο STEM, δημιουργώντας το STEAM, προέρχεται από την άποψη ότι η δημιουργικότητα είναι η πιο σημαντική ικανότητα του 21ου αιώνα (Trilling & Fadel, 2009). Συνεπώς, οι τέχνες προσφέρουν έναν σημαντικό τρόπο καλλιέργειας της δημιουργικότητας. Ανάμεσα στους υποστηρικτές αυτής της άποψης είναι ο πρώην πρόεδρος του Rhode Island School of Design και υποστηρικτής του STEAM, John Maeda, ο οποίος υποστήριξε ότι η εκπαίδευση στις τέχνες και το design ενισχύει τη δημιουργικότητα και την καινοτομία. Εκπαιδευτικοί των τεχνών έχουν επίσης υποστηρίξει την ένταξη των τεχνών στο STEM, τονίζοντας την πιθανότητα προώθησης της εκπαίδευσης στο design μέσω του STEAM (Bequette & Bequette, 2012; Watson, 2015). Αυτή η προσέγγιση αναδεικνύει την αξία των δεξιοτήτων design thinking και ενθαρρύνει τους μαθητές να γίνουν καινοτόμοι.

Η Μουσική Τεχνολογία του 21ου αιώνα διασταυρώνεται πλέον με πολλούς κλάδους, όπως η ηχητική μηχανική, η πληροφορική, τα διαδραστικά μέσα, η δικτυακή απόδοση, η σύνθεση, τα παιχνίδια και οι ψηφιακές ανθρωπιστικές επιστήμες. Αναπτύσσεται ως μια συμπεριληπτική κουλτούρα που βλέπει τη μουσική και την πληροφορική ως συμπληρωματικές, σχηματίζοντας έναν ενιαίο κλάδο. Είναι πλέον επιτακτικό να προταθούν τρόποι χρήσης μιας ισορροπημένης προσέγγισης για την προώθηση της θεωρίας, της πράξης και της συνεργασίας μεταξύ της Μουσικής Τεχνολογίας και των επιστημονικών κλάδων που σχετίζονται με το STEM (Walzer, D. A. (2017).

Όπως επισημαίνουν οι Gregorio, J. et al (2015, June), η επίλυση προβλημάτων στον πραγματικό κόσμο σε διάφορους τομείς τον 21ο αιώνα απαιτεί τεχνικές γνώσεις και δεξιότητες, καθώς και δημιουργική σκέψη και επίλυση προβλημάτων. Ωστόσο, η παιδαγωγική πολλών προγραμμάτων εκπαίδευσης STEM επικεντρώνεται μόνο στις τεχνικές πτυχές του πεδίου τους. Το σημείο στο οποίο οι μαθητές εισάγονται για πρώτη φορά στους διάφορους τομείς STEM είναι κρίσιμο όσον αφορά το ενδιαφέρον, το κίνητρο και την κατανόηση των πιθανών εφαρμογών. Αυτά τα πρώτα χρόνια επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την απόφαση ενός μαθητή να ακολουθήσει μια καριέρα ή έναν κλάδο στο STEM. Επομένως, οι διδακτικές μεθοδολογίες για νέους μαθητές STEM πρέπει να ισορροπούν, ή ακόμα καλύτερα, να συνδυάζουν τις βασικές έννοιες και γνώσεις με την εμπλοκή των μαθητών μέσω της πρακτικής, βασισμένης σε έργα μάθησης και τις συνδέσεις με θέματα ενδιαφέροντος, όπως η μουσική και οι τέχνες. Επίσης, αναφέρουν πως συχνά, η παιδαγωγική του STEM παρουσιάζει έναν κόσμο όπου τα προβλήματα έχουν συγκλίνουσες λύσεις, αντίθετα με την πραγματικότητα, όπου οι βέλτιστες λύσεις είναι αποκλίνουσες και απαιτούν δημιουργικότητα, πρωτοτυπία και διορατικότητα. Για να αναζωογονηθεί και να επανεξεταστεί η

εκμάθηση STEM, πρέπει να υπάρξει μια πραγματική ενσωμάτωση των τεχνών και της δημιουργικής σκέψης στις επιστήμες, καταρρίπτοντας την παραδοσιακή προσέγγιση που διαχωρίζει το STEM από τις τέχνες. Έτσι το STEM παρουσιάζεται με έναν προσιτό και ελκυστικό τρόπο, αξιοποιώντας το πάθος και το ενδιαφέρον των μαθητών για τη μουσική ως καταλύτη για τη μάθηση.

Σύμφωνα με τους Batula, A. M. et al (2012, June), η Μουσική Τεχνολογία, όπως δείχνει η ένταξή της σε προγράμματα σπουδών, αποτελεί ένα πιθανό θέμα για να κινητοποιήσει τους μαθητές προς τους τομείς STEM (Επιστήμη, Τεχνολογία, Μηχανική, Μαθηματικά). Η μουσική είναι αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής ζωής των μαθητών, και η πλειοψηφία τους διαθέτει μεγάλες προσωπικές μουσικές βιβλιοθήκες και χρησιμοποιεί ψηφιακές μουσικές συσκευές και υπηρεσίες. Τα ψηφιακά προγράμματα σπουδών μουσικής έχουν χρησιμοποιηθεί ως θετικοί και εκπαιδευτικοί τρόποι προσέγγισης σε δημόσια σχολεία και σχολεία υψηλού κινδύνου σε άλλες χώρες. Για παράδειγμα, ορισμένα βρετανικά σχολεία διοργανώνουν εργαστήρια ψηφιακής μουσικής που συνδυάζουν τη νεανική κουλτούρα του μουσικού "chatting" (βρετανική μορφή ραπ) με λογισμικό δημιουργίας μουσικής. Ακόμα και πριν οι υπολογιστές γίνουν χρήσιμα εργαλεία για τη δημιουργία μουσικής, το αστικό κίνημα του Hip-Hop της δεκαετίας του 1980 παρείχε τρόπους στους νέους χωρίς μουσική εκπαίδευση να συνθέσουν και να δημιουργήσουν μουσική.

Οι διδακτικές παρεμβάσεις – Μεθοδολογία- Στόχοι

Οι διδακτικές παρεμβάσεις λαμβάνουν χώρα στο εργαστήριο Πληροφορικής όπου οι μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου χωρίζονται σε ομάδες ώστε να αλληλεπιδρούν και να μάθουν να λειτουργούν ενεργά και επί ίσοις όροις στα πλαίσια συνεργασίας και ευγενούς άμιλλας. Ο καθηγητής κατευθύνει την εκπαιδευτική διαδικασία και επεμβαίνει όπου κρίνεται απαραίτητο. Οι διδακτικές παρεμβάσεις ακολουθούν τον κονστρουκτιβισμό και την μεθοδολογία PjBL που σύμφωνα με τον Παπαδημητρίου (2018) και το «Buck Institute for Education» (http://www.bie.org/) περιλαμβάνει 5 φάσεις. Να σημειωθεί ότι σύμφωνα με τους Diana, N., & Sukma, Y. (2021) η PjBL, η οποία περιλαμβάνει τον σχεδιασμό, τη δημιουργία, την επεξεργασία και την αξιολόγηση, έχει ομοιότητες με τα βήματα στην εφαρμογή της STEM εκπαίδευσης. Ως μορφή ενσωμάτωσης των τεσσάρων πεδίων σπουδών ή ενός συνδυασμού πολλών πεδίων, η STEM εκπαίδευση εφαρμόστηκε για την επίλυση πρακτικών προβλημάτων μέσω του σχεδιασμού, της εκτέλεσης (επεξεργασία) και της αξιολόγησης. Η αποτελεσματικότητα της χρήσης του μοντέλου μάθησης PjBL στην εκπαίδευση STEM υποστηρίζεται γενικά από τα χαρακτηριστικά του. Έχει διαπιστωθεί ότι η PjBL είναι ένα από τα μοντέλα μάθησης που θεωρείται ιδιαίτερα κατάλληλο για εφαρμογή στην εκπαίδευση STEM, ενισχύοντας την αποτελεσματικότητα αυτής της προσέγγισης. Οι φάσεις της είναι οι εξής:

- 1η φάση (Προσανατολισμός:Ενημέρωση- Ποιος είναι ο σκοπός - Δημιουργία ομάδων)
- 2η φάση (Προγραμματισμός δράσης : Πλάνο έργου-Τι απαιτείται για να διεκπεραιωθεί το έργο, με τι μέσα, πόσος χρόνος απαιτείται;)
- 3η φάση (Διεξαγωγή δραστηριοτήτων, Λήψη αποφάσεων)
- 4η φάση (Υλοποίηση)
- 5η φάση (Έλεγχος/αξιολόγηση (Οι ομάδες αυτοαξιολογούνται ελέγχοντας αν το έργο τους πληροί τις απαιτήσεις που τέθηκαν. Ακολουθεί η παρουσίαση των έργων και η ετεροαξιολόγησή τους . Ο καθηγητής αξιολογεί τις ομάδες)

1η διδακτική παρέμβαση : Διαδραστικός Μοντριάν (3 ώρες)

Στην παρούσα διδακτική παρέμβαση ο πίνακας θα αποτελείται από τα ορθογώνια παραλληλόγραμμα στο Sctach και καθένα από αυτά θα παρουσιάζει διαδραστικότητα δηλαδή αν γίνεται κλικ σε αυτά θα ακούγεται μία μελωδία (πηγή : σεμινάριο https://www.youtube.com/@scratch4teachers250/videos) οπότε θα χρησιμοποιηθούν τα πλακίδια του ήχου. Η διδακτική παρέμβαση συνδυάζει Μουσική Τεχνολογία, Μαθηματικά, Προγραμματισμό και Ζωγραφική.



Εικόνα 1 Σύνθεση σε κόκκινο, κίτρινο και μπλε (1930)

Ως πρότερες γνώσεις όσον αφορά τον προγραμματισμό, οι μαθητές γνωρίζουν να βάζουν αντικείμενα και υπόβαθρο στο Scratch, να καθορίζουν τις ιδιότητες και τις ενδυμασίες των αντικειμένων και να προγραμματίζουν την συμπεριφορά τους με τα κατάλληλα πλακίδια. Επίσης, απαιτούνται βασικές προϋπάρχουσες γνώσεις των Μαθηματικών ως προς την καθετότητα και την παραλληλία στη γεωμετρία όπως και των ιδιοτήτων του τετραγώνου και του ορθογωνίου παραλληλογράμμου ώστε να ζωγραφίσουν σωστά και ως προς τα κλάσματα και τους δεκαδικούς αριθμούς ώστε να μπορέσουν να ενασχοληθούν με την Μουσική και τη συγγραφή μελωδίας υπολογίζοντας σωστά τις αξίες, γεγονός που δεν είναι εύκολο δεδομένου ότι οι μαθητές έχουν διαφορετικό υπόβαθρο στην μουσική και δεν γνωρίζουν όλοι να παίζουν κάποιο

μουσικό όργανο. Έτσι, η προσέγγιση αυτή δίνει ίσες ευκαιρίες στους μαθητές να ξεκινήσουν από την απλή βάση των μαθηματικών τους γνώσεων και να προσπαθήσουν να υπολογίσουν σωστά μία απλή μελωδία. Η αξία της σύνθεσής τους είναι εκτός των στόχων μας. Με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού ασχολούνται με τη βασική οκτάβα στο κλειδί του Σολ, μαθαίνουν καλύτερα τις νότες και υπολογίζουν σωστά τις αξίες στα μέτρα (4/4). Όσον αφορά την τεχνοτροπία του Μοντριάν τούς δίνονται πηγές και βίντεο ώστε να είναι σε θέση να διαχωρίσουν την αφηρημένη τέχνη από την ρεαλιστική και να απαντήσουν σε σχετικά ερωτήματα ακολουθώντας διερευνητική διαδικασία αλλά και χειραπτική με στόχο την φαντασία, την δημιουργικότητα και την έκφραση μέσω της ζωγραφιάς τους. Όσον αφορά τον Προγραμματισμό είναι οπτικός και οδηγούμενος από γεγονότα. Δεν παρουσιάζει δυσκολία ως προς την αλγοριθμική πολυπλοκότητα, δίνει όμως την ευκαιρία στους μαθητές να μάθουν να «προγραμματίσουν το μηχάνημα να παίξει μουσική» όταν συμβεί ένα γεγονός: το κλικ σε ένα από τα ορθογώνια του πίνακα. Ακόμη και οι μαθητές που δεν γνωρίζουν να παίζουν μουσικό όργανο έχουν στη διάθεσή τους «εικονικά» μουσικά όργανα με τα ανάλογα ακούσματά τους. Η δυσκολία και το τελείως «καινούριο» είναι η ένταξη της Μουσικής Τεχνολογίας και ο τρόπος εμπλοκής της στο προγραμματιστικό έργο του scratch. Οι μαθητές καλούνται να συγγράψουν την παρτιτούρα τους στο λογισμικό Musescore 3. Επιπλέον πρέπει βασιζόμενοι στις γνώσεις τους ως προς τις μορφές αρχείων στον ΗΥ με βάση τις καταλήξεις του ονόματος αυτών (Πληροφορική Β΄ Γυμνασίου) να εξαγάγουν την παρτιτούρα, αφού την ελέγξουν ακουστικά μέσω του ΗΥ, σε μορφή wav και τέλος να μετατρέψουν το αρχείο wav σε mp3 χρησιμοποιώντας το λογισμικό επεξεργασίας ήχου Audacity ή online converter. Τέλος, θα εντάξουν το παραγόμενο αρχείο στο προγραμματιστικό περιβάλλον του scratch.

1) Οι ομάδες των μαθητών ενημερώνονται από το διαδίκτυο για την τεχνοτροπία του Πιτ Μοντριάν και κατόπιν παρακολουθούν το βίντεο https://youtu.be/QX0mgIFYDUc ώστε να ενημερωθούν για τα έργα του. Ο καθηγητής μοιράζει το φύλλο εργασίας (http://bit.ly/3T6xf5S). Καλούνται να απαντήσουν στη Δραστηριότητα 1γ) του φύλλου εργασίας και να ζωγραφίσουν στο μπλοκ τους όπως ο Μοντριάν.
2) Ο εκπαιδευτικός τους δείχνει στον βιντεοπροβολέα το βίντεο https://bit.ly/3Idm4pu ώστε να θέσει το προς επίλυση έργο. Υπενθυμίζει τις νότες της βασικής οκτάβας, τις αξίες, τις παύσεις και τις αλλοιώσεις (διέσεις, υφέσεις). Στο πεντάγραμμο οι μαθητές γράφουν τη δική τους απλή μελωδία σε 4/4 (Δραστηριότητα 3)

3) Ο εκπαιδευτικός κάνει μία επίδειξη του προγράμματος συγγραφής μουσικής παρτιτούρας και οι μαθητές καλούνται να μετεγγράψουν από το Muse Score 3 στο πεντάγραμμό τους τη μελωδία τους και να την αποθηκεύσουν σε αρχείο .mp3 (Δραστηριότητα 5)

4) Κατά τη φάση της υλοποίησης οι μαθητές προγραμματίζουν το έργο και χρησιμοποιούν ήχους που μεταφορτώνουν από τη βιβλιοθήκη του Scratch, συγγράφουν μέσω του έτοιμου πιάνου που παρέχει το scratch τη μελωδία τους (από την επέκταση Μουσική-Δραστηριότητα 4) και τον ήχο .mp3 που μεταφορτώνουν από τον υπολογιστή τους

5) Ακολουθεί η παρουσίαση των έργων και η αξιολόγηση

2η διδακτική παρέμβαση: Ομόκεντροι κύκλοι του Βασίλι Καντίνσκι (5 ώρες)



Εικόνα 2 Μελέτη χρώματος. Τετράγωνα με Κύκλους (1913)

Οι μαθητές έχοντας αποκτήσει εμπειρία από την πρώτη διδακτική παρέμβαση αναλαμβάνουν ως εργασία τετραμήνου τη συγγραφή προγράμματος για τη δημιουργία ομόκεντρων κύκλων.

1). Οι ομάδες των μαθητών μελετούν στο Διαδίκτυο τη βιβλιογραφία του και παρακολουθούν τα βίντεο:

- https://youtu.be/aWjRlBF91Mk
- https://youtu.be/Vd-xhu01h-A
- https://youtu.be/12I85IEkrA4
- https://youtu.be/jE1Ms55GFF0
- https://youtu.be/5ncQDRvkpP8

2). Δημιουργούν μία παρουσίαση με τα έργα του και ζωγραφίζουν στο μπλοκ τους σύμφωνα με τις οδηγίες https://youtu.be/q5aqtNEYbhI. Κατόπιν ψηφιοποιούν τη ζωγραφιά τους. Μπορούν να την επεξεργαστούν με το πρόγραμμα ανοιχτού λογισμικού Gimp αν χρειαστεί.

3). Δημιουργούν ένα έργο στο scratch με εικόνα υποβάθρου (vector) την ζωγραφιά τους. Κατόπιν συνθέτουν μία ολοκληρωμένη μελωδία με το Muse Score 3 και την εντάσσουν στο προγραμματιστικό έργο του scratch (βίντεο που δείχνει ο καθηγητής : https://bit.ly/4eiBu88). Δεδομένου ότι ο Καντίσκι θεωρούσε ότι υπάρχει μια

αντιστοιχία μεταξύ των 3 βασικών χρωμάτων και των 3 βασικών σχημάτων οι ομάδες καλούνται να λάβουν υπόψη τα εξής: το τετράγωνο εκφράζει κάτι το σταθερό που ζωντανεύει και παίρνει το χρώμα της φωτιάς: το κόκκινο. Το κίτρινο γίνεται περισσότερο οξύ σε ένα τρίγωνο, ενώ το μπλε εκφράζει καλύτερα τη φύση του σε έναν κύκλο! Έτσι, για τον Καντίνσκι, η ζωγραφική δεν έχει μονοδιάστατη αξία, αλλά αποτελεί προϊόν εσωτερικής σχέσης με τη μουσική. Με τις θέσεις του αυτές, ο καλλιτέχνης δημιούργησε τις βάσεις για ένα νέο είδος ζωγραφικής, απαλλαγμένο από την παραστατικότητα και προσανατολισμένο στην εσωτερική αναζήτηση της αλήθειας (πηγή : https://robotexnia.gr/2021/03/22/pos-akoygontai-ta-schimata/). Οι ομάδες αλλάζουν το έργο ώστε χρησιμοποιώντας αντικείμενα-τετράγωνα με ομόκεντρους κύκλους στο εσωτερικό τους οι οποίοι θα παίζουν μουσική σύμφωνα με τις αντιλήψεις του καλλιτέχνη για το μουσικό άκουσμα των χρωμάτων.

4) Οι μαθητές διαλέγουν προγραμματιστικό περιβάλλον εκ των :

- scratch με την επέκταση της πένας (με πλακίδια)
- MicroWorlds Pro (κειμενική logo)
- Pencil code (οπτική ή κειμενική)
- python

Σχεδιάζουν προγραμματιστικά ομόκεντρους κύκλους όπως επιδεικνύεται στο video: http://bit.ly/4eem5Wa.

5) Ακολουθεί η παρουσίαση των έργων και η αξιολόγηση αφού πρώτα, εάν είναι στα πλαίσια του χρόνου, μπορέσουν να κάνουν επεκτάσεις: χρώματα στην πένα, αλλαγή πάχους πένας και εγγραφή των κύκλων εντός τετραγώνου.

Οι γνωστικοί στόχοι των διδακτικών παρεμβάσεων που προτείνονται είναι:

- Σωστή χρήση πλακιδίων μουσικής (νότες, χρονική διάρκεια)
- Σωστή συγγραφή απλής παρτιτούρας με σωστά μαθηματικά κλάσματα (αξίες και μέτρα)
- Σωστή χρήση των εντολών πένας
- Σωστή χρήση της δομής επανάληψης κατά την κατασκευή των κύκλων

Σχετικά με τις στάσεις - συμπεριφορές οι μαθητές καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη μέσω πειραματισμών κατά την εκπόνηση των προγραμμάτων στα πλαίσια συνεργασίας, ανταλλαγής απόψεων και συναγωνισμού.

Συμπερασματικά

Η καινοτομία του STEAM δεν περιορίζεται μόνο στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά επεκτείνεται και στη δημιουργία ενός μέλλοντος όπου οι

τεχνολογικές εξελίξεις συνδυάζονται αρμονικά με τη δημιουργική σκέψη. Στοχεύοντας στη διαρκή βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και της κοινωνικής ανάπτυξης, το STEAM παρέχει τη βάση για τη διαμόρφωση μιας πιο δυναμικής και καινοτόμου κοινωνίας. 1) οι τέχνες θα πρέπει να διατηρήσουν ή να επανακαταλάβουν την προεξοχή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, και 2) πρέπει να παρέχονται ευκαιρίες σε επίσημα σχολικά περιβάλλοντα για τους μαθητές να χρησιμοποιούν τόσο τη δημιουργικότητα όσο και τις λογικές διαδικασίες σκέψης στην επίλυση προβλημάτων. Η ενασχόληση με τις τέχνες έχει αποδειχθεί ότι έχει συναισθηματικά οφέλη, δίνοντας στις τέχνες σημασία από μόνες τους, έξω από τα STEM. Ωστόσο, οι ευκαιρίες συμμετοχής στις τέχνες παρέχουν επίσης στους μαθητές δημιουργικές διεξόδους που θα υποστηρίξουν και θα ενισχύσουν τις δεξιότητές τους στην επίλυση προβλημάτων. Δίνοντας στους μαθητές τα εργαλεία που χρειάζονται για να λύσουν τα προβλήματα του 21ου αιώνα από ποικιλία οπτικών γωνιών και χρησιμοποιώντας ποικιλία προσεγγίσεων μέσω της ενσωμάτωσης δεξιοτήτων από τις τέχνες και τα STEM, οι μελλοντικοί επιστήμονες και μηχανικοί θα κατανοήσουν πλήρως τα οφέλη και τη σημασία του STEAM για τον κόσμο μας (Oner, A. T.et al., 2016).

Όσον αφορά τις διδακτικές STEAM του παρόντος άρθρου εφαρμόσθηκαν με επιτυχία. Οι μαθητές εξεδήλωσαν ενδιαφέρον και ιδιαίτερο ζήλο στη συγγραφή παρτιτούρας στο Muse Score 3. Η ένταξη της μελωδίας δεν τους δυσκόλεψε στην ενότητα του Scratch. Η 2η διδακτική προσέγγιση τους προσέλκυσε το ενδιαφέρον κατά την παρουσίαση των βίντεο και τη ζωγραφική αλλά αντιμετώπισαν δυσκολίες στην δημιουργία των ομόκεντρων κύκλων προγραμματιστικά.

Καταλήγοντας, τα καινοτόμα σενάρια με έμφαση σε STEAM προσεγγίσεις και η ένταξη στο ΑΠΣ σχετικών δραστηριοτήτων και ενδιαφέρουν τους μαθητές και είναι επιβεβλημένες.

Ευχαριστίες

Το παρόν άρθρο συνόψισε τα αποτελέσματα εργασίας που δόθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Εκπαιδευτικές Εφαρμογές με την Επιστημολογία STEM». Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια Βασιλική Σπηλιωτοπούλου (καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης) για την καθοδήγησή και την ενθάρρυνση που μου παρείχε.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Aktürk, A. A., & Demircan, O. (2017). A review of studies on STEM and STEAM education in early childhood. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 18(2), 757-776.

Batula, A. M., Morton, B. G., Migneco, R., Prockup, M., Schmidt, E. M., Grunberg, D. K., ... & Fontecchio, A. K. (2012, June). Music Technology as an Introduction to STEM. In 2012 ASEE Annual Conference & Exposition (pp. 25-962).

Bedir, H. (2019). Pre-service ELT teachers' beliefs and perceptions on 21st century learning and innovation skills (4Cs). Journal of Language and Linguistic Studies, 15(1), 231-246.

Bequette, J. W., & Bequette, M. B. (2012). A place for art and design education in the STEM conversation. Art Education, 65(2), 40-47

Çorlu, M. S. (2013). Insights into STEM education praxis: An assessment scheme for course syllabi. Educational Sciences: Theory and Practice, 13(4), 2477- 2485.

Diana, N., & Sukma, Y. (2021, May). The effectiveness of implementing project-based learning (PjBL) model in STEM education: A literature review. In Journal of Physics: Conference Series (Vol. 1882, No. 1, p. 012146). IOP Publishing.

Guyotte, K. W., Sochacka, N. W., Costantino, T. E., Walther, J., & Kellam, N. N. (2014). STEAM as social practice: Cultivating creativity in transdisciplinary spaces. Art Education, 67(6), 12-19.

Gregorio, J., Kim, Y., Rosen, D. S., Morton, B. G., Batula, A. M., Caro, M., ... & Lindstrom, K. M. (2015, June). Introduction to STEAM through music technology (evaluation). In 2015 ASEE Annual Conference & Exposition (pp. 26-1034).

Kelley, T. R., & Knowles, J. G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. International Journal of STEM Education, 3(1), 1-11.

National Research Council, (2011). Successful K-12 STEM education: Identifying effective approaches in science, technology, engineering and mathematics. Washington, DC: The National Academic Press.

Oner, A. T., Nite, S. B., Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2016). From STEM to STEAM: Students' beliefs about the use of their creativity. The STEAM Journal, 2(2), 6.

Papadimitriou, A. (2018). I methodos project stin epangelmatiki ekpaidefsi. Anaktithike stis 1 Iouniou 2024, apo http://users.sch.gr/apapadim/autosch/schcan/material/vocational_project.pdf

Quigley, C. F., & Herro, D. (2016). “Finding the joy in the unknown”: Implementation of STEAM teaching practices in middle school science and math classrooms. Journal of Science Education and Technology, 1-17.

Şahin, A., Ayar, M. C., & Adiguzel, T. (2014). STEM related after-school program activities and associated outcomes on student learning. Educational Sciences: Theory and Practice, 14(1), 309-322.

Sousa, D. A., & Pilecki, T. (2013). From STEM to STEAM: Using braincompatible strategies to integrate the arts. NY: Corwin Press.

Soylu, Ş. (2016). Stem education in early childhood in Turkey. Journal of Educational and Instructional Studies in the World, 6(1), 38─47.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). 21st century skills: Learning for life in our times. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Vasquez, J. A., Comer, M., & Sneider, C. (2013). STEM lesson essentials: Integrating science, technology, engineering and mathematics. Portsmouth, NH: Heinemann Publications.

Walzer, D. A. (2017). The curricular soundtrack: Designing interdisciplinary music technology degrees through cognitive apprenticeship and situated learning. New Directions for Computing Education: Embedding Computing Across Disciplines, 143-160.

Watson, A. D. (2015). Design thinking for life. Art Education, 68(3), 12-18. Wynn, T., & Harris, J. (2012). Toward a STEM + arts curriculum: Creating the teacher team. Art Education, 65(5), 42-47.

Yakman, G., & Lee, H. (2012). Exploring the exemplary STEAM education in the US as a practical educational framework for Korea. Journal of Korea Association Science Education, 32(6),1072-1086.

Ανακυκλώνω, σκέφτομαι, αλλάζω: Καινοτόμο σχέδιο βιωματικής μάθησης και κοινωνικής συμμετοχής στη Β' Δημοτικού

Θεόδωρος Καρτσούκης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει ένα καινοτόμο σχέδιο διδασκαλίας που υλοποιήθηκε σε μαθητές Β' Δημοτικού, με επίκεντρο την ανακύκλωση ως αφετηρία για την καλλιέργεια στάσεων περιβαλλοντικής υπευθυνότητας, κοινωνικής ευαισθησίας και ενεργού πολιτειότητας. Το σχέδιο ενσωματώνει διαθεματικές, βιωματικές και συνεργατικές πρακτικές, συνδέοντας τη μάθηση με τον πραγματικό κόσμο και την κοινότητα. Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., η συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση της δράσης και η μεταφορά της εμπειρίας στο οικογενειακό περιβάλλον αποδεικνύουν την παιδαγωγική της αξία καινοτομίας. Η παρέμβαση εμπλουτίζει τη σχολική ζωή, ενισχύει τη μαθητική φωνή και προσφέρει ένα πρακτικό παράδειγμα εφαρμογής καινοτόμων διδακτικών πρακτικών με κοινωνικό και περιβαλλοντικό αντίκτυπο.

Λέξεις-Κλειδιά: ανακύκλωση, περιβαλλοντική εκπαίδευση, αειφορία, πολιτειότητα

Recycle, Reflect, Act: An Innovative Teaching Plan for Experiential and Socially Engaged Learning in Primary Education

Theodoros Kartsoukis, Primary School Teacher

Abstract

This article presents an innovative teaching plan implemented in a second-grade classroom, using recycling as a starting point for cultivating environmental responsibility, social awareness, and active citizenship. The approach integrates interdisciplinary, experiential, and collaborative learning practices, linking knowledge to students' real-life experiences and their immediate community. Through creative group activities, poster design, construction of recycling bins, and reflection sessions, pupils engage in meaningful learning processes. Digital tools are used purposefully to enhance understanding and visual communication. The intervention demonstrates how innovation in education can be applied with simple materials, fostering student voice, participation, and the development of 21st-century soft skills. The project serves as a practical example of how environmental education can become a dynamic field for pedagogical transformation and school-community connection.

Key-Words: recycling, environmental education, sustainability, citizenship

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση του 21ου αιώνα καλείται να ανταποκριθεί σε σύνθετες κοινωνικές και περιβαλλοντικές προκλήσεις, με αφετηρία όχι μόνο τη μετάδοση γνώσεων αλλά και τη διαμόρφωση ενεργών, υπεύθυνων πολιτών. Η καινοτομία στο σχολείο –είτε αφορά σε διδακτικές πρακτικές, είτε σε μορφές μάθησης και σχέσεων– αποτελεί κινητήρια δύναμη ανανέωσης και δημιουργίας ενός ανοιχτού, συμμετοχικού και κοινωνικά συνδεδεμένου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (OECD, 2018). Παράλληλα, η βιωματική προσέγγιση καλλιεργεί ουσιαστικά τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη (Kolb, 1984). Η Εκπαίδευση για την Αειφορία συνιστά θεμέλιο για τη διαμόρφωση κοινωνικά υπεύθυνων πολιτών (UNESCO, 2017).

Η παρούσα παρέμβαση αποτελεί ένα καινοτόμο παράδειγμα παιδαγωγικής πράξης στη Β’ Δημοτικού, στο πλαίσιο οργανωμένου περιβαλλοντικού προγράμματος. Μέσα από βιωματικές, διαθεματικές και συνεργατικές δραστηριότητες με επίκεντρο την ανακύκλωση, οι μαθητές ενεργοποιούνται όχι μόνο γνωστικά αλλά και συναισθηματικά, αποκτώντας περιβαλλοντική ευαισθησία και κοινωνική υπευθυνότητα. Παράλληλα, ενισχύεται η σύνδεση σχολείου–κοινότητας, με μεταφορά της δράσης στο οικογενειακό περιβάλλον.

Η χρήση των Τ.Π.Ε., η εναλλακτική αξιολόγηση, η καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων, η ομαδοσυνεργατική μάθηση και η ενίσχυση της φωνής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία αναδεικνύουν τον καινοτόμο χαρακτήρα της παρέμβασης, η οποία λειτουργεί ως υπόδειγμα παιδαγωγικής καινοτομίας με κοινωνικό και περιβαλλοντικό αποτύπωμα.

Σκοπός και στόχοι

Η παρούσα εκπαιδευτική παρέμβαση στοχεύει στην ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης και υπευθυνότητας στους μαθητές της Β’ Δημοτικού, μέσω της γνωριμίας τους με την έννοια και την πρακτική της ανακύκλωσης. Επιδιώκεται η σύνδεση της περιβαλλοντικής γνώσης με την καθημερινή ζωή, η καλλιέργεια στάσεων ενεργού πολιτειότητας και η ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων όπως η συνεργασία, η δημιουργικότητα και ο αναστοχασμός.

Επιμέρους στόχοι:

- Να κατανοήσουν τη σημασία της ανακύκλωσης και της υπεύθυνης διαχείρισης απορριμμάτων.
- Να αναγνωρίσουν τον ρόλο τους ως ενεργοί πολίτες στη σχολική και οικογενειακή κοινότητα.
- Να συνεργαστούν για τη δημιουργία αφισών και κάδων ανακύκλωσης.
- Να εκφραστούν δημιουργικά με ψηφιακά και εικαστικά μέσα.

- Να αξιολογήσουν τη δράση μέσω συζήτησης, παρατήρησης και αναστοχασμού.

Περιγραφή της Εκπαιδευτικής Παρέμβασης

Η εκπαιδευτική δράση σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στη Β' τάξη του Δημοτικού Σχολείου, στο πλαίσιο διαθεματικής προσέγγισης με άξονα την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση μέσω της ανακύκλωσης. Η διάρκεια της παρέμβασης ήταν τέσσερις διδακτικές ώρες, κατανεμημένες σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα.

Γενικά στοιχεία παρέμβασης:

Εκπαιδευτικό επίπεδο: Β' τάξη Δημοτικού

Διάρκεια: 4 διδακτικές ώρες

Θεματικές περιοχές: Γλώσσα, Μελέτη Περιβάλλοντος, Εικαστικά, Τεχνολογία – Τ.Π.Ε.

Παιδαγωγική προσέγγιση: βιωματική μάθηση, συνεργατική εργασία, διαθεματικότητα

Εκπαιδευτικά εργαλεία: διαδραστικός πίνακας, οπτικοακουστικό υλικό, χειροτεχνικά υλικά, κάδοι ανακύκλωσης, εκπαιδευτικά παιχνίδια

Αναλυτική περιγραφή δραστηριοτήτων

Η διδακτική παρέμβαση οργανώθηκε γύρω από ένα σύνολο βιωματικών, συμμετοχικών και διαθεματικών δραστηριοτήτων που καλλιεργούν τη συνεργασία, την υπευθυνότητα και τη δημιουργικότητα των μαθητών.

Η έναρξη της δράσης περιλάμβανε δημιουργικό διάλογο και καταιγισμό ιδεών γύρω από τις έννοιες «ανακύκλωση», «περιβάλλον» και «σχολείο». Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες και, μέσα από ερωτήματα που τέθηκαν στον διαδραστικό πίνακα (χρήση Τ.Π.Ε.), διατύπωσαν προβληματισμούς και πρότειναν λύσεις σε καθημερινές περιβαλλοντικές προκλήσεις. Ακολούθησε η προβολή επιλεγμένων εκπαιδευτικών βίντεο για την ανακύκλωση, ενισχύοντας την οπτικοποίηση και την κατανόηση (UNESCO, 2017).

Στη συνέχεια, οι μαθητές προχώρησαν στην κατασκευή αυτοσχέδιων κάδων ανακύκλωσης, χρησιμοποιώντας ανακυκλώσιμα υλικά που έφεραν από το σπίτι. Οι κάδοι τοποθετήθηκαν σε διάφορα σημεία της σχολικής αίθουσας, ενισχύοντας τη διαρκή παρουσία της δράσης στον χώρο. Κάθε ομάδα παρουσίασε τον κάδο της, εξηγώντας την επιλογή των υλικών και τη λειτουργία του.

Παράλληλα, σχεδίασαν αφίσες ευαισθητοποίησης, τις οποίες επιμελήθηκαν αρχικά με χαρτί και στη συνέχεια ψηφιακά, με χρήση του εργαλείου Canva, καλλιεργώντας τόσο τη δημιουργική σκέψη όσο και βασικές ψηφιακές δεξιότητες (OECD, 2018).

Η δράση ολοκληρώθηκε με ομαδικό αναστοχασμό: οι μαθητές κατέγραψαν σε «φυλλάδιο σκέψης» (έντυπο ή ψηφιακό) τι έμαθαν, τι τους εντυπωσίασε και τι μπορούν να κάνουν στην καθημερινότητά τους. Πολλοί μοιράστηκαν προσωπικές ιστορίες για το πώς επηρέασαν τους γονείς τους στο σπίτι, δείχνοντας τη σύνδεση σχολείου–κοινότητας (Papadimitriou, 2020).

Η αξιολόγηση της δράσης έγινε εναλλακτικά, μέσα από παρατήρηση, συζήτηση, φύλλα αναστοχασμού και παρουσίαση των έργων των μαθητών. Οι δραστηριότητες ενσωμάτωσαν αρχές της ενεργούς μάθησης (Bruner, 1966), ενίσχυσαν την κριτική συνείδηση (Freire, 1970) και στηρίχθηκαν στις βασικές ικανότητες της Εκπαίδευσης για την Αειφορία (UNECE, 2012).

Η παρέμβαση όχι μόνο προώθησε τη γνώση, αλλά ενεργοποίησε τη φαντασία, την κοινωνική συνείδηση και την περιβαλλοντική δράση, δείχνοντας στην πράξη ότι η καινοτομία στην εκπαίδευση δεν προϋποθέτει ακριβά εργαλεία, αλλά στοχαστική πρόθεση, συνεργασία και παιδαγωγική φαντασία.

Αποτελέσματα – Παρατηρήσεις – Αντίκτυπος

Η διδακτική παρέμβαση λειτούργησε ως καταλύτης καινοτομίας σε πολλαπλά επίπεδα της σχολικής ζωής, ανατρέποντας τη συνήθη διεκπεραιωτική προσέγγιση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Οι μαθητές ενεπλάκησαν ενεργά σε κάθε στάδιο της δράσης, λειτουργώντας ως ερευνητές, δημιουργοί και φορείς αλλαγής τόσο εντός όσο και εκτός της τάξης.

Σε γνωστικό επίπεδο, απέκτησαν ουσιαστική κατανόηση των εννοιών της ανακύκλωσης και της υπεύθυνης κατανάλωσης. Σε δεξιότητες, ανέπτυξαν συνεργατικότητα, αναστοχασμό, υπευθυνότητα και δημιουργική έκφραση. Σε αξίες, ενίσχυσαν την οικολογική ευαισθησία, το αίσθημα του ανήκειν και τη σημασία του συλλογικού καλού.

Η εμπλοκή της οικογένειας στις σχολικές δράσεις προάγει τη διάχυση των αξιών της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και την κοινωνική της διάσταση (Papadimitriou, 2020). Πολλοί μαθητές μοιράστηκαν εμπειρίες σχετικά με την εφαρμογή των γνώσεων στο σπίτι. Η αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών επιβεβαιώνει τον παιδαγωγικό ρόλο της ΕΑΑ στη βιωματική μάθηση (UNESCO, 2017).

Η συμμετοχή των μαθητών σε αυθεντικές, κοινωνικά προσανατολισμένες δραστηριότητες προώθησε ένα μαθησιακό περιβάλλον μαθητοκεντρικό, εναλλακτικό και συναισθηματικά φορτισμένο. Η χρήση Τ.Π.Ε., η αφίσα ευαισθητοποίησης, ο στοχασμός και η συνεργατική παραγωγή υλικού ανέδειξαν τις αρχές της σύγχρονης καινοτόμου εκπαίδευσης.

Συμπεράσματα και Προτάσεις

Η διδακτική παρέμβαση που παρουσιάστηκε αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμοσμένης καινοτομίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία γεφυρώνει τη μάθηση με την καθημερινή ζωή, την κοινωνική δράση και τη βιωματική εμπλοκή των μαθητών. Η ανακύκλωση χρησιμοποιήθηκε όχι ως απλός θεματικός άξονας, αλλά ως αφορμή για αυθεντική μάθηση, διαθεματική σύνδεση, ενδυνάμωση της μαθητικής φωνής και ανάπτυξη δεξιοτήτων ενεργού πολιτειότητας.

Η εφαρμογή του σχεδίου έδειξε ότι η καινοτομία δεν απαιτεί απαραίτητα πολύπλοκα εργαλεία, αλλά στοχαστική πρόθεση, παιδαγωγική ευαισθησία και ανοιχτότητα στη συμμετοχή των μαθητών. Η συνεργατική φύση της παρέμβασης και η σύνδεση με την κοινότητα προσδίδουν επιπλέον αξία και προοπτική. Προτείνεται η συστηματική αξιοποίηση παρόμοιων προσεγγίσεων στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και της αγωγής του πολίτη, με διαθεματικό και συμμετοχικό χαρακτήρα.

Βιβλιογραφία

Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.

Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. New York: Herder and Herder.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

OECD. (2018). The future of education and skills: Education 2030. Organisation for Economic Co-operation and Development.

Papadimitriou, S. (2020). Perivallontiki ekpaidefsi kai energos politotis. Ekdoseis Topos.

UNESCO. (2017). Education for sustainable development goals: Learning objectives. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNECE. (2012). Learning for the future: Competences in education for sustainable development. United Nations Economic Commission for Europe.

Ανάπτυξη και Αξιολόγηση Διαγνωστικού Εργαλείου για τη Διδασκαλία της Έννοιας της Ενέργειας με Χρήση Πειραμάτων και Προσομοιώσεων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Βασιλείου Δημήτριος, Υποψήφιος Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας,

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία διερευνά τη διδακτική προσέγγιση της έννοιας της ενέργειας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με έμφαση στη διατήρηση και μετατροπή της. Σκοπός της είναι η ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση ενός καινοτόμου διαγνωστικού εργαλείου, το οποίο ενσωματώνει πειραματικές δραστηριότητες και προσομοιώσεις βασισμένες στο φωτοηλεκτρικό φαινόμενο. Το εργαλείο αυτό αποσκοπεί στην ανίχνευση εναλλακτικών ιδεών των μαθητών και στη διευκόλυνση της εννοιολογικής τους μεταβολής, μέσω ενεργητικών και τεχνολογικά υποστηριζόμενων μαθησιακών εμπειριών. Η έρευνα απευθύνεται σε μαθητές της γενικής εκπαίδευσης, ενώ προτείνεται στο μέλλον η προσαρμογή και εφαρμογή του εργαλείου και σε πληθυσμούς με ειδικές μαθησιακές ανάγκες.

Λέξεις-κλειδιά: Ενέργεια, Φωτοηλεκτρικό φαινόμενο, Διαγνωστικό εργαλείο

Abstract

This research study explores the teaching approach of the concept of energy in secondary education, with a particular focus on its conservation and transformation. It aims to design, implement, and evaluate an innovative diagnostic tool that integrates experimental activities and computer-based simulations grounded in the photoelectric effect. The tool seeks to identify students' alternative conceptions and support their conceptual change through active, technologically enhanced learning experiences. The research targets students in general education, while future adaptations and applications of the tool are suggested for students with special educational needs.

Key-words: *Energy*, *Photoelectric Effect*, *Diagnostic Tool*

Εισαγωγή: Ο σκοπός της έρευνας είναι διττός:

1. Ανάπτυξη ενός έγκυρου και αξιόπιστου διαγνωστικού εργαλείου, το οποίο θα ανιχνεύει τις εναλλακτικές αντιλήψεις και το επίπεδο κατανόησης των μαθητών σχετικά με τη διατήρηση και μετατροπή της ενέργειας, καθώς και με επιμέρους φαινόμενα όπως η επαγωγή και το φωτοηλεκτρικό φαινόμενο.

2. Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας μιας διδακτικής παρέμβασης που ενσωματώνει πειραματικές διαδικασίες και προσομοιώσεις, ως προς τη βελτίωση της εννοιολογικής κατανόησης των μαθητών.

Ερευνητικά Ερωτήματα:

- Ποιες εναλλακτικές αντιλήψεις παρουσιάζουν οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διατήρηση και μετατροπή της ενέργειας στο φωτοηλεκτρικό φαινόμενο;
- Πόσο αποτελεσματική είναι η εφαρμογή ενός διαγνωστικού εργαλείου εμπλουτισμένου με πειράματα και προσομοιώσεις στην ανάδειξη αυτών των εναλλακτικών αντιλήψεων;

Η έρευνα είναι μικτή (mixed-methods) με έμφαση στη ποσοτική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και ποιοτική διερεύνηση μέσω ανοιχτών απαντήσεων και παρατήρησης. Στηρίζεται στο design-based research μοντέλο (Cobb et al., 2003), όπου αναπτύσσεται, εφαρμόζεται και αξιολογείται ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό εργαλείο.

Ερευνητικός Σχεδιασμός:

Φάση1: Διαγνωστική Αξιολόγηση(Pre-test)

Χρήση προσαρμοσμένου ερωτηματολογίου με κλειστές (σωστό-λάθος, πολλαπλής επιλογής) και ανοιχτές ερωτήσεις. Εντοπισμός εναλλακτικών αντιλήψεων και γνωστικών ελλείψεων.

Φάση2: Διδακτική Παρέμβαση

Διδακτικές ώρες με συνδυασμό θεωρητικής ανάλυσης, εργαστηριακών πειραμάτων και προσομοιώσεων (PhET, Python). Εστίαση σε φαινόμενα μετατροπής ενέργειας, επαγωγή, φωτοηλεκτρικό φαινόμενο.

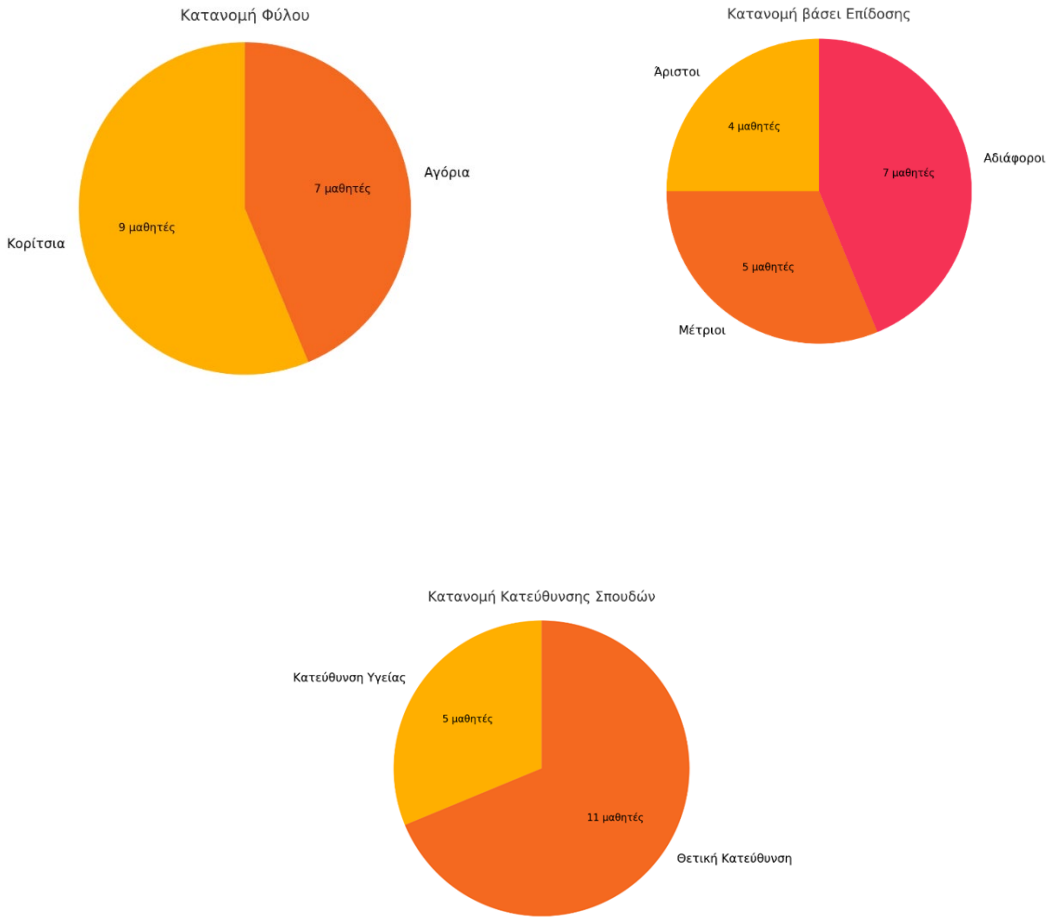
Φάση 3: Τελική Αξιολόγηση (Post-test)

Επαναχορήγηση ερωτηματολογίου με πρόσθετα στοιχεία (π.χ. βεβαιότητα, μεταγνωστική ερώτηση). Ανάλυση εννοιολογικής αλλαγής – αντιπαραβολή με pre-test. Ανάπτυξη Εφαρμογής

Δείγμα

- Σχολείο: Δημόσιο Λύκειο σε επαρχιακή περιοχή της Ελλάδας.
- Μαθητές:

  16 μαθητές Γ’ Λυκείου Θετικής και Υγείας (Γενικής Παιδείας – με βάση το Πρόγραμμα Σπουδών της Φυσικής)



Εικόνα 1

Ερευνητικά Εργαλεία

- Προσαρμοσμένο Διαγνωστικό Ερωτηματολόγιο (Photoelectric 3-tier test). Συνοδεύτηκε από προσομοιωτικές δραστηριότητες.
- Καταγραφικά Φύλλα Πειραμάτων
  Οι μαθητές σημειώνουν παρατηρήσεις, μετρήσεις και εξηγήσεις

Αξιοποιήθηκε ένα προσαρμοσμένο 3-Tier Diagnostic Test(Multiple choice, δικαιολόγηση, Δήλωση βεβαιότητας) για το φωτοηλεκτρικό φαινόμενο, βασισμένο σε πρόσφατη διεθνή βιβλιογραφία (Ünal & Ergin, 2016,Cetin-Dindar & Geban, 2011) το οποίο βρίσκεται στο παράρτημα της εργασίας μας.

Ηθικά Ζητήματα & Δεοντολογία

- Ενημέρωση μαθητών και κηδεμόνων (συγκατάθεση).

- Ανωνυμοποίηση των δεδομένων.
- Προστασία προσωπικών στοιχείων βάσει GDPR.

Η διδακτική παρέμβαση οργανώθηκε με στόχο να εμβαθύνουν οι μαθητές στην κατανόηση του φωτοηλεκτρικού φαινομένου, μέσα από το πρίσμα της διατήρησης της ενέργειας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ ακτινοβολίας και ύλης. Το μαθησιακό περιβάλλον βασίστηκε σε δομημένη διερεύνηση, ενσωματώνοντας προσομοιώσεις, φύλλα εργασίας και συζήτηση εννοιών.

Διδακτικοί στόχοι

Μετά τη διδακτική παρέμβαση, οι μαθητές αναμένεται να μπορούν:

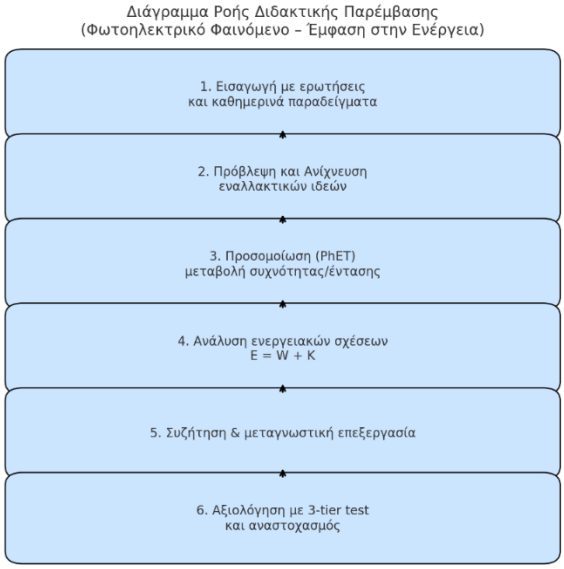
- Να ερμηνεύουν το φωτοηλεκτρικό φαινόμενο ως φαινόμενο μεταφοράς ενέργειας από το φωτόνιο στο ηλεκτρόνιο.
- Να αναγνωρίζουν τη διατήρηση της ενέργειας σε μικροσκοπικό επίπεδο: $K = hf - \varphi$ (Φωτοηλεκτρική εξίσωση του Einstein)
- Να διακρίνουν την επίδραση συχνότητας και έντασης του φωτός στην ενεργειακή αλληλεπίδραση.

Ο ακόλουθος πίνακας συνοψίζει τη δομή της διδακτικής παρέμβασης που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της διδασκαλίας του φωτοηλεκτρικού φαινομένου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η παρέμβαση βασίζεται σε αρχές της διερευνητικής και μαθητοκεντρικής διδασκαλίας, εστιάζοντας στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών με το γνωστικό αντικείμενο. Περιλαμβάνει φάσεις που αποσκοπούν στην ενεργοποίηση πρότερων γνώσεων, στην ανάδειξη εναλλακτικών αντιλήψεων, στην πειραματική και προσομοιωτική διερεύνηση βασικών μεταβλητών του φαινομένου, καθώς και στην εννοιολογική σύνδεση με το ενεργειακό μοντέλο. Η διαδικασία ολοκληρώνεται με στοχευμένη αξιολόγηση εννοιολογικής μεταβολής μέσω διαγνωστικών εργαλείων.

Φάση	Δραστηριότητα	Στόχευση
Εισαγωγή	Προβληματισμός με καθημερινά παραδείγματα (π.χ. φωτοκύτταρα, αυτόματες πόρτες)	Ενεργοποίηση πρότερων γνώσεων
Πρόβλεψη–Παρατήρηση	Προβλέψεις για την εκπομπή ηλεκτρονίων (π.χ. υψηλή ένταση – χαμηλή συχνότητα)	Ανίχνευση εναλλακτικών ιδεών
Προσομοίωση (PhET)	Πειραματισμός με ένταση, συχνότητα και υλικά	Εμπλοκή σε ενεργειακή σκέψη

Φάση	Δραστηριότητα	Στόχευση
Ανάλυση Φαινομένου	Χρήση του ενεργειακού μοντέλου: διατήρηση ενέργειας με αριθμητικά παραδείγματα	Σύνδεση μαθηματικού τύπου με έννοιες
Συζήτηση & Διευκρινίσεις	Αναστοχασμός για την έννοια της ενέργειας και τη σημασία της διατήρησής της	Μεταγνωστική κατανόηση
Αξιολόγηση	Ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και διαγνωστικού χαρακτήρα	Έλεγχος εννοιολογικής μεταβολής

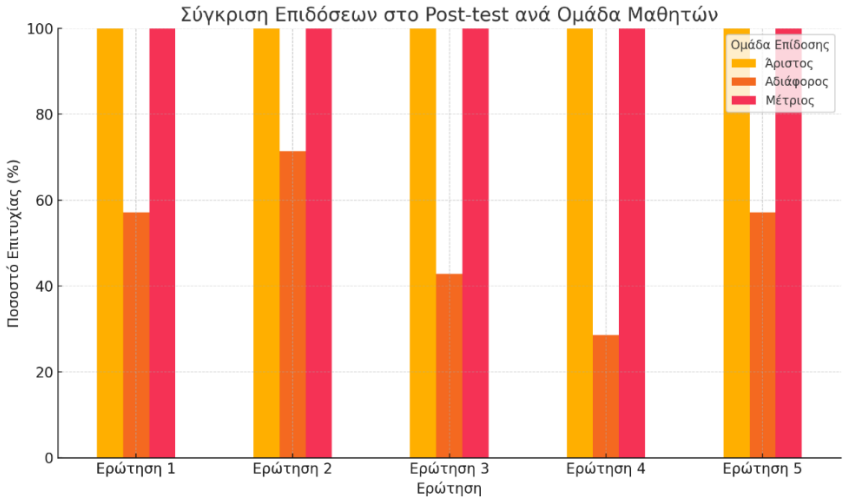
Το παρακάτω διάγραμμα ροής (Εικόνα 2) αποτυπώνει τη μεθοδολογική ακολουθία που σχεδιάστηκε για την υποστήριξη της κατανόησης του φωτοηλεκτρικού φαινομένου, δίνοντας έμφαση στη σταδιακή εννοιολογική οικοδόμηση της αρχής διατήρησης της ενέργειας μέσω προσομοιώσεων, αναπαραστάσεων και αναστοχαστικής αξιολόγησης**.**



Εικόνα 2

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων του post-test (εικόνα 3) ανάλογα με την αρχική επίδοση των μαθητών (άριστοι, μέτριοι, αδιάφοροι) ανέδειξε διακριτές τάσεις

μαθησιακής εξέλιξης που συνηγορούν υπέρ της θετικής επίδρασης της διδακτικής παρέμβασης.



Εικόνα 3

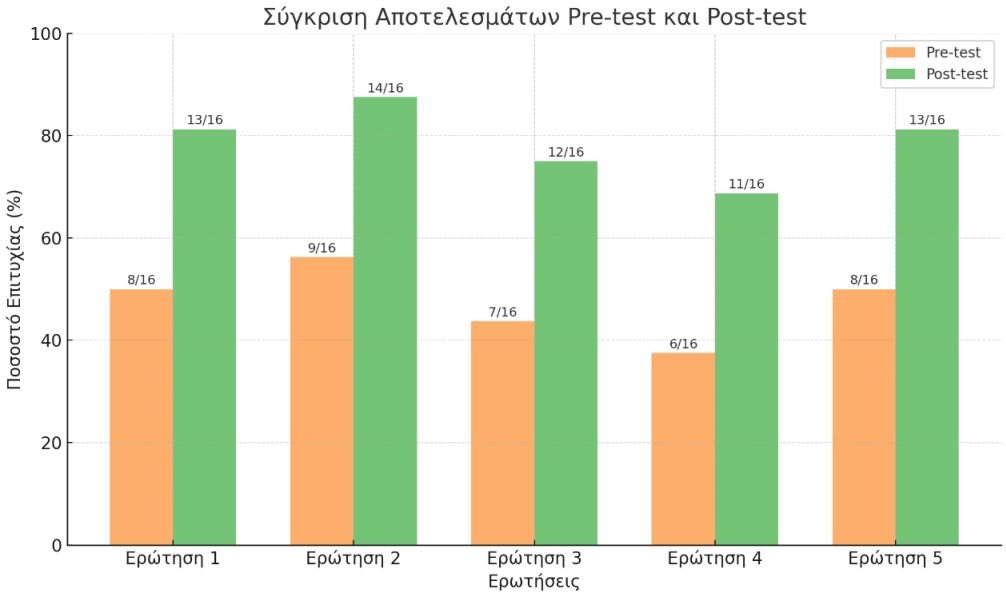
Οι άριστοι μαθητές επιβεβαίωσαν τις προσδοκίες, παρουσιάζοντας σχεδόν καθολική κατανόηση των εννοιών του φωτοηλεκτρικού φαινομένου, με επιδόσεις που σε πολλές περιπτώσεις άγγιξαν το 100%. Η συμμετοχή τους στις δραστηριότητες επέτρεψε την εμβάθυνση και τη μεταγνώση των εννοιών, ιδίως σε ό,τι αφορά τη σχέση ανάμεσα στη συχνότητα και στην ενέργεια του φωτονίου.

- Οι μέτριοι μαθητές εμφάνισαν σημαντική βελτίωση, γεγονός που υποδηλώνει πως η στοχευμένη εννοιολογική διδασκαλία με έμφαση στη διατήρηση της ενέργειας και η χρήση προσομοιώσεων λειτούργησε ενισχυτικά, προσφέροντας γέφυρες κατανόησης για πιο αφηρημένες έννοιες.

- Το πιο ενδιαφέρον εύρημα αφορά τους μαθητές που προηγουμένως εμφάνιζαν αδιαφορία (ή ελλιπή συμμετοχή). Παρόλο που τα τελικά ποσοστά επιτυχίας τους ήταν χαμηλότερα, η μετρήσιμη πρόοδός τους και η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος τους κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας φανερώνουν σημαντικό δυναμικό κινητοποίησης μέσω βιωματικών και διερευνητικών πρακτικών.

Αξιοσημείωτο είναι ότι το σύνολο των μαθητών παρουσίασε βελτίωση άνω του 22% σε σχέση με το pre-test, στοιχείο που συμβαδίζει με τη διεθνή βιβλιογραφία περί αποτελεσματικότητας των εννοιολογικών παρεμβάσεων με ενεργό συμμετοχή (Duit, 2014; McKagan et al., 2008). Ειδικά για τις ερωτήσεις που σχετίζονται με τη διατήρηση της ενέργειας σε μικροσκοπικό επίπεδο (π.χ. Ερώτηση 4), η πλειονότητα των μαθητών έδειξε ότι είναι σε θέση να κατανοεί και να εφαρμόζει τη σχέση μεταξύ της ενέργειας του φωτονίου, του έργου εξόδου και της κινητικής ενέργειας των ηλεκτρονίων, γεγονός

που υποδηλώνει ουσιαστική εννοιολογική κατανόηση του νόμου διατήρησης της ενέργειας στο πλαίσιο του φωτοηλεκτρικού φαινομένου.



Εικόνα 4

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων των 16 μαθητών/τριών της Γ' Λυκείου δείχνει σαφή βελτίωση της κατανόησης του φωτοηλεκτρικού φαινομένου μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης, η οποία βασίστηκε σε πειραματικές δραστηριότητες, προσομοιώσεις και την ενεργή διερεύνηση της έννοιας της ενέργειας σε μικροσκοπικό επίπεδο. Ο μέσος όρος επιτυχίας αυξήθηκε από 47,5% στο pre-test σε 78,75% στο post-test, σημειώνοντας βελτίωση +31,25%, η οποία υπερβαίνει τα συνήθη επίπεδα που καταγράφονται σε αντίστοιχες μελέτες (π.χ. Unal & Ergin, 2016: +25%). Η σημαντική αύξηση της επίδοσης των μαθητών αποδίδεται σε μια σειρά από παιδαγωγικούς παράγοντες:

1. Εννοιολογική Εστίαση στην Ενέργεια

   Οι μαθητές εστίασαν στη σχέση μεταξύ της ενέργειας του φωτονίου, του έργου εξόδου και της κινητικής ενέργειας των ηλεκτρονίων μέσω της εξίσωσης $K = hf - \varphi$. Η διατήρηση της ενέργειας σε επίπεδο σωματιδίων προσεγγίστηκε μέσα από δυναμικές αναπαραστάσεις στην προσομοίωση PhET.

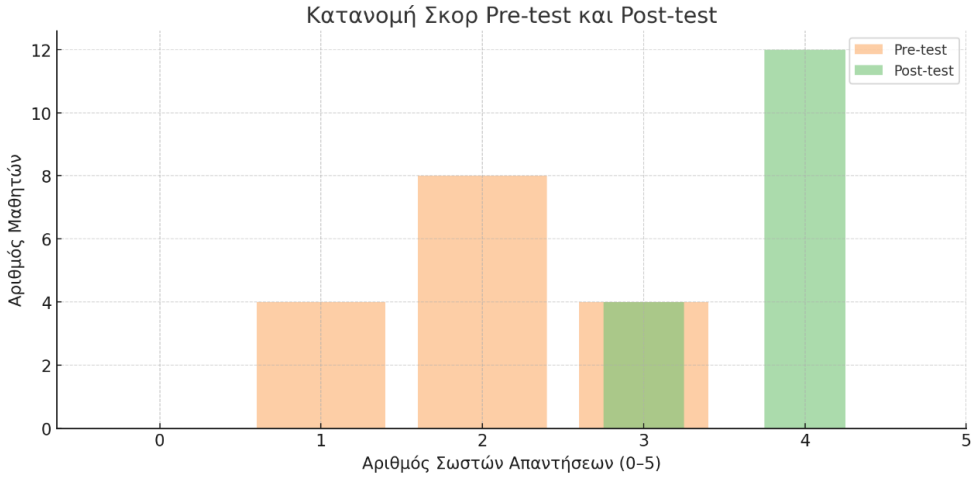
2. Ενεργή/Συμμετοχική Μάθηση μέσω Προσομοιώσεων

   Η χρήση του εργαλείου PhET: Photoelectric Effect έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να εξερευνήσουν διαφορετικές μεταβλητές (συχνότητα, ένταση, τύπος υλικού) και να παρατηρήσουν άμεσα τις επιδράσεις τους. Έρευνες έχουν δείξει ότι τέτοιες δραστηριότητες βελτιώνουν την εννοιολογική κατανόηση κατά 20–30% (McKagan et al., 2008; Zacharia & Olympiou, 2011).

3. Εντοπισμός και Στοχευμένη Διόρθωση Εναλλακτικών Ιδεών
   Το τριών επιπέδων εργαλείο (3-tier diagnostic test) διευκόλυνε την ανίχνευση εσφαλμένων πεποιθήσεων, οι οποίες αντιμετωπίστηκαν στη διάρκεια του μαθήματος (π.χ. ότι "η ένταση επηρεάζει την ταχύτητα των ηλεκτρονίων"). Όπως επιβεβαιώνει η Cetin-Dindar & Geban (2011), η στοχευμένη παρέμβαση μετά από έλεγχο με 3-tier τεστ οδηγεί σε ουσιαστική εννοιολογική αλλαγή.

4. Μεταγνωστική και Αναστοχαστική Εμπλοκή

   Η συζήτηση, η ανάλυση ενεργειακών μεταβολών και η προσωπική αξιολόγηση ενίσχυσαν τη μεταγνωστική παρακολούθηση, συντελώντας σε βαθύτερη κατανόηση.

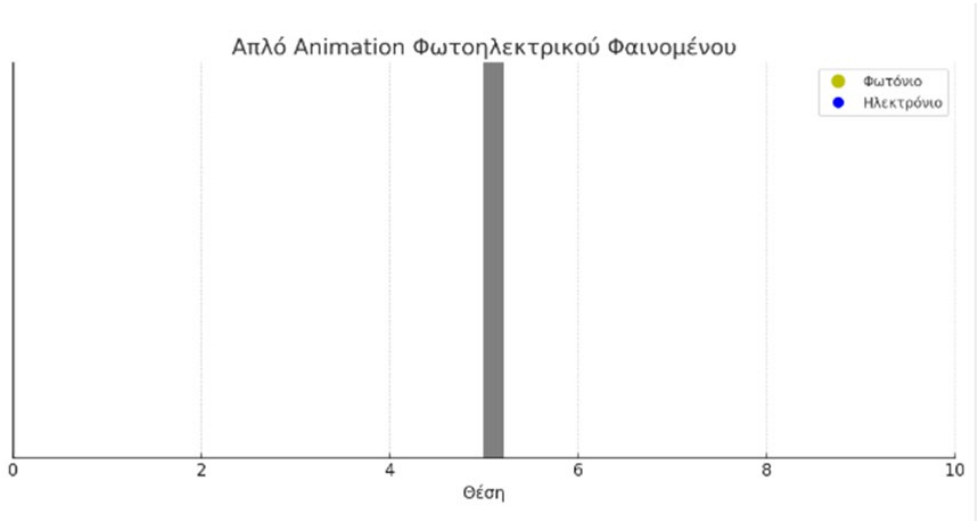


Εικόνα 5

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων μέσω ε t-test έδειξε ότι η βελτίωση των επιδόσεων μετά τη διδακτική παρέμβαση είναι στατιστικά σημαντική ($p < 0.01$). Ο μέσος όρος των σωστών απαντήσεων αυξήθηκε από 2,0/5 στο pre-test σε 4,0/5 στο post-test, δηλαδή κατά 40%, γεγονός που επιβεβαιώνει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας με έμφαση σε εννοιολογική κατανόηση, προσομοιώσεις και ενεργό εμπλοκή. Το γράφημα της κατανομής δείχνει χαρακτηριστική μετατόπιση των επιδόσεων προς τις υψηλότερες βαθμίδες, ιδιαίτερα στην περιοχή των 4 και 5 σωστών απαντήσεων. Τα αποτελέσματα αυτά ευθυγραμμίζονται με ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας που τεκμηριώνουν ότι παρεμβάσεις με χρήση διερευνητικής διδασκαλίας και προσομοιώσεων μπορούν να βελτιώσουν τη μαθησιακή κατανόηση κατά 20–30% (McKagan et al., 2008· Zacharia & Olympiou, 2011), ενώ στην παρούσα περίπτωση η βελτίωση ήταν ακόμη μεγαλύτερη.

Στο τελικό στάδιο της διδακτικής παρέμβασης, οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στη διαδικασία σχεδιασμού και δημιουργίας μιας απλής προσομοίωσης του φωτοηλεκτρικού φαινομένου, αξιοποιώντας προγραμματιστικά περιβάλλοντα φιλικά προς την εκπαιδευτική διαδικασία (αρχικά με python και τελικά το p5.js). Η

δραστηριότητα αυτή είχε διπλό παιδαγωγικό στόχο: αφενός να ενισχύσει τη βαθύτερη εννοιολογική κατανόηση του φαινομένου μέσω της ανάγκης αναπαράστασης των κρίσιμων μεταβλητών, όπως η συχνότητα του φωτός, η ένταση, το έργο εξόδου και η κινητική ενέργεια των ηλεκτρονίων και αφετέρου να ενδυναμώσει τις δεξιότητες μεταγνώσης των μαθητών, καθώς τους ζητήθηκε να μετατρέψουν τις επιστημονικές τους αντιλήψεις σε λειτουργικά και οπτικά διαφανή μοντέλα. Η δημιουργία της προσομοίωσης λειτούργησε ως μορφή αυθεντικής αξιολόγησης, καθώς αποκάλυψε το επίπεδο κατανόησης των μαθητών μέσα από τις αποφάσεις που έλαβαν κατά τη σχεδίαση της αλληλεπίδρασης, την επιλογή των μεταβλητών και τον τρόπο με τον οποίο αυτές επηρεάζουν την έκβαση του φαινομένου. Παράλληλα, η δραστηριότητα καλλιέργησε τον τεχνολογικό και επιστημονικό εγγραμματισμό, προάγοντας μια παιδαγωγική προσέγγιση STEM, όπου η φυσική γνώση συνδέεται με την υπολογιστική σκέψη και την κατασκευαστική μάθηση (constructionist learning). Η συμμετοχή των μαθητών στη δημιουργία του δικού τους μοντέλου ανέδειξε σημαντικά οφέλη: αύξηση του ενδιαφέροντός τους, ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, και ενεργή εμπλοκή στη διαδικασία μάθησης, ενώ σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τέτοιες παρεμβάσεις μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στην εννοιολογική αλλαγή και τη διατήρηση της γνώσης (Papageorgiou & Amariotakis, 2020· Zacharia et al., 2008).



Εικόνα 6: Αρχική μορφή



Εικόνα 7: Τελική μορφή

Στο τέλος της ακαδημαϊκής χρονιάς, ζητήθηκε από τους μαθητές να καταγράψουν εν συντομία τις σκέψεις τους απαντώντας στην ερώτηση:

«Τι ανακαλύψατε σχετικά με το φωτοηλεκτρικό φαινόμενο; Ποιο μέρος του μαθήματος σας βοήθησε περισσότερο;»

Επιλεγμένα Σχόλια (ενδεικτικά)

- **Μαθήτρια, Γ' Λυκείου, Μέτρια Επίδοση:**

  «Στην αρχή νόμιζα ότι η ένταση του φωτός καθορίζει την ενέργεια των ηλεκτρονίων. Με την προσομοίωση κατάλαβα πως τελικά είναι η συχνότητα που παίζει ρόλο. Μου άρεσε που το πείραμα το έδειχνε κατευθείαν.»

- **Μαθητής, Γ' Λυκείου, Αδιάφορη Επίδοση:**

  «Δεν είχα ιδέα τι σημαίνει "φωτόνιο" και "έργο εξόδου". Τώρα που το δουλέψαμε στο πείραμα, κατάλαβα γιατί μερικές φορές δεν βγαίνουν ηλεκτρόνια, ακόμα κι αν το φως είναι δυνατό.»

- **Μαθητής, Γ' Λυκείου, Άριστη Επίδοση:**

  «Το πιο ενδιαφέρον ήταν η εξίσωση του Αϊνστάιν και το πώς συνδέεται με τη διατήρηση της ενέργειας. Η εφαρμογή της εξίσωσης με πραγματικά δεδομένα μου έδωσε εικόνα για το πώς εξηγείται το φαινόμενο σε μικροσκοπικό επίπεδο.»

- **Μαθήτρια, Γ' Λυκείου, Μέτρια Επίδοση:**

  «Στην αρχή είχα σύγχυση με τη σχέση συχνότητας και έντασης, αλλά η εξομοίωση μου το ξεκαθάρισε. Το ότι οι ηλεκτρονικές κινήσεις εξαρτώνται από την ενέργεια του κάθε φωτονίου ήταν κάτι καινούριο για μένα.»

Μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες θα μπορούσαν να επικεντρωθούν στην προσαρμογή και εφαρμογή αντίστοιχων διαγνωστικών εργαλείων και διδακτικών παρεμβάσεων σε ευρύτερο φάσμα γνωστικών αντικειμένων των φυσικών επιστημών, όπως η θερμότητα, η ηλεκτρομαγνητική επαγωγή ή η ατομική δομή, αξιοποιώντας τη δυναμική των προσομοιώσεων και της διερευνητικής μάθησης. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η εφαρμογή τέτοιων μεθοδολογικών πλαισίων σε ομάδες μαθητών με ειδικές ή ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, καθώς η χρήση πολυαισθητηριακών μέσων (π.χ. διαδραστικά μοντέλα, ενσώματες δραστηριότητες, οπτικοποίηση εννοιών) μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της γνωστικής προσβασιμότητας και στην οικοδόμηση επιστημονικών εννοιών με τρόπο διαφοροποιημένο και εξατομικευμένο.

Βιβλιογραφία

Doménech, J. L., Gil Pérez, D., Gras-Marti, A., Guisasola, J., & Martínez-Torregrosa, J. (2007). Teaching of energy issues: A debate proposal for a global reorientation. *Science & Education, 16*(1), 43–64.

Duit, R. (2014). Teaching and learning the physics of energy: A didactical perspective. *Cambridge University Press.*

McKagan, S. B., Perkins, K. K., & Wieman, C. E. (2008). Design and validation of the Quantum Mechanics Conceptual Survey. *Physical Review Special Topics - Physics Education Research*, 4(2), 020103.

Papageorgiou, G., & Amariotakis, V. (2020). Students constructing their own simulations: Effects on understanding, motivation and metacognitive awareness in the context of electromagnetism. *Physics Education*, **55**(6), 065020. https://doi.org/10.1088/1361-6552/ab9d89

Unal, C., & Ergin, S. (2016). Developing a three-tier diagnostic test to assess high school students' misconceptions about the photoelectric effect. *IJSME, 14*(8), 1517–1535.

Zacharia, Z. C., Olympiou, G., & Papaevripidou, M. (2008). Effects of experimenting with physical and virtual manipulatives on students' conceptual understanding in heat and temperature. *Journal of Research in Science Teaching*, **45**(9), 1021–1035.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερώτηση 1: Επίδραση της Συχνότητας του Φωτός

Όταν η συχνότητα του φωτός που πέφτει σε μεταλλική επιφάνεια αυξάνεται:

- α) Αυξάνεται η ένταση του ρεύματος
- β) Αυξάνεται η ταχύτητα των εκπεμπόμενων ηλεκτρονίων ✓
- γ) Αυξάνεται ο αριθμός των εκπεμπόμενων ηλεκτρονίων
- δ) Δεν υπάρχει επίδραση

Αιτιολόγηση

1. Η ενέργεια κάθε φωτονίου αυξάνεται με τη συχνότητα ✓
2. Τα ηλεκτρόνια απορροφούν περισσότερα φωτόνια
3. Η συχνότητα επηρεάζει την ένταση, όχι την ενέργεια
4. Η συχνότητα δεν έχει καμία επίδραση στα ηλεκτρόνια

Βαθμός βεβαιότητας

Από 1 (καθόλου σίγουρος) έως 5 (απόλυτα σίγουρος)

Ερώτηση 2: Ρόλος της Έντασης του Φωτός

Η αύξηση της έντασης του φωτός (με σταθερή συχνότητα) έχει ως αποτέλεσμα:

- α) Ταχύτερα ηλεκτρόνια
- β) Περισσότερα εκπεμπόμενα ηλεκτρόνια ✓
- γ) Μεγαλύτερη ενέργεια φωτονίων
- δ) Απουσία φωτοηλεκτρικού φαινομένου

Αιτιολόγηση

1. Η ένταση αυξάνει τον αριθμό των φωτονίων ✓
2. Η ένταση αυξάνει την ενέργεια των φωτονίων

3. Η ένταση μεταβάλλει το έργο εξόδου
4. Δεν υπάρχει επίδραση εκτός αν αλλάξει η συχνότητα

Βαθμός βεβαιότητας

Από 1 έως 5

Ερώτηση 3: Οριακή Συχνότητα

Αν η συχνότητα του φωτός είναι μικρότερη από την οριακή συχνότητα:

- α) Εκπέμπονται λιγότερα ηλεκτρόνια
- β) Τα ηλεκτρόνια είναι πιο αργά
- γ) Δεν εκπέμπονται ηλεκτρόνια ✓
- δ) Αυξάνεται η τάση αποκοπής

Αιτιολόγηση

1. Τα φωτόνια δεν έχουν επαρκή ενέργεια ✓
2. Λιγότερα φωτόνια μπορούν ακόμη να εκπέμψουν ηλεκτρόνια
3. Η μεγαλύτερη ένταση μπορεί να αντισταθμίσει τη συχνότητα
4. Η ενέργεια δεν σχετίζεται με τη συχνότητα

Βαθμός βεβαιότητας

Από 1 έως 5

Ερώτηση 4: Τάση Αποκοπής και Ενέργεια Φωτονίων

Με ποιο από τα παρακάτω μεγέθη συνδέεται η τάση αποκοπής;

- α) Την ένταση του φωτός
- β) Την ενέργεια που απαιτείται για να σταματήσουν τα φωτόνια
- γ) Τη μέγιστη κινητική ενέργεια των εκπεμπόμενων ηλεκτρονίων ✓

- δ) Τον αριθμό των εκπεμπόμενων ηλεκτρονίων

Αιτιολόγηση

1. Η τάση αποκοπής εξισορροπεί την κινητική ενέργεια των ηλεκτρονίων ✓
2. Ελέγχει την εκπομπή των φωτονίων
3. Επηρεάζει τη συχνότητα
4. Δείχνει το έργο εξόδου

Βαθμός βεβαιότητας

Κλίμακα από 1 έως 5

Ερώτηση 5: Στιγμιαία Εκπομπή

Σύμφωνα με το κβαντικό μοντέλο, όταν φως επαρκούς συχνότητας πέφτει σε μεταλλική επιφάνεια:

- α) Τα ηλεκτρόνια εκπέμπονται με καθυστέρηση
- β) Τα ηλεκτρόνια μπορεί να εκπέμπονται ή όχι
- γ) Τα ηλεκτρόνια εκπέμπονται στιγμιαία ✓
- δ) Εξαρτάται από τη θερμοκρασία του υλικού

Αιτιολόγηση

1. Η ενέργεια μεταφέρεται ακαριαία με κβάντα ✓
2. Το μέταλλο θερμαίνεται σταδιακά
3. Τα ηλεκτρόνια χρειάζονται χρόνο για να συγκεντρώσουν ενέργεια
4. Η εκπομπή είναι πιθανοκρατική με την πάροδο του χρόνου

Βαθμός βεβαιότητας

Αξιολόγηση από 1 έως 5

Το Dragon Dreaming σε πρόγραμμα Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία στην προσχολική ηλικία

Άννα Ασλάνη, Π.Ε.60, Μ.Ed. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει το Dragon Dreaming ως μια ολιστική μεθοδολογία οραματισμού, σχεδιασμού και υλοποίησης περιβαλλοντικών και κοινωνικών έργων που δύναται να ενσωματωθεί στα προγράμματα Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία. Εστιάζει στην πρώτη φάση του, τον Κύκλο Ονείρου (Dream Circle), περιγράφοντας αναλυτικά ένα παράδειγμα εφαρμογής του στην προσχολική εκπαίδευση. Από την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης με εργαλεία τις ημιδομημένες συνεντεύξεις, που διεξήχθησαν με βάση συζήτησης τις ζωγραφιές των παιδιών, την ηχογράφηση και την παρατήρηση φαίνεται ότι ο Κύκλος Ονείρου, με κατάλληλες-για την ηλικία των παιδιών-προσαρμογές, μπόρεσε να προσφέρει ένα ασφαλές πλαίσιο για έκφραση, να ενισχύσει την αυτορρύθμιση και το σεβασμό, να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον και την εσωτερική κινητοποίησή τους και να συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός συλλογικού οράματος. Η εφαρμογή αυτή υποδεικνύει τη δυνατότητα αξιοποίησής του για την επιλογή του θέματος στα προγράμματα Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία με τρόπο συμμετοχικό που να εξασφαλίζει την ενεργητική εμπλοκή όλων των εκπαιδευόμενων.

Λέξεις-Κλειδιά: Dragon Dreaming, Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία, προσχολική εκπαίδευση

Dragon Dreaming in an Education for the Environment and Sustainability programme for preschoolers

Anna Aslani, P.E.60, M.Ed. Environmental Education

Abstract

This paper presents Dragon Dreaming as a holistic methodology for envisioning, designing and implementing environmental and social projects that can be integrated into Education for Environment and Sustainability programmes. It focuses on its first phase, the Dream Circle, describing in detail an example of its application in preschool education. From the evaluation of the educational intervention using semi-structured interviews based on discussions of the children's drawings, audio recordings and observation, it appears that the Dream Circle, with adjustments appropriate for the children's age, was able to provide a safe framework for expression, enhance self-regulation and respect, stimulate their interest and internal motivation, and contribute to the formation of a collective vision. This application indicates the possibility of using it to select topics for Environmental and Sustainability Education programmes in a participatory manner that ensures the active involvement of all learners.

KeyWords: Dragon Dreaming, Education for the Environment and Sustainability, preschool education

Εισαγωγή

Η επιλογή του θέματος είναι το πρώτο στάδιο υλοποίησης ενός προγράμματος Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία το θέμα πρέπει να έχει σχέση με κάποιο περιβαλλοντικό πρόβλημα, να είναι εύκολο σε πρόσβαση, να παρέχει μεγάλο πεδίο δράσης, να ενδιαφέρει τους μαθητές, τις μαθήτριες και την τοπική κοινότητα, να είναι επίκαιρο, πρακτικό και να συσχετίζεται με το πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών και των οικογενειών τους (Andreadis et al., 2012; Gkirmpas, 2008; Helm & Katz, 2002; Kousoulas, 2008).

Αφορμή για να ξεκινήσει η ενασχόληση με κάποιο θέμα στο σχολείο μπορεί να αποτελέσει ένα άρθρο από τοπική εφημερίδα ή περιοδικό, η συζήτηση ενός θέματος της επικαιρότητας ή ενός τοπικού περιβαλλοντικού ζητήματος, η παρουσίαση ενός ζητήματος με φωτογραφία, η προβολή ταινίας περιβαλλοντικού περιεχομένου, ένας περίπατος σε μια προσχεδιασμένη ή ελεύθερη διαδρομή (Tamoutseli, 2003). Ή για την επιλογή του μπορούν να καταγραφούν οι προτιμήσεις των εμπλεκόμενων με τη χρήση δικτυακών εφαρμογών δημοσκόπησης (Andreadis et al., 2012).

Οι εκπαιδευόμενες και οι εκπαιδευόμενοι φαίνεται να αποκτούν ισχυρότερα κίνητρα για δράση, όταν το θέμα που επιλέγουν να διερευνήσουν τις/τους ενδιαφέρει, τις/τους συγκινεί και σχετίζεται με φαινόμενα ενταγμένα στην καθημερινότητά τους (Aslani & Dardioti, 2023; Chrysafidis, 2005; Dimitriou, 2009; Flogaiti, 1998; Kousoulas, 2008; Organopoulos & Karydias, 2008; Tsaliki, 2005; Tsampoukou-Skanavi, 2004). Ωστόσο, έχει παρατηρηθεί ότι η επιλογή των θεμάτων σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την αναζήτηση της ευκολίας και της ασφάλειας από τις/τους εκπαιδευτικούς, που προσφέρουν έτοιμα και οργανωμένα από άλλους/ες προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Christopoulou, 2006), ενώ άλλες φορές το επιλεχθέν θέμα δε φαίνεται να προκαλεί το ενδιαφέρον του συνόλου των μελών της περιβαλλοντικής ομάδας.

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει το Dragon Dreaming ως μια ολιστική μεθοδολογία οραματισμού, σχεδιασμού και υλοποίησης περιβαλλοντικών και κοινωνικών έργων που δύναται να ενσωματωθεί στα προγράμματα Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία. Εστιάζει στην πρώτη φάση του, τον Κύκλο Ονείρου (Dream Circle), περιγράφοντας αναλυτικά ένα παράδειγμα εφαρμογής του στο νηπιαγωγείο, που αποτελεί λόγω και της ευελιξίας στο ωρολόγιο πρόγραμμά του έναν πρόσφορο χώρο για την ανάπτυξη προγραμμάτων για το Περιβάλλον και την Αειφορία (Liarakou & Samara, 2006). Η αξιολόγηση της εφαρμογής του είναι ενθαρρυντική για τη δυνατότητα αξιοποίησής του στην επιλογή του θέματος σε προγράμματα με τρόπο συμμετοχικό που να εξασφαλίζει το ενδιαφέρον και την ενεργητική εμπλοκή όλων των εκπαιδευόμενων,

Η μεθοδολογία Dragon Dreaming

Η προσανατολισμένη στο μέλλον ηθική της βιωσιμότητας απαιτεί να διαδραματίσει θεμελιώδη ρόλο η ενόραση (Bina & Ricci, 2015). Ο οραματισμός απελευθερώνει την Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία από την κυρίαρχη εστίαση στην ανάλυση προβληματικών ζητημάτων και την οδηγεί προς μία θετική κατεύθυνση για κοινωνική καινοτομία και μετασχηματισμό προωθώντας συγχρόνως τη συμμετοχικότητα και τη συνεργασία (Dreborg, 1996; Matos et al., 2024).

Το Dragon Dreaming, ως μια ολιστική μεθοδολογία οραματισμού, σχεδιασμού και υλοποίησης περιβαλλοντικών και κοινωνικών έργων, βασίζεται στη συνεργασία, τη συλλογική δημιουργικότητα, τις κοινές αξίες, τη βιωσιμότητα και τη μη ιεραρχική λήψη αποφάσεων. Διαμορφώθηκε τη δεκαετία του 1990 στην Αυστραλία από τον John Croft και τη Vivienne Elanta κατά τη διάρκεια της εργασίας τους στο Western Australian Gaia Foundation. Ο σχεδιασμός της μεθοδολογίας αντλεί έμπνευση από τον κοινωνικό και περιβαλλοντικό ακτιβισμό, τη νέα φυσική, τις θεωρίες της Γαίας και της επιστήμες της Γης, τη θεωρία του χάους και της πολυπλοκότητας, τη συστημική σκέψη, καθώς και την αρχαία βιώσιμη σοφία των αυτόχθονων πολιτισμών και των Αυστραλών Αβοριγίνων (Blanke et al., 2013; Lara, 2022).

Στο σχεδιασμό του Dragon Dreaming θεμελιώδης είναι η αρχή του win-win-win, που διασφαλίζει ότι από το έργο προκύπτει αμοιβαίο όφελος:
-για το άτομο, από την προσωπική του ανάπτυξη, τη μάθηση, την αυτογνωσία και τη συνεισφορά του
-για την κοινότητα, από την ενδυνάμωσή της μέσω των έργου και των δράσεων που διαπνέονται από συνεργατικότητα, εμπιστοσύνη και συλλογική δημιουργικότητα
-για τον πλανήτη, καθώς κάθε έργο έχει ως στόχο να είναι βιώσιμο και να έχει θετικό αντίκτυπο στο περιβάλλον (Blanke et al., 2013; Croft, 2014a; Dragon Dreaming Institute, 2018; Lara, 2022).

Το Dragon Dreaming βασίζεται σε έναν κυκλικό τρόπο εργασίας με 4 φάσεις:
1.Οραματισμός (Dreaming)
2.Σχεδιασμός (Planning)
3.Υλοποίηση (Doing)
4.Εορτασμός (Celebrating) (Blanke et al., 2013; Croft, 2014c; Dragon Dreaming Institute, 2018).

Η πρώτη φάση, ο Οραματισμός (Dreaming), αφορά τη διαδικασία του συλλογικού οραματισμού του έργου. Στόχος του σταδίου αυτού είναι η συλλογική διαμόρφωση ενός κοινού οράματος, που να εμπνέει όλα τα μέλη της ομάδας. Κάθε έργο ξεκινά από το όνειρο ενός ατόμου. Αυτό που πρέπει να προσπελαστεί σε αυτό το στάδιο είναι ο φόβος των μελών της ομάδας ότι η έκφραση των ονείρων τους ισοδυναμεί με γελοιοποίηση ή ότι θα αγνοηθούν. Έχει γι’ αυτό σημασία η δημιουργία ενός ασφαλούς χώρου, όπου με εμπιστοσύνη όλα τα μέλη να εκφράζονται. Κεντρικό εργαλείο αυτής της φάσης είναι ο Κύκλος Ονείρου (Dream Circle), όπου γεννιέται η έμπνευση

και οι συμμετέχοντες/ουσες εκφράζουν τις επιθυμίες και τα όνειρά τους για το έργο. Σε αυτόν, αφού πρώτα παρουσιαστεί το όνειρο κάποιου μέλους της ομάδας, τίθεται μια παραγωγική ερώτηση στα υπόλοιπα μέλη, όπως για παράδειγμα ποια χαρακτηριστικά θα ήθελαν να έχει το έργο, προκειμένου να αισθανθούν ότι ο χρόνος που θα διαθέσουν σε αυτό είναι η καλύτερη επιλογή που θα μπορούσαν να έχουν κάνει. Απαντούν την ερώτηση στη σειρά, στον κύκλο στον οποίο είναι καθισμένοι/ες. Αν κάποιο μέλος της ομάδας δεν επιθυμεί να πει κάτι, ο λόγος δίνεται στο επόμενο. Μπορεί ξανά να συνεισφέρει με κάποια ιδέα την επόμενη φορά που θα έρθει η σειρά του στον κύκλο. Όλες οι ιδέες είναι αποδεκτές σε αυτό το στάδιο χωρίς αξιολογικές κρίσεις και κριτική και καταγράφονται. Στο τέλος του Κύκλου Ονείρου το ατομικό όνειρο έχει "πεθάνει", προκειμένου να "γεννηθεί" το συλλογικό και οι καταγεγραμμένες ιδέες της ομάδας διαβάζονται όλες από την αρχή ως το τέλος με τη χρήση παρελθοντικού χρόνου, γεγονός που ενεργοποιεί τη δύναμη της πρόθεσης για τα μέλη της ομάδας. (Blanke et al., 2013; Croft, 2014b; Croft, 2014c; Dragon Dreaming Institute, 2017; Dragon Dreaming Institute, 2018; Lara, 2022).

Ενώ στη φάση του Οραματισμού αποτελεί στόχο η συλλογή όσων περισσότερων ιδεών είναι δυνατό, στη δεύτερη φάση του Dragon Dreaming, στο Σχεδιασμό (Planning), οι ιδέες φιλτράρονται και η ομάδα εστιάζει στους στόχους της, που προσανατολίζονται στη δράση. Στόχος αυτού του σταδίου είναι να διαμορφωθεί ένα ρεαλιστικό σχέδιο, που θα οδηγήσει στην επιτυχία του έργου. Κεντρικό εργαλείο του είναι το Karabirrdt, ένας κυκλικός και δυναμικός χάρτης έργου, που βοηθά με παιχνιδιάρικο τρόπο την αποτύπωση όλων των εργασιών. Κατά το Σχεδιασμό καθορίζονται και οργανώνονται τα καθήκοντα, οι υπευθυνότητες, ο χρόνος και ο οικονομικός προϋπολογισμός (Blanke et al., 2013; Croft, 2014c; Croft, 2014d; Dragon Dreaming Institute, 2017; Dragon Dreaming Institute, 2018; Lara, 2022).

Η τρίτη φάση, η Υλοποίηση (Doing), είναι το στάδιο της πράξης, όπου το έργο μπαίνει σε εφαρμογή και εκτελούνται οι σχεδιασμένες δράσεις. Στόχος του σταδίου αυτού είναι η υλοποίηση του οράματος μέσα από τη συλλογική και δυναμική δράση. Κατά την Υλοποίηση απαιτείται συνεχής προσαρμογή και ευελιξία ανάλογα με τις προκλήσεις που ανακύπτουν. Αναγκαία είναι και η τακτική ανατροφοδότηση και, αν χρειαστεί, ακόμη και η αναθεώρηση του σχεδίου.

Η τέταρτη φάση, ο Εορτασμός (Celebrating), είναι η στιγμή της αναγνώρισης και της εκτίμησης για όσα επιτεύχθηκαν. Στόχος του σταδίου αυτού είναι η ενίσχυση του αισθήματος της κοινότητας, η διατήρηση της ενέργειας της ομάδας και η αποκόμιση μάθησης, που θα αξιοποιηθεί στο μέλλον. Κατά τον Εορτασμό αναγνωρίζεται η προσπάθεια και η συμβολή όλων των μελών και δίδεται η ευκαιρία για αναστοχασμό, που μπορεί να διεγείρει συνειδητοποιήσεις. Πέρα από τον εορτασμό στο τέλος ενός έργου, εορτασμοί για τις μικρές ή μεγάλες επιτυχίες ενσωματώνονται και στις τέσσερις φάσεις του (Blanke et al., 2013; Croft, 2014c; Dragon Dreaming Institute, 2017; Dragon Dreaming Institute, 2018; Lara, 2022).

Η μεθοδολογία του Dragon Dreaming είναι μια κυκλική διαδικασία που δεν τελειώνει

μετά τη φάση του Εορτασμού. Οι εμπειρίες που αντλήθηκαν μπορούν να οδηγήσουν σε νέα όνειρα και να ξεκινήσει ένας νέος κύκλος δημιουργίας (Blanke et al., 2013).

Το Dragon Dreaming δίνει έμφαση στην πρακτική της χαρισματικής επικοινωνίας και το Pinakarri (βαθιά ακρόαση) μπορεί να συμβάλλει σε αυτήν. Πρόκειται για μια πρακτική εσωτερικής ησυχίας και συνειδητής ακρόασης που βοηθά στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της συλλογικής σοφίας. Αξιοποιείται, προκειμένου να ακούσουμε βαθύτερα, όχι μόνο τις λέξεις, αλλά και τα συναισθήματα και τις ανάγκες τόσο των άλλων όσο και τις δικές μας, δίνοντας χώρο στη σιωπή. Το Pinakarri διευκολύνει τη δημιουργία ενός χώρου για στοχασμό, έμπνευση και σύνδεση με το όνειρο και επιτρέπει στις βαθύτερες ιδέες και προθέσεις να αναδυθούν. Τα μέλη της ομάδας έχουν τη δυνατότητα να το επικαλεστούν οποιαδήποτε ώρα κρίνουν πως χρειάζεται, με τη χρήση κάποιου συμφωνημένου σινιάλου, με το οποίο όλοι και όλες οφείλουν να παραμείνουν στη σιωπή για ένα λεπτό (Blanke et al., 2013; Dragon Dreaming Institute, 2017; Dragon Dreaming Institute, 2018; Lara, 2022).

Ο Κύκλος Ονείρου σε πρόγραμμα Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία στο νηπιαγωγείο

Η μεθοδολογία του Dragon Dreaming δεν είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη στην προσχολική εκπαίδευση και για την αξιοποίησή της σε αυτή την ηλικία θα ήταν απαραίτητες οι προσαρμογές. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η εφαρμογή της πρακτικής Κύκλος Ονείρου, δηλαδή της πρώτης φάσης του Dragon Dreaming. Αυτή επιχειρήθηκε στο πλαίσιο προγράμματος Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία σε νηπιαγωγείο ημιαστικής περιοχής της ανατολικής Θεσσαλονίκης. Συμμετείχαν 15 παιδιά, 8 αγόρια και 7 κορίτσια, ηλικίας 4-6 ετών. Η διάρκειά της ήταν μία διδακτική ώρα.

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές και συμβατότητα με ΠΣ για την Προσχολική Εκπαίδευση

Θεματικό Πεδίο-Θεματική Ενότητα-Υποενότητα:
Β. Παιδί, εαυτός και κοινωνία-Β.2 Κοινωνικές επιστήμες-Β.2.2 Σχέση με φυσικό και δομημένο περιβάλλον

Σχέση με άλλες θεματικές ενότητες ή/και θεματικά πεδία:
Α. Παιδί και επικοινωνία-Α.1 Γλώσσα-Α.1.1 Προφορική επικοινωνία
Β. Παιδί, εαυτός και κοινωνία-Β.1 Προσωπική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη-Β.1.1 Αίσθηση εαυτού
Β. Παιδί, εαυτός και κοινωνία-Β.1 Προσωπική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη-Β.1.3 Διαπροσωπικές σχέσεις
Δ. Παιδί, σώμα, δημιουργία και έκφραση-Δ.1 Κινητική αγωγή-Δ.1.2. Φυσικά δραστήρια ζωή
Δ. Παιδί, σώμα, δημιουργία και έκφραση-Δ.2 Τέχνες-Δ.2.1 Εικαστικές τέχνες

Προαπαιτούμενες γνώσεις και επιθυμητές δεξιότητες

Τα παιδιά ήταν ήδη εξοικειωμένα με το χώρο της τάξης, τους κανόνες της, τα πρόσωπα και τα υλικά. Επίσης, είχαν ήδη κάποια εμπειρία στη χρήση του talking piece.

Σκοπός και προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Σκοπός της διδακτικής παρέμβασης ήταν να επιλέξουν τα παιδιά το θέμα ενός προγράμματος για το Περιβάλλον και την Αειφορία μέσα από το συλλογικό οραματισμό της πρακτικής Κύκλος Ονείρου του Dragon Dreaming και την ενεργητική εμπλοκή τους.

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα:
Γνώσεις:
-Να αναγνωρίσουν το σκοπό της επικοινωνίας στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης
-Να προσδιορίσουν στοιχεία που δείχνουν τις επιδράσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας στη φύση
Δεξιότητες:
-Να υποστηρίξουν και να αιτιολογήσουν τις απόψεις τους
-Να ακούσουν με ενδιαφέρον και κατανόηση τα λεγόμενα των άλλων
-Να ελέγξουν την εφαρμογή κανόνων που από κοινού συμφωνήθηκαν
- Να εντοπίσουν συμπεριφορές που θέτουν σε κίνδυνο το φυσικό περιβάλλον
Στάσεις:
-Να αλληλεπιδράσουν με παιδιά που έχουν ίδιες και διαφορετικές αντιλήψεις και απόψεις
-Να σεβαστούν τα άλλα παιδιά στην επικοινωνία και να αναγνωρίσουν τη συμβολή τους στην αλληλεπίδραση
- Να κινητοποιηθούν, για να συμβάλλουν θετικά στο ζήτημα της προστασίας του περιβάλλοντος.

Φυσικός χώρος και υλικοτεχνική υποδομή

Ο χώρος πραγματοποίησης της διδακτικής παρέμβασης ήταν η γωνιά της συζήτησης στην τάξη αλλά αξιοποιήθηκε και η γωνιά της ζωγραφικής. Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν χαρτιά Α4, μολύβια, υλικά ζωγραφικής, ένα κουδουνάκι και μία χρωματιστή πέτρα.

Παιδαγωγική προσέγγιση και τεχνικές

Η διδακτική παρέμβαση συνδέεται με τις αρχές του εποικοδομητισμού και της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας. Μέσα από την επικοινωνία τους στον Κύκλο Ονείρου τα παιδιά επικοινωνούν, μοιράζονται, λαμβάνουν αποφάσεις και οικοδομούν από κοινού τη γνώση τους για τον κόσμο (Vygotsky, 2008).

Οι διδακτικές τεχνικές που αξιοποιήθηκαν ήταν η συζήτηση, οι ασκήσεις φυσικής αγωγής και οι εικαστικές τέχνες.

Τεχνικές αξιολόγησης

Για τις ανάγκες της διδακτικής παρέμβασης οι ιδέες που εξέφρασαν τα παιδιά καταγράφηκαν γραπτώς. Συγχρόνως πραγματοποιήθηκε ηχογράφηση με ηλεκτρονικά μέσα, που έχουν την ιδιότητα να αιχμαλωτίζουν την πραγματικότητα με τρόπο που οι γραπτές αναφορές δε δύνανται, ενώ σε όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας υπήρξε συμμετοχική παρατήρηση από εκπαιδευτικό πέρα από τη συντονίστρια της παρέμβασης (Cohen & Manion, 1994; Whitehead & McNiff, 2006). Για την αξιολόγηση αξιοποιήθηκαν επίσης ημιδομημένες ατομικές συνεντεύξεις, που είχαν ως βάση συζήτησης τις ατομικές ζωγραφιές των παιδιών μετά την εφαρμογή του Κύκλου Ονείρου (Minkoff & Riley, 2011).

Αναλυτική περιγραφή διδακτικής πορείας

Αρχικά τα παιδιά έκαναν μερικές σωματικές ασκήσεις ενεργοποίησης και κατόπιν κάθισαν στη γωνιά της συζήτησης και είπαν ένα γνωστό τους ποιηματάκι με το οποίο ήταν συνηθισμένα να κάνουν ησυχία γνωρίζοντας πως θα ακολουθούσε κάτι στο οποίο θα έπρεπε να συγκεντρώσουν την προσοχή τους. Ανακοινώθηκε ότι θα γινόταν χρήση του talking piece, που ήταν μια χρωματιστή πέτρα και αποτελούσε ένα ήδη γνωστό εργαλείο της τάξης. Έγινε υπενθύμιση της λειτουργίας της, η πέτρα πήγαινε από χέρι σε χέρι ακολουθώντας μια κυκλική διαδρομή και μιλούσε μόνο το παιδί που την κρατούσε. Αν δεν ήθελε να πει κάτι, η πέτρα περνούσε στο επόμενο παιδί. Για αρχή προτάθηκε με τη χρήση του talking piece να περιγράψουν τη διάθεση που είχαν εκείνη την ημέρα με μια μεταφορά για τον καιρό, όπως για παράδειγμα *είμαι λιακάδα, συννεφιά, ουράνιο τόξο* κ.λπ. (Dragon Dreaming Institute, 2018).

Στη συνέχεια ρωτήθηκαν αν είχαν κάποιο όνειρο για τον κόσμο που θα ήθελαν να πραγματοποιηθεί. Η Ε. θέλησε να πάρει το λόγο και είπε ότι το όνειρό της είναι ένα καθαρό περιβάλλον, χωρίς σκουπίδια. Εξήγησε ότι πολλές φορές το σκυλί της, που ήταν ακόμη κουτάβι, κινδύνευσε από σκουπίδια στις βόλτες τους. Ζητήθηκε από τα παιδιά να μιλήσουν για το όνειρο της Ελένης και να προσθέσουν, αν ήθελαν, κάτι που θα επιθυμούσαν να γίνει για αυτό, χρησιμοποιώντας με τη σειρά το talking piece. Πριν το κάνουν δόθηκε στα παιδιά η οδηγία ότι, αν εντόπιζαν ότι δεν τηρούνταν οι κανόνες ή ότι η συζήτηση ξέφευγε από το θέμα της, μπορούσαν να πουν τη λέξη Pinakarri ή/και να κουνήσουν το κουδουνάκι. Από τη στιγμή που θα χτυπούσε το κουδουνάκι θα έπρεπε να σιωπήσουμε για 10 δευτερόλεπτα. Με μια δοκιμή που έγινε φάνηκε ότι το είχαν κατανοήσει. Μιλώντας με το talking stick τα παιδιά ονειρεύτηκαν καθαρά πάρκα, δάση, δρόμους, παραλίες, θάλασσες και αυλές. Πρότειναν στα άλλα παιδιά να πετάνε τα σκουπίδια στους κάδους και αν χρειαστεί να τα κρατάνε, μέχρι να συναντήσουν κάποιον. Μια άλλη πρόταση που ειπώθηκε ήταν να μαζευτούν μαζί με τους γονείς τους, για να μαζέψουν τα σκουπίδια στην κοινότητά τους. Ακόμη ονειρεύτηκαν ότι ενημερώνουν τον κόσμο για το πρόβλημα με αφίσες και ζωγραφιές, που θα δημιουργήσουν. Πρότειναν την επανάχρηση ως λύση για λιγότερα σκουπίδια καθώς και τη λύση του να στείλουμε τα σκουπίδια στο διάστημα. Τέλος εξέφρασαν την επιθυμία να κάνουν από μια ζωγραφιά με τις ιδέες που είχαν. Κάθε ιδέα που δια-

τυπώθηκε έγινε αποδεκτή χωρίς κριτική. Κατάφεραν σε μεγάλο βαθμό να τηρήσουν τους κανόνες της ομιλίας που είχαν τεθεί αλλά, υπήρξαν και στιγμές που μιλούσαν χωρίς την κατοχή του talking piece. Σε αυτές τις περιπτώσεις έκαναν χρήση του Pinakarri. Μετά τον Κύκλο Ονείρου οι ιδέες τους, που είχαν καταγραφεί, διαβάστηκαν σε χρόνο αόριστο, σαν να είχαν ήδη πραγματοποιηθεί από την ομάδα τους. Σχολίασαν ότι ήταν ωραίο που άκουσαν τις ιδέες τους σαν να είχαν γίνει πραγματικότητα. Μετά από την ανάγνωση παρατηρήθηκε μια αλλαγή στην ενέργεια της τάξης, μια χαρούμενη διάθεση και μια δυναμική που δεν υπήρχε πριν. Τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν τότε να σηκωθούν όρθια σε κύκλο, να δώσουν τα χέρια και να σκεφτούν κάποιο σύνθημα σχετικά με το θέμα τους, το οποίο στη συνέχεια όλα μαζί φώναξαν δυνατά. Έπειτα κατέληξαν στα τραπέζια της τάξης, προκειμένου να ζωγραφίσουν το όνειρό τους.

Μετά το τέλος της ζωγραφικής ακολούθησαν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις τους με βάση συζήτησης τη ζωγραφιά τους. Παρατηρήθηκε ότι στις ζωγραφιές τους ανέπτυξαν ιδέες που δεν είχαν αναφέρει στον Κύκλο Ονείρου. Οι συνεντεύξεις τους υπέδειξαν μετακινήσεις στο ενδιαφέρον τους για το θέμα («*Τώρα άρχισαν να με ενδιαφέρουν και τα σκυλιά πώς κινδυνεύουν από τα σκουπίδια, ενώ πριν μου άρεσαν μόνο οι λύκοι*»), ισχυρή εμπλοκή με το θέμα και διάθεση για δράση *(«Πρέπει να κάνουμε κάτι, για να μην πετάνε οι άνθρωποι σκουπίδια»*) καθώς και αποκόμιση θετικών εντυπώσεων από τον Κύκλο Ονείρου *(«Ήταν ωραίο που μιλήσαμε όλοι με τη σειρά, γιατί δε μιλάμε πάντα όλοι»*).



Εικόνα 1: Δείγματα ζωγραφιών

Συζήτηση

Ο Κύκλος Ονείρου (Dream Circle) της μεθοδολογίας Dragon Dreaming φαίνεται ότι μπορεί να αξιοποιηθεί στην προσχολική εκπαίδευση, αν προσαρμοστεί κατάλληλα, ώστε να ανταποκρίνεται στην ηλικία των παιδιών. Η σύντομη διάρκειά του και η συμπλήρωσή του από άλλες διευκολυντικές δραστηριότητες με επιδίωξη τις πολλαπλές μορφές έκφρασης των παιδιών δείχνουν να είναι σημαντικά χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει η εφαρμογή του στην προσχολική ηλικία. Ως διαδικασία είναι συμβατή με τον τρόπο που κάθονται τα παιδιά του νηπιαγωγείου σε κύκλο στη γωνιά της συζήτησης και συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και αποδοχής.

Η χρήση του talking piece και του Pinakarri στην εφαρμογή του Κύκλου Ονείρου στο νηπιαγωγείο έδειξε να συμβάλει στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς, στο σεβασμό και στην ισότητα, καθώς όλα τα παιδιά είχαν τον ίδιο χρόνο και χώρο στην ομάδα. Με το συλλογικό οραματισμό οικοδομήθηκε από κοινού ένα όραμα για το περιβάλλον με την ενεργητική εμπλοκή όλων και καλλιεργήθηκε μια θετική οπτική για το μέλλον, που φάνηκε να ενδυναμώνει τα παιδιά και να ενισχύει τη διάθεσή τους για δράση (Georgopoulos, 2014; Gidley, 1998). Αν και από τα αποτελέσματα της εφαρμογής δεν είναι δυνατόν να εξαχθούν γενικά συμπεράσματα, εντούτοις διαφαίνεται ότι ο Κύκλος Ονείρου μπορεί να αποτελέσει μια κατάλληλη πρακτική για αξιοποίηση στην αρχή των προγραμμάτων Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία με σκοπό την επιλογή του θέματος, προκειμένου να εξασφαλιστεί η υψηλή εμπλοκή και η εσωτερική κινητοποίηση των παιδιών.

Βιβλιογραφία

Andreadis, A., Dodontsis, M., & Athanasiadis, K. (2012). Efarmoges TPE sta scholika programmata perivallontikis ekpaidefsis. *Gia tin Perivallontiki Ekpaidefsi, 1.*

Aslani, A., & Dardioti, A. (2023). I mi katefthyntikotita se programma perivallontikis ekpaidefsis tou diktyou Klik, prostatefse to! sto nipiagogeio. Sto A. Mastrogiannis (Epim.), *Praktika tou 9ou Synedriou Neos Paidagogos: Athina, 6 Maiou 2023* (ss. 769-775).

Bina, O., & Ricci, A. (2015). Building scenarios for sustainable urbanisation: Balancing ‘can’, ‘need’ and ‘want’. *UGEC Viewpoints.*

Blanke, C., Croft, J., Dasi, M., & Koglin, I. (2013). *Dragon Dreaming project design.*

Christopoulou, E. (2006). *Oi koinonikes anaparastaseis ton daskalon gia tin perivallontiki ekpaidefsi* [Didaktoriki diatrivi, Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon].

Chrysafidis, K. (2005). Perivallontiki ekpaidefsi: Antikeimeno drasis kai didaktiki prosengisi. Sto A. Georgopoulos (Epim.), *Perivallontiki ekpaidefsi: O neos politismos pou anadyetai...* (ss. 149-169). Gutenberg.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Methodologia ekpaideftikis erevnas.* Metaichmio.

Croft, J. (2014a). *Deep time and Dragon Dreaming: The sustainable aboriginal spirituality of the song lines, from celebration to dreaming.*

Croft, J. (2014b). *Dream circles and networking: Building a dream team that works.*

Croft, J. (2014c). *Introduction making dreams come true: Using Dragon Dreaming to build an outrageously successful project: A comprehensive stage approach.*

Croft, J. (2014d). *Planning a project: How to create a karabirrdt: A facilitator's guide.*

Dimitriou, A. (2009). *Perivallontiki ekpaidefsi: Perivallon, αeiforia.* Epikentro.

Dragon Dreaming Institute. (2017). *Dragon Dreaming Institute Workshop Handbook.*

Dragon Dreaming Institute. (2018). *Dragon Dreaming in action: A guide to designing projects for personal growth, community building and service to the Earth.*

Dreborg, K. (1996). Essence of backcasting. *Futures 28*(9), 813-828.

Flogaiti, E. (1998). *Perivallontiki ekpaidefsi.* Ellinika Grammata.

Georgopoulos, A. (2014). *Perivallontiki ekpaidefsi: Zitimata taftotitas.* Gutenberg.

Gidley, J. (1998). Prospective youth visions through imaginative education. *Futures 30*(5), 395-408.

Gkirmpas, P. (2008). *Schediasmos kai ylopoiisi programmaton perivallontikis ekpaidefsis stis scholikes monades.* Kentro Perivallontikis Ekpaidefsis Poroion Serron.

Helm, J., & Katz, L. (2002). *Methodos project kai proscholiki ekpaidefsi: Mikroi erevnites.* Metaichmio.

Kousoulas, G. (2008). *Prosengisi stin perivallontiki ekpaidefsi.* Ethniko Kentro Koinonikon Erevnon-Institouto Astikis kai Agrotikis Koinoniologias.

Lara, N. (2022). Dragon dreaming – the humanized project management system. In A. Correa Castro (Ed.), *Administração: Princípios de administração e suas tendências Volume 4* (ss. 58-69). Científica digital.

Liarakou, G., & Samara, V. (2006). Ta entoma sto nipiagogeio: To paradeigma enos istotopou pou emplekei tin perivallontiki ekpaidefsi me ti chrisi neon technologion. Sto *Praktika tou 2ou Synedriou Scholikon Programmaton Perivallontikis Ekpaidefsis: Athina, 15-17 Dekemvriou 2006* (ss. 403-411).

Matos, S., Arroz, A. M., Martins, B., Amorim, I., & Gabriel, R. (2024). Backcasting for youths: Hypothetical and critical thinking in the context of sustainable development education. *Sustainability 2024 16*(24).

Minkoff, Y., & Riley, J. (2011). Perspectives of time-use: Exploring the use of drawings, interviews and rating-scales with children aged 6-7 years. *Journal of Occupational Science 18*(4), 306-321.

Organopoulos, I., & Karydias, M., (2008). *Schediasmos, ypostirixi, ylopoiisi programmaton perivallontikis ekpaidefsis.* Diefthynsi Protovathmias Ekpaidefsis Pierias.

Tamoutseli, K. (2003). *Programmata perivallontikis ekpaidefsis.* Grafeio Perivallontikis Ekpaidefsis Diefthynsis Defterovathmias Ekpaidefsis Dytikis Thessalonikis.

Tsaliki, V. (2005). «Gia chari tou perivallontos...» Logia i praxeis. Sto A. Georgopoulos (Epim.), *Perivallontiki ekpaidefsi: O neos politismos pou anadyetai...* (ss. 280-292). Gutenberg.

Tsampoukou-Skanavi, K. (2004). *Perivallon kai koinonia: Mia schesi se adiakopi exelixi.* Kaleidoskopio.

Vygotsky, L. (2008). *Skepsi kai glossa.* Gnosi.

Whitehead, J., & McNiff, J. (2006). *Action research living theory.* SAGE Publications.

Το Αρχοντικό των Μπενιζέλων και μαθητές ΕΠΑ.Λ.

Ασπασία Παπαναστασίου, Δρ κλασικής αρχαιολογίας

Περίληψη

Η παρούσα διδακτική πρόταση παρουσιάζει τη δράση που υλοποιήθηκε από το τμήμα Α3 του 1ου ΕΠΑ.Λ. Αγ. Παρασκευής, σε τρία στάδια/φάσεις κατά το σχολικό έτος 2021-2022, για να τιμήσουμε την επέτειο των διακοσίων χρόνων από την επανάσταση του 1821. Στόχος ήταν να προσεγγίσουμε την ιστορία της πόλεως των Αθηνών τις ημέρες της απελευθέρωσής της, τον Απρίλιο του 1821. Στην πρώτη φάση/στάδιο επισκεφτήκαμε το παλαιότερο σπίτι των Αθηνών, το Αρχοντικό των Μπενιζέλων (Εικόνα 1) και, αφού περιηγηθήκαμε στους εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους του, προσπαθήσαμε να ανασυνθέσουμε τη ζωή σε μια αθηναϊκή κατοικία κατά τα χρόνια της οθωμανικής κατοχής. Ταυτόχρονα, συζητήσαμε θέματα της ιστορικότητας της οικίας αυτής. Στη συνέχεια, επεξεργαστήκαμε τα πραγματικά γεγονότα της απελευθέρωσης των Αθηνών, τον Απρίλιο του 1821, έχοντας ως οδηγό μας το σχολικό βιβλίο Ιστορίας της Α΄ Λυκείου ΕΠΑ.Λ. και το βιβλίο του Πέτρου Ι. Φιλίππου Αγγέλου, *Η επανάσταση στην Αττική και η Απελευθέρωση της Αθήνας*. Στο τέλος, στην τάξη μας, μοιράστηκε στους μαθητές μας ένα Φύλλο εργασίας με αποσπάσματα από το μυθιστόρημα του Νίκου Καζαντζάκη «*Ο Χριστός Ξανασταυρώνεται*», προκειμένου να εντοπιστούν ομοιότητες στον τρόπο ζωής και τις συμπεριφορές Ελλήνων και Οθωμανών σε ανάλογες συνθήκες ζωής και να διατυπωθούν σκέψεις με παραγωγή λόγου.

Λέξεις-Κλειδιά: Αρχοντικό Μπενιζέλων, επανάσταση 1821, Νίκος Καζαντζάκης, ΕΠΑ.Λ.

The Benizelos mansion and students of a Vocational High School

Aspasia Papanastasiou, Dr of Classical Archaeology

Abstract

This paper describes a small-scale research project that was implemented at the 1st Vocational High School of Agia Parskevi in the academic year 2021-2022, by A΄3 class. For this project some texts from “Christ Recrucified”, a N. Kazantzakis novel and some chapters from P. Phillipou- Angelou “The Revolution in Attica and the Liberation of Athens” were used. The aim of this project is to inform and raise student awareness on Athens during the first days of the Greek revolution in 1821. The identity and history of the city during the Ottoman conquest was the theme of our activity. In our effort the Benizelos mansion was a valuable contributor to this project.

Key-words: Benizelos mansion, Greek revolution, Nikos Kazantzakis, Vocational High School.



Εικόνα 1: Αρχοντικό των Μπενιζέλων
(Φωτογραφία αρχείου Α. Παπαναστασίου)

Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία επιδιώκεται να περιγραφεί η δράση που υλοποιήθηκε από το τμήμα Α΄ 3 του 1ου ΕΠΑ.Λ Αγ. Παρασκευής, κατά το σχολικό έτος 2021-2022 και αφορούσε τον Μαθητικό Διαγωνισμό «Επαναστατικός Αγώνας και Τοπική Ιστορία. 21 ελληνικοί τόποι αφηγούνται τη συμμετοχή τους στον Αγώνα της Ανεξαρτησίας» (Εγγραφο Υ.ΠΑΙ.Θ., αρ. πρωτ. Φ15/70217/Δ2 - 14/6/2021), ως συμβολή στη συμμετοχή των εορτασμών για τα 200 χρόνια της ελληνικής επανάστασης. Το Υ.ΠΑΙ.Θ. και το Ι.Ε.Π. προσδιόρισαν στο έγγραφο αυτό τα οφέλη που θα προέκυπταν για τους μαθητές που θα συμμετείχαν στη δράση. Οι μαθητές, λοιπόν, ερευνώντας και συνθέτοντας τις εργασίες τους θα ήταν σε θέση να εντοπίσουν, να επιλέξουν και να αξιοποιήσουν ποικίλες πηγές ιστορικής πληροφόρησης, να εμπεδώσουν με βιωματικό τρόπο τις έννοιες του τόπου και του χρόνου και να καλλιεργήσουν, μέσω της επιτόπιας παρατήρησης, της έρευνας και της μελέτης του υλικού την ενσυναίσθηση για τα πρόσωπα και τις πράξεις τους. Επίσης, με τη συμμετοχή τους στη δράση, οι μαθητές θα συνδεόταν περισσότερο με τον τόπο τους και τις αντιλήψεις των ανθρώπων που έδρασαν και έζησαν εκεί, αντιλαμβανόμενοι τις ενδεχόμενες ομοιότητες ή διαφορές τους. Τέλος θα μάθαιναν να συνεργάζονται και να αξιοποιούν με τον καλύτερο τρόπο τα ιστορικά συμπεράσματα για τον τόπο τους. Η δράση πραγματοποιήθηκε σε τρία στάδια/φάσεις σε δέκα (10) διδακτικές ώρες συνολικά, στο πλαίσιο του μαθήματος των Νέων Ελληνικών.

Α΄ στάδιο/ φάση
Επίσκεψη στο Αρχοντικό των Μπενιζέλων

Στο πρώτο στάδιο/φάση της δράσης πραγματοποιήθηκε διδακτική επίσκεψη, διάρκειας τριών (3) ωρών, στο Αρχοντικό των Μπενιζέλων, ένα από τα οθωμανικά αρχιτεκτονήματα της Αθήνας, το οποίο θεωρείται το «πιο παλιό σπίτι της Αθήνας». Έχει

αποκατασταθεί προσφάτως, το 2017, και είναι επισκέψιμο στο κοινό. Βρίσκεται στην οδό Αδριανού 96 και αποτελεί ένα από τα καλύτερα διατηρημένα κονάκια (Androudis, 2009: 63), μια πολυτελή, δηλαδή, κατοικία Αθηναίων αρχόντων της οθωμανικής περιόδου που περιβάλλεται από υψηλό μανδρότοιχο για την προστασία της ιδιωτικής ζωής των ενοίκων του (Rokas, 2020: 54). Η Ιερά Αρχιεπισκοπή Αθηνών (Giochalas & Kafetzaki, 2014: 95-96) αποτελεί τον φορέα διαχείρισης του Αρχοντικού των Μπενιζέλων που σήμερα λειτουργεί σαν Μουσείο και συντηρεί μια πολύ πλούσια σε πληροφορίες και σχέδια ιστοσελίδα (https://archontiko-mpenizelon.gr/el/), από την οποία οι μαθητές μας άντλησαν πολύτιμες πληροφορίες. Έμαθαν πως το κονάκι που πιθανόν ανεγέρθηκε τον 18ου αιώνα είναι διώροφο, «ανωγοκάτωγον», όπως το χαρακτηρίζει ο Ορλάνδος (1939-40: 201), εντυπωσιακό σε όγκο, σε σχήμα ορθογωνίου, με διαστάσεις 9.30 x 23.70 μ. και φέρει λιθόκτιστο ισόγειο, το οποίο στέγαζε βοηθητικούς χώρους, μαγειρεία, αποθήκες, κελλάρια και χώρους για το προσωπικό. Έφερε, επίσης, ξύλινη ανωδομή με τους χώρους υποδοχής, παραμονής της οικογένειας και υπνοδωματίων, τους λεγόμενους οντάδες (Εικόνα 2) (https://archontiko-mpenizelon.gr/el/ το-αρχοντικό-των-μπενιζέλων/). Οι οντάδες ήταν δύο, ένας χειμερινός με τζάκι κι ένας καλοκαιρινός (Travlou , 2005: 226). Στον όροφο απαντάται και το χαγιάτι (Orlandos, 1939-40:203), ο ημιυπαίθριος, δηλαδή, μεταβατικός χώρος (https://archontiko-mpenizelon.gr/el/ένα-τυπικό-κονάκι/), ο οποίος μέχρι την σύγχρονη αποκατάστασή του αποτελούσε υαλόφρακτο εξώστη (Travlou, 2005:226). Οι μαθητές μας, στην επίσκεψή τους, διαπίστωσαν πως το Αρχοντικό διαθέτει έναν κήπο και μια αυλή, «δύο πνεύμονες της οικίας» (Orlandos, 1939-40: 200). Ο κήπος στα νότια έχει οπωροφόρα δένδρα, πηγάδι και νιπτήρα, ενώ η πρόσβαση προς την βόρεια αυλή, η οποία διέθετε ελαιοτριβείο και πατητήρι, (Rokas, 2020: 56) γίνεται ελεύθερα μέσα από τοξωτή στοά στο ισόγειο. Το Αρχοντικό κτίστηκε πάνω σε δύο λιθόκτιστα προγενέστερα κτίσματα που συνδέονται με τη ζωή της Αγίας Φιλοθέης που έζησε τον 16ο αιώνα και ανήκε στην οικογένεια των Μπενιζέλων (Orlandos, 1939-40:198) και αποτελούν το κατώι του νέου αρχοντικού (https://archontiko-mpenizelon.gr/el/πριν-το-αρχοντικό/). Τμήμα ρωμαϊκού τείχους σώζεται στο ισόγειο, ενταγμένο στην οικία (Skoumpourdi, 2017:391-382).



Εικόνα 2: Οντάς στο Αρχοντικό των Μπενιζέλων (Φωτογραφία αρχείου Α. Παπαναστασίου)

Το μνημείο που είχε γίνει και ταβέρνα, μετά την επανάσταση του 1821, (Kladis, 2024) αποκαταστάθηκε ως αθηναϊκή οικία της οθωμανικής περιόδου, κατά τα έτη 2008-2010 από το Υπουργείο Πολιτισμού, με συγχρηματοδότηση από το Γ΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης. Στο πλαίσιο του ΕΣΠΑ, κατά τα έτη 2014-2015, εκτελέστηκε έργο στο Αρχοντικό που παραδόθηκε στο κοινό με τη μορφή του «μουσείου του εαυτού του» (https://digitalculture.gov.gr/2022/02/to-archontiko-ton-benizelon-ena-xechoristo-mousio-stin-plaka/). Το έργο αποκατάστασης ανέλαβε το αρχιτεκτονικό γραφείο του αρχιτέκτονα, καθηγητή του ΕΜΠ Γιάννη Κίζη, ο οποίος ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 (Εικόνα 3) είχε αναλάβει να μελετήσει και να αποτυπώσει σχεδιαστικά το μνημείο, μαζί με τον Κωνσταντίνο Μυλωνά (https://archontiko-mpenizelon.gr/el/ οι-αναστηλωτικές-εργασίες/). Ο Γιάννης Κίζης, σε πονήματά του (1995) και σε διαλέξεις του (Triantafyllou, 2015; Kizis, 2020) προσδιορίζει τα χαρακτηριστικά της κοσμικής αρχιτεκτονικής της Τουρκοκρατίας και περιγράφει με λεπτομέρειες τον αρχιτεκτονικό τύπο του Αρχοντικού των Μπενιζέλων.

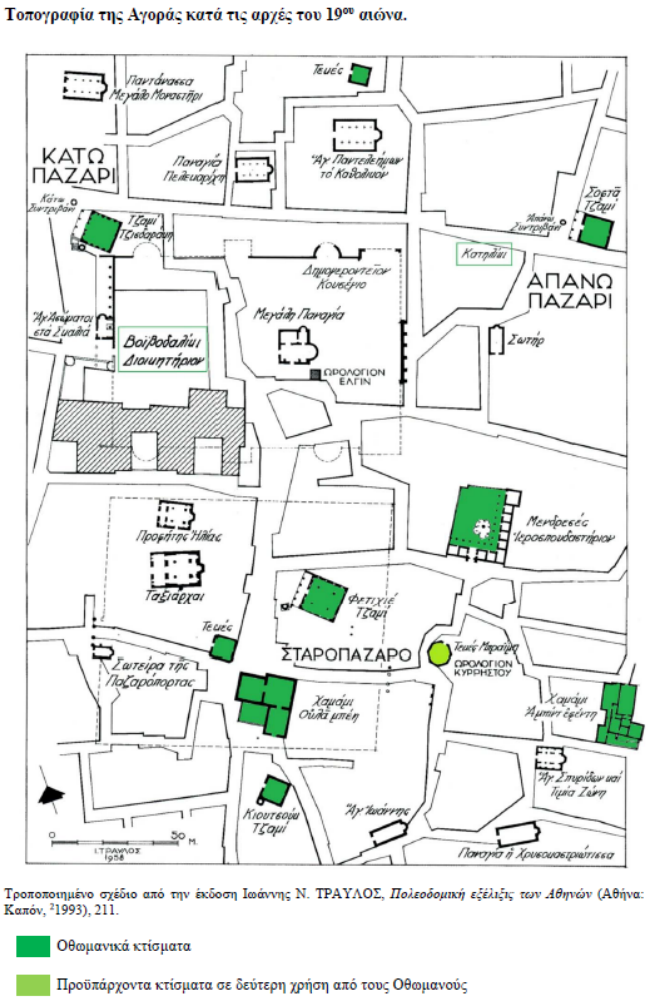


Εικ. 3. *Το αρχοντικό των Μπενιζέλων πριν την αποακτάσταση (1977) και σε σχέδια του Τσαρούχη και του Α. Κωνσταντινίδη (*Kizis*, 2020:Διαφάνεια 85)*

Ο ίδιος αρχιτέκτονας αναφέρει πως από την τρίτη δεκαετία του 19ου αιώνα το Αρχοντικό των Μπενιζέλων υπέστη επεμβάσεις, ακολουθώντας τον συρμό του νεοκλασικισμού κι έτσι τροποποιήθηκαν οι εύπλαστοι ξύλινοι σκελετοί, ενοποιήθηκαν τα παράθυρα και οι φεγγίτες με δυτικοευρωπαϊκά παντζούρια και αντικαταστάθηκαν οι πρόβολοι των στεγών με στενά γείσα, με αποτέλεσμα να χαθεί η αυθεντική, ώριμη βαλκανική αρχιτεκτονική του 18ου αιώνα. Η σημερινή μορφή του Αρχοντικού ανάγεται στην μορφή του κατά τον 17ο- 18ο αιώνα (Kizis, 2020).

Η γειτονιά του Αρχοντικού των Μπενιζέλων

Οι μαθητές μας μελέτησαν επίσης τα στοιχεία της γειτονιάς του Αρχοντικού των Μπενιζέλων και πληροφορήθηκαν πως ο σπουδαίος αρχιτέκτονας και αρχαιολόγος Ορλάνδος (1939-40: 198) αναφέρει πως το Αρχοντικό των Μπενιζέλων ανήκε άλλοτε στην ενορία της Γοργοεπήκοου, στην περιοχή της οποίας από το 1751 και εξής μεταφέρθηκε η Μητρόπολη (Travlou, 2005: 214). Επίσης, οι μαθητές μας έμαθαν πως η οδός Αδριανού, όπου βρίσκεται το Αρχοντικό και η περιοχή της Αγοράς αποτελούσαν τον οικονομικό πυρήνα μιας πόλης σε κίνηση που επεκτεινόταν σταδιακά εκτός των τειχών της, με αποτέλεσμα τα τζαμιά, οι τεκέδες, τα μαγαζιά, τα χαμάμ, οι μονές, οι εκκλησίες, οι κρήνες και οι οικίες να βρίσκουν τη θέση τους στον δαιδαλώδη ιστό της Αθήνας που χωριζόταν σε οκτώ περιοχές και τριάντα δύο ενορίες ή μαχαλάδες (Pantazopoulos, 2018) (Εικόνα 4).



Εικόνα 4: *Ελαφρώς τροποποιημένο το σχέδιο του Τραυλού (2005: 211), με το Παζάρι, την Αγορά των Αθηνών στα χρόνια της Τουρκοκρατίας στο: https://www.eie.gr/nhrf/institutes/inr/structure/ottomanepigraphy/2014/Ottoman-Architecture-In-Athens-Agora_Gr.pdf*

Είναι «ξένο» μνημείο το Αρχοντικό των Μπενιζέλων;

Οι μαθητές μας σχολίασαν το γεγονός ότι ένα σπίτι της οθωμανικής περιόδου αποκαταστάθηκε πλήρως στο κέντρο της Αθήνας κι αναρωτήθηκαν κατά πόσο αποτελεί «ξένο» μνημείο. Τους εξηγήθηκε πως η Αθήνα, ως πρωτεύουσα του ελληνικού κράτους, κτίστηκε με όρους νεοκλασικής πόλης, όπως επέβαλε ο ιδεαλισμός του νέου βασιλιά Όθωνα (Tsiomis, 2021: 161 κ.ε.). Σύμφωνα με τον αρχιτέκτονα Γ. Κίζη (2020), κατά την όψιμη οθωμανική περίοδο υπήρξε ένα αρχιτεκτονικό ιδίωμα που ήταν διαδεδομένο από τα Αμπελάκια μέχρι τη Βέροια, την Καστοριά, το Μπεράτι, την Δυτική Ρωμυλία και τον Πόντο, ανεξάρτητα από θρησκεύματα και το διαμόρφωναν οργανωμένες συντεχνίες τεχνιτών. Αυτό γνώρισε πλατιά αποδοχή, είχε χαρακτήρα «διεθνή» και αποτελεί το γνησιότερο κομμάτι της νεοελληνικής αρχιτεκτονικής. Το γεγονός, άλλωστε, ότι το Αρχοντικό των Μπενιζέλων συδέθηκε με την οικογένεια της Αγίας Φιλοθέης δεν μπορεί παρά να προσδώσει στην οικία «ελληνικότητα», σύμφωνα με τις αρχές του ελληνοχριστιανικού νεοελληνικού εθνικού κράτους, ανεξάρτητα από την τυπολογία του. Στη σημερινή νεοκλασική Πλάκα, άλλωστε, το κονάκι των Μπενιζέλων μοιάζει «ξένο σώμα», παρ' όλο που και ο νεοκλασικισμός αποτελεί για την Ελλάδα ένα εξωγενές φαινόμενο, ακόμη κι αν η ιδεολογία του νεοελληνικού κράτους τον υιοθέτησε και τον επέβαλε αρχιτεκτονικά ως συνέχεια της αρχαίας ελληνικής κληρονομιάς (Tsiomis, 2023: 128). Στις μέρες μας, το Αρχοντικό των Μπενιζέλων των οθωμανικών χρόνων δεν δείχνει να αποτελεί «κληρονομιά υπό διαπραγμάτευση» (Kolovos, κ.α. 2023:13), καθώς το οικειοποιήθηκε και το διαχειρίζεται η Αρχιεπισκοπή Αθηνών.

Το Αρχοντικό των Μπενιζέλων, άλλο ένα Μουσείο;

Η αρχιτεκτονική αποκατάσταση του Αρχοντικού των Μπενιζέλων, σύμφωνα με τον αρχιτέκτονα Γ. Κίζη που την ανέλαβε, έδωσε έμφαση στο οίκημα του 18^{ου} αιώνα, της όψιμης οθωμανικής περιόδου, προκειμένου να προβάλλει πτυχές του βίου μιας ακμαίας αθηναϊκής κοινότητας που φανερώνει ότι η Αθήνα επί Τουρκοκρατίας δεν ήταν ένα άσημο χωριό, όπως την παρουσιάζουν οι περιηγητές στις παραμονές της επανάστασης, (Tsiomis, 2021: 153κ.ε.) αλλά μια πόλη αξιόλογη, με προσωπικότητα (Triantafyllou, 2015).

Οι μαθητές μας συνειδητοποίησαν πως με την αποκατάσταση αυτή αναπληρώθηκε το έλλειμμα της γνώσης για μια μακραίωνη περίοδο κατάκτησης και έγινε αντιληπτή η διαχρονία της Αθήνας, από την κλασική εποχή μέχρι τους προβιομηχανικούς χρόνους, με τα εναύσματα που προσφέρει η ευκαιρία βίωσης του χώρου. Η μουσειακή επανά-χρηση του Αρχοντικού των Μπενιζέλων προσφέρει τη συνειδητοποίηση της γοητείας του αστικού τοπίου παλαιότερων εποχών, καθώς ο επισκέπτης συγκρίνει τη φόρμα του κτηρίου και τον ρέοντα χώρο του κονακιού με τα σημερινά ασφυκτικά διαμερίσματα μας και ερμηνεύει τις μεταβολές του ιστορικού τόπου (Kizis, 2020).

Αξιοποίηση του Αρχοντικού των Μπενιζέλων

Στην είσοδο του Αρχοντικού των Μπενιζέλων (Εικόνα 5) υπάρχει η παρότρυνση προς τον επισκέπτη: «*Κινήσου ελεύθερα στον χώρο, ζήσε στο σπίτι μιας άλλης εποχής, παρατήρησε, μάθε, σκέψου!»,* γεγονός που επιτρέπει στον κάτοικο της Αθήνας, στον περαστικό και στους μαθητές μας να βιώσουν την ατμόσφαιρα του ιδιαίτερου χώρου. Η μουσειακή πρόταση της οικίας, εκτός από τη σαφή αρχιτεκτονική αποκατάσταση στη μορφή που είχε το κτήριο τον 18ο αιώνα, διαθέτει επιπλέον και εποπτικό υλικό, ηχητικές εφαρμογές, προβολές βίντεο και ψηφιακά διαδραστικά εκθέματα που προσφέρουν ενημέρωση γι' αυτό αλλά και για την ιστορική συγκυρία που το δημιούργησε. Η βιντεοπροβολή, με την παρουσίαση της ζωής της πόλης των Αθηνών σε σχέση με τον βίο της Ρηγούλας Μπενιζέλου, της μετέπειτα αγίας Φιλοθέης επιτρέπει στους επισκέπτες να αντιληφθούν τη φιλοσοφία της μουσειακής παρέμβασης. Δράσεις και εκδηλώσεις προγραμματίζονται συχνά στο Αρχοντικό των Μπενιζέλων που στηρίζονται από διάφορους φορείς, αλλά και την Αρχιεπισκοπή Αθηνών (https://archontiko-mpenizelon.gr/el/ /παλαιότερες/).

Αυτό που πρότειναν οι μαθητές μας, με την ευκαιρία της επίσκεψης στο Αρχοντικό των Μπενιζέλων είναι μια δράση που την υλοποιεί ήδη το Ίδρυμα Θεοχαράκη, στο πλαίσιο εκθέσεών του και έχει τίτλο: «Μια νύχτα στο Μουσείο» **(**Museum Sleepover) (https://thf.gr/el/events/mia-nychta-sto-idryma-theocharaki-museum-sleepover-gia-oikogeneies-me-paidia-8-12-eton/). Δίνει τη δυνατότητα σε οικογένειες με παιδιά να διανυκτερεύσουν στο Μουσείο, συμμετέχοντας σε δράσεις (π.χ. κυνήγι θησαυρού), εκπαιδευτικά προγράμματα, αλλά και βιώνοντας την ατμόσφαιρα του παλιότερου σπιτιού της Αθήνας για αρκετές ώρες, κάτω από τον έναστρο αττικό ουρανό. Ένα παραδοσιακό πρωινό θα μπορούσε να συμπληρώνει την εμπειρία αυτή.



Εικόνα 5. Αρχοντικό των Μπενιζέλων, Υποδοχή (Φωτογραφία αρχείου Α. Παπαναστασίου)

Β΄ στάδιο/ φάση της δράσης

Αφού επιστρέψαμε από τη γόνιμη επίσκεψη στο Αρχοντικό των Μπενιζέλων, στην τάξη μας για δύο (2) διδακτικές ώρες, συζητήσαμε με τους μαθητές μας τα πραγματικά γεγονότα της απελευθέρωσης των Αθηνών τον Απρίλιο του 1821, έχοντας ως οδηγό μας το σχολικό βιβλίο Ιστορίας Α΄Λυκείου (Katsoulakos & Kyrkini & Bafounis & Smpiliris, 2019), το βιβλίο του Πέτρου Ι. Φιλίππου Αγγέλου, *Η επανάσταση στην Αττική και η Απελευθέρωση της Αθήνας* (2021) και τις σχετικές γνώσεις των μαθητών μας, κυρίως όσων κατάγονται από τα Μεσόγεια. Ο Πέτρος Ι. Φιλίππου Αγγέλου (https://www.petrosfilippou.gr/bio/) είναι μία πολυδιάστατη προσωπικότητα, με σπουδές αρχαιολογίας και ιστορίας και πλούσια πολιτική δράση. Στο βιβλίο του περιγράφει πώς οι επαναστάτες των Αθηνών συγκεντρώθηκαν στο Μενίδι από διάφορα σημεία της Αττικής, στις 24 Απριλίου 1821, και την επόμενη ημέρα, στις 25 Απριλίου μπήκαν στην πόλη από την πύλη της Μπουμπουνίστρας, την οποία άνοιξε ο Κουβαριώτης Σταμάτιος Γκλιάτης που μπήκε μυστικά στην πόλη της Αθήνας επικεφαλής δέκα ανδρών. Οι επαναστάτες, παρόλο που ο οπλισμός τους ήταν ανεπαρκής (φτυάρια, πιρούνες, σούβλες, παλούκια, ρόπαλα) εισήλθαν στην Αθήνα δυο ώρες πριν ξημερώσει, αφού έσφαξαν τους κοιμισμένους φρουρούς. Ενώθηκαν με τους κατοίκους της Αθήνας, φώναζαν «Χριστός Ανέστη» και «Ελευθερία – Ελευθερία» και τέλεσαν δοξολογία για την ευλογία των όπλων. Ο συγγραφέας προτείνει, μάλιστα, να καθιερωθεί η 25η Απριλίου ως ημέρα απελευθέρωσης της Αθήνας από τον τουρκικό ζυγό (Filippou Angelou, 2021).

Γ΄ στάδιο/φάση της δράσης

Κατά το τρίτο στάδιο/φάση της δράσης μας, διάρκειας τεσσάρων (4) διδακτικών ωρών μοιράσαμε στους μαθητές μας ένα Φύλλο εργασίας στο οποίο υπήρχαν αποσπάσματα από το μυθιστόρημα του Νίκου Καζαντζάκη «*Ο Χριστός Ξανασταυρώνεται*» (https://ex-amaxis.gr/wp-content/uploads/2011/03/ΝΙΚΟΥ-ΚΑΖΑΝΤΖΑΚΗ-Ο-Χριστός-ξανασταυρώνεται.pdf), προκειμένου να εντοπίσουν ομοιότητες στον τρόπο ζωής και τις συμπεριφορές Ελλήνων και Οθωμανών σε ανάλογες συνθήκες ζωής. Σ' αυτό το Φύλλο εργασίας διατυπώνεται και η εργασία που ανατέθηκε στους μαθητές μας για παραγωγή λόγου: «*Να δημιουργήσετε μια αφήγηση με πρωταγωνιστές Αθηναίους που κατοικούν στην οικία Μπενιζέλων, τις ημέρες της πρώτης απελευθέρωσης της πόλης τον Απρίλιο του 1821. Σκεφτείτε σε ποιους χώρους κυκλοφορούν, τι συζητούν, τι σχεδιάζουν*».

Τα αποσπάσματα από τον «*Χριστό Ξανασταυρώνεται*» του Ν. Καζαντζάκη

Απόσπασμα 1, σελ. 7.

ΚΑΘΕΤΑΙ Ο ΑΓΑΣ ΤΗΣ ΛΥΚΟΒΡΥΣΗΣ ΣΤΟ ΜΠΑΛκόνι του ἀπάνω ἀπὸ τὴν πλατεία τοῦ χωριοῦ, καπνίζει τὸ τσιμπούκι του καὶ πίνει ρακή. Ψιχαλίζει ἥσυχα, τρυφερά, καὶ στὰ γυρτὰ χοντρὰ μουστάκια του, τὰ φρεσκοβαμμένα μὲ καραμπογιά, κρέμουνται λαμπυρίζοντας μερικὲς ψιχάλες· κι ὁ Ἀγάς, ξαναμμένος ἀπὸ τὴ ρακή, τὶς ἀναγλείφει νὰ δροσερέψει. Δεξά του στέκεται ὄρθιος ὁ σεΐζης, ἕνας θεόρατος ἄγριος ἀνατολίτης, ἀλλήθωρος καὶ κακομούτσουνος, μὲ τὴν τρουμπέτα του· ζερβά του κάθεται διπλοπόδι, ἀπάνω σὲ βελουδένιο μαξιλάρι, ἕνα ὅμορφο στρουμπουλὸ τουρκόπουλο, ποὺ τοῦ ἀνάβει κάθε τόσο τὸ τσιμπούκι καὶ τοῦ γεμίζει ἀκατάπαυτα τὴν κούπα του ρακή.

Μισοσφαλνάει τὰ μαχμουρλίδικα μάτια καὶ χαίρεται ὁ Ἀγὰς τὸν ἀπάνω κόσμο· ὅλα τά 'καμε καλὰ ὁ Θεός, συλλογιέται, πετυχεμένο πράμα εἶναι ὁ κόσμος τοῦτος, τίποτα δὲν τοῦ λείπει: ἂν πεινάσεις, ἔχει ψωμὶ καὶ κρέας κοκκινιστὸ καὶ πιλάφι μὲ κανέλα· ἂν διψάσεις, ἔχει τὸ ἀθάνατο νερό, τὴ ρακή· ἂν νυστάξεις, ἔχει κάμει ὁ Θεὸς τὸν ὕπνο, ἕνα κι ἕνα γιὰ τὴ νύστα· ἂν θυμώσεις, ἔχει κάμει τὸ βούρδουλα καὶ τὰ πισινὰ τοῦ ραγιᾶ· ἂν σὲ πιάσουν τὰ μεράκια σου, ἔχει κάμει τὸν ἀμανέ. Κι ἂν θὲς νὰ ξεχάσεις τὰ ντέρτια καὶ τὰ βάσανα τοῦ κόσμου, ἔχει κάμει τὸ Γιουσουφάκι.

Απόσπασμα 2, σελ. 10.

— Ἂς εἶναι καλὰ ἡ μοίρα ἡ στραβὴ ποὺ τὸν ἔκαμε αὐτὸν Ἀγὰ κι ἐμᾶς ραγιάδες, μουρμούρισε ὁ ἀδερφὸς τοῦ παπᾶ, ὁ Χατζη-Νικολής, ποὺ ἔκανε τὸ δάσκαλο τοῦ χωριοῦ, ξερακιανός, μὲ γυαλάκια καὶ μ' ἕνα χοντρὸ μυτερὸ καρύδι τοῦ λαιμοῦ, ποὺ ἀνεβοκατέβαινε, ὅταν μιλοῦσε.

Πῆρε φωτιά, θυμήθηκε τοὺς προγόνους, ἀναστέναξε:

—Μιὰ φορά, ἐξακολούθησε, κρατοῦσαν τὰ χώματα τοῦτα οἱ δικοί μας, οἱ Ἕλληνες, γύρισε ὁ τροχὸς κι ἦρθαν οἱ Βυζαντινοί, Ἕλληνες κι αὐτοὶ καὶ χριστιανοί, ξαναγύρισε ὁ τροχὸς κι ἦρθαν οἱ Ἀγαρηνοί... Μὰ ἀναστήθηκε ὁ Χριστός, παιδιά, θ' ἀναστηθεῖ κι ἡ πατρίδα! Κωσταντή, ἔλα κέρασε τὰ παλικάρια!

Ὡστόσο ὁ ἀμανὲς τέλεψε, τὸ τουρκόπουλο ξανάβαλε στὸ στόμα του τὴ μαστίχα κι ἄρχισε πάλι ν' ἀναχαράζει, ἀποχαυνωμένο. Βάρεσε ξανὰ ἡ τρουμπέτα, μποροῦσαν τώρα οἱ ραγιάδες νὰ γελοῦν καὶ νὰ φωνάζουν λεύτερα.

Απόσματα 3, σελ. 12.

Ἔγρουζε καὶ σιγοβλαστημοῦσε σκαμπανεβαίνοντας. Στάθηκε μιὰ στιγμή, κοίταξε γύρα, κανένας δὲν τὸν ἔβλεπε· ἀναστέναξε κι ἀλάφρωσε λίγο. Κοίταξε κατὰ πάνω, εἶδε στὴν κορυφὴ τοῦ χωριοῦ ν' ἀσπρογυαλίζει ἀνάμεσα ἀπὸ τὰ δέντρα τὸ σπίτι τοῦ παπᾶ μὲ τὰ λουλακιὰ παραθυρόφυλλα.

— Πῆγε κι ἔχτισε στὴν κορυφὴ τοῦ χωριοῦ ὁ διαολόπαπας! μουρμούρισε· τὴν κατάρα του νά 'χω!

Καὶ πῆρε πάλι τὸν ἀνήφορο.

Στὸ σπίτι τοῦ παπᾶ εἶχαν κιόλα φτάσει δυὸ ἀπὸ τοὺς προεστοὺς καὶ κάθουνταν σταυροπόδι στὸ μεντέρι, ἀμίλητοι, καὶ περίμεναν τὰ τραταρίσματα. Ὁ παπὰς εἶχε μπεῖ στὴν κουζίνα νὰ δώσει διαταγές, κι ἡ μοναχοκόρη του ἡ Μαριορὴ ἑτοίμαζε τὸ δίσκο μὲ τὸν καφέ, τὸ δροσερὸ νερὸ καὶ τὸ γλυκὸ τοῦ κουταλιοῦ.

Πλάι στὸ παραθύρι εἶχε θρονιαστεῖ ὁ πρῶτος δημογέροντας τῆς Λυκόβρυσης, ἀπὸ μεγάλο τζάκι, ἀρχοντάνθρωπος, καλοθρεμμένος, μὲ τσόχινο σαλβάρι, μὲ χρυσοκέντητο μεϊντάνι καὶ μ' ἕνα χοντρὸ χρυσὸ δαχτυλίδι στὸ δείχτη τοῦ χεριοῦ του — ἡ βούλα του μὲ τὰ δυὸ κεφαλαῖα σφιχταγκαλιασμένα γράμματα:

Με την εργασία παραγωγής λόγου επιδιώξαμε να ολοκληρώσουμε την προσέγγιση της ιστορίας της πόλεως των Αθηνών τις ημέρες της απελευθέρωσής της, στις 25 Απριλίου 1821. Είχαν προηγηθεί η βιωματική εμπειρία της επίσκεψης στο Αρχοντικό των Μπενιζέλων, η απόλαυση της ανάγνωσης των αποσπασμάτων του έργου του Νίκου Καζαντζάκη και η γνώση των ιστορικών γεγονότων. Οι μαθητές μας ήταν πια σε θέση να ανασυνθέσουν την ατμόσφαιρα, τις σκέψεις και τις ενέργειες των κατοίκων της Αθήνας τον Απρίλιο του 1821, παρουσιάζοντάς τες σε ένα γραπτό κείμενο.

Ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών μας

Το αποτέλεσμα της δραστηριότητας αυτής μάς αποκάλυψε το εύρος της φαντασίας και της δημιουργικότητας των μαθητών μας, καθώς η κάθε αφήγηση είναι μοναδική! Οι μαθητές μας παρουσίασαν τις εργασίες τους στην ολομέλεια της τάξης σε μία (1) διδακτική ώρα.

Η μαθήτρια Α.Σ., για παράδειγμα, περιγράφει τα γεγονότα της απελευθέρωσης της Αθήνας, έχοντας επινοήσει ως αφηγήτρια μία κοπέλλα: «*Μια βροχερή μέρα καθόμουν και αγνάντευα από το μπαλκόνι και μπορούσα να δω κάτω τα πρώην ελληνικά εδάφη που πλέον ανήκουν στους Οθωμανούς. Σκεπτόμουν την ελευθερία που μας είχαν στερήσει τόσον καιρό. Αφού η βροχή δυνάμωσε και άρχισα να βρέχομαι αποφάσισα να μπω μέσα και να καθίσω στο καθιστικό, μαζί με τη μητέρα μου που ήταν φανερά αναστατωμένη. Είχε ακούσει, λέει, τους άνδρες να μιλάνε για επανάσταση και φοβόταν για τον πατέρα και τον αδελφό μου. Και εγώ φοβόμουν, δεν μπορώ να πω. Μόλις μου το είπε, με έλουσε κρύος ιδρώτας, αλλά δεν μπορούσα να κάνω κάτι, ήταν ήδη πολύ αργά και είχαν πάρει τη μεγάλη απόφαση. Η μητέρα με παρακάλεσε να πάω να προσευχηθώ μαζί της, για να έχει καλά ο Θεός τους άνδρες της οικογένειας και έτσι έκανα ελπίζοντας για το καλύτερο*». Η μαθήτρια Μ.Ζ., από την άλλη, δίνει φωνή σε μία νεαρή, ρομαντική ζωγράφο: «*Καθόμουν στο μεγάλο μπαλκόνι με τα χαμηλά καθίσματα και αγνάντευα το κέντρο της Αθήνας. Είχα πάνω στα πόδια μου τα σύνεργα της ζωγραφικής και γύριζα το βλέμμα μου στον χώρο για να βρω έμπνευση. Το μάτι μου έπεσε πάνω στην πέτρινη βρύση δίπλα στην σκάλα κι αμέσως μου ήρθαν χαρούμενες αναμνήσεις με τους φίλους μου, σε μέρη χωρίς Οθωμανούς. Ο καιρός ήταν βροχερός, πράγμα που έκανε τα συναισθήματά μου ακόμη πιο ψυχρά. Πήρα το βελούδινο μαξιλάρι του καναπέ και το κράτησα στην αγκαλιά μου, για να κρατήσω τα δάκρυά μου. Καταριόμουν την ώρα και τη στιγμή που ήρθαν οι Οθωμανοί στον τόπο μας και ανακάτωσαν τη ζωή μας. Ξεροκατάπια και άρχισα να σχεδιάζω το τοπίο, όπως το έβλεπα. Δεν είχε χρώμα, ήταν μαύρο*». Επίσης, η μαθήτρια Ι.Δ. αφηγείται την ιστορία της χρησιμοποιώντας πολλά περιγραφικά στοιχεία: «*Ήταν Απρίλιος του 1821 και περιπλανιόμουν στο Αρχοντικό των Μπενιζέλων στην Αθήνα. Το σπίτι ήταν πολύ μεγάλο και όμορφο. Στην είσοδο υπήρχε ένας πανέμορφος κήπος με ψηλά δένδρα και πολύχρωμα λουλούδια. Το αρχοντικό βρισκόταν απομονωμένο από τον έξω κόσμο με ψηλό μανδρότοιχο. Ήταν μια διώροφη κατασκευή, με χαγιάτι, με ένα πηγάδι στην μπροστινή αυλή του, ενώ στην πίσω αυλή βρισκόταν ελαιοτριβείο και πατητήρι. Ήταν ένα υπέροχο και φιλόξενο σπίτι! Με έθλιβε, όμως, το γεγονός ότι ακόμα συνέχιζε να*

βρίσκεται η χώρα μου κατακτημένη από τους Οθωμανούς. Η σκέψη μου ήταν πάντα στο πλευρό των δίκαιων αγωνιστών και στην επανάσταση. Δεν υπήρχε επιστροφή. Ήταν ή ελευθερία η θάνατος. Πίστευα στην ελληνική δύναμη. Θα τα καταφέρναμε».

Ο μαθητής Γ.Θ. τονίζει τη συντροφικότητα των Ελλήνων και την κοινή απόφαση για επανάσταση: «*Καθώς βραδύς στεκόμουνα, Απρίλη του '21, στην εξωτική αυλή, μαζί με τους συνοδοιπόρους της ζωής, αλλά πάνω απ' όλα φίλους μου, κοιτάζαμε το απέραντο, σκεπτόμασταν τα παλιά, αλλά και το τι θα μας φέρει στη συνέχεια η ζωή. Έπειτα μπήκαμε μέσα στο σπιτικό, καθίσαμε δίπλα στο τζάκι, πίνοντας κρασί. Μετά από πολλή ώρα συζήτησης σχετικά με τα προβλήματα μας, κουβεντιάζαμε πώς μπορούμε να πάρουμε πίσω τη γη μας και να γίνουμε πάλι η χώρα που όλοι θέλουμε. Τότε ένας φίλος έδωσε την ιδέα της επανάστασης. Η επανάσταση θα ξεσήκωνε όλους τους Έλληνες, θα τους έδινε ενέργεια, πίστη, θέληση, για να ονειρευτούν ξανά ελεύθεροι. Να μην είναι κατακτημένοι από τους Οθωμανούς. Κι έτσι ξεκίνησαν όλα…*» Μια ομάδα Ελλήνων παρουσιάζεται και στην αφήγηση του Ε.Π. «*Ήταν Απρίλιος του 1821 στην Πλάκα, στο Αρχοντικό των Μπενιζέλων. Είχε κρύο κι εγώ με τους υπόλοιπους πολεμιστές καθόμαστε γύρω από το τζάκι και προβληματιζόμαστε πώς θα βρεθεί λύση για την απελευθέρωση μας από τους Οθωμανούς. Συζητάμε την κάθε ιδέα με λεπτομέρεια, με τις ώρες, μέχρι να βρεθεί κάτι. Καθώς κοιτάζω από το παράθυρο και βλέπω τους Οθωμανούς να περιτριγυρίζουν στα σοκάκια της Αθήνας, νιώθω πως χάνεται κάθε ελπίδα. Δεν θα βρεθεί ποτέ μια λύση; Θα ζούμε όλα τα υπόλοιπα μας χρόνια υπό την κυριαρχία των Οθωμανών;*» Ο Κ.Κ. διηγείται γλαφυρά: «*Φυλακισμένοι οι Αθηναίοι στο μικρό πέτρινο καστράκι τους, περιτριγυρισμένοι από Οθωμανούς. Το σπίτι τους έγινε μια φυλακή. Τι ατυχία τους πέτυχε! Κάθε μέρα στην αγωνία, στον φόβο και τον τρόμο! Περιμένοντας, πότε θα καταφέρουν και θα επιτεθούν ή πότε θα αναγκαστούν να βγουν έξω. Κάθε φορά που κάθονται στο μεγάλο ξύλινο μπαλκόνι κοιτάζοντας τη θέα της πόλης οι καρδιές γεμίζουν με πόνο και θλίψη. Η πόλη που ξέρουνε δεν είναι ίδια πια, έχει χαθεί. Το σπίτι τους είναι το μόνο πράγμα που έχει μείνει από την παλιά πόλη. Όμως και αυτή μια μέρα θα χαθεί στις φλόγες. Οι Αθηναίοι είναι μόνο χαμένα πουλιά, παγιδευμένα μέσα σ' ένα κλουβί περιμένοντας τη μοίρα τους*». Στο ίδιο κλίμα, αναπτύσσεται η αφήγηση του Α.Σ. «*Είμαι μέσα στο σπίτι μου το ψηλοτάβανο, με έναν μεγάλο φόβο για το τι θα γίνει σε λίγο. Κάθομαι και τρώω στα χαμηλά τραπεζάκια και σκέπτομαι την ελευθερία μου. Νιώθω φυλακισμένος στο ίδιο μου το σπίτι, όταν μαθαίνω ότι οι Οθωμανοί σκοτώνουν τους συντρόφους μου*». Ο Ι.Κ. διηγείται με αποφασιστικότητα: «*Κοντεύει η ώρα της επανάστασης και αρκετοί Έλληνες έχουμε μαζευτεί στο σπίτι των Μπενιζέλων, το πιο παλιό και όμορφο σπίτι της Αθήνας. Συγκεντρωθήκαμε για την έναρξη μιας επιθυμίας, να δούμε την πόλη μας και την πατρίδα μας ελεύθερη. Βγαίνοντας έξω στο χαγιάτι παρατηρούμε το Οθωμανικό στράτευμα να μας περιμένει. Δεν υπάρχει άλλος χρόνος, ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ ΛΗ ΘΑΝΑΤΟΣ*». Ο Γ. Μ. δίνει ένα σκληρό τέλος στη διήγησή του : «*Η ώρα της επανάστασης ήρθε και όλη η πόλη είναι αγχωμένη, βλέποντας τους Οθωμανούς να έρχονται καταπάνω μας. Κρυφτήκαμε στο πιο παλιό σπίτι της Αθήνας, των Μπενιζέλων, τους είδαμε που μπήκαν μέσα, κατέστρεψαν τα πάντα και μας σκότωσαν*». Περιεκτική και αισιόδοξη είναι η αφήγηση του Α.Β. «*Εκεί που καθόμασταν στο σπιτικό μας, χτυπάνε οι Οθωμανοί την πόρτα και μας εκβιάζουν πως αν δεν φύγουμε από την πόλη θα πρέπει να τους πληρώσουμε φόρους. Έτσι,*

ξεσηκωθήκαμε και βγήκαμε όλοι στους δρόμους για να τους διώξουμε και μόνο τότε αναγκάστηκαν να φύγουν». Ο Ν. Σ. αφηγείται με ρεαλισμό, δίνοντας το δικό τους τέλος: «*Ήταν μια χαλαρή μέρα, ώσπου μπαίνουν οι συγχωριανοί μου μέσα στο σπίτι και μου λένε πως «*ο πόλεμος άρχισε απέναντι στους Οθωμανούς*» και μου έδωσαν ένα όπλο για να προστατευτώ. Έτρεξα στο δωμάτο μου και πήρα ρούχα κι άλλα προσωπικά αντικείμενα. Μετά έτρεξα να βγω έξω και τα είδα όλα κατεστραμμένα, το σχολείο είχε πάρει φωτιά, η εκκλησία γκρεμίστηκε και όλα τα σπίτια καταστράφηκαν. Κρύφτηκα μέσα στην εκκλησία και περίμενα να τελειώσει όλο αυτό. Μετά από τρεις μέρες βγήκα έξω κι άρχισα να γυρνώ από περιοχή σε περιοχή για να ζήσω. Ήταν η χειρότερη στιγμής τη ζωή μου*». Ο Η. Σ., τέλος, παρουσιάζει τη δική του συνοπτική εκδοχή «*'Ηταν τον Απρίλιο του 1821, όταν ακόμα ήμασταν υπό Οθωμανική κατοχή. Καθόμαστε στην αυλή του μεγάλου σπιτιού και συζητάμε. Έξω οι Οθωμανοί γλεντούνε και οι Έλληνες κάνουν σχέδια για την απελευθέρωση της Αθήνας, πράγμα που μετά από λίγο καιρό έγινε*».

Συμπεράσματα

Είναι φανερό πως η διδασκαλία της τοπικής Ιστορίας γίνεται πιο ελκυστική, όταν συνοδεύεται κι από βιωματική εμπειρία, όπως είναι οι επισκέψεις σε ιστορικούς χώρους με εκπαιδευτικό ενδιαφέρον. Τότε, οι λέξεις των βιβλίων αποκτούν άλλο νόημα και η φαντασία των μαθητών μας ενεργοποιείται. Οι μαθητές μας, στην ξενάγηση τους στην οθωμανική Αθήνα και το Αρχοντικό των Μπενιζέλων, προσπάθησαν να λύσουν τον γρίφο για την οθωμανική Αθήνα, αναζητώντας το παλαιότερο σπίτι της πόλης και τα χαρακτηριστικά του (Kafetzaki, 2021:96). Είναι φανερό πως η μορφή της οθωμανικής Αθήνας, το μέγεθος και η μορφολογία της πόλης και η πυκνότητα των αρχιτεκτονημάτων (Pouli, 2008) δεν μπορεί παρά να ανασυσταθεί στις μέρες μας σε ελάχιστο βαθμό (Kizis, 2020). Τα λείψανα οθωμανικών μνημείων, του τείχους του Χασεκή και μεμονωμένων κτισμάτων, όπως του Λουτρού των Αέρηδων, του Μενδρεσέ, των τζαμιών του Τζισταράκη και το Φετιχιέ, και μιας αστικής οικίας, του Αρχοντικού των Μπενιζέλων, (Travlou, 2005: 173κ.ε.) όσο κι αν θεωρούνται αξιόλογο πολιτιστικό απόθεμα της Ελλάδας, (Brouskari, 2008^{β}: 18) δίνουν μια μικρή εικόνα της πόλης στους «σκοτεινούς» αιώνες της Τουρκοκρατίας (Kizis, 2020). Το Αρχοντικό των Μπενιζέλων, βέβαια, στη μουσειακή αποκατάσταση του 18^{ου} αιώνα, το κονάκι μιας γνωστής αρχοντικής οικογένειας της οθωμανικής Αθήνας, καθαγιασμένο από τον βίο της φιλάνθρωπης Αγίας Φιλοθέης αποτελεί «Μουσείο του εαυτού του» και αντιπροσωπεύει τον χαρακτήρα μιας ευημερούσας πολυπολιτισμικής πόλης, με ανθρωπιά και αυτάρκεια. Επίσης, η λογοτεχνία που αναφέρεται σε ιστορικά γεγονότα μπορεί να εμπνεύσει και να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα τις συνθήκες ζωής και τις ανθρώπινες σχέσεις σε δύσκολα περιβάλλοντα και διαφορετικές εποχές. Όπως φάνηκε από τη μικρής έκτασης ερευνητική εργασία μας, οι μαθητές μας είναι πρόθυμοι να ξετυλίξουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, άλλοτε με λιτότητα κι άλλοτε με πληθωρικότητα και να μας τα εμπιστευτούν. Η προσωπικότητά τους ανιχνεύεται πίσω από τις αφηγήσεις τους, ψηλαφούμε την ευαισθησία τους, την παρατηρητικότητά τους, την αισιοδοξία ή την απαισιοδοξία τους, την εσωστρέφεια ή την εξωστρέφειά τους. Όποια

ευκαιρία μας δίνει τη δυνατότητα να τους γνωρίσουμε καλύτερα και να τους εκτιμήσουμε βαθύτερα μπορεί αναμφισβήτητα να θεωρηθεί πετυχημένη!

References

Androudis, P. (2008). Kosmiki Othomaniki Architektoniki tis Elladas sto *Brouskari, E. (epim). I Othomaniki Architektoniki stin Ellada.* Athina: Ypourgeio Politismou, Diefthynsi Vyzantinon kai Metavyzantinon Archaiotiton, s. 51-67.

Brouskari, E. (2008v). Eisagogi sto Brouskari, E. (epim). I Othomaniki Architektoniki stin Ellada. Athina: Ypourgeio Politismou, Diefthynsi Vyzantinon kai Metavyzantinon Archaiotiton, s.18-24.

Filippou Angelou, P. I. (2021). *I epanastasi stin Attiki kai i Apeleftherosi tis Athinas.* Ekdoseis AO.

Giochalas, Th. & Kafetzaki, T. (2014). *Athina, ichnilatontas tin poli me odigo tin istoria kai ti logotechnia.* Athina: ekd. Vivliopoleion tis «Estias» - I.D. Kollarou kai Sias A.E.

Kafetzaki, T. (2021). *Grifoi gia tin Athina.* Politistiko Idryma Omilou Peiraios

Katsoulakos, Th. & Kyrkini, A. & Bafounis, G & Smpiliris, G. (2019). *Istoria tou Neoterou kai Synchronou kosmou apo to 1453 m.Ch. eos simera* .V΄ taxi- A΄ kyklou T.E.E.

Kizis, G. (1995). Episimi kai Paradosiaki Architektoniki: I Epirroi tou Kentrou stin Eparchia tis Othomanikis Aftokratorias, sto Filippidis D., (epim.). Elliniki Paradosiaki Architektoniki. Tomos 6. Thessalia/Ipeiros. Athina: Ekdotikos Oikos Melissa, s. 269-290.

Kizis, G. (2020). Apoichoi astikou politismou tis othomanikis Athinas [PowerPoint diafaneies]. Scholi Architektonon Michanikon, Ethniko Metsovio Polytechneio. https://www.blod.gr/lectures/apoihoi-astikou-politismou-tis-othomanikis-athinas/ Prospelastike stis 2/5/2025.

Kladis, A. (2024). Archontiko Benizelou: I istoria tou palaioterou spitiou stin Athina sto https://www.oneman.gr/onecity/urban/arxontiko-benizelou-i-istoria-tou-palaioterou-spitiou-stin-athina/. Prospelastike stis 2/5/2025.

Kolovos, I. & Pallis, G. & Poulos, K. G. (2023). «Eisagogi», sto Kolovos, I. & Pallis, G. & Poulos, K. G. (epim.). Othomanika Mnimeia stin Ellada. Klironomies ypo diapragmatefsi. Athina: Ekdoseis Kapon, s. 9-27.

Orlandos, A. (1939-40). Athinaikon archontospito tis Tourkokratias. Archeion ton Vyzantinon Mnimeion tis Ellados (AVME) Ε΄. Athina, s. 198-205.

Pantazopoulos, G. (2018). Bikame sto Archontiko ton Benizelon, tin palaioteri katoikia tis Athinas sto: https://www.lifo.gr/now/athens/mpikame-sto-arhontiko-mpenizelon-tin-palaioteri-katoikia-tis-athinas. Prospelastike stis 5/5/2025.

Pouli, R. (2008). I Athina stous Othomanikous chronous. Sto *Brouskari, E. (epim). I Othomaniki Architektoniki stin Ellada.* Athina: Ypourgeio Politismou, Diefthynsi Vyzantinon kai Metavyzantinon Archaiotiton, s. 67-68.

Rokas E.A. (2020). *Othomanika Mnimeia tis Athinas: Istoria, Politistiki Eterotita kai Anthropina Dikaiomata.* EKPA, Theologiki Scholi.

Skoumpourdi, A. (2017). *Monastiraki – Plaka, oi geitonies ton theon*. Athina: ekdoseis Pataki.

Travlou, I. (2005). *H Poleodomiki exelixis ton Athinon.* Athina: Ekdoseis Kapon.

Triantafyllou G. (2015). *Giannis Kizis: I anastilosi tis oikias ton Benizelon stin Athina. Mia aisiodoxi dialexi sti Gennadeio Vivliothiki gia ena monadiko mnimeio.* Sto: http://triantafylloug.blogspot.com/2015/04/blog-post_27.html. Prospelastike stis 30/4/2025.

Tsiomis, G. (2021). *I Athina xeni ston eafto tis. Irakleio:* Panepistimiakes Ekdoseis Kritis.

https://archontiko-mpenizelon.gr/el/

https://digitalculture.gov.gr/2022/02/to-archontiko-ton-benizelon-ena-xechoristo-mousio-stin-plaka/

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/5395/24-0624-01_Istoria-tou-Neoterou-kai-Sygchronou-Kosmou_A-EPAL_Vivlio-Mathiti/

https://ex-amaxis.gr/wp-content/uploads/2011/03/NIKOY-KAZANTZAKH-O-Christos-xanastavronetai.pdf

https://www.eie.gr/nhrf/institutes/inr/structure/ottomanepigraphy/2014/Ottoman-Architecture-In-Athens-Agora_Gr.pdf

https://www.petrosfilippou.gr/bio/

https://thf.gr/el/events/mia-nychta-sto-idryma-theocharaki-museum-sleepover-gia-oikogeneies-me-paidia-8-12-eton/.