Νέος Παιδαγωγός
ONLINE

Το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα.

Διαδικτυακή έκδοση

http://neospaidagogos.online

53ο Τεύχος, Μάρτιος 2026

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

Το εξώφυλλο του 53ου τεύχους του περιοδικού αντλεί την έμπνευσή του από το άρθρο, με τίτλο: «*Ο ψηφιακός εκδημοκρατισμός της παραγωγής εκπαιδευτικών podcasts»*

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - ISSN: 2241-6781 - Τεύχος 53ο - Μάρτιος 2026

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 53ο - Μάρτιος 2026

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 53ο - Μάρτιος 2026

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ

1 Μαρτίου 2026

Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,

από 1-3-2026 ως και 31-5-2026, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 54ο τεύχος του περιοδικού «Νέος Παιδαγωγός *online*»

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 54ου τεύχους:

- *Ως 31-5-2026, παραλαβή άρθρων*
- *Ως 30-6-2026, ανάρτηση του 54ου 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 53ο - Μάρτιος 2026

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

Σελ. 16	00.Θ.Ε. Ο ψηφιακός εκδημοκρατισμός της παραγωγής εκπαιδευτικών podcasts
Σελ. 28	01.Θ.Ε. Διαγενεακή μάθηση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ένα μοντέλο συμπεριληπτικής συνεργασίας
Σελ. 38	01.Θ.Ε. Ένταξη της κίνησης στη διαθεματική διδασκαλία: Εφαρμογή σε μαθητές Στ΄ Δημοτικού για την κατανόηση κοινωνικών ανισοτήτων
Σελ. 48	01.Θ.Ε. Η παιδική λογοτεχνία ως πεδίο καλλιέργειας οριζόντιων δεξιοτήτων στην εποχή της τεχνητής νοημοσύνης
Σελ. 59	01.Θ.Ε. Η σιωπηρή γνώση του δασκάλου ως δείκτης της επαγγελματικής επίδοσής του
Σελ. 69	01.Θ.Ε. Όταν το βιβλίο γίνεται χώρος: τα εικονογραφημένα βιβλία πολύ μεγάλων διαστάσεων (oversized picturebooks) και η παιδαγωγική τους δυναμική
Σελ. 78	02.Θ.Ε. Κριτικά Προγράμματα Σπουδών. 5 Άρθρα για τα Τέμπη: Κριτική Ανάλυση και Ερμηνεία για τη διδακτική αξιοποίησή τους.
Σελ. 89	02.Θ.Ε. Συνοχή και διασημειωτικές σχέσεις στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Παιδαγωγικές προεκτάσεις
Σελ. 100	03.Θ.Ε. «Canva Vs Genially»: Συγκριτική Μελέτη των δύο Εφαρμογών Δημιουργίας Οπτικοακουστικού Περιεχομένου στην Εκπαίδευση
Σελ. 110	03.Θ.Ε. Ανάπτυξη ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού στη διδακτική της Ανατομίας-Φυσιολογίας ΙΙ στη Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση
Σελ. 118	03.Θ.Ε. Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική αξιοποίηση της Τεχνητής Νοημοσύνης ChatGPT
Σελ. 136	03.Θ.Ε. Η Python στη STEM εκπαίδευση: Σύντομη επισκόπηση & παραδείγματα
Σελ. 142	03.Θ.Ε. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ στη Νεοελληνική γλώσσα: Προοπτικές για τη Γενική και την Ειδική Αγωγή

Σελ. 159	03.Θ.Ε. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ξενόγλωσση εκπαίδευση: Επαγγελματική Ανάπτυξη και Ψηφιακή Επάρκεια
Σελ. 169	04.Θ.Ε. Προσεγγίζοντας τις θετικές επιστήμες μέσα από το STEM
Σελ. 178	07.Θ.Ε. Integrating Audiovisual CALL into C1-Level EFL Writing Instruction: A Theoretically Grounded Lesson Proposal
Σελ. 184	07.Θ.Ε. Η Σύνδεση Ηγεσίας - Τεχνολογίας - Ψηφιακού Γραμματισμού
Σελ. 194	08.Θ.Ε. Η αντιμετώπιση της δυσλεξίας από τη σκοπιά της G.Fernald
Σελ. 218	08.Θ.Ε. Accessibility in Higher Education for Students with Disabilities and Students who Are Deaf or Hard-of-Hearing: Conceptual Approaches
Σελ. 236	08.Θ.Ε. Απόψεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα παιδιά με ΔΕΠΥ
Σελ. 248	08.Θ.Ε. Η Αυτορρύθμιση ως Επιτελική Λειτουργία Μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Προγράμματα Παρέμβασης
Σελ. 258	08.Θ.Ε. Τριτοβάθμια Εκπαίδευση για Φοιτητές με Αναπηρίες και Κωφούς ή Βαρήκοους Φοιτητές
Σελ. 274	09.Θ.Ε. Η δημιουργία του χώρου στις πανεπιστημιακές πολιτιστικές ομάδες του Πανεπιστημίου Κρήτης: Η περίπτωση του Ηρακλείου
Σελ. 284	09.Θ.Ε. Η εκπαιδευτική αξιοποίηση των Μουσείων Φυσικών Επιστημών και Τεχνολογίας: απόψεις εκπαιδευτικών Φ.Ε. της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας
Σελ. 295	09.Θ.Ε. Ο μύθος του Ικάρου σε αττική λήκυθο του 5ου αι. π.Χ.
Σελ. 305	10.Θ.Ε. Αρχαία Ελληνικά και Τεχνητή Νοημοσύνη. Μία διάδραση με τον Πλούταρχο
Σελ. 316	10.Θ.Ε. Διδάσκοντας τα δικαιώματα του παιδιού μέσα από τις τέχνες. Στάσεις και απόψεις μαθητών/-τριών Δημοτικού
Σελ. 327	10.Θ.Ε. Η συμβολή των Καινοτόμων Προγραμμάτων στην ανάπτυξη της Συλλογικής Δημιουργικότητας των μαθητών
Σελ. 336	10.Θ.Ε. Λογοτεχνία στη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας: Εμπόδιο ή εφαλτήριο για τη γλωσσική κατάκτηση;
Σελ. 347	10.Θ.Ε. Ψηφιακή αφήγηση και animation στην περιβαλλοντική εκπαίδευση

Σελ. 358	11.Θ.Ε. Πολιτικές Διεθνοποίησης στην εκπαίδευση, το παράδειγμα Erasmus+
Σελ. 370	12.Θ.Ε. Αποτυπώσεις του πολέμου σε εικονοβιβλία. Η ποιητική τους ως μοχλός αφηγηματικής ενσυναίσθησης
Σελ. 385	12.Θ.Ε. Μετανάστευση, Προσφυγική Εμπειρία και Εκπαίδευση: Η συμβολή της Πολιτισμικής Ψυχολογίας της Θρησκείας στη διαπολιτισμική παιδαγωγική
Σελ. 398	12.Θ.Ε. Το σχολείο ως πεδίο συμπερίληψης παιδιών προσφύγων. Μία βιβλιογραφική μελέτη.
Σελ. 407	13.Θ.Ε. Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας και μάθησης
Σελ. 416	14.Θ.Ε. Attitudes of Merchant Marine Deck Officers towards Maritime English: A Quantitative Research
Σελ. 421	14.Θ.Ε. Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στη Ψηφιακή Εποχή: Ποιότητα, Υποστήριξη και Παιδαγωγική Καινοτομία
Σελ. 434	14.Θ.Ε. Η συμμετοχή των ενηλίκων στη βασική εκπαίδευση στην Ελλάδα Πρότυπα και διαφοροποιήσεις σε σύγκριση με χώρες της Νότιας Ευρώπης βάσει δεδομένων PIAAC
Σελ. 446	15.Θ.Ε. Η Αποτελεσματικότητα στην Εκπαίδευση: Μελέτη Περίπτωσης του Εκπαιδευτικού Οργανισμού «ΕΞΕΛΙΞΗ»
Σελ. 455	15.Θ.Ε. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα καθήκοντα του σχολικού ηγέτη
Σελ. 467	16.Θ.Ε. Αριστεία και εκπαιδευτική πολιτική: Η αριστεία ως πεδίο πολιτικής σύγκρουσης στο ελληνικό δημόσιο σχολείο
Σελ. 477	17.Θ.Ε. Ανασκόπηση δομής και λειτουργίας των προγραμμάτων και εκδηλώσεων άθλησης για όλους σε επίπεδο τοπικής αυτοδιοίκησης
Σελ. 488	17.Θ.Ε. Γνώσεις, αντιλήψεις και ετοιμότητα παιδιών για τις καταστροφές
Σελ. 499	17.Θ.Ε. Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: Θεωρητικές προσεγγίσεις και κίνητρα εργασίας
Σελ. 508	17.Θ.Ε. Η επίδραση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην ψυχική υγεία. Βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών και προτάσεις για μελλοντικές μελέτες

Σελ. 520 | 17.Θ.Ε. Μοντελοποίηση εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας με νευρο-εκπαιδευτικές μεταβλητές

Σελ. 531 | 17.Θ.Ε. Ψηφιακό Φροντιστήριο: Διερεύνηση του θεσμού και προτάσεις μετασχηματισμού του σε μοντέλο ΑεξΑΕ

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΗ ΜΑΧΙΜΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σελ. 542 | 06.Θ.Ε. «Με σπασμένα φτερά να πετάω»: Μια πρόταση διδασκαλίας του ποιήματος «Ο Ελεγκτής» του Μίλτου Σαχτούρη βάσει του μοντέλου TPACK

Σελ. 552 | 06.Θ.Ε. Διδακτικό Σενάριο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης για το Νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού.

Σελ. 561 | 06.Θ.Ε. Η γλωσσική ποικιλία ως πλούτος και ως μέσο για την κατασκευή κοινωνικών ταυτοτήτων: Μια κριτική προσέγγιση με τη χρήση ψηφιακών μέσων

Σελ. 569 | 06.Θ.Ε. Λαϊκό παραμύθι και ψηφιακά εργαλεία: Μια διδακτική πρόταση

Σελ. 579 | 06.Θ.Ε. Μάθηση του υδρολογικού κύκλου σε μαθητές της Β' δημοτικού σχολείου μέσω πρακτικών των φυσικών επιστήμων και ψηφιακών τεχνολογιών

Σελ. 588 | 06.Θ.Ε. Νεοελληνική Λογοτεχνία και κριτικός γραμματισμός: Διδακτικό σενάριο με αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων

Σελ. 596 | 06.Θ.Ε. Πρόταση διδακτικού σεναρίου στη Νεοελληνική Λογοτεχνία Β΄ Γυμνασίου

Σελ. 606 | 06.Θ.Ε. Σχέδιο μαθήματος μίας διδακτικής ώρας στο μάθημα της πληροφορικής σε Ε.Ε.Ε.ΕΚ. στην θεματική ενότητα «Συσκευές εισόδου-εξόδου»

Σελ. 614 | 06.Θ.Ε. Σχέδιο μαθήματος μίας διδακτικής ώρας στο μάθημα των Θρησκευτικών στη Γ΄ Γυμνασίου: (Υμείς εστέ το άλας της γης – Ιεραποστολή και Διακονία)

Σελ. 622 | 06.Θ.Ε. «Η Βασιλεία του Θεού – Παραβολή του Μεγάλου Δείπνου» (Θρησκευτικά Α΄ Γυμνασίου)

Ο ψηφιακός εκδημοκρατισμός της παραγωγής εκπαιδευτικών podcasts

Κράββαρης Δημήτριος, Δρ.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τον ριζικό μετασχηματισμό που επιφέρει η Γενετική Τεχνητή Νοημοσύνη στην παραγωγή πολυτροπικού εκπαιδευτικού υλικού. Ενώ η παιδαγωγική αξία των podcasts και της ακουστικής μάθησης είναι αδιαμφισβήτητη για την ενίσχυση της εμπλοκής των μαθητών, η ενσωμάτωσή τους στην τυπική εκπαίδευση προσκρούει διαχρονικά σε συστημικά εμπόδια. Στόχος της μελέτης είναι να καταδείξει πώς εργαλεία όπως το Google NotebookLM εκδημοκρατίζουν αυτή τη διαδικασία, καθιστώντας την προσβάσιμη σε κάθε εκπαιδευτικό, ανεξαρτήτως τεχνικού υποβάθρου. Μέσω μιας εφαρμοσμένης μελέτης περίπτωσης στο μάθημα της Ιστορίας, εξετάζεται η μετάβαση από το κείμενο στον συνθετικό διάλογο. Η μεθοδολογία εστιάζει στην τεχνολογία Παραγωγή Ενισχυμένη με Ανάκτηση, η οποία ελαχιστοποιεί τον κίνδυνο ασάφειας αποτελέσματος. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν δραστική μείωση του χρόνου παραγωγής (άνω του 85%) και υψηλή ποιότητα παραγόμενου υλικού. Ο εκπαιδευτικός εξελίσσεται από «τεχνικός ήχου» σε «ελεγκτή ποιότητας», έχοντας πλέον τη δυνατότητα να δημιουργεί ευέλικτο, συμπεριληπτικό και προσαρμοσμένο υλικό χωρίς την ανάγκη για φυσικό στούντιο.

Λέξεις-Κλειδιά: Τεχνητή Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση, NotebookLM, Εκπαιδευτικό Podcasting, Πολυτροπική Μάθηση.

The digital democratization of educational podcast production

Kravvaris Dimitrios, Ph.D.

Abstracts

This paper investigates the radical transformation brought about by Generative Artificial Intelligence in the production of multimodal educational material. While the pedagogical value of podcasts and auditory learning is undisputed for enhancing student engagement, their integration into formal education has historically faced systemic obstacles. The aim of this study is to demonstrate how tools such as Google NotebookLM democratize this process, making it accessible to every educator, regardless of their technical background. Through an applied case study in the subject of History, the transition from text to synthetic dialogue is examined. The methodology focuses on Retrieval-Augmented Generation technology, which minimizes the risk of output ambiguity. The results demonstrate a drastic reduction in production time (over 85%) and a high-quality generated content. The educator evolves from a "sound technician" to a "quality controller", now having the ability to create flexible, inclusive, and customized material without the need for a physical studio.

Key-Words: Artificial Intelligence in Education, NotebookLM, Educational Podcasting, Multimodal Learning.

Εισαγωγή

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από μια θεμελιώδη μετατόπιση από το στατικό, κειμενοκεντρικό μοντέλο μάθησης προς δυναμικές και πολυτροπικές προσεγγίσεις (Bouguettaya et al., 2025). Σύμφωνα με τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση (Universal Design for Learning - UDL), η παροχή πληροφοριών μέσω πολλαπλών μέσων δεν αποτελεί πολυτέλεια, αλλά αναγκαιότητα για την κάλυψη των διαφορετικών μαθησιακών προφίλ (Levey, 2023). Σε αυτό το πλαίσιο, το εκπαιδευτικό podcasting έχει αναδειχθεί διεθνώς ως ένα εξαιρετικά αποδοτικό παιδαγωγικό εργαλείο. Παρά την τεκμηριωμένη παιδαγωγική αξία του ακουστικού υλικού, η ενσωμάτωσή του στην καθημερινή πρακτική της τυπικής εκπαίδευσης παραμένει αποσπασματική και περιορισμένη (Forbes, 2015). Η παραδοσιακή ροή εργασίας για την παραγωγή ενός ποιοτικού εκπαιδευτικού επεισοδίου αποτελεί μια διαδικασία υψηλών απαιτήσεων (Paudel, 2025). Προϋποθέτει τη συγγραφή σεναρίου προσαρμοσμένου στον προφορικό λόγο, τη διαθεσιμότητα ημικλείστων χώρων ηχογράφησης, την κατοχή εξειδικευμένου εξοπλισμού (μικρόφωνα, κάρτες ήχου) και, κυρίως, την τεχνογνωσία επεξεργασίας ήχου. Αυτά τα τεχνικά και οικονομικά εμπόδια δημιουργούν μια συνθήκη αποκλεισμού, όπου η παραγωγή καινοτόμου υλικού καθίσταται προνόμιο των λίγων τεχνολογικά καταρτισμένων εκπαιδευτικών, αφήνοντας την πλειονότητα στο περιθώριο της ψηφιακής δημιουργίας (Palaska, 2017).

Η παρούσα εργασία θέτει στο επίκεντρο τον όρο «εκδημοκρατισμός», όχι ως ένα απλό τεχνολογικό σύνθημα, αλλά ως μια ουσιαστική αλλαγή στην εκπαιδευτική διαδικασία που επιφέρει η Γενετική Τεχνητή Νοημοσύνη. Η εμφάνιση προηγμένων Μεγάλων Γλωσσικών Μοντέλων (Large Language Models - LLMs) και τεχνολογιών σύνθεσης φωνής (text-to-speech) αίρει τα παραδοσιακά εμπόδια εισόδου (Do et al., 2024). Ο εκδημοκρατισμός ορίζεται και εξετάζεται μέσα από τρεις θεμελιώδεις διαστάσεις: την τεχνική προσβασιμότητα, την ισότιμη ποιοτική αναβάθμιση και την παιδαγωγική αυτονομία. Αρχικά, όσον αφορά την τεχνική προσβασιμότητα, η Τεχνητή Νοημοσύνη (ΤΝ) υποκαθιστά την ανάγκη για εξειδικευμένες γνώσεις ηχοληψίας και δαπανηρό εξοπλισμό, επιτρέποντας σε κάθε εκπαιδευτικό, ανεξαρτήτως του επιπέδου ψηφιακού γραμματισμού του, να παράγει υλικό υψηλής πιστότητας. Η εξέλιξη αυτή επιτρέπει στους παιδαγωγούς να επικεντρωθούν στο περιεχόμενο και τη διδακτική στοχοθεσία αντί για τις τεχνικές προκλήσεις, ενθαρρύνοντας με αυτόν τον τρόπο την ευρύτερη υιοθέτηση των podcasts στην εκπαιδευτική διαδικασία (Souza et al., 2024). Παράλληλα, η ισότιμη ποιοτική αναβάθμιση που προσφέρει η τεχνολογία διασφαλίζει ότι μαθητές σε σχολεία με περιορισμένους πόρους ή σε απομακρυσμένες περιοχές αποκτούν πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό επαγγελματικού επιπέδου, συμβάλλοντας δραστικά στη γεφύρωση του ψηφιακού χάσματος (Ibrahim, 2022). Τέλος, η διάσταση της παιδαγωγικής αυτονομίας αναδεικνύει τον μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού από παθητικό καταναλωτή έτοιμου υλικού σε ενεργό δημιουργό. Η ΤΝ παρέχει τα εργαλεία για την

πλήρη παραμετροποίηση του υλικού σύμφωνα με τις ανάγκες της εκάστοτε τάξης, αυτή η αυξημένη αυτονομία προάγει την εξατομικευμένη μάθηση, καθώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν πλέον να προσαρμόζουν το περιεχόμενο με βάση τις συγκεκριμένες απαιτήσεις, τα ενδιαφέροντα και το υπόβαθρο των μαθητών τους (Tafazoli, 2024).

Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει πρακτικά πώς αυτός ο θεωρητικός εκδημοκρατισμός μεταφράζεται σε διδακτική πράξη. Ειδικότερα, εξετάζεται η αξιοποίηση του Google NotebookLM, ενός εργαλείου που ενσωματώνει την τεχνολογία «Ηχητική επισκόπηση», μετατρέποντας κείμενα πηγών σε φυσικό διάλογο δύο ομιλητών (Sayapaneni et al., 2025). Μέσω μιας μελέτης περίπτωσης στο μάθημα της Ιστορίας Β Λυκείου, αναλύεται η ροή εργασίας για τη δημιουργία ενός επεισοδίου που αφορά ιστορικά γεγονότα. Η επιλογή της Ιστορίας δεν είναι τυχαία, καθώς πρόκειται για γνωστικό αντικείμενο που βασίζεται στην αφήγηση, την ανάλυση πηγών και την πολυφωνία, στοιχεία που η ΤΝ καλείται να διαχειριστεί με ακρίβεια. Η εν λόγω προσέγγιση στοχεύει στην ανάδειξη του εκπαιδευτικού ως αρχισυντάκτη και εγγυητή της γνωστικής ακρίβειας, προτείνοντας ένα νέο πλαίσιο για την αξιοποίηση της ΤΝ στην τυπική εκπαίδευση (Jurs et al., 2024).

Η ανάλυση καθοδηγείται από τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Σε ποιον βαθμό η χρήση LLMs και συνθετικής φωνής μειώνει τον χρόνο και το κόστος παραγωγής εκπαιδευτικών podcasts;
2. Πόσο αποτελεσματική είναι η τεχνολογία Παραγωγής Ενισχυμένης με Ανάκτηση (RAG: Retrieval-Augmented Generation) του NotebookLM στη διασφάλιση της ιστορικής ακρίβειας και τον περιορισμό των "ψευδαισθήσεων" (hallucinations);
3. Πώς επαναπροσδιορίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο νέο αυτό πλαίσιο συνεργασίας ανθρώπου-μηχανής;

Η εργασία φιλοδοξεί να προσφέρει έναν οδικό χάρτη για τον σύγχρονο εκπαιδευτικό, αποδεικνύοντας ότι η τεχνολογία, όταν χρησιμοποιείται με παιδαγωγική επίγνωση, μπορεί να απελευθερώσει τη δημιουργικότητα και να εμπλουτίσει τη μαθησιακή εμπειρία. Αυτή η προσέγγιση είναι ζωτικής σημασίας για την αναμόρφωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και την προώθηση της ενεργού μάθησης σε ένα ολοένα και πιο ψηφιοποιημένο περιβάλλον (Bayer, 2024).

Θεωρητικό πλαίσιο

Το θεωρητικό πλαίσιο που εξετάζεται για την ενσωμάτωση των γενετικών εργαλείων τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση, με ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών podcasts (Shrestha et al., 2025) αφορά τρεις άξονες: α) τη γνωστική αξία των podcasts, β) την εξέλιξη των τεχνολογιών σύνθεσης φωνής και γ) την αρχιτεκτονική RAG ως λύση στο πρόβλημα της αξιοπιστίας των LLMs.

Παιδαγωγική αξία

Πρόσφατες μελέτες έχουν επιβεβαιώσει την αυξανόμενη προτίμηση των φοιτητών πανεπιστημίου στα podcasts ως μέθοδο μελέτης, ειδικά σε σύγκριση με τα παραδοσιακά εγχειρίδια, τα οποία παρουσιάζουν μειούμενο ενδιαφέρον ως κύρια μαθησιακά μέσα (Do et al., 2024; Tiffany et al., 2025). Η αποδοχή και η αποτελεσματικότητα των podcasts στην εκπαίδευση ενισχύεται περαιτέρω από την ευελιξία τους, επιτρέποντας στους μαθητές να προσπελάζουν το υλικό οποιαδήποτε στιγμή και σε οποιοδήποτε μέρος, συμβάλλοντας σε μια πιο προσαρμοστική μαθησιακή εμπειρία (Do et al., 2024). Ειδικότερα στο μάθημα της Ιστορίας, που είναι εγγενώς μια διαδικασία αφήγησης, τα podcasts λειτουργούν ως αφηγηματικά οχήματα. Έρευνες έχουν δείξει ότι η «ακουστική δραματοποίηση» ιστορικών γεγονότων ενισχύει την ενσυναίσθηση των μαθητών και τους βοηθά να κατανοήσουν το ιστορικό πλαίσιο καλύτερα από την αποστειρωμένη ανάγνωση ενός σχολικού εγχειριδίου (Papadopoulou & Smyrnaiou, 2022).

Νευρωνική σύνθεση φωνής

Για δεκαετίες, η τεχνολογία μετατροπής κειμένου σε ομιλία στην εκπαίδευση ήταν συνώνυμη με ρομποτικές, μονότονες φωνές, οι οποίες συχνά προκαλούσαν «ακουστική κόπωση» και μείωναν το ενδιαφέρον των μαθητών (Chubb et al., 2021). Σε αντίθεση με τις παλαιότερες μεθόδους τα σύγχρονα μοντέλα, βασισμένα σε Νευρωνικά Δίκτυα, μαθαίνουν την ανθρώπινη προσωδία, τον επιτονισμό, τις παύσεις και τον ρυθμό της αναπνοής. Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ψυχολογίας, αυτό είναι κρίσιμο μιας που η «κοινωνική παρουσία» της φωνής επηρεάζει θετικά τη δέσμευση του μαθητή, έτσι μια φωνή, η οποία ακούγεται φυσική και ενθουσιώδης μπορεί να διατηρήσει την προσοχή του ακροατή (Lee & Chan, 2015). Επιπλέον, η δυνατότητα προσαρμογής των φωνών ώστε να αντικατοπτρίζουν διαφορετικούς τόνους ή ακόμα και συναισθηματικές αποχρώσεις μπορεί να ενισχύσει περαιτέρω την εκπαιδευτική εμπειρία, καθιστώντας το περιεχόμενο πιο ελκυστικό και σχετικό με τους μαθητές.

Ακρίβεια περιεχομένου

Τα LLMs έχουν επιδείξει εντυπωσιακές ικανότητες στην παραγωγή κειμένου. Ωστόσο, η χρήση τους στην εκπαίδευση, και πιο συγκεκριμένα στο μάθημα της Ιστορίας, εγκυμονεί τον κίνδυνο των «ψευδαισθήσεων» (hallucinations). Τα μοντέλα αυτά, εκπαιδευμένα σε τεράστιους όγκους δεδομένων, τείνουν μερικές φορές να επινοούν γεγονότα με μεγάλη πειστικότητα. Εδώ εντοπίζεται η καινοτομία του εργαλείου που εξετάζει η παρούσα εργασία και αφορά την αρχιτεκτονική RAG στην οποία βασίζεται το Google NotebookLM. Αυτή η τεχνική επιτρέπει στα LLMs να ανακτούν πληροφορίες από αξιόπιστες, εξωτερικές πηγές γνώσης, όπως εγχειρίδια ή ακαδημαϊκά άρθρα, μειώνοντας σημαντικά την πιθανότητα παραγωγής ανακριβών ή επινοημένων δεδομένων (Beale, 2025; Li et al., 2025), διασφαλίζοντας έτσι την επικαιρότητα των πληροφοριών που παρέχουν (García & Weilbach, 2023). Η λειτουργία του συστήματος απαρτίζεται από τρία διαδοχικά στάδια: αρχικά, στο στάδιο της ανάκτησης, ο χρήστης τροφοδοτεί το σύστημα με συγκεκριμένες πρωτογενείς πηγές, όπως ψηφιακά σχολικά εγχειρίδια ή

σημειώσεις διδασκόντων. Στη συνέχεια, μέσω της διαδικασίας της γείωσης, το μοντέλο περιορίζει το πεδίο αναφοράς του και «κλειδώνει» το γνωστικό του πλαίσιο αυστηρά εντός των συγκεκριμένων πηγών. Τέλος, κατά το στάδιο της παραγωγής, το σύστημα συνθέτει το τελικό σενάριο ή τον διάλογο, χρησιμοποιώντας κατ' αποκλειστικότητα τις πληροφορίες που του παρασχέθηκαν, διασφαλίζοντας έτσι τη συνάφεια και την ακρίβεια του παραγόμενου περιεχομένου. Το χαρακτηριστικό «Ηχητική επισκόπηση» του NotebookLM προχωρά ένα βήμα παραπέρα, αυτοματοποιώντας τη μετατροπή αυτής της γειωμένης πληροφορίας σε διάλογο μεταξύ δύο ομιλητών και όχι ενός μονολόγου.

Μεθοδολογία Έρευνας

Σχεδιασμός

Για τη διερεύνηση των podcasts του Google NotebookLM στην εκπαιδευτική διαδικασία, υιοθετήθηκε η προσέγγιση της μελέτης περίπτωσης. Η επιλογή αυτή κρίθηκε ως η πλέον ενδεδειγμένη, καθώς επιτρέπει τη βαθιά κατανόηση ενός σύγχρονου φαινομένου εντός του πραγματικού του πλαισίου. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη εστιάζει στη διαδικαστική ανάλυση της παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού. Δεν εξετάζεται μόνο το τελικό προϊόν (podcast), αλλά ολόκληρη την αλυσίδα παραγωγής, από την επιλογή των πηγών έως την τελική ακρόαση. Η έρευνα προσομοιώνει τις συνθήκες εργασίας ενός εκπαιδευτικού Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ο οποίος καλείται να δημιουργήσει υποστηρικτικό υλικό για το μάθημα της Ιστορίας της Β' Γενικού Λυκείου (Ιστορία του Μεσαιωνικού και του Νεότερου Κόσμου 565 -1815) με περιορισμένο χρόνο και τεχνικά μέσα.

Πλαίσιο εφαρμογής

Ως θεματικό αντικείμενο επιλέχθηκαν οι Σταυροφορίες (Κεφάλαιο 3, Ενότητα 7) με υψηλή πυκνότητα πληροφορίας και ανάγκη για κριτική ανάλυση. Συγκεκριμένα, εστιάσαμε στα ιστορικά γεγονότα, τις αιτίες αλλά και τα αποτελέσματα των Σταυροφοριών, ώστε να αξιολογηθεί η ικανότητα του εργαλείου να χειρίζεται σύνθετα ιστορικά αφηγήματα σε μια ηχητική παραγωγή διάρκειας περίπου 12 λεπτών. Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας της διαδικασίας RAG, τροφοδοτήθηκε το σύστημα με τρία διακριτά είδη πηγών, τα οποία συνθέτουν το «σώμα γνώσης» του podcast: α) το κείμενο της εξεταζόμενης ενότητας από το σχολικό εγχειρίδιο, για τη διασφάλιση της ευθυγράμμισης με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, β) μια πρωτογενή πηγή για την προσθήκη βάθους και ιστορικής τεκμηρίωσης και γ) τις σημειώσεις του εκπαιδευτικού, ένα αρχείο με τα κύρια σημεία έμφασης που ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να τονιστούν, προσομοιώνοντας την παιδαγωγική καθοδήγηση. Αυτή η ποικιλία πηγών διασφαλίζει ότι το παραγόμενο υλικό είναι όχι μόνο ακριβές, αλλά και πλούσιο σε προοπτικές και προσαρμοσμένο στις διδακτικές ανάγκες (Corrin et al., 2025; Powell & Courchesne, 2024), αποφεύγοντας παράλληλα τις προκαταλήψεις ή τις ανακρίβειες που ενδέχεται να προκύψουν από αυτόνομες παραγωγικές δημιουργίες.

Διαδικασία παραγωγής

Το βασικό εργαλείο της μελέτης είναι το Google NotebookLM, το οποίο αξιοποιεί το μοντέλο Gemini 3 Pro. Συγκεκριμένα, εξετάζεται η λειτουργία «Ηχητική επισκόπηση», η οποία μετατρέπει αυτόματα τις φορτωμένες πηγές σε διάλογο μεταξύ δύο συνθετικών ομιλητών. Η πειραματική διαδικασία δομήθηκε σε τέσσερα διακριτά στάδια, τα οποία καταγράφηκαν χρονικά και ποιοτικά. Στο πρώτο στάδιο, ο εκπαιδευτικός επιλέγει και ψηφιοποιεί τις πηγές, καθορίζοντας την υψηλή ποιότητα των εισροών. Στο δεύτερο στάδιο, φορτώνονται τα αρχεία στο περιβάλλον του NotebookLM, ελέγχοντας την ικανότητα του συστήματος να αναγνωρίζει και να διασυνδέει πληροφορίες από διαφορετικά αρχεία. Στο τρίτο στάδιο, ενεργοποιείται η λειτουργία «Προσαρμογή Ηχητικής επισκόπησης», επιλέγοντας τον χρόνο παραγωγής του ηχητικού αρχείου (η προεπιλογή είναι διάρκειας περίπου 12 λεπτών) και την καταγραφή της στόχευσης των μοντέλων ΤΝ, τα οποία θα δημιουργήσουν το σενάριο. Τέλος, στο τέταρτο στάδιο, ακούγεται το παραγόμενο υλικό και ελέγχεται για παρουσία α) «ψευδαισθήσεων», β) γλωσσικών λαθών και γ) ακατάλληλου ύφους. Αυτή η διεξοδική διαδικασία διασφαλίζει ότι το εκπαιδευτικό υλικό που παράγεται είναι όχι μόνο τεχνολογικά προηγμένο αλλά και παιδαγωγικά ορθό, ικανό να υποστηρίξει αποτελεσματικά τη διδακτική πράξη (Tufino, 2025).

Κριτήρια αξιολόγησης

Η αξιολόγηση εστίασε τόσο στην απόδοση του εργαλείου, καταγράφοντας συγκριτική ανάλυση του χρόνου παραγωγής, όσο και στην ποιοτική ανάλυση του παραγόμενου εκπαιδευτικού υλικού. Για την ποιοτική αξιολόγηση, πιο αναλυτικά, πραγματοποιήθηκε συνέντευξη σε πέντε εξειδικευμένους στο γνωστικό αντικείμενο εκπαιδευτικούς, οι οποίοι διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας, και άκουσαν το παραγόμενο υλικό. Πιο συγκεκριμένα, τους ζητήθηκε να σχολιάσουν το ηχητικό αποτέλεσμα με συγκεκριμένα κριτήρια που εστίαζαν α) στην ακρίβεια, β) στην πληρότητα, γ) στην παιδαγωγική καταλληλότητα και δ) στην τεχνική αρτιότητα (Melzer et al., 2025). Αυτή η προσέγγιση συνάδει με προηγούμενες μελέτες που αξιολογούν την ποιότητα των παραγόμενων από AI εκπαιδευτικών πόρων, εστιάζοντας στην ακρίβεια περιεχομένου, την χρονική ακρίβεια και τη συνολική συνοχή (Karpouzis et al., 2024)

Αποτελέσματα και συζήτηση

Απόδοση

Το πιο εντυπωσιακό εύρημα της μελέτης αφορά τη δραστική μείωση του απαιτούμενου χρόνου παραγωγής. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, σύμφωνα με τα στοιχεία που παράθεσε ο δημιουργός-εκπαιδευτικός, η ενσωμάτωση του NotebookLM εξάλειψε πλήρως τα πλέον χρονοβόρα στάδια της παραδοσιακής παραγωγής (συγγραφή σεναρίου διαλόγου, ηχογράφηση, επεξεργασία ήχου). Έπειτα, έλεγξε το παραγόμενο υλικό και αφού διαπίστωσε ότι δεν υπήρξαν «ψευδαισθήσεις», γλωσσικά λάθη ή ακατάλληλο ύφος το παρέδωσε στους πέντε ειδικούς-εκπαιδευτικούς για την αξιολόγησή του.

Εδώ πρέπει να τονιστεί ότι η μείωση του χρόνου που καταγράφηκε (περίπου 85%) επιβεβαιώνει την υπόθεση του «εκδημοκρατισμού». Ο χρόνος που απαιτείται πλέον είναι διαχειρίσιμος εντός του ωραρίου ενός εκπαιδευτικού, μετατρέποντας μια απαγορευτική διαδικασία σε ρεαλιστική επιλογή.

Φάση Παραγωγής	Παραδοσιακή Μέθοδος (Εκτίμηση δημιουργού)	NotebookLM (Μέτρηση)
Προετοιμασία/Μελέτη Πηγών	1 ώρα	1 ώρα
Συγγραφή Σεναρίου	2-2,5 ώρες	0 ώρες (Αυτοματοποιημένο)
Ηχογράφηση	2-2,5 ώρες (συμπεριλαμβανομένων επαναλήψεων)	~8 λεπτά (χρόνος επεξεργασίας ΤΝ)
Μοντάζ	3 ώρες	0 ώρες
Τελικός Έλεγχος	~30 λεπτά	~30 λεπτά
ΣΥΝΟΛΟ	**~9,5 ώρες**	**~1,5 ώρα**

Πίνακας 1: Συγκριτική Ανάλυση Χρόνου Παραγωγής

Ποιοτική ανάλυση

Η ακουστική αξιολόγηση του παραγόμενου υλικού από τους ειδικούς κατέδειξε υψηλό επίπεδο φυσικότητας καλύπτοντας πλήρως το κριτήριο της τεχνικής αρτιότητας. Επίσης, το κριτήριο της παιδαγωγικής καταλληλόλητας του podcast επιτεύχθηκε πλήρως όπως διατυπώθηκε από του ειδικούς, ένας εξ αυτών ανάφερε χαρακτηριστικά: *«Οι δύο AI «οικοδεσπότες» δεν περιορίστηκαν σε στείρα ανάγνωση των πηγών, αλλά ανέπτυξαν διαλογική δυναμική χρησιμοποιώντας τεχνικές ενεργητικής ακρόασης, αλληλοσυμπληρώνοντας προτάσεις και χρησιμοποίησαν εκφράσεις έκπληξης και επιβεβαίωσης»*. Έτερος ειδικός σχολίασε σχετικά: *«το περιεχόμενο του podcast είναι προσιτό στο μαθητικό κοινό, το ύφος του οικείο και ευθυγραμμισμένο με τις ακουστικές συνήθειες των εφήβων μαθητών».* Πρέπει να τονίσουμε ότι αυτό το κριτήριο είναι ιδιαίτερο κρίσιμο για την ενίσχυση της μαθητικής εμπλοκής και την προώθηση μιας πιο δυναμικής μαθησιακής εμπειρίας (Chun & Yoon, 2025). Όσον αφορά τα κριτήρια της πληρότητας και της ακρίβειας το NotebookLM επέδειξε αξιοσημείωτη προσήλωση στις παρεχόμενες πηγές. Παρατηρήθηκε από τους ειδικούς πλήρης απουσία εξωγενών «ψευδαισθήσεων», καθώς το μοντέλο δεν επινόησε ιστορικά γεγονότα ή πληροφορίες που δεν υπήρχαν στα αρχικά κείμενα. Αυτό υπογραμμίζει τη ζωτική σημασία της πληρότητας των «δεδομένων εισόδου», επισημαίνοντας την ανάγκη για προσεκτική επιλογή και προετοιμασία των εκπαιδευτικών πόρων, οι οποίοι τροφοδοτούν τα μοντέλα ΤΝ, καθώς η ποιότητα των αποτελεσμάτων είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ποιότητα των δεδομένων εκπαίδευσης (Melzer et al., 2025).

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα οδηγούν σε μια θεμελιώδη αναθεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού. Στο νέο αυτό πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός παύει να είναι ο «εκφωνητής» της γνώσης και αναλαμβάνει τον ρόλο του ελεγκτή ποιότητας καθιστώντας την έννοια της συνεργασίας ανθρώπου-μηχανής κεντρική. Η ΤΝ αναλαμβάνει την εκτέλεση, αλλά ο εκπαιδευτικός διατηρεί την πρόθεση και την κρίση και πρέπει να αξιολογήσει προσεκτικά το παραγόμενο ηχητικό για να διασφαλίσει ότι η έμφαση δίνεται στα σωστά διδακτικά σημεία, δεν υπάρχουν παρερμηνείες λεπτών εννοιών και το πολιτισμικό πλαίσιο αποδίδεται με σεβασμό. Αυτή η προσέγγιση είναι καθοριστική για την εξασφάλιση παιδαγωγικής ακρίβειας και την αποφυγή μεροληψίας, ενισχύοντας έτσι την αποτελεσματικότητα και την ηθική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Jauhiainen & Guerra, 2024). Συνεπώς, η ΤΝ δεν καταργεί τον δάσκαλο, αλλά τον απελευθερώνει από τεχνικά βάρη, επιτρέποντάς του να εστιάσει στην ουσία.

5. Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία διερεύνησε τη δυνατότητα της Γενετικής Τεχνητής Νοημοσύνης και συγκεκριμένα του Google NotebookLM να εκδημοκρατίσει την παραγωγή εκπαιδευτικού ακουστικού υλικού (podcast). Μέσα από τη μελέτη περίπτωσης στο μάθημα της Ιστορίας, τεκμηριώθηκε ότι η τεχνολογική εξέλιξη έχει πλέον ωριμάσει σε βαθμό που να επιτρέπει την άρση των τεχνικών και χρονικών εμποδίων που απέκλειαν την πλειονότητα των εκπαιδευτικών από τη δημιουργία πολυτροπικού υλικού.

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν ότι η μετάβαση από την παραδοσιακή στην υποβοηθούμενη από ΤΝ παραγωγή δεν αποτελεί απλώς μια βελτίωση της ταχύτητας, αλλά μια ποιοτική αλλαγή παραδείγματος. Η τεχνολογία καθιστά την παραγωγή podcasts προσβάσιμη σε μη-ειδικούς, επιτρέποντας στον εκπαιδευτικό να επενδύσει την ενέργειά του στην παιδαγωγική αρχιτεκτονική του μαθήματος και όχι στην τεχνική υλοποίηση. Επιπλέον, η ευκολία παραγωγής σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν πλέον να δημιουργούν στοχευμένο ακουστικό υλικό για μαθητές με δυσλεξία, προβλήματα όρασης ή άλλες μαθησιακές δυσκολίες, υλοποιώντας στην πράξη τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Αυτή η προσέγγιση μεταμορφώνει τον εκπαιδευτικό σε έναν παραγωγό-καταναλωτή, ο οποίος όχι μόνο χρησιμοποιεί, αλλά και δημιουργεί εκπαιδευτικό υλικό προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών του, μειώνοντας παράλληλα τον χρόνο προετοιμασίας (Paudel, 2025; Zúñiga et al., 2025). Ως οφείλουμε να επισημάνουμε, η τεχνολογία δεν είναι πανάκεια. Κατά τη διάρκεια της μελέτης εντοπίστηκε έλλειψη σκηνοθετικού ελέγχου, καθώς ο χρήστης δεν έχει ακόμη τη δυνατότητα να παρέμβει στη «σκηνοθεσία» του διαλόγου, με τη διαδικασία να είναι πλήρως αυτοματοποιημένη. Αυτό σημαίνει ότι η προσαρμογή του τονικού ύφους, του ρυθμού, ή της παύσης για παιδαγωγικούς σκοπούς είναι επί του παρόντος αδύνατη, περιορίζοντας την εκφραστική ευελιξία του εκπαιδευτικού υλικού.

Βάσει των ανωτέρω, για την ένταξη αυτών των εργαλείων στην τυπική εκπαίδευση προτείνονται τα εξής. Τα σχολεία πρέπει να θεσμοθετήσουν τον «Έλεγχο Εγκυρότητας», υιοθετώντας πρωτόκολλα ώστε κανένα υλικό παραγόμενο από ΤΝ να μην διανέμεται στους μαθητές χωρίς ρητή, υπογεγραμμένη έγκριση από τον διδάσκοντα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να επιμορφωθούν στη «Μηχανική των Πηγών», εστιάζοντας όχι στην ηχογράφηση αλλά στο πώς να επιλέγουν και να οργανώνουν τις πηγές που τροφοδοτούν την ΤΝ, καθώς η ποιότητα του αποτελέσματος εξαρτάται άμεσα από την ποιότητα των δεδομένων εισόδου. Τέλος, είναι κρίσιμο να προωθηθεί ο κριτικός γραμματισμός ΤΝ στους μαθητές, ώστε να γνωρίζουν πότε ακούνε ανθρώπινη φωνή και πότε συνθετική, με τη διαφάνεια να αποτελεί θεμελιώδη αρχή της ηθικής της ΤΝ. Αυτή η διαφάνεια είναι ουσιώδης όχι μόνο για την οικοδόμηση εμπιστοσύνης στην τεχνολογία, αλλά και για την ενίσχυση της κριτικής σκέψης των μαθητών ως προς την προέλευση και την αξιοπιστία των πληροφοριών (Lee et al., 2025).

Η τεχνολογία RAG και η συνθετική ομιλία δεν ήρθαν για να αντικαταστήσουν τον δάσκαλο, αλλά για να τον ενδυναμώσουν, κατάφεραν να μετατρέψουν τον εκπαιδευτικό σε δημιουργό πολυμεσικών εμπειριών, δίνοντάς του τα εργαλεία να εμπνεύσει τη γενιά της Τεχνητής Νοημοσύνης. Το μέλλον της εκπαίδευσης δεν βρίσκεται στην τεχνοκρατική τεχνολογία, αλλά στην αρμονική συνεργασία της ανθρώπινης παιδαγωγικής ενόρασης με την υπολογιστική ισχύ της Τεχνητής Νοημοσύνης.

Βιβλιογραφία

Bayer, Z. C. (2024). Artificial Intelligence in Pedagogical Processes: a Transformative Perspective on Teaching Art History. *DergiPark (Istanbul University)*. https://dergipark.org.tr/tr/pub/neueefd/issue/85923/1561912

Beale, R. (2025). Dialogic Pedagogy for Large Language Models: Aligning Conversational AI with Proven Theories of Learning. *arXiv (Cornell University)*. https://doi.org/10.48550/arxiv.2506.19484

Bouguettaya, S., Pupo, F., Chen, M., & Fortino, G. (2025). A Meta-Survey of Generative AI in Education: Trends, Challenges, and Research Directions. *Big Data and Cognitive Computing*, *9*(9), 237. https://doi.org/10.3390/bdcc9090237

Chubb, J., Missaoui, S., Concannon, S., Maloney, L., & Walker, J. A. (2021). Interactive storytelling for children: A case-study of design and development considerations for ethical conversational AI. *International Journal of Child-Computer Interaction*, *32*, 100403. https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2021.100403

Chun, Y.-H., & Yoon, S.-Y. (2025). Creating an AI Human Professor Model to Implement a New Educational Paradigm of the 4th Industrial Revolution. *Tehnički Glasnik*, *19*(4), 587. https://doi.org/10.31803/tg-20250326033909

Corrin, L., Huijser, H., Deneen, C. C., & Han, F. (2025). An AI-generated editorial on the history of AJET's early years: An experiment. *Australasian Journal of Educational Technology*, *41*(3), 1. https://doi.org/10.14742/ajet.11469

Do, T., Shafqat, U. B., Ling, E., & Sarda, N. L. (2024). PAIGE: Examining Learning Outcomes and Experiences with Personalized AI-Generated Educational Podcasts. *arXiv (Cornell University)*. https://doi.org/10.48550/arxiv.2409.04645

Forbes, D. (2015). Beyond lecture capture: Student-generated podcasts in teacher education. *Waikato Journal of Education*, *20*(3). https://doi.org/10.15663/wje.v20i3.234

García, G. G., & Weilbach, C. (2023). If the Sources Could Talk: Evaluating Large Language Models for Research Assistance in History. *arXiv (Cornell University)*. https://doi.org/10.48550/arxiv.2310.10808

Ibrahim, A. (2022). The Positive Impact of Using Podcasts in Education in El Baha University College of Science and Arts Elmikhwa Branch. *International Journal of Educational Research Review*, *7*(4), 324. https://doi.org/10.24331/ijere.1174579

Jauhiainen, J. S., & Guerra, A. G. (2024). Evaluating Students' Open-ended Written Responses with LLMs: Using the RAG Framework for GPT-3.5, GPT-4, Claude-3, and Mistral-Large. *arXiv (Cornell University)*. https://doi.org/10.48550/arxiv.2405.05444

Jurs, P., Bethere, D., Samusevičā, A., Plotka, K., & Malinauskienė, D. (2024). Opportunities for the Implementation of Digitalization in the Study of World History and Culturology at the Secondary School Stage. In *IntechOpen eBooks*. IntechOpen. https://doi.org/10.5772/intechopen.1006466

Karpouzis, K., Pantazatos, D., Taouki, J., & Meli, K. (2024). Tailoring Education with GenAI: A New Horizon in Lesson Planning. *arXiv (Cornell University)*. https://doi.org/10.48550/arxiv.2403.12071

Lee, M. J. W., & Chan, A. (2015). Reducing the Effects of Isolation and Promoting Inclusivity for Distance Learners Through Podcasting. *DergiPark (Istanbul University)*. https://dergipark.org.tr/en/pub/tojde/issue/16919/176558

Lee, U., Jeong, Y., Kim, S., Son, Y., Byun, G., Kim, H., & Lim, C. (2025). How Can Video Generative AI Transform K-12 Education? Examining Teachers' Perspectives through TPACK and TAM. *arXiv (Cornell University)*. https://doi.org/10.48550/arxiv.2503.08003

Levey, S. (2023). Universal design for learning. *Journal of Education*, *203*(2), 479-487.

Li, Z., Wang, Z., Wang, W., Hung, K., Xie, H., & Wang, F. L. (2025). Retrieval-Augmented Generation for Educational Application: A Systematic Survey. *Computers and Education Artificial Intelligence*, 100417. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100417

Melzer, S., Asselborn, T., & Möller, R. (2025). Generative AI for Interactive Learning in Education. *Datenbank-Spektrum*. https://doi.org/10.1007/s13222-025-00507-7

Palaska, C. (2017).Anoikti prosvasi kai anoikti mathisi: koinonikos apokleismos - synchrones politikes kai stratigikes anaptyxis. *Diethnes Synedrio Gia Tin Anoikti & Ex Apostaseos Ekpaidefsi, 9*, 106. https://doi.org/10.12681/icodl.1074

Papadopoulou, M., & Smyrnaiou, Z. (2022). Digital History and History Teaching in the Digital Age. *arXiv (Cornell University)*. https://doi.org/10.48550/arxiv.2103.00473

Powell, W. A., & Courchesne, S. (2024). Opportunities and risks involved in using ChatGPT to create first grade science lesson plans. *PLoS ONE*, *19*(6). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0305337

Sayapaneni, V., Bierman, J., Laufersweiler, M., Curry, C. M., Garrett, Z., Tweedy, B. N., David, R., Pearson, T., Bond, R., Hoberecht, T., Schilling, A., Robbins, S., Acker, T., Kezbers, K., Migdalski, A., Carlisle, T., & Wright, B. (2025). Google NotebookLM. In *Arabixiv (OSF Preprints)*. Center for Open Science. https://osf.io/v65g9

Shrestha, B. L. L., Dahal, N., Hasan, Md. K., Paudel, S., & Kapar, H. (2025). Generative AI on professional development: a narrative inquiry using TPACK framework. *Frontiers in Education*, *10*. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1550773

Tafazoli, D. (2024). Exploring the potential of generative AI in democratizing English language education. *Computers and Education Artificial Intelligence*, *7*, 100275. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100275

Tufino, E. (2025). *NotebookLM as a Socratic physics tutor: Design and preliminary observations of a RAG-based tool*. https://doi.org/10.48550/ARXIV.2504.09720

Yu, M. C. (2025). A study on the Automatic Generation System of Teaching Content Based on Generative AI. In *Atlantis highlights in social sciences, education and humanities/Atlantis Highlights in Social Sciences, Education and Humanities* (p. 532). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/978-94-6463-803-5_49

Zúñiga, M. S. V., García, P. G., & Schmauß, B. (2025). Google Notebook LM: Artificial intelligence to manage plurilingual learning through the Lean-Kaizen process. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras*, 17. https://doi.org/10.30827/portalin.vixiii.33867

Διαγενεακή μάθηση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ένα μοντέλο συμπεριληπτικής συνεργασίας

Συργιάννης Χαράλαμπος, Διδάκτορας

Περίληψη

Το άρθρο διερευνά τη διαγενεακή μάθηση στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, προτείνοντας τη συνεργασία μαθητών διαφορετικών εκπαιδευτικών βαθμίδων ως ένα μοντέλο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Μέσα από τη μελέτη περίπτωσης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, αναλύεται πώς η αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών νηπιαγωγείου και γυμνασίου ενισχύει την περιβαλλοντική συνείδηση, την κοινωνική συνοχή και τη μαθησιακή ανάπτυξη. Η βιωματική και συνεργατική μάθηση ενισχύει δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση, η επικοινωνία και η κριτική σκέψη, ενώ οι μεγαλύτεροι μαθητές λειτουργούν ως καθοδηγητές των μικρότερων, ενδυναμώνοντας την εκπαιδευτική διαδικασία. Το άρθρο αναδεικνύει την αξία της συμπερίληψης, όχι μόνο ως ένταξη διαφορετικών μαθητών, αλλά και ως δημιουργία μαθησιακών κοινοτήτων που προάγουν τη συνεργασία και την κοινωνική ευθύνη, ενσωματώνοντας πρακτικές που ενισχύουν την ενεργό πολιτειότητα και τη βιώσιμη ανάπτυξη.

Λέξεις-Κλειδιά: συμπερίληψη, διδασκαλία, μάθηση, εκπαιδευτικό παιχνίδι

Intergenerational Learning and the Environment: The Collaboration of Students from Different Educational Levels as a Model of Inclusive Education

Syrgiannis Charalampos, Doctorate

Abstracts

The article explores intergenerational learning within the context of environmental education, proposing the collaboration of students from different educational levels as a model of inclusive education. Through a case study of an educational program, it analyzes how the interaction between kindergarten and middle school students enhances environmental awareness, social cohesion, and learning development. Experiential and collaborative learning foster skills such as empathy, communication, and critical thinking, while older students act as mentors for younger ones, strengthening the educational process. The article highlights the value of inclusion, not merely as the integration of diverse students but as the creation of learning communities that promote cooperation and social responsibility. It integrates practices that support active citizenship and sustainable development, demonstrating the impact of intergenerational cooperation in education.

Key-Words: inclusion, teaching, learning, educational game

Εισαγωγή

Η συμπερίληψη αποτελεί θεμελιώδη αρχή της σύγχρονης εκπαίδευσης, προωθώντας

την ισότητα, τη συμμετοχικότητα και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών (Ainscow, 2020· Florian & Black-Hawkins, 2011). Στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, η συμπερίληψη δεν περιορίζεται μόνο στην ενσωμάτωση μαθητών με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες, αλλά επεκτείνεται στη δημιουργία μαθησιακών κοινοτήτων όπου άτομα διαφορετικών ηλικιακών ομάδων, γνωστικών επιπέδων και κοινωνικών υπόβαθρων συνεργάζονται προς έναν κοινό εκπαιδευτικό και κοινωνικό στόχο (Καλαϊτζιδάκη & Λυράκη, 2023).

Η εργασία αυτή εξετάζει τη διαβαθμιδική συνεργασία μαθητών γυμνασίου και νηπιαγωγείου στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αναδεικνύοντας πώς η συνεργασία αυτή μπορεί να λειτουργήσει ως μοντέλο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και καινοτόμου παιδαγωγικής πρακτικής. Μέσα από μια μελέτη περίπτωσης, διερευνώνται οι μαθησιακές, κοινωνικές και συναισθηματικές διαστάσεις της συμπερίληψης και αναλύεται η συμβολή της διαγενεακής μάθησης στη διαμόρφωση περιβαλλοντικής συνείδησης και κοινωνικής υπευθυνότητας. Η έρευνα αυτή έχει ως σκοπό να αναδείξει πώς η διαβαθμιδική συνεργασία μαθητών διαφορετικών ηλικιακών ομάδων συμβάλλει στην ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και στην προώθηση της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης. Βασικός στόχος είναι η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η συνεργατική μάθηση μεταξύ νηπίων και εφήβων μπορεί να προάγει δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη, η ενσυναίσθηση, η επικοινωνία και η συνεργασία, δεξιότητες που είναι αναγκαίες τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στην κοινωνική ζωή (Rogoff, 1990· Vygotsky, 1978).

Η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης αναδεικνύει την αξία της διαγενεακής μάθησης και της συνεργασίας ως πρακτική που μπορεί να ενσωματωθεί σε ένα ευρύτερο μοντέλο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη νέων παιδαγωγικών στρατηγικών που υποστηρίζουν τη μάθηση όλων των μαθητών ανεξαρτήτως ηλικίας, ικανοτήτων και κοινωνικού υπόβαθρου, καθιστώντας την περιβαλλοντική εκπαίδευση ένα προνομιακό πεδίο για την εφαρμογή της συμπερίληψης στην πράξη (UNESCO, 2017).

Συμπερίληψη στην Εκπαίδευση

Η έννοια της συμπερίληψης στην εκπαίδευση αναφέρεται στη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που εξασφαλίζει την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως των ατομικών, κοινωνικών ή πολιτισμικών διαφορών τους (Ainscow, 2020). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποσκοπεί όχι μόνο στη φυσική ενσωμάτωση μαθητών με διαφορετικές ικανότητες, αλλά και στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού πλαισίου που προάγει τη διαφορετικότητα ως πηγή μάθησης και ανάπτυξης για όλους (Florian & Black-Hawkins, 2011). Η UNESCO (2017) αναγνωρίζει τη συμπερίληψη ως θεμελιώδη αρχή για τη διαμόρφωση κοινωνικά δίκαιων εκπαιδευτικών συστημάτων, υπογραμμίζοντας τη σημασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, της ενεργού συμμετοχής των μαθητών και της προώθησης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Στο πλαίσιο αυτό, η συμπερίληψη δεν αποτελεί μια απλή προσαρμογή στις ανάγκες συγκεκριμένων ομάδων, αλλά μια συνολική αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού

συστήματος ώστε να καλύπτει τις μαθησιακές ανάγκες όλων (Booth & Ainscow, 2002).

Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικοπολιτισμικής μάθησης (Vygotsky, 1978), η εκπαίδευση αποκτά αξία όταν οι μαθητές αλληλεπιδρούν ενεργά με το κοινωνικό τους περιβάλλον. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και η δημιουργία συνεργατικών μαθησιακών κοινοτήτων ενισχύουν την πρόσβαση στη γνώση και προάγουν την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών (Slee, 2019). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, επομένως, δεν αφορά μόνο τα άτομα με αναπηρία ή μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και τις διαγενεακές και διαβαθμιδικές συνεργασίες, όπως αυτές που ενσωματώνονται στην περιβαλλοντική εκπαίδευση (Καλαϊτζιδάκη & Λυράκη, 2023).

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Διαγενεακή Συνεργασία

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση στοχεύει στην καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που ενισχύουν την αειφόρο ανάπτυξη και την ενεργό πολιτειότητα (UNESCO, 2017). Μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, οι μαθητές μαθαίνουν να παρατηρούν, να ερευνούν και να αλληλεπιδρούν με το φυσικό περιβάλλον, αποκτώντας γνώσεις που συνδέονται με την πραγματική ζωή (Gruenewald, 2003). Η διαγενεακή μάθηση και η συνεργασία μεταξύ μαθητών διαφορετικών ηλικιακών ομάδων αποτελεί μια καινοτόμο προσέγγιση στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, καθώς επιτρέπει την ανταλλαγή εμπειριών, την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και την ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Kaplan, 2002). Σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky (1978), οι γνωστικές διαδικασίες ενισχύονται όταν οι μαθητές μαθαίνουν μέσα από τη συνεργασία με άλλους, ιδιαίτερα με συνομηλίκους ή μεγαλύτερους μαθητές που μπορούν να λειτουργήσουν ως μοντέλα μάθησης.

Η εφαρμογή διαγενεακής συνεργασίας στην περιβαλλοντική εκπαίδευση έχει αποδειχθεί ότι ενισχύει τη βιωματική μάθηση και προωθεί την ανάπτυξη περιβαλλοντικά υπεύθυνων πολιτών (Bandura, 1986). Οι μεγαλύτεροι μαθητές αναλαμβάνουν τον ρόλο των καθοδηγητών (scaffolding), υποστηρίζοντας τη μάθηση των μικρότερων και ενισχύοντας παράλληλα τις δικές τους γνώσεις μέσα από τη διδασκαλία (Wood et al., 1976). Η περιβαλλοντική εκπαίδευση μέσα από διαγενεακές συνεργασίες μπορεί να εφαρμοστεί σε ποικίλα εκπαιδευτικά πλαίσια, όπως η δημιουργία σχολικών κήπων, η ανακύκλωση και η καταγραφή της βιοποικιλότητας σε τοπικό επίπεδο (Gruenewald, 2003). Αυτές οι δραστηριότητες ενισχύουν την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, ενώ παράλληλα προάγουν την κοινωνική συνοχή και τη συνεργασία, δημιουργώντας ένα σχολικό περιβάλλον που ενσωματώνει τις αρχές της συμπερίληψης (Μουσένα et al., 2022).

Μέσα από την παρούσα έρευνα, αναδεικνύεται ο τρόπος με τον οποίο η διαγενεακή συνεργασία μπορεί να ενσωματωθεί στην περιβαλλοντική εκπαίδευση ως στρατηγική που ενισχύει τόσο τη γνωστική ανάπτυξη όσο και την κοινωνική αλληλεπίδραση, διαμορφώνοντας μια πιο συμπεριληπτική και συμμετοχική προσέγγιση στη μάθηση (Tudge & Rogoff, 1989).

Το παράδειγμα του περιβαλλοντικού-εκπαιδευτικού προγράμματος "Καλλιεργώντας ένα νέο μέλλον" του Κ.Ε.ΠΕ.Α. Πεταλούδων Ρόδου

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα "Καλλιεργώντας ένα νέο μέλλον" είναι μια περιβαλλοντική δράση που σχεδιάστηκε με σκοπό να ενισχύσει την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, να προάγει τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση και να καλλιεργήσει τη συνεργασία μεταξύ μαθητών διαφορετικών ηλικιακών ομάδων. Το πρόγραμμα συνδυάζει τη βιωματική μάθηση, τη διαγενεακή συνεργασία και τη συμμετοχική δράση, δημιουργώντας ένα μοντέλο εκπαιδευτικής καινοτομίας στις εγκαταστάσεις του Περιφερειακού Φυτωρίου Νοτίου Αιγαίου.

i. Στόχοι και σχεδιασμός του Προγράμματος

Το περιβαλλοντικό-εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Καλλιεργώντας ένα νέο μέλλον» στοχεύει:

- Στην ενίσχυση της περιβαλλοντικής συνείδησης μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τη φύση, την καλλιέργεια και τη βιώσιμη διαχείριση των φυσικών πόρων.
- Στην ανάπτυξη της διαγενεακής συνεργασίας μέσα από τη σύμπραξη μαθητών νηπιαγωγείου και γυμνασίου, ενισχύοντας τη συναισθηματική νοημοσύνη και την κοινωνική συνοχή.
- Στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών στην εκπαίδευση, διασφαλίζοντας ότι όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως γνωστικού επιπέδου ή δυνατοτήτων, συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία.
- Στην ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, καθώς οι μεγαλύτεροι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλο καθοδηγητών (peer mentoring), ενώ οι μικρότεροι μαθαίνουν μέσα από την αλληλεπίδραση και το παιχνίδι.
- Στην εφαρμογή αρχών της εκπαίδευσης για την αειφορία, ενθαρρύνοντας δράσεις όπως η ανακύκλωση, η καλλιέργεια βιολογικών προϊόντων και η δημιουργία ενός βιώσιμου σχολικού λαχανόκηπου.

Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε σε συνεργασία με την διεύθυνση και τον υπεύθυνο γεωπόνο του Περιφερειακού Φυτωρίου Νοτίου Αιγαίου ώστε να έχει διαθεματικό χαρακτήρα, ενσωματώνοντας στοιχεία από τη βιολογία, τη γεωγραφία, τις κοινωνικές επιστήμες, την αγωγή υγείας και τη φυσική αγωγή. Οι δράσεις του προγράμματος αναπτύσσονται σε τέσσερις φάσεις:

1. Γνωριμία και προετοιμασία (Εισαγωγικές δραστηριότητες, διαμόρφωση ομάδων, ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας).
2. Βιωματική μάθηση στη φύση (Δημιουργία και φροντίδα σχολικού λαχανόκηπου, ανακύκλωση, κομποστοποίηση).
3. Συνεργατική έρευνα και δημιουργία (Καταγραφή και παρουσίαση αποτελεσμάτων, ανταλλαγή γνώσεων μεταξύ μαθητών διαφορετικών ηλικιών).
4. Διάχυση και αξιολόγηση (Παρουσίαση του έργου στην τοπική κοινότητα,

αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων).

ii. Εφαρμογή της συμπερίληψης μέσω της συνεργασίας μαθητών γυμνασίου και νηπιαγωγείου

Η διαγενεακή συνεργασία αποτελεί βασικό άξονα του προγράμματος, καθώς φέρνει σε επαφή μαθητές διαφορετικών εκπαιδευτικών βαθμίδων, δημιουργώντας έναν συμπεριληπτικό χώρο μάθησης. Στο πλαίσιο αυτής της συνεργασίας:

- Οι μαθητές του γυμνασίου αναλαμβάνουν ρόλο καθοδηγητών, σχεδιάζοντας και υλοποιώντας δραστηριότητες για τους μικρότερους μαθητές, όπως ιστορίες για το περιβάλλον, πρακτικές συμβουλές για τη φροντίδα των φυτών και πειράματα σχετικά με τη βιώσιμη γεωργία.
- Οι μαθητές του νηπιαγωγείου συμμετέχουν ενεργά σε βιωματικές δράσεις, εξερευνώντας τη φύση, μαθαίνοντας μέσω της παρατήρησης και του παιχνιδιού, και ενισχύοντας τη γνωστική και συναισθηματική τους ανάπτυξη.
- Οι ομάδες είναι πολυμορφικές, επιτρέποντας σε μαθητές με διαφορετικές δεξιότητες να συνεργάζονται, δημιουργώντας ένα περιβάλλον όπου όλοι οι συμμετέχοντες νιώθουν χρήσιμοι και σημαντικοί.
- Η χρήση οπτικοποιημένων και διαδραστικών εργαλείων (π.χ. πίνακες εικόνων, βίντεο, παραμύθια, επαυξημένη πραγματικότητα) διευκολύνει τη συμμετοχή μαθητών με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ.

Οι δραστηριότητες σχεδιάζονται με τρόπο που ενισχύει τη συμμετοχική μάθηση, δίνοντας τη δυνατότητα σε κάθε μαθητή να συνεισφέρει, ανεξάρτητα από τις γνωστικές του ικανότητες ή το αναπτυξιακό του στάδιο. Η συμπερίληψη ενισχύεται, επίσης, μέσα από την αλληλεπίδραση με την τοπική κοινότητα, καθώς το πρόγραμμα ενθαρρύνει τη συμμετοχή γονέων, εκπαιδευτικών και τοπικών φορέων στη διαδικασία μάθησης.

iii. Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις και Παιδαγωγικές Πρακτικές που Χρησιμοποιήθηκαν

Το πρόγραμμα "Καλλιεργώντας ένα νέο μέλλον" βασίζεται σε σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές που ενισχύουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και τη διαγενεακή μάθηση:

- Βιωματική Μάθηση (Experiential Learning):

Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη φροντίδα του σχολικού λαχανόκηπου, αποκτώντας γνώσεις για τη γεωργία, τη βιώσιμη ανάπτυξη και τη σημασία της φύσης. Πραγματοποιούνται δράσεις σε εργαστήρια βιολογίας με παρατηρήσεις και μετρήσεις χρησιμοποιώντας κατάλληλα μέσα (εικόνα 1). Επίσης, δράσεις υπαίθριας μάθησης, όπως εξερεύνηση του τοπικού οικοσυστήματος και συμμετοχή σε δενδροφυτεύσεις.

Εικόνα 1: Εργαστήριο παρατήρησης φύλλων

- Κοινωνικοπολιτισμική Μάθηση (Sociocultural Learning - Vygotsky, 1978):

Η αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών διαφορετικών ηλικιών προωθεί την ανάπτυξη της συνεργασίας, της επικοινωνίας και της ενσυναίσθησης. Οι μεγαλύτεροι μαθητές παρέχουν "γνωστική σκαλωσιά" (scaffolding) στους μικρότερους, ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή τους και τη μάθηση μέσα από την υποστήριξη.

- Διαθεματική και Συνεργατική Διδασκαλία:

Συνδυάζονται γνωστικά αντικείμενα (π.χ. φυσικές επιστήμες, γλώσσα, τέχνες) για την ολιστική κατανόηση της θεματικής του προγράμματος. Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες, αναπτύσσοντας δεξιότητες ομαδικότητας και υπευθυνότητας.

- Χρήση Ψηφιακών Τεχνολογιών και Επαυξημένης Πραγματικότητας:

Χρησιμοποιούνται διαδραστικές εφαρμογές επαυξημένης πραγματικότητας (AR) για την αναπαράσταση της ανάπτυξης των φυτών και τη μοντελοποίηση οικολογικών συστημάτων (εικόνα 2). Οι μαθητές καταγράφουν και παρουσιάζουν τα ευρήματά τους μέσω βίντεο, podcast και ψηφιακών αφηγήσεων.

Εικόνα 2: Διαδραστική αφίσα ενδημικών φυτών & ζώων της Ρόδου με AR

- Αυθεντική Αξιολόγηση:

Η αξιολόγηση δεν βασίζεται μόνο σε γραπτές δοκιμασίες, αλλά περιλαμβάνει παρατήρηση, αναστοχαστικές συζητήσεις και παρουσιάσεις των μαθητών.

Μεθοδολογία της Έρευνας

Η έρευνα ακολουθεί ποιοτική προσέγγιση και βασίζεται στη μελέτη περίπτωσης του περιβαλλοντικού-εκπαιδευτικού προγράμματος «Καλλιεργώντας ένα νέο μέλλον» του Κ.Ε.ΠΕ.Α. Πεταλούδων Ρόδου. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν εβδομηντατέσσερις μαθητές νηπιαγωγείου και γυμνασίου καθώς και οι εννέα εκπαιδευτικοί τους, οι οποίοι επιλέχθηκαν με σκοπούμενη δειγματοληψία.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς, συζητήσεων εστιασμένων ομάδων (focus groups) με μαθητές και συμμετοχικής παρατήρησης κατά τη διάρκεια των βιωματικών δράσεων. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με θεματική ανάλυση και συμπληρωματικά με ανάλυση SWOT, προκειμένου να αποτυπωθούν οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές διαστάσεις της διαγενεακής συνεργασίας. Τηρήθηκαν πλήρως οι αρχές της ερευνητικής δεοντολογίας.

Αποτελέσματα - Συζήτηση

Η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς και τις συζητήσεις εστιασμένων ομάδων με μαθητές νηπιαγωγείου και γυμνασίου ανέδειξε σημαντικά ευρήματα σχετικά με την εφαρμογή της διαγενεακής συνεργασίας στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Μέσα από την ανάλυση SWOT εντοπίστηκαν τόσο τα εκπαιδευτικά οφέλη όσο και οι προκλήσεις της υλοποίησης του προγράμματος (πίνακας 1).

Δυνατά σημεία (**S**trengths)	Αδυνατά σημεία (**W**eaknesses)
-Ενίσχυση της περιβαλλοντικής συνείδησης: Οι μαθητές ανέφεραν ότι η συμμετοχή τους στις δράσεις του προγράμματος τους βοήθησε να κατανοήσουν τη σημασία της αειφορίας και της υπεύθυνης διαχείρισης των φυσικών πόρων. -Ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων: Η συνεργασία μεταξύ μαθητών διαφορετικών ηλικιακών ομάδων δημιούργησε ένα περιβάλλον μάθησης βασισμένο στην αλληλοϋποστήριξη. Οι μεγαλύτεροι μαθητές βελτίωσαν τις ηγετικές τους δεξιότητες, ενώ οι μικρότεροι ανέπτυξαν εμπιστοσύνη στην ομαδική δουλειά. -Συμπερίληψη και ισότιμη συμμετοχή: Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η βιωματική φύση του προγράμματος επέτρεψε τη συμμετοχή όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων ή των ατομικών τους αναγκών.	-Δυσκολίες στη συνεργασία μεταξύ διαφορετικών ηλικιακών ομάδων: Οι μαθητές γυμνασίου ανέφεραν ότι αρχικά αντιμετώπισαν προκλήσεις στην επικοινωνία με τους μικρότερους μαθητές, καθώς δεν ήταν εξοικειωμένοι με το πώς να προσαρμόζουν τη γλώσσα τους ή να εξηγούν έννοιες με απλό τρόπο. -Ανάγκη για εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική περιβαλλοντική εκπαίδευση: Κάποιοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι θα ήθελαν περισσότερη επιμόρφωση σχετικά με τη συμπεριληπτική διδασκαλία και τη διαγενεακή μάθηση. -Χρονικοί περιορισμοί στο ωρολόγιο πρόγραμμα: Η ένταξη του προγράμματος στο σχολικό πρόγραμμα αποτέλεσε πρόκληση λόγω του ήδη αυξημένου φόρτου των μαθημάτων.
Ευκαιρίες (**O**pportunities)	Απειλές (**T**hreats)
-Δυνατότητα θεσμοθέτησης της διαγενεακής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης: Τα θετικά αποτελέσματα	-Δυσκολία διατήρησης της μαθητικής συμμετοχής: Αν το πρόγραμμα δεν συνεχίσει να

του προγράμματος μπορούν να αξιοποιηθούν για τη δημιουργία μόνιμων σχολικών προγραμμάτων διαγενεακής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. -Αξιοποίηση νέων τεχνολογιών: Η χρήση επαυξημένης πραγματικότητας (AR), ψηφιακών εκπαιδευτικών εργαλείων και εικονικών περιβαλλόντων θα μπορούσε να ενισχύσει την εμπειρία μάθησης και να προσελκύσει περισσότερο τους μαθητές. -Συνεργασία με άλλες σχολικές κοινότητες: Η ανάπτυξη δικτύων σχολείων που εφαρμόζουν παρόμοια προγράμματα θα μπορούσε να ενισχύσει την ανταλλαγή καλών πρακτικών και την από κοινού ανάπτυξη περιβαλλοντικών δράσεων.	ανανεώνεται και να ενσωματώνει νέες μεθόδους διδασκαλίας, μπορεί να χαθεί το ενδιαφέρον των μαθητών. -Κλιματική αλλαγή και περιβαλλοντικές προκλήσεις: Οι αλλαγές στις καιρικές συνθήκες και η περιβαλλοντική υποβάθμιση μπορεί να επηρεάσουν τη βιωσιμότητα των σχολικών περιβαλλοντικών δράσεων (π.χ. ξηρασία που επηρεάζει τις καλλιέργειες στους σχολικούς κήπους). -Περιορισμένοι οικονομικοί πόροι: Η έλλειψη χρηματοδότησης για περιβαλλοντικές δράσεις μπορεί να δυσχεράνει τη συνέχιση του προγράμματος.

Πίνακας 1: SWOT ανάλυση

Στα δυνατά σημεία συγκαταλέγεται η ενίσχυση της περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών, καθώς οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι οι βιωματικές δράσεις τους βοήθησαν να κατανοήσουν τη σημασία της αειφορίας και της υπεύθυνης διαχείρισης των φυσικών πόρων (UNESCO, 2017· Gruenewald, 2003). Παράλληλα, η συνεργασία μεταξύ μαθητών διαφορετικών ηλικιακών ομάδων ενίσχυσε τις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, με τους μεγαλύτερους μαθητές να λειτουργούν ως καθοδηγητές και τους μικρότερους να μαθαίνουν μέσα από την αλληλεπίδραση, στοιχείο που συνάδει με τις αρχές της κοινωνικοπολιτισμικής μάθησης (Vygotsky, 1978· Rogoff, 1990)..

Η συμπερίληψη και η ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών αναδείχθηκαν ως κεντρικά αποτελέσματα του προγράμματος, καθώς η βιωματική και συνεργατική φύση των δραστηριοτήτων διευκόλυνε τη συμμετοχή μαθητών με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ, επιβεβαιώνοντας τη σημασία των συμπεριληπτικών παιδαγωγικών πρακτικών (Ainscow, 2020· Florian & Black-Hawkins, 2011). Οι εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν ότι το θετικό μαθησιακό κλίμα και η συνεργασία μεταξύ βαθμίδων ενίσχυσαν τη σχέση μαθητών–εκπαιδευτικών και τη δέσμευση των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Slee, 2019).

Παράλληλα, εντοπίστηκαν αδυναμίες, όπως οι αρχικές δυσκολίες επικοινωνίας μεταξύ των διαφορετικών ηλικιακών ομάδων και οι χρονικοί περιορισμοί του ωρολογίου προγράμματος, οι οποίοι επηρέασαν τη συστηματικότητα της εφαρμογής. Ωστόσο, αναδείχθηκαν σημαντικές ευκαιρίες για θεσμοθέτηση αντίστοιχων προγραμμάτων και για περαιτέρω αξιοποίηση ψηφιακών τεχνολογιών και επαυξημένης πραγματικότητας, ενισχύοντας τη βιωματική και συμμετοχική μάθηση (Bandura, 1986· Wood et al., 1976).

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε ότι η διαγενεακή συνεργασία στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης μπορεί να λειτουργήσει ως αποτελεσματικό μοντέλο συμπεριληπτικής παιδαγωγικής πρακτικής. Το πρόγραμμα «Καλλιεργώντας ένα νέο μέλλον» συνέβαλε ουσιαστικά στην ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης, κοινωνικών και

συναισθηματικών δεξιοτήτων και στην ενίσχυση της ενεργού συμμετοχής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Η βιωματική και συνεργατική μάθηση ενίσχυσε την ενσυναίσθηση, την υπευθυνότητα και την αλληλοϋποστήριξη μεταξύ μαθητών διαφορετικών ηλικιακών ομάδων, διαμορφώνοντας ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και συνεργασίας. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί υιοθέτησαν νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που ενίσχυσαν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Συνολικά, τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση αποτελεί πρόσφορο πεδίο για την εφαρμογή διαγενεακών και συμπεριληπτικών πρακτικών, οι οποίες μπορούν να συμβάλουν στη διαμόρφωση μαθησιακών κοινοτήτων με κοινωνική ευθύνη και περιβαλλοντική ευαισθησία.

Βιβλιογραφία

Ainscow, M. (2020). *Promoting equity in education: Lessons from international experiences*. Routledge.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *The Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE.

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *Cambridge Journal of Education, 41*(2), 173–190.

Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher, 32*(4), 3–12.

Kalaitzidaki, M., & Lyraki, R. (2023). Perivallontiki Ekpaidefsi kai Eidiki Agogi. I periptosi ton Kentron Perivallontikis Ekpaidefsis to etos 2018-19. P*erivallontiki Ekpaidefsi gia tin Aeiforia, 5(2)*, 43-57.

Kaplan, M. (2002). Intergenerational programs in schools: Considerations of form and function. *International Review of Education, 48*(5), 305-334.

Mousena E., Angelidou G., & Vasilopoulou A. (2022). Diapolitismiki epikoinonia kai symperilipsi paidion Roma stin ekpaidefsi: Apopseis goneon. *Erevna stin Ekpaidefsi, 11(1),* 241–263. https://doi.org/10.12681/hjre.30001

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.

Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, *23*(9), 909-922.

Tudge, J. R. H., & Rogoff, B. (1989). Peer influences on cognitive development: Piagetian and Vygotskian perspectives. *New Directions for Child Development, 1989*(42), 17-25.

UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives*. UNESCO Publishing.

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

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, *17*(2), 89-100.

Ένταξη της κίνησης στη διαθεματική διδασκαλία: Εφαρμογή σε μαθητές Στ΄ Δημοτικού για την κατανόηση κοινωνικών ανισοτήτων

Φυλακτακίδου Αναστασία, Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, Διδάκτορας
Τσίλη Ευαγγελία-Μαρία, Αναπληρώτρια Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη παρουσιάζει μια βιωματική και παιγνιώδη διδακτική παρέμβαση για μαθητές/τριες Στ΄ Δημοτικού, με στόχο την κατανόηση κοινωνικών ανισοτήτων και σύνθετων κοινωνικών φαινομένων, όπως ο πόλεμος και ο κοινωνικός αποκλεισμός. Η παρέμβαση περιλαμβάνει τέσσερις δραστηριότητες: «Το Μονοπάτι των Εμποδίων», «Στο Σπίτι της Άννας», «Ανάμεσα σε δύο κόσμους» και «Το Τανγκό της Νεφέλης». Μέσω του κύκλου σχεδιασμός–δράση–παρατήρηση–αναστοχασμός αναδεικνύεται η σημασία της ενσώματης, παιγνιώδους και διαθεματικής μάθησης στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης, συνεργασίας και κριτικής σκέψης.

Λέξεις-Κλειδιά: βιωματική μάθηση, ενσώματη μάθηση, κοινωνικές ανισότητες, παιγνιώδης μάθηση, έρευνα δράσης

Integrating Movement into Interdisciplinary Teaching: Implementation with 6th Grade Students for Understanding Social Inequalities

Fylaktakidou Anastasia, Senior Teaching Fellow, PhD
Tsili Evangelia-Maria, Substitute Teacher in Primary Education, Master's Student

Abstract

This study presents an experiential and game-based teaching intervention for sixth-grade students, aiming to foster understanding of social inequalities and complex social phenomena such as war and social exclusion. The intervention includes four activities: "The Path of Obstacles," "At Anna's Home," "Between Two Worlds" and "Nefeli's Tango." Through the action research cycle of planning–action–observation–reflection, the study highlights the significance of embodied, playful, and interdisciplinary learning in developing empathy, collaboration, and critical thinking.

Key-Words: experiential learning, embodied learning, social inequalities, game-based learning, action research

Εισαγωγή

Οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης αναδεικνύουν την ανάγκη μετάβασης από παραδοσιακά, δασκαλοκεντρικά μοντέλα σε συμμετοχικά, μαθητοκεντρικά περιβάλλοντα, όπου η μάθηση προκύπτει μέσα από ενεργό εμπλοκή, διάλογο και αναστοχασμό. Στο

πλαίσιο αυτό, η γνώση οικοδομείται από τους μαθητές, με στόχο την καλλιέργεια κριτικής σκέψης, αυτονομίας και δημιουργικότητας (Bruner, 1996; Ματσαγγούρας, 2008).

Η ένταξη της κίνησης στη διδασκαλία συνιστά παιδαγωγικά τεκμηριωμένη στρατηγική, ιδίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς η σωματική εμπλοκή ενισχύει συγκέντρωση, συμμετοχή και βαθύτερη κατανόηση εννοιών (Bacon & Lord, 2021; Caracuel-Cáliz et al., 2025; Noris et al., 2020). Η ενσώματη μάθηση υποστηρίζει ότι η σκέψη και η κατανόηση θεμελιώνονται στη σωματική εμπειρία και στην αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (Lakoff & Johnson, 1999; Shapiro & Stolz, 2019). Η βιωματική μάθηση (Kolb, 1984) συνδέει εμπειρία, αναστοχασμό και μεταφορά γνώσης, ενώ η παιγνιώδης μάθηση (Vygotsky, 1978) προσφέρει ασφαλές πλαίσιο πειραματισμού. Ο συνδυασμός τους μετατρέπει αφηρημένες έννοιες σε ουσιαστική εμπειρία κατανόησης.

Η διαθεματική αξιοποίηση της κίνησης ενισχύει τη σύνδεση διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων, ενισχύοντας την εννοιολογική κατανόηση και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (Donnelly & Lambourne, 2011). Το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, λόγω του διαθεματικού και βιωματικού του χαρακτήρα, παρέχει πρόσφορο πλαίσιο για εφαρμογή κινησιοκεντρικών δραστηριοτήτων και την κατανόηση κοινωνικών εννοιών όπως οι κοινωνικές ανισότητες.

Η μελέτη αυτή, στο πλαίσιο έρευνας δράσης, διερευνά την εφαρμογή μιας διαθεματικής, ενσώματης διδακτικής παρέμβασης σε μαθητές/τριες Στ΄ Δημοτικού, εστιάζοντας στην κατανόηση κοινωνικών ανισοτήτων και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και ενσυναίσθησης. Με αφετηρία το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (Ενότητα 4: «Το άτομο και η Διεθνής Κοινωνία»), η παρέμβαση υλοποιήθηκε ως ενιαίος κύκλος έρευνας δράσης: Σχεδιασμός → Δράση → Παρατήρηση → Αναστοχασμός → Αναπροσαρμογή (Clark et al., 2020; Elliott, 1991). Η διαδικασία εξελίχθηκε δυναμικά, καθώς τα δεδομένα κάθε δραστηριότητας τροφοδοτούσαν τον επανασχεδιασμό της επόμενης, ενισχύοντας τον αναστοχαστικό χαρακτήρα της διδακτικής πράξης.

Οι τέσσερις δραστηριότητες («Το Μονοπάτι των Εμποδίων», «Στο Σπίτι της Άννας», «Ανάμεσα σε δύο κόσμους», «Το Τανγκό της Νεφέλης») συγκροτούν ένα συνεκτικό σύνολο διαθεματικής παρέμβασης, ενσωματώνοντας Γλώσσα, Ιστορία, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Φυσική Αγωγή, Μουσική και Εργαστήριο Δεξιοτήτων. Κεντρικός άξονας ήταν η μετατροπή της μάθησης σε σωματική, βιωματική και κοινωνική εμπειρία. Η παιγνιώδης διάσταση και η ανάληψη ρόλων λειτούργησαν ως μέσα εννοιολογικής κατανόησης και συναισθηματικής εμπλοκής. Η συνεχής ανατροφοδότηση μεταξύ δραστηριοτήτων επέτρεψε προσαρμογή και βελτίωση του σχεδιασμού.

Η συμβολή της παρέμβασης έγκειται στη συστηματική θεμελίωση της ένταξης της κίνησης στη διδασκαλία κοινωνικών εννοιών και στη δομημένη αναπτυξιακή αλληλουχία των δραστηριοτήτων.

Παρουσίαση των Διδακτικών Ενοτήτων

Φάση 1: «Το Μονοπάτι των Εμποδίων: Βιώνοντας τις Ανισότητες» (90’)

Στόχος: μέσω της ένταξης βιωματικής εμπειρίας, ο προβληματισμός γύρω από τις έννοιες της άνισης αφετηρίας, των κοινωνικών εμποδίων, των κοινωνικών ανισοτήτων και του ρόλου της τύχης στη ζωή των ανθρώπων, καθώς και η ανάπτυξη συνεργασίας, στρατηγικής και ενσυναίσθησης.

Διαδικασία Υλοποίησης της Παρέμβασης: Η διδακτική παρέμβαση οργανώθηκε σε δύο διακριτές αλλά αλληλοσυμπληρούμενες φάσεις: την προπαρασκευαστική φάση και τη φάση εφαρμογής.

Α΄ Φάση – Προπαρασκευαστική (εντός τάξης, 45’): Σε προγενέστερο διδακτικό χρόνο υλοποιήθηκε αυτοτελής ενότητα με αφετηρία το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (Ενότητα 4: «Το άτομο και η Διεθνής Κοινωνία»). Στο πλαίσιο αυτής αναπτύχθηκε συστηματική διεπιστημονική διασύνδεση με πρόσφατα διδαχθείσες ενότητες της Γεωγραφίας (Ενότητα 16: «Οι φυσικές καταστροφές και οι συνέπειές τους στις ζωές των ανθρώπων») και της Ιστορίας (Ενότητα 5: «Οι Βαλκανικοί Πόλεμοι»). Η φάση αυτή επικεντρώθηκε στη γνωστική επεξεργασία των εννοιών του πολέμου, της κοινωνικής ανισότητας και των άνισων ευκαιριών, με στόχο τη θεωρητική θεμελίωση της επόμενης δράσης.

Β΄ Φάση – Φάση εφαρμογής (βιωματική προσέγγιση, 45’): Σε συνέχεια της θεωρητικής επεξεργασίας, υλοποιήθηκε η βιωματική διδακτική ενότητα στον αύλειο χώρο του σχολείου, σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής. Η φάση αυτή στόχευε στη μετατροπή της γνωστικής κατανόησης σε ενσώματη μαθησιακή εμπειρία, μέσω κινητικών και συνεργατικών δραστηριοτήτων που προσομοίωναν τις άνισες αφετηρίες και τα κοινωνικά εμπόδια:

Α. Εισαγωγή (15΄): Η δραστηριότητα ξεκίνησε με τους μαθητές/τριες σε κύκλο. Τέθηκε το ερώτημα-ερέθισμα: «Πιστεύετε ότι όλα τα παιδιά στον κόσμο ξεκινούν τη ζωή τους από το ίδιο σημείο;» Ακολούθησε σύντομη διερευνητική συζήτηση σχετικά με τις έννοιες των ευκαιριών, των εμποδίων και των μη ελεγχόμενων παραγόντων.

Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες διασκορπίστηκαν στον χώρο, αποτυπώνοντας οπτικά τη διαφορετική αφετηρία, και κλήθηκαν να φανταστούν ότι εκπροσωπούν παιδιά από διαφορετικά μέρη του κόσμου, ώστε να διασφαλιστεί παιδαγωγικά ασφαλές πλαίσιο. Ο/Η εκπαιδευτικός διατύπωνε συνθήκες, βάσει των οποίων οι μαθητές/τριες επέλεγαν να κινηθούν ή να παραμείνουν ακίνητοι/ες, ανάλογα με το αν θεωρούσαν ότι τους αφορούσαν.

Ενδεικτικά παραδείγματα: α) Αν έχει πάντα φαγητό στο σπίτι, κάνε ένα βήμα μπροστά, β) Αν δεν μπορεί να πηγαίνει σχολείο γιατί εργάζεται, κάνε ένα βήμα πίσω, γ) Αν έχει πρόσβαση σε βιβλία ή υπολογιστή, κάνε δύο βήματα μπροστά, δ) Αν έχει περιορισμένη

πρόσβαση σε ιατρική φροντίδα, κάνε δύο μικρά βήματα πίσω, ε) Αν δεν έχει επιλογή για το μέλλον του, μείνε ακίνητος.

Σταδιακά διαμορφώθηκε στον χώρο μια άνιση κατανομή, με ορισμένους/ες μαθητές/τριες να βρίσκονται μπροστά και άλλους/ες πίσω ή στο πλάι. Η σωματική αυτή μετατόπιση ανέδειξε βιωματικά ότι τα εμπόδια διαφοροποιούνται ως προς την ένταση, ότι η κοινωνική πορεία δεν είναι γραμμική και ότι η στασιμότητα συνιστά επίσης μορφή περιορισμού.

Β. Κύριο Μέρος – Το Μονοπάτι των Εμποδίων (15΄): Οι μαθητές/τριες ενημερώθηκαν ότι θα βιώσουν συμβολικά ένα «ταξίδι» με εμπόδια. Σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής διαμορφώθηκε ασφαλής λαβύρινθος με κινητικές δοκιμασίες (στεφάνια, κώνους, δίσκους, σχοινάκια, ζάρια αφρού και καλάθια). Οι συμμετέχοντες/ουσες χωρίστηκαν σε δύο ομάδες και η δραστηριότητα οργανώθηκε ως σκυταλοδρομία.

Η διαδρομή περιλάμβανε: 1. Πέρασμα από τέσσερα στεφάνια με συγκεκριμένες κινητικές οδηγίες, 2. Τρέξιμο ζικ-ζακ ανάμεσα σε τέσσερις κώνους. 3. Κουτσό σε τέσσερις δίσκους, 4. Δέκα επαναλήψεις με σχοινάκι, 5. Ρίψη ζαριού έως ότου εμφανιστεί ο αριθμός έξι, 7. Εύστοχη ρίψη του ζαριού σε καλάθι, 8. Επιστροφή και παράδοση σκυτάλης.

Ο παράγοντας της «τύχης» (ζάρι) ενσωματώθηκε για να αναδειχθεί ο ρόλος μη ελεγχόμενων παραγόντων. Παρά τον ανταγωνιστικό χαρακτήρα, δόθηκε έμφαση στην εμπειρία της διαδρομής και όχι στη νίκη. Η δραστηριότητα συνδύαζε κινητικές δεξιότητες, στρατηγική και συνεργασία.

Αναστοχασμός (15΄): Συζήτηση γύρω από τις δυσκολίες, τα εμπόδια που εξαρτώνται από το άτομο ή τον εξωτερικό παράγοντα, τις άνισες ευκαιρίες και τα στερεότυπα επιτυχίας. Η συζήτηση μετατοπίζεται από «ποιος κέρδισε», στη διαδικασία, την προσπάθεια και την ενθάρρυνση και τη συνεργασία.

Ημερολόγιο εκπαιδευτικού: η παρέμβαση λειτούργησε συμπεριληπτικά, ιδίως για μαθητή με προσφυγικό υπόβαθρο και περιορισμένη γλωσσική επάρκεια, καθώς η σωματική δράση αποτέλεσε κοινό κώδικα επικοινωνίας. Ο μαθητής συμμετείχε ενεργά, υποστηρίχθηκε από συμμαθητές στα αγγλικά και ενσωματώθηκε πλήρως στην ομάδα. Το στοιχείο αυτό επιβεβαίωσε τη δυναμική της ενσώματης μάθησης ως συμπεριληπτικής πρακτικής. Ως παιδαγωγική αποτίμηση, η δραστηριότητα πέτυχε να μετατρέψει μια κινητική εμπειρία σε κοινωνικό στοχασμό. Παρατηρήθηκε έντονη συναισθηματική εμπλοκή, αλλά περιορισμένη τεκμηριωμένη επιχειρηματολογία και δυσκολία διάκρισης πληροφορίας και άποψης. Τα ευρήματα αυτά αξιοποιούνται στον σχεδιασμό των επόμενων φάσεων, με στόχο την ενίσχυση της κριτικής σκέψης και της μεταγνωστικής επίγνωσης.

Φάση 2: «Στο Σπίτι της Άννας» (45’)

Στόχοι: Η ενότητα στόχευε στην εμβάθυνση του φαινομένου του πολέμου ως σύνθετου, διαχρονικού και παγκόσμιου κοινωνικού ζητήματος, ενισχύοντας παράλληλα τη συναισθηματική και μεταγνωστική εμπλοκή των μαθητών, καθώς και στην ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας, κριτικής και δημιουργικής σκέψης.

Διαδικασία: Το διδακτικό υλικό εντάχθηκε στην Ενότητα 17 της Γλώσσας («Πόλεμος και Ειρήνη»). και αξιοποιήθηκε το απόσπασμα από το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ. Αξιοποιήθηκαν επίσης τα ποιήματα «Ανατολή Θανάτου» και «Ομορφίτα», δύο ποιήματα συνδεδεμένα με το κυπριακό ζήτημα.

Α. Εισαγωγή–ενεργοποίηση πρότερων γνώσεων (15’): Ανάγνωση των ποιημάτων και σύντομη συζήτηση για σύγχρονες πολεμικές συγκρούσεις. Οι μαθητές συνέδεσαν το ιστορικό πλαίσιο με τη σύγχρονη πραγματικότητα, ανακαλώντας παραδείγματα από την επικαιρότητα. Ακολούθησε σύντομη αναφορά στη ζωή της Άννας Φρανκ και προβολή φωτογραφίας από το Μουσείο στο Άμστερνταμ.

Β. Κύριο μέρος (25’): Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος *«Έξι Καπέλα Σκέψης»* του Edward de Bono (2006): Οι μαθητές χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες των πέντε ατόμων. Κάθε ομάδα έλαβε ένα καπέλο διαφορετικού χρώματος (καφέ, κόκκινο, κίτρινο καπέλο) κάθε χρώμα αντιστοιχεί σε διαφορετική οπτική. Η δραστηριότητα συνδυάζει ατομική και ομαδική επεξεργασία, με καταγραφή σκέψεων και δημιουργία αντιπολεμικών αφισών:

Λευκό καπέλο (πληροφοριακή διερεύνηση. Όλοι οι μαθητές/τριες): Εστίαση στα αντικειμενικά δεδομένα. Όλα τα παιδιά διάβασαν μέρος του κειμένου. Το καπέλο μετακινούνταν στο παιδί που διάβαζε κάθε φορά, οπτικοποιώντας τον διαμοιρασμό της πληροφορίας.

Καφέ καπέλο (κριτική – αναγνώριση κινδύνων): Καταγραφή των αρνητικών συνεπειών του πολέμου. Επιλέχθηκε καφέ αντί μαύρου ώστε να αποφευχθούν στερεοτυπικές συνδηλώσεις.

*Κόκκινο καπέλο (συναισθηματική ανταπόκριση):*Έκφραση συναισθημάτων που προκάλεσε η μαρτυρία της Άννας Φρανκ (φόβος, αγωνία, αβεβαιότητα, απώλεια).

Κίτρινο καπέλο (θετική οπτική): Αναζήτηση αξιών που αναδεικνύονται μέσα από την αντίθεση «πόλεμος – ειρήνη» (αλληλεγγύη, συνεργασία, κοινωνική συνοχή).

Μπλε καπέλο (μεταγνώση – οργάνωση διαδικασίας): Το κρατά ο εκπαιδευτικός σε ρόλο συντονιστή της διαδικασίας, οργανώνοντας την ομαδοποίηση ιδεών, τη ροή της σκέψης και τη διατύπωση συμπερασμάτων. Καταγράφηκαν στον πίνακα: οι επιπτώσεις πολέμου, τα συναισθήματα, οι περιβαλλοντικές συνέπειες, αξίες ειρήνης, σύγχρονες εστίες συγκρούσεων. Η ορατή αυτή δομή ενίσχυσε τη μεταγνωστική επίγνωση, καθώς οι μαθητές μπορούσαν να «δουν» τον τρόπο που σκεφτόντουσαν.

Γ. Μεταβατική Δημιουργική Δράση: Με το *Πράσινο καπέλο* (δημιουργική σκέψη. Όλοι οι μαθητές/τριες), τα παιδιά παρήγαγαν αντιπολεμικές αφίσες και συνθήματα. Το πράσινο καπέλο εκφράζει τη δημιουργικότητα, την παραγωγή νέων ιδεών και την εξερεύνηση εναλλακτικών λύσεων. Η δραστηριότητα αποτέλεσε μετασχηματισμό της ανάλυσης σε δημιουργική έκφραση, μεταφέροντας τη γνωστική κατανόηση σε συμβολική δράση.

Αναστοχασμός: Οι μαθητές ανέλυσαν συναισθήματα φόβου και απώλειας, κατέγραψαν αρνητικές συνέπειες πολέμου και αναγνώρισαν αξίες όπως αλληλεγγύη και συνεργασία. Η ανατροφοδότηση από τη Φάση 1, ενίσχυσε την ένταξη συζητήσεων για τον παράγοντα τύχη και άνιση αφετηρία.

Ημερολόγιο εκπαιδευτικού: Η δεύτερη εφαρμογή αποτέλεσε αναπροσαρμοσμένη παρέμβαση βασισμένη σε ευρήματα. Με βάση την παρατήρηση της δράσης και της αντίδρασης των μαθητών/τριών κατέδειξε ότι, η οπτική διαφοροποίηση της σκέψης λειτουργεί ενισχυτικά στη μεταγνώση, η ένταξη σαφούς διαδικασίας του «πώς σκεφτόμαστε» βελτιώνει την ποιότητα επιχειρηματολογίας και η δημιουργική παραγωγή μπορεί να λειτουργήσει ως γέφυρα μεταξύ γνωστικού και αξιακού επιπέδου. Η παρατήρηση κατέδειξε επίσης την ανάγκη περεταίρω βελτίωσης της επιχειρηματολογίας με αξιοποίηση εξωκειμενικών δεδομένων, κάτι που θα αξιοποιηθεί στον επόμενο κύκλο σχεδιασμού, ενισχύοντας περαιτέρω τον ερευνητικό χαρακτήρα της παρέμβασης.

Φάση 3: «Ανάμεσα σε δύο κόσμους» (45’)

Στόχοι: η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επίγνωσης και η ενίσχυση της ικανότητας των μαθητών να αναγνωρίζουν, να ερμηνεύουν και να σέβονται διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας, με έμφαση στη μη λεκτική έκφραση και στις πολιτισμικά προσδιορισμένες αξίες.

Διαδικασία: Η παρούσα παιγνιώδης δραστηριότητα εντάσσεται στο πλαίσιο του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αξιοποιώντας τη μεθοδολογία των κρίσιμων περιστατικών (Apedaile & Schill, 2008). Οργανώνεται σε διακριτές φάσεις.

Α. Χωρισμός σε ομάδες (2-3’): οι μαθητές χωρίζονται τυχαία σε δύο ομάδες μέσω επιλογής μαντηλιών διαφορετικού χρώματος, ώστε να αποφεύγεται η δημιουργία προκαθορισμένων ρόλων ή ιεραρχιών. Η πρώτη ομάδα ονομάζεται «Άλμπατρος» και η δεύτερη «ΣΤ΄», αντιστοιχώντας συμβολικά σε δύο διαφορετικούς πολιτισμούς.

Β. Δημιουργία πολιτισμικής ταυτότητας – σενάρια (7–10΄): οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες. Καλούνται να επεξεργαστούν πιθανά σενάρια επικοινωνίας, όπως ο χαιρετισμός, ο αποχαιρετισμός, η έκφραση συναισθημάτων (χαρά, λύπη, θυμός, απογοήτευση), η επίδειξη αξιών (αλληλοσεβασμός, αλληλεγγύη, ενσυναίσθηση) και η διαχείριση μιας απλής παρεξήγησης. Η φάση αυτή λειτουργεί ως προετοιμασία για την

επικείμενη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση και ενισχύει τη συνεργασία και τη δημιουργική σκέψη των μαθητών.

Γ. Δημιουργία κώδικα επικοινωνίας (10΄): κάθε ομάδα αναπτύσσει τον δικό της κώδικα επικοινωνίας. Η ομάδα «Άλμπατρος» καλείται να επικοινωνεί αποκλειστικά μέσω μη λεκτικών μέσων, αξιοποιώντας χειρονομίες και κινήσεις του σώματος. Για την υποστήριξη της διαδικασίας, παρέχεται μια παραμυθένια αφήγηση που περιγράφει έναν φανταστικό πολιτισμό στον οποίο η επικοινωνία δεν βασίζεται στον προφορικό λόγο. Οι μαθητές διαμορφώνουν συγκεκριμένες χειρονομίες για βασικές επικοινωνιακές λειτουργίες, όπως η έκφραση συμπάθειας, η ανάγκη για προσωπικό χώρο, η ευγνωμοσύνη, η χαρά, ο χαιρετισμός και η αδυναμία κατανόησης.

Η ομάδα ΣΤ΄, αντίθετα, χρησιμοποιεί έναν μικτό κώδικα επικοινωνίας. Οι μαθητές επιτρέπεται να χρησιμοποιούν περιορισμένο αριθμό λέξεων-κλειδιών, σε συνδυασμό με χειρονομίες και εικαστικά μέσα. Στο πλαίσιο αυτό, καλούνται να δημιουργήσουν ζωγραφιές που αποτυπώνουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται την επικοινωνία, την έκφραση συναισθημάτων και τις αξίες που διέπουν τις σχέσεις τόσο εντός της ομάδας τους όσο και προς άτομα που δεν ανήκουν σε αυτήν. Οι εικαστικές δημιουργίες λειτουργούν ως εναλλακτικό μέσο επικοινωνίας και πολιτισμικής εκπροσώπησης.

Δ. Αλληλεπίδραση – Το κρίσιμο περιστατικό (10΄): πραγματοποιείται η αλληλεπίδραση των δύο ομάδων στο πλαίσιο ενός φανταστικού σεναρίου συνάντησης, όπως η συμμετοχή σε ένα «φεστιβάλ πολιτισμών». Οι μαθητές καλούνται να επικοινωνήσουν χωρίς να αποκαλύπτουν ρητά τους κώδικες επικοινωνίας που έχουν δημιουργήσει. Κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης αναδύονται φυσικά παρεξηγήσεις, οι οποίες αποτελούν το κρίσιμο περιστατικό της δραστηριότητας και λειτουργούν ως αφετηρία για στοχασμό και επαναδιαπραγμάτευση νοημάτων.

Αναστοχασμός (15’): οι μαθητές συζητούν τις εμπειρίες τους και προσπαθούν να αποκωδικοποιήσουν τους τρόπους επικοινωνίας της άλλης ομάδας. Μέσα από καθοδηγούμενες ερωτήσεις ενθαρρύνονται να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να αναστοχαστούν πάνω στις αρχικές τους υποθέσεις και να συνδέσουν την εμπειρία τους με πραγματικές καταστάσεις κοινωνικής και πολιτισμικής διαφορετικότητας. Η συζήτηση επεκτείνεται σε ζητήματα διακρίσεων και εναλλακτικών μορφών επικοινωνίας, όπως η γραφή Braille, αποδοχή της διαφορετικότητας και προσωπικά συναισθήματα των μαθητών, ενισχύοντας την κατανόηση της ποικιλομορφίας και της σημασίας της προσβασιμότητας.

Φάση 4: «Το Τανγκό της Νεφέλης» (45’)

Στόχοι: να κατανοήσουν οι μαθητές την έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού μέσα από καλλιτεχνικό έργο, να βιώσουν τη συνεργασία ως αναγκαία προϋπόθεση συλλογικής δημιουργίας, να αναπτύξουν ενσυναίσθηση και αλληλεγγύη μέσω της μουσικής πράξης.

Διαδικασία: η δραστηριότητα υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος της Μουσικής, με αφετηρία το τραγούδι *«Το Τανγκό της Νεφέλης»* (διασκευή της Χάρις Αλεξίου του Tango to Evora της Loreena McKennitt).

Α. Εισαγωγή (5'): παρουσιάστηκε ο αφηγηματικός πυρήνας του τραγουδιού, με αναφορά στις διώξεις των «μαγισσών» του Μεσαίωνα, ως παράδειγμα κοινωνικού αποκλεισμού και στιγματισμού. Ακολούθησε σύντομη συζήτηση σύνδεσης με σύγχρονες μορφές διακρίσεων.

Β. Κύριο μέρος (30'): σε συνεργασία με τη μουσικό του σχολείου συγκροτήθηκε μικρή ορχήστρα (μεταλλόφωνα, αρμόνιο, τύμπανα). Οι μαθητές διδάχθηκαν το βασικό μουσικό μοτίβο και ερμήνευσαν το τραγούδι συλλογικά. Η μουσική πράξη λειτούργησε ως πεδίο εφαρμογής της έννοιας της αλληλεξάρτησης: κάθε μέλος συνέβαλε στο τελικό αποτέλεσμα.

Αναστοχασμός (7'): κατά τη συζήτηση, οι μαθητές συνέδεσαν τη μουσική συνεργασία με την κοινωνική συμπερίληψη, αναγνωρίζοντας ότι η απουσία ενός μέλους επηρεάζει το σύνολο. Η παρατήρηση κατέγραψε αυξημένη συμμετοχικότητα και θετική αλληλεπίδραση, γεγονός που επιβεβαίωσε τη δυναμική της ενσώματης και καλλιτεχνικής μάθησης στην κατανόηση κοινωνικών ζητημάτων.

Αναστοχασμός εκπαιδευτικού: Η συγκεκριμένη ενότητα αξιοποίησε τα ευρήματα της δραστηριότητας «Ανάμεσα σε δύο κόσμους», όπου διαπιστώθηκε η ανάγκη μεταφοράς της κριτικής κατανόησης σε συλλογική δημιουργική πράξη. Η μουσική συνεργασία αποτέλεσε το στάδιο της νέας δράσης στον κύκλο έρευνας δράσης, ενώ η συστηματική παρατήρηση της συμμετοχής και της δυναμικής της ομάδας τροφοδότησε τον τελικό αναστοχασμό της παρέμβασης. Οι τέσσερις διδακτικές ενότητες συγκρότησαν μια κλιμακωτή παιδαγωγική πορεία: από τη σωματική βίωση της ανισότητας, στη διαπολιτισμική παρερμηνεία και, τελικά, στη συλλογική καλλιτεχνική δημιουργία. Η διαδοχική εφαρμογή και η συνεχής ανατροφοδότηση μεταξύ των δραστηριοτήτων ανέδειξαν την έρευνα δράσης ως δυναμική διαδικασία βελτίωσης της διδακτικής πράξης και ενίσχυσης της κριτικής και συναισθηματικής ωρίμανσης των μαθητών.

Συμπεράσματα

Η παρατήρηση των δραστηριοτήτων ανέδειξε σημαντική πρόοδο σε συνεργατικές δεξιότητες, ενσυναίσθηση και κριτική σκέψη. Οι μαθητές/τριες μετακινήθηκαν από αυθόρμητες αντιδράσεις σε τεκμηριωμένη επιχειρηματολογία και συνειδητή κατανόηση σύνθετων κοινωνικών εννοιών, όπως ανισότητα, αποκλεισμός και πολιτισμική ετερότητα.

Ο κύκλος Σχεδιασμός → Δράση → Παρατήρηση → Αναστοχασμός λειτούργησε ως δυναμικό εργαλείο ανατροφοδότησης και βελτίωσης της διδακτικής πράξης. Η διαθεματική και συμπεριληπτική οργάνωση των δραστηριοτήτων απέδειξε ότι η ενσώματη,

βιωματική και παιγνιώδης μάθηση μπορεί να υποστηρίξει την κατανόηση αφηρημένων κοινωνικών εννοιών σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα.

Συνολικά, η ένταξη της κίνησης στη διδασκαλία ενίσχυσε τη μαθησιακή εμπλοκή, την κατανόηση κοινωνικών εννοιών και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και ενσυναίσθησης, επιβεβαιώνοντας την αποτελεσματικότητα της προσέγγισης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Apedaile, S., & Schill, L. (2008). *Critical incidents for intercultural communication*. NorQuest College.

Bacon, P., & Lord, R. N. (2021). The impact of physically active learning during the school day on children's physical activity levels, time on task and learning behaviours and academic outcomes. *Health Education Research, 36*(3), 362–373. https://doi.org/10.1093/her/cyab020

Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.

Caracuel-Cáliz, R. F., Ubago-Jiménez, J. L., Alonso-Vargas, J. M., & Melguizo-Ibáñez, E. (2025). Impact of active methodologies involving physical activity on primary school students: A systematic review (2018–2024). *Sports, 13*(10), 358. https://doi.org/10.3390/sports13100358

Clark, J. S., Porath, S., Thiele, J., & Jobe, M. (2020). *Action research*. Manhattan, KS: New Prairie Press. Retrieved from https://newprairiepress.org/ebooks/34

De Bono, E. (2006). *Six Thinking Hats* (revised ed.). Back Bay Books.

Donnelly, J. E., & Lambourne, K. (2011). Classroom-based physical activity, cognition, and academic achievement. *Preventive Medicine, 52*(Suppl), S36–S42. https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.021

Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes & Philadelphia: Open University Press.

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

Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. Basic Books.

Matsangouras, I. (2008). I diaforopoiimeni paidagogiki sti scholiki taxi: Theoria kai praxi. Athina: Grigori.

Norris, E., Van Steen, T., Direito, A., & Stamatakis, E. (2020). Physically active lessons in schools and their impact on physical activity, educational, health and cognition outcomes: A systematic review and meta-analysis. *British Journal of Sports Medicine, 54*(14), 826–838. https://doi.org/10.1136/bjsports-2018-100502

Shapiro, L., & Stolz, S. A. (2019). Embodied cognition and its significance for education. *Theory and Research in Education, 17*(1), 19–39. https://doi.org/10.1177/1477878518822149

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

Η παιδική λογοτεχνία ως πεδίο καλλιέργειας οριζόντιων δεξιοτήτων στην εποχή της τεχνητής νοημοσύνης

Σοφία Τσάτσου-Νικολούλη, Μεταδιδακτορική ερευνήτρια

Περίληψη

Η παιδική λογοτεχνία συνιστά ένα καίριο παιδαγωγικό πεδίο, το οποίο υπερβαίνει τη γλωσσική και γνωστική διάσταση της ανάγνωσης και συνδέεται ουσιαστικά με την καλλιέργεια οριζόντιων δεξιοτήτων και τη συναισθηματική ευημερία των μαθητών. Το άρθρο εξετάζει τη συμβολή της αφήγησης στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της κριτικής σκέψης και της ψυχικής ανθεκτικότητας στην παιδική ηλικία, εστιάζοντας στον ρόλο της παιδικής λογοτεχνίας στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Παράλληλα, αναλύονται οι προκλήσεις που αναδύονται στην εποχή της τεχνητής νοημοσύνης και της ψηφιακής αφήγησης, καθώς και η σημασία της παιδαγωγικής διαμεσολάβησης του εκπαιδευτικού. Τέλος, παρουσιάζονται ενδεικτικές παιδαγωγικές εφαρμογές που αναδεικνύουν τη δυνατότητα της παιδικής λογοτεχνίας να λειτουργήσει ως εργαλείο νοηματοδότησης της εμπειρίας, ενίσχυσης της συναισθηματικής αγωγής και υποστήριξης ενός ανθρωποκεντρικού εκπαιδευτικού προσανατολισμού.

Λέξεις-Κλειδιά: παιδική λογοτεχνία, οριζόντιες δεξιότητες, αφήγηση

Children's literature as a field for cultivating soft skills in the age of artificial intelligence

Sofia Tsatsou-Nikolouli, Postdoctoral Researcher

Abstract

Children's literature constitutes a pivotal pedagogical field that transcends the linguistic and cognitive dimensions of reading and is substantially linked to the cultivation of soft skills and the emotional well-being of students. This article examines the contribution of narrative to the development of empathy, critical thinking and resilience in childhood, focusing on the role of children's literature in the contemporary educational environment. Concurrently, it analyzes the challenges emerging in the age of artificial intelligence and digital storytelling, as well as the importance of the teacher's pedagogical mediation. Finally, indicative pedagogical applications are presented that highlight the potential of children's literature to function as a tool for the meaning-making of experience, the enhancement of emotional education and the support of a human-centered educational orientation.

Key-Words: children's literature, soft skills, narrative

Εισαγωγή

Η παιδική λογοτεχνία κατέχει διαχρονικά ιδιαίτερη θέση στο παιδαγωγικό περιβάλλον, όχι μόνο ως μέσο φιλαναγνωσίας, αλλά και ως πεδίο διαμόρφωσης στάσεων, αξιών και τρόπων κατανόησης του κόσμου. Οι αφηγήσεις που απευθύνονται στα παιδιά λειτουργούν ως χώροι ταύτισης, προβληματισμού και συναισθηματικής επεξεργασίας, μέσα στους οποίους οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τον εαυτό τους και τους άλλους. Υπό αυτή την έννοια, η παιδική λογοτεχνία υπερβαίνει τον ρόλο του απλού αναγνώσματος και αναδεικνύεται σε ουσιαστικό παιδαγωγικό εργαλείο.

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η συζήτηση γύρω από την εκπαίδευση μετατοπίζεται σταδιακά από την αποκλειστική έμφαση στη γνωστική επίδοση προς την καλλιέργεια οριζόντιων δεξιοτήτων, όπως η ενσυναίσθηση, η επικοινωνία, η συνεργασία και η κριτική σκέψη. Οι δεξιότητες αυτές συνδέονται άμεσα με τη συναισθηματική ευημερία των παιδιών και θεωρούνται απαραίτητες για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Στο πλαίσιο αυτό, η παιδική λογοτεχνία προσφέρει ένα προνομιακό πεδίο παιδαγωγικής παρέμβασης, καθώς δημιουργεί συνθήκες ασφαλούς διερεύνησης εμπειριών, συναισθημάτων και κοινωνικών σχέσεων.

Παράλληλα, η αυξανόμενη παρουσία της τεχνητής Νοημοσύνης και των ψηφιακών μορφών αφήγησης επαναφέρει ερωτήματα σχετικά με τη φύση του κειμένου, τη σημασία της αναγνωστικής εμπειρίας και τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως διαμεσολαβητή του νοήματος. Σε αυτό το περιβάλλον, η παιδική λογοτεχνία δεν αντιμετωπίζεται ως παρωχημένο μέσο, αλλά ως χώρος στοχασμού, βιωματικής εμπλοκής και παιδαγωγικής ουσίας που δεν μπορεί να υποκατασταθεί από αυτοματοποιημένες μορφές λόγου.

Το παρόν άρθρο εστιάζει στον ρόλο της παιδικής λογοτεχνίας ως πεδίου ενίσχυσης οριζόντιων δεξιοτήτων στο δημοτικό σχολείο, εξετάζοντας τη συμβολή της αφήγησης στη συναισθηματική ευημερία και την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών. Παράλληλα, επιχειρείται η ανάδειξη των παιδαγωγικών προκλήσεων που διαμορφώνονται στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον με στόχο μια παιδαγωγικά τεκμηριωμένη επανατοποθέτηση της παιδικής λογοτεχνίας στη σχολική πράξη.

Θεωρητικό πλαίσιο

Παιδική λογοτεχνία και καλλιέργεια οριζόντιων δεξιοτήτων

Η παιδική λογοτεχνία έχει μελετηθεί εκτενώς ως μέσο γλωσσικής ανάπτυξης και καλλιέργειας της αναγνωστικής ικανότητας, ωστόσο τα τελευταία χρόνια η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει ολοένα και περισσότερο τον ρόλο της ως πεδίου ανάπτυξης κοινωνικών, συναισθηματικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Οι αφηγηματικές δομές, οι χαρακτήρες και τα νοήματα των παιδικών κειμένων προσφέρουν στα παιδιά τη δυνατότητα να επεξεργαστούν εμπειρίες, να αναγνωρίσουν συναισθήματα και να διαμορφώσουν στάσεις απέναντι στον εαυτό τους και τους άλλους (Nikolajeva, 2014).

Στο πλαίσιο της σύγχρονης παιδαγωγικής, οι οριζόντιες δεξιότητες (soft skills) περιλαμβάνουν ένα σύνολο ικανοτήτων που υπερβαίνουν το γνωστικό αντικείμενο και αφορούν τη συναισθηματική νοημοσύνη, την ενσυναίσθηση, την επικοινωνία, τη συνεργασία, την κριτική σκέψη και την αυτορρύθμιση. Οι δεξιότητες αυτές θεωρούνται καθοριστικές για τη σχολική επιτυχία, αλλά και για τη συνολική ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (OECD, 2018). Η καλλιέργειά τους δεν επιτυγχάνεται μέσω άμεσης διδασκαλίας, αλλά μέσα από βιωματικές, διαλογικές και αφηγηματικές διαδικασίες στις οποίες η παιδική λογοτεχνία κατέχει κεντρική θέση.

Η αφηγηματική εμπειρία επιτρέπει στους μαθητές να ταυτιστούν με τους ήρωες, να παρακολουθήσουν τη συναισθηματική τους πορεία και να κατανοήσουν τις συνέπειες των επιλογών τους. Μέσα από αυτή τη διαδικασία ενισχύεται η ενσυναίσθηση και η ικανότητα κατανόησης διαφορετικών οπτικών, στοιχεία που αποτελούν βασικούς πυλώνες της κοινωνικής μάθησης (Mar, Oatley, & Peterson, 2009). Παράλληλα, η έκθεση σε σύνθετες αφηγηματικές καταστάσεις συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, καθώς τα παιδιά καλούνται να ερμηνεύσουν γεγονότα, να αξιολογήσουν συμπεριφορές και να διατυπώσουν προσωπικές κρίσεις.

Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στη σχέση της παιδικής λογοτεχνίας με τη συναισθηματική αγωγή και την ψυχική ευημερία. Σύμφωνα με τη θεωρία της αφηγηματικής ταυτότητας, τα άτομα οργανώνουν την εμπειρία τους μέσα από ιστορίες, οι οποίες λειτουργούν ως πλαίσια κατανόησης του εαυτού και του κόσμου (McAdams, 2011). Στην παιδική ηλικία, η επαφή με λογοτεχνικές αφηγήσεις προσφέρει ασφαλή χώρο για τη διερεύνηση δύσκολων συναισθημάτων, φόβων και συγκρούσεων, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη ψυχικής ανθεκτικότητας και αυτογνωσίας.

Η διεθνής έρευνα στο πεδίο της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης αναγνωρίζει τη λογοτεχνία ως βασικό εργαλείο ενίσχυσης της συναισθηματικής επίγνωσης και της κοινωνικής κατανόησης (CASEL, 2020). Μέσα από τη συζήτηση, την αναδιήγηση και τη δημιουργική γραφή, οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να εκφράσουν συναισθήματα, να αναστοχαστούν πάνω σε εμπειρίες και να οικοδομήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης μέσα στη σχολική κοινότητα. Η παιδική λογοτεχνία, επομένως, δε λειτουργεί απλώς ως αντικείμενο διδασκαλίας, αλλά ως διαδικασία που ενισχύει την ενεργό συμμετοχή και την προσωπική εμπλοκή των μαθητών/τριών.

Στο πλαίσιο αυτό, η αξιοποίηση της παιδικής λογοτεχνίας στην εκπαιδευτική πράξη προϋποθέτει τη μετάβαση από μια αναπαραγωγική προσέγγιση της ανάγνωσης σε μια δημιουργική και διαλογική διαδικασία. Ο καθοριστικός ρόλος του εκπαιδευτικού έγκειται στο να διαμεσολαβήσει την αναγνωστική εμπειρία, να ενθαρρύνει τον διάλογο και να δημιουργήσει συνθήκες μέσα στις οποίες οι μαθητές/τριες μπορούν να αναπτύξουν οριζόντιες δεξιότητες μέσα από τη λογοτεχνική αφήγηση (Cremin, 2015).

Αφήγηση, “mental wealth” και ψυχική ανθεκτικότητα στην παιδική ηλικία

Η αφήγηση αποτελεί θεμελιώδη μηχανισμό μέσω του οποίου τα παιδιά οργανώνουν την εμπειρία τους και προσδίδουν νόημα στα γεγονότα της καθημερινής ζωής. Μέσα από τις ιστορίες, πραγματικές ή φανταστικές, τα παιδιά επεξεργάζονται συναισθήματα, φόβους, επιθυμίες και κοινωνικές σχέσεις, οικοδομώντας σταδιακά μια συνεκτική εικόνα του εαυτού τους. Στο πλαίσιο αυτό, η παιδική λογοτεχνία λειτουργεί ως ασφαλής αφηγηματικός χώρος, όπου δύσκολα βιώματα και σύνθετα συναισθήματα μπορούν να προσεγγιστούν έμμεσα και συμβολικά (Bruner, 1996).

Η έννοια του “mental wealth” συνδέεται με τη συνολική ψυχική ευημερία του ατόμου και περιλαμβάνει στοιχεία όπως η συναισθηματική ισορροπία, η αίσθηση νοήματος, η αυτοεκτίμηση και η ικανότητα διαχείρισης προκλήσεων. Στην παιδική ηλικία, η καλλιέργεια του “mental wealth” δεν επιτυγχάνεται μέσω άμεσης διδασκαλίας, αλλά μέσα από εμπειρίες που επιτρέπουν τη συναισθηματική έκφραση, τον αναστοχασμό και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Η λογοτεχνική αφήγηση προσφέρει τέτοιες εμπειρίες, καθώς ενεργοποιεί τη φαντασία και δημιουργεί συναισθηματική εμπλοκή χωρίς να εκθέτει άμεσα το παιδί (Fivush et al., 2011).

Κεντρική θέση στη σχετική βιβλιογραφία κατέχει η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται και να ανακάμπτει από δυσκολίες. Η επαφή με λογοτεχνικές αφηγήσεις, στις οποίες οι ήρωες αντιμετωπίζουν προκλήσεις, αποτυχίες ή απώλειες, συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικών προτύπων αντιμετώπισης και ενισχύει την κατανόηση ότι οι δυσκολίες αποτελούν μέρος της ανθρώπινης εμπειρίας (Masten, 2014). Μέσα από τη διαδικασία της ταύτισης, τα παιδιά μπορούν να αναγνωρίσουν στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και να αναπτύξουν αισθήματα ελπίδας και αυτοαποτελεσματικότητας.

Η παιδική λογοτεχνία συνδέεται επίσης άμεσα με την ανάπτυξη της συναισθηματικής επίγνωσης, καθώς δίνει μορφή και γλώσσα σε εσωτερικές καταστάσεις που συχνά παραμένουν αδιαμόρφωτες. Η ονομασία και η αναγνώριση συναισθημάτων μέσα από αφηγηματικά πλαίσια διευκολύνει τη συναισθηματική ρύθμιση και ενισχύει την ενσυναίσθηση απέναντι στους άλλους (Denham et al., 2007). Οι ιστορίες λειτουργούν, επομένως, ως «δοκιμαστικοί χώροι» συναισθηματικής εμπειρίας, όπου τα παιδιά μπορούν να διερευνήσουν αντιδράσεις και επιλογές χωρίς πραγματικό κίνδυνο.

Ιδιαίτερη σημασία έχει ο ρόλος της διαμεσολαβημένης ανάγνωσης και της παιδαγωγικής συζήτησης γύρω από το λογοτεχνικό κείμενο. Η ενθάρρυνση του διαλόγου, η αναδιήγηση της ιστορίας και η δημιουργική γραφή επιτρέπουν στα παιδιά να επεξεργαστούν ενεργά το νόημα της αφήγησης και να συνδέσουν το κείμενο με προσωπικές εμπειρίες. Η διαδικασία αυτή ενισχύει την αυτογνωσία και τη συναισθηματική ανθεκτικότητα, συμβάλλοντας στη συγκρότηση μιας θετικής αφηγηματικής ταυτότητας (McLean & Syed, 2015).

Η παιδική λογοτεχνία στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο

Η μεταβολή της έννοιας της αφήγησης σε ένα ψηφιακό περιβάλλον

Στο πλαίσιο αυτό, η παιδική λογοτεχνία καλείται να επαναπροσδιορίσει τη θέση της μέσα σε ένα περιβάλλον όπου η αφήγηση ανταγωνίζεται πλήθος ψηφιακών ερεθισμάτων. Η ψηφιακή αφήγηση χαρακτηρίζεται από ταχύτητα, αποσπασματικότητα και έντονη οπτικοακουστική φόρτιση, στοιχεία που διαφοροποιούν ουσιαστικά τη διαδικασία πρόσληψης σε σχέση με τη γραμμική, στοχαστική ανάγνωση του έντυπου βιβλίου. Ωστόσο, η μετάβαση αυτή δε συνεπάγεται απαραίτητα την υποβάθμιση της λογοτεχνικής εμπειρίας, αλλά αναδεικνύει την ανάγκη για κριτική προσέγγιση της αφήγησης και των μορφών της (Ryan, 2015).

Η παιδική λογοτεχνία, μέσα σε αυτό το μεταβαλλόμενο περιβάλλον, διατηρεί τη δυναμική της ως χώρος αργής, στοχαστικής αφήγησης που επιτρέπει την ανάπτυξη σχέσης με το κείμενο. Η αναγνωστική εμπειρία δεν εξαντλείται στην κατανόηση της πλοκής, αλλά επεκτείνεται στη συναισθηματική εμπλοκή, την ταύτιση και τον αναστοχασμό. Η διατήρηση αυτών των στοιχείων καθίσταται κρίσιμη σε μια εποχή όπου η αφήγηση συχνά αποσυνδέεται από τη βιωματική εμπειρία (Rosenblatt, 1995).

Συνεπώς, η μεταβολή της έννοιας της αφήγησης δεν συνιστά απειλή για την παιδική λογοτεχνία, αλλά πρόκληση επανατοποθέτησής της στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η παιδαγωγική αξιοποίηση της αφήγησης προϋποθέτει συνειδητή επιλογή κειμένων, ενίσχυση της κριτικής ανάγνωσης και ενεργό ρόλο του εκπαιδευτικού ως διαμεσολαβητή, ώστε η λογοτεχνική εμπειρία να παραμένει ουσιαστική και νοηματοδοτημένη μέσα σε ένα ψηφιακά κορεσμένο περιβάλλον.

Η τεχνητή νοημοσύνη και το παιδικό κείμενο: όρια και δυνατότητες

Η εμφάνιση και η ταχεία εξέλιξη της τεχνητής νοημοσύνης στον χώρο της παραγωγής και επεξεργασίας κειμένων επηρεάζει αναπόφευκτα και το πεδίο της παιδικής λογοτεχνίας. Η δυνατότητα αυτόματης δημιουργίας αφηγηματικών κειμένων, προσαρμοσμένων σε ηλικιακά ή γλωσσικά χαρακτηριστικά, εγείρει ερωτήματα σχετικά με τη φύση του λογοτεχνικού έργου, τη διαδικασία της συγγραφής και τη σχέση του παιδιού με το κείμενο. Στο πλαίσιο αυτό, η τεχνητή νοημοσύνη δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί απλώς ως τεχνολογικό εργαλείο, αλλά ως παράγοντας που επαναπροσδιορίζει τον τρόπο με τον οποίο παράγεται και προσλαμβάνεται η αφήγηση (Floridi et al., 2018).

Οι εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης στον χώρο της παιδικής αφήγησης συχνά εστιάζουν στη λειτουργικότητα, την ταχύτητα και την προσαρμοστικότητα του κειμένου. Παρότι τα παραγόμενα κείμενα μπορεί να εμφανίζουν δομική συνοχή και γλωσσική επάρκεια, στερούνται συχνά της βιωματικής και συναισθηματικής πυκνότητας που χαρακτηρίζει τη λογοτεχνική αφήγηση. Η παιδική λογοτεχνία, ως κατεξοχήν χώρος συναισθηματικής ταύτισης και νοηματοδότησης, δεν εξαντλείται στη μορφή ή στην

πλοκή, αλλά εμπεριέχει στοιχεία πρόθεσης, εμπειρίας και ανθρώπινης οπτικής που δύσκολα αναπαράγονται αλγοριθμικά (Zipes, 2012).

Ιδιαίτερη σημασία έχει η διάκριση ανάμεσα στη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης ως υποστηρικτικού μέσου και στην υποκατάσταση της λογοτεχνικής δημιουργίας. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να αξιοποιηθεί επικουρικά, για παράδειγμα ως αφετηρία συζήτησης, ως εργαλείο σύγκρισης αφηγηματικών εκδοχών ή ως μέσο προβληματισμού γύρω από τη γλώσσα και τη δομή του κειμένου. Ωστόσο, η ανεξέλεγκτη χρήση της ενέχει τον κίνδυνο να περιορίσει την επαφή των μαθητών/τριών με αυθεντικά λογοτεχνικά έργα και να αποδυναμώσει τη σχέση τους με την αναγνωστική εμπειρία (UNESCO, 2023).

Σε επίπεδο παιδαγωγικής φιλοσοφίας, η ένταξη της τεχνητής νοημοσύνης στη σχολική πράξη απαιτεί κριτική στάση και σαφή οριοθέτηση. Η παιδική λογοτεχνία δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί ως απλό περιεχόμενο προς κατανάλωση, αλλά ως διαδικασία που προϋποθέτει χρόνο, στοχασμό και συναισθηματική εμπλοκή. Η υποκατάσταση της λογοτεχνικής αφήγησης από αυτοματοποιημένα κείμενα ενδέχεται να υποβαθμίσει τη δυνατότητα των παιδιών να αναπτύξουν αφηγηματική σκέψη, φαντασία και προσωπική σχέση με το κείμενο (Carr, 2010).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως παιδαγωγικού διαμεσολαβητή

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, ο ρόλος του εκπαιδευτικού επαναπροσδιορίζεται, καθώς καλείται να λειτουργήσει όχι μόνο ως μεταδότης γνώσης, αλλά ως παιδαγωγικός διαμεσολαβητής ανάμεσα στο παιδί, το κείμενο και το ευρύτερο πολιτισμικό πλαίσιο. Ιδιαίτερα στον χώρο της παιδικής λογοτεχνίας, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει κρίσιμη λειτουργία στη διαμόρφωση της αναγνωστικής εμπειρίας, καθοδηγώντας τη διαδικασία νοηματοδότησης και ενισχύοντας τη συναισθηματική και κριτική εμπλοκή των μαθητών/τριών με το λογοτεχνικό έργο (Rosenblatt, 1995).

Η διαμεσολάβηση αυτή καθίσταται ακόμη πιο σημαντική σε ένα περιβάλλον έντονων ψηφιακών επιδράσεων και αυξανόμενης παρουσίας αυτοματοποιημένων μορφών λόγου. Ο εκπαιδευτικός καλείται να βοηθήσει τους μαθητές να διακρίνουν ανάμεσα σε πληροφοριακά, λειτουργικά και λογοτεχνικά κείμενα, να αναγνωρίσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της αφηγηματικής γλώσσας και να κατανοήσουν τη σημασία της πρόθεσης, της οπτικής και του συναισθηματικού βάθους που ενυπάρχουν στην ανθρώπινη αφήγηση. Η καθοδήγηση αυτή συμβάλλει στη διατήρηση της λογοτεχνίας ως χώρου βιωματικής εμπειρίας και όχι απλής κατανάλωσης κειμένου (Wolf, 2018).

Μέσα από πρακτικές όπως η καθοδηγούμενη συζήτηση, η αναδιήγηση, ο αναστοχασμός και η δημιουργική γραφή, ο εκπαιδευτικός ενισχύει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών και δημιουργεί συνθήκες συναισθηματικής ασφάλειας. Οι πρακτικές αυτές επιτρέπουν στα παιδιά να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα, να συνδέσουν το λογοτεχνικό κείμενο με προσωπικές εμπειρίες και να αναπτύξουν δεξιότητες

αυτογνωσίας και ενσυναίσθησης. Η λογοτεχνία, υπό αυτή την οπτική, μετατρέπεται σε εργαλείο καλλιέργειας ψυχικής ανθεκτικότητας και κοινωνικής κατανόησης (Cremin, 2015).

Ιδιαίτερη σημασία έχει επίσης η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αντί για άκριτη αποδοχή ή απόρριψη, απαιτείται κριτικός γραμματισμός και σαφής παιδαγωγικός προσανατολισμός. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει τις τεχνολογικές δυνατότητες ως αφορμή για προβληματισμό και σύγκριση, ενισχύοντας τη μεταγνωστική επίγνωση των παιδιών και την κατανόηση των ορίων της αυτοματοποιημένης αφήγησης. Με τον τρόπο αυτό, η τεχνολογία εντάσσεται στη μαθησιακή διαδικασία χωρίς να υποκαθιστά τον παιδαγωγικό και ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα της λογοτεχνίας (UNESCO, 2023).

Παιδαγωγικές εφαρμογές της παιδικής λογοτεχνίας στο δημοτικό σχολείο

Η αξιοποίηση της παιδικής λογοτεχνίας στο δημοτικό σχολείο συνδέεται με μια παιδαγωγική αντίληψη που αντιμετωπίζει το λογοτεχνικό κείμενο ως εμπειρία και όχι ως αντικείμενο απλής κατανόησης. Στο πλαίσιο αυτό, η ανάγνωση λειτουργεί ως διαδικασία ενεργοποίησης της σκέψης, της φαντασίας και του συναισθήματος, επιτρέποντας στα παιδιά να εμπλακούν ουσιαστικά με το περιεχόμενο της ιστορίας και να οικοδομήσουν προσωπικά νοήματα. Η παιδική λογοτεχνία μπορεί έτσι να συμβάλει στη διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που ευνοεί τον διάλογο, τη συμμετοχή και τη συναισθηματική ασφάλεια (Nikolajeva, 2014).

Μία βασική παιδαγωγική εφαρμογή αφορά την ερμηνευτική και αναστοχαστική ανάγνωση, κατά την οποία οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να διερευνήσουν τα κίνητρα των χαρακτήρων, τα ηθικά διλήμματα της αφήγησης και τις συνέπειες των επιλογών που παρουσιάζονται στο κείμενο. Η προσέγγιση αυτή ενισχύει την ικανότητα κατανόησης σύνθετων κοινωνικών καταστάσεων και συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να ερμηνεύουν γεγονότα πέρα από το προφανές επίπεδο της πλοκής (Nussbaum, 2010).

Η δημιουργική γραφή, ως συνέχεια της αναγνωστικής εμπειρίας, αποτελεί επίσης βασικό πεδίο παιδαγωγικής αξιοποίησης της παιδικής λογοτεχνίας. Μέσα από δραστηριότητες όπως ο εσωτερικός μονόλογος ενός ήρωα, η αλλαγή οπτικής γωνίας ή η επέκταση της ιστορίας, οι μαθητές/τριες καλούνται να επεξεργαστούν αφηγηματικά και συναισθηματικά το κείμενο. Η διαδικασία αυτή ενισχύει τη φαντασία, την αυτοέκφραση και την ικανότητα αναστοχασμού, ενώ ταυτόχρονα προσφέρει χώρο για την έκφραση προσωπικών βιωμάτων με έμμεσο και ασφαλή τρόπο (Kucer, 2014).

Ιδιαίτερη σημασία έχει η συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας στην ανάπτυξη του συναισθηματικού γραμματισμού. Μέσα από τις αφηγήσεις, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με ένα ευρύ φάσμα συναισθημάτων, τα οποία μπορούν να αναγνωρίσουν, να ονομάσουν και να συζητήσουν. Η διαδικασία αυτή διευκολύνει τη συναισθηματική επίγνωση και

τη ρύθμιση συναισθημάτων, καθώς και την κατανόηση των συναισθηματικών καταστάσεων των άλλων, στοιχείο σημαντικό για τη διαμόρφωση θετικών κοινωνικών σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον (Cain & Oakhill, 2009).

Τέλος, η παιδική λογοτεχνία προσφέρεται για συνεργατικές μαθησιακές πρακτικές, όπως η ομαδική ανάγνωση, η συλλογική αναδιήγηση και η συν-δημιουργία ιστοριών. Οι πρακτικές αυτές ενισχύουν την επικοινωνία, τη διαπραγμάτευση απόψεων και την αίσθηση συμμετοχής στην ομάδα, συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός θετικού μαθησιακού κλίματος. Μέσα από τη συλλογική εμπλοκή με το λογοτεχνικό κείμενο, η μάθηση αποκτά κοινωνική και συναισθηματική διάσταση που υπερβαίνει τα όρια της ατομικής επίδοσης (Johnson & Johnson, 2009).

Κενά και προοπτικές για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα

Η ανάλυση που προηγήθηκε ανέδειξε την παιδική λογοτεχνία ως παιδαγωγικό πεδίο με σαφή δυναμική ως προς την καλλιέργεια των οριζόντιων δεξιοτήτων και τη στήριξη της συναισθηματικής ευημερίας των μαθητών/τριών. Παρά τη θεωρητική αναγνώριση του ρόλου της, η αξιοποίησή της στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα παραμένει σε μεγάλο βαθμό αποσπασματική και συχνά εξαρτάται από την προσωπική πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού, παρά από έναν συστηματικό παιδαγωγικό σχεδιασμό.

Ένα βασικό κενό εντοπίζεται στη περιορισμένη σύνδεση της παιδικής λογοτεχνίας με έννοιες όπως οι οριζόντιες δεξιότητες, η συναισθηματική αγωγή και η ψυχική ευημερία στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πράξης. Η λογοτεχνία αξιοποιείται συχνά κυρίως για γλωσσικούς σκοπούς, γεγονός που περιορίζει τη δυναμική της ως μέσου συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης.

Παράλληλα, η εντεινόμενη παρουσία της ψηφιακής τεχνολογίας και της τεχνητής νοημοσύνης δημιουργεί την ανάγκη για επαναπροσδιορισμό της σχέσης των παιδιών με το κείμενο και την αφήγηση. Η έλλειψη συστηματικής επιμόρφωσης σε ζητήματα κριτικής αξιοποίησης της τεχνολογίας ενδέχεται να οδηγήσει είτε σε άκριτη υιοθέτηση ψηφιακών πρακτικών είτε σε αμυντική απομάκρυνση από τη λογοτεχνική εμπειρία.

Οι προοπτικές που αναδεικνύονται σχετίζονται με την ανάγκη ενίσχυσης της θεωρητικής και παιδαγωγικής παρουσίας της παιδικής λογοτεχνίας στον σχολικό σχεδιασμό. Η συστηματική ενσωμάτωση πρακτικών δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής σε συνδυασμό με την ενδυνάμωση του ρόλου του εκπαιδευτικού ως παιδαγωγικού διαμεσολαβητή, μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος που υποστηρίζει την κριτική σκέψη, τη συναισθηματική επίγνωση και τη νοηματοδότηση της εμπειρίας.

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε την παιδική λογοτεχνία ως ένα σύνθετο και δυναμικό παιδαγωγικό πεδίο, το οποίο υπερβαίνει τη στενή γνωστική λειτουργία της ανάγνωσης και

συνδέεται ουσιαστικά με την καλλιέργεια των οριζόντιων δεξιοτήτων και τη συναισθηματική ευημερία των παιδιών. Η αφήγηση, μέσα από τις μορφές, τους χαρακτήρες και τα νοήματά της, λειτουργεί ως χώρος νοηματοδότησης της εμπειρίας και υποστήριξης της ψυχικής ανάπτυξης στην παιδική ηλικία.

Η ανάλυση έδειξε ότι, σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που μεταβάλλεται ραγδαία υπό την επίδραση της τεχνολογίας και της τεχνητής νοημοσύνης, η παιδική λογοτεχνία διατηρεί τον ανθρωποκεντρικό και βιωματικό της χαρακτήρα. Αντί να αντιμετωπίζεται ως παρωχημένο μέσο, μπορεί να λειτουργήσει ως πεδίο κριτικού διαλόγου, συναισθηματικής εμπλοκής και ανάπτυξης αφηγηματικής σκέψης, στοιχεία που δεν μπορούν να υποκατασταθούν από αυτοματοποιημένες μορφές λόγου.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στον ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος αναδεικνύεται σε καθοριστικό παράγοντα για την παιδαγωγική αξιοποίηση της παιδικής λογοτεχνίας. Μέσα από τη συνειδητή διαμεσολάβηση, την επιλογή κατάλληλων κειμένων και τη δημιουργία χώρου διαλόγου και αναστοχασμού, η λογοτεχνική εμπειρία μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση ψυχικά ανθεκτικών, κριτικά σκεπτόμενων και κοινωνικά ευαίσθητων μαθητών.

Συνολικά, η ενίσχυση της παρουσίας της παιδικής λογοτεχνίας στον παιδαγωγικό σχεδιασμό δεν συνιστά απλώς αισθητική ή πολιτισμική επιλογή, αλλά στρατηγική παρέμβαση με μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στην εκπαιδευτική και ψυχική ανάπτυξη των παιδιών. Η συστηματική θεωρητική εμβάθυνση και η παιδαγωγικά τεκμηριωμένη εφαρμογή της μπορούν να συμβάλουν στη διαμόρφωση ενός σχολείου που ανταποκρίνεται ουσιαστικά στις ανάγκες της σύγχρονης παιδικής ηλικίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bruner, J. (1996). *The culture of education.* Harvard University Press.

Cain, K., & Oakhill, J. (2009). Reading comprehension development from 8 to 14 years the contribution of component skills and processes. In R. K. Wagner, C. Schatschneider, & C. Phythian-Sence (Eds*.), Beyond decoding: the behavioral and biological foundations of reading comprehension*. The Guildford Press. http://www.guilford.com/books/Beyond-Decoding/Wagner-Schatschneider-Phythian-Sence/9781606233108/reviews

Carr, N. (2010). *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains.* New York: WW Norton.

CASEL. (2020). Fundamentals of SEL. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. https://casel.org/what-is-sel/

Cremin, T. (2015). *Teaching English creatively* (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315766904

Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2007). The Socialization of Emotional Competence. In J. E. Grusec, & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of Socialization: Theory and Research* (pp. 614-637). Guilford Press. https://psycnet.apa.org/record/2006-23344-024

Fivush, R., Habermas, T., Waters, T. E. A., & Zaman, W. (2011). The making of autobiographical memory: Intersections of culture, narratives and identity. International Journal of Psychology, 46(5), 321–345. https://doi.org/10.1080/00207594.2011.596541

Floridi, L., Cowls, J., Beltrametti, M., Chatila, R., Chazerand, P., Dignum, V., Luetge, C., Madelin, A., Pagallo, U., Rossi, F., Schafer, B., Valcke, P., & Vayena, E. (2018). AI4People—An Ethical Framework for a Good AI Society: Opportunities, Risks, Principles, and Recommendations. *Minds & Machines 28*, 689–707. https://doi.org/10.1007/s11023-018-9482-5

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher, 38(*5), 365–379. https://doi.org/10.3102/0013189X09339057

Kucer, S. B. (2014). *Dimensions of literacy: A conceptual base for teaching reading and writing in school settings (4th ed.).* Routledge.

Mar, R., Oatley, K. & Peterson, J. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications, 34*(4), 407-428. https://doi.org/10.1515/COMM.2009.025

Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Press. https://psycnet.apa.org/record/2014-24988-000

McAdams, D.P. (2011). Narrative Identity. In: Schwartz, S., Luyckx, K., Vignoles, V. (eds) *Handbook of Identity Theory and Research.* Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_5

McLean, K. C., & Syed, M. (2015). Personal, master, and alternative narratives: An integrative framework for understanding identity development in context. *Human Development, 58(*6), 318–349. https://doi.org/10.1159/000445817

Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature.* John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/clcc.3

Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities.* Princeton University Press. https://sixthform.painsley.co.uk/wp-content/uploads/2023/06/Drama-why-democracy-needs-the-humanities.pdf

OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf

Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5th ed.). Modern Language Association.

Ryan, M. L. (2015). *Narrative as virtual reality 2: Revisiting immersion and interactivity in literature and electronic media.* Johns Hopkins University Press.

UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research.* UNESCO Publishing. https://doi.org/10.54675/EWZM9535

Wolf, M. (2018). *Reader, come home: The reading brain in a digital world.* Harper.

Zipes, J. (2012). *The irresistible fairy tale: The cultural and social history of a genre.* Princeton University Press.

Η σιωπηρή γνώση του δασκάλου ως δείκτης της επαγγελματικής επίδοσής του.

Κουτσογιάννη Ευφροσύνη, PhD(c) ΤΕΕΑΠΗ Παν/μίου Πατρών
Πούλου Μαρία, Καθηγήτρια ΤΕΕΑΠΗ Παν/μίου Πατρών

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εξετάζει τη σιωπηρή γνώση ως θεμελιώδη παράγοντα της επαγγελματικής επίδοσης των δασκάλων, εστιάζοντας στη συμβολή της στην ανάπτυξη παιδαγωγικών δεξιοτήτων, στη λήψη διδακτικών αποφάσεων και στην ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας. Η σιωπηρή γνώση διακρίνεται από τη ρητή λόγω της εμπειρικής, βιωματικής και προσωπικής φύσης της, που ενσωματώνεται στην καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτικών και διαμορφώνεται μέσα από την εμπειρία. Με βάση ελληνικές και διεθνείς έρευνες, προτείνεται ένα ερευνητικό πλαίσιο βασισμένο στο μοντέλο SECI, που περιλαμβάνει μεταβλητές όπως η διδακτική εμπειρία, η συμμετοχή σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, οι στρατηγικές αναστοχασμού και η συνεργασία μεταξύ συναδέλφων. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η σιωπηρή γνώση ενισχύει την αυτορρύθμιση, τη στοχαστική πρακτική και την ενσυναίσθηση, ενώ η διάχυσή της σε επαγγελματικές κοινότητες προάγει τη συλλογική μάθηση και τη συνεχή βελτίωση των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών. Παράλληλα αναδεικνύεται ως κρίσιμος πόρος για επαγγελματική ανάπτυξη, ενισχύοντας προσαρμοστικότητα, συνεργασία, δημιουργικότητα και διαρκή εξέλιξη εκπαιδευτικών σε σχολεία.

Λέξεις-Κλειδιά: Σιωπηρή γνώση, Επαγγελματική επίδοση δασκάλου, Επαγγελματική ανάπτυξη, Διδακτική αποτελεσματικότητα, Ενσυναίσθηση.

The Teacher's Tacit Knowledge as an Indicator of Professional Performance

Koutsogianni Efrosyni, PhD(c), Department of Educational Science and Early Childhood Education (TEEAPI), University of Patras, Greece
Poulou Maria, Professor, Department of Educational Science and Early Childhood Education (TEEAPI), University of Patras, Greece

Abstracts

The present study examines tacit knowledge as a fundamental factor in teachers' professional performance, focusing on its contribution to the development of pedagogical skills, instructional decision-making, and the strengthening of professional identity. Tacit knowledge is distinguished from explicit knowledge by its experiential, experiential, and personal nature, which is embedded in teachers' daily practice and shaped through experience. Based on Greek and international research, a research framework is proposed grounded in the SECI model, including variables such as teaching experience, participation in professional development programs, reflective strategies, and collaboration among colleagues. The findings indicate that tacit knowledge enhances self-regulation, reflective practice, and empathy, while its dissemination within professional

communities promotes collective learning and the continuous improvement of teachers' instructional practices. At the same time, it emerges as a critical resource for professional development, fostering adaptability, collaboration, creativity, and the ongoing growth of educators in schools.

Key-Words: Tacit knowledge, Teacher professional performance, Professional development, Instructional effectiveness, Empathy.

Εισαγωγή

Η σιωπηρή γνώση αποτελεί ένα πολυσύνθετο και κρίσιμο στοιχείο της επαγγελματικής δράσης των εκπαιδευτικών, το οποίο συνδέεται άμεσα με τη διδακτική αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική τους ταυτότητα. Από την εποχή του Polanyi (1966), η έννοια της σιωπηρής γνώσης έχει συνδεθεί με εκείνες τις μορφές γνώσης που δεν εκφράζονται ρητά, αλλά εκδηλώνονται μέσα από τη δράση, την εμπειρία και τη διαίσθηση. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η σιωπηρή γνώση του δασκάλου συγκροτείται μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση θεωρίας και πράξης, εμπειρικής μάθησης και αναστοχασμού, αποτελώντας θεμέλιο της παιδαγωγικής του κρίσης και της επαγγελματικής του αυτονομίας.

Η διερεύνηση της σιωπηρής γνώσης αποκτά ιδιαίτερη σημασία σε μια εποχή όπου η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται στην τυπική κατάρτιση, αλλά συνδέεται με τη δυναμική και βιωματική του εμπειρία. Η αναγνώριση και αξιοποίηση αυτής της γνώσης συμβάλλει στην ενίσχυση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, της συναισθηματικής νοημοσύνης και, τελικά, της επαγγελματικής επίδοσης του δασκάλου. Επομένως, η μελέτη της σιωπηρής γνώσης δεν αφορά μόνο τη θεωρητική κατανόηση ενός αφηρημένου φαινομένου, αλλά αποτελεί ουσιαστικό εργαλείο για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και την προαγωγή της εκπαιδευτικής πράξης.

Προκειμένου να κατανοηθεί σε βάθος ο ρόλος της σιωπηρής γνώσης στο επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτικού, είναι απαραίτητο να εξεταστούν οι θεωρητικές της ρίζες, οι διαστάσεις που τη συνθέτουν και οι παράγοντες που την επηρεάζουν. Το επόμενο τμήμα του άρθρου παρουσιάζει το θεωρητικό πλαίσιο που στηρίζει την έννοια της σιωπηρής γνώσης, εστιάζοντας τόσο στη γνωσιολογική της θεμελίωση όσο και στη συμβολή της στην εκπαιδευτική πράξη.

Έννοια και χαρακτηριστικά της σιωπηρής γνώσης

Η σιωπηρή γνώση αποτελεί θεμελιώδη παράμετρο στη μελέτη της ανθρώπινης γνώσης και της επαγγελματικής πρακτικής. Όπως διατύπωσε πρώτος ο Polanyi (1966), «γνωρίζουμε περισσότερα απ' όσα μπορούμε να εκφράσουμε», τονίζοντας τον βαθιά προσωπικό και εμπειρικό χαρακτήρα της γνώσης αυτής. Η σιωπηρή γνώση εκδηλώνεται μέσω της πράξης και της εμπειρίας, και συγκροτεί τον πυρήνα της επαγγελματικής

κρίσης και ικανότητας. Στο πλαίσιο του μοντέλου SECI, οι Nonaka και Takeuchi (1995) υπογραμμίζουν ότι η σιωπηρή και η ρητή γνώση αλληλοτροφοδοτούνται, μετασχηματιζόμενες μέσα από κοινωνικές και γνωστικές διαδικασίες. Ο Eraut (2000) επισημαίνει ότι η σιωπηρή γνώση επιτρέπει στα άτομα να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά σε σύνθετες και απρόβλεπτες καταστάσεις. Παράλληλα, η μάθηση ως δυναμική διαδικασία περιλαμβάνει γνωστική, βιωματική και συναισθηματική διάσταση, ενισχύοντας την αξία της σιωπηρής γνώσης στην επαγγελματική ανάπτυξη (Matsangouras, 2011). Η διάκριση από τη ρητή γνώση έγκειται στη μεταβίβαση και στη φύση της: ενώ η ρητή γνώση είναι συστηματοποιημένη και ανακοινώσιμη, η σιωπηρή μεταφέρεται έμμεσα, μέσω συμμετοχής, μίμησης και κοινών πρακτικών (Saitis, 2010). Εμπεριέχοντας πολιτισμικά, συναισθηματικά και αξιακά στοιχεία, η σιωπηρή γνώση συνιστά θεμέλιο της πρακτικής σοφίας, της δημιουργικότητας και της προσαρμοστικότητας στην εκπαίδευση και την επαγγελματική ανάπτυξη (Karafyllis, 2018; Tsafos, 2014).

Η σιωπηρή γνώση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης

Η σιωπηρή γνώση αποτελεί θεμελιώδη παράμετρο για την επαγγελματική ταυτότητα και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, καθώς εδράζεται στην εμπειρική, ενσώματη και βιωματική διάσταση της μάθησης και της διδασκαλίας (Polanyi, 1966). Δεν περιορίζεται σε ό,τι μπορεί να εκφραστεί ρητά, αλλά περιλαμβάνει άρρητες μορφές κατανόησης που καθοδηγούν τη δράση, ιδιαίτερα σε πολυπλοκές και απρόβλεπτες διδακτικές καταστάσεις (Eraut, 2000). Η απόκτηση της σιωπηρής γνώσης δεν προκύπτει μόνο από τη θεωρητική κατάρτιση, αλλά από τη συστηματική εμπλοκή του εκπαιδευτικού στην πράξη και τον στοχασμό, μέσω παρατήρησης μαθητών, προσαρμογής μεθόδων και διαχείρισης διαπροσωπικών σχέσεων (Matsangouras, 2011).

Η εκδήλωσή της είναι πολυεπίπεδη και εμφανίζεται στις αυθόρμητες παιδαγωγικές αποφάσεις, στην αντιμετώπιση απρόβλεπτων καταστάσεων, στην ανάγνωση του κλίματος της τάξης, καθώς και στην επικοινωνιακή ευαισθησία, τη διαχείριση συγκρούσεων και τη χρήση κατάλληλων παρεμβάσεων (Karafyllis, 2018; Tsafos, 2014). Συνδέεται με την ηθική, τις αξίες και την επαγγελματική κρίση του εκπαιδευτικού, επηρεάζοντας άμεσα τη μαθησιακή δυναμική.

Η ανάπτυξη και μετάδοσή της προϋποθέτουν συνεργατικά και αναστοχαστικά περιβάλλοντα, όπου η παρατήρηση διδασκαλιών, η ανταλλαγή εμπειριών και η συμμετοχή σε κοινότητες μάθησης ενισχύουν τη μετατροπή ατομικής σε συλλογική γνώση (Nonaka & Takeuchi, 1995; Saitis, 2010; Eraut, 2000). Η σιωπηρή γνώση, επομένως, δεν αποτελεί απλώς υποστηρικτικό στοιχείο της διδασκαλίας, αλλά τον πυρήνα της επαγγελματικής επάρκειας και της παιδαγωγικής δημιουργικότητας, συνδυάζοντας εμπειρία, στοχασμό και θεωρία σε μια ενιαία εκπαιδευτική πρακτικότητα.

Η σιωπηρή γνώση ως συστατικό της επαγγελματικής ταυτότητας του δασκάλου

Η σιωπηρή γνώση (tacit knowledge) αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο της επαγγελματικής

ταυτότητας του δασκάλου, καθορίζοντας τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται, ερμηνεύει και διαχειρίζεται τις διδακτικές καταστάσεις. Σύμφωνα με τον Polanyi (1966), η σιωπηρή γνώση αναφέρεται σε εκείνη τη γνώση που γνωρίζουμε αλλά δεν μπορούμε να εκφράσουμε πλήρως με λέξεις, ενώ ο Eraut (2000) υπογραμμίζει ότι αποτελεί προϊόν εμπειρικής αλληλεπίδρασης και αναστοχασμού στην επαγγελματική πράξη. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η σιωπηρή γνώση δεν περιορίζεται σε τεχνικές δεξιότητες, αλλά περιλαμβάνει και αξιακές, συναισθηματικές και κοινωνικές διαστάσεις που ενσωματώνονται στην παιδαγωγική πρακτική (Staikopoulos, 2021).

Η σύνδεση της σιωπηρής γνώσης με τη στοχαστική πρακτική είναι κεντρική. Ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει αναστοχασμό στη διδακτική πράξη μπορεί να αναλύει εμπειρικές καταστάσεις, να αξιολογεί τις επιλογές του και να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του με βάση νέα δεδομένα (Papantoniou, 2021). Αυτή η διαδικασία επιτρέπει τη μετατροπή των άρρητων εμπειριών σε αναστοχαστικά εργαλεία, ενισχύοντας την ικανότητα του δασκάλου να παίρνει παιδαγωγικές αποφάσεις υπό συνθήκες αβεβαιότητας. Ταυτόχρονα, η αυτορρύθμιση (self-regulation) υποστηρίζει τη συνεχή αξιολόγηση της πράξης, την αναπροσαρμογή στρατηγικών και τη διαχείριση των συναισθημάτων, ενισχύοντας την αποτελεσματική αξιοποίηση της σιωπηρής γνώσης (Staikopoulos, 2021).

Η σιωπηρή γνώση διαπλέκεται στενά με τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ενσυναίσθηση. Εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης αναγνωρίζουν και ρυθμίζουν τόσο τα δικά τους συναισθήματα όσο και αυτά των μαθητών, γεγονός που επιτρέπει την άμεση και κατάλληλη εφαρμογή παιδαγωγικών στρατηγικών (Chatziangelaki, 2022). Παράλληλα, η ενσυναίσθηση καθιστά δυνατή την ανάγνωση μη λεκτικών ενδείξεων και την προσαρμογή της διδασκαλίας σε πραγματικές ανάγκες των μαθητών, ενισχύοντας την αποτελεσματικότητα της σιωπηρής γνώσης και συμβάλλοντας στην εμβάθυνση της επαγγελματικής ταυτότητας του δασκάλου (Staikopoulos, 2021).

Η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα συνιστά κρίσιμο παράγοντα στην ενεργοποίηση της σιωπηρής γνώσης. Εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα είναι πιο πιθανό να αξιοποιούν τις άρρητες δεξιότητες που διαθέτουν, προσαρμόζοντας τη διδασκαλία στις ανάγκες της τάξης και λαμβάνοντας γρήγορες, αποτελεσματικές αποφάσεις (Mitida, 2024). Επιπλέον, η συμμετοχή σε σχολικές κοινότητες πρακτικής, η συνεργασία μεταξύ συναδέλφων και η οργανωμένη ανατροφοδότηση διευκολύνουν τη μετάδοση και συστηματοποίηση της σιωπηρής γνώσης, μετατρέποντάς την σε συλλογική παιδαγωγική δεξιότητα (Eraut, 2000· Papantoniou , 2021).

Συνοψίζοντας, η σιωπηρή γνώση αποτελεί κεντρικό στοιχείο της επαγγελματικής ταυτότητας του δασκάλου, καθώς ενσωματώνει βιωματική εμπειρία, στοχαστική πρακτική, συναισθηματική νοημοσύνη και αυτορρύθμιση. Μέσω της αξιοποίησής της, ο εκπαιδευτικός ενδυναμώνει την επαγγελματική του επάρκεια, ενισχύει την αυτοαντίληψή του ως αποτελεσματικού δασκάλου και βελτιώνει τη διαχείριση της τάξης, επιτυγχάνοντας μια ολοκληρωμένη και ευαίσθητη παιδαγωγική προσέγγιση

Επαγγελματική Επίδοση του Δασκάλου

Η επαγγελματική επίδοση του δασκάλου αποτελεί σύνθετο και πολυδιάστατο φαινόμενο, καθορίζοντας την ποιότητα της διδασκαλίας και την επίτευξη των μαθησιακών στόχων (González-Fernández, 2024). Ο Παπαδόπουλος (2023) επισημαίνει ότι η επαγγελματική επίδοση περιλαμβάνει τη συνδυασμένη εφαρμογή γνώσεων, δεξιοτήτων και αξιών που επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις διδακτικές προκλήσεις. Οι κύριες διαστάσεις της επαγγελματικής επίδοσης περιλαμβάνουν την επαγγελματική επάρκεια, την αποτελεσματικότητα και την απόδοση (Mavromatis & Stavropoulos, 2021). Η επαγγελματική επάρκεια αφορά τη γνώση και τις δεξιότητες για την εκπαιδευτική διαδικασία, η αποτελεσματικότητα σχετίζεται με την επίτευξη μαθησιακών στόχων, ενώ η απόδοση αφορά την αξιολόγηση της διδασκαλίας βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων.

Η αξιολόγηση της επαγγελματικής επίδοσης μπορεί να γίνει μέσω αντικειμενικών και υποκειμενικών δεικτών. Αντικειμενικοί δείκτες περιλαμβάνουν τα αποτελέσματα των μαθητών σε τυποποιημένα τεστ, ενώ υποκειμενικοί δείκτες περιλαμβάνουν αξιολογήσεις από διευθυντές ή συναδέλφους (Rockoff & Speroni, 2011; Konstantinou & Papageorgiou, 2022). Η συνδυασμένη χρήση αυτών των δεικτών παρέχει μια ολοκληρωμένη εικόνα της επαγγελματικής επίδοσης, ενισχύοντας τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και αυτοαξιολόγηση των δασκάλων.

Παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική επίδοση

Η επαγγελματική επίδοση των δασκάλων διαμορφώνεται από πολλαπλούς παράγοντες που αλληλεπιδρούν δυναμικά. Η εμπειρία και η επιστημονική εκπαίδευση αποτελούν θεμελιώδη στοιχεία για την ανάπτυξη διδακτικών δεξιοτήτων, ενώ η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη ενισχύει την ικανότητα των εκπαιδευτικών να ανταποκρίνονται στις ποικίλες μαθησιακές ανάγκες των μαθητών (Darling-Hammond, 2017; Papadopoulos, 2023). Επιπλέον, οι συνθήκες εργασίας, όπως το υποστηρικτικό σχολικό κλίμα, η ηγεσία και οι διαθέσιμοι πόροι, επηρεάζουν άμεσα την επαγγελματική ικανοποίηση και την απόδοση των δασκάλων (Huang & Wang, 2021; Konstantinou & Papageorgiou, 2022).

Η άτυπη και βιωματική μάθηση παίζουν επίσης καθοριστικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη. Η συμμετοχή σε δραστηριότητες συνεργασίας με συναδέλφους, η παρατήρηση διδακτικών πρακτικών και η αναστοχαστική αξιολόγηση της πράξης προάγουν την ενίσχυση δεξιοτήτων και την προσαρμοστικότητα του δασκάλου (Girvan, 2016; Mavromatis & Stavropoulos, 2021). Μέσω αυτών των διαδικασιών, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μετατρέψουν την εμπειρία σε πολύτιμη γνώση και να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητά τους στην τάξη.

Συνολικά, η επαγγελματική επίδοση του δασκάλου επηρεάζεται τόσο από προσωπικά χαρακτηριστικά όσο και από οργανωτικούς και κοινωνικούς παράγοντες, ενώ η

συνεχής ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσω άτυπης και βιωματικής μάθησης διασφαλίζει τη συνεχή βελτίωση της διδασκαλίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων

Ερευνητικές Προσεγγίσεις και Ενδεικτικά Ευρήματα

Η σιωπηρή γνώση αποτελεί κρίσιμο παράγοντα στην επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων, καθώς επηρεάζει τη διδασκαλία, τη λήψη αποφάσεων και την προσαρμοστικότητα στην τάξη. Η θεωρία του Polanyi (1966) υποστηρίζει ότι η σιωπηρή γνώση είναι προσωπική, δύσκολα εκφράσιμη και αναπτύσσεται μέσω της εμπειρίας, γεγονός που την καθιστά θεμελιώδη για τη διαμόρφωση της επαγγελματικής επίδοσης. Σε διεθνές επίπεδο, οι μελέτες του Eraut (2000) αναδεικνύουν τη σημασία της μη-τυπικής μάθησης και της εμπειρικής γνώσης στην ενίσχυση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, τονίζοντας ότι η σιωπηρή γνώση συνδέεται με την ικανότητα των δασκάλων να ανταποκρίνονται στις ποικίλες μαθησιακές ανάγκες των μαθητών.

Περαιτέρω, ερευνητικές προσεγγίσεις δείχνουν ότι η ανταλλαγή σιωπηρής γνώσης μεταξύ συναδέλφων συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη (Shim & Roth, 2008). Οι δάσκαλοι που συμμετέχουν σε συνεργατικές δραστηριότητες και παρατηρούν διδακτικές πρακτικές αναπτύσσουν αποτελεσματικότερες στρατηγικές διδασκαλίας, ενισχύοντας την προσαρμοστικότητα και την ικανότητα λήψης αποφάσεων (Zhang, Zhang & Zhang, 2025). Η μετατροπή της σιωπηρής γνώσης σε εκφρασμένη γνώση μέσω αναστοχασμού και συνεργασίας διευκολύνει τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών και την ενίσχυση της επαγγελματικής ικανότητας.

Στην Ελλάδα, παρά τις περιορισμένες μελέτες, τα αποτελέσματα δείχνουν ανάλογα ευρήματα. Έρευνες των Κωνσταντίνου και Παπαγεωργίου (2022) και του Παπαδόπουλου (2023) επισημαίνουν ότι η σιωπηρή γνώση επηρεάζει τη διαχείριση της τάξης, την εκπαιδευτική προσαρμοστικότητα και τη λήψη παιδαγωγικών αποφάσεων, υποστηρίζοντας τη σημασία της για την επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων.

Συμπερασματικά, οι ελληνικές και διεθνείς έρευνες αναδεικνύουν ότι η σιωπηρή γνώση αποτελεί κρίσιμο δείκτη επαγγελματικής επίδοσης. Η ενσωμάτωσή της στη διδακτική πρακτική, η μετατροπή της σε εκφρασμένη γνώση και η ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ εκπαιδευτικών συμβάλλουν στην ενίσχυση της διδασκαλίας, της προσαρμοστικότητας και της επαγγελματικής ανάπτυξης (Eraut, 2000; Shim & Roth, 2008; Polanyi, 1966; Konstantinou & Papageorgiou, 2022; Papadopoulos, 2023; Zhang, Zhang & Zhang, 2025).

Ενδεικτικό ερευνητικό μοντέλο

Η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ σιωπηρής γνώσης και επαγγελματικής επίδοσης των δασκάλων απαιτεί ένα πολυδιάστατο ερευνητικό μοντέλο που να συνδυάζει ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους. Ένα τέτοιο πλαίσιο μπορεί να βασίζεται στο μοντέλο SECI (Socialization, Externalization, Combination, Internalization) που προτείνει ο Nonaka

και συνεργάτες (1995), το οποίο τονίζει τη μετατροπή της σιωπηρής γνώσης σε εκφρασμένη μέσω κοινωνικής αλληλεπίδρασης και αναστοχασμού. Στο πλαίσιο αυτό, οι ανεξάρτητες μεταβλητές μπορούν να περιλαμβάνουν την εμπειρία διδασκαλίας, το επίπεδο εκπαίδευσης, τη συμμετοχή σε επαγγελματική ανάπτυξη και τις συνθήκες εργασίας, ενώ οι μεσολαβητικές μεταβλητές μπορεί να περιλαμβάνουν στρατηγικές αναστοχασμού, συνεργασία με συναδέλφους και χρήση τεχνολογίας. Η εξαρτημένη μεταβλητή είναι η επαγγελματική επίδοση, η οποία μπορεί να μετρηθεί μέσω αξιολογήσεων, παρατηρήσεων και αυτοεκτίμησης.

Η μεθοδολογία μπορεί να συνδυάζει ποιοτικές τεχνικές, όπως συνεντεύξεις και παρατηρήσεις τάξης, με ποσοτικές προσεγγίσεις, όπως ερωτηματολόγια και στατιστική ανάλυση, προσφέροντας ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο διερεύνησης (Shim & Roth, 2008). Ωστόσο, η σιωπηρή γνώση είναι δύσκολα μετρήσιμη και υποκείμενη σε αυτοαναφορές, ενώ η εφαρμογή της μπορεί να διαφέρει ανάλογα με το πολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο (Eraut, 2000; Polanyi, 1966). Παρόλα αυτά, η χρήση ενός τέτοιου ερευνητικού μοντέλου μπορεί να προσφέρει σημαντικά δεδομένα για τη σχέση σιωπηρής γνώσης και επαγγελματικής επίδοσης και να στηρίξει στρατηγικές ανάπτυξης και βελτίωσης των εκπαιδευτικών πρακτικών.

Συζήτηση – Ανάλυση

Η σιωπηρή γνώση συνιστά θεμελιώδες στοιχείο για την επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων, καθώς ενσωματώνει την εμπειρική, βιωματική και προσωπική διάσταση της μάθησης, η οποία δεν μπορεί να αποτυπωθεί πλήρως με ρητά μέτρα. Όπως τονίζει ο Polanyi (1966), η σιωπηρή γνώση είναι ενσωματωμένη στην πρακτική των επαγγελματιών και επηρεάζει καθοριστικά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης. Σε συνδυασμό με τη θεωρία του Eraut (2000), γίνεται σαφές ότι η μη-τυπική μάθηση, η παρατήρηση και η συμμετοχή σε επαγγελματικές κοινότητες συνιστούν κύρια μέσα από τα οποία η σιωπηρή γνώση μετασχηματίζεται σε εκφρασμένη και εφαρμοσμένη γνώση.

Η σημασία της σιωπηρής γνώσης για τον εκπαιδευτικό είναι πολλαπλή. Πρώτον, ενισχύει την ικανότητα λήψης παιδαγωγικών αποφάσεων, επιτρέποντας στον δάσκαλο να ανταποκρίνεται άμεσα και αποτελεσματικά σε σύνθετες καταστάσεις της τάξης. Δεύτερον, προάγει την προσαρμοστικότητα και την ευελιξία στη διδακτική πρακτική, καθώς οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν υψηλό επίπεδο σιωπηρής γνώσης μπορούν να αναγνωρίζουν μη προφανείς ανάγκες των μαθητών και να προσαρμόζουν ανάλογα τη διδασκαλία (Shim & Roth, 2008). Τρίτον, η σιωπηρή γνώση ενισχύει την αυτορρύθμιση και τη στοχαστική πρακτική, καθώς η συνεχής ανάλυση και αξιολόγηση εμπειριών οδηγεί σε βελτιστοποίηση των επαγγελματικών δεξιοτήτων.

Επιπλέον, η σιωπηρή γνώση λειτουργεί ως πολλαπλασιαστής της συλλογικής επαγγελματικής ανάπτυξης. Η ανταλλαγή εμπειριών και πρακτικών μεταξύ συναδέλφων δημιουργεί δυναμικές επαγγελματικές κοινότητες, όπου η γνώση διαχέεται και ενισχύει

τη συνολική αποτελεσματικότητα του σχολικού περιβάλλοντος (Nonaka & Takeuchi, 1995; Konstantinou & Papageorgiou, 2022). Παρά τις μεθοδολογικές προκλήσεις μέτρησης και ανάλυσης της σιωπηρής γνώσης, τα ευρήματα υπογραμμίζουν ότι αποτελεί κρίσιμο δείκτη επαγγελματικής επίδοσης και στρατηγικό πόρο για την ανάπτυξη των δασκάλων (Polanyi, 1966; Eraut, 2000; Shim & Roth, 2008). Η αξιοποίηση της σιωπηρής γνώσης όχι μόνο βελτιώνει την ποιότητα της διδασκαλίας, αλλά και ενδυναμώνει την επαγγελματική ταυτότητα του δασκάλου, καθιστώντας τον ικανό να ανταποκρίνεται σε πολύπλοκες διδακτικές και κοινωνικές απαιτήσεις της σχολικής πραγματικότητας.

Συμπεράσματα και Παιδαγωγικές Επιπτώσεις

Η σιωπηρή γνώση αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την επαγγελματική επίδοση των δασκάλων, καθώς είναι εμπειρική, βιωματική και ενσωματωμένη στην καθημερινή διδακτική πρακτική. Επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να λαμβάνουν γρήγορες και αποτελεσματικές παιδαγωγικές αποφάσεις, να προσαρμόζουν τη διδασκαλία στις ανάγκες των μαθητών και να ενισχύουν τη διδακτική τους αυτοαποτελεσματικότητα και την συναισθηματική νοημοσύνη (Eraut, 2000; Shim & Roth, 2008). Η σιωπηρή γνώση υποστηρίζει επίσης τη στοχαστική πρακτική και την επαγγελματική αυτορρύθμιση, καθώς οι δάσκαλοι μπορούν να αναστοχάζονται συστηματικά τη διδασκαλία τους, να εντοπίζουν αδυναμίες και να προσαρμόζουν στρατηγικές (Nonaka & Takeuchi, 1995; Konstantinou & Papageorgiou, 2022). Επιπλέον, ενισχύει την ενσυναίσθηση, επιτρέποντας καλύτερη κατανόηση των συναισθηματικών και κοινωνικών διαστάσεων της τάξης.

Η σιωπηρή γνώση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη συλλογική μάθηση, καθώς μέσω συνεργασίας, mentoring και συμμετοχής σε κοινότητες πρακτικής μετατρέπεται σε συλλογική γνώση που βελτιώνει τη διδακτική ποιότητα και προάγει τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη. Παρά τις δυσκολίες μέτρησής της, η ενσωμάτωσή της σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και συνεργατικά δίκτυα αποτελεί στρατηγικό εργαλείο για την ενδυνάμωση της επαγγελματικής ταυτότητας, την προσαρμοστικότητα και την αποτελεσματικότητα των δασκάλων, με άμεσες παιδαγωγικές επιπτώσεις για το σχολείο.

References

Chatziangelaki, E. (2022). *I synaisthimatiki noimosyni os paragontas apotelesmatikis dioikisis sto scholeio*. Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon.

Darling-Hammond, L. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.

Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology, 70*(1), 113–136. https://doi.org/10.1348/000709900158001

Girvan, C. (2016). Extending experiential learning in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education, 58*, 129–139. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.04.003

González-Fernández, R. (2024). Teachers' teaching and professional competences. *Teaching and Teacher Education, 103*, 103–115. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103115

Huang, X., & Wang, C. (2021). Factors affecting teachers' informal workplace learning: The effects of school climate and psychological capital. *Teaching and Teacher Education, 98*, 103–115. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103115

Karafyllis, Th. (2018). *I siopiri gnosi kai i symvoli tis sti veltiosi tis epangelmatikis praktikís*. Athina: Ekdoseis Papazisi.

Konstantinou, E., & Papageorgiou, A. (2022). *Axiologisi tis epangel-matikis epidosis ton daskalon: Antikeimenikoi kai ypokeeimenikoi deiktes*. Ekdoseis Papazisi.

Matsangouras, I. (2011). *Theoria kai praxi tis didaskalias: I mathisi os dynamiki diadikasia*. Athina: Ekdoseis Grigori.

Mavromatis, Ch., & Stavropoulos, G. (2021). *Ekpaideftiki axiologisi kai epangelmatiki anaptyxi: Theoria kai praxi*. Ekdoseis Metaichmio.

Mitida. (2024). *I siopiri gnosi ton ekpaideftikon protovathmias ekpaidefsis: O rolos gnostikon kai thymikon paragonton*. Anaktithike apo https://mitida.uoa.gr

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press.

Papadopoulos, N. (2023). *I epangelmatiki epidosi tou daskalou: Diastaseis kai proseggiseis*. Panepistimiakes Ekdoseis Kritis.

Papantoniou, Ch. (2021). *I aftorrythmisi, ta kinitra kai i proseggisi sti mathisi*. Panepistimio Athinon – Pergamos Repository.

Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Routledge & Kegan Paul.

Rockoff, J. E., & Speroni, C. (2011). Subjective and objective evaluations of teacher effectiveness. *Economics of Education Review, 30*(5), 1183–1196. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.06.004

Saitis, Ch. (2010). *Organosiaki gnosi kai scholiki dioikisi*. Athina: Ekdoseis Dionikos.

Shim, H. S., & Roth, G. L. (2008). Sharing tacit knowledge among expert teaching

professors and mentees: Considerations for career and technical education teacher educators. *Journal of Industrial Teacher Education, 44*(4), 5–20. https://doi.org/10.24059/olj.v44i4.181

Staikopoulos, K. (2021). *I siopiri gnosi ton ekpaideftikon protovathmias ekpaidefsis: O rolos gnostikon kai thymikon paragonton* (Didaktoriki diatrivi). Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon.

Tsafos, V. (2014). Tacit knowledge and teachers' professional learning. *Epistimoniko Vima, 18*(2), 45–60.

Zafarinjad, A., Sadeghi, A., Malaki, H., MusaPoor, N., & Khosravi, M. (2024). Designing and validation of teachers' tacit knowledge disclosure and sharing model to improve their professional competencies. *The Journal of New Thoughts on Education, 20*(4), 45–67. https://doi.org/10.22051/jontoe.2022.38777.3481

Zhang, L., Zhang, J., & Zhang, Y. (2025). Investigating the influence of tacit knowledge transformation on teachers' problem-solving skills. *Teaching and Teacher Education, 98*, 103–115. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103115

Όταν το βιβλίο γίνεται χώρος: τα εικονογραφημένα βιβλία πολύ μεγάλων διαστάσεων (oversized picturebooks) και η παιδαγωγική τους δυναμική

Σοφία Τσάτσου-Νικολούλη, Μεταδιδακτορική ερευνήτρια

Περίληψη

Το άρθρο εξετάζει τα εικονογραφημένα βιβλία πολύ μεγάλων διαστάσεων (oversized picturebooks) ως ιδιαίτερη κατηγορία παιδικών βιβλίων με αυξημένη παιδαγωγική δυναμική. Βασιζόμενο σε σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις της παιδικής λογοτεχνίας, της πολυτροπικότητας και του οπτικού γραμματισμού, αναδεικνύει τον ρόλο της εικόνας, της υλικότητας και του χώρου στη διαμόρφωση της αναγνωστικής εμπειρίας. Το αυξημένο μέγεθος του βιβλίου προσεγγίζεται όχι ως μορφολογικό χαρακτηριστικό, αλλά ως παράγοντας που ευνοεί τη συλλογική ανάγνωση, τη σωματική εμπλοκή και τη συν-κατασκευή νοήματος, ιδιαίτερα σε προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα. Παράλληλα, το άρθρο αποτιμά κριτικά την περιορισμένη παρουσία των "oversized picturebooks" στην ελληνική εκδοτική και εκπαιδευτική πραγματικότητα και διερευνά τις δυνατότητες ένταξής τους στη φιλαναγνωσία, τη δημιουργική ανάγνωση και την αισθητική αγωγή. Τέλος, προτείνονται προοπτικές αξιοποίησης που συνδέουν τη λογοτεχνική ανάγνωση με τη βιωματική και πολιτισμική μάθηση.

Λέξεις-Κλειδιά: εικονογραφημένα βιβλία, oversized picturebooks

When the book becomes a space: Oversized picturebooks and their pedagogical dynamics

Sofia Tsatsou-Nikolouli, Postdoctoral researcher

Abstract

This article examines oversized picturebooks as a distinct category of children's books with enhanced pedagogical potential. Drawing on contemporary theoretical approaches to children's literature, multimodality and visual literacy, it highlights the role of image, materiality and space in shaping the reading experience. The large format of the book is approached not merely as a morphological characteristic but as a factor that encourages collective reading, bodily engagement and the co-construction of meaning, particularly in preschool and school settings. At the same time, the article critically assesses the limited presence of oversized picturebooks in the Greek publishing and educational landscape and explores possibilities for their integration into reading promotion initiatives, creative reading practices and aesthetic education. Finally, it proposes avenues for their utilization that connect literary reading with experiential and cultural learning.

Key-Words: oversized picturebooks

Εισαγωγή

Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο συνιστά ένα πολυτροπικό μέσο αφήγησης, στο

οποίο το κείμενο, η εικόνα και η υλικότητα συνδιαμορφώνουν την αναγνωστική εμπειρία. Η σύγχρονη παιδαγωγική και θεωρία της παιδικής λογοτεχνίας έχει αναδείξει τον καθοριστικό ρόλο της εικονογράφησης όχι μόνο ως συμπληρωματικού στοιχείου του γραπτού λόγου, αλλά ως αυτόνομου αφηγηματικού συστήματος που επηρεάζει την πρόσληψη, την ερμηνεία και τη συναισθηματική εμπλοκή του παιδιού-αναγνώστη. Στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα εικονογραφημένα βιβλία πολύ μεγάλων διαστάσεων, τα οποία διαφοροποιούνται ουσιαστικά από τα κλασικά εικονογραφημένα ή και τα εικονοβιβλία (picturebooks) ως προς τη χωρική τους ανάπτυξη και τον τρόπο χρήσης τους.

Στη διεθνή βιβλιογραφία, τα λεγόμενα εικονογραφημένα βιβλία μεγάλων διαστάσεων (oversized picturebooks ή big books) αντιμετωπίζονται όχι απλώς ως εκδοτικές ιδιαιτερότητες, αλλά ως μέσα που μετασχηματίζουν την ίδια την πράξη της ανάγνωσης. Το αυξημένο μέγεθος της σελίδας επιτρέπει την ανάδειξη λεπτομερειών, την πολυεπίπεδη οπτική αφήγηση και, κυρίως, τη συλλογική θέαση του βιβλίου, καθιστώντας το αντικείμενο κοινής αναφοράς σε παιδαγωγικά περιβάλλοντα. Η ανάγνωση, σε αυτή την περίπτωση, δεν περιορίζεται στη γραμμική πρόσληψη ενός κειμένου, αλλά αποκτά χωρικά και σωματικά χαρακτηριστικά, καθώς το παιδί καλείται να παρατηρήσει, να κινηθεί, να εστιάσει και να ερμηνεύσει μέσα από μια εμπειρία που προσεγγίζει τη θέαση ενός εικαστικού έργου.

Παρά τη διεθνή ανάπτυξη αυτής της μορφής εικονογραφημένων βιβλίων, στην ελληνική παιδική εκδοτική παραγωγή η παρουσία τους παραμένει περιορισμένη και αποσπασματική. Η απουσία συστηματικής κατηγορίας βιβλίων πολύ μεγάλων διαστάσεων εγείρει ερωτήματα που δεν αφορούν μόνο το εκδοτικό πεδίο, αλλά και τις κυρίαρχες παιδαγωγικές αντιλήψεις γύρω από την ανάγνωση, τη φιλαναγνωσία και τον ρόλο της εικόνας στο σχολικό και προσχολικό πλαίσιο. Το γεγονός αυτό καθιστά αναγκαία μια θεωρητική προσέγγιση που θα εξετάσει τις δυνατότητες και τα όρια της συγκεκριμένης μορφής βιβλίου, ανεξάρτητα από την περιορισμένη εγχώρια παραγωγή.

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να αναδείξει τις παιδαγωγικές διαστάσεις των εικονογραφημένων βιβλίων πολύ μεγάλων διαστάσεων και να διερευνήσει τη δυναμική τους ως εργαλείων αναγνωστικής εμπειρίας, οπτικού γραμματισμού και συλλογικής ανάγνωσης. Μέσα από θεωρητική ανάλυση και κριτική αποτίμηση, επιχειρείται να τεθούν οι βάσεις για έναν γόνιμο προβληματισμό σχετικά με τη δυνατότητα ένταξής τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό και πολιτισμικό πλαίσιο.

Ορισμοί και θεωρητικό πλαίσιο των εικονογραφημένων βιβλίων πολύ μεγάλων διαστάσεων

Στη διεθνή βιβλιογραφία, τα εικονογραφημένα βιβλία πολύ μεγάλων διαστάσεων απαντώνται με τους όρους “oversized picturebooks” ή “big books”, χωρίς ωστόσο να υφίσταται ένας ενιαίος και αυστηρά καθορισμένος ορισμός. Κοινό τους χαρακτηριστικό αποτελεί το σημαντικά αυξημένο μέγεθος σε σχέση με τα συμβατικά εικονογραφημένα βιβλία, στοιχείο που δε λειτουργεί απλώς ως μορφολογική διαφοροποίηση, αλλά ως

παράγοντας που επηρεάζει ουσιαστικά την αναγνωστική εμπειρία και τον τρόπο χρήσης του βιβλίου (Nikolajeva, 2014). Το μέγεθος, υπό αυτή την οπτική, συνδέεται άμεσα με την υλικότητα του βιβλίου και τη σχέση του παιδιού με αυτό ως αντικείμενο.

Σε αντίθεση με τα κλασικά εικονογραφημένα παιδικά βιβλία ή τα εικονοβιβλία, όπου η ανάγνωση πραγματοποιείται κυρίως σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο, τα εικονογραφημένα βιβλία πολύ μεγάλων διαστάσεων ευνοούν τη συλλογική θέαση και την κοινή αναγνωστική διαδικασία. Η αυξημένη επιφάνεια της εικόνας επιτρέπει την ανάπτυξη πολυεπίπεδων οπτικών αφηγήσεων και την ταυτόχρονη παρουσία πολλαπλών αφηγηματικών εστιάσεων, στοιχεία που ενισχύουν την ενεργή παρατήρηση και τη διερευνητική στάση των παιδιών-αναγνωστών (Sipe, 2007). Η εικόνα, έτσι, δεν λειτουργεί απλώς συμπληρωματικά προς το κείμενο, αλλά αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση του νοήματος.

Το θεωρητικό πλαίσιο προσέγγισης των βιβλίων αυτών αντλεί βασικές αρχές από τη θεωρία της πολυτροπικότητας και του οπτικού γραμματισμού, σύμφωνα με τις οποίες το νόημα συγκροτείται μέσα από την αλληλεπίδραση διαφορετικών σημειωτικών τρόπων, όπως ο λόγος, η εικόνα και ο χώρος (Kress & van Leeuwen, 2020). Στην περίπτωση των εικονογραφημένων βιβλίων πολύ μεγάλων διαστάσεων, το μέγεθος της σελίδας ενισχύει τη συνύπαρξη και τη δυναμική αυτών των τρόπων, μετατρέποντας την ανάγνωση σε μια εμπειρία που υπερβαίνει τη γραμμική πρόσληψη του κειμένου.

Παράλληλα, από την οπτική της ενσώματης και βιωματικής προσέγγισης της ανάγνωσης, η χρήση βιβλίων πολύ μεγάλων διαστάσεων προϋποθέτει συχνά τη σωματική εμπλοκή του παιδιού στον χώρο της ανάγνωσης. Η μετακίνηση, η αλλαγή οπτικής γωνίας και η εστίαση σε επιμέρους αφηγηματικά στοιχεία συνιστούν πρακτικές που ενισχύουν τη βιωματική πρόσληψη της αφήγησης και συνδέουν τη νοητική με τη σωματική εμπειρία (Johnson, 2007). Το βιβλίο, με τον τρόπο αυτό, παύει να είναι ένα αντικείμενο παθητικής θέασης και μετατρέπεται σε πεδίο ενεργούς εξερεύνησης.

Τέλος, από την πλευρά της θεωρίας της αναγνωστικής ανταπόκρισης, τα εικονογραφημένα βιβλία πολύ μεγάλων διαστάσεων ενισχύουν τον διαλογικό χαρακτήρα της ανάγνωσης και ευνοούν τη συν-κατασκευή νοήματος σε συλλογικά πλαίσια. Η κοινή θέαση της εικόνας δημιουργεί συνθήκες προφορικής αλληλεπίδρασης, ανταλλαγής ερμηνειών και διαπραγμάτευσης του νοήματος, στοιχεία που θεωρούνται καθοριστικά για την ανάπτυξη της αναγνωστικής εμπειρίας, ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες (Rosenblatt, 1978). Υπό αυτή την έννοια, τα βιβλία πολύ μεγάλων διαστάσεων μπορούν να ιδωθούν ως μέσα που υποστηρίζουν μια κοινωνική και συμμετοχική αντίληψη της ανάγνωσης.

Παιδαγωγικές διαστάσεις και αναγνωστική εμπειρία

Η παιδαγωγική αξία των εικονογραφημένων βιβλίων πολύ μεγάλων διαστάσεων συνδέεται άμεσα με τη δυνατότητά τους να υποστηρίζουν μορφές κοινής και διαμεσολαβημένης ανάγνωσης. Σε εκπαιδευτικά πλαίσια, η ανάγνωση οργανώνεται συχνά γύρω από τη φωνή και τη διαμεσολάβηση του ενήλικου, ο οποίος καθοδηγεί την πρόσληψη,

ενισχύει τη συζήτηση και διευκολύνει τη συμμετοχή των παιδιών. Η κοινή θέαση της εικόνας, που καθίσταται εφικτή χάρη στο μέγεθος του βιβλίου, δημιουργεί ένα κοινό σημείο αναφοράς και ευνοεί την ανάπτυξη συλλογικών ερμηνειών και αφηγηματικών ανταλλαγών (Arizpe & Styles, 2015).

Ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία αποκτά η σωματική διάσταση της ανάγνωσης, καθώς τα βιβλία πολύ μεγάλων διαστάσεων μεταβάλλουν τις συνθήκες πρόσληψης του αφηγηματικού υλικού. Η ανάγκη προσέγγισης της εικόνας, η εναλλαγή θέσεων και η κινητικότητα των παιδιών στον χώρο ενισχύουν μια μορφή ανάγνωσης που εμπλέκει το σώμα ως φορέα κατανόησης. Σύμφωνα με σύγχρονες προσεγγίσεις της παιδαγωγικής της ανάγνωσης, η ενσώματη εμπλοκή συμβάλλει στη βαθύτερη νοηματοδότηση και στη συναισθηματική σύνδεση με το κείμενο, ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες (Flewitt, 2012).

Παράλληλα, τα εικονογραφημένα βιβλία πολύ μεγάλων διαστάσεων προσφέρονται για την καλλιέργεια δεξιοτήτων παρατήρησης και ερμηνείας της εικόνας. Η μεγάλη κλίμακα επιτρέπει την ανάπτυξη σύνθετων εικαστικών συνθέσεων, στις οποίες συνυπάρχουν πολλαπλά αφηγηματικά επίπεδα. Τα παιδιά καλούνται να εντοπίσουν λεπτομέρειες, να συνδέσουν οπτικά στοιχεία και να κατασκευάσουν νόημα μέσα από την εικόνα, διαδικασία που ενισχύει την κριτική πρόσληψη και την αφηγηματική σκέψη (Serafini, 2014). Η εικόνα, έτσι, λειτουργεί ως πεδίο ενεργού ερμηνείας και όχι ως απλό συνοδευτικό του λόγου.

Επιπλέον, η μορφή των βιβλίων αυτών ενισχύει τη διαλογική και διερευνητική ανάγνωση, καθώς η κοινή θέαση διευκολύνει την ανταλλαγή απόψεων και την έκφραση υποθέσεων από τα παιδιά. Η αναγνωστική διαδικασία αποκτά χαρακτήρα ανοιχτό και μη γραμμικό, επιτρέποντας την πολλαπλότητα ερμηνειών και την προσωπική εμπλοκή του αναγνώστη. Όπως επισημαίνεται στη βιβλιογραφία της αναγνωστικής παιδαγωγικής, τέτοιες μορφές ανάγνωσης ενισχύουν τη μεταγνωστική επίγνωση και την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία κατασκευής του νοήματος (Pantaleo, 2015).

Τέλος, σε επίπεδο εκπαιδευτικής πράξης, τα εικονογραφημένα βιβλία πολύ μεγάλων διαστάσεων μπορούν να λειτουργήσουν ως γέφυρα μεταξύ λογοτεχνικής ανάγνωσης και αισθητικής αγωγής. Η παρατήρηση της εικόνας ως εικαστικής σύνθεσης, η εστίαση στη χρήση του χρώματος, της προοπτικής και της αφηγηματικής οργάνωσης συμβάλλουν στην ανάπτυξη αισθητικής ευαισθησίας και κριτικής στάσης απέναντι στα οπτικά πολιτισμικά προϊόντα. Υπό αυτή την έννοια, η ανάγνωση υπερβαίνει τα όρια της γλωσσικής κατανόησης και εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο πολιτισμικής μάθησης (Eisner, 2004).

Η ελληνική εκδοτική και εκπαιδευτική πραγματικότητα

Παρά την αυξανόμενη διεθνή συζήτηση γύρω από τις εναλλακτικές μορφές εικονογραφημένων βιβλίων, η ελληνική παιδική εκδοτική παραγωγή φαίνεται να παραμένει προσανατολισμένη σε πιο συμβατικά εκδοτικά σχήματα. Η έμφαση δίνεται κυρίως στο

αφηγηματικό κείμενο, ενώ η υλικότητα και οι χωρικές διαστάσεις του βιβλίου σπάνια αντιμετωπίζονται ως φορείς παιδαγωγικού νοήματος. Η τάση αυτή έχει επισημανθεί και σε μελέτες που αφορούν τη θέση της εικόνας στο ελληνικό παιδικό βιβλίο, όπου παρατηρείται περιορισμένη αξιοποίηση της εικόνας ως αυτόνομου αφηγηματικού μέσου (Asonitis, 2001).

Σε επίπεδο σχολικής πρακτικής, η ανάγνωση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθεί να συνδέεται κυρίως με την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων και τη διδασκαλία του γραπτού λόγου. Η φιλαναγνωσία, παρότι προβάλλεται θεσμικά ως στόχος, συχνά υλοποιείται μέσα από δραστηριότητες που δεν αξιοποιούν πλήρως τις αισθητηριακές και οπτικές διαστάσεις της αναγνωστικής εμπειρίας. Όπως επισημαίνεται στη σχετική παιδαγωγική βιβλιογραφία, η περιορισμένη ενσωμάτωση πολυτροπικών μορφών ανάγνωσης συνδέεται με ένα γραμματοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας που δυσκολεύεται να ενσωματώσει καινοτόμες πρακτικές (Matsagkouras, 2011. Chatzisavvidis, 2005).

Παράλληλα, η απουσία εικονογραφημένων βιβλίων πολύ μεγάλων διαστάσεων από το σχολικό και προσχολικό περιβάλλον μπορεί να αποδοθεί και σε πρακτικούς και οργανωτικούς παράγοντες. Το κόστος παραγωγής, η έλλειψη σχετικών υποδομών και η περιορισμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα αισθητικής αγωγής και σύγχρονων γραμματισμών λειτουργούν ανασταλτικά για την υιοθέτηση τέτοιων εκδοτικών μορφών. Έρευνες στον χώρο της παιδαγωγικής της λογοτεχνίας επισημαίνουν ότι η καινοτομία στο υλικό ανάγνωσης προϋποθέτει θεσμική υποστήριξη και παιδαγωγική εξοικείωση (Beckett & Hager, 2002).

Ωστόσο, η παρούσα κατάσταση δε θα πρέπει να ιδωθεί αποκλειστικά ως ένδειξη υστέρησης, αλλά και ως πεδίο δυνητικής ανάπτυξης. Η σταδιακή ενσωμάτωση προσεγγίσεων που αναδεικνύουν τη σημασία της αισθητικής εμπειρίας, της εικόνας και της βιωματικής μάθησης δημιουργεί νέες προοπτικές για τον εμπλουτισμό της αναγνωστικής κουλτούρας στο ελληνικό σχολείο. Στο πλαίσιο αυτό, τα εικονογραφημένα βιβλία πολύ μεγάλων διαστάσεων θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως μέσα ανανέωσης της φιλαναγνωσίας και ως αφορμή για τον επαναπροσδιορισμό της σχέσης των παιδιών με το βιβλίο (Colville-Hall & O'connor, 2008).

Δυνατότητες αξιοποίησης των oversized picturebooks στην ελληνική εκπαίδευση

Προτάσεις και προοπτικές

Η παιδαγωγική δυναμική των εικονογραφημένων βιβλίων πολύ μεγάλων διαστάσεων μπορεί να αξιοποιηθεί ουσιαστικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, ιδιαίτερα όταν η ανάγνωση νοείται ως εμπειρία που συνδυάζει αισθητική πρόσληψη, υλικότητα και χωρική διάσταση. Η διεθνής βιβλιογραφία για τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία και τα εικονοβιβλία τονίζει ότι το μέγεθος και η φυσική παρουσία τους επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά προσεγγίζουν και νοηματοδοτούν την αφήγηση (Nodelman, 2008).

Αξιοποίηση στο νηπιαγωγείο

Στην προσχολική εκπαίδευση, τα “oversized picturebooks” μπορούν να λειτουργήσουν ως μέσα κοινής ανάγνωσης που ενισχύουν τη συλλογική εμπλοκή και την ενεργή συμμετοχή των παιδιών. Το μεγάλο τους μέγεθος διευκολύνει την ταυτόχρονη πρόσβαση στην εικόνα και στο κείμενο, ενισχύοντας τον διάλογο και τη συνεργατική ερμηνεία της ιστορίας (Flewitt, Kucirkova & Messer, 2014). Η ανάγνωση μετατοπίζεται έτσι από μια διαδικασία ακρόασης σε μια πολυαισθητηριακή εμπειρία, όπου η παρατήρηση, η κίνηση και η σωματική εγγύτητα με το βιβλίο αποτελούν βασικά στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας.

Φιλαναγνωσία

Στο πεδίο της φιλαναγνωσίας, τα βιβλία πολύ μεγάλων διαστάσεων μπορούν να συμβάλουν στον εμπλουτισμό πρακτικών που συχνά περιορίζονται στη λεκτική κατανόηση του κειμένου. Η έντονη εικονογραφική παρουσία και η κλίμακα του βιβλίου ενισχύουν τη συναισθηματική εμπλοκή και την αισθητική απόλαυση, στοιχεία που συνδέονται με τη διαμόρφωση θετικών αναγνωστικών στάσεων (Arizpe, Farrell, & McAdam, 2013). Η φιλαναγνωσία, υπό αυτή την οπτική, δεν προσεγγίζεται ως μετρήσιμη δεξιότητα, αλλά ως διαδικασία σταδιακής οικοδόμησης σχέσης με το βιβλίο και την αναγνωστική εμπειρία.

Προγράμματα δημιουργικής ανάγνωσης

Σε προγράμματα δημιουργικής ανάγνωσης, τα “oversized picturebooks” προσφέρουν πρόσφορο έδαφος για πολυτροπικές και διαθεματικές προσεγγίσεις. Η μεγάλη επιφάνεια της εικόνας διευκολύνει τη συλλογική παρατήρηση και επιτρέπει την ανάπτυξη δραστηριοτήτων που συνδυάζουν αφήγηση, εικαστική έκφραση και δραματοποίηση (Pantaleo, 2011). Η δημιουργική ανάγνωση, σε αυτό το πλαίσιο, ενισχύει την προσωπική ανταπόκριση των παιδιών και ευνοεί τη συν-κατασκευή νοήματος, χωρίς να επιβάλλεται μία και μοναδική ερμηνεία του κειμένου.

Συνεργασία εκπαιδευτικών, εικονογράφων και εκδοτών

Η ουσιαστική αξιοποίηση των “oversized picturebooks” προϋποθέτει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, εικονογράφων και εκδοτών. Μελέτες στον χώρο της παιδικής εκδοτικής παραγωγής επισημαίνουν ότι ο παιδαγωγικός ρόλος των εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων ενισχύεται όταν ο σχεδιασμός τους λαμβάνει υπόψη τη χρήση τους σε συλλογικά αναγνωστικά περιβάλλοντα (Salisbury & Styles, 2020). Η συνεργασία αυτή μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία βιβλίων που ανταποκρίνονται τόσο σε αισθητικά όσο και σε παιδαγωγικά κριτήρια, ενισχύοντας τη σύνδεση σχολείου και σύγχρονης παιδικής λογοτεχνίας.

Μέσο καλλιέργειας σχέσης με το βιβλίο

Τέλος, το “oversized picturebook” μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο καλλιέργειας μιας

σταθερής και βιωματικής σχέσης των παιδιών με το βιβλίο. Η εμπειρία της κοινής ανάγνωσης, η σωματική εγγύτητα και η αισθητική απόλαυση δημιουργούν συνθήκες που ευνοούν τη μακροπρόθεσμη θετική στάση απέναντι στην ανάγνωση (Cremin et al., 2014). Υπό αυτή την οπτική, τα βιβλία πολύ μεγάλων διαστάσεων δεν αποτελούν απλώς μια εναλλακτική μορφή βιβλίου, αλλά ένα παιδαγωγικό μέσο με ιδιαίτερη δυναμική για τον επαναπροσδιορισμό της σχέσης των παιδιών με την αναγνωστική εμπειρία στο σχολείο.

Εργαλείο αισθητικής αγωγής

Τα εικονογραφημένα βιβλία πολύ μεγάλων διαστάσεων μπορούν να λειτουργήσουν ως εργαλεία αισθητικής αγωγής, καθώς ενθαρρύνουν την προσεκτική παρατήρηση, την ερμηνεία της εικόνας και τη συζήτηση γύρω από εικαστικές επιλογές. Η ενασχόληση με την εικόνα σε μεγάλη κλίμακα συμβάλλει στην ανάπτυξη οπτικής ευαισθησίας και αισθητικής κρίσης (Evans, 2015). Η αισθητική αγωγή ενσωματώνεται έτσι οργανικά στην αναγνωστική διαδικασία, χωρίς να αποσπάται από αυτήν.

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη επιχείρησε να αναδείξει την παιδαγωγική δυναμική των εικονογραφημένων βιβλίων πολύ μεγάλων διαστάσεων, προσεγγίζοντάς τα όχι ως ιδιόμορφες εκδοτικές επιλογές, αλλά ως πολιτισμικά και παιδαγωγικά αντικείμενα με ιδιαίτερη σημασία για τη σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη. Η ανάλυση έδειξε ότι το “oversized picturebook” δε διαφοροποιείται απλώς ως προς την κλίμακα, αλλά επαναπροσδιορίζει τη σχέση παιδιού–βιβλίου, μετατοπίζοντας την ανάγνωση από μια κυρίως γλωσσική δραστηριότητα σε μια σύνθετη αισθητική και βιωματική εμπειρία.

Στο πλαίσιο αυτό, το μεγάλο μέγεθος του βιβλίου λειτουργεί ως παράγοντας που ενισχύει τη συλλογικότητα της ανάγνωσης, τη σωματική εμπλοκή και τη δυνατότητα κοινής ερμηνείας. Η ανάγνωση παύει να είναι ατομική και σιωπηλή διαδικασία και μετατρέπεται σε χωρικό και κοινωνικό γεγονός, ιδίως σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα όπου η κοινή εμπειρία και ο διάλογος αποτελούν βασικά παιδαγωγικά ζητούμενα.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στις δυνατότητες αξιοποίησης των “oversized picturebooks” στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία, καθώς και στη συμβολή τους στην ανανέωση πρακτικών φιλαναγνωσίας και δημιουργικής ανάγνωσης. Τα βιβλία αυτά μπορούν να λειτουργήσουν ως αφετηρία για δραστηριότητες που συνδυάζουν λόγο, εικόνα και δράση, χωρίς να εγκλωβίζονται σε διδακτικοκεντρικές χρήσεις. Αντίθετα, ευνοούν μια παιδαγωγική προσέγγιση που αναγνωρίζει τον ρόλο της αισθητικής εμπειρίας και της προσωπικής ανταπόκρισης στη διαδικασία της μάθησης.

Παράλληλα, αναδείχθηκε η σημασία της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, εικονογράφων και εκδοτών, προκειμένου τα “oversized picturebooks” να σχεδιάζονται και να αξιοποιούνται με παιδαγωγική συνείδηση. Η ποιότητα της εικονογράφησης, η υλικότητα του βιβλίου και η πρόβλεψη της χρήσης του σε συλλογικά αναγνωστικά

περιβάλλοντα αποτελούν κρίσιμους παράγοντες για την εκπαιδευτική τους αξιοποίηση.

Συνολικά, τα εικονογραφημένα βιβλία πολύ μεγάλων διαστάσεων μπορούν να ιδωθούν ως μέσα που συμβάλλουν όχι μόνο στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας, αλλά και στη διαμόρφωση μιας ουσιαστικής σχέσης των παιδιών με το βιβλίο ως αισθητικό και πολιτισμικό αντικείμενο. Η ενσωμάτωσή τους στο ελληνικό σχολείο δε συνιστά απλώς μια καινοτομία μορφής, αλλά μια παιδαγωγική επιλογή που ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες της εκπαίδευσης για εμπλουτισμένες, βιωματικές και νοηματοδοτημένες μαθησιακές εμπειρίες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Arizpe, E., & Styles, M. (2nd edition) (2015). *Children reading pictures: Interpreting visual texts*. London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315683911

Arizpe, E., Farrell, M., & McAdam, J. (2013). *Picturebooks. Beyond the Borders of Art, Narrative and Culture*. London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315829586

Asonitis, P. (2001). *I ikonografisi sto vivlio pedikis logotechnias*. Kastaniotis.

Beckett, D., & Hager, P. (2002). *Life, work and learning: Practice in postmodernity*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203994450

Chatzisavvidis, S. (2005). Apo tin paidagogiki tou grammatismou stous polygrammatismous: Nees taseis, diastaseis kai prooptikes sti didaskalia tis glossas. In K. Balaskas & K. Angelakos (Eds.), *Glossa kai Logotechnia stin Protiovathmia kai ti Defterovathmia Ekpaidefsi* (pp. 35–52). Athens: Metaichmio.

Colville-Hall, S. G., & O'connor, B. (2008). Using Big Books: A Standards-Based Instructional Approach for Foreign Language Teacher Candidates in a PreK–12 Program. *Foreign Language Annals, 39*, 487-506. https://doi.org/10.1111/J.1944-9720.2006.TB02901.X

Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., Powell, S., & Safford, K. (2014). *Building communities of engaged readers.* London: Routledge.

Eisner, E. W. (2004). *The arts and the creation of mind.* Yale University Press.

Evans, J. (2015). *Challenging and controversial picturebooks.* London: Routledge.

Flewitt, R. S. (2012). Multimodal perspectives on early childhood literacies. In: J. Larson & J. Marsh (eds). *The SAGE Handbook of Early Childhood Literacy,* 2nd ed. London: Sage. (pp. 295–309). http://www.uk.sagepub.com/books/Book235976

Flewitt, R., Kucirkova, N., & Messer, D. (2014). Touching the virtual, touching the

real: iPads and enabling literacy for young children. *Australian Journal of Language and Literacy, 37(*2), 107-116. https://doi.org/10.1007/BF03651938

Johnson, M. (2007). *The meaning of the body: Aesthetics of human understanding*. The University of Chicago Press. https://doi.org/10.7208/chicago/9780226026992.001.0001

Kress, G., & Van Leeuwen, T. (3rd edition). (2020). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London/ New York: Routledge.

Matsagkouras, I. (2011). *Theoria kai praxi tis didaskalias.* Athens: Gutenberg.

Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature.* John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/clcc.3

Nodelman, P. (2008). *The hidden adult: Defining children's literature.* Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Pantaleo, S. (2011). Middle-school students reading and creating multimodal texts: A case study. *Education, 3-13, 40*(3): 1-20. https://doi.org/10.1080/03004279.2010.531037

Pantaleo, S. (2015). Primary students' understanding and appreciation of the artwork in picturebooks. *Journal of Early Childhood Literacy, 16*(2), 228–255. https://doi.org/10.1177/1468798415569816

Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work.* Southern Illinois University Press.

Salisbury, M., & Styles, M. (2020). *Children's picturebooks: The art of visual storytelling.* London: Laurence King.

Serafini, F. (2014). *Reading the Visual: An Introduction to Teaching Multimodal Literacy.* Teachers College Press.

Sipe, L. R. (2007). *Storytime: Young children's literary understanding in the classroom*. Teachers College Press.

Κριτικά Προγράμματα Σπουδών. 5 Άρθρα για τα Τέμπη: Κριτική Ανάλυση και Ερμηνεία για τη διδακτική αξιοποίησή τους.

Βαράκης Ιωάννης-Μάριος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, ΜΑ
Ποταμιάς Γεώργιος, PhD

Περίληψη

Το παρόν άρθρο πραγματεύεται μια μεθοδολογία κειμενοκεντρικής και κριτικής ερμηνείας του ηλεκτρονικού δημοσιογραφικού λόγου. Σε αυτή γίνεται χρήση της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου σε 5 ηλεκτρονικά άρθρα από ετερόκλητους πολιτικούς και ιδεολογικούς χώρους που έχουν ως θέμα τους την επίδειξη των κυριότερων κατά τη γραμμή τους ευθυνών για τη σύγκρουση των συρμών στα Τέμπη. Παρατίθεται στο τέλος ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στηριγμένο στα επιλεγμένα άρθρα. Για την ανάλυση των κειμένων γίνεται χρήση της κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης του Fairclough, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι η μόνη μέθοδος που αξιοποιείται καθώς για τις διακειμενικές σχέσεις γίνεται συζήτηση που θεωρητικοποιεί τον «Λόγο/Λόγους» όπως η Λογοϊστορική προσέγγιση της Wodak. Κρίθηκε ωφέλιμη η μεταφορά της μεθοδολογίας στη διδασκαλία στη δευτεροβάθμια, διότι ανάμεσα στα πλεονεκτήματα της ΚΑΛ γεφυρώνονται γλωσσικός μικρόκοσμος με την ιδεολογική μικροανάλυση, προετοιμασία κατάλληλη για τις ερευνητικές δεξιότητες των μαθητών στις ανθρωπιστικές επιστήμες. Τελος, προσφέρεται στον αναγνώστη βαθύτερη και πιο εύστοχη γνώμη για τα κείμενα, των οποίων οι προθέσεις και οι ιδεολογικές αφετηρίες δεν πρέπει να εκλαμβάνονται ως δεδομένες – ή χειρότερα – ως δευτερεύουσες.

Λέξεις-κλειδιά: Τέμπη, Κριτική Ανάλυση Λόγου, πολιτικοποίηση, ιδεολογίες, ηλεκτρονικός τύπος.

5 articles on Tempe: Critical Discourse Analysis and interpretation for educational use.

Abstract

This article is a publication of a postgraduate diploma thesis which deals with a methodology of text based and critical interpretation of the electronic journalistic discourse. Critical Discourse Analysis is applied on electronic press articles deriving from different political directions which negotiate the responsibilities of the train crush in Tempi. A teaching program is also published based on the selected articles. Taking into consideration it is not the only appropriate methodology to use for the analysis, Fairclough's socio-cultural approach is chosen for this application, as intertextual and topic relations are also discussed from Wodak's Discourse - Historical Approach. It was deemed beneficial to transfer the methodology at the secondary level of education, as among the advantages of CDA, the linguistic microcosm intersects with the ideological macroanalysis making an appropriate basis for the students' research skills. Overall, it offers the reader a deeper and more accurate opinion for the texts, of which the intentions and ideological aspects should not be taken for granted.

Key-words: Tempi, Critical Discourse Analysis, politicization, ideologies, electronic press.

Εισαγωγή

Η ταχύτατη διάδοση της πληροφορίας στις μέρες μας είναι κάτι που έχει καθορίσει όχι μόνο την πρόσληψη, αλλά και τις πρακτικές δημιουργίας της. Οι δημοσιογράφοι πλέον μπορούν να εκμεταλλευτούν τη σύγκλιση μεταξύ των σημειωτικών πόρων στο διαδίκτυο (εικόνα, ήχος, γλώσσα) που με διάφορους τρόπους (πχ συνέντευξη, δανεισμός από άλλα είδη λόγου) συναιρούνται σε ένα νέο κειμενικό είδος που ονομάζουμε ηλεκτρονικό τύπο. Μέσω αυτού του είδους έγινε ευρέως γνωστό ένα τραγικό γεγονος: η σύγκρουση των συρμών στα Τέμπη. Το συμβάν αυτό, (βλ. Ανάλυση Λόγου παρακάτω) στάθηκε η αφορμή ίσως για το σημαντικότερο τα τελευταία χρόνια πλήγμα στις μεταφορές στην Ελλάδα, στην ήδη κλονισμένη εμπιστοσύνη των πολιτών απέναντι στους παραγωγικούς θεσμούς (ιδιωτικός – δημόσιος τομέας), στο σύστημα δικαιοσύνης με τη στάση που κράτησε και εξακολουθεί να κρατά και τελικά απέναντι στην ίδια τη δημοκρατία, διότι πρόκειται για υπόθεση εθνικής σημασίας που παραλίγο να συγκαλυφθεί αν οι γονείς των θυμάτων δεν αναλάμβαναν δράση και αν τα αντικρουόμενα καπιταλιστικά συμφέροντα δεν ήταν σε εποχή αλλαγής της ηγεσίας και συστράτευσής τους πίσω από μια νέα από την πρότερα κεντροδεξιά πλην νεοφιλελεύθερη πολιτική.

Το περιστατικό αυτό από μόνο του, όμως, δεν είναι καθόλου πρωτότυπο για τα δεδομένα της χώρας. Αν και έχουν υπάρξει πολλά παρόμοια ή και διαφορετικά σε πλήθος τραυματιών δυστυχήματα, αυτά είτε ξεχάστηκαν είτε ενσωματώθηκαν σε μια νέα πολιτική αφήγηση από τους συγγενείς των θυμάτων και από την κοινή γνώμη. Αυτό δεν το λέμε για να υποτιμήσουμε το νέο γεγονός το οποίο αναδύθηκε με τις δικές του βαρύνουσες ηθικές και πολιτικές ιδιαιτερότητες. Κρίναμε όμως, πολύ ενδιαφέροντα, και ιδιαίτερα ενδεικτικά τους σύγχρονους επικοινωνιακούς στόχους του Τύπου: το πώς διαμεσολαβήθηκε το περιστατικό από τα σύγχρονα μέσα, για το πώς αυτά λειτουργούν, πώς συσπειρώνουν το ακροατήριο, τι σχέσεις κατασκευάζουν με αυτό, ποια σημειωτικά μέσα χρησιμοποιούν, με ποιους Λόγους συνδιαλέγεται διακειμενικά η κάθε μερίδα του τύπου.

Τα κείμενα που προτείνονται για το μάθημα αν και είναι τα λιγότερο βίαια ή τραυματικά, παραμένουν σε προυποτιθεμενη γνώσεις πολιτικά απαιτητικά. Όμως αυτό ακριβώς είναι και το διακύβευμα· τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με την πραγματική φιλοσοφία της ανάγνωσης και συγγραφής, η οποία και είναι πάντα κοινωνικά και πολιτικά τοποθετημένη. Και γι’ αυτό ακριβώς, άλλωστε, μπορεί ένα κείμενο να έχει για σύνολα αναγνωστών διπλές ερμηνείες, να είναι ακατάληπτο ή να λανθάνουν πιο ακριβείς προσλαμβάνουσές του, που πρέπει να διδαχθούν ώστε να διακρίνονται προς ορθότερη ερμηνεία τους. Αυτό συμβαίνει και εντός φαινομενικά ομοιογενών κοινωνικών συνόλων, ο αναγνώστης και ο συγγραφέας να προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά, ιδεολογικά και γραμματειακά περιβάλλοντα. Η χρησιμότητα εδώ της ορθότερης ερμηνείας

είναι να έρθουν οι νέοι πολίτες στο ίδιο επίπεδο ευκαιριών να διακρίνουν και να ονομάζουν τα εγγράμματα ερεθίσματα που δέχονται από μεταβαλλόμενες και ολοένα πιο περίπλοκες πολιτικές και κοινωνικές αξίες.

Μεθοδολογία

Για να συναντήσουμε τους στόχους που τέθηκαν διεξήχθη ποιοτική έρευνα (Μακράκης, 2004) για τη συγκέντρωση ενός ενδεικτικού σώματος άρθρων που αποτελεί το δείγμα της. Χρησιμοποιήσαμε επίσης βιβλιογραφική έρευνα παράλληλα με την εφαρμογή της μεθοδολογίας.

Η Ποιοτική έρευνα διεξήχθη με τη χρήση λέξεων – κλειδιά στη μηχανή αναζήτησης“Google”. Τα κριτήρια της Δειγματοληψίας Καθώς Και της διαδικασίας που θα ξεχώριζε το άρθρα που θα αποτελούσαν το ενδεικτικό σώμα έπρεπε να ικανοποιούν τους εξής όρους:

1. τα άρθρα έπρεπε να είναι όσο πιο κοντά γίνεται στο δυστύχημα, (το αργότερο δυόμισι μήνες)
2. τα άρθρα έπρεπε να αφορούν την διαπραγμάτευση των ευθυνών
3. τα άρθρα έπρεπε να προέρχονται από εφημερίδες με γνωστές πολιτικές τοποθετήσεις
4. έπρεπε να συμπεριληφθούν εφημερίδες και των δύο πολιτικών χώρων (αριστερά δεξιά) σε ικανοποιητικό ποσοστό.

Για την ικανοποίηση των κριτηρίων οι λέξεις και οι φράσεις κλειδιά που χρησιμοποιήσαμε ήταν: «σύγκρουση τρένων στα Τέμπη», «Ποιος φταίει για το δυστύχημα στα Τέμπη», «Τέμπη 2023». Από την αναζήτηση προέκυψαν άρθρα τα οποία δεν ήταν όλα σχετικά και ιδίως με την διαπραγμάτευση των ευθυνών. Περιορίζοντας το δείγμα προέκυψαν 16 άρθρα από 5 εφημερίδες, τρείς (3) εκ των οποίων αυτονοηματίζονται ως «Δεξιές» ή φιλελεύθερες,και δύο (2)ως «Αριστερές» ή προοδευτικές (βλ πίνακα σημασιοδότησης). Από αυτά τα άρθρα επιλέχθηκαν τα 1.1, το 2.1, το 3.1, το 4.1 και το 5.1 καθώς αυτά ήταν και τα πιο κοντινά χρονικά στο δυστύχημα και αντικατόπτριζαν τα αυθεντικότερα αντανακλαστικά τόσο της κυβέρνησης όσο και την αντιπολίτευσης.

Μετά τον περιορισμό των 16 άρθρων σε 5, εξετάστηκε αν οι πολιτικές και ιδεολογικές αφετηρίες των εφημερίδων ποικίλουν. Ο έλεγχος ήταν θετικός και το αποτέλεσμα της πολιτικής σημασιοδότησης αναπαρίσταται στον παρακάτω πίνακα. Παρατηρήθηκε ότι οι εφημερίδες γενικότερα φιλοξενούν άρθρα από ευρύτερους πολιτικούς χώρους χωρίς ιδεολογία και κοινοβουλευτική θέση να ταυτίζονται πλήρως. Οπότε οι επιπλέον τοποθετήσεις που δίνονται πιο αναλυτικά στον πίνακα προέρχονται από το πώς τα άρθρα διαπραγματεύονται υπέρ ή κατά (+ ή -) πολιτικών, ιδεολογικών και θεσμικών αφετηριών, οι οποίες πλαισιώνουν συστηματικά το ζήτημα της σύγκρουσης των Τεμπών και μέσω αυτών μπορεί να θεωρηθεί «επαρκώς» αναγνωσμένο στη δημοσιότητά του. Και από φιλολογική άποψη θα ήταν επαρκώς αναγνωσμένα αν δεν υπήρχε και ο παράγοντας της συγκάλυψης. Αυτό όμως μαζί με τις αξιολογικές του στάσεις αποτελεί ένα

άλλο ζητούμενο που θα μας απομάκρυνε. Αυτά είναι που ουσιαστικά συζητούνται μέσα από τις γλωσσικές επιλογές που θα κάνουν για να αναφερθούν στη σύγκρουση στα Τέμπη (χωρίς αυτό να είναι κακό, αλλά το αναμενόμενο από δημόσια γλωσσική δραστηριότητα). Οι Θεματολογίες ή/και οι «Οι Λόγοι» που αντιπροσωπεύουν συνήθως οι εφημερίδες αποδίδονται με τα παρακάτω αντίστοιχα δίπολα:

Συστημικές	Αντισυστημικές
Φιλοκυβερνητικές	Αντιπολίτευση
+/- Ιδιωτικός Τομέας	+/- Δημόσιος Τομέας
+- Υπέρ Κεφαλαίου	+/- Υπέρ Εργασίας
+- Ριζοσπαστικές	+- Ριζοσπαστικές
Συντηρητικές	Προοδευτικές
Φιλελεύθερες	Σοσιαλιστικές

Πίνακας 1 Θεματικοί άξονες - Λόγοι της συζήτησης των Τεμπών

Οι επιπλέον αυτοί παράγοντες έχουν προστεθεί διότι οι θέσεις του τύπου αποκλίνουν και συγκλίνουν πάνω σε πολύ διαφορετικά ζητήματα,τα οποία δεν μπορεί φυσικά κανείς να υποπτευθεί ή να συμπεράνει - ακόμα και σαν «φυσικός» ομιλητής σε διδασκαλία ελληνομαθειας - αν διαθέτει μόνο τις τεχνικές δεξιότητες αλφαβητισμού (γραφή και ανάγνωση).

Τέλος, παλαιότερα ο κοινοβουλευτικός χώρος ήταν ο σημαντικότερος παράγοντας διαφοροποίησης στις ιδεολογικές κατηγορίες, ενώ σήμερα η πολιτική ασκείται με άξονα την «Ανάπτυξη» και το «Έργο» (Bobbio, 2013) . Όμως η αλήθεια είναι ότι ο κοινοβουλευτικός χώρος έχει υπάρξει και στο παρελθόν ελαστικό κριτήριο στη συμπερίληψη νέων ιδεών, χωρίς να τον εμποδίζει να είναι το κυρίαρχο κριτήριο. Στη σύγχρονη εποχή, ωστόσο, όπου αντιμετωπίζουμε ιδέες όπως «θανατος της ιστορίας» ή όπως «σύγκλιση ιδεών στο κέντρο» και πολλές ανταλλαγές ιδεών και πρακτικών για την κατανομή της εργασίας και του πλούτου από προοδευτικά και συντηρητικά κόμματα, αν και πολύ φαινομενικά παρακμάζει το κριτήριο «δεξια» και «αριστερά», αυτές οι έννοιες παραμένουν αναπόφευκτα οι οίκοι των δύο μεγαλύτερων και κυρίαρχων ολοκληρωμένων αφηγημάτων: του φιλελευθερισμού και του σοσιαλισμού.

Αυτές τις ερμηνευτικές και περιπλοκότερες στο σήμερα αντιθέσεις επιλέξαμε να παρατηρήσουμε σε άρθρα του ηλεκτρονικού τύπου διότι εκεί παρατηρούνται και οι πιο πρόσφατες αλλαγές στις συνήθειες και τις αναπαραστατικές συμβάσεις. Γι’ αυτό τα ηλεκτρονικά άρθρα είναι ένα αξιόπιστο μέσο παρατήρησης της σχέσης γλωσσικών επιλογών και αναπαράστασης της κοινωνίας, καθώς αποτελούν συνειδητά σχεδιασμένο λόγο (Σηφιανού, 2020).

Αναλυτικό Πλαίσιο

Σε αυτή την ενότητα θα προχωρήσουμε στην ανάδειξη της ιδεολογίας και των Λόγων των κειμένων. Υπάρχουν πολλοί τρόποι για να εννοήσει κανείς την ιδεολογία διότι στις μέρες μας χρησιμοποιείται πολύ ελαστικά. Μπορεί πχ να σημαίνει τις προσωπικές και συνειδητές πεποιθήσεις κάποιου. Μπορεί, σύμφωνα με τον Μαρξ η ιδεολογία να ορίζεται ως «ψευδής συνείδηση». Για τον Fairclough η ιδεολογία εντοπίζεται πίσω απ' ό,τι επιβάλλει σιωπηλά η «κοινή λογική», υπόρρητες παραδοχές για ό,τι διέπει την αποδεκτή δομή της κοινωνικής μας ζωής. Μέρος της ιδεολογίας δηλαδή είναι ο βαθύτερος συνεκτικός κρίκος με τον οποίο βγάζουν νόημα όλα τα προσλαμβανομενα ερεθισματα και τα δίκτυα εννοιών. Για το θέμα της ιδεολογίας ο Fairclough αντλεί από τη δυτική μαρξιστική σκέψη των Αλτουσέρ και Γκράμσι (1971) (Στάμου, 2014 και Γούτσος, 2013) κατά τους οποίους η ιδεολογία στους θεσμούς, την ενημέρωση και τα θεάματα αξιοποιείται ως αρμός μεταξύ πολιτών μιας χασματώδους ταξικής διαστρωμάτωσης. Η εναλλακτική επιβολή των επιλογών της ταξικής ηγεμονίας γίνεται μέσω της «νόμιμης» βίας, δηλαδή της ένοπλης καταστολής. Η Αξιοποίηση αυτής της έννοιας της ιδεολογίας έχει να κάνει με τη στρατευμένη επιστημονική οπτική της ΚΑΛ της οποίας στόχος είναι η χειραφέτηση από την καταφανή και μη αυθαιρεσία των σχέσεων εξουσίας.

1.1 «Το Δυστύχημα»

Το πρώτο κείμενο προέρχεται από τον ψηφιακό χώρο της εφημερίδας «Έθνος» που ανήκει στον συντηρητικό φιλελεύθερο χώρο της κεντροδεξιάς. Σε ένα πρώτο επίπεδο μικροανάλυσης οι αναγνώστες προσκαλούνται να παρατηρήσουν την αξιολογική στάση του κειμένου ως προς την αναφορά του περιστατικού. Αναφέρεται ως «δυστύχημα» και ως «τραγωδία». Το επόμενο που αξίζει να σημειωθεί εδώ είναι η μεταβιβαστικότητα των ρημάτων. Από τη μία οι λέξεις ενεργητικής φωνής «κατέθεσαν τρεις σταθμάρχες» υποδεικνύουν τους αρχικούς υπόπτους. Σε αντίθεση με αυτό, οι δράστες απαλείφονται με τα «λειτουργία σιδηροδρόμου» και «έλλειψη κουλτούρας ασφαλείας». Από άποψη διαπροσωπικής λειτουργίας της γλώσσας το κείμενο πριν από την παράθεση των λεγομένων του Συμβούλου είναι μη διεπιδραστικό και με απρόσωπο ύφος λόγω «αντικειμενικής» προβολής των γεγονότων. Οι γλωσσικές πράξεις του κειμένου είναι αποφαντικές και κατευθυντικές με δεσμευτική χρήση της γλώσσας. Π.χ. «οι σταθμάρχες αναμένεται να ρίξουν φως). Οι κατευθυντικές πράξεις αφορούν περισσότερο τον ευθύ λόγο στον οποίο παρατίθενται τα λόγια του Συμβούλου. Τέλος, ως προς την τροπικότητα το άρθρο έχει κυρίως επιστημική τροπικότητα και δεοντική. Οι αξιολογικές επιλογές του συμβούλου, π.χ. «κάποιοι παλιοί», «κι αυτός», «όταν μπαίνεις(...), ενώ», «άμεση», «ριζική», «λοιπόν», ο συγγραφέας αξιολογεί τους σταθμάρχες και ενισχύει τη δεοντική στάση του.

Επεξήγηση: Το κείμενο ερμηνεύεται μέσα από τις σχέσεις καταφανούς διακειμενικότητας σαν συμφωνία με τα λεγόμενα του συμβούλου που παρατίθενται σε ευθύ λόγο και τόσο εκτεταμένα. Σε μακροεπίπεδο πλέον στάδιο ανάλυσης, παρατηρείται ότι η γνώμη του τεχνικού συμβούλου είναι χρήσιμη στην πολιτική οπτική της εφημερίδας

διότι έτσι θεωρούνται ως αντικειμενική και κυρίαρχη οπτική της σύγκρουσης των τρένων τα τεχνικά θέματα και οι παθογένειες του ιδιωτικού και δημόσιου τομέα που ανέχονται μη καλά καταρτισμένους υπαλλήλους. Αποτελεί πολύ καλό παράδειγμα κειμένου με κεκαλυμμένη κομματική τοποθέτηση της νεοφιλελεύθερης κεντροδεξιάς που προβάλλεται σαν μόνο «κοινωνικά φιλελεύθερο». Ως προς τα εμπλεκόμενα πρόσωπα εδώ έχουμε διασπορά ευθυνών προς τους θεσμούς και όχι μόνο τον ανθρώπινο παράγοντα. Για την εφημερίδα αυτή όπως και για τις δύο επόμενες, το δυστύχημα είναι μια πολύ καλή αφορμή και τα τεχνικά προβλήματα μια ψηφίδα για να αμφισβητηθεί η αξία της μονιμότητας των υπαλλήλων και η αξιοπιστία του δημοσίου τομέα, να υπάρξει διαμαρτυρία για το «πόσο περισσότερο» αυτός ευνοείται ή μένει ατιμώρητος από τον κρατικό συγκεντρωτισμό σε σχέση με τον ιδιωτικό τομέα, ώστε σε άλλα πεδία δράσης της πολιτικής σκηνής να μπορούν να συζητηθούν η άνεση στις απολύσεις συμβασιούχων, το προσοντολόγιο και η θέσπιση επιθεωρητών και αξιολογητών - αμφιβόλων κατάρτισης, σκοπιμοτήτων και μέσων εξέλιξης των ιδίων.

2.1«Η ανείπωτη Τραγωδία»

Το δεύτερο άρθρο που επιλέξαμε για ανάλυση προέρχεται από την εφημερίδα «Η Καθημερινή» της οποίας η τοποθέτηση στη πολιτική και κοινοβουλευτική βεντάλια διαφέρει ελαφρώς από την προηγούμενη στο ότι δεν αποζητά περισσότερο περιορισμένο ρόλο για το δημόσιο, είναι όμως αρκετά πιο φιλοκυβερνητική. Εδώ θα εντοπιστεί το πως αναπαραστάθηκε η ανάληψη καθήκοντος από σημαίνοντα πολιτικά πρόσωπα, των οποίων όμως αμφισβητείται η ακεραιότητα τόσο σε αυτή την υπόθεση όσο και σε άλλα πολιτικά θέματα, όσο και σε ζητήματα νομιμότητας και δικαιοσύνης.

Ξεκινώντας από την αναπαραστατική λειτουργία της γλώσσας, λέξεις όπως «εγκληματολογικό», «αστυνομία», «πυροσβεστική» και «βιολογικό δείγμα» και ό,τι δράσεις τα δύο σώματα αναλάβανε (βλ. «μεταφορά βαγονιών»), δείχνουν στο πρώτο μισό του άρθρου την εστίαση στις συνέπειες του δυστυχήματος από την επιχειρησιακή/επιτελική πλευρά της ανάλυσής τους, εκτός από τη συναισθηματική. Παράλληλα με μια σειρά από θεσμούς της αυτοδιοίκησης συμπυκνωμένες σε μία παράγραφο παραπέμπει στο συντονισμό των πολιτικών παραγόντων για την επίτευξη της απόδοσης ευθυνών. Ο τελευταίος μηχανισμός που αναπαρίσταται να ενεργοποιείται μέσα από σχετικό δικανικό λεξιλόγιο (βλ. «δίωξη», «κατά συρροήν», «κακουργήματος» κλπ), είναι η δικαιοσύνη.

Για την ανάλυση της διαπροσωπικής λειτουργίας της γλώσσας έχουμε ως επί το πλείστον στη δείξη προσώπου ένα μη επιδραστικό κείμενο. Η μόνη κινητικότητα που υπάρχει είναι η ύπαρξη του αυτούσιου λόγου των εκπροσώπων τύπου και του Εισαγγελέα σε εισαγωγικά, των οποίων το ύφος και πάλι είναι απρόσωπο και επίσημο. Από τις γλωσσικές πράξεις κυρίαρχη είναι η αποφαντική, και είναι λογικό, εφόσον έχουμε ένα άρθρο βασισμένο σε ειδικούς που αναφέρονται στα ευρήματά τους και είναι βέβαιοι για τα λεγόμενά τους. Ως εκ τούτου και η κυρίαρχη τροπικότητα είναι η επιστημική. Ωστόσο υπάρχει και η δεοντική καθώς υπάρχουν πολλές προτροπές. Η αξιολογικές στάσεις που αποτυπώνονται (βλ. «ταχύτερο δυνατόν», ανείπωτη τραγωδία» κλπ) είναι

σαφώς υπέρ της προτεραιότητας της ανάλυσης του δυστυχήματος από κάθε σώμα ασφαλείας, ενώ με τον ίδιο τρόπο παρουσιάζονται και οι πολιτικοί παράγοντες ότι έχοντας κινητοποιηθεί ενδιαφέρονται.

Επεξήγηση: Το άρθρο εκμεταλλεύεται τους λόγους των Σωμάτων Ασφαλείας, της επιστήμης και της δικαιοσύνης, γιατί αυτό θεωρείται από μέρους του ότι θα εμπνεύσει υπευθυνότητα, ασφάλεια και ενεργοποίηση απέναντι στον άδικο και θα καθησυχάσει τους πολίτες. Κατ' άλλες αναγνώσεις ωστόσο, είναι κάθε άλλο παρά αθώα η εμπλοκή στην υπόθεση των δύο επώνυμων, Χ. Τριαντόπουλου και Ισ. Ντογιάκου, επιβαρύνοντας αρνητικά την εμπιστοσύνη των αναγνωστών στην εύρυθμη και αδιάβλητη λειτουργία των θεσμών και της δικαιοσύνης. Τέλος μια χρονική απόκλιση δημιούργησε άλλη μια αναγνωστική απόκλιση, καθώς η μετακίνηση των βαγονιών κατ αυτό το άρθρο αξιολογούμενη ως θετική για τη «διευκόλυνση της έρευνας», γεννά υποψίες συγκάλυψης (ή αλλιώς, το μπάζωμα), εφόσον και μέσα από άλλες υποθέσεις στα αστυνομικά ρεπορτάζ, οι ιατροδικαστές και οι ερευνητές τονίζουν επανειλημμένα ότι θα έπρεπε πρώτα να δουν τα στοιχεία στο χώρο του γεγονότος άθικτα και στη συνέχεια να γίνει συλλογή υλικού και μετακινήσεις. Για αυτή την εφημερίδα ο καταμερισμός της ευθύνης εξαρτάται από το ότι έχει καταχωρηθεί σαν μια εθνική κοινωνική υπόθεση, αποφεύγοντας πλήρως ακόμα και να υπαινιχθεί πολιτικές ευθύνες περιορίζοντας και εξαντλώντας την φαινομενικά καλή λειτουργία της δικαιοσύνης στη σύλληψη του Σταθμάρχη.

3.1 «Μοιραία νύχτα» ή «φονική σύγκρουση» ?

Στο άρθρο δεν υπάρχει καμία άμεση πολιτική αναφορά. Ωστόσο υπάρχει λεξιλόγιο που συνδιαλέγεται με άλλες παρόμοιες τοποθετήσεις όπως αυτές των προηγούμενων άρθρων, οπως «δυστύχημα», και με αυτές των επόμενων, όπως «φονική», με τη διαφορά ότι ως δράστες του φόνου υποδεικνύονται παρά μόνο οι εργαζόμενοι την ώρα της σύγκρουσης και η ελλιπής τους κατάρτιση και υπευθυνότητα. Εντύπωση προκαλεί επίσης η σπουδή προς αναλυτική αιτιολόγηση για την απαλλαγή της 3ης ανακρίτριας από την διερεύνηση της υπόθεσης με βασική θέση την «πολυπλοκότητα» της υπόθεσης. Φαίνεται επομένως μια εμπρόθετη και συνειδητή πρόληψη της αυτονόητης ερώτησης γιατί να αναλάβει την υπόθεση ένας κυβερνητικός δικαστικός και γιατί διαβάζουμε αυτή την ξαφνική δικαιολογία.

Σε ερμηνευτικό επίπεδο θυμόμαστε από το προηγούμενο άρθρο ότι συνεδρίασαν αμφιλεγόμενοι πολιτικοί παράγοντες της Θεσσαλίας. Και βλέπουμε σε αυτό το μέσο στην ανάθεση της διερεύνησης συνταξιούχων και υπαλλήλων στην ανακρίτρια την εξάντληση της προσοχής στη λεπτομέρεια πάνω στους υπαλλήλους και τους χρονικά μόνο άμεσα εμπλεκόμενους.Και εδώ, με έναν καινούριο τρόπο, ο δημόσιος τομέας αναπαρίσταται ανοργάνωτος. Οι εμπειρικές γνώσεις των υπαλλήλων αναπαρίστανται «κατώτερες», ενώ υπονοείται ότι δεν υπάρχουν πιο«ευκρινείς» πηγές λογοδοσίας όπου να ήξερε κανείς επακριβώς το εργασιακό καθεστώς και τις ευθύνες του ΟΣΕ. Υπαινίσσεται δηλαδή την ασυνέπεια και έλλειψη τυποποιημένων κινήσεων όπως και ο τεχνικός στην έρευνα του πρώτου μας άρθρου ως βασική αιτία για μια σύγκρουση.

Επεξήγηση: Σε επίπεδο μακροανάλυσης τα παραπάνω δεν θα ήταν αρκετά από μόνα τους αν δεν είχαμε και τις αναφορές σε τεχνικούς εκ μέρους και των αριστερών εφημερίδων για να αποκαλυφθεί πλήρως το πώς πίσω από το ακριβως ίδιο αίτημα για το δημόσιο τομέα δημιουργούν τους πόλους συστράτευσής τους,την ενίσχυση ή την συρρίκνωση του, δύο τελείως διαφορετικές πολιτικές κατευθύνσεις.Η εφημερίδα φαινομενικά χρησιμοποιεί την προοδευτική και πιο εκκωφαντική συνεισφορά «φόνος». Αλλά προς μία μόνο κατεύθυνση, τη δεξιά.Τέλος σε ό,τι αφορά την έλλειψη υποδομών και ευθύνης, πάνω σε κάθε αίτημα μόνο η μία πολιτική τάση εντέλη κρατάει την ηγεμονία είτε σε αξιακό είτε σε πολιτικό επίπεδο. Στην προκειμένη περίπτωση είναι η δεξιά και ως τέτοια επιβεβαιώνεται και μέσω του διακειμένου της η πολιτική κλίση της ΕΡΤ. Αν και σε σχέση με άλλους ενημερωτικούς κολοσούς αποτελεί την «αντικειμενική» παράθεση γεγονότων και την πιο συμπεριληπτική ματιά. Γι' αυτό άλλωστε αναφέρεται και ο παραγκωνισμός της ανακρίτριας, ώστε να τραφούν ενημερωτικά όλες οι κατευθύνσεις. Αυτό όμως δεν σημαίνει και απουσία τοποθέτησης. Με την αναφορά τέλος στους διοικητικούς ρόλους των δραστών, το απαράδεκτο των θανάτων 57 ανθρώπων αναπαρίσταται να εκπορεύεται μεμονωμένα από την ανεύθυνη και αντιεπαγγελματική τους συμπεριφορά.

4.1 «Το Ολοκαύτωμα»

Σε αυτό το άρθρο από γλωσσική άποψη υπάρχει αξιοσημείωτος αριθμός δραστών και ρημάτων που διακρίνουν άρθρα με σημαντικές συνεισφορές στον εθνικό διάλογο δημιουργώντας και μια έντονη διανοητική εγρήγορση. Οι σημαντικότεροι δράστες εδώ είναι «οι νέοι», «η κοινωνία», «η Βουλή», «η δικαιοσύνη», «το άρθρο 86» «η προηγούμενη κυβέρνηση», «τα δύο μεγάλα κόμματα», «ο πρώτος παρατυχών» κ.ο.κ. Οι διαδικασίες των ρημάτων είναι ως επί το πλείστον υλικές, όπως π.χ. «αποκάλυψε», «θα συμβάλει», «θα προκαλέσει», «παραγραφεί», «υποβληθεί», «βαραίνει» και νοητικές οπως «συγκλονισε», «τεκμηριώσει» ή «κατηγορηθεί». Η μεταβιβαστικότητα των ρημάτων είναι τέτοια που πάντοτε προτείνεται κάποιος δράστης, όμως μέσα από την αναπαραστατική λειτουργία της γλώσσας κάποιες φορές τον υπαινίσσεται, κυρίως μέσα από σχήματα λόγου όπου αναφέρεται γενικά ένας θεσμός και όχι συγκεκριμένα πρόσωπα. Με εξαίρεση «τη δημοκρατία» που αποτελεί κόνσεπτ αξιακά κεντρικό.Σε επίπεδο διαπροσωπικής λειτουργίας της γλώσσας κυριαρχεί το τρίτο πρόσωπο και η διεπίδραση αφορά μόνο τους δύο μετέχοντες στη συνέντευξη. Κυριαρχούν οι αποφαντικές και οι κατευθυντικές γλωσσικές πράξεις ενώ η τροπικότητα είναι επιστημική και δεοντική.

Ερμηνεία και Επεξήγηση: Η ερμηνεία του κειμένου πρέπει να στηριχθεί και στις λέξεις μέσα από τις οποίες ο Δ. Γ. υπαινίσσεται τη θέση του και οι οποίες προϋποθέτουν κάποιες πολιτικές γνώσεις. Από άποψη καταφανούς διακειμενικότητας αποδεικνύεται ότι η εφημερίδα αποτελεί ένα προοδευτικό όργανο της κεντροαριστεράς, αλλά όχι ιδιαίτερα ριζοσπαστικό. Η εκτενής παράθεση των λεγομένων του κ. Γκούσκου υποδηλώνει σύμφωνα με τη μεθοδολογία μας και την εναρμόνιση των απόψεων πολιτικού και εφημερίδας. Ωστόσο, και ειδικά μέσα από τη λέξη «Ολοκαύτωμα», συνιστώντας

συστατική διακειμενικότητα, δεν δηλώνεται απλά η φωτιά της σύγκρουσης και έπειτα η ήττα των μέχρι τώρα πολιτικών εξισορρόπησης των πάσης φύσεως και θεσμικής σύνθεσης συμφερόντων. Γίνεται αντιληπτή μια αναφορά στο ολοκαύτωμα των Εβραίων και την αποφυγή των ευθυνών από τους συλληφθέντες μετά την ήττα των Ναζί. Χαρακτηριστικά στο έργο της Χάνα Άρεντ «Ο Άιχμαν στην Ιερουσαλήμ» (Arendt, 1995) το μεγαλύτερο κακό είναι αυτό το «κοινότοπο», όπου ο καθένας από τους βασανιστές αλλα΄και τους πολίτες που τους προτίμησαν, θεώρησαν σωστό ότι ο καθένας έκανε «απλώς καλά τη δουλειά του», και ακόμα και όταν έγινε αντιληπτό το κακό εξακολουθούσε να μην του δίνει σημασία κανείς.

Επι της ουσίας πρόκειται για ένα άρθρο που αναγνωρίζει επισήμως την πολιτική ευθύνη, όμως και με μεγαλύτερη από όση ίσως θα έπρεπε και στα εκλογικά στρώματα, σαφώς πολύ διαφορετικά από το «όλοι φταίμε» της κυβέρνησης. Έτσι διανέμει μερίδιό της, ηθικά τουλάχιστον, και στους υπαλλήλους, ελαφρυνοντας τους με τις αξιολογικές αναφορές «ο πρωτος παραιτυχόντας στον τόπο του εγκλήματος», ενώ συναντάμε και τη λέξη «έγκλημα» που θα είναι και η κυρίαρχη αναλυτική αιχμή στις πιο αριστερές εφημερίδες. Παρ' όλα αυτά, ο φταίχτης από τον διακεκριμένο διανοούμενο εντοπίζεται κατά κύριο λόγο στον έναν και κατ' επανάληψη αναφερόμενο δράστη: το άρθρο 86. Εδώ χρειάζεται ιδιαίτερη συζήτηση, διότι η κυβέρνηση της Νέας δημοκρατίας του 2019 ψηφίστηκε για να αναθεωρήσει σημαντικά θεσμικά άρθρα του συντάγματος. Η δε αναθεώρηση του συντάγματος το 2008 στην οποία έγινε και η προσθήκη του άρθρου 86 είναι και αυτή επίκεντρο διαφορετικών αξιολογικών στάσεων, μία μόνο από τις οποίες είναι και αυτή του Κ. Γκούσκου. Το άρθρο υποτίθεται ότι προστέθηκε για να προστατέψει από το γεγονός ότι η δικαιοσύνη δεν ήταν ποτέ «ανεξάρτητη». Οπότε αυτεπάγγελτα κανένας εισαγγελέας δεν θα ασκούσε ποινική δίωξη σε κάποιον πολιτικό, ακόμα και από φόβο αν όχι λόγω συστράτευσης. Η κατηγορία του κ. Γκούσκου εντάσσεται στο εύρος των απόψεων, ότι σε καιρούς της εμπορευματοποίησης της επιρροής και της ευκολίας της δημοτικότητας (βλ. 41%), τα τρία τότε κυρίαρχα ρεύματα, το μόνο που κατάφεραν - αν δεν επιδίωξαν κιόλας - ήταν να θωρακίσουν ακόμα περισσότερο από τη δικαιοσύνη μια απολυταρχική Βουλή, δίνοντας μόνο σε αυτή το δικαίωμα να συσταθεί κατηγορία κατά βουλευτή της ίδιας ή προηγούμενης θητείας καθώς και της σύστασης της προανακριτικής ακόμα διαδικασίας (Ελληνικό Σύνταγμα, Άρθρο 86). Τέλος, η παράγραφος 3 απομακρύνει ή και διακόπτει επιπλέον από τη δικαιοσύνη τη δυνατότητα επέμβασης, της οποίας μάλιστα η υποσημείωση στο ψηφιακό περιβάλλον της Βουλής, αναφέρει ότι προστέθηκε από την αναθεωρητική Βουλή της 25ης Νοεμβρίου 2019. Αν και σταθερή, ψύχραιμη και ενημερωμένη ανάλυση από πλευράς του κυρίου Γκούσκου η τοποθέτησή του φαίνεται να παραμένει στο προοδευτικό κοινοβουλευτικό κέντρο κρίνοντας από την αγωνία του για την «αποσταθεροποίηση της δημοκρατίας», όχι μόνο λόγω απροκάλυπτα πια αναξιόπιστων πολιτικών αλλά και εξαιτίας της οργής των πολιτών που μπορεί να φτάσει στα άκρα.

5.1 «Το Έγκλημα»

Το άρθρο αυτό προέρχεται από τον αριστερό προοδευτικό τύπο και αναφέρεται στο δυστύχημα των Τεμπών ως Έγκλημα. Τόσο οι δράστες όσο και τα αντικείμενα στα οποία μεταβαίνουν οι ενέργειές τους κατέχουν και αναπαραστατική θέση για την τοποθέτηση του άρθρου (βλ. σωματεία, διαμαρτυρία, αγώνα κλπ). Η τροπικότητα των περισσότερων ρημάτων είναι επιστημική. Οι διαδικασίες των ρημάτων είναι κυρίως υλικές και νοητικές ενώ συναντάμε και συσχετιστικές ή λεκτικές. Επίσης για την ιδεοποιητική λειτουργία της γλώσσας αξίζει να σημειωθεί ότι τα ρήματα «εθνικοποιηθεί», «να τιμωρηθούν» και «να καταργηθεί» δεν έχουν κανέναν δράστη. Τα πρόσωπα του κειμένου είναι τα α' και γ' πληθυντικό και το γ' ενικό δίνοντας την εντύπωση της πόλωσης.

Σε ερμηνευτικό επίπεδο μπορούμε να πούμε ότι το κείμενο διατηρεί καταφανή και συσχετιστική διακειμενικότητα με τις πολιτικές δυνάμεις και τους χώρους με τους οποίους συμφωνεί καθώς επίσης έχει και καταφανή διακειμενικότητα σε πολύ μικρότερο βαθμό μέσα από παραθέσεις απόψεων της φιλοκυβερνητικής αφήγησης. Τέλος εδώ εντοπίζονται λιγότερα συναισθηματικά εκφραστικά μέσα και σχήματα λόγου όπως το οξύμωρο «τραγικό δυστύχημα – Έγκλημα». Αν και σαν φράση μπορεί φαινομενικά να θυμίζει φράσεις όπως «παιδί θαύμα», το οξύμωρο εκτός από την καταφανή σημασία έγκειται και στην δήλωση της αντίθετης πολιτικότητας της χρήσης των λέξεων.

Επεξήγηση: Εδώ έχουμε μια αρκετά πιο μετωπική αφήγηση των Τεμπών που προτάσσει την πολιτικότητα της ανάγνωσης των γεγονότων για την αναζήτηση των ευθυνών και της αιτίας. Το κείμενο αν και συνοχικό αποτελεί συναίρεση περισσότερων και αντικρουόμενων απόψεων και δυνάμεων εντός της αριστεράς όχι μόνο για τη θέση και τις ευθύνες της χώρας εντός της ιμπεριαλιστικής οικονομίας αλλά και ως προς το βαθμό ανάληψης ευθυνών, πρωτοβουλίας διακυβέρνησης και συγκρουσιακότητας της αριστεράς ως απάντηση στα παραπάνω καθώς και σε πλήθος άλλων αξιακών ζητημάτων. Έτσι εκτός από τα στοιχεία στον πίνακα 1 μπορούμε να διακρίνουμε σαν προέκταση και Φιλοευρωπαϊκές –Αντιευρωπαϊκές απόψεις κ.ο.κ.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Arendt, H. (1995). Ο Άιχμαν στην Ιερουσαλήμ. Η κοινοτοπία του κακού. Αθήνα: Θύρσος.

Bobbio, N. (2013). Δεξια και Αριστερά. Σημασία και αίτια μιας πολιτικής διάκρισης. Αθήνα: Πόλις.

Goutsos, D. (2013). Me ti apotelesma: Kritiki Analysi Logou. Sto G. Xydopoulos k.a. (Epim.), Glossa, koinonia kai ekpaidefsi(ss. 238-264). Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio.

Makrakis, V. (2004). Apomythopoiontas to methodologiko monismo. Sto G. Papageorgiou (Epim.), Methodoi stin koinoniologiki erevna (ss. 19-38). Athina: Typothito.

Sifianou, M. (2020). Analysi Logou: Chartografontas to pedio.Sto S. Boukala & A. Stamou (Epim.), Kritiki Analysi Logou. Apodomontas tin elliniki pragmatikotita (ss. 19-49). Athina: Nisos.

Stamou, A. (2014). I kritiki analysi logou: Meletontas ton ideologiko rolo tis glossas. Sto M. Georgalidou, M. Sifianou & V. Tsakona (Epim.), Analysi Logou. Theoria kai efarmoges (ss. 149-187). Athina: Nisos.

Syntagma tis Ellados (2008). Athina: Efimerida tis Kyverniseos.

Παράρτημα

1.1 Άρθρο από το Έθνος

https://www.ethnos.gr/greece/article/255431/seexelixhhereynagiatodystyxhmastatemphkatethesantreisstathmarxesanamonhgiatoporismatonempeirognomonon

2.1 Άρθρο από την Καθημερινή

https://www.kathimerini.gr/society/562304524/tragodia-sta-tempi-57-oi-nekroi-echoyn-taytopoiithei-36/

3.1 Άρθρο από την ΕΡΤ

https://www.ertnews.gr/perifereiakoi-stathmoi/larisa/tragodia-sta-tempi-dieyrynetai-o-kyklos-ton-ypopton-synexizontai-oi-katatheseis-video/

4.1 Άρθρο από την LiFO

https://www.lifo.gr/stiles/optiki-gonia/olokaytoma-ton-tempon-kai-i-eythyni-ton-ypoyrgon

5.1 Άρθρο από τη Rosa

https://www.rosa.gr/koinonia/egklima-sta-tempi-sigkentrosi-diamartirias-avrio-sto-stathmo-larisis/

Συνοχή και διασημειωτικές σχέσεις στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: παιδαγωγικές προεκτάσεις

Παπαγιαννόπουλος Ιωάννης, Υποψ.Δδιδάκτορας Πανεπιστημίου Πατρών
Κονδύλη Μαριάννα, Ομότιμη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Περίληψη

Η νέα ψηφιακή τεχνολογία και η ραγδαία αυξανόμενη μελέτη της πολυτροπικότητας, ιδιαίτερα μετά τις αρχές του 21ου αιώνα (O'Halloran, 2011) έχουν οδηγήσει πολλούς ερευνητές στην επέκταση της μονοσημειωτικής ανάλυσης της γλώσσας, προς την εξήγηση των σημασιολογικών σχέσεων κειμένου–εικόνας στον πολυτροπικό λόγο, αντλώντας από το θεωρητικό πλαίσιο της συστημικής λειτουργικής γλωσσολογίας που επιτρέπει αυτή την πολυσημειωτική προοπτική (Caldwell et al., 2022). Τα σύγχρονα σχολικά βιβλία είναι εμφανώς πολυσημειωτικά, καθώς ενσωματώνουν κείμενο με εικόνες, γραφήματα, διαγράμματα και άλλα οπτικά μέσα. Το νόημα σε αυτά δεν προκύπτει από τη γλώσσα ή την εικόνα μεμονωμένα, αλλά από την αλληλεπίδρασή τους. Στο άρθρο παρουσιάζονται συνοπτικά αποτελέσματα από σχετική έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα που είχε ως στόχο να αναλύσει τη συνοχή και τη διασημειωτική κειμενικότητα σε αυτά τα κείμενα και να αναδείξει τις προεκτάσεις που έχει η κατανόηση των διασημειωτικών σχέσεων για τον πολυτροπικό γραμματισμό.

Λέξεις-Κλειδιά: συνοχή, διασημειωτική κειμενικότητα, σχολικά εγχειρίδια, ανάλυση λόγου, πολυτροπικός γραμματισμός

Cohesion and intersemiotic relations in secondary school history textbooks: Pedagogical implications

Ioannis Papagiannopoulos, PhD candidate, University of Patras
Marianna Kondyli, Professor Emerita, University of Patras

Abstract

New digital technologies and the rapidly expanded multimodal research, especially since the early 21st century (O'Halloran, 2011) have led many researchers to extend the monosemiotic analysis of language in order to explain text–image semantic relations in multimodal discourse, drawing on the theoretical framework of systemic functional linguistics, which allow for a multisemiotic perspective in texts (Caldwell et al., 2022). Contemporary school textbooks are multisemiotic, as they integrate text with images, graphs, diagrams, and other visual resources. Meaning making in such texts does not emerge from language or images in isolation, but from their interaction. This article briefly presents findings from relevant research on secondary school history textbooks in Greece, aiming to analyze cohesion and intersemiotic texture in these texts, as well as the implications that understanding intersemiotic relations has for multimodal literacy.

Key-Words: cohesion, intersemiotic texture, textbooks, discourse analysis, multimodal literacy

Εισαγωγή

Μία από τις βασικές εφαρμογές της συστημικής λειτουργικής γλωσσολογίας (ΣΛΓ), ως εφαρμόσιμης (appliable) γλωσσικής θεωρίας (Halliday, 2007), είναι η ανάλυση λόγου. Οι όροι «λόγος» (discourse) και «κείμενο» (text) αναφέρονται στο ίδιο φαινόμενο, αλλά από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Σύμφωνα με τον Halliday (2011, σ. 55), «το κείμενο είναι λόγος που θεωρείται γλωσσική διαδικασία (επομένως, τα κείμενα είναι κομμάτια της γλώσσας), ενώ ο λόγος είναι κείμενο που θεωρείται κοινωνικοπολιτισμική διαδικασία (επομένως, οι λόγοι είναι είδη της γλώσσας)». Το κείμενο αποτελεί μια σημασιολογική μονάδα —μια μονάδα όχι μορφής αλλά νοήματος (Halliday & Hasan, 1976). Η βασική του ιδιότητα είναι η κειμενικότητα (texture) που αφορά την ενότητα που έχουν τα μέρη του κειμένου στις γλωσσικές τους επιλογές και γίνεται αντιληπτή από τους χρήστες ως κατάλληλη για το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται το κείμενο.

Όπως πολλοί όροι που ορίζουν σημαντικές τάσεις στην επιστήμη, έτσι και το πεδίο εφαρμογής του λόγου εδώ και πολλά χρόνια έχει διευρυνθεί, περιλαμβάνοντας πλέον υλικό και σε άλλα σημειωτικά συστήματα εκτός από τη γλώσσα. Στοιχεία όπως εικόνες, πίνακες, διαγράμματα, σχήματα και γραφήματα, ενσωματώνονται στη ροή του γραπτού λόγου, ως συμπληρωματικά του γλωσσικού κειμένου. Με τη νέα τάση στη μελέτη της επικοινωνίας και των πρακτικών γραμματισμού, τη «στροφή στην πολυτροπικότητα» (Jewitt, 2009, σ. 4), σηματοδοτείται μια μετατόπιση από την προνομιακή θέση της γλώσσας προς την αναγνώριση της δυνατότητας των νέων ψηφιακών τεχνολογιών να διευρύνουν σε μεγάλο βαθμό τους πολλούς τρόπους με τους οποίους μπορούν να εκφραστούν τα νοήματα. Αυτή η εξέλιξη, στο πλαίσιο της πολυτροπικής ανάλυσης λόγου, έχει επεκτείνει την έννοια της κειμενικότητας από τη συνοχή του γλωσσικού κειμένου στην εξήγηση της σημασιολογικής σχέσης κειμένου–εικόνας στον πολυτροπικό λόγο. Υπό αυτό το πρίσμα, αναπτύχθηκε η έννοια της διασημειωτικής κειμενικότητας (Liu & O'Halloran, 2009).

Δεδομένου ότι οι πολυτροπικές επιλογές έχουν επηρεάσει τον εκπαιδευτικό λόγο, τα σχολικά εγχειρίδια ενσωματώνουν εικονικούς και γλωσσικούς σημειωτικούς πόρους, είναι δηλαδή πολυσημειωτικά κείμενα. Οι εικόνες σε αυτά δεν λειτουργούν διακοσμητικά, αλλά συνιστούν πόρους νοήματος και συνεργάζονται με τους γλωσσικούς πόρους για να δημιουργήσουν ένα συνεκτικό κείμενο, ένα σύνθετο σύνολο που δεν μπορεί να αναχθεί ή να εξηγηθεί με όρους απλού αθροίσματος των μεμονωμένων στοιχείων (Baldry & Thibault, 2006). Κατ΄ επέκταση, ο γραμματισμός δεν περιορίζεται πλέον αποκλειστικά στην ανάγνωση και τη συγγραφή γλωσσικών κειμένων (New London Group, 1996· Cope & Kalantzis, 2000), αλλά οι μαθητές/τριες καλούνται να αναπτύξουν δεξιότητες πολυτροπικού γραμματισμού, προκειμένου να ανταποκριθούν στις αυξανόμενες επικοινωνιακές προκλήσεις της νέας εποχής (Lim, 2018).

Θα εστιάσουμε εδώ ειδικότερα στον γραπτό λόγο της Ιστορίας, που χαρακτηρίζεται από την τεχνολογία της αφαίρεσης, της διαδικασίας που «μετατρέπει τις ιστορίες σε Ιστορία» (Eggins et al., 1987), κυρίως μέσω των ονοματοποιήσεων και του φαινομένου της γραμματικής μεταφοράς, κατασκευάζοντας ερμηνείες του κοινωνικού κόσμου («τι και γιατί συνέβη»), σε αντίθεση με τον λόγο των φυσικών επιστημών που κατασκευάζει την εμπειρία του φυσικού κόσμου («πώς είναι») και χαρακτηρίζεται από τεχνικότητα (ορισμοί, κατηγοριοποίηση και ταξινόμηση των εννοιών) (Halliday και Martin, 2004· Μανιού 2016· Παπαγιαννόπουλος & Κονδύλη, 2014). Αυτή η ερμηνευτική επιστημολογική διάσταση της Ιστορίας έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη μελέτη της πολυτροπικότητας και της διασημειωτικότητας στον λόγο της.

Μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας

Με βάση το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, η έρευνά μας, βασισμένη στη θεώρηση της γλώσσας από τη ΣΛΓ ως κοινωνικού σημειωτικού συστήματος και στη μεταλειτουργική οργάνωση των νοημάτων (Halliday, 1978· Halliday & Matthiessen, 2014· Kondyli, 2003), επικεντρώνεται στην πολυσημειωτική ανάλυση της συνοχής και της κειμενικότητας σε σχολικά βιβλία Ιστορίας της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Σε ένα αντιπροσωπευτικό σώμα 24 κειμένων από βιβλία Ιστορίας Γυμνασίου και Λυκείου, αρχικά εξετάζονται οι συνοχικοί μηχανισμοί στο γλωσσικό κείμενο (ενδοσημειωτική ανάλυση), με βάση την κλασική θεωρία της γλωσσικής συνοχής (Halliday & Hasan, 1976) αλλά και τη σημασιολογία του λόγου (Martin, 1992· Martin & Rose, 2003), και στη συνέχεια εντοπίζονται οι διασημειωτικοί συνοχικοί μηχανισμοί μεταξύ γλωσσικού κειμένου και εικόνας, με βάση την προσέγγιση της διασημειωτικής κειμενικότητας των Liu και O'Halloran (2009). Οι συνοχικές αλυσίδες στο γλωσσικό κείμενο δημιουργούν σημασιολογικές σχέσεις που επεκτείνονται στην αλληλεπίδραση εικονικών γλωσσικών και εικονικών σημειωτικών πόρων για τη δημιουργία νοήματος.

Τα κύρια ερωτήματα της έρευνας είναι αφενός, πώς αλληλεπιδρούν μεταξύ τους σημασιολογικά τα εικονικά και γλωσσικά στοιχεία ώστε να δημιουργήσουν συνεκτικό νόημα σε αυτά τα κείμενα και αφετέρου, πώς μπορεί να συνδεθεί η διασημειωτική ανάλυση με την εκ νέου σύλληψη του γραμματισμού μέσα από μία πολυτροπική θεώρηση (Jewitt and Kress, 2003· Lim, 2018· Lim & Tan Chia, 2023).

Ανάλυση συνοχής στο γλωσσικό κείμενο

Βασική πτυχή της κειμενικότητας αποτελεί η συνοχή (cohesion), η οποία αναφέρεται ειδικά στις μη δομικές σχέσεις που συγκροτούν το κείμενο και ορίζεται ως «μια σημασιολογική σχέση ανάμεσα σε ένα στοιχείο του κειμένου και σε κάποιο άλλο στοιχείο που είναι κρίσιμο για την ερμηνεία του. Το δεύτερο αυτό στοιχείο βρίσκεται επίσης στο κείμενο, αλλά η θέση του δεν καθορίζεται από τη γραμματική δομή» (Halliday & Hasan, 1976, σ. 8). Τα στοιχεία του κειμένου που σχετίζονται μεταξύ τους δημιουργούν συνοχικούς δεσμούς και η ερμηνεία ενός στοιχείου στον λόγο εξαρτάται από την ερμηνεία ενός άλλου, είτε αυτό προηγείται (αναδρομή) είτε ακολουθεί (καταδρομή) (βλ.

ενδεικτικά Αρχάκης, 2010). Οι συνοχικοί μηχανισμοί ταξινομούνται στις εξής πέντε κατηγορίες: α) αναφορά, β) έλλειψη, γ) υποκατάσταση, δ) συνδετικότητα/σύζευξη, ε) λεξική συνοχή (λεξικές σχέσεις). Οι τέσσερις πρώτες κατηγορίες ορίζουν τη γραμματική συνοχή, ενώ οι λεξικές σχέσεις τη λεξική συνοχή και αυτό γιατί οι πρώτες εκφράζονται με γραμματικά μορφήματα και αναφέρονται σε γραμματικές σχέσεις, ενώ οι λεξικές σχέσεις (επανάληψη, συνωνυμία, υπερωνυμία/υπωνυμία, μερωνυμία, συνάψεις/συμπαραθέσεις λέξεων) έχουν να κάνουν με το λεξιλόγιο της κάθε γλώσσας.

Το ενδεικτικό παράδειγμα ανάλυσης γλωσσικού κειμένου που ακολουθεί προέρχεται από το βιβλίο Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου και αναφέρεται στη γαλλική επανάσταση. Οι γραμματικοί και λεξικοί συνοχικοί μηχανισμοί επισημαίνονται με διαφορετικά χρώματα και την αντίστοιχη ετικέτα στον εκθέτη (αναφορά^{Ref}: γαλάζιο, υποκατάσταση^{sub}: γκρι, συνδετικότητα/σύζευξη^{Conj}: μοβ, λεξική συνοχή^{Lex}: πράσινο).

Κείμενο 1 (παράδειγμα)

[1] Η γαλλική κοινωνία του 18ου αιώνα ήταν οργανωμένη σε τρεις θεσμοθετημένες τάξεις ([2] οι άνθρωποι κατατάσσονταν σε αυτές ^{Ref} με κριτήριο την καταγωγή τους και τα προνόμια [3] που τους^{Ref} είχαν απονεμηθεί από τον ηγεμόνα): τον κλήρο (0,5% του πληθυσμού), τους ευγενείς (1,5% του πληθυσμού) και την τρίτη τάξη (98% του πληθυσμού), [4] που την αποτελούσαν όλοι [5] όσοι δεν ανήκαν στις δύο προηγούμενες τάξεις^{Lex}, δηλαδή οι αστοί, οι αγρότες και οι εργάτες. [6] Ο κλήρος ^{Lex}και οι ευγενείς^{Lex} είχαν προνόμια^{Lex}, [7] ενώ^{Conj} η τρίτη τάξη^{Lex} είχε μόνο υποχρεώσεις^{Lex} ([8] πλήρωνε το σύνολο των φόρων, [9] τη στιγμή που^{Conj} οι άλλες τάξεις^{Sub} δεν φορολογούνταν). [10] Η κατάσταση αυτή, το παλαιό καθεστώς, γεννούσε τη δυσαρέσκεια, ιδίως της αστικής τάξης^{Lex} (του ανώτερου στρώματος της τρίτης τάξης^{Lex}), [11] η οποία, αν και^{Conj} δέσποζε στην οικονομία, [12] ήταν αποκλεισμένη από τη λήψη των πολιτικών αποφάσεων. [13] Παράλληλα^{Conj}, η δυσφορία^{Lex} εξαπλωνόταν στο σύνολο της τρίτης τάξης^{Lex}, [14] καθώς^{Conj}, από τα μέσα του 18ου αιώνα^{Lex}, οι συνθήκες ζωής επιδεινώνονταν διαρκώς.[15] Μάλιστα^{Conj}, κατά τον φοβερό χειμώνα του 1788-1789, η πείνα οδήγησε τον λαό σε λεηλασίες πλούσιων σπιτιών και κρατικών αποθηκών.

Στο απόσπασμα αυτό κυριαρχεί η λεξική συνοχή. Συγκεκριμένα, έχουμε επανάληψη της λέξης «τάξη/εις» που εμφανίζεται στην πρόταση [1] και επαναλαμβάνεται στις [4], [10] και [13]. Η λέξη «κλήρος», όπως και η λέξη «ευγενείς» εμφανίζονται στην πρόταση [1] και επαναλαμβάνονται στις [3] και [6], η φράση «τρίτη τάξη» που εμφανίζεται στην πρόταση [3] και επαναλαμβάνεται στις [7], [10] και [13], καθώς και η φράση «18ου αιώνα» που εμφανίζεται στην πρόταση [1] και επαναλαμβάνεται στην [14]. Εντοπίζεται μία λεξική σχέση αντωνυμίας: «προνόμια» [6] / «υποχρεώσεις» [7] και μία συνωνυμίας: «δυσφορία» [13] / «δυσαρέσκεια». Όσον αφορά τη γραμματική συνοχή, δύο προσωπικές αναφορές (αναδρομικές) εξασφαλίζουν δεσμούς μεταξύ των προτάσεων, με δύο: «αυτές» [2] → «τάξεις» [1], «τους» [3] → «άνθρωποι» [2]. Τέλος, υπάρχει μία υποκατάσταση (ονοματική): «οι άλλες τάξεις» → «κλήρος», «ευγενείς».

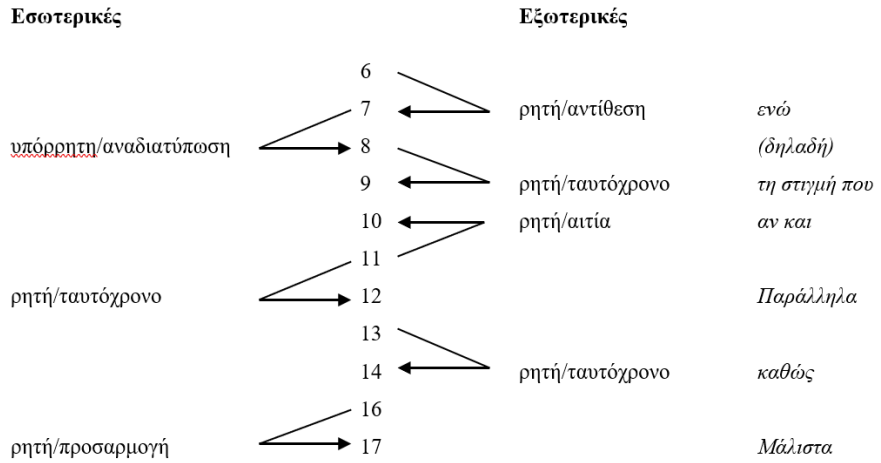
Επεκτείνοντας την κλασική θεωρία της συνοχής, ο Martin (1992) εξετάζει συστηματικά τους συνοχικούς μηχανισμούς ως σημασιολογικά φαινόμενα καθαυτά θεωρώντας ότι διαφοροποιούνται σε επίπεδο μεταλειτουργίας. Υπό αυτή την οπτική, η έννοια της συνδετικότητας νοηματοδοτεί τις λογικές (logical) συνδέσεις ανάμεσα στις προτάσεις και αφορά τις σχέσεις πρόσθεσης, σύγκρισης, χρόνου και συνέπειας/επακόλουθου (Martin, 1992· Martin & Rose, 2003).

Πίνακας 1. Είδη λογικών συνδετικών σχέσεων

Λογικές σχέσεις	**Σημασία**
Πρόσθεση	Προσθήκη, Εναλλαγή
Σύγκριση	Ομοιότητα, Αντίθεση, Αναδιατύπωση, Προσαρμογή
Χρόνος	Διαδοχή/ακολουθία, Ταυτόχρονο
Συνέπεια/επακόλουθο	Αιτία/αποτέλεσμα, Μέσο/τρόπος, Σκοπός, Συνθήκη, Συμπέρασμα

(Προσαρμογή από Martin & Rose, 2003, σ. 133-134, στο Μανιού, 2016, σ. 145,148-149)

Οι συνδετικές λογικές σχέσεις μπορεί να είναι εξωτερικές (εξωκειμενικές σχέσεις· οργάνωση των γεγονότων που συνιστούν το πεδίο) ή εσωτερικές (εσωτερική λογική· ρητορικές σχέσεις μέσα στο ίδιο το κείμενο).



Σχήμα 1. Συνδετικές σχέσεις στο κείμενο 1

Μια ιδιαιτερότητα των συνδετικών σχέσεων είναι πως δεν είναι πάντοτε ρητές, αλλά σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να είναι και υπόρρητες, δηλαδή μπορούν να υπονοηθούν και να συναχθούν από τη συσχέτιση των προτάσεων στο ευρύτερο κείμενο (Eggins, 2004· Martin & Rose, 2003), όπως η εσωτερική υπόρρητη σχέση σύγκρισης (αναδιατύπωσης) στο παράδειγμά μας. Άλλες χαρακτηριστικές πραγματώσεις υπόρρητης σύνδεσης στα ελληνικά, όπως επισημαίνει η Μανιού (2016, σ. 155), εκτός από τα ασύνδετα σχήματα, μπορεί να είναι ενεργητικές μετοχές (ως απαρεμφατικοί προτασιακοί τύποι), αλλά και παθητικές σε κάποιες περιπτώσεις, οι οποίες πολλές φορές λειτουργούν ως γραμματικοί πόροι που νοηματοδοτούν σχέσεις αιτίου και αποτελέσματος (Μανιού & Κονδύλη, 2011).

Διασημειωτικές σχέσεις και κειμενικότητα

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η προσέγγιση των Liu & O'Halloran (2009), επεκτείνει βασικές έννοιες και αρχές της ΣΛΓ, όπως για παράδειγμα τη συνοχή του γλωσσικού κειμένου, για να εξηγήσει τη σημασιολογική φύση των σχέσεων κειμένου–εικόνας στον πολυτροπικό λόγο. Οι δύο ερευνητές αντλούν στοιχεία από τις πρωτοποριακές θεωρήσεις των Kress και van Leeuwen (1996) και του O'Toole (2011), οι οποίοι

ανέπτυξαν συστηματικά πλαίσια για την ανάλυση εικόνων και έργων τέχνης, αντίστοιχα. Πιο πολύ όμως αξιοποιούν την έννοια της διασημειωτικής συμπληρωματικότητας του Royce (1998, 2007) και την εκτενή και εμπεριστατωμένη δουλειά της O'Halloran (2005) για την ανάλυση του (πολυτροπικού) μαθηματικού λόγου.

Η εστίαση των Liu και O'Halloran (2009) στην κειμενικότητα βασίζεται στην έννοια της διασημειωτικότητας και, ειδικότερα, στον ρόλο της συμπληρωματικότητας κειμένου–εικόνας για τη δημιουργία νοήματος. Οι εικονικοί πόροι εξετάζονται σε σχέση με τους γλωσσικούς στο μακρο-επίπεδο του λόγου, σε παραγράφους και θεματικές ενότητες. Για τη διερεύνηση αυτών των σχέσεων, και συγκεκριμένα των λογικών σημασιολογικών σχέσεων θεωρούν ότι μπορεί να αναλυθεί με όρους της Ακολουθίας Συνεπαγωγών (Implication Sequence) που περιλαμβάνει τέσσερις επιλογές: σύγκριση, πρόσθεση, συνέπεια/επακόλουθο και χρόνο. Στο σύστημα της διασημειωτικής αναφοράς η βασική αντίθεση είναι μεταξύ των μετεχόντων που παρουσιάζονται πρώτη φορά (presenting) και των ήδη γνωστών μετεχόντων, που προϋποτίθενται (presuming). Οι Διασημειωτικές Παράλληλες Δομές εμφανίζονται όταν το γλωσσικό κείμενο και η εικόνα, ως δύο σημειωτικοί πόροι, μοιράζονται ανάλογες «διαδικασίες μεταβιβαστικότητας» (Liu & O'Halloran, (2009).

Χρησιμοποιώντας το ίδιο κείμενο στο οποίο αναλύσαμε τη γλωσσική συνοχή παραπάνω, τώρα θα δώσουμε ένα παράδειγμα ανάλυσης των διασημειωτικών σχέσεων.

Η έκρηξη και η εξέλιξη της γαλλικής επανάστασης (1789-1794)

1. Γελοιογραφία που απεικονίζει την τρίτη τάξη να κουβαλά τον κλήρο και την αριστοκρατία.

Η γαλλική κοινωνία του 18ου αιώνα ήταν οργανωμένη σε τρεις θεσμοθετημένες τάξεις (οι άνθρωποι κατατάσσονταν σε αυτές με κριτήριο την καταγωγή τους και τα προνόμια που τους είχαν απονεμηθεί από τον ηγεμόνα): τον κλήρο (0,5% του πληθυσμού), τους ευγενείς (1,5% του πληθυσμού) και την τρίτη τάξη (98% του πληθυσμού), που την αποτελούσαν όλοι όσοι δεν ανήκαν στις δύο προηγούμενες τάξεις, δηλαδή οι αστοί, οι αγρότες και οι εργάτες. Ο κλήρος και οι ευγενείς είχαν προνόμια, ενώ η τρίτη τάξη είχε μόνο υποχρεώσεις (πλήρωνε το σύνολο των φόρων, τη στιγμή που οι άλλες τάξεις δεν φορολογούνταν). Η κατάσταση αυτή, το *παλαιό καθεστώς*, γεννούσε τη δυσαρέσκεια, ιδίως της αστικής τάξης (του ανώτερου στρώματος της τρίτης τάξης), η οποία, αν και δέσποζε στην οικονομία, ήταν αποκλεισμένη από τη λήψη των πολιτικών αποφάσεων. Παράλληλα, η δυσφορία εξαπλωνόταν στο σύνολο της τρίτης τάξης, καθώς, από τα μέσα του 18ου αιώνα, οι συνθήκες ζωής επιδεινώνονταν διαρκώς. Μάλιστα, κατά τον φοβερό χειμώνα του 1788-1789, η πείνα οδήγησε τον λαό σε λεηλασίες πλούσιων σπιτιών και κρατικών αποθηκών.

Εικόνα 1. Γαλλική επανάσταση (απόσπασμα από Ιστορία Γ' Γυμν., σελ. 16)

Η εικόνα αυτή είναι αφηγηματική αναπαράσταση, σύμφωνα με τους Kress και van Leeuwen (1996). Στη διάταξη της σελίδας η εικόνα και η λεζάντα της είναι αριστερά, ενώ το κείμενο δεξιά. Το κυρίως γλωσσικό κείμενο δίνει πληροφορίες για τις τρεις τάξεις της γαλλικής κοινωνίας του 18ου αιώνα που απεικονίζονται στη γελοιογραφία. Στη γελοιογραφία οι μετέχοντες (presenting) γίνονται εμφανείς από την ενδυμασία τους και τη στάση του σώματος. Ο δράστης που συμβολίζει την τρίτη τάξη, εμφανώς καταπονημένος και ταλαιπωρημένος, στηρίζεται στο μπαστούνι του και δυσφορεί κουβαλώντας στην πλάτη του τους άλλους δύο μετέχοντες (εκπρόσωποι της αριστοκρατίας και του κλήρου) που απεικονίζονται με φανταχτερά ρούχα και μάλλον αλαζονικό ύφος. Οι ίδιοι μετέχοντες στο κυρίως γλωσσικό κείμενο θεωρούνται γνωστοί από την εικόνα και

τη λεζάντα (presuming).

Όσον αφορά τις λογικές σχέσεις, υπάρχει λογική σύγκλιση ανάμεσα στα γλωσσικά και εικονικά στοιχεία. Η τρίτη τάξη αισθάνεται δυσφορία (εφόσον η καταβολή φόρων αφορά αποκλειστικά αυτή) και στην εικόνα αποτυπώνεται αυτή η δυσφορία (διασημειωτικές σχέσεις σύγκρισης). Οι διασημειωτικές σχέσεις σύγκρισης, όπως επισημαίνουν και οι Liu & O'Halloran (2009), συνοδεύονται συνήθως και από άλλους διασημειωτικούς μηχανισμούς. Στο παράδειγμα αυτό, υπάρχει και παραλληλισμός (Παράλληλες Δομές), αφού τα γλωσσικά και εικονικά στοιχεία του κειμένου μοιράζονται παρόμοια διαδικασία μεταβιβαστικότητας.

Οι διασημειωτικές σχέσεις πρόσθεσης γίνονται εμφανείς από τα γλωσσικά στοιχεία που προσθέτουν πληροφορίες στην απεικόνιση («η τρίτη τάξη είχε μόνο υποχρεώσεις, πλήρωνε το σύνολο των φόρων, τη στιγμή που οι άλλες τάξεις δεν φορολογούνταν»). Η διασημειωτική αιτιακή σχέση συνέπειας/επακόλουθου, η οποία στο κυρίως κείμενο εκφράζεται με τη «δυσαρέσκεια» και τη «δυσφορία» (ονοματοποιήσεις) της τρίτης τάξης ως αποτέλεσμα της αποκλειστικής φορολόγησης και των υποχρεώσεών της, στον εικονικό πόρο απεικονίζεται με την κάμψη του σώματος του μετέχοντος («τρίτη τάξη») υπό το βάρος των άλλων δύο, του κλήρου και της αριστοκρατίας.

Αποτελέσματα – συζήτηση

Στα παραδείγματα που δόθηκαν, αλλά και από τα αποτελέσματα της ευρύτερης έρευνας στα σχολικά βιβλία Ιστορίας, όσον αφορά το γλωσσικό κείμενο, έγινε εμφανής η κυριαρχία της λεξικής συνοχής, που αποτελεί έναν κεντρικό μηχανισμό για τη διατήρηση της συνέχειας σε εκπαιδευτικά κείμενα. Ιδιαίτερα, όσον αφορά τη συνδετικότητα, οι λογικές σχέσεις ήταν περισσότερο εξωτερικές, κυρίως προσθετικές και συνέπειας/επακόλουθου. Σε πολλές περιπτώσεις, ωστόσο, αυτές οι σχέσεις στο γλωσσικό κείμενο διατυπώνονται ρητά ή υπονοούνται μέσα από την ίδια τη ρητορική του (εσωτερική συνδετικότητα). Αυτοί οι συνοχικοί δεσμοί δεν μπορούν να μεταφερθούν αυτούσιοι στις εικόνες, δίνουν όμως τη δυνατότητα, μέσω της επεξεργασίας και της προέκτασής τους, να δημιουργηθεί ένα «σημασιολογικό κύκλωμα» (O'Halloran, 2005) διαμέσου και ανάμεσα στους εικονικούς και γλωσσικούς πόρους.

Λαμβάνοντας υπόψη το ευρύ φάσμα σημειωτικών πόρων που περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας (εκτός από τους γλωσσικούς και εικονικούς πόρους χρησιμοποιούνται και στοιχεία τυπογραφίας, όπως το χρώμα γραμμάτων, διαφορετικά μεγέθη γραμματοσειράς, διάστιχο, διάταξη σε στήλες κ.λπ.), αναδεικνύεται η σημασία της ανάλυσης των διασημειωτικών σχέσεων. Διασημειωτικοί συνοχικοί μηχανισμοί όπως ο παραλληλισμός και η παρακολούθηση των μετεχόντων, αλλά και οι διασημειωτικές λογικές σχέσεις μεταξύ των σημειωτικών πόρων, μπορούν να διευκολύνουν την κατανόηση των πολυσημειωτικών κειμένων μέσα από σχέσεις πλαισίωσης (contextualization), που δημιουργούν «νέα σημασιολογικά επίπεδα» (σημειωτική μεταφορά) προβάλλοντας το περιεχόμενο με διαφορετικό τρόπο (O'Halloran, 2005· Liu & O'Halloran, 2009).

Παιδαγωγικές προεκτάσεις στον πολυτροπικό γραμματισμό – συμπεράσματα

Τέτοιου είδους διασημειωτικές αναλύσεις μπορούν να βοηθήσουν τόσο τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και τους/τις μαθητές/τριες να αξιοποιήσουν στη διαδικασία της μάθησης πολυτροπικά/πολυσημειωτικά κείμενα που συνδυάζουν κατάλληλα τη γλώσσα και άλλους σημειωτικούς τρόπους, αναπτύσσοντας ένα είδος μεταγλώσσας· μια γλώσσα που να είναι σε θέση να περιγράφει, ως κοινό πόρο, πόρους νοήματος (εικονικούς και γλωσσικούς), ώστε να σκέφτονται και να συζητούν αποτελεσματικά τα πολυτροπικά νοήματα (Lim & Tan-Chia, 2023). Με άλλα λόγια, να ενισχυθεί ένα από τα ζητούμενα του πολυτροπικού γραμματισμού, η ενθάρρυνση των μαθητών/μαθητριών να αποκτήσουν επίγνωση των δυνατοτήτων που παρέχουν οι διάφοροι σημειωτικοί πόροι. Με αυτόν τον τρόπο, ειδικότερα στο μάθημα της Ιστορίας, οι μαθητές/μαθήτριες θα είναι σε θέση να περάσουν από την παραδοσιακή ανάγνωση και κατανόηση του γλωσσικού κειμένου στην κριτική σκοπιά της κατασκευής ιστορικών εξηγήσεων και της ερμηνείας της αιτιότητας και της χρονικότητας, μέσα από μια πολυσημειωτική θεώρηση.

Μια τέτοια παιδαγωγική μεταγλώσσα πρέπει να είναι «ικανή να υποστηρίζει την εξελιγμένη κριτική ανάλυση» της πολυτροπικής δημιουργίας νοήματος (New London Group, 1996· Cope & Kalantzis, 2000), αλλά και να είναι «ευέλικτη» στο σχεδιασμό της, ώστε να προσαρμόζεται στις αλλαγές των δημιουργικών τρόπων με τους οποίους μπορεί να δημιουργηθεί νόημα, λαμβάνοντας υπόψη την επίδραση του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου (Lim, Cope, & Kalantzis, 2022).

Εν κατακλείδι, η κατανόηση της διασημειωτικής κειμενικότητας που προκύπτει από την συστηματική ανάλυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των διαφόρων σημειωτικών πόρων στα σχολικά εγχειρίδια μπορεί να φανεί χρήσιμη στους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής και στους σχεδιαστές προγραμμάτων σπουδών για τον εμπλουτισμό των οδηγιών τόσο στα αναλυτικά προγράμματα όσο και στις προδιαγραφές για τη συγγραφή σχολικών εγχειριδίων, σχετικά με τη χρήση και την αποτελεσματική αξιοποίηση του πολυτροπικού υλικού στη διδασκαλία.

Οι δυνατότητες δημιουργίας νοήματος από τη συνεργασία και άλλων σημειωτικών πόρων, όπως για παράδειγμα οι χειρονομίες και η προφορική διδασκαλία στην τάξη, αλλά και η επέκταση της πολυσημειωτικής ανάλυσης όχι μόνο σε έντυπα αλλά και σε ψηφιακά κείμενα, συνιστούν μια πρόκληση για περαιτέρω έρευνα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Archakis, A. (2010). *Glossiki didaskalia kai systasi ton keimenon* (5th ed.). Patakis.

Baldry, A., & Thibault, P.J. (2006) *Multimodal Transcription and Text Analysis.* Equinox.

Caldwell, D., Knox, J. S., & Martin, J. R. (Eds.) (2022). *Appliable linguistics and social semiotics: developing theory from practice*. Bloomsbury Academic.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Routledge.

Eggins, S. (2004). *An introduction to Systemic Functional Linguistics* (2nd ed.). Continuum.

Eggins, S., Wignell, P., & Martin, J. R. (1993). The discourse of history: distancing the recoverable past. In M. Ghadessy (ed.), *Register Analysis: Theory and Practice* (pp.75–109). Pinter.

Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic. The social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.

Halliday, M.A.K. (2007). Introduction. Applied linguistics as an evolving theme. In J. J. Webster (ed.), *The collected works of M.A.K. Halliday. Vol. 9. Language and education* (pp. 1-19). Continuum.

Halliday, M.A.K. (2011/2018). On text and discourse, information and meaning. In J. J. Webster (ed.), *The collected works of M.A.K. Halliday. Vol. 11. Halliday in the 21st Century* (pp. 55-70). Continuum.

Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.

Halliday, M. A. K., & Martin, J. R. (2004). I glossa tis epistimis. Metaichmio.

Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C.M.I.M. (2014,). *Halliday's Introduction to Functional Grammar (*4th ed.). Routledge.

Jewitt, C. (Ed.) (2009). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Routledge.

Jewitt, C.& Kress, G. (2003). *Multimodal literacy*. Peter Lang.

Kondyli, M. (2003). I glossa tou paidiou stin koinoniosimeiologiki leitourgiki glossologia. In D. Makrynioti (ed.) *Kosmoi tis paidikis ilikias* (pp. 129-150). Nisos.

Kress, G., & van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge.

Lim, F.V. (2018). Developing a systemic functional approach to teach multimodal literacy. *Functional Linguist. 5,* 13. https://doi.org/10.1186/s40554-018-0066-8.

Lim, F. V., Cope, B., & Kalantzis, M. (2022). A Metalanguage for Learning: Rebalancing the Cognitive with the Socio-Material. *Frontiers in Communication*, *7*, Article 830613. https://doi.org/10.3389/fcomm.2022.830613

Lim, F.V., & Tan-Chia, L. (2022). *Designing Learning for Multimodal Literacy: Teaching Viewing and Representing*. Routledge.

Liu, Y. & O'Halloran, K.L. (2009). Intersemiotic Texture: analyzing cohesive devices between language and images, *Social Semiotics, 19*, 4, 367-388, doi.org/10.1080/10350330903361059.

Maniou, E. (2016). I (ana)sygkrotisi tis epistimonikis gnosis sto scholeio: Koinonio-glossologiki analysi ekpaideftikon praktikon [Didaktoriki diatrivi, Panepistimio Patron]. https://nemertes.library.upatras.gr/items/42ecd279-4db4-4e50-831c-9fb7e4789843

Maniou, E., & Kondyli, M. (2011). Grammatiki metafora, technikotita kai afairesi sta scholika egcheiridia tou Dimotikou: Ta paradeigmata tis Meletis perivallontos, tis Fysikis kai tis Istorias. *Meletes gia tin elliniki glossa (Didaskalia kai ekmathisi tis ellinikis)* t. 31, 303–316. Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis, Institouto Neoellinikon Spoudon.

Martin, J.R. (1992). *English text: system and structure*. John Benjamins.

Martin, J. R., & Rose, D. (2003). *Working with Discourse: meaning beyond the clause*. Continuum.

New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review, 66*, 60-92.

O'Halloran, K.L. (2005). *Mathematical Discourse: Language, Symbolism, and Visual Images*. Continuum.

O'Halloran, K.L. (2011). Multimodal discourse analysis. In K. Hyland & B. Paltridge (Eds.), *The Continuum companion to discourse analysis* (pp. 120–137). Continuum.

O'Halloran, K.L., & Lim, F.V. (2014). Systemic functional multimodal discourse analysis. In Sigrid Norris and Carmen Maier (Eds.) *Texts, images and interactions: A reader in multimodality* (pp.135–154). De Gruyter.

O'Toole, M. (1994). *The language of displayed art*. Leicester University Press.

Papagiannopoulos, I., & Kondyli, M. (2014). Sympyknosi kai syndesi tis empeirias: Glossiki analysi ton scholikon keimenikon eidon tis Istorias kai tis Viologias sti defterovathmia ekpaidefsi. In G. Kotzoglou et al. (epim.), *Selected Papers of the 11th International Conference on Greek Linguistics*, 1275–1288. Rhodes: University of the Aegean.

Royce, T. (1998). Synergy on the Page: Exploring Intersemiotic Complementarity in Page-Based Multimodal Text. *JASFL Occasional Papers 1* (1), 25–49.

Royce, T. (2007). Intersemiotic complementarity: A framework for multimodal discourse analysis. In T. Royce & W. Bowcher (Eds.), *New directions in the analysis of multimodal discourse* (pp. 63-109). Lawrence Erlbaum.

Unsworth, L. (2006). Towards a meta-language for multiliteracies education: Describing the meaning-making resources of language-image interaction. *English Teaching: Practice and Critique 5*, (1), 55-76.

«*Canva Vs Genially*»: Συγκριτική Μελέτη των δύο Εφαρμογών Δημιουργίας Οπτικοακουστικού Περιεχομένου στην Εκπαίδευση

Παπανικολάου Ευγενία, εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed & M.Sc.
Παπαχρήστου Αναστασία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Phd (c),M.A. & M.Sc.
Παππά Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, M.S.c
Παυλοχρήστου Μαρία Π.Ε.70, M.Ed. & M.Sc.

Περίληψη

Η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας τα τελευταία χρόνια έχει αλλάξει ριζικά τον τρόπο μάθησης και διδασκαλίας. Όλο και περισσότερα ψηφιακά εργαλεία και εφαρμογές εντάσσονται στην καθημερινή διδακτική πράξη. Το Canva και το Genially είναι δύο εφαρμογές δημιουργίας οπτικοακουστικού περιεχομένου που κερδίζουν ολοένα έδαφος στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών σε όλον τον κόσμο. Και οι δυο προσφέρουν αξιοσημείωτα εργαλεία για την δημιουργία ποιοτικού εκπαιδευτικού υλικού. Φαίνεται ότι η χρήση και των δύο οδηγεί στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας, η επιλογή, ωστόσο, της μίας ή της άλλης εξαρτάται από τις ανάγκες και τους στόχους του εκπαιδευτικού. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση, όμως, δείχνει ότι υπάρχει ερευνητικό κενό αναφορικά με τις δύο εφαρμογές, επομένως, στην παρούσα εργασία εξετάζεται η εκπαιδευτική αξιοποίησή τους με βάση τη βιβλιογραφία και παρουσιάζονται οι δυνατότητές τους σε μια συγκριτική μελέτη.

Λέξεις-Κλειδιά: Canva, Genially, εκπαίδευση, ΤΠΕ, συγκριτική μελέτη

«Canva Vs Genially»: A Comparative Study of Two Audiovisual Content Creation Tools for Educational Purposes

Papanikolaou Eugenia, teacher, Med & MSc
Papachristou Anastasia, teacher, PhD (c), MA & MSc
Pappa Maria, teacher, MSc
Pavlochristou Maria, teacher, Med & MSc

Abstract

The rapid technological advancements of recent years have radically transformed the landscape of learning and instruction. An increasing number of digital tools and applications are being integrated into daily pedagogical practice. Among these, Canva and Genially have emerged as prominent audiovisual content creation platforms, gaining significant traction among educators worldwide. Both applications offer sophisticated tools for developing high-quality educational material. While evidence suggests that the utilization of both platforms enhances instructional quality, the selection of one over the other remains contingent upon the specific needs and objectives of the educator. Despite their popularity, the current literature review indicates a notable research gap

regarding a direct comparison between the two. Consequently, the present study examines their educational exploitation based on existing literature and provides a comprehensive comparative analysis of their capabilities and features.

Key-words: Canva, Genially, education, IT, comparative study

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η εισαγωγή ποικίλων ψηφιακών εργαλείων στη μαθησιακή διαδικασία έχει μεταμορφώσει το εκπαιδευτικό τοπίο και οδηγήσει σε σημαντικές αλλαγές στον τρόπο που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί και μαθαίνουν οι μαθητές. Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της παρούσας εργασίας βρίσκεται η διερεύνηση της χρήσης δύο ψηφιακών εφαρμογών, του Canva και του Genially στην εκπαίδευση, η κατανόηση του ρόλου που αυτές διαδραματίζουν στη σύγχρονη μαθησιακή διαδικασία και η ενθάρρυνση για την υιοθέτησή τους. Παρόλο που οι δύο αυτές εφαρμογές κερδίζουν ολοένα έδαφος και αξιοποιούνται όλο και περισσότερο από εκπαιδευτικούς σε όλον τον κόσμο και, τελευταία, από Έλληνες/ίδες, η επισκόπηση της βιβλιογραφίας δείχνει ότι δεν υπάρχουν ελληνικά δεδομένα για τη χρήση τους στη διδακτική διαδικασία. Συνεπώς, παρουσιάζει ενδιαφέρον μια συγκριτική μελέτη που να εξετάζει τις δύο εφαρμογές διαπιστώνοντας τις δυνατότητες που αυτές μπορούν να προσφέρουν ενισχύοντας τη διδασκαλία. Επίσης, επιχειρεί να προσφέρει μια ολοκληρωμένη εικόνα για τη χρήση τους, εστιάζοντας στα οφέλη και στις προκλήσεις, όπως η αυξημένη ενεργή συμμετοχή των μαθητών, η βελτιωμένη αφομοίωση της γνώσης, η εξατομικευμένη μάθηση, η ανάπτυξη γλωσσικών, υπολογιστικών και ψηφιακών δεξιοτήτων και η προετοιμασία των μαθητών για το ψηφιακό μέλλον. Σκοπός, επομένως, της εργασίας είναι η συγκριτική μελέτη ανάμεσα στις δύο δημοφιλείς εφαρμογές, το Canva και το Genially, οι οποίες προσφέρουν μια ποικιλία από δυνατότητες για την ανάπτυξη πολυμεσικού περιεχομένου.

Αρχικά, θα περιγραφούν οι δύο εφαρμογές που χρησιμοποιούνται ευρέως στην εκπαίδευση, μέσω των ψηφιακών εργαλείων που διαθέτουν, όπως παρουσιάσεις, αφίσες, γραφικά μέσων κοινωνικής δικτύωσης, infographics, βίντεο και παιχνίδια. Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν οι τρόποι με τους οποίους έχουν μέχρι τώρα ενσωματωθεί στις παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους, βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών, όπως αυτοί αποτυπώνονται στη βιβλιογραφική επισκόπηση και, τέλος, θα επισημανθούν οι ομοιότητες και διαφορές μεταξύ τους.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η σημερινή εποχή, χαρακτηρίζεται ως ψηφιακή, καθώς η τεχνολογία αποτελεί, πλέον, αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητάς μας. Τα ψηφιακά εργαλεία διευκολύνουν την επικοινωνία, εξυπηρετούν την εργασία μας και παρέχουν τη δυνατότητα δημιουρ-

γίας ψηφιακού περιεχομένου, ακόμα και σε χρήστες χωρίς μεγάλη εμπειρία. Χαρακτηρίζονται από την ικανότητα να επιταχύνουν, να αυτοματοποιούν και να βελτιώνουν διάφορες εργασίες και διαδικασίες, προσφέροντας αυξημένη παραγωγικότητα, συνεργασία και ευελιξία (Dancsa et al., 2023). Σύμφωνα με την UNESCO, Ψηφιακά Εργαλεία Εκπαίδευσης είναι οι ψηφιακές τεχνολογίες, εφαρμογές και πλατφόρμες που χρησιμοποιούνται για τη βελτίωση και τον μετασχηματισμό της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς και για την ενίσχυση της πρόσβασης, της ισότητας και της ποιότητας στην εκπαίδευση (UNESCO, 2023). Τέτοιου είδους εργαλεία αναφέρονται σε εφαρμογές ή πλατφόρμες που βασίζονται σε ψηφιακές τεχνολογίες και αξιοποιούνται μέσω ηλεκτρονικών υπολογιστών, tablets ή smartphones. Σκοπός τους είναι η διευκόλυνση εργασιών, η επεξεργασία και η διαχείριση πληροφοριών, η επικοινωνία και η δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου (Muthuraman, 2021).

Τα ψηφιακά εργαλεία διαδραματίζουν ολοένα και πιο σημαντικό ρόλο σε διάφορους τομείς, προσφέροντας ένα ευρύ φάσμα πλεονεκτημάτων που ενισχύουν την ατομική και οργανωσιακή αποτελεσματικότητα. Διευκολύνουν την άμεση επικοινωνία και τον διαμοιρασμό πληροφοριών μεταξύ ατόμων ή ομάδων, ανεξάρτητα από την τοποθεσία τους με πλατφόρμες κοινής χρήσης εγγράφων, με σκοπό την ομαδική εργασία και την υλοποίηση συνεργατικών έργων. Μπορούν να προσαρμοστούν στις ατομικές ανάγκες και το ρυθμό μάθησης κάθε χρήστη, βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης, μέσω του διαδικτύου ή σε μορφή εφαρμογών για κινητά, παρέχοντας πρόσβαση από οπουδήποτε (UNESCO, 2023).

Οι θεωρίες γύρω από τα ψηφιακά εργαλεία είναι πολυάριθμες και συνεχώς εξελισσόμενες. Μία από τις πιο επιδραστικές είναι η θεωρία της "*ψηφιακής ενδυνάμωσης*". Σύμφωνα με αυτήν, τα ψηφιακά εργαλεία παρέχουν πρόσβαση σε πληροφορίες και υπηρεσίες που ενδυναμώνουν τους χρήστες, βελτιώνοντας την παραγωγικότητα και την ποιότητα ζωής τους (Sharma et al., 2022). Μία άλλη θεωρία, αυτή της «*τεχνολογικά διαμεσολαβημένης μάθησης*» (technology-mediated learning theory) εξετάζει τον ρόλο των ψηφιακών εργαλείων στη διαδικασία της μάθησης. Σύμφωνα με αυτήν τα ψηφιακά εργαλεία μπορούν να διευκολύνουν και να ενισχύσουν τη μαθησιακή διαδικασία, επιτρέποντας στους μαθητές να αλληλεπιδρούν με το περιεχόμενο, να συνεργάζονται με άλλους και να λαμβάνουν άμεση ανατροφοδότηση. Η χρήση αυτών μπορεί να ωφελήσει σημαντικά την εξελικτική πορεία της εκπαίδευσης, καθώς η αξιοποίηση από τους μαθητές/τριες καθιστά τη διαδικασία πιο ελκυστική και αλληλεπιδραστική από τις παραδοσιακές μεθόδους. Η αποτελεσματικότητα των τεχνολογικών μέσων εξαρτάται από τον σωστό σχεδιασμό, την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, και τη σωστή ενσωμάτωσή τους στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Bower, 2019).

Παρουσίαση Εφαρμογών

Η εφαρμογή Canva

Η εφαρμογή Canva ξεκίνησε το 2012 στην Αυστραλία, ως μια απλή πλατφόρμα γραφικών μέσων κοινωνικής δικτύωσης και εξελίχθηκε ραγδαία σε ένα ολοκληρωμένο εργαλείο για οπτικό περιεχόμενο κάθε είδους. Με πάνω από 17 εκατομμύρια χρήστες σε 190 χώρες, η ευκολία χρήσης, η ποικιλία προτύπων και εργαλείων, και η προσβασιμότητα σε διάφορες συσκευές την κάνουν ιδιαίτερα δημοφιλή. Η εφαρμογή επιτρέπει τη δημιουργία γραφικών μέσων κοινωνικής δικτύωσης (αφίσες, εξώφυλλα, ιστορίες), εκπαιδευτικού υλικού (παρουσιάσεις, φυλλάδια, διαγράμματα), επαγγελματικών εγγράφων (λογότυπα, κάρτες), ακόμα και προσωπικών projects (προσκλήσεις, κάρτες γενεθλίων). Επιπλέον, διαθέτει εργαλεία επεξεργασίας φωτογραφιών και βίντεο, ενώ τα τελικά αρχεία μπορούν να αποθηκευτούν σε μορφή PDF ή εικόνας, εξασφαλίζοντας μεγάλη ευελιξία και ευκολία στη χρήση (Rohma & Sholihah, 2021). Η φιλική προς τον χρήστη και δωρεάν αυτή εφαρμογή έχει εισαγάγει μια νέα εποχή στην εκπαίδευση, προσφέροντας πλεονεκτήματα, τόσο στους εκπαιδευτικούς, όσο και στους μαθητές.

Η εφαρμογή Genially

Το Genially είναι μία ευρέως διαδεδομένη εφαρμογή για τη δημιουργία διαδραστικού περιεχομένου, κατάλληλου για την εκπαίδευση, τα σχολεία αλλά και τις επιχειρήσεις. Δημιουργήθηκε το 2015 στην Ισπανία αλλά από τότε μέχρι σήμερα έχει κερδίσει εκατομμύρια χρήστες σε όλον τον κόσμο. Έχει το πλεονέκτημα ότι είναι απλό στη χρήση, ακόμα και για τους αρχάριους χρήστες και εύκολα προσβάσιμο. Οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία μπορούν να σχεδιάσουν εκπαιδευτικό περιεχόμενο χρησιμοποιώντας το Genially, σύμφωνα με τις ανάγκες τους. Με τη δημιουργία ενός λογαριασμού ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει εντυπωσιακές παρουσιάσεις με κείμενο, εικόνες, βίντεο, κινούμενα γραφικά, αναδυόμενα παράθυρα, διαγράμματα, εικονογραφήματα, παιχνίδια, escape rooms και διαδραστικά στοιχεία. Επιπλέον, μπορεί να οπτικοποιήσει σύνθετες πληροφορίες, να τις παρουσιάσει με εύληπτο κι ελκυστικό τρόπο, να δημιουργήσει διαδραστικά μαθήματα, ασκήσεις, κουίζ. Ιδιαίτερα επισημαίνονται από ερευνητές οι δυνατότητες της παιχνιδοποίησης που παρέχει το Genially, καθώς και τα θετικά αποτελέσματά της στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί, ακόμη, να αντλήσει ιδέες από την πλούσια βιβλιοθήκη της εφαρμογής, να αξιοποιήσει εργασίες άλλων εκπαιδευτικών και να λάβει συμβουλές και βοήθεια για τη βελτίωση των δημιουργιών του. Η ίδια η εφαρμογή προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα στους χρήστες: περισσότερα από 1000 πρότυπα, εύκολη, στη χρήση, διεπαφή, ώστε να είναι εφικτή η δημιουργία περιεχομένου, χωρίς προηγούμενη εμπειρία σχεδιασμού, συνεργασία σε πραγματικό χρόνο για όσους επιθυμούν να εργαστούν σε ομάδα, καθώς και στατιστικά στοιχεία για την παρακολούθηση της απόδοσης του περιεχομένου. Είναι διαθέσιμο σε δωρεάν και με πληρωμή εκδόσεις, σε επτά γλώσσες,

όχι ωστόσο, ελληνικά και, επιπλέον, προσφέρει μια ποικιλία πόρων υποστήριξης, συμπεριλαμβανομένων εκπαιδευτικών βίντεο, άρθρων και ενός κέντρου βοήθειας.

Βιβλιογραφική Επισκόπηση

Το Canva στην εκπαίδευση

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξοικονομήσουν χρόνο δημιουργώντας εύκολα και γρήγορα ελκυστικά μαθησιακά αντικείμενα, ενώ η ποικιλία προτύπων και η δυνατότητα χρήσης της τεχνολογίας και της καινοτομίας επιτρέπουν την ανάπτυξη διαδραστικών μαθησιακών εμπειριών (Rohma & Sholihah, 2021). Επιπλέον, η εφαρμογή ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη και την ανταλλαγή υλικού (Wijaya et al., 2020). Η δυνατότητα ενσωμάτωσης εικόνων, κειμένου και ήχου επιτρέπει την παρουσίαση της ύλης με τρόπο διαδραστικό και ελκυστικό, αυξάνοντας το κίνητρο των μαθητών για μάθηση (Saputra et al., 2022).

Έρευνες δείχνουν πως το Canva αποτελεί πολύτιμο εργαλείο για τη διδασκαλία της γραφής στους μαθητές του δημοτικού σχολείου (Brenes & Rivero, 2018; Wiyaka et al., 2018). Τα οπτικά στοιχεία της εφαρμογής μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ερεθίσματα για γραπτές δραστηριότητες, προωθώντας τη συμμετοχή και τη δημιουργικότητά τους. Άλλωστε, μελέτες έχουν δείξει ότι η τεχνολογία μπορεί να βελτιώσει το κίνητρό τους στην εκμάθηση γλωσσών. Σύμφωνα με τον Khezrlou (2020), η χρήση εικόνων κατά τη δημιουργία αφηγηματικών κειμένων βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν απαραίτητες γνώσεις αλλά και λεξιλόγιο. Με τη μορφή "μεταφοράς και απόθεσης", οι μαθητές δημιουργούν εικόνες που περιέχουν λεξιλόγιο για χρήση σε αφηγηματικές παραγράφους. Χάρη στην εφαρμογή, οι μαθητές θυμούνται πιο εύκολα δύσκολες λέξεις, λόγω των εικόνων που έχουν δημιουργήσει. Η τεχνολογία επηρεάζει την εκμάθηση γλωσσών σε όλες τις δεξιότητες: ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή, καθώς και σε όλες τις διαστάσεις της γλώσσας (γραμματική, κοινωνιογλωσσολογική, συντακτική και στρατηγική). Λόγω αυτού του ευρέως φάσματος επίδρασης, η διδασκαλία της γραμματικής με τη βοήθεια της τεχνολογίας παρουσιάζει μοναδικές προκλήσεις και ευκαιρίες. Συνολικά, η χρήση του Canva αποτελεί μια αποτελεσματική στρατηγική για τη διδασκαλία της γραμματικής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν γραμματική με πιο ελκυστικό και αποτελεσματικό τρόπο, ενώ παράλληλα αναπτύσσουν σημαντικές δεξιότητες (Nurhidayat, 2021).

Επιπλέον, η εφαρμογή Canva προάγει τη συνεργατική μάθηση, καθώς οι μαθητές μπορούν να συνεργαστούν για τη δημιουργία projects και να μοιραστούν τις ιδέες τους. Η εξοικείωση με την τεχνολογία και η ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων αποτελούν ζωτικής σημασίας προϋποθέσεις για την προσαρμογή των μαθητών στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής. Η χρήση του Canva συμβάλλει στην επίτευξη αυτού του στόχου, ενσωματώνοντας την τεχνολογία ομαλά στη μαθησιακή διαδικασία (Saputra et al., 2022). Τέλος, χρησιμοποιείται σε μεγάλο βαθμό και κατά την εφαρμογή της μεθόδου

διδασκαλίας της «ανεστραμμένης τάξης» (flipped classroom), όπου οι μαθητές χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό στην εκπαίδευσή τους ψηφιακά εργαλεία. Σύμφωνα με τον Kunsarwani (2022), η εφαρμογή Canva σε συνδυασμό με το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης αποτελεί μια αποτελεσματική στρατηγική διδασκαλίας της γραφής στην εποχή μετά την πανδημία. Το συγκεκριμένο μοντέλο προσφέρει ευκαιρίες μάθησης, τόσο διαδικτυακά, όσο και δια ζώσης, ενώ η χρήση του καθιστά τη διαδικασία γραφής πιο ελκυστική και ευχάριστη για τους μαθητές. Επιπλέον, η εφαρμογή βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα το γραπτό κείμενο και να αναπτύξουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη γραφή.

Το Genially στην εκπαίδευση

Η μελέτη της βιβλιογραφίας δείχνει ότι από την αρχή της δημιουργίας του το Genially, μέχρι σήμερα, έχει εφαρμοστεί με επιτυχία σε διάφορες περιπτώσεις για την υποστήριξη της διδασκαλίας και της μαθησιακής διαδικασίας. Σε έρευνες φαίνεται ότι τα παιχνίδια διαφυγής (escape rooms) μπορούν να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά στην εκμάθηση αλγεβρικών εννοιών (Jiménez et al., 2020), σε διδασκαλίες εστιασμένες στο STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) (Karageorgiou et al., 2019), καθώς και για τη βελτίωση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής των Αγγλικών ως ξένης γλώσσας (English as a Foreign Language-EFL) (Castillo-Cuesta, 2021). Η ερευνήτρια Castillo-Cuesta (2021), με τη μέθοδο του πειράματος σε φοιτητές/τριες έδειξε ότι οι συμμετέχοντες, σε ποσοστό σχεδόν 87%, συμφώνησαν ότι τα παιχνίδια Genially, με την ελκυστική διεπαφή ενίσχυσαν την ικανότητά τους να γράφουν και να οργανώνουν τις ιδέες τους σε παραγράφους, να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν σωστά γραμματικές δομές, να εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους και να αναπτύσσουν αποτελεσματικά τις δεξιότητες γραφής. Ένα θετικό στοιχείο είναι, όπως σε όλα τα ψηφιακά παιχνίδια, η συνεχής ανατροφοδότηση, που παρέχει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να δίνουν έγκαιρες οδηγίες και να διευκρινίζουν άμεσα τις απορίες των μαθητών, ώστε να μπορούν να ξεπερνούν τις αδυναμίες τους (Castillo-Cuesta, 2021).

Αλλά και από έρευνες σε μαθητές/τριες της έκτης δημοτικού προέκυψε ότι το διαδραστικό περιεχόμενο που δημιουργείται είναι πολύ πρακτικό στη χρήση, επειδή οι μαθητές/τριες μπορούν να κατανοήσουν καλά τις οδηγίες, τόσο ως προς το σκοπό, όσο και ως προς τη χρήση της γλώσσας, αναφορικά με το επίπεδό τους, σε ποσοστό 94,72% (Delvi, Alim & Alpusari, 2022). Η δυνατότητα για δημιουργία infographics, που προσφέρει, μπορεί να αξιοποιηθεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου οι μαθητές/τριες δεν είναι μόνο αποδέκτες αλλά και δημιουργοί πληροφορίας. Οι Azizah, Rustaman & Rusyati (2020) διαπιστώνουν ότι η διαδικασία δημιουργίας ενός infographic ωθεί τους μαθητές/τριες να αναπτύξουν δεξιότητες πληροφοριακού εγγραμματισμού και τους ενθαρρύνει στη χρήση διαφόρων ψηφιακών εργαλείων και τεχνολογιών για τη δημιουργία πρωτότυπου περιεχομένου. Παράλληλα, οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν την ικανότητα να κάνουν τις κατάλληλες γλωσσικές επιλογές ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση, καθώς και να επιλέγουν τα σύμβολα και κείμενα για να οπτικοποιήσουν καλύτερα μια πληροφορία (Azizah, Rustaman & Rusyati, 2020).

Έρευνα σε μαθητές/τριες της Ε΄ δημοτικού σε σχολείο της Ινδονησίας δείχνει ότι η χρήση των παιχνιδοποιημένων εκπαιδευτικών μέσων που παρέχει το Genially μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να βελτιώσουν τις δεξιότητες της υπολογιστικής σκέψης τους και να τους παρακινήσει να αναπτύξουν αυτόνομα τις μαθησιακές τους ικανότητες, βοηθώντας τους να διευρύνουν την οπτική τους, να επεξεργαστούν τις υπάρχουσες γνώσεις τους, να επικοινωνήσουν πιο αποτελεσματικά και να αναπτύξουν την κοινωνική τους συνείδηση (Hermita et al., 2022). Σύμφωνα με τις απόψεις εκπαιδευτικών το Genially μπορεί να αποτελέσει ένα πολύτιμο εργαλείο για την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, να οδηγήσει σε πιο διαδραστικές και ελκυστικές μαθησιακές εμπειρίες για τους μαθητές και να συμβάλει στη βελτίωση της συνολικής ποιότητας της εκπαίδευσης (Montesdeoca-Silva & Enciso, 2023).

Σύγκριση Canva και Genially

Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας και αναφορικά με την ευκολία χρήσης, η απλότητα της διεπαφής του Canva το καθιστά ιδανικό για εκπαιδευτικούς με περιορισμένη εξοικείωση σε ψηφιακά εργαλεία. Η φιλική προς τον χρήστη σχεδίαση, η εύκολη πλοήγηση και τα εύχρηστα εργαλεία επιτρέπουν την άμεση δημιουργία ελκυστικών γραφικών και οπτικοακουστικών υλικών. Αντίθετα, η κατανόηση και η χρήση του Genially μπορεί να απαιτήσουν μια καμπύλη εκμάθησης για αρχάριους χρήστες. Η πιο σύνθετη διεπαφή του μπορεί να φανεί δυσπρόσιτη σε άτομα με περιορισμένη εμπειρία σε ψηφιακά περιβάλλοντα.

Το Canva διαθέτει μια εκτενή συλλογή έτοιμων προτύπων για διάφορες εκπαιδευτικές εργασίες, όπως παρουσιάσεις, αφίσες, φυλλάδια, infographics και διαδραστικά γραφικά. Αυτό εξοικονομεί χρόνο και προσφέρει στους εκπαιδευτικούς μια βάση για την ανάπτυξη ποιοτικών μαθησιακών αντικειμένων. Το Genially προσφέρει μια πιο περιορισμένη ποικιλία δωρεάν προτύπων σε σύγκριση με το Canva. Ωστόσο, η εστίασή του στις διαδραστικές εμπειρίες συνεπάγεται τη δημιουργία πιο σύγχρονων, τεχνολογικά εξελιγμένων μορφών εκπαιδευτικού υλικού. Από τη μία πλευρά, το Canva διακρίνεται για το εύρος εργαλείων και δυνατοτήτων που προσφέρει για την επεξεργασία εικόνων, την προσθήκη κειμένου, την επιλογή χρωμάτων και γραμματοσειρών, καθώς και για την ενσωμάτωση διαφορετικών στοιχείων, όπως γραφήματα, διαγράμματα και εικονίδια. Αυτό επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να δημιουργούν οπτικά ελκυστικό ενημερωτικό περιεχόμενο, που μπορεί να τραβήξει την προσοχή των μαθητών και να ενισχύσει την κατανόηση. Το Canva, όμως, διαθέτει περιορισμένες δυνατότητες διαδραστικότητας σε σύγκριση με το Genially, το οποίο εστιάζει στην δημιουργία διαδραστικών μαθησιακών εμπειριών, προσφέροντας εργαλεία για την ανάπτυξη παιχνιδιών διαφυγής, ψηφιακών παιχνιδιών, δραστηριοτήτων STEAM και infographics, που μπορούν να αυξήσουν το κίνητρο για μάθηση και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών.

Τόσο το Canva, όσο και το Genially υποστηρίζουν τη συνεργασία σε πραγματικό χρόνο, επιτρέποντας σε ομάδες εκπαιδευτικών να εργάζονται ταυτόχρονα σε κοινά pro-

jects. Αυτό ενθαρρύνει την ανταλλαγή ιδεών, την κριτική σκέψη και την ομαδική εργασία, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη ποιοτικών μαθησιακών εμπειριών. Το Canva μπορεί να αξιοποιηθεί για τη διδασκαλία γραμματικής, με οπτικά εργαλεία. Η δημιουργία infographics και αφηγηματικών κειμένων με εικόνες αποτελεί μια ελκυστική και αποτελεσματική προσέγγιση για την καλλιέργεια γραμματικών δομών και δεξιοτήτων λεξιλογίου. Το Genially μπορεί επίσης να αξιοποιηθεί για την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραφής, με εργαλεία που επιτρέπουν στους μαθητές να οργανώσουν τις ιδέες τους, να χρησιμοποιήσουν σωστά γραμματικές δομές, να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους και να αναπτύξουν αποτελεσματικά κείμενα. Αναφορικά με την εφαρμογή τους στην «Ανεστραμμένη Τάξη», το Canva μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την δημιουργία ψηφιακού υλικού πριν από το μάθημα, επιτρέποντας στους μαθητές να προετοιμαστούν και να συμμετέχουν ενεργά. Παρομοίως, το Genially προσφέρεται ιδανικά για την υλοποίηση της «Ανεστραμμένης τάξης», καθώς οι διαδραστικές του δυνατότητες μπορούν να προετοιμάσουν τους μαθητές με ελκυστικό τρόπο και να τους παρακινήσουν για ενεργή συμμετοχή στο μάθημα.

Τέλος, εντοπίζονται ομοιότητες αναφορικά με την τιμολόγηση των δύο εργαλείων. Το Canva προσφέρει ένα δωρεάν πρόγραμμα με περιορισμένες δυνατότητες, καθώς και συνδρομές για πρόσβαση σε όλα τα χαρακτηριστικά. Το Genially διαθέτει επίσης ένα δωρεάν πρόγραμμα με περιορισμούς, ενώ προσφέρει συνδρομές με πρόσβαση σε προχωρημένες δυνατότητες.

Συμπεράσματα- Προτάσεις

Η ενίσχυση της διδακτικής και της μαθησιακής εμπειρίας αποτελεί βασικό μέλημα για κάθε εκπαιδευτικό. Στο πλαίσιο αυτό, τόσο το Canva, όσο και το Genially προσφέρουν αξιοσημείωτα εργαλεία για την δημιουργία ποιοτικού εκπαιδευτικού υλικού. Η επιλογή του κατάλληλου εργαλείου εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως οι ατομικές ανάγκες, οι προτιμήσεις και οι εκπαιδευτικοί στόχοι του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Προτείνεται η αξιοποίηση των δωρεάν εκδόσεων του Canva και του Genially, ώστε να διερευνηθούν οι δυνατότητές τους και να διαπιστωθεί η καταλληλότητά τους ως προς τις εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης είναι σημαντική η δημιουργία διαφορετικών ειδών εκπαιδευτικού υλικού, όπως παρουσιάσεων, αφισών, φυλλαδίων, infographics και διαδραστικών γραφικών, για την απόκτηση μιας ολοκληρωμένης εμπειρίας. Αναφορικά με τις ομαδοσυνεργατικές δράσεις, προτείνεται ο έλεγχος των εργαλείων ως προς την παροχή δυνατότητας συνεργασίας σε πραγματικό χρόνο, ώστε να είναι δυνατή η συνεργασία μεταξύ συναδέλφων για την ανάπτυξη ποιοτικού περιεχομένου, μοιραζόμενοι ιδέες, σχόλια και προτάσεις αλλά και μαθητών/τριών σε συνεργατικές δραστηριότητες.

Συνοψίζοντας η επιλογή του ψηφιακού εργαλείου θα πρέπει να γίνεται ανάλογα με τις δυνατότητες που προσφέρει για υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων. Έτσι, η προτίμηση στο Canva ή το Genially εξαρτάται από τη στοχοθεσία είτε για δημιουργία παραδοσιακών μορφών εκπαιδευτικού υλικού είτε από για την ανάπτυξη διαδραστικών μα-

θησιακών εμπειριών. Είναι απαραίτητη, ωστόσο, η προσεκτική αξιολόγηση των χαρακτηριστικών και των δυνατοτήτων του κάθε εργαλείου, καθώς και η δοκιμή και η επιλογή αυτού που προσφέρει την καλύτερη δυνατή εμπειρία για την δημιουργία ποιοτικού εκπαιδευτικού υλικού. Τέλος, λόγω έλλειψης ερευνητικών δεδομένων αναφορικά με την εκπαιδευτική αξιοποίηση των δύο εφαρμογών στον ελληνικό χώρο, παρά τη διαδεδομένη χρήση τους, θα ήταν ενδιαφέρουσες έρευνες τόσο στην Πρωτοβάθμια, όσο και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση που να δείχνουν τη συμβολή τους στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και να αποτυπώνουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

Azizah, D. N., Rustaman, N. Y., & Rusyati, L. (2020). Enhancing students' communication skill by creating infographics using Genially in learning climate change. *International Conference on Mathematics and Science Education,* 1-6. IOP Publishing.

Bower, M. (2019). Technology-mediated learning theory. *British Journal of Educational Technology, 50*(3), 1035-1048.

Castillo-Cuesta, L. (2022). Using Genially Games for Enhancing EFL Reading and Writing Skills in Online Education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 21*(1), 340-354.

Dancsa, D., Štempeľová, I., Takáč, O., & Annuš, N. (2023). *Digital tools in education. Journal of Advanced Natural Sciences and Engineering Researches, 7*(4), 289-294.

Delvi, M., Alim, J. A., & Alpusari, M. (2022). Interactive Media Development With Genially Application Materials Build Curved Side Space For Elementary School Students. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan 14*(4), 6427-6442.

Hadi, M. S., Izzah, L., & Paulia, Q. (2021). Teaching writing through Canva application. *Journal of Languages and Language Teaching, 9*(2), 228-235.

Hapsari, W., & Zulherman, M. (2021). The Use of Canva Application for Learning Media in Elementary School. *International Journal of Advanced Research in Education and Technology, 4*(1), 10-15.

Hermita, N., Vebrianto, R., Putra, Z. H., Alim, J. A., Wijaya, T. T., & Sulistiyo, U. (2022). Effectiveness of Gamified Instructional Media to Improve Critical and Creative Thinking Skills in Science Class. *Advances in Science, Technology and Engineering Systems Journal 7*(3), 44-50.

Jiménez, C., Arís, N., Ruiz, A. A. M., & Orcos, L. (2020). Digital Escape Room, Using Genially and A Breakout to Learn Algebra at Secondary Education Level in Spain. *Education Sciences, 10* (271).

Karageorgiou, Z., Mavrommati, E., & Fotaris, P. (2019). Escape room design as a game-based learning process for STEAM education. *In ECGBL 2019 13th European Conference on Game-Based Learning* (378). Academic Conferences and publishing limited.

Khezrlou, S. (2020). Training planning in second language narrative writing. *English Language Teaching Journal, 74*(1), 49-62.

Kunsarwani, M. (2022). Implementing Canva in a Flipped Classroom: A Challenge in Post Pandemic Era. *English Teaching Journal and Research: Journal of English Education, Literature, And Linguistics, 2*(2), 137-153.

Muthuraman, B. (2021). Education Tools and Technologies in the Digital Age for Society 5.0. *Digitalization of Higher Education using Cloud Computing,* 3-9.

Montesdeoca-Silva, M. G. & Enciso, L. (2023). Genially: a strategic tool for classroom teaching. *18th Iberian Conference on Information Systems and Technologies*. Aveiro, Portugal, 1-6.

Rohma, A., & Sholihah, U. (2021). Pengembangan media audio visual berbasis aplikasi canva materi bangun ruang limas. *Jurnal Pendidikan Matematika Universitas Lampung, 9*(3), 292-306.

Saputra, A. G., Rahmawati, T., Andrew, B., & Amri, Y. (2022). Using Canva Application for Elementary School Learning Media. *Scientechno: Journal of Science and Technology, 1*(1), 46-57.

Sharma, S., Kar, A. K., Gupta, M. P., Dwivedi, Y. K., & Janssen, M. (2022). Digital citizen empowerment: A systematic literature review of theories and development models. *Information Technology for Development, 28*(4), 660-687.

Wijaya, G. N. S., Ciptahadi, K. G. O., Ayuningsih, I., & Yasa, G. D. (2020). The Effectiveness of Canva Application for Learning Media Development in Primary Schools. *International Journal of Advanced Science and Technology, 26*(4), 1001-1006.

Wiyaka, I. A., Pribadi, D. W., & Rachman, A. A. (2018). The use of technology to enhance the motivation and engagement of EFL learners in Indonesia. *In Proceedings of the 3rd International Conference on Language, Literature, and Culture Education* (ICLLCE) (pp. 147-152). Atlantis Pr

Ανάπτυξη ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού στη διδακτική της Ανατομίας-Φυσιολογίας ΙΙ στη Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση

Σίμου Ασπασία, Εκπαιδευτικός Νοσηλευτικής, MEd,MSc

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει την αξιοποίηση σύγχρονων εργαλείων ΤΠΕ και την ανάπτυξη διαδραστικών ασκήσεων σε μορφή παιχνιδιού στη διδακτική του μαθήματος «Ανατομία -Φυσιολογία ΙΙ» στη Γ΄ τάξη ΕΠΑ.Λ. Το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό παρουσιάζεται ανά θεματική ενότητα (Κυκλοφορικό Σύστημα, Αίμα, Πεπτικό Σύστημα, Αναπνευστικό Σύστημα, Ουροποιητικό Σύστημα, Γεννητικό σύστημα, Ενδοκρινείς αδένες) και έμφαση δίνεται στην παιδαγωγική ωφελιμότητα συγκεκριμένων ψηφιακών εργαλείων, όπως E-class, LearningApps, Formative, PlayPosit και Genially. Η χρήση ΤΠΕ συμβάλλει τα μέγιστα στην κατανόηση της ύλης, τις μαθησιακές επιδόσεις, την ενεργό συμμετοχή και την επίτευξη των εκάστοτε μαθησιακών στόχων και των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων.

Λέξεις-κλειδιά: Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών (ΤΠΕ), Ψηφιακά εργαλεία, Επαγγελματική Εκπαίδευση, Εκπαιδευτικό Λογισμικό, Ανατομία – Φυσιολογία.

Development of digital educational material in the teaching of Anatomy-Physiology II in Secondary Vocational Education

Aspasia Simou, Nurse Teacher, MEd,MSc

Abstracts

This paper presents the use of modern Information and Communication Technologies (ICT) tools and the development of interactive game-based activities within the context of teaching the subject “Anatomy – Physiology II” in the 3rd grade of Hellenic Vocational Upper Secondary Schools (EPAL). The educational material is organised by thematic unit (Circulatory System, Blood, Digestive System, Respiratory System, Urinary System, Reproductive System, Endocrine Glands), with emphasis placed on the pedagogical effectiveness of specific digital tools such as E-class, LearningApps, Formative, PlayPosit, and Genially. The integration of ICT contributes significantly to the understanding of the subject matter, the improvement of learning performance, active student participation, and the achievement of the intended learning objectives and expected outcomes.

Key-words: Information and Communication Technologies (ICT), Digital Tools, Vocational Education, Educational Software, Anatomy – Physiology.

Εισαγωγή

Η ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) έχει αναδειχθεί ως κεντρική προτεραιότητα στη σύγχρονη διδακτική πρακτική. Υπογραμμίζεται

εν γένει η σημασία του ψηφιακού μετασχηματισμού της εκπαίδευσης από διεθνείς οργανισμούς και ειδήμονες, με στόχο την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων και την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας, ώστε αυτή να συνάδει με τις ευρύτερες κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις (OECD, 2001). Τεκμαίρεται από πλήθος ερευνών ότι οι ΤΠΕ συμβάλλουν όχι μόνο στην εναρμόνιση της εκπαίδευσης με τις ανάγκες της αγοράς, αλλά και στην ίδια την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας, διαμορφώνοντας σταδιακά την λεγόμενη «Κοινωνία της Γνώσης», όπου κάθε εκπαιδευτικά χρήσιμη πληροφορία θα είναι ανοιχτή και προσβάσιμη σε όλους (European Commission, 2001). Μεταξύ άλλων, οι ΤΠΕ μπορούν να βελτιώσουν την κατανόηση πολύπλοκων εννοιών, να αυξήσουν το ενδιαφέρον, τον ενθουσιασμό και τη συμμετοχή των μαθητών και να προωθήσουν πιο συνεργατικές και ενεργητικές μορφές μάθησης, λόγω της τεχνολογικής εξοικείωσης των τελευταίων (Βοσνιάδου, 2006).

Μάλιστα, στην ελληνική δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση (ΕΠΑ.Λ.), η αξιοποίηση των ΤΠΕ μπορεί να λειτουργήσει καταλυτικά στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, καθώς η μάθηση συνδέεται άμεσα με πρακτικές δεξιότητες και την προετοιμασία για συγκεκριμένα επαγγέλματα. Ειδικά στα μαθήματα Υγείας, όπως η Ανατομία-Φυσιολογία, τα ψηφιακά εργαλεία προσφέρουν ευκαιρίες ρεαλιστικής απεικόνισης και διερεύνησης των βιολογικών δομών και λειτουργιών που δύσκολα επιτυγχάνονται με συμβατικές μεθόδους (Γιαννακοπούλου, 2023). Σε αυτές τις περιπτώσεις, η εκπαίδευση θεωρείται συχνά ως μία μορφή «επένδυσης» που – εφόσον συνδυαστεί με την κατάλληλη χρήση ΤΠΕ – καλλιεργεί στους μαθητές ψηφιακές και πρακτικές δεξιότητες, εξαιρετικά χρήσιμες για την σύγχρονη επαγγελματική τους ζωή (Κουστουράκης & Παναγιωτακόπουλος, 2010).

Η παρούσα μελέτη στοχεύει να συμβάλει σε αυτό το πλαίσιο παρουσιάζοντας απτά παραδείγματα χρήσεως ΤΠΕ για το μάθημα «Ανατομία-Φυσιολογία ΙΙ» στη Β/θμια επαγγελματική εκπαίδευση. Στόχος είναι να αναδειχθεί: (α) πώς επιτυγχάνεται η παιδαγωγική αξιοποίηση συγκεκριμένων ψηφιακών εργαλείων και (β) η σύνδεση των εκάστοτε μαθησιακών στόχων με τις δραστηριότητες ανά θεματική ενότητα.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η ανάπτυξη των ψηφιακών εργαλείων εδράζεται σε σύγχρονες θεωρίες μάθησης και ευρήματα έρευνας που υποστηρίζουν την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία. Σύμφωνα με τις αρχές του κονστρουκτιβισμού, οι μαθητές μαθαίνουν ενεργητικά οικοδομώντας νέα γνώση βάσει εμπειριών. Οι ΤΠΕ μπορούν να διευκολύνουν αυτό το οικοδόμημα παρέχοντας πλούσια περιβάλλοντα μάθησης και δυνατότητες αλληλεπίδρασης.

Η ενεργητική μάθηση και η συνεργατική διερεύνηση ενισχύονται από εργαλεία όπως διαδραστικές εφαρμογές και ψηφιακές πλατφόρμες, όπου οι μαθητές συμμετέχουν σε προσομοιώσεις, επίλυση προβλημάτων και ομαδικές δραστηριότητες (Μάτος, 2013). Για παράδειγμα, η Βοσνιάδου (2006) τονίζει ότι οι ΤΠΕ δημιουργούν ένα μαθησιακό περιβάλλον που καθιστά τη γνώση πιο προσιτή και ενδιαφέρουσα, ενώ παράλληλα καλλιεργούν δεξιότητες κριτικής σκέψης και συνεργασίας.

Επιπλέον, η αξιοποίηση πολυμεσικών εργαλείων στη διδασκαλία της Ανατομίας -Φυσιολογίας συνάδει και με τις αρχές της πολυτροπικής μάθησης. Οπτικοακουστικές αναπαραστάσεις (εικόνες, βίντεο, 3D μοντέλα) μπορούν να διευκολύνουν την κατανόηση περίπλοκων ανατομικών δομών και φυσιολογικών διεργασιών, καθώς οι μαθητές προσλαμβάνουν πληροφορίες μέσω πολλαπλών αισθητηριακών διαύλων (Mayer, 2009).

Παράλληλα, στοιχεία εκπαιδευτικού παιχνιδιού (game-based learning) και διαδραστικότητας αυξάνουν το κίνητρο και τον ενθουσιασμό των μαθητών, οι οποίοι γίνονται «μικροί ερευνητές», με στόχο την ανακάλυψη της γνώσης (Ζωγόπουλος, 2009). Η συμπεριφορική διάσταση που τα παιχνίδια προσδίδουν στη μάθηση ενισχύεται από το γεγονός της επιβράβευσης, η οποία δίνει κίνητρο και νόημα στην προσπάθεια (Βοσνιάδου, 2006). Σύγχρονες μελέτες αναφέρουν ότι η ενσωμάτωση παιχνιδιών, εικονικής και επαυξημένης πραγματικότητας, μπορεί να βελτιώσει σημαντικά τη συμμετοχή και τη μάθηση σε γνωστικά αντικείμενα, ακόμα και σε παραδοσιακά «δύσκολα» μαθήματα (Huizenga et al., 2009). Τούτο κατορθώνεται διότι προσφέρουν άμεση ανατροφοδότηση και καθοδηγούν τον μαθητή να διορθώσει τα λάθη του ο ίδιος, χωρίς να πιέζεται ή να ελέγχεται (Σκανδαλίδη, 2019). Στο θέμα της πίεσης και του άγχους επίδοσης αναφέρθηκε εκτενώς και ο Ασλανίδης (2021), σημειώνοντας ότι μαθητές με δυσλεξία ωφελήθηκαν πολύ από τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά βιντεοπαιχνίδια, ανέπτυξαν δε μεγαλύτερη κριτική σκέψη και ικανότητα επίλυσης προβλημάτων.

Μάλιστα, η σαφήνεια των κανόνων στα παιχνίδια, το δομημένο περιβάλλον, η σαφής οργάνωση της ύλης και οι συγκεκριμένοι μαθησιακοί στόχοι που υπηρετούν κάθε φορά, αποτελούν ακόμα μερικά σημαντικά επιχειρήματα υπέρ της ενσωμάτωσης των ψηφιακών παιχνιδιών στην επαγγελματική εκπαίδευση, καθώς είναι φανερό ότι δεν προσφέρουν μόνο διασκέδαση αλλά και ψυχαγωγία (Λέκκα, 2017).

Έτσι, στην Επαγγελματική Εκπαίδευση, όπου οι μαθητές συχνά μαθαίνουν καλύτερα μέσω πρακτικής εφαρμογής και σύνδεσης θεωρίας-πράξης, οι ΤΠΕ λειτουργούν ως γέφυρα ανάμεσα στη γνώση και την πράξη. Τα ψηφιακά εργαλεία σε αυτή την περίπτωση προσομοιώνουν επαγγελματικά περιβάλλοντα και διαδικασίες (π.χ. προσομοιώσεις κλινικών σεναρίων στην Υγεία), δίνοντας στους μαθητές ασφαλείς ευκαιρίες πειραματισμού και εφαρμογής των γνώσεών τους. Με αυτόν τον τρόπο, η μάθηση γίνεται πιο πρακτικά προσανατολισμένη και οι μαθητές αναπτύσσουν επαγγελματικές δεξιότητες και αυτοπεποίθηση (Ensminger, 2016).

Διδακτική προσέγγιση ανά θεματική ενότητα με την βοήθεια ΤΠΕ

Κυκλοφορικό Σύστημα

Οι μαθησιακοί στόχοι της θεματικής ενότητας είναι η κατανόηση της λειτουργίας και ανατομίας της καρδιάς (κοιλότητες, βαλβίδες και αγγεία), η αναγνώριση των διαφορών μεταξύ αρτηριών και φλεβών και η μελέτη των συστημάτων μικρής και μεγάλης

κυκλοφορίας. Για το σκοπό αυτό, δημιουργήθηκε μια ειδική ενότητα στην ιστοσελίδα με τίτλο e-class.

«Κυκλοφορικό Σύστημα», όπου αναρτήθηκε το θεωρητικό υλικό (κειμενικό και οπτικό), καθώς και σειρά διαδραστικών ασκήσεων.

Το λογισμικό *e-class* – ως ένα είδος ηλεκτρονικής τάξης - περιλαμβάνει πλήθος από εργασίες και ασκήσεις, ειδικά διαμορφωμένες ώστε να υπηρετούν τις ανάγκες τόσο της σύγχρονης όσο και της ασύγχρονης εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Το λογισμικό αυτό παρέχει την δυνατότητα πειραματισμού με διαφορετικά είδη ασκήσεων, οι οποίες συμβάλλουν σημαντικά στην καλύτερη κατανόηση του μαθήματος μέσω της οπτικοποίησης. Η διεξαγωγή του μαθήματος σε περιβάλλον ηλεκτρονικής τάξης προάγει αισθητά τη διερευνητική μάθηση, καθώς οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εξερευνήσουν και να εξειδικευτούν περαιτέρω στο διδασκόμενο αντικείμενο. Παράλληλα, αναπτύσσουν δημιουργικά την κριτική τους σκέψη αναλύοντας σύνθετες διαδικασίες και συνδέσεις μεταξύ διαφόρων ανατομικών στοιχείων του κυκλοφορικού συστήματος. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την άμεση αναγνώριση πιθανών διαταραχών και τις επιπτώσεις τους στην υγεία, ενισχύοντας την επαγγελματική κατάρτιση και ετοιμότητα των μαθητών στο προσεχές μέλλον.

Εντούτοις, ο λόγος της αξιοποίησης του συγκεκριμένου εργαλείου δεν ήταν μόνο γνωστικός, αλλά και παιδαγωγικός. Με τη χρήση του e class αποφεύγεται ο στατικός τρόπος μάθησης, αναπτερώνεται το ενδιαφέρον για τη μαθησιακή διαδικασία και οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά και συνεργατικά στην επίλυση των ασκήσεων. Παράλληλα, αναπτύσσουν ψηφιακές δεξιότητες πλοήγησης και αναζήτησης πληροφοριών, νιώθοντας μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, καθώς μπορούν να ελέγχουν την κατανόησή τους άμεσα, να αξιολογούν μόνοι τους την πρόοδό τους και να αναστοχάζονται.

Αίμα

Στο κεφάλαιο του αίματος οι μαθησιακοί στόχοι καλύπτουν τη σύνθεση και τις βασικές λειτουργίες του αίματος, τη δομή και παραγωγή των ερυθρών αιμοσφαιρίων και της αιμοσφαιρίνης, τη συμβολή των αιμοπεταλίων στην αιμόσταση, τη λειτουργία των λευκών αιμοσφαιρίων και τη σχέση τους με τη φλεγμονή, καθώς και έννοιες όπως ανοσία, αντισώματα, ομάδες αίματος και πήξη του αίματος . Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα απαιτούν οι μαθητές να ερμηνεύουν μηχανισμούς δημιουργικά - χωρίς απλώς να αναπαράγουν ορισμούς - να εφαρμόζουν τη γνώση σε πρακτικά σενάρια, να χρησιμοποιούν επαρκώς τα ψηφιακά εργαλεία και να αναπτύσσουν κριτική σκέψη για παθολογικές καταστάσεις, σε συνεργατικό πλαίσιο.

Η αξιοποίηση διαδραστικών δραστηριοτήτων στην ψηφιακή εκπαιδευτική πλατφόρμα LearningApps. Ενδείκνυται προκειμένου οι μαθητές να διαμορφώσουν τα γνωστικά σχήματα για τις νέες γνώσεις. Η παιδαγωγική αξιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού της πλατφόρμας λειτουργεί ως πολύτιμο ψηφιακό μέσο σταδιακής κατάκτησης νέων εννοιών. Μέσα από σύντομες, στοχευμένες ασκήσεις οι μαθητές αυτενεργούν,

δοκιμάζουν απαντήσεις, εντοπίζουν λάθη και επανέρχονται μέχρι να συγκροτήσουν σταθερά γνωστικά σχήματα. Ιδιαίτερη αξία έχει η εφαρμογή αυτή και για την κατανόηση της κυκλοφορίας του αίματος, καθώς ψηφιακές οπτικοποιήσεις και προσομοιώσεις συνδέονται με τις ασκήσεις, ώστε η πληροφορία να μετατρέπεται σε ερμηνεία: οι μαθητές παρατηρούν διαδικασίες, συγκρίνουν, εξηγούν και αξιολογούν την κατανόησή τους από κοινού.

Πεπτικό σύστημα

Η θεματική ενότητα του πεπτικού συστήματος στοχεύει στη σταδιακή κατανόηση της ανατομίας και της λειτουργίας του, με παράλληλη μελέτη του ρόλου αδένων όπως το ήπαρ, το πάγκρεας και ο σπλήνας. Επιπλέον, οι στόχοι επεκτείνονται στην πέψη και απορρόφηση θρεπτικών συστατικών - υδατανθράκων, λιπών και πρωτεϊνών - καθώς επίσης και στον μεταβολισμό τους, ώστε οι μαθητές να συνδέουν βιολογικούς μηχανισμούς με πρακτικές επιπτώσεις στην υγεία. Στα προσδοκώμενα αποτελέσματα δόθηκε έμφαση στη σύνδεση θεωρίας–πράξης, στη δυνατότητα ανάλυσης παθολογικών καταστάσεων, καθώς και στην ανάπτυξη ψηφιακής και συνεργατικής επάρκειας.

Σε αυτό το πλαίσιο, αξιοποιείται η ψηφιακή εκπαιδευτική πλατφόρμα Formative. ως βασικός μηχανισμός διαμορφωτικής αξιολόγησης και παρακολούθησης προόδου. Το κύριο παιδαγωγικό όφελος είναι ότι η αξιολόγηση έγινε οδηγός μάθησης και όχι απλώς ένα τελικό γεγονός. Οι μαθητές λαμβάνουν ανατροφοδότηση, διαπιστώνουν άμεσα τι έχουν κατανοήσει και τι χρειάζεται επανάληψη, ενώ ο εκπαιδευτικός διαθέτει δεδομένα για στοχευμένες παρεμβάσεις πριν παγιωθούν οι παρανοήσεις. Η ποικιλία εργασιών επιτρέπει να αποτυπώνεται η κατανόηση με διαφορετικούς και δημιουργικούς τρόπους, υποστηρίζει διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης και βοηθά τη μετάβαση σε πιο μαθητοκεντρική και συνεργατική διδασκαλία.

Αναπνευστικό σύστημα

Οι στόχοι αυτής της θεματικής ενότητας αφορούν την αναγνώριση και λειτουργία των οργάνων της άνω και κάτω αεροφόρου οδού, τη φυσιολογία της αναπνοής και την κατανόηση της ανταλλαγής αερίων οξυγόνου - διοξειδίου του άνθρακα από και προς τις κυψελίδες των πνευμόνων. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα περιλαμβάνουν βαθιά κατανόηση και εφαρμογή των γνώσεων στην πράξη, ανάπτυξη κριτικής σκέψης μέσω επίλυσης απλών και σύνθετων υποθετικών περιστατικών, ενίσχυση δεξιοτήτων χρήσης ΤΠΕ και συνεργατική μάθηση. Η χρήση PlayPosit με διαδραστικό βίντεο αξιοποιήθηκε ακριβώς για να γίνει ορατή μια δυναμική διαδικασία που συχνά δυσκολεύει τους μαθητές όταν παρουσιάζεται μόνο με κείμενο ή στατικό διάγραμμα. Σε επιλεγμένα σημεία του βίντεο οι μαθητές σταματούν, απαντούν σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και ελέγχουν άμεσα τον βαθμό κατανόησης. Έτσι, η πληροφορία τεμαχίζεται σε μικρά γνωστικά βήματα, μειώνονται παρανοήσεις και δημιουργείται χώρος για έγκαιρη διόρθωση με βάση την ανατροφοδότηση. Οι ερωτήσεις λειτουργούν επικουρικά ως αφορμή για ομαδική τεκμηρίωση και συζήτηση, ενισχύοντας τη συνεργασία και τη μετατόπιση της

γνώσης προς έναν πιο κλινικά πρακτικό τρόπο σκέψης (αιτιολόγηση, ερμηνεία, πόρισμα, σύνδεση με κλινικά περιστατικά).

Ουροποιητικό σύστημα

Στο ουροποιητικό σύστημα οι μαθησιακοί στόχοι επικεντρώνονται στη κατανόηση της δομής και λειτουργίας των νεφρών, στη διάκριση εκκριτικής και αποχετευτικής μοίρας, καθώς και στον μηχανισμό παραγωγής/μεταφοράς ούρων, με τον οποίο ρυθμίζεται το ισοζύγιο των υγρών του σώματος και γίνεται η κάθαρση του πλάσματος του αίματος. Έμφαση δίνεται επίσης στη σημασία της νεφρικής λειτουργίας για την αποβολή άχρηστων ουσιών του μεταβολισμού και τη ρύθμιση της ομοιόστασης, ώστε οι μαθητές να μπορούν να ερμηνεύουν κλινικές συνέπειες όταν διαταράσσονται οι μηχανισμοί αυτοί.

Το Genially αξιοποιήθηκε στην προκειμένη περίπτωση ως διαδραστικό μάθημα ανακεφαλαίωσης και αξιολόγησης. Η υπεραξία του ψηφιακού εργαλείου είναι ότι ενεργοποιεί ξανά τη γνώση με οργανωμένο και δυναμικό τρόπο. Οι μαθητές εντοπίζουν τη δομή και τη θέση των οργάνων, συνδέουν όρους με λειτουργίες και απαντούν συνεργατικά σε ερωτήματα που απαιτούν συσχέτιση (όργανο–μηχανισμός–αποτέλεσμα). Οι ψηφιακές αυτές δεξιότητες αναπτύσσουν σε μεγάλο βαθμό την κριτική σκέψη των μαθητών. Η ανακεφαλαίωση γίνεται ενεργός διαδικασία και όχι απλή ανάγνωση, ενώ αυτού του είδους η αξιολόγηση λειτουργεί ως ανατροφοδότηση που ενισχύει την αυτοπαρακίνηση, το ενδιαφέρον και την αυτοπεποίθηση. Επιπλέον, η δυνατότητα να προσαρμόζει ο μαθητής τον ρυθμό του και να επιστρέφει σε σημεία δυσκολίας υποστηρίζει ουσιαστικά τη διαφοροποίηση, σε συνδυασμό και με την εξοικείωση στη χρήση νέων τεχνολογιών.

Γεννητικό σύστημα

Η προσέγγιση στο γεννητικό σύστημα καλύπτει την ανατομία και φυσιολογία τόσο του ανδρικού όσο και του γυναικείου συστήματος. Οι στόχοι περιλαμβάνουν τη διάκριση έσω/έξω γεννητικών οργάνων, την κατανόηση της λειτουργίας τους στην αναπαραγωγή και στην παραγωγή ορμονών, ενώ για το γυναικείο σύστημα συγκεκριμένα, οι μαθητές εστίασαν στον ωοθηκικό κύκλο, την ωοθυλακιορρηξία και τη γονιμοποίηση. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα αναφέρονται στην ορθή αναγνώριση δομών, ερμηνεία λειτουργιών και ικανότητα σύνδεσης γνώσης με υποθετικά σενάρια του πεδίου Υγείας (π.χ. αναγνώριση συμπτωματολογίας), ψηφιακή επάρκεια και συνεργασία.

Το Genially χρησιμοποιήθηκε για άλλη μια φορά ως διαδραστικό περιβάλλον με στοιχεία παιχνιδιού γνώσεων και προσχεδιασμένα πρότυπα, επειδή υποστηρίζει την οργάνωση πληροφοριών που είναι πολυεπίπεδες και συχνά προκαλούν σύγχυση όταν παρουσιαστούν γραμμικά. Οι μαθητές απαντούν σε ποικίλα ερωτήματα που απαιτούν συσχέτιση δομής–λειτουργίας–ορμονικής ρύθμισης, άρα προϋποθέτει κατανόηση και όχι απομνημόνευση. Η άμεση αυτοαξιολόγηση λειτουργεί ως σαφής πυξίδα για το τι έχει κατακτηθεί και τι χρειάζεται επανάληψη, ενώ η ομαδική αξιοποίηση του ψηφιακού μέσου τροφοδοτεί τη συζήτηση, τεκμηρίωση και αλληλοϋποστήριξη. Το περιβάλλον

παρέχει ακόμη τη δυνατότητα να περνούν οι μαθητές από τον ρόλο του χρήστη στον ρόλο του δημιουργού, διερευνώντας περαιτέρω τη γνώση και παράγοντας δικούς τους εκπαιδευτικούς πόρους όπου ήταν εφικτό.

Ενδοκρινείς αδένες

Στην ενότητα των ενδοκρινών αδένων οι μαθησιακοί στόχοι εστιάζουν στη χημική σύσταση των βασικών ορμονών και στη συνειδητοποίηση ότι η αρμονική λειτουργία του οργανισμού στηρίζεται στη συντονιστική δράση νευρικού και ενδοκρινικού συστήματος. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα περιλαμβάνουν βαθιά κατανόηση και πρακτική εφαρμογή των γνώσεων, ικανότητα παρουσίασης και ανάλυσης κλινικών ευρημάτων, κριτική σκέψη για αναγνώριση περίπλοκων ορμονικών διαταραχών, ψηφιακό γραμματισμό και ομαδικό πνεύμα.

Για το σκοπό αυτό αξιοποιήθηκε και πάλι το Genially, για να αντιμετωπιστεί ο υψηλός γνωστικός φόρτος ενός κεφαλαίου με πολλούς και σύνθετους ορισμούς. Οι μαθητές ενεργοποιούνται να συνδέουν αδένα–ορμόνη–δράση για να απαντήσουν, άρα να κατανοούν τη λογική πίσω από την πληροφορία. Η άμεση ανατροφοδότηση επιτρέπει την επανάληψη με νόημα, σταθεροποίηση της γνώσης και έγκαιρη διόρθωση λαθών, ενώ η ομαδική συμμετοχή ενισχύει το ενδιαφέρον, την επιχειρηματολογία και τη διόρθωση παρανοήσεων μέσα από συζήτηση. Με αυτόν τον τρόπο, η Genially λειτουργεί ως πολύτιμο ψηφιακό εκπαιδευτικό εργαλείο πολλαπλών δυνατοτήτων: Διευκολύνει την κατανόηση δύσκολων εννοιών, ενισχύει τα κίνητρα και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών, και καταδεικνύει ότι η χρήση ΤΠΕ είναι ένα επαρκές και αναγκαίο συμπλήρωμα στην παραδοσιακή μαθησιακή διαδικασία, υπηρετώντας ολοκληρωμένα τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της ενότητας και τη συγκρότηση μιας πιο λειτουργικής, συνδεδεμένης γνώσης γύρω από τη ρύθμιση του οργανισμού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Aslanidis, T. (2021). To gamification (paichnidopoiisi) os ergaleio stin ekpaidefsi kai i symvoli tou stin katapolemisi mathisiakon dyskolion.

Ensminger, D. C. (2016). Technology Planning in Schools. In N. Rushby & D. W. Surry (Eds.), The Wiley Handbook of Learning Technology (455–483). Oxford, UK: John Wiley and Sons.

European Commission, (2001). The eLearning Action Plan. Designing tomorrow’s education. COM (2001) 172 final, Brussels, 28-3-2001.

Giannakopoulou, E. (2023). I axiopoiisi tou game-based learning, ton technologion virtual kai augmented reality kai allon TPE sti didaskalia filologikon mathimaton: i optiki ton ekpaideftikon (Master's thesis, Panepistimio Peiraios).

Huizenga, J., Admiraal, W., Akkerman, S., & Dam, G. T. (2009). Mobile game-based learning in secondary education: engagement, motivation and learning in a mobile city game. Journal of Computer Assisted Learning, 25(4), 332-344.

Koustourakis G. & Panagiotakopoulos Ch. (2010). Odevontas pros to neo scholeio ton T.P.E. – Mia diepistimoniki prosengisi. Sto A. Tzimogiannis (epim.), Praktika 7ou Panelliniou Synedrioume Diethni Symmetochi «Oi TPE stin Ekpaidefsi»(sel. 581-592). Panepistimio Peloponnisou, Korinthos, 23-26 Septemvriou 2010

Lekka, A. Th. M. (2017). I paidagogiki axiopoiisi ton psifiakon paichnidion stin typiki kai atypi ekpaidefsi.

Matos, A. (2013). I epimorfosi ekpaideftikon sti chrisi neon technologion os plaisiou didaskalias epimerous gnostikon antikeimenon: Analyontas tis empeiries filologon kai mathimatikon kai tous tropous anasygkrotisis ton taftotiton tous.

Mayer, R. E. (2009). Multimedia learning (2η έκδ.). Cambridge: Cambridge University Press.

OECD (2001). Learning to Change: ICT in Schools, Paris: OECD.

Papadopoulos, T., Rizou, E., Diamantopoulou, M., Markantonakis, P. Anatomia – Fysiologia. Athina: Ekdoseis Diofantos. Anaktithike stis 24/2/2026 apo tin parakato istoselida.

Skandalidi, A. (2019). To psifiako paichnidi os ekpaideftiko ergaleio sto mathima tis istorias: antilipseis mathiton tis defterovathmias ekpaidefsis.

Vosniadou, S. (2006). Paidia, scholeia kai ypologistes : prooptikes, provlimata kai protaseis gia tin apotelesmatikoteri chrisi ton neon technologion stin ekpaidefsi. Athina: GUTENBERG.

Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική αξιοποίηση της Τεχνητής Νοημοσύνης ChatGPT

Κανδυλάκη Χριστίνα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Δ.Ε,
Επιβλέπων Καθηγητής: Σοφός Αλιβίζος, Καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη

Η παρούσα μικτή έρευνα διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εκπαιδευτική αξιοποίηση της ΤΝ ChatGPT, σε μία εποχή τεχνολογικής έκρηξης. Στόχος είναι η ανάδειξη μιας σφαιρικής άποψης των Ελλήνων εκπαιδευτικών για τον ρόλο του ChatGPT, τόσο για τους ίδιους όσο και για τους μαθητές τους. Πρόκειται για μία μικτή έρευνα με 125 συμμετέχοντες στο ερωτηματολόγιο και 10 συνεντευξιαζόμενους εκπαιδευτικούς που πραγματοποιήθηκε στο διάστημα ενός διδακτικού έτους. Διατυπώθηκαν τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με τις απόψεις, τους προβληματισμούς, τους τρόπους υποστήριξης του εκπαιδευτικού ρόλου και τα πιθανά οφέλη. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο θετικοί απέναντι στο εργαλείο και τείνουν να το χρησιμοποιούν συχνότερα. Οι βασικότεροι κίνδυνοι εστιάζουν κυρίως σε ζητήματα ιδιωτικότητας, λογοκλοπής και δεοντολογίας, ενώ τονίζεται η ανάγκη θεσμικού πλαισίου για την ενίσχυση του ψηφιακού εγγραμματισμού.

Λέξεις- κλειδιά: Τεχνητή Νοημοσύνη (ΤΝ), εκπαιδευτική αξιοποίηση, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μοντέλο TAM, μοντέλο TPACK

Investigation of Primary Education Teachers' Views on the Educational Use of Artificial Intelligence ChatGPT

Kandylaki Christina, Teacher of Primary School, M.Sc
Supervisor: Sofos Alivizos, Chairman of the Department of Primary Education

Abstract

This mixed-methods study explores primary education teachers' views on the educational use of AI ChatGPT in an era of rapid technological growth. Its aim is to present a comprehensive view of Greek teachers' perceptions regarding the role of ChatGPT for both themselves and their students. The study involved 125 questionnaire participants and 10 interviewees and was conducted over the course of one academic year. Four research questions were formulated concerning teachers' opinions, concerns, ways ChatGPT can support their professional role, and its potential benefits. Findings showed that younger teachers are generally more positive toward the tool and tend to use it more frequently. The main risks focus on issues of privacy, plagiarism, and ethics, while the importance of an appropriate institutional framework to enhance digital literacy is also emphasized.

Key-Words: Artificial Intelligence (AI), educational use, primary education, model TAM, model TPACK

Εισαγωγή

Η πρώτη εικοσαετία του 21ου αιώνα χαρακτηρίζεται από ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις, οι οποίες έχουν μετασχηματίσει ριζικά την κοινωνία, την οικονομία και την καθημερινότητα των ανθρώπων. Αν και η τελευταία δεκαετία του προηγούμενου αιώνα έχει χαρακτηριστεί ως εποχή της 4ης βιομηχανικής επανάστασης, στην πραγματικότητα οι διαστάσεις που έχει λάβει σήμερα η τεχνολογία υπερβαίνουν κάθε προσδοκία. Είναι γεγονός ότι παρά τις προηγούμενες εκτιμήσεις, κανείς δεν μπόρεσε να προβλέψει με ακρίβεια την ταχύτητα ή τον βαθμό εξέλιξης της τεχνολογίας στο σήμερα. Από την εμφάνιση του πρώτου κινητού τηλεφώνου έως την πιο σύγχρονη μορφή της τεχνολογίας, την υιοθέτηση, δηλαδή, της ΤΝ στην καθημερινότητα δεν έχουν μεσολαβήσει περισσότερα από είκοσι (20) χρόνια, κι όμως η ζωή των ανθρώπων έχει μεταβληθεί σημαντικά. Η ανθρωπότητα φαίνεται να εισάγεται σταδιακά σε μία νέα τεχνολογική εποχή, αυτή της ΤΝ.

Η ΤΝ, φυσικά, δεν έκανε τώρα την εμφάνισή της. Οι μελέτες σχετικά με τις δυνατότητές της ξεκίνησαν από τη δεκαετία του ’50 και σταδιακά εντατικοποιήθηκαν. Σήμερα η ΤΝ κατέληξε να αποτελεί τάση, χωρίς βέβαια να είναι ξεκάθαρο αν σηματοδοτεί θετικό ή αρνητικό γεγονός (Σοφός κ.α. 2025). Ο Stephen Hawking (Akgun & Greenhow, 2022), αναφερόμενος στην ΤΝ είπε χαρακτηριστικά *“The rise of powerful AI will be either the best or the worst thing ever to happen to humanity. We do not yet know which”(* «*Η άνοδος της πανίσχυρης Τεχνητής Νοημοσύνης θα αποτελέσει είτε το καλύτερο είτε το χειρότερο πράγμα που θα συμβεί ποτέ στην ανθρωπότητα. Δε ξέρουμε τι από τα δύο (θα είναι)», μετάφραση της γράφουσας*), τονίζοντας τις επεκτάσεις που μπορεί να λάβει και εγείροντας, ταυτόχρονα, προβληματισμούς σχετικά με τη δύναμή της. Αναμφίβολα, η ΤΝ έχει διεισδύσει δυναμικά στη ζωή των ανθρώπων, καθώς σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να υποκαταστήσει την ανθρώπινη σκέψη, να λάβει αποφάσεις και να συνδυάσει δεδομένα καταλήγοντας σε συμπεράσματα πολύ πιο γρήγορα από τον άνθρωπο. Ιδιαίτερα από τον Νοέμβριο του 2022, με την εμφάνιση της ΤΝ ChatGPT, το ενδιαφέρον για την ΤΝ, όχι μόνο από τους ειδικούς αλλά και από τους απλούς χρήστες του Διαδικτύου, εκτοξεύτηκε σε τέτοιο βαθμό που το γλωσσικό αυτό μοντέλο μέσα στις πέντε πρώτες μέρες απέκτησε πάνω από ένα εκατομμύριο συνδρομητές (Brown, 2024).

Η παρούσα ερευνητική εργασία έρχεται να μελετήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εκπαιδευτική αξιοποίηση της ΤΝ ChatGPT, ως μία πρώτη απόπειρα συνδυασμού εκπαίδευσης και ΤΝ. Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και μπορούν να εκτιμήσουν την ενδεχόμενη αξιοποίηση της ΤΝ ChatGPT στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, δίνοντας φωνή στους

εκπαιδευτικούς της χώρας μας, αποτυπώνονται οι ανησυχίες, οι προβληματισμοί αλλά και οι βαθύτεροι φόβοι τους σχετικά με τη χρήση της ΤΝ.

Ανασκόπηση συναφών ερευνών

Για τη διερεύνηση της κατάλληλης βιβλιογραφίας, πραγματοποιήθηκε συστηματική έρευνα σε βάσεις δεδομένων Google Scholar, ERIC, Francis & Taylor, Springer Nature, JSTOR και Researchgate, χρησιμοποιώντας ως φράσεις- κλειδιά 'ChatGPT in education', 'AI in education', 'teachers' perceptions', 'teachers' opinions' κ.ά. Από ένα σύνολο είκοσι περίπου ερευνών, επιλέχθηκαν οι εννιά πιο συναφείς και σύγχρονες, συγκεκριμένα της τελευταίας τριετίας (2022-2025), οι οποίες εντάσσονται στο πεδίο των Επιστημών Αγωγής και καλύπτουν την περίοδο πρώτης διάθεσης του ChatGPT στο ευρύ κοινό έως και σήμερα. Κατόπιν βιβλιογραφικής ανασκόπησης, γίνεται φανερό ότι έχουν διεξαχθεί- κυρίως στο εξωτερικό- πολυάριθμες έως σήμερα, έρευνες με τον ίδιο θεματικό άξονα, καταγράφοντας απόψεις μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, εκπαιδευτικές δράσεις, πρακτικές, σχέδια διδασκαλίας, βιβλιογραφικές έρευνες κ.ά. Απώτερος στόχος κατά την ανασκόπηση ήταν να εντοπιστούν έρευνες πάνω στις απόψεις για τα οφέλη και τους κινδύνους παρά για τις μέχρι τώρα απόπειρες διδακτικής αξιοποίησης.

Συγκεκριμένα, οι έρευνα των Dimitriadis και Koskinas (2023) ανέδειξε το ChatGPT ως ένα υποστηρικτικό εκπαιδευτικό εργαλείο και οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν τα θετικά οφέλη της ΤΝ, αλλά ταυτόχρονα επισήμαναν την ανάγκη κατάλληλου σχεδιασμού και εκπαίδευσης. Παράλληλα διατυπώθηκαν προβληματισμοί ως προς τα ηθικά ζητήματα κυρίως σε σχέση με τον κίνδυνο παραβίασης ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων των μαθητών. Οι Beyer & Arndt (2024), εξετάζοντας την Αποδοχή της Τεχνολογίας (Technology Acceptance) συμφώνησαν με τα παραπάνω, επιβεβαιώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί ως προς την χρήση του chatbot και αναγνωρίζουν την προστιθέμενη αξία του κυρίως σε επίπεδο εκπαιδευτικού σχεδιασμού και άμεσης ανατροφοδότησης. Και στις δύο περιπτώσεις, το μικρό δείγμα εμπόδισε την εξαγωγή γενικευμένων αποτελεσμάτων.

Μία ακόμη μελέτη που αποτέλεσε σταθμό στη διαμόρφωση της έρευνας, είναι εκείνη της ElSayary (2023), η οποία κατέδειξε μία ομάδα ένθερμων υποστηρικτών της ΤΝ, η οποία θεωρεί ότι το εργαλείο μπορεί να ανταποκριθεί επιτυχώς στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και στη διδασκαλία. Μοναδικές επιφυλάξεις που αναδείχθηκαν ήταν εκείνες που αφορούσαν τον κίνδυνο ανάδειξης στερεοτύπων και η απουσία αξιοπιστίας και αλληλεπίδρασης. Αξίζει να επισημανθεί ότι εφαρμόστηκε το μοντέλο TPACK, ένα ακόμα σημείο αναφοράς της παρούσας μελέτης. Στον αντίποδα, μέσω της έρευνας της Iqbal (2022) αναδείχθηκε μια ομάδα εκπαιδευτικών αρνητών της ΤΝ, οι οποίοι εγείρουν την ανάγκη θέσπισης ενός συστήματος ενημέρωσης και επιμόρφωσης. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας κρίνονται σημαντικά καθώς δεν επιβεβαιώνουν μόνο βιβλιογραφικές θέσεις, αλλά αποτελούν πηγή προσωπικής έμπνευσης. Με λίγα λόγια, η κατηγοριοποίηση των προβληματισμών των εκπαιδευτικών σε τέσσερις άξονες (παι-

δαγωγική καταλληλότητα, δεοντολογικά ζητήματα, αξιοπιστία δεδομένων, έλλειψη επιμόρφωσης) κατά την Iqbal, οδηγεί στην επίσης τετραμερή κατηγοριοποίηση των διαστάσεων των ερευνητικών ερωτημάτων αλλά και των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας (γενικές απόψεις, δεοντολογικά ζητήματα, παιδαγωγική καταλληλότητα και προσδοκώμενα οφέλη) και η αξιοποίηση του TAM συμβάλλουν στην αποτύπωση των παραγόντων που ενισχύουν ή περιορίζουν την αποδοχή του ChatGPT στην εκπαιδευτική πρακτική.

Παράλληλα, τα ευρήματα των Su & Yang (2024) χαρακτήρισαν το ChatGPT ως «μέτριο εργαλείο» και επισήμαναν την ανάγκη επιμόρφωσης. Οι τρεις παραπάνω αναφερθείσες έρευνες, αν και αντικατοπτρίζουν τις ανάγκες της εποχής, παρουσιάζουν και ορισμένες προκλήσεις, όπως τη μονομερή προσέγγιση του θέματος με εστίαση στους κινδύνους παρά στα οφέλη, τα περιορισμένα πολιτισμικά πλαίσια και την έλλειψη κατάλληλης υποδομής. Οι Ogurlu & Mossholder (2023) έκαναν λόγο και για τους κινδύνους κατηγοριοποιώντας τους αλλά και επισήμαναν τα προσδοκώμενα θετικά οφέλη της. Συνολικά προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί προς την ενσωμάτωση της ΤΝ στο σχολικό περιβάλλον παρά τις επιφυλάξεις. Ταυτόχρονα, η ερευνητική ομάδα των Luo & Zhong (2025) έδειξε ότι οι εκπαιδευόμενοι δε διαθέτουν ολοκληρωμένες γνώσεις για τη χρήση του εργαλείου και, αν και είναι θετικά προσκείμενοι, δεν θεωρούν ότι το ChatGPT θα αντικαταστήσει τον δάσκαλο της τάξης.

Συμπερασματικά είναι φανερό ότι καμία από τις παραπάνω έρευνες δεν δύναται να καλύψει όλες τις διαστάσεις του υπό εξέταση θέματος, γι΄ αυτό και κρίνεται απαραίτητη η κριτική προσέγγισή της βιβλιογραφίας. Αν και ορισμένες αποτελούν πρότυπο ως προς τη θεματολογία τους, δεν επιχειρείται έως σήμερα πολυδιάστατη προσέγγιση, συνδυάζοντας ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα ή διαφορετικά θεωρητικά μοντέλα, με αποτέλεσμα να μην πραγματοποιείται εμβάθυνση της ανάλυσης. Επίσης, καμία από τις παραπάνω έρευνες δεν διερευνά μακροπρόθεσμα τις επιπτώσεις της ΤΝ στη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, η έλλειψη ενός συνεκτικού θεωρητικού πλαισίου που να συνδέει την ΤΝ με τις κυρίαρχες παιδαγωγικές θεωρίες μάθησης (π.χ. κονστρουκτιβισμός, μεταγνωστικές προσεγγίσεις) περιορίζει την εμβάθυνση της ανάλυσης. Δύο μελέτες που ξεχωρίζουν για τη μεθοδολογία τους και τα αποτελέσματά τους, τα οποία συγκεκριμένα αναδεικνύουν τη θετική στάση των εκπαιδευτικών και την παιδαγωγική καταλληλότητα του ChatGPT, είναι εκείνες της ElSayary (2023) και της Iqbal (2022). Παρότι απευθύνονται σε συγκεκριμένα πολιτισμικά περιβάλλοντα, προσφέρουν το έναυσμα για περαιτέρω ιχνηλάτηση του θέματος.

Η χαρτογράφηση των ελληνικών μελετών παραμένει περιορισμένη, γεγονός που υπογραμμίζει την ανάγκη περαιτέρω ερευνητικής δραστηριότητας στο εγχώριο πλαίσιο. Η παρούσα μελέτη έρχεται να καλύψει τόσο τα μεθοδολογικά όσο και τα θεωρητικά κενά. Επιχειρεί να εξετάσει τις απόψεις εφαρμόζοντας μικτή μεθοδολογική προσέγγιση, προσφέροντας έτσι μια πιο ολοκληρωμένη και εμπεριστατωμένη εικόνα για την εκπαιδευτική αξιοποίηση του ChatGPT. Οι διαστάσεις που καλύπτει αφορούν κατά κύριο λόγο

την γενικότερη τεχνολογική αποδοχή, τις θετικές προσδοκίες και εκτιμήσεις καθώς και τους προβληματισμούς και τις επιφυλάξεις χρήσης της.

Θεωρητικό πλαίσιο

Για τις ανάγκες της έρευνας, έχουν χρησιμοποιηθεί συνδυαστικά τα μοντέλα TAM και TPACK, ώστε να μελετηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική αξιοποίηση του ChatGPT υπό διάφορες και διαφορετικές οπτικές. Συνδυάζοντας αυτά τα μοντέλα και δομώντας κατά τα δικά τους πρότυπα το ερωτηματολόγιο και τα αποτελέσματα της συνέντευξης, οδηγούμαστε σε ασφαλέστερα συμπεράσματα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο ένταξης του ChatGPT στο έργο τους. Έτσι επιτρέπεται στους αναγνώστες να κατανοούν όχι μόνο την πρόθεση ή την ικανότητα χρήσης αλλά και τον βαθμό αποδοχής του εργαλείου στο σχολικό περιβάλλον.

Αναλυτικότερα, το θεωρητικό μοντέλο TPACK αξιολογεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να ενσωματώσουν ένα νέο τεχνολογικό εργαλείο στη διδασκαλία τους, με τις πρώτες αναφορές να γίνονται το 2006 από τους οι Mishra and Koehler. Το μοντέλο εξετάζει τα τρία βασικά στοιχεία που συνυπάρχουν στη διδασκαλία, συγκεκριμένα το περιεχόμενο, την παιδαγωγική προσέγγιση και την νέα τεχνολογία και συνεπώς λαμβάνονται υπόψη αποκλειστικά οι τρεις βασικές του διαστάσεις. Η επιλογή αυτή αιτιολογείται από το γεγονός ότι η έρευνα εστιάζει στην καταγραφή απόψεων των εκπαιδευτικών και όχι στην αξιολόγηση εφαρμοσμένων διδακτικών πρακτικών, την οποία προϋποθέτουν οι συνδυαστικές διαστάσεις του TPACK. Συγκεκριμένα, η διάσταση CK αφορά τον τρόπο αντίληψης του γνωστικού περιεχομένου που μπορεί να παραχθεί από το ChatGPT, η PK εξετάζει τον τρόπο αξιολόγησης της παιδαγωγικής του χρησιμότητας και τέλος η TK απευθύνεται στον βαθμό εξοικείωσης των χρηστών με το εργαλείο.

Όσον αφορά το θεωρητικό μοντέλο TAM, το οποίο αποτελεί μία από τις σημαντικότερες κλίμακες μέτρησης αναδυόμενων τεχνολογιών, εξετάζεται η πραγματική πρόθεση αποδοχής και χρήσης του ChatGPT από τους εκπαιδευτικούς και ορίζονται οι ανάγκες τους. Η παρούσα μελέτη εξετάζει τις τέσσερις διαστάσεις του μοντέλου συνεπώς επιτυγχάνεται η ολιστική αποτύπωση της αποδοχής του ChatGPT και η διερεύνηση όχι μόνο της αντιληπτής χρησιμότητας και ευκολίας χρήσης, αλλά και της πρόθεσης μελλοντικής αξιοποίησής του στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, η διάσταση PEU εξετάζει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το ChatGPT είναι εύκολο στη μάθηση και στη χρήση, η PU διερευνά αν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το ChatGPT μπορεί να βελτιώσει τη διδασκαλία, η AT αποτυπώνει τη συνολική θετική ή αρνητική τους στάση και τέλος η BI εξετάζει τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί προτίθενται να χρησιμοποιήσουν το ChatGPT στο μέλλον για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί ότι η αξιοποίηση του μοντέλου TAM στην παρούσα έρευνα τεκμηριώνεται από την εφαρμογή του ως βασικού θεωρητικού πλαισίου στη μελέτη της Iqbal et al. (2022). Αν και πρόκειται για ένα από τα πιο διαδεδομένα

μοντέλα μέτρησης της αποδοχής, είναι γεγονός ότι δε λαμβάνονται υπόψη οι παιδαγωγικές διαστάσεις της τεχνολογίας. Είναι φανερό ότι το ένα μοντέλο δρα συμπληρωματικά ως προς το άλλο, ενισχύει τα ευρήματα και καλύπτει κενά και αντιφάσεις. Το ΕΕ1 σε συνδυασμό με το ΕΕ3 αναφέρονται ξεκάθαρα στο μοντέλο TAM εστιάζοντας στην αποδοχή και πρόθεση χρήσης, ενώ το ΕΕ2 εντάσσεται στη λογική του TAM αναφέροντας την παιδαγωγική ενσωμάτωση. Το τελευταίο ΕΕ4 αποτελεί έναν συνδυασμό αυτών, με στόχο την πληρέστερη αποτύπωση των απόψεων.

Στην προσπάθεια κατανόησης της ίδιας της έννοιας της ΤΝ, είναι σαφές ότι δε μπορεί εύκολα να προσδιοριστεί, γι' αυτό και αποτελείται από πολλές διαφορετικές προσεγγίσεις. Ο θεμελιωτής της ΤΝ, John McCarthy, το 1955 όρισε την ΤΝ ως την «ευφυή μηχανή», δίνοντας έμφαση στις επικοινωνιακές του ικανότητες. Σύμφωνα με τους Russell και Norvig (2021) δεν υπάρχει ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός, συνεπώς οι ίδιοι προσέγγισαν την ΤΝ ως συστήματα ικανά να μιμούνται την ανθρώπινη και λογική συμπεριφορά και σκέψη. Η πιο σύγχρονη προσέγγιση της έγινε το 2018 από την Ε.Ε. που περιέγραψε την έννοια με πληρότητα.

Εστιάζοντας περισσότερο στο υπό εξέταση θέμα, προκειμένου να γίνει κατανοητός ο τρόπος λειτουργίας της ΤΝ ChatGPT, προσεγγίζονται θεωρητικά τα chatbots και οι τεχνολογίες πάνω στις οποίες στηρίζονται. Συγκεκριμένα, μία επικρατέστερη προσέγγιση ορίζει τα chatbots ως «υπολογιστικά προγράμματα σχεδιασμένα να προσομοιώνουν συζητήσεις με ανθρώπινους χρήστες, ειδικότερα μέσω του Διαδικτύου» (Adamopoulou, Moussiades, 2020), καθώς εστιάζει στην κύρια λειτουργία τους. Επεξηγείται ο τρόπος λειτουργίας τους με τις έννοιες της μηχανικής μάθησης (Machine Learning), της επεξεργασίας φυσικής γλώσσας (Natural Processing Language), τη βαθιά μάθηση (Deep Learning). Παράλληλα παρουσιάζονται τα μεγάλα γλωσσικά μοντέλα (Large Language Models), επιβεβαιώνοντας τη φύση του ChatGPT ως chatbot ΤΝ με δυνατότητα επικοινωνίας σε πραγματικό χρόνο.

Ορισμός ερευνητικού προβλήματος

Κεντρικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναδειχθούν οι απόψεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το ζήτημα της εκπαιδευτικής αξιοποίησης του εργαλείου ΤΝ ChatGPT σε διδακτικό, μαθησιακό και προσωπικό επίπεδο. Με αυτόν τον τρόπο είναι δυνατό να αναδειχθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν την τεχνολογική αποδοχή και παιδαγωγική ετοιμότητα. Δεδομένου ότι πρόκειται για μικτή έρευνα, τα ερευνητικά ερωτήματα πλαισιώνονται τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά.

Συγκεκριμένα, στο ποιοτικό τμήμα εξετάζονται οι στάσεις, οι συναισθηματικές αντιδράσεις, οι αντιλαμβανόμενοι κίνδυνοι, οι παιδαγωγικές ανάγκες, οι θετικές και αρνητικές εμπειρίες, καθώς και τα στοιχεία τεχνολογικής εξάρτησης που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με την ΤΝ. Μελετήθηκαν οι διαστάσεις της

τεχνολογικής αποδοχής και ετοιμότητας, οι θετικές προσδοκίες και προοπτικές αξιοποίησης, οι επιφυλάξεις και προβληματισμοί χρήσης όπως και η τεχνολογική εξάρτηση από την ΤΝ ChatGPT.

Στο ποσοτικό μέρος της έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν εξαρτημένες μεταβλητές οι οποίες ορίζονται ως οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την χρησιμότητα, την αποτελεσματικότητα, την ασφάλεια και τις δυνατότητες του εργαλείου. Ως «χρησιμότητα» ορίζουμε τον βαθμό συμβολής του ChatGPT στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και στην μαθησιακή υποστήριξη. Η έννοια της «αποτελεσματικότητας» ορίζεται ως τα προσδοκώμενα αποτελέσματα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, η «ασφάλεια» ως ο βαθμός εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών απέναντι στην ΤΝ και τέλος οι «δυνατότητες» ως οι τρόποι αξιοποίησης του στον χώρο της εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα ως ανεξάρτητες μεταβλητές ορίστηκαν όλα τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, εκπαιδευτική βαθμίδα, χρόνια συνολικής εμπειρίας, πραγματική χρήση του ChatGPT). Όλα τα παραπάνω μελετώνται με χρήση της πεντάβαθμης κλίμακας Likert (1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Διαφωνώ, 3 = Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4 = Συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ απόλυτα).

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν διατυπώνονται ως εξής:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική αξιοποίηση του εργαλείου Τεχνητής Νοημοσύνης ChatGPT;
2. Ποιοι είναι οι προβληματισμοί και οι ενδεχόμενες επιφυλάξεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική αξιοποίηση του εργαλείου Τεχνητής Νοημοσύνης ChatGPT;
3. Κατά ποιόν τρόπο μπορεί η Τεχνητή Νοημοσύνη ChatGPT να υποστηρίξει τον ρόλο του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
4. Ποια είναι τα πιθανά οφέλη της εκπαιδευτικής αξιοποίησης του ChatGPT σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;

Στο σημείο αυτό δεν πρέπει να λησμονείται το γεγονός ότι η μελέτη αφορά απόψεις και δε μετρά την πραγματική χρήση, καθώς επίσης ότι το χρονικό πλαίσιο αφορά την πρώτη περίοδο διάθεσης του εργαλείου στο ευρύ κοινό.

Πίνακας 1: Ε.Ε. και εργαλεία συλλογής δεδομένων

Ερευνητικά ερωτήματα	**Εργαλεία TAM & TPACK**	**Οδηγός συνέντευξης**
ΕΕ1: Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική αξιοποίηση του εργαλείου	1. Γνωρίζω πως να χρησιμοποιώ ψηφιακά εργαλεία όπως το ChatGPT.	Ερώτηση 1η: Ποια είναι η άποψή σας σχετικά με την ενσωμάτωση της τεχνολογίας και δη της Τεχνητής Νοημοσύνης

Τεχνητής Νοημοσύνης ChatGPT;	2. Είμαι εξοικειωμένος/η με τις νέες μορφές τεχνολογίας όπως το ChatGPT. 3. Είμαι σε συνεχή ενημέρωση για τις νέες μορφές τεχνολογίας όπως το ChatGPT. 4. Μπορώ να μάθω εύκολα να χρησιμοποιώ το ChatGPT. 5. Διαθέτω τις κατάλληλες ψηφιακές δεξιότητες για να μπορώ να χρησιμοποιώ το ChatGPT. 6. Συχνά πειραματίζομαι με τις νέες μορφές τεχνολογίας όπως το ChatGPT. 7. Γνωρίζω πως να αξιοποιήσω διαφορετικές μορφές τεχνολογίας όπως το ChatGPT στη διδασκαλία μου. 22.Το ChatGPT είναι ένα εύκολο στη χρήση εργαλείο. 23.Η εκμάθηση της χρήσης του ChatGPT είναι εύκολη διαδικασία. 24.Είναι εύκολο να αναπτύξω τις δεξιότητές στο ChatGPT. 25.Η αλληλεπίδρασή μου με το ChatGPT είναι ξεκάθαρη. 26.Η αλληλεπίδρασή μου με το ChatGPT είναι κατανοητή. 27.Είναι εύκολο για εμένα να αναζητήσω πληροφορίες μέσω του ChatGPT.	στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα; Ερώτηση 2η: Ποια είναι η άποψή σας σχετικά με την αξιοποίηση του εργαλείου Τεχνητής Νοημοσύνης ChatGPT στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα;
ΕΕ2: Ποιοι είναι οι προβληματισμοί και οι ενδεχόμενες επιφυλάξεις των	30.Πιστεύω ότι το ChatGPT ενδέχεται να παραβιάζει την ιδιωτικότητα των μαθητών	Ερώτηση 3η: Θεωρείτε το ChatGPT περισσό-

εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική αξιοποίηση του εργαλείου Τεχνητής Νοημοσύνης ChatGPT;	και να εντείνει την τεχνολογική εξάρτηση. 31.Ο μεγάλος φόρτος εργασίας στο σπίτι, εκτός ωραρίου, δικαιολογεί την ένταξη του ChatGPT στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, από την μεριά των εκπαιδευτικών. 32.Ο κίνδυνος λογοκλοπής αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την εκπαιδευτική του αξιοποίηση.	τερο επικίνδυνο παρά ωφέλιμο για τους εκπαιδευτικούς της πράξης; Ερώτηση 4η: Θεωρείτε ότι κάνοντας χρήση του ChatGPT αλλοιώνεται η αυθεντικότητα και η πρωτοτυπία του εκπαιδευτικού έργου; Ερώτηση 5η: Δεδομένου του κινδύνου λογοκλοπής, ποιοι άλλοι παράγοντες καθίστανται ανασταλτικοί για την χρήση του ChatGPT από τους εκπαιδευτικούς στο Δημοτικό κατά τη γνώμη σας; Ερώτηση 6η: Ποιες είναι οι προβλέψεις σας για το μέλλον της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε συνδυασμό με την Τεχνητή Νοημοσύνη ChatGPT; Ερώτηση 7η: Ποιες αναμένετε να είναι οι συνέπειες της χρήσης του ChatGPT από τους εκπαιδευτικούς στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;
ΕΕ3: Κατά ποιόν τρόπο μπορεί η Τεχνητή Νοημοσύνη ChatGPT να υποστηρίξει τον ρόλο του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;	8. Μπορώ να προσαρμόσω την διδασκαλία μου χρησιμοποιώντας το ChatGPT. 9. Γνωρίζω πως να αξιολογώ τους μαθητές	Ερώτηση 8η: Θεωρείτε την Τεχνητή Νοημοσύνη ChatGPT ένα αξιόπιστο εργαλείο που δύναται να ανταποκριθεί στις καθημερινές α-

	σε μία τάξη χρησιμοποιώντας νέες μορφές τεχνολογίας όπως το ChatGPT. 10.Το ChatGPT μπορεί να αποτελέσει απαραίτητο εργαλείο εκπαιδευτικού σχεδιασμού. 11.Το ChatGPT μπορεί να προσφέρει καινοτόμες ιδέες εκπαιδευτικού σχεδιασμού. 12.Το ChatGPT μπορεί να μειώσει την κατ' οίκον εργασία των εκπαιδευτικών. 13.Το ChatGPT δύναται να υποστηρίξει την εξατομικευμένη διδασκαλία σε επίπεδο τάξης. 14.Το ChatGPT μπορεί να αξιοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς για τη γρήγορη διεκπεραίωση γραφειοκρατικών διαδικασιών. 15.Το ChatGPT είναι σε θέση να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία της αξιολόγησης. 16.Το ChatGPT δύναται να λειτουργήσει υποστηρικτικά στις εργασίες κάθε μαθητή σε επίπεδο τάξης.	νάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευση; Ερώτηση 9η: Πιστεύετε ότι, κατόπιν κατάλληλης εκπαίδευσης σχετικά με τη χρήση του ChatGPT, θα είστε σε θέση να ενσωματώσετε το παρόν εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία και σε πλαίσιο θα το χρησιμοποιούσατε; Ερώτηση 10η: Θεωρείτε ότι η αύξηση της τάσης αξιοποίησης του ChatGPT από τους εκπαιδευτικούς, μπορεί να τους οδηγήσει σε «τεχνολογική εξάρτηση»;
ΕΕ4: Ποια είναι τα πιθανά οφέλη της εκπαιδευτικής αξιοποίησης του ChatGPT σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;	17.Το ChatGPT θα βελτιώσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας μου. 18.Το ChatGPT θα αυξήσει την παραγωγικότητά μου. 19.Το ChatGPT είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς και μαθητές.	Ερώτηση 11η: Με ποιον τρόπο μπορεί να επωφεληθεί ο εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κάνοντας χρήση του ChatGPT ως προς τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό;

	20.Το ChatGPT επιτρέπει εξατομικευμένη εργασία μαθητών στην τάξη. 21.Το ChatGPT υποστηρίζει φροντιστηριακά τους μαθητές κατά την μελέτη τους στο σπίτι.	Ερώτηση 12η: Με ποιον τρόπο μπορεί να επωφεληθεί ο εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κάνοντας χρήση του ChatGPT σε επίπεδο τάξης;

Μέθοδος

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται σε μια καθοριστική για την τεχνολογία εποχή, καθώς καθ' όλη τη διάρκεια της πενταετίας 2020-2025, η εκπαίδευση έχει αλλάξει μερικώς μορφή. Από την περίοδο της πανδημίας Covid-19 έως και σήμερα, οι απαιτήσεις της εποχής έχουν αυξηθεί, οι εκπαιδευτικοί έχουν ήδη κληθεί και επιτυχώς διαχειριστεί την τηλεκπαίδευση ως νέα μορφή διδασκαλίας, γεγονός που επιβεβαιώνει την ανάγκη ψηφιακής ετοιμότητας. Εύλογα παρατηρείται διαφοροποίηση της στάσης τους απέναντι στην τεχνολογία, γι΄αυτό και η έρευνα έρχεται να μελετήσει τις τωρινές απόψεις τους.

Συγκεκριμένα, η μελέτη απευθύνεται σε όλους τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας ελληνικής εκπαιδευτικής κοινότητας, ανεξαρτήτως επιπέδου ψηφιακών δεξιοτήτων. Ο συγκεκριμένος πληθυσμός θεωρείται κρίσιμος για την επιτυχή τεχνολογική ενσωμάτωση. Το δείγμα αποτελείται από 125 εκπαιδευτικούς οι οποίοι απάντησαν το ερωτηματολόγιο και 10 που έλαβαν μέρος σε ημιδομημένες συνεντεύξεις. Οι παράγοντες της διδακτικής εμπειρίας, του βαθμού εξοικείωσης τους με τις νέες τεχνολογίες, οι σχετικές γνώσεις κ.ά. είναι καθοριστικοί κατά τη συλλογή των δεδομένων και η πλειονότητα των συμμετεχόντων είναι εκπαιδευτικοί Δημοτικού ή Νηπιαγωγείου, με διδακτική εμπειρία έως πέντε (5) χρόνια.

Σε επίπεδο μεθοδολογίας, υιοθετήθηκε συνδυαστικά η θεωρητική και η μεθοδολογική τριγωνοποίηση. Συγκεκριμένα, τα μοντέλα TAM και TPACK πλαισίωσαν θεωρητικά την έρευνα και η ημι-δομημένη συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο αξιοποιήθηκαν ως εργαλεία συλλογής δεδομένων. Για κάθε ερευνητικό ερώτημα ακολουθήθηκε αναλυτική περιγραφή και αντιστοίχιση τόσο με τα θεωρητικά μοντέλα όσο και με τα εργαλεία συλλογής δεδομένων. Συγκεκριμένα, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα διερευνήθηκε μέσω των δύο πρώτων ερωτήσεων (1 & 2) της συνέντευξης και των ερωτήσεων κλειστού τύπου 1-7 και 22-27 του ερωτηματολογίου. Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα διερευνάται μέσω των ερωτήσεων 3 έως 7 όπως και οι ερωτήσεις 22-23 και 30-32 από το ερωτηματολόγιο. Σε σχέση με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα οι ερωτήσεις 8,9 και 1ο της ημιδομημένης συνέντευξης χρησιμοποιήθηκαν σε συνδυασμό με τα ερωτήματα 8-16 και 37-39 του ερωτηματολογίου. Τέλος στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αντιστοιχούν οι δύο τελευταίες ερωτήσεις (11 & 12) και οι ερωτήσεις 17 έως 21 του ερωτηματολογίου.

Αναφορικά με τη διαδικασία συλλογής δεδομένων, εφαρμόστηκε η μέθοδος της βολικής δειγματοληψίας, με απώτερο στόχο την απόκτηση επαρκούς δείγματος σε σύντομο χρονικό διάστημα. Ωστόσο είναι γεγονός ότι η επιλογή αυτή της μεθόδου συναντά προβλήματα ως προς το εύρος αντιπροσώπευσης του πληθυσμού και της γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε μέσω της πλατφόρμας Google Forms και διανεμήθηκε διαδικτυακά μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Προηγήθηκε πιλοτική έρευνα 1ο εκπαιδευτικών και κατόπιν κατάλληλων τροποποιήσεων, εκπονήθηκε στο ευρύ κοινό. Συγκεκριμένα, το διάστημα Αύγουστος- Σεπτέμβριος 2024 διενεργήθηκαν οι συνεντεύξεις και αργότερα τον Μάιο - Ιούνιο 2025 διαμοιράστηκε το ερωτηματολόγιο. Φυσικά, σε κάθε περίπτωση διασφαλίστηκε η ανωνυμία και η προστασία των προσωπικών τους στοιχείων.

Λόγω της περιγραφικής και ταυτόχρονα στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων, υιοθετήθηκε μικτή προσέγγιση με στόχο τη βαθύτερη ερμηνεία των ευρημάτων της. Κάθε ερευνητικό ερώτημα διερευνάται και αναλύεται ποσοτικά και ποιοτικά μέσω αντίστοιχων ερωτήσεων και στα δύο εργαλεία. Τα ευρήματα του ερωτηματολογίου αναλύονται στατιστικά χρησιμοποιώντας το λογισμικό IBM SPSS Statistics (έκδοση 26.0), ενώ οι απαντήσεις των συνεντεύξεων υποβλήθηκαν σε θεματική ανάλυση και οργανώθηκαν σε πέντε πτυχές.

Σημαντικότητα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έρχεται για να διαφωτίσει το τοπίο και να εμπλουτίσει την εγχώρια πραγματικότητα, παραθέτοντας μία πιο ξεκάθαρη εικόνα των απόψεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών και εμπλουτίζοντας τον διάλογο για τη χρήση του ChatGPT στην εκπαίδευση. Η προστιθέμενη αξία της παρούσας έρευνας έρχεται να κατηγοριοποιηθεί σε θεωρητική, εκπαιδευτική και πολιτική συνεισφορά όπως ακολουθεί:

1. Θεωρητική συνεισφορά: Η συγκέντρωση, η καταγραφή καθώς και η περιγραφική ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών της χώρας μας μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό σημείο αναφοράς για τη βιβλιογραφία. Συνεπώς, μέσω της έρευνας και των πρόσφατων βιβλιογραφικών πηγών, δίνεται η αφορμή για περαιτέρω μελέτη του θέματος όχι μόνο για ακαδημαϊκούς, αλλά και εκπαιδευτικούς σκοπούς. Με αυτόν τον τρόπο η εργασία συμβάλλει στην επιστημονική συζήτηση γύρω από τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και σύγχρονων τεχνολογικών εργαλείων. Ταυτόχρονα, λαμβάνοντας υπόψη ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν αποτελεί κοινωνική προτεραιότητα, καθίσταται αδήριτη ανάγκη η αναθεώρηση του τρόπου λειτουργίας του.
2. Εκπαιδευτική συνεισφορά: Παράλληλα, τα αποτελέσματα της έρευνας είναι πολύ σημαντικά καθώς με αυτόν τον τρόπο εκπροσωπούνται οι εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα, αποτυπώνονται οι πραγματικές απόψεις, ανάγκες και ανησυχίες των Ελλήνων εκπαιδευτικών, ενισχύοντας τον επιστημονικό διάλογο. Με λίγα λόγια, τα αποτελέσματα μάς επιτρέπουν να έχουμε στη διάθεσή μας ένα αντικειμενικό δείγμα απόψεων, ώστε να διαμορφώσουμε προγράμματα ή επιμορφωτικά σεμινάρια που ανταποκρίνονται στις ανάγκες της εποχής.

3. Πολιτική συνεισφορά: Η παρούσα εργασία δίνει το έναυσμα για τον σχεδιασμό γραμμής πολιτικής που θα ακολουθήσουμε. Εξάλλου, είναι γεγονός ότι όσο μεγαλύτερο εκπαιδευτικό ενδιαφέρον εκδηλώνεται, τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες αναβάθμισης της εκπαίδευσης. Μακροπρόθεσμος στόχος είναι να καταστήσουμε τεχνολογικά εγγράμματους εκπαιδευτικούς και μαθητές, οι οποίοι είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις τεχνολογικές απαιτήσεις της εκάστοτε εποχής.

Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Στο παρόν άρθρο έχει πραγματοποιηθεί μία επιλεκτική παρουσίαση των σημαντικότερων αποτελεσμάτων ανά ερευνητικό ερώτημα. Δεδομένου ότι κάθε ερώτημα περιλαμβάνει ένα πλήθος επιμέρους ερωτημάτων, αξίζει να σημειώσουμε ότι η παρούσα ανάλυση δεν εξαντλεί το σύνολο των διαθέσιμων ευρημάτων. Αντιθέτως, επικεντρώνεται σε εκείνα τα αποτελέσματα που κρίθηκαν ως πιο αντιπροσωπευτικά και ουσιαστικά για την κατανόηση του υπό μελέτη φαινομένου.

Σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα το οποίο εξετάζει τις απόψεις δηλαδή των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση του ChatGPT, τα ερευνητικά αποτελέσματα φυσικά απαντούν σε όλες τις επιμέρους ερωτήσεις που προκύπτουν. Αναλύεται η άνεση και η πρόθεση χρήσης, η αντίληψη χρησιμότητας, οι υπάρχουσες δεξιότητες και οι γενικότερες στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη της ΤΝ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αρχικά αναφορικά με την άνεση χρήσης, το 66,4% των εκπαιδευτικών «Συμφωνεί απόλυτα» δηλώνοντας ότι αισθάνεται άνετα να χρησιμοποιεί το εργαλείο ΤΝ ChatGPT στην τάξη. Τα ποιοτικά δεδομένα επιβεβαιώνουν την αίσθηση άνεσης και αυτοπεποίθησης από πλευράς τους και όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ένας συμμετέχοντας: «*Προσωπικά το έχω χρησιμοποιήσει για συγκεκριμένους λόγους ή λόγω προσωπικού ενδιαφέροντος»*, γίνεται φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να χρησιμοποιούν το εργαλείο για να καλύψουν τόσο επαγγελματικές όσο και προσωπικές ανάγκες.

Όσον αφορά στον άξονα της πρόθεσης χρήσης, οι εκπαιδευτικοί και πάλι «Συμφωνούν απόλυτα» με τη χρήση του ChatGPT για την καθημερινή σχολική πρακτική, με το ποσοστό 77,6% και τις μαρτυρίες όπως «*Η χρήση του ChatGPT μου φαίνεται χρήσιμη για τον σχεδιασμό μαθημάτων»* να το επιβεβαιώνουν. Ακόμα, εξετάζεται το επίπεδο αντίληψης χρησιμότητας του εργαλείου για τους εκπαιδευτικούς καθώς σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία, το 70% των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνεται την διδακτική αξία του εργαλείου και θεωρεί το ChatGPT ως χρήσιμο εργαλείο. Τα τελευταία επιβεβαιώνονται μέσω από τις μαρτυρίες με χαρακτηριστικότερη την παρακάτω άποψη: *«(Το ChatGPT) μπορεί να με βοηθήσει να ετοιμάσω ιδέες για την τάξη και διαγωνίσματα»*, η οποία αναπαρήχθει από το σύνολο των εκπαιδευτικών και υποδηλώνει την αντίληψη χρησιμότητας.

Όσον αφορά τις υπάρχουσες δεξιότητες, το 66,4% των εκπαιδευτικών δηλώνει τεχνολογικά εγγράμματοι καθώς όπως χαρακτηριστικά δηλώνει ένας από τους συνεντευξιαζόμενους: «*Έχω τις τεχνικές δεξιότητες για να αξιοποιήσω το ChatGPT*». Τέλος, ανα-

φορικά με τις γενικότερες απόψεις, το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι οι εκπαιδευτικοί τηρούν μια θετική στάση απέναντι στην ένταξη και χρήση του εργαλείου στη διδακτική πράξη και γενικότερα στο σχολικό περιβάλλον. Το παραπάνω επιβεβαιώνεται με τη γενική ομοφωνία των συμμετεχόντων με ποσοστό 68% των εκπαιδευτικών να συμφωνούν και με την χαρακτηριστική μαρτυρία *«Η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να ενταχθεί σταδιακά στην εκπαίδευση»* επιβεβαιώνουν τα παραπάνω.

Στη συνέχεια, το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα εστιάζει στους αντιλαμβανόμενους κινδύνους ως ανασταλτικούς παράγοντες χρήσης του ChatGPT από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, το ενδιαφέρον εστιάζει σε δύο βασικούς κινδύνους χρήσης της ΤΝ- την παραβίαση προσωπικών δεδομένων και τη λογοκλοπή.

Σύμφωνα με τα στατιστικά δεδομένα, το 56,8% των συμμετεχόντων φαίνεται να «Συμφωνεί απόλυτα» με την άποψη ότι η παραβίαση των προσωπικών δεδομένων θεωρείται ένας από τους βασικότερους ανασταλτικούς παράγοντες χρήσης της ΤΝ. Συγκεκριμένα, κύριο αίτιο της παρούσας επιφύλαξης είναι η αδυναμία πλήρους κατανόησης του τρόπου λειτουργίας, χρήσης και διαχείρισης της συγκεκριμένης τεχνολογίας από πλευράς τους.

Εξίσου σημαντικός αναδεικνύεται ο κίνδυνος της λογοκλοπής όπως γίνεται φανερό σε όλες τις μαρτυρίες όπως: *«Ίσως ένας άλλος ανασταλτικός παράγοντας, πέρα από τη λογοκλοπή είναι η πιθανότητα να δημιουργήσει ασκήσεις ή τεστ ανώτερου επιπέδου από εκείνο της τάξης».* Ο φόβος της λογοκλοπής είναι κυρίαρχος με το ποσοστό 55,2% των συμμετεχόντων να «Συμφωνεί» καθώς να θεωρεί δεδομένη την άποψη ότι η λογοκλοπή επιδρά ανασταλτικά τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές. Αντίστοιχα όπως δηλώνουν και οι μαρτυρίες όπως «*Πέρα από τον κίνδυνο λογοκλοπής, είναι πιθανό μερικοί εκπαιδευτικοί να μην θέλουν να παίρνουν έτοιμες ιδέες και υλικό, αλλά να δημιουργούν δικό τους (υλικό)»*, η έλλειψη δημιουργικότητας και παραγωγής αυθεντικού εκπαιδευτικού έργου ταλαντεύει τους εκπαιδευτικούς και παραμένει ένα «εκκρεμές» ζήτημα.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει από κοντά τον ρόλο του εργαλείου ΤΝ ChatGPT εξετάζοντας τέσσερις ξεχωριστές διαστάσεις- τη μείωση της κατ' οίκον εργασίας, την οργάνωση του χρόνου, τη μαθησιακή υποστήριξη, τη διευκόλυνση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

Όσον αφορά στην πρώτη διάσταση, το 55,2% των εκπαιδευτικών «Συμφωνούν» ότι το ChatGPT είναι σε θέση να μειώσει τον φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών όπως επιβεβαιώνουν και οι μαρτυρίες «*Το ChatGPT βοηθά στη διαχείριση του χρόνου εκτός σχολείου»*.. Η παρούσα θέση ενισχύεται μέσω από τη δεύτερη διάσταση καθώς το 60% των συμμετεχόντων συμφωνούν ότι χάρη στο εργαλείο διαχειρίζονται καλύτερα τον χρόνο τους, είτε γίνεται λόγος για χρήση της ΤΝ εντός είτε εκτός σχολικής τάξης. Τα ποιοτικά δεδομένα *«Με βοηθά να οργανώνω καλύτερα τη διδασκαλία και το υλικό»* ε-

πιβεβαιώνουν τον υποστηρικτικό του ρόλο κυρίως για τους εκπαιδευτικούς. Η μαθησιακή υποστήριξη επιτυγχάνεται μέσω του ChatGPT καθώς οι εκπαιδευτικοί «Συμφωνούν» με τη σημασία του και είναι υπέρ της υποστήριξης των μαθητών μέσω εξατομικευμένων δραστηριοτήτων. Σύμφωνα με τα στατιστικά δεδομένα, ο πολυδιάστατος ρόλος του ChatGPT τόσο για μαθητές όσο και για εκπαιδευτικούς επιβεβαιώνεται τόσο μέσω του σχετικού ποσοστού που ανέρχεται στο 56% και όσο και μέσω των μαρτυριών: *«Θεωρώ ότι το ChatGPT επηρεάζει αρνητικά τη σκέψη των μαθητών, γιατί με αυτό τον τρόπο οι μαθητές καταφεύγουν στην εύκολη λύση, βρίσκουν έτοιμες απαντήσεις χωρίς να μπουν στη διαδικασία της σκέψης και ανάλυση».*

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αφορά τα οφέλη που προκύπτουν από τη χρήση της ΤΝ ChatGPT σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. Αναλύονται τέσσερις βασικοί άξονες που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα, την παραγωγικότητα, την υποστήριξη εξατομικευμένης μάθησης και στα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα.

Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τα στατιστικά δεδομένα το 60% των εκπαιδευτικών «Συμφωνεί απόλυτα», δηλώνοντας ότι η χρήση του ChatGPT αναμένεται να φέρει αύξηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, ποσοστό που έρχεται να συμφωνήσει με την αύξηση της παραγωγικότητας και της ορθολογικής αξιοποίησης του χρόνου από την πλευρά των εκπαιδευτικών Οι ποιοτικές συμφωνίες έρχονται να συμφωνήσουν με τα παραπάνω όπως *«Η ΤΝ ChatGPT θα χρησιμοποιείται περισσότερο από τις νέες γενιές εκπαιδευτικών»* και «*Με βοηθά να προετοιμάζω γρήγορα μαθήματα και υλικό»*. Οι μαθητές είναι σε θέση να επωφεληθούν και αυτοί με τη σειρά τους καθώς το 58% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι το ChatGPT προάγει την εξατομικευμένη μάθηση, όπως επιβεβαιώνουν και οι ποιοτικές μαρτυρίες «Με βοηθά να προετοιμάζω γρήγορα μαθήματα και υλικό». Τέλος, το μισό ποσοστό των συμμετεχόντων (50%) δηλώνουν ότι αναμένεται η ευρεία χρήση του εργαλείου, γεγονός που συνεπάγεται την μεγάλη διάδοση και τάση χρήσης του εργαλείου. Οι ποιοτικές μαρτυρίες επιβεβαιώνουν τα παραπάνω και ταυτόχρονα προμηνύουν την ολοένα αυξανόμενη χρήση του εργαλείου κυρίως από τις νέες γενιές εκπαιδευτικών, με χαρακτηριστικότερη την παρακάτω: «*Θεωρώ ότι η τεχνητή νοημοσύνη ChatGPT θα χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο στο μέλλον περισσότερο από τις νέες γενιές εκπαιδευτικών πάρα από τις παλαιότερες. Ειδικότερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση όσο περνάει ο καιρός και τα παιδιά ασχολούνται περισσότερο με την τεχνολογία οι εκπαιδευτικοί θα το εντάξουν στη διδασκαλία τους»*.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημάνουμε ότι η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) αξιοποιήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια της ανάλυσης για να περιγράψει τις εξαρτημένες μεταβλητές, όπως οι ηλικιακές ομάδες, το επίπεδο εκπαίδευσης, τα χρόνια προϋπηρεσίας κ.ά. Ενώ για τις ανεξάρτητες μεταβλητές, εφαρμόστηκε ο έλεγχος t-test. Σε όλες τις περιπτώσεις το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο α= 0.05. Η ανάλυση ακολούθησε συνεπή και τεκμηριωμένη διαδικασία, επιτρέποντας την εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων σχετικά με τις στάσεις, τις δεξιότητες και την πρόθεση αξιοποίησης του ChatGPT από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Συμπεράσματα και Συζήτηση

Όλα τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας απαντήθηκαν επαρκώς και εναρμονίστηκαν με αποτελέσματα προηγούμενων σχετικών ερευνών. Η σύνθεση των ποσοτικών και των ποιοτικών αποτελεσμάτων συμβάλλει στην παράθεση συγκριτικών συμπερασμάτων, ενισχύοντας την αξιοπιστία τους και γεννώντας στους αναγνώστες μια σφαιρική άποψη γύρω από το θέμα.

Συγκεκριμένα, τα ευρήματα του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος καταγράφουν θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ΤΝ και συγκεκριμένα στο εργαλείο ChatGPT, γεγονός που εναρμονίζεται και με προηγούμενες έρευνες (ElSayary, 2023). Η θετική πρόθεση χρήσης και τα υψηλά ποσοστά υψηλής επάρκειας θα μπορούσαν να οφείλονται στην ολοένα αυξανόμενη εξοικείωση των ανθρώπων με την τεχνολογία, την ευκολία πρόσβασης, την αμεσότητα των παρεχόμενων απαντήσεων και ίσως συνδέονται με την αίσθηση επαγγελματικής αυτοπεποίθησης και τεχνολογικής ετοιμότητας από πλευράς των εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα τονίζουν τους κινδύνους που φέρει η απρόσεκτη χρήση του ChatGPT, γεγονός που επισημαίνεται και σε προηγούμενες έρευνες (Ogurlu & Mossholder, 2023). Ο κίνδυνος παραβίασης προσωπικών δεδομένων και λογοκλοπής, η χρήση των προσωπικών δεδομένων και η ευκολία παραγωγής γραπτού λόγου μέσω του ChatGPT από την πλευρά των μαθητών, γεγονός που πιθανόν οδηγεί σε απάτη, αναφέρονται ως οι βασικότεροι κίνδυνοι χρήσης του εργαλείου στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ίσως ο παράγοντας της ευκολίας χρήσης εντείνει τη χρήση και υποβαθμίζει την αυθεντικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Συνεπώς, αν και η στάση χαρακτηρίζεται ώριμη και συνειδητή, είναι ταυτόχρονα αρκετά επιφυλακτική, λόγω της ανασφάλειας που προκύπτει μέσω της έλλειψης οδηγιών χρήσης, της απουσίας επιμόρφωσης και ακόμα της ενδεχόμενης δυσκολίας κατανόησης του τρόπου λειτουργίας της ΤΝ. Ωστόσο, παρά τους προβληματισμούς, υπάρχει διάθεση εξερεύνησης των δυνατοτήτων του, εφόσον η θεσμική ρύθμιση και η επιμόρφωση τεθούν ως προτεραιότητες.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα επικεντρώνεται στις θετικές απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την αξία του ChatGPT ως υποστηρικτικό εκπαιδευτικό εργαλείο, γεγονός που έρχεται να συμφωνήσει με προηγούμενες έρευνες (Ausat et al., 2023). Συγκεκριμένα, η διευκόλυνση που προσφέρει σε επίπεδο εκπαιδευτικού σχεδιασμού και μείωσης της κατ’ οίκον εργασίας μαθητών και εκπαιδευτικών δεν σηματοδοτεί την αντικατάσταση του παιδαγωγού αλλά υποδηλώνει παιδαγωγική ισορροπία. Από την μία πλευρά, οι εκπαιδευτικοί αντί να εχθρεύονται την τεχνολογία, την αξιοποιούν προς όφελός τους, έχοντας θέσει a priori τα όρια ανθρώπου και τεχνολογίας και από την άλλη, επισημαίνει παιδαγωγική διορατικότητα καθώς δεν μένουν μακριά από τις τεχνολογικές εξελίξεις αλλά ζουν σε αυτές.

Το τέταρτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα διερευνά τα προσδοκώμενα οφέλη της εκπαιδευτικής αξιοποίησης του ChatGPT με σημαντικότερα την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας και της παραγωγικότητας. Οι εκπαιδευτικοί αναμένουν θετικά την ένταξή της ΤΝ, γεγονός που εναρμονίζεται με σχετικές έρευνες (Su & Yang, 2023) Η θετική αυτή στάση υποδηλώνει την πρόθεση χρήσης των εκπαιδευτικών, με την προϋπόθεση φυσικά να τηρείται το πλαίσιο που σέβεται και στηρίζει εκπαιδευτικούς και μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να «βλέπουν» το ChatGPT ως απειλή αλλά ως σύμμαχο στο παιδαγωγικό αυτό έργο.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι οι παράγοντες της νεότερης ηλικίας, της μικρής προϋπηρεσίας και της συχνής χρήσης είναι καθοριστικοί στο πλαίσιο της τεχνολογικής αποδοχής. Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, προκύπτει ένα καθολικό συμπέρασμα που «θέτει πιο ψηλά» την ηθική εγγύηση και το ρυθμισμένο παιδαγωγικό πλαίσιο από την τεχνολογική ευχρηστία και πρόθεση. Θα ήταν λάθος, όμως, να μην γίνει αναφορά στους περιορισμούς που παρουσιάζει, οι βασικότεροι από αυτούς αφορούν τη μεθοδολογία, τη διαθεσιμότητα των δεδομένων καθώς και την χωροχρονική τους εστίαση. Αναλυτικότερα, το δείγμα αν και χαρακτηρίζεται ανεκτό και ικανοποιητικό, δεν αντιπροσωπεύει ένα ευρύτερο κοινό και παράλληλα εστιάζει αποκλειστικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να μην εκπροσωπούνται οι φωνές άλλων βαθμίδων. Παράλληλα, παρατηρείται έλλειψη επαγγελματικής διασποράς καθώς η πλειοψηφία των συμμετεχόντων της στατιστικής έρευνας αποδείχθηκαν δάσκαλοι μεγαλύτερων τάξεων. Για λόγους ευκολίας, εφαρμόστηκε η μέθοδος της βολικής δειγματοληψίας, γεγονός που σε συνδυασμό με τον χρονικό περιορισμό- ο διαμοιρασμός του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε εντός ενός μήνα- θεωρήθηκαν αρκετά περιοριστικοί παράγοντες. Δεδομένου ότι η μελέτη διεξήχθη την πρώτη περίοδο εμφάνισης του ChatGPT, καθίσταται αδύνατη η διαμόρφωση μιας καθολικής άποψης σχετικά με το εργαλείο, με ισχύ στο χρόνο. Τέλος, από τη στιγμή που η μελέτη αφορά απόψεις, σκέψεις και προβληματισμούς είναι πιθανό να είναι εμπλουτισμένη με στοιχεία υποκειμενικότητας από την πλευρά του ερευνητή.

Βιβλιογραφία

Adamopoulou, E., & Moussiades, L. (2020). Chatbots: History, technology, and applications. Machine Learning with applications, 2, 100006. DOI: https://doi.org/10.1016/j.mlwa.2020.100006

Adamopoulou, E., Moussiades, L. (2020). An Overview of Chatbot Technology. In: Maglogiannis, I., Iliadis, L., Pimenidis, E. (eds) Artificial Intelligence Applications and Innovations. AIAI 2020. IFIP Advances in Information and Communication Technology, vol 584. Springer, Cham. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-49186-4_31

Akgun, S., & Greenhow, C. (2022). Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 settings. *AI and Ethics*, *2*(3), 431-440. DOI: https://doi.org/10.1007/s43681-021-00096-7

Beyer, S., & Arndt, K. (2024). Teachers' Perceptions of a Chatbot's Role in School-based Professional Learning. Open Education Studies, 6(1), 20240015. DOI: https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.1515/edu-2024-0015/html

Brown, J. (2024). *ChatGPT User and Growth Stats (2024)*. Exploding Topics. DOI: https://explodingtopics.com/blog/chatgpt-users.

Dimitriadis, G., & Koskinas, K. (2023). Teachers' perspectives on the adoption of a Chatbot in the teaching and learning process. *Homo Virtualis 6*(1), 48-71. https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/homvir/article/view/35965/26915

ElSayary, A. (2023). An investigation of teachers' perceptions of using ChatGPT as a supporting tool for teaching and learning in the digital era. *Journal of computer assisted learning*, *40*(3), 931-945. DOI: https://doi.org/10.1111/jcal.12926

Giasiranis, S., & Sofos, A. (2021). Sto A. Sofos & A. Kostas (Ep.), I apotimisi apo tin plevra ton ekpaideftikon tis axiopoiisis tis ex apostaseos ekpaidefsis en meso pandimias: Staseis, provlimata kai prooptikes. Praktika 1ou Diethnous Diadiktyakou Ekpaideftikou Synedriou Apo ton 20o ston 21o aiona mesa se 15 imeres, 136-144. DOI: https://doi.org/10.12681/online-edu.3221

Iqbal, N., Ahmed, H., & Azhar, K. A. (2022). Exploring teachers' attitudes towards using ChatGPT. *Global Journal for Management and Administrative Sciences*, *3*(4), 97-111. DOI: 10.46568/gjmas. v3i4.163

Paraskevopoulou -Kollia, E. A. (2019). Methodologia poiotikis erevnas: synentefxeis kai synentefxeis meso diadiktyou. Anoikti Ekpaidefsi: to periodiko gia tin Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi kai tin Ekpaideftiki Technologia, 15(2), 24-37. DOI: https://doi.org/10.12681/jode.20634

Ogurlu, U., & Mossholder, J. (2023). The Perception of ChatGPT among Educators: Preliminary Findings. *Research in Social Sciences and Technology*, *8*(4), 196-215. https://doi.org/10.46303/ressat.2023.39

Russell, S. J., & Norvig, P. (2016). *Artificial intelligence: a modern approach*. Pearson. Insert link

Sofos, A., Kostas, A., Spanos, D., & Tzortzoglou, F. (2025). Techniti noimosyni stin ekpaidefsi: Ergaleia kai i efarmogi tous stin taxi. Ekdoseis Grigori.

Η Python στη STEM εκπαίδευση: Σύντομη επισκόπηση & παραδείγματα

Τσικουνδούρα Παρασκευή, Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος

Περίληψη

Η Python χρησιμοποιείται ευρέως στην εκπαίδευση STEM σήμερα, καθώς θεωρείται μία από τις πιο δημοφιλείς γλώσσες προγραμματισμού, λόγω της απλής και καθαρής σύνταξης, της ευκολίας στην ανάγνωση, τη συγγραφή και των εφαρμογών της σε πολλά πεδία. Το άρθρο εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο ενσωματώνεται η Python στη διδασκαλία σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα, προκειμένου να ενισχυθούν οι υπολογιστικές έννοιες, η διεπιστημονική μάθηση και η συμμετοχή των μαθητών. Με κατανοητά παραδείγματα, όπως τη δημιουργία παιχνιδιών, την ανάλυση δεδομένων και την επιστήμη υπολογιστών, αποδεικνύει πώς η Python ενώνει τη θεωρία με την πρακτική. Η έρευνα εξετάζει επίσης παιδαγωγικές μεθόδους και εφαρμογές στην καθημερινή ζωή, υπογραμμίζοντας τον ρόλο της Python στην παροχή προς στους μαθητές των απαραίτητων εφοδίων για να ανταποκριθούν με επιτυχία στην σύγχρονη ψηφιακή εποχή.

Λέξεις-κλειδιά: Python, STEM, Προγραμματισμός, Εκπαίδευση, Παιδαγωγική

Python in STEM education: brief overview & examples

Tsikoundoura Paraskevi, International Hellenic University

Abstract

Python is widely used in STEM education today, as it is considered one of the most popular programming languages, due to its simple and clean syntax, ease of reading, writing and applications in many fields. The article examines how Python is integrated into teaching at all educational levels in order to reinforce computational concepts, interdisciplinary learning and student engagement. With understandable examples, such as game creation, data analysis and computer science, it demonstrates how Python connects theory with practice. The research also examines pedagogical methods and applications in everyday life, highlighting the role of Python in providing students with the necessary tools to successfully respond to the modern digital age.

Key-words: Python, STEM, Programming, Education, Pedagogy

Εισαγωγή

Η Python έχει εξελιχθεί σε μία από τις πιο διαδεδομένες γλώσσες προγραμματισμού τόσο στην εργασία όσο και στην εκπαίδευση. Η απλή σύνταξή της, οι πολλές βιβλιοθήκες και η ευελιξία της την καθιστούν ιδανική επιλογή για τη διδασκαλία της επιστήμης των υπολογιστών, της επιστήμης δεδομένων και των STEM πεδίων. Καινούριες μελέτες τονίζουν τη σημασία της «υπολογιστικής σκέψης» ως βασικής δεξιότητας του 21ου αιώνα και η Python προσφέρει έναν πρακτικό τρόπο ανάπτυξης

αυτής της δεξιότητας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, από το δημοτικό μέχρι το πανεπιστήμιο.

Στόχοι του άρθρου:

1. *Να προβάλει τα παιδαγωγικά οφέλη της Python στη STEM εκπαίδευση.*
2. *Να δώσει παραδείγματα χρήσης της Python σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα.*
3. *Να μελετήσει στρατηγικές για την ένταξή της στο αναλυτικό πρόγραμμα.*
4. *Να εξετάσει της προκλήσεις και μελλοντικές ευκαιρίες στη διδασκαλία της Python*

Ενότητα 1. Ο ρόλος της Python στη STEM εκπαίδευση

1.1 Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Η Python εισχωρεί όλο και περισσότερο στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση προάγοντας την ανάπτυξη δεξιοτήτων στους μαθητές όπως η λογική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων και ο δομημένος προγραμματισμός. Η χρήση δε αυτής αυξάνει την αποδοτικότητα, τη συνεργασία και τη δημιουργική μάθηση. Παραδείγματα:

Προγραμματισμός παιχνιδιών: Δημιουργία απλών παιχνιδιών όπως το Pygame που είναι μια διεπαφή ανοιχτού κώδικα για τη γλώσσα προγραμματισμού Python, ειδικά σχεδιασμένη για την ανάπτυξη παιχνιδιών και εφαρμογών πολυμέσων.

Ανάλυση δεδομένων: Χρήση βιβλιοθηκών λογισμικού όπως το pandas για την ανάλυση, τον καθαρισμό, την εξερεύνηση και τον χειρισμό δεδομένων.

Ρομποτική και προσομοιώσεις: Μέσω της Python μπορούν να προγραμματιστούν εκπαιδευτικά ρομποτικά συστήματα όπως της LEGO Mindstorms ή Raspberry Pi.

1.2 Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Η γλώσσα Python τα τελευταία χρόνια χαίρει ευρύτατης αποδοχής σε τμήματα Πληροφορικής, Μηχανικής, Μαθηματικών και Φυσικών Επιστημών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση όπως:

Μηχανική Μάθηση - Τεχνητή Νοημοσύνη: Δημιουργία συστημάτων (Scikit-Learn, Tensorflow, keras,caret, κλπ.)

Υπολογισμός προβλημάτων: Χρήση numpy και scipy για επίλυση προβλημάτων που σχετίζονται με γραμμική άλγεβρα, βελτιστοποίηση και πολλά άλλα.

Διαδραστική οπτικοποίηση δεδομένων: Για την απλή παρουσίαση σύνθετων δεδομένων με λογισμικό visme, matplotlib και seaborn.

Ενότητα 2. Ανάπτυξη Υπολογιστικής Σκέψης μέσω της Python

Η υπολογιστική σκέψη συγκροτείται από ένα σύνολο δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, το σχεδιασμό συστημάτων και την κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Η Python επιτρέπει στους μαθητές να χρησιμοποιούν διάφορες διαδικασίες για να ανακαλύψουν την καλύτερη λύση σε ένα ζήτημα**.**

2.1 Τα κέρδη για τους μαθητές

Δεξιότητες Υπολογιστικής Σκέψης και επίλυσης προβλημάτων

Ανάπτυξη αλγοριθμικού τρόπου σκέψης

Δημιουργία διαδραστικών εγγράφων ιστού που συνδυάζουν ζωντανό κώδικα, εξισώσεις, γραφήματα, εικόνες, ήχους, βίντεο, κείμενα και άλλα μέσω εργαλείων όπως το Jupyter Notebooks

2.2 Διδακτικές Στρατηγικές

Εφαρμογή της μάθησης μέσω επίλυσης προβλήματος (PBL)

Τεχνική προγραμματισμού υπολογιστή προγραμματισμός ζευγών

Με σταδιακή αύξηση δυσκολίας που προσαρμόζεται στο επίπεδο του κάθε μαθητή

Ενότητα 3. Παραδείγματα χρήσης της Python στην Εκπαίδευση

Επίπεδο	**Δραστηριότητες**	**Διδακτικός Σκοπός**
Α΄βάθμια-Β΄βάθμια Εκπαίδευση	Απλά προγράμματα, εκπαιδευτικά παιχνίδια, σύνθετες εμπορικές εφαρμογές, πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης	Η επίλυση προβλημάτων με αλγοριθμικό τρόπο και η υλοποίηση των λύσεων σε προγραμματιστικό περιβάλλον
Πανεπιστήμιο	Μηχανική μάθηση (ML),τεχνητή νοημοσύνη (AI), επιστήμη δεδομένων, οικονομική ανάλυση	Επιστημονικός Προγραμματισμός, εμβάθυνση στις μεθοδολογίες ανάπτυξης σύνθετων συστημάτων
Επιστημονικό επίπεδο	Σύνδεση των Μαθηματικών με τις Φυσικές επιστήμες την Τεχνολογία και την Μηχανική	Αλληλεπίδραση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη, καλλιέργεια δημιουργικότητας

3.1 Ανάπτυξη παιχνιδιών

Με τη pygame οι μαθητές δημιουργούν διαδραστικά παιχνίδια, όπως για παράδειγμα ένα «Math Quiz Game» όπου η Python ελέγχει απαντήσεις και δίνει εκ νέου τροφοδότηση .

3.2 Ανάλυση δεδομένων & επιστημονικός υπολογισμός

Εργασία με πραγματικά δεδομένα, ανακάλυψη τάσεων και οπτικοποίηση αποτελεσμάτων (π.χ. με pandas ή matplotlib).

3.3 Σύνδεση με άλλα STEM πεδία

Βιολογία: πληθυσμιακή μοντελοποίηση. αριθμητικές προσομοιώσεις και έλεγχος βιολογικών και φυσιολογικών συστημάτων

Φυσική: προσομοίωση συστημάτων όπως η Numpy και η Scipy.

Μαθηματικά: γεωμετρικοί μετασχηματισμοί με Python plots.

Ενότητα 4. Εργαλεία και Βιβλιοθήκες για την Εκπαίδευση

Jupyter Notebook – Ανάπτυξη εκπαιδευτικών σεναρίων

NumPy & pandas – Θεμελιώδης Επιστημονικός Υπολογισμός & διαχείρισης-ανάλυσης δεδομένων

Matplotlib & Seaborn – Οπτικοποίηση δεδομένων

Tkinter – Δημιουργία γραφικού περιβάλλοντος χρήστη GUI για παραθυρικές εφαρμογές

Pygame – Ανάπτυξη εκπαιδευτικών παιχνιδιών μάθησης

Ενότητα 5. Στρατηγικές Ενσωμάτωσης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα

1. Σύνδεση με μαθησιακούς στόχους.
2. Προοδευτική υποστήριξη – από απλές σε σύνθετες ασκήσεις
3. Αξιολόγηση & ανατροφοδότηση.
4. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών.

Ενότητα 6. Παιδαγωγικά Οφέλη και Προκλήσεις

6.1 Οφέλη

Ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή, την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και την κριτική σκέψη.

Στηρίζει τη Διεπιστημονική προσέγγιση στις μεταβολές των επιστημονικών αντικειμένων και της κοινωνικής κουλτούρας.

Εφοδιάζει με δεξιότητες και ικανότητες για τη διαχείριση αποτελεσματικών καθημερινών ζητημάτων.

6.2 Προκλήσεις

Μειωμένη ή και ανυπαρξία εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην Python.

Χρονικός περιορισμός στο πρόγραμμα.

Περιορισμένοι πόροι, έλλειψη χρόνου και καθημερινή πίεση των εκπαιδευτικών υποχρεώσεων.

Ενότητα 7. Μελέτες περίπτωσης & πιλοτικά προγράμματα

1. **Computer Science for All** – ολοκληρωμένη εισαγωγή στον προγραμματισμό με τη χρήση της Python στα γυμνάσια/λύκεια.
2. **Πανεπιστημιακά STEM labs** – χρήση της Python για την εξάσκηση της επιστήμης, της τεχνολογίας, της μηχανικής και των μαθηματικών με το do-it-yourself.
3. **Διαδικτυακά μαθήματα MOOCs** – πλατφόρμες Coursera και edX προσφέρουν οργανωμένη εκπαίδευση Python ενισχύοντας υπολογιστική σκέψη & εμπλοκή μαθητών.

Ενότητα 8. Μελλοντικές Κατευθύνσεις

Επέκταση σε μεικτά μαθησιακά περιβάλλοντα (δια ζώσης + online).

Χρήση AI εργαλείων για εξατομίκευση μάθησης.

Καλύτερη εκπαίδευση εκπαιδευτικών.

Διεθνής συνεργασία για τυποποίηση STEM προγραμμάτων με βάση την Python.

Συμπεράσματα

Η Python δεν είναι απλώς μία γλώσσα προγραμματισμού**.** Αποτελεί ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο που γεφυρώνει τη θεωρία με την πράξη, ενισχύει τη δημιουργικότητα και εξοπλίζει τους μαθητές με κρίσιμες δεξιότητες του 21ου αιώνα. Η ενσωμάτωσή της σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα ενδυναμώνει την υπολογιστική σκέψη, την επίλυση προβλημάτων και τη διεπιστημονική μάθηση.

Βιβλιογραφία

Downey, A. (2015). *Think Python: How to Think Like a Computer Scientist* (2η έκδ.). Green Tea Press.

Lutz, M. (2013). *Learning Python* (5η έκδ.). O'Reilly Media.

McKinney, W. (2018). *Python for Data Analysis: Data Wrangling with pandas, NumPy, and IPython* (2η έκδ.). O'Reilly Media.

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM, 49(3), 33–35.* https://doi.org/10.1145/1118178.1118215

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ στη Νεοελληνική γλώσσα :προοπτικές για τη Γενική και την Ειδική Αγωγή

Ντούβα Μαρία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02 , Μεταπτυχιακό ΕΑΠ, Μεταπτυχιακό Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τον μετασχηματισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού κατά την ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, με έμφαση στη διαφοροποιημένη προσέγγιση μεταξύ Γενικής και Ειδικής Αγωγής. Στο πρώτο μέρος, αναλύεται το θεωρητικό πλαίσιο της ψηφιακής διδασκαλίας και ο ρόλος των επίσημων ελληνικών ψηφιακών αποθετηρίων, όπως το «Φωτόδεντρο» και ο «Αίσωπος». Το δεύτερο μέρος εστιάζει στην παρουσίαση πρωτογενούς έρευνας, η οποία βασίστηκε στη συστημική παρατήρηση της διδακτικής πράξης, την ποιοτική ανάλυση μαθητικών εργασιών και τη διερεύνηση του αναστοχασμού των μαθητών. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι η στοχευμένη χρήση ΤΠΕ ενισχύει το κίνητρο και τις μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών, ενώ στην Ειδική Αγωγή λειτουργεί ως καταλύτης για τη συμπερίληψη. Συμπερασματικά, ο εκπαιδευτικός αναδεικνύεται σε σχεδιαστή ψηφιακών μαθησιακών περιβαλλόντων, η επιμόρφωση του οποίου κρίνεται καθοριστική για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Λέξεις-κλειδιά: ΤΠΕ, Νεοελληνική Γλώσσα, Ειδική Αγωγή, Συστημική Παρατήρηση, Αναστοχασμός, Φωτόδεντρο.

Εισαγωγή

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από ραγδαίες κοινωνικές, τεχνολογικές και παιδαγωγικές αλλαγές, οι οποίες επηρεάζουν άμεσα το ρόλο του εκπαιδευτικού αλλά και τον τρόπο οργάνωσης της διδακτικής διαδικασίας (Καραγιάννης, 2020). Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί βασικό άξονα της σύγχρονης παιδαγωγικής πρακτικής, καθώς το σύγχρονο σχολείο καλείται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις μιας κοινωνίας όπου η επικοινωνία και η γνώση διαμεσολαβούνται σε μεγάλο βαθμό από τα ψηφιακά μέσα (Gee, 2015).

Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία συνδέεται άρρηκτα με σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που προάγουν την ενεργητική και συνεργατική μάθηση, αναδεικνύοντας τη σημασία του νέου ψηφιακού γραμματισμού (Κουτσογιάννης, 2011). Το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας προσφέρει πρόσφορο έδαφος για την αξιοποίηση των τεχνολογικών εργαλείων, καθώς σχετίζεται άμεσα με την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, κατανόησης και παραγωγής λόγου σε πολυτροπικά περιβάλλοντα (Κουτσούμπας, 2019).

Παράλληλα, η σύγχρονη σχολική τάξη χαρακτηρίζεται από έντονη ετερογένεια ως προς τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η Ειδική Αγωγή και η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποκτούν ξεχωριστή σημασία, με τα ψηφιακά εργαλεία να λειτουργούν ως καταλύτες για την εξασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020).

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στη διερεύνηση της παιδαγωγικής αξίας των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας, μέσα από την παρουσίαση αποτελεσμάτων διδακτικής παρέμβασης που εφαρμόστηκε σε πλαίσιο Γενικής και Ειδικής Αγωγής. Εστιάζει, επιπλέον, στο πώς ο εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί σε αυτές τις προκλήσεις, αναπτύσσοντας την απαραίτητη τεχνολογική παιδαγωγική γνώση περιεχομένου (TPACK) ώστε να ενσωματώνει τις ΤΠΕ στη διδακτική πράξη με ουσιαστικό παιδαγωγικό τρόπο (Mishra & Koehler, 2006).

1^{Ο} ΜΕΡΟΣ Θεωρητικό Πλαίσιο

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1:
Η αναγκαιότητα των ΤΠΕ στη Γλωσσική Διδασκαλία (Γενική & Ειδική)

1.1. Ο εγγραμματισμός στον 21ο αιώνα: Από τον παραδοσιακό στον ψηφιακό και πολυτροπικό εγγραμματισμό

Στο σύγχρονο κοινωνικό-πολιτισμικό γίγνεσθαι, η έννοια του εγγραμματισμού έχει μετατοπιστεί από τη στενή ικανότητα ανάγνωσης και γραφής έντυπων κειμένων προς μια ευρύτερη, πολυδιάστατη θεώρηση. Ο παραδοσιακός εγγραμματισμός δίνει τη θέση του στον ψηφιακό εγγραμματισμό, ο οποίος απαιτεί από τον μαθητή την ικανότητα να διαχειρίζεται, να αναλύει και να συνθέτει πληροφορίες σε ψηφιακά περιβάλλοντα (Κουτσογιάννης, 2011). Σύμφωνα με τον Gee (2015), οι νέες τεχνολογίες δημιουργούν νέα «πεδία δράσης» όπου η γλώσσα λειτουργεί ως κοινωνική πρακτική, συνυφασμένη με την ταυτότητα του ατόμου. Η διδασκαλία της γλώσσας πλέον δεν περιορίζεται στο γραμμικό κείμενο, αλλά επεκτείνεται στην πολυτροπικότητα (multimodality), όπου το νόημα συγκροτείται μέσα από τον συνδυασμό λόγου, εικόνας, ήχου και κίνησης (Jewitt, 2008). Αυτή η μετάβαση επιβάλλει μια κριτική ψηφιακή παιδαγωγική, η οποία υπερβαίνει την απλή εργαλειακή χρήση των υπολογιστών και στοχεύει στην ουσιαστική ένταξη των μαθητών στην κοινωνία της πληροφορίας (Κουτσογιάννης, 2012). Η ενσωμάτωση των ψηφιακών μέσων στην εκπαίδευση δεν αποτελεί μια απλή τεχνική διαδικασία, αλλά ένα πεδίο έντονων ιδεολογικών αντιπαραθέσεων και κριτικού προβληματισμού (Teräs, 2022).

1.2. Η Γλώσσα ως δυναμικό σύστημα επικοινωνίας: Η συμβολή των ΤΠΕ στην καλλιέργεια των τεσσάρων δεξιοτήτων

Η Νεοελληνική Γλώσσα προσεγγίζεται ως ένα δυναμικό σύστημα επικοινωνίας, και η ενσωμάτωση των ΤΠΕ προσφέρει νέες προοπτικές στην καλλιέργεια των βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Κουτσούμπας, 2019).

Μέσα από τη χρήση πολυμεσικών εφαρμογών, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με αυθεντικό ακουστικό υλικό, ενώ παράλληλα μπορούν να παράγουν τα δικά τους ηχητικά έργα (podcasts, ψηφιακές αφηγήσεις). Τα ψηφιακά περιβάλλοντα (επεξεργαστές κειμένου, συνεργατικά έγγραφα) διευκολύνουν τη διαδικαστική προσέγγιση της γραφής (σχεδιασμός, συγγραφή, αναθεώρηση), μετατρέποντας τη συγγραφή από μια μοναχική δραστηριότητα σε μια συνεργατική και αναστοχαστική διαδικασία (Κασκάνη, 2021). Η τεχνολογία λειτουργεί ως διαμεσολαβητής που επιτρέπει στον μαθητή να πειραματιστεί με διαφορετικά είδη λόγου και να απευθυνθεί σε πραγματικό κοινό, ενισχύοντας τη λειτουργικότητα της γλώσσας (Τζιμογιάννης, 2010). Τέλος, η διδασκαλία της γλώσσας μέσω των ΤΠΕ επιτρέπει στους μαθητές να πειραματιστούν με διαφορετικές ταυτότητες και τρόπους έκφρασης, αναγνωρίζοντας την ιδεολογική φόρτιση που φέρει κάθε επικοινωνιακό πλαίσιο (Gee, 2015).

1.3. Ψηφιακά εργαλεία και αποθετήρια στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Η αξιοποίηση του «Φωτόδεντρου» και του «Αισώπου»

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, ο ψηφιακός μετασχηματισμός υποστηρίζεται από κεντρικές υποδομές που παρέχουν πιστοποιημένο υλικό. Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός πλέον εμπλουτίζεται με την αξιοποίηση του «Φωτόδεντρου» (Ι.Ε.Π., 2024), που λειτουργεί ως συσσωρευτής μαθησιακών αντικειμένων, και της πλατφόρμας «Αίσωπος» (Ι.Ε.Π., 2024), η οποία προσφέρει ολοκληρωμένα ψηφιακά διδακτικά σενάρια (Τζιμογιάννης, 2023). Τα εργαλεία αυτά επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να υλοποιεί παρεμβάσεις που είναι ευθυγραμμισμένες με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, ενώ παράλληλα προσφέρουν διαδραστικότητα που ξεπερνά τα στενά όρια του σχολικού εγχειριδίου (Καραγιάννης, 2020). Η χρήση αυτών των αποθετηρίων στη Νεοελληνική Γλώσσα επιτρέπει τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, καθώς προσφέρει ποικιλία πηγών που καλύπτουν διαφορετικά μαθησιακά επίπεδα.

1.4. Πλεονεκτήματα των ΤΠΕ για μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες: Ενίσχυση του κινήτρου, οπτικοποίηση της γνώσης και άμεση ανατροφοδότηση

Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Ειδική Αγωγή αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Florian & Hegarty, 2004). Για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, η τεχνολογία δεν είναι απλώς ένα βοήθημα, αλλά ένα απαραίτητο εργαλείο πρόσβασης στη μάθηση (Σπανός & Παπαδημητρίου, 2022). Η αξιοποίηση του εξειδικευμένου Εκπαιδευτικού Λογισμικού (Ι.Τ.Υ.Ε. «Διόφαντος», 2024) για τη Γλώσσα, το οποίο είναι σχεδιασμένο με προδιαγραφές προσβασιμότητας, επιτρέπει την οπτικοποίηση της γνώσης και την παροχή άμεσης ανατροφοδότησης, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Μπάρμπας & Κασίδου, 2015).

Τα διαδραστικά περιβάλλοντα μειώνουν το άγχος της αποτυχίας και αυξάνουν την εμπλοκή των μαθητών μέσα από την παιγνιώδη μορφή μάθησης (Ok & Rao, 2019). Επιπροσθέτως, η χρήση εννοιολογικών χαρτών και πολυαισθητηριακού υλικού βοηθά στην οργάνωση της σκέψης και στην κατανόηση αφηρημένων γλωσσικών εννοιών (Koliadis, 2002).

Τέλος, τα εκπαιδευτικά λογισμικά παρέχουν στον μαθητή άμεση ενημέρωση για την πορεία του, επιτρέποντας την αυτοδιόρθωση και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής του (Μπάρμπας & Κασίδου, 2015). Υπό το πρίσμα του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση (UDL), οι ΤΠΕ προσφέρουν πολλαπλούς τρόπους αναπαράστασης και έκφρασης, διασφαλίζοντας ότι κάθε μαθητής, ανεξαρτήτως των δυσκολιών του, μπορεί να συμμετέχει ισότιμα στη γλωσσική επικοινωνία (Moore, Rose & Meyer, 2007).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2:
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού:
Από την παραδοσιακή αυθεντία στον ψηφιακό διαμεσολαβητή

2.1. Η μετατόπιση του παιδαγωγικού παραδείγματος: Από τη δασκαλοκεντρική στην μαθητοκεντρική και συνεργατική μάθηση

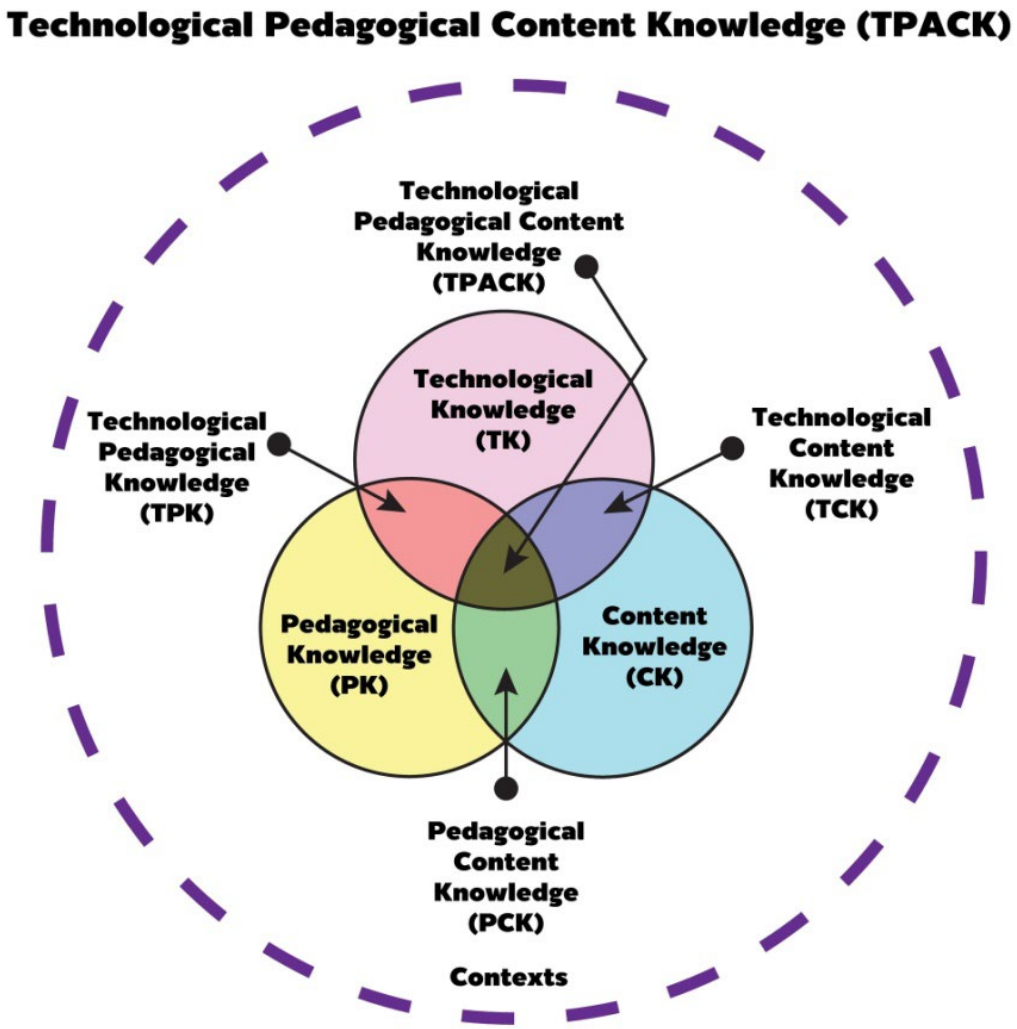
Η είσοδος των ΤΠΕ στη σχολική τάξη σηματοδοτεί την υποχώρηση του παραδοσιακού μοντέλου της «αυθεντίας», όπου ο εκπαιδευτικός αποτελούσε τη μοναδική πηγή γνώσης. Σύμφωνα με τον Τζιμογιάννη (2023), περνάμε σε ένα μαθητοκεντρικό παράδειγμα όπου ο δάσκαλος λειτουργεί ως διευκολυντής και ενορχηστρωτής της μαθησιακής διαδικασίας. Η γλώσσα παύει να διδάσκεται αποκομμένη και γίνεται αντικείμενο συνεργατικής μάθησης. Οι μαθητές, εργαζόμενοι σε ομάδες πάνω σε ψηφιακά έργα, αναπτύσσουν όχι μόνο γλωσσικές αλλά και κοινωνικές δεξιότητες, με τον εκπαιδευτικό να παρεμβαίνει διακριτικά για να καθοδηγήσει την ανακάλυψη της γνώσης.

2.2. Το μοντέλο TPACK: Η σύζευξη τεχνολογικής, παιδαγωγικής και γνωστικής γνώσης

Η αποτελεσματική ένταξη των ΤΠΕ δεν εξαρτάται από την ποσότητα των μηχανημάτων, αλλά από την ποιότητα της γνώσης του εκπαιδευτικού. Το μοντέλο TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) των Mishra & Koehler (2006) αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο-κλειδί. Ο εκπαιδευτικός της Νεοελληνικής Γλώσσας πρέπει να κατέχει:

1. Γνωστική γνώση (CK): Το αντικείμενο της γλώσσας.
2. Παιδαγωγική γνώση (PK): Τις μεθόδους διδασκαλίας.
3. Τεχνολογική γνώση (TK): Τη χρήση των εργαλείων. Η τομή αυτών των τριών πεδίων (TPACK) επιτρέπει στον παιδαγωγό να γνωρίζει ποιο εργαλείο είναι

κατάλληλο για ποια γλωσσική ενότητα και με ποια διδακτική μέθοδο θα αποδώσει τα μέγιστα (Koehler & Mishra, 2009).



Σχήμα 1: *Το πλαίσιο της Τεχνολογικής Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου (TPACK). Προσαρμογή από Mishra & Koehler (2006)*

Όπως απεικονίζεται στο Σχήμα 1, η επιτυχής διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ δεν προκύπτει από την αποσπασματική χρήση της τεχνολογίας, αλλά από την αλληλεπίδραση τριών αυτόνομων πεδίων γνώσης. Στην παρούσα παρέμβαση, το μοντέλο TPACK εφαρμόστηκε ως εξής:

- Content Knowledge (CK): Η βαθιά γνώση των κανόνων και της δομής της Νεοελληνικής Γλώσσας.
- Pedagogical Knowledge (PK): Οι στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας για τη συμπερίληψη μαθητών με ΕΕΑ.
- Technological Knowledge (TK): Η λειτουργική χρήση εργαλείων όπως τα Google Docs, το Padlet και το Quizlet.

Η τομή των παραπάνω (TPACK) επέτρεψε στον εκπαιδευτικό να μετασχηματίσει το ψηφιακό περιεχόμενο των αποθετηρίων (όπως το Φωτόδεντρο και ο Αίσωπος) σε μια ολοκληρωμένη μαθησιακή εμπειρία, προσαρμοσμένη στις ανάγκες της Γενικής και Ειδικής Αγωγής.

2.3. Ο εκπαιδευτικός ως σχεδιαστής (Designer) ψηφιακών σεναρίων

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός δεν είναι απλός χρήστης έτοιμου υλικού, αλλά σχεδιαστής μαθησιακών εμπειριών. Η κριτική επιλογή πόρων από αποθετήρια όπως ο «Αίσωπος» (Ι.Ε.Π., 2024) και η προσαρμογή τους στις ανάγκες της συγκεκριμένης τάξης (ειδικά σε τμήματα ένταξης ή παράλληλης στήριξης) είναι καθοριστικής σημασίας. Όπως επισημαίνει ο Τζιμογιάννης (2010), το ψηφιακό διδακτικό σενάριο αποτελεί έναν οδικό χάρτη που ενσωματώνει στόχους, δραστηριότητες και εργαλεία, επιτρέποντας στον εκπαιδευτικό να προβλέπει και να οργανώνει τη διδακτική παρέμβαση με επιστημονικό τρόπο.

2.4. Εμπόδια και προκλήσεις: Ψηφιακές δεξιότητες, στάσεις και επιμόρφωση

Παρά τις προοπτικές, η μετάβαση στον ψηφιακό διαμεσολαβητή συναντά εμπόδια. Οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την τεχνολογία παίζουν καθοριστικό ρόλο στην υιοθέτησή της (Καραγιάννης, 2020). Πολλές φορές, η έλλειψη αυτοπεποίθησης στις ψηφιακές δεξιότητες ή η προσκόλληση σε παραδοσιακές μεθόδους αναστέλλουν την καινοτομία. Η ανάγκη για συνεχή και ουσιαστική επιμόρφωση (όπως το Β' Επίπεδο ΤΠΕ στην Ελλάδα) είναι επιτακτική, ώστε οι εκπαιδευτικοί να περάσουν από το στάδιο του «τεχνικού» στο στάδιο του «αναστοχαζόμενου επαγγελματία» (Schön, 1983), ο οποίος αξιολογεί και επαναπροσδιορίζει διαρκώς την πρακτική του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3:

Συμπεριληπτική Εκπαίδευση:
Πώς οι ΤΠΕ γεφυρώνουν το χάσμα μεταξύ Γενικής και Ειδικής Αγωγής

3.1. Η έννοια της Συμπερίληψης (Inclusion): Θεωρητικές αρχές και ισότιμη πρόσβαση

Η συμπερίληψη δεν αποτελεί απλώς μια εκπαιδευτική πολιτική, αλλά μια θεμελιώδη ανθρωποκεντρική αξία που προασπίζεται το δικαίωμα κάθε μαθητή να εκπαιδεύεται στο λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον, δηλαδή στη γενική τάξη. Σύμφωνα με τον European Agency (2020), η συμπεριληπτική εκπαίδευση στοχεύει στην εξάλειψη των φραγμών που εμποδίζουν τη μάθηση και τη συμμετοχή. Οι ΤΠΕ αναδεικνύονται σε στρατηγικό σύμμαχο αυτής της προσπάθειας, καθώς προσφέρουν την απαραίτητη ευελιξία για να ανταποκριθεί το σχολείο στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, διασφαλίζοντας την ισότιμη πρόσβαση στη γνώση για όλους (Florian & Hegarty, 2004).

3.2. Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση (Universal Design for Learning - UDL)

Ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση (UDL) αποτελεί το κατεξοχήν πλαίσιο αξιοποίησης των ΤΠΕ για τη συμπερίληψη. Όπως υποστηρίζουν οι Moore, Rose & Meyer (2007), η τεχνολογία επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να προσφέρει:

- Πολλαπλούς τρόπους αναπαράστασης: Η πληροφορία δεν παρέχεται μόνο μέσω κειμένου, αλλά και μέσω βίντεο, ήχου ή διαδραστικών γραφημάτων, βοηθώντας μαθητές με αισθητηριακές ή μαθησιακές δυσκολίες.
- Πολλαπλούς τρόπους έκφρασης: Οι μαθητές μπορούν να αποδείξουν τι έμαθαν όχι μόνο με ένα γραπτό διαγώνισμα, αλλά δημιουργώντας μια ψηφιακή παρουσίαση, ένα podcast ή έναν εννοιολογικό χάρτη.
- Πολλαπλούς τρόπους εμπλοκής: Τα ψηφιακά περιβάλλοντα προσφέρουν κίνητρα και προκλήσεις προσαρμοσμένες στο επίπεδο του κάθε μαθητή, ενισχύοντας το ενδιαφέρον του για τη μάθηση.

3.3. Υποστηρικτικές Τεχνολογίες και Προσβασιμότητα

Οι υποστηρικτικές τεχνολογίες λειτουργούν ως "εξισωτές" ευκαιριών. Στο πλαίσιο της Νεοελληνικής Γλώσσας, εργαλεία όπως τα λογισμικά μετατροπής ομιλίας σε κείμενο (speech-to-text) και κειμένου σε ομιλία (text-to-speech) είναι ζωτικής σημασίας για μαθητές με δυσλεξία ή κινητικές αναπηρίες (Σπανός & Παπαδημητρίου, 2022). Αυτά τα μέσα μετατρέπουν τα εμπόδια σε ευκαιρίες, επιτρέποντας στον μαθητή να επικεντρωθεί στο περιεχόμενο και τη δομή του λόγου, απαλλαγμένος από το άγχος της μηχανικής διαδικασίας της γραφής ή της ανάγνωσης (Ok & Rao, 2019).

3.4. Η ψηφιακή τάξη ως κοινός τόπος μάθησης: Συνεκπαίδευση και Διαφοροποίηση

Στην πράξη, οι ΤΠΕ επιτρέπουν τη συνύπαρξη Γενικής και Ειδικής Αγωγής σε ένα ενιαίο ψηφιακό περιβάλλον. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία παύει να είναι μια επίπονη διαδικασία προετοιμασίας διαφορετικών φυλλαδίων και γίνεται μια δυναμική διαδικασία όπου, μέσα από την ίδια ψηφιακή πλατφόρμα (π.χ. ένα Wiki ή ένα κοινό Google Doc), οι μαθητές εργάζονται στο δικό τους ρυθμό και επίπεδο (Μπάρμπας & Κασίδου, 2015). Η ψηφιακή τάξη μετατρέπεται σε έναν κοινό τόπο μάθησης, όπου η ετερογένεια αντιμετωπίζεται ως πλούτος και η τεχνολογία διασφαλίζει ότι κανένας μαθητής δεν μένει στο περιθώριο.

2ο ΜΕΡΟΣ: Η Ερευνητική Διαδικασία

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.
Μεθοδολογία Έρευνας

4.1 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί αν και σε ποιο βαθμό η χρήση των ΤΠΕ συμβάλλει στη γλωσσική ανάπτυξη και στη βελτίωση του γραπτού λόγου των μαθητών, μέσα από την ενεργό συμμετοχή και τον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τον Robson (2011), η έρευνα στον «πραγματικό κόσμο» στοχεύει στην κατανόηση των φαινομένων εντός του φυσικού τους πλαισίου.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που καθοδηγούν τη μελέτη είναι:

1. Πώς επηρεάζει η αξιοποίηση των ΤΠΕ τη μαθησιακή συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας;
2. Σε ποιο βαθμό η χρήση ψηφιακών εργαλείων βοηθά στη συνοχή, στην κατανόηση, στη δομή και στην παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου;
3. Ποια διαφοροποίηση διδασκαλίας προσφέρουν οι ΤΠΕ σε τάξεις Γενικής και Ειδικής Αγωγής;
4. Αν και πώς ανταποκρίνονται οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη χρήση πολυτροπικών ψηφιακών μέσων;

4.2 Δείγμα και Πλαίσιο Έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τάξεις Γενικού Λυκείου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το δείγμα αποτέλεσαν μαθητές ηλικίας 15-18 ετών, συμπεριλαμβανομένων μαθητών Γενικής Αγωγής και μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ). Η επιλογή αυτή επιτρέπει τη μελέτη της συμπεριληπτικής διάστασης των ΤΠΕ σε ένα απαιτητικό γνωστικό περιβάλλον, όπως αυτό του Λυκείου.

4.3 Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων (Τριγωνοποίηση)

Για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της τριγωνοποίησης δεδομένων (Robson, 2011):

- Συστημική Παρατήρηση: Χρησιμοποιήθηκε δομημένο πρωτόκολλο παρατήρησης για την καταγραφή της αλληλεπίδρασης των μαθητών με τα λογισμικά και της ανταπόκρισής τους στις δραστηριότητες.
- Ανάλυση Μαθητικών Εργασιών: Αξιολογήθηκαν τα ψηφιακά έργα των μαθητών (κείμενα σε Word/Google Docs, παρουσιάσεις, Padlets) με βάση ποιοτικά κριτήρια (δομή, λεξιλόγιο, συνοχή).

- Αναστοχασμός Μαθητών: Αναλύθηκαν ημερολόγια τάξης και ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης, προσφέροντας πολύτιμα δεδομένα για τη μεταγνωστική ανάπτυξη των μαθητών (Κασκάνη, 2021).

4.4. Περιγραφή Διδακτικής Παρέμβασης

Η παρέμβαση διήρκεσε έξι εβδομάδες. Ο εκπαιδευτικός λειτούργησε ως συντονιστής και εμψυχωτής, ενσαρκώνοντας το μοντέλο του ψηφιακού διαμεσολαβητή.

- Γενική Αγωγή: Χρησιμοποιήθηκαν πλατφόρμες όπως το Google Classroom και το Moodle για την οργάνωση του υλικού και την παρακολούθηση της προόδου.
- Ειδική Αγωγή: Εφαρμογές όπως το Quizlet και το Kahoot πρόσφεραν εξατομικευμένη υποστήριξη και παιγνιώδη μάθηση, επιτρέποντας σε μαθητές με δυσλεξία να συμμετέχουν ισότιμα (Ok & Rao, 2019).

4.5 Δραστηριότητες ΤΠΕ ανά Τάξη Λυκείου

4.5.1 Ανάλυση Δραστηριοτήτων και Παιδαγωγική Στοχοθεσία

Η διδακτική παρέμβαση εξειδικεύτηκε ανά τάξη, στοχεύοντας σε διαφορετικά επίπεδα γλωσσικής και γνωστικής ανάπτυξης, αξιοποιώντας την πολυτροπικότητα των ψηφιακών μέσων.

Στην Α΄ Λυκείου, κεντρικό εργαλείο αποτέλεσε η εφαρμογή Padlet, η οποία λειτούργησε ως ένας ψηφιακός συνεργατικός τοίχος. Οι μαθητές κλήθηκαν να συλλέξουν και να αναρτήσουν λογοτεχνικά αποσπάσματα και ιδέες, αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη. Ο εκπαιδευτικός, μέσα από τη συνεχή παρακολούθηση της πλατφόρμας, παρείχε άμεση ανατροφοδότηση, ενισχύοντας τη συνεργασία και μετατρέποντας τη συγγραφή εργασιών σε μια δυναμική, κοινωνική διαδικασία που κίνησε το ενδιαφέρον των μαθητών περισσότερο από τις παραδοσιακές μεθόδους.

Στη Β΄ Λυκείου, η έμφαση δόθηκε στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου μέσω της εφαρμογής Quizlet. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα αποδείχθηκε ιδιαίτερα πολύτιμη για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς η χρήση ήχου και εικόνας προσέφερε πολυαισθητηριακά ερεθίσματα. Αυτό βοήθησε καθοριστικά τους μαθητές με δυσλεξία να οπτικοποιήσουν τις έννοιες και να κατανοήσουν το λεξιλόγιο με τρόπο που μειώνει το γνωστικό φορτίο της ανάγνωσης, ενισχύοντας παράλληλα την αυτοπεποίθησή τους.

Τέλος, στη Γ΄ Λυκείου, όπου οι απαιτήσεις για τη σύνταξη συγκροτημένου δοκιμιακού λόγου είναι αυξημένες, επιλέχθηκε η συνεργατική συγγραφή μέσω Google Docs και Microsoft Teams. Η δυνατότητα ταυτόχρονης επεξεργασίας ενός εγγράφου επέτρεψε στους μαθητές να εργαστούν σε ομάδες, να ανταλλάξουν επιχειρήματα σε πραγματικό χρόνο και να βελτιώσουν τη δομή των κειμένων τους. Η διαδικασία αυτή ανέδειξε τη γλώσσα ως εργαλείο κοινωνικής αλληλεπίδρασης και διαπραγμάτευσης του νοήματος.

Τάξη	Ψηφιακό Εργαλείο	Διδακτικός Στόχος & Παιδαγωγική Αξία
Α΄ Λυκείου	**Padlet**	Συλλογή λογοτεχνικών παραδειγμάτων, σχολιασμός ιδεών και ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Ενίσχυση της συνεργασίας μέσω ανατροφοδότησης (feedback).
Β΄ Λυκείου	**Quizlet**	Εκμάθηση λεξιλογίου με πολυαισθητηριακά ερεθίσματα (ήχος/εικόνα). Ιδιαίτερα αποτελεσματικό για μαθητές με δυσλεξία.
Γ΄ Λυκείου	**Google Docs / Teams**	Συνεργατική συγγραφή κειμένων (Collaborative Writing). Βελτίωση της επιχειρηματολογίας και της συντακτικής δομής.

Πίνακας 1: *Σύνοψη διδακτικών παρεμβάσεων και ψηφιακών εργαλείων ανά τάξη Λυκείου.*

4.5.2 Ερμηνεία Δραστηριοτήτων και Διδακτική Στοχοθεσία

Οι δραστηριότητες που παρουσιάζονται στον παραπάνω πίνακα δεν αποτελούν απλές εφαρμογές τεχνολογικών εργαλείων, αλλά εντάσσονται σε έναν ευρύτερο στρατηγικό σχεδιασμό που αποσκοπεί στη μετατροπή της ψηφιακής τάξης σε ένα δυναμικό περιβάλλον μάθησης. Η επιλογή του Padlet στην Α΄ Λυκείου στοχεύει στην καλλιέργεια του πολυτροπικού εγγραμματισμού, επιτρέποντας στους μαθητές να συνθέτουν λόγο και εικόνα σε ένα συνεργατικό πλαίσιο.

Στη Β΄ Λυκείου, η χρήση του Quizlet λειτουργεί ως αντισταθμιστικό εργαλείο για τους μαθητές με δυσλεξία, καθώς η οπτικοποίηση και η ακουστική υποστήριξη μειώνουν το γνωστικό φορτίο και ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους.

Τέλος, η συνεργατική συγγραφή στη Γ΄ Λυκείου μέσω Google Docs προάγει τον αναστοχασμό, καθώς οι μαθητές δεν παράγουν απλώς κείμενο, αλλά διαπραγματεύονται το νόημα και τη δομή των επιχειρημάτων τους σε πραγματικό χρόνο.

Σε όλες τις περιπτώσεις, ο εκπαιδευτικός αναδεικνύεται σε «ψηφιακό διαμεσολαβητή», ο οποίος ρυθμίζει την ένταση και το είδος της υποστήριξης (scaffolding) ανάλογα με τις ανάγκες κάθε μαθητή.

4.5.3 Μεθοδολογική Πλαισίωση των Δραστηριοτήτων: Παρατήρηση και Αναστοχασμός

Για την αξιολόγηση της παραπάνω διδακτικής παρέμβασης, εφαρμόστηκε ένας συνδυασμός μεθοδολογικών εργαλείων που επέτρεψαν την ολιστική προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας.

Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων με το Padlet και τα Google Docs, εφαρμόστηκε συστημική παρατήρηση με τη χρήση δομημένου πρωτοκόλλου. Όπως προτείνει ο Robson (2011), η εστίαση δεν ήταν μόνο στο τελικό αποτέλεσμα, αλλά στην αλληλεπίδραση (interaction patterns). Καταγράφηκε ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές διαπραγματεύονταν τη δομή των επιχειρημάτων τους στα Google Docs και η συχνότητα με την οποία οι μαθητές με ΕΕΑ ζητούσαν διευκρινίσεις ή αλληλεπιδρούσαν με το ψηφιακό υλικό.

Τα ψηφιακά δημιουργήματα των μαθητών (π.χ. οι τοίχοι στο Padlet και τα κείμενα στη Γ' Λυκείου) αναλύθηκαν ως τεκμήρια γλωσσικής ανάπτυξης. Η ανάλυση δεν περιορίστηκε στην ορθογραφική ακρίβεια, αλλά επεκτάθηκε στην ικανότητα των μαθητών να συνθέτουν πολυτροπικά κείμενα, εντάσσοντας εικόνες και υπερσυνδέσμους για να ενισχύσουν τη συνοχή των επιχειρημάτων τους (Jewitt, 2008).

Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στον αναστοχασμό των μαθητών, ο οποίος συλλέχθηκε μέσω σύντομων ημερολογίων στο τέλος κάθε εβδομάδας. Η διαδικασία αυτή, βασισμένη στις αρχές του Schön (1983), επέτρεψε στους μαθητές να αξιολογήσουν οι ίδιοι τη δυσκολία των εργασιών και τη χρησιμότητα των ψηφιακών εργαλείων. Για τους μαθητές της Ειδικής Αγωγής, ο αναστοχασμός αυτός λειτούργησε ως μεταγνωστικό εργαλείο, βοηθώντας τους να συνειδητοποιήσουν τις στρατηγικές που χρησιμοποίησαν (π.χ. η χρήση του ήχου στο Quizlet) για να ξεπεράσουν τις αναγνωστικές τους δυσκολίες (Κασκάνη, 2021).

4.6 Διδακτική και Παιδαγωγική Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών

Η επιτυχία της παραπάνω παρέμβασης βασίστηκε στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, η οποία διακρίνεται σε δύο άξονες:

1. Διδακτική Ετοιμότητα: Η ικανότητα υλοποίησης των μαθησιακών στόχων μέσω της στρατηγικής ενσωμάτωσης των ΤΠΕ. Δεν αφορά την απλή χρήση του υπολογιστή, αλλά τη μετατροπή του σε εργαλείο επίτευξης των στόχων του Προγράμματος Σπουδών.
2. Παιδαγωγική Ετοιμότητα: Η ικανότητα υποστήριξης της ετερογένειας της τάξης. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι έτοιμος να χρησιμοποιήσει τις ΤΠΕ ως μέσο διαφοροποίησης, διασφαλίζοντας ότι οι μαθητές με ΕΕΑ δεν είναι απλώς παρόντες, αλλά ενεργά εμπλεκόμενοι (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Η ετοιμότητα αυτή προϋποθέτει ότι ο εκπαιδευτικός έχει κατακτήσει το επίπεδο του «αναστοχαζόμενου επαγγελματία» (Schön, 1983), ικανού να προσαρμόζει τα ψηφιακά μέσα στις απρόβλεπτες ανάγκες της «ζωντανής» τάξης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

5.1 Ευρήματα Παρατήρησης: Αλλαγή στη στάση και τη συμμετοχή

Η συστημική παρατήρηση καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης κατέγραψε μια ριζική αλλαγή στη στάση των μαθητών. Το κυριότερο εύρημα ήταν η σημαντική αύξηση της μαθησιακής εμπλοκής (engagement). Οι μαθητές, λειτουργώντας σε ψηφιακά περιβάλλοντα όπως το Padlet, εμφάνισαν αυξημένο κίνητρο και, το κυριότερο, λιγότερο άγχος για το λάθος. Για την αποτίμηση των εργασιών που ανήρτησαν οι μαθητές στον ψηφιακό τοίχο του Padlet, δεν χρησιμοποιήθηκαν μόνο παραδοσιακά γλωσσικά κριτήρια. Αντίθετα, η αξιολόγηση βασίστηκε στο πλαίσιο της Adami (2015) για την ανάλυση ψηφιακών πολυτροπικών κειμένων. Με αυτόν τον τρόπο, αξιολογήθηκε η ικανότητα των μαθητών να συνδυάζουν ορθά τον γραπτό λόγο με οπτικά στοιχεία (εικόνες, βίντεο) για την αποτελεσματική απόδοση του νοήματος. Η δυνατότητα της «εύκολης διόρθωσης» που προσφέρουν τα ψηφιακά μέσα μείωσε την αναστολή των μαθητών να εκτεθούν γραπτώς, οδηγώντας σε μια πιο αυθόρμητη και ενεργό συμμετοχή, ακόμη και από μαθητές που συνήθως παρέμεναν σιωπηλοί στην παραδοσιακή τάξη.

5.2 Ποιοτική Ανάλυση Εργασιών: Δομή, Συνοχή και Ειδική Αγωγή

Η ανάλυση των ψηφιακών έργων των μαθητών (Google Docs, εργασίες στο Word) έδειξε βελτίωση σε τρεις βασικούς άξονες: στη συνοχή, στην οργάνωση και στη λεξιλογική ποικιλία των κειμένων.

- Στη Γενική Αγωγή: Η χρήση συνεργατικών εργαλείων βοήθησε στην όξυνση της κριτικής σκέψης και στην ανάπτυξη πληρέστερων επιχειρημάτων, καθώς οι μαθητές μπορούσαν να αναστοχάζονται επί των διορθώσεων των συμμαθητών τους σε πραγματικό χρόνο.
- Στην Ειδική Αγωγή: Η τεχνολογία λειτούργησε ως καταλύτης για τη βελτίωση της ορθογραφίας και της δομής. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αξιοποιώντας τον διορθωτή κειμένου και τα πολυαισθητηριακά εργαλεία (Quizlet), κατάφεραν να παράγουν κείμενα με μεγαλύτερη οργάνωση. Η οπτικοποίηση της γνώσης βοήθησε στην κατανόηση σύνθετων εννοιών, οδηγώντας σε μια στατιστικά σημαντική βελτίωση στην παραγωγή λόγου σε σχέση με τις προηγούμενες επιδόσεις τους.

5.3 Η «φωνή» των μαθητών: Αναστοχασμός και εμπειρία

Μέσα από τα ημερολόγια και τον αναστοχασμό τους, οι μαθητές εξέφρασαν μια ιδιαίτερα θετική στάση απέναντι στη μάθηση μέσω ΤΠΕ. Οι μαθητές της Γ' Λυκείου τόνισαν ότι η συνεργατική συγγραφή τους βοήθησε να «ξεκολλήσουν» από τη δυσκολία της λευκής σελίδας, ενώ οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δήλωσαν ότι ένιωσαν για πρώτη φορά «ισότιμα μέλη» της τάξης. Χαρακτηριστική ήταν η αναφορά μαθητή με δυσλεξία: *«Με την εφαρμογή ένιωσα ότι μπορώ να καταλάβω τις λέξεις πριν καν τις*

διαβάσω, γιατί η εικόνα και ο ήχος με βοηθούσαν να θυμηθώ». Η εμπειρία αυτή ανέδειξε ότι οι ΤΠΕ δεν βελτιώνουν μόνο τις επιδόσεις, αλλά και την αυτοεικόνα των μαθητών ως επαρκών χρηστών της γλώσσας. Τέλος, η ανάλυση των ημερολογίων έδειξε ότι οι μαθητές ανέπτυξαν μεταγνωστικές δεξιότητες, αξιολογώντας οι ίδιοι τη μαθησιακή τους πορεία. Η πρακτική αυτή ευθυγραμμίζεται με τις σύγχρονες προσεγγίσεις για τον αναστοχασμό στη γλωσσική διδασκαλία (Farrell, 2021), οι οποίες δίνουν έμφαση στην ενεργό εμπλοκή του υποκειμένου στη διαδικασία της μάθησης

3ο ΜΕΡΟΣ: Συζήτηση και Συμπεράσματα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6:
Συζήτηση & Προοπτικές

6.1 Ερμηνεία των αποτελεσμάτων: Σύνδεση με τη θεωρία

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν ότι η επιτυχής ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία συναρτάται άμεσα με το μοντέλο TPACK (Mishra & Koehler, 2006) και ότι διευκολύνεται η αναστοχαστική διδασκαλία. Όπως υποστηρίζεται από τον Farrell (2021), ο αναστοχασμός δεν είναι μια στατική διαδικασία, αλλά ένα δυναμικό εργαλείο που επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να επαναπροσδιορίζει τη στρατηγική του με βάση τις ανάγκες της ψηφιακής τάξης.

Η βελτίωση στη δομή και τη συνοχή των κειμένων των μαθητών δεν προήλθε από την απλή χρήση του υπολογιστή, αλλά από τον στοχευμένο παιδαγωγικό σχεδιασμό που μετέτρεψε τα ψηφιακά εργαλεία σε γνωστικά στηρίγματα (scaffolding). Παράλληλα, η θετική ανταπόκριση των μαθητών με ΕΕΑ τεκμηριώνει την αξία του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση (UDL) (Moore, Rose & Meye, 2007), καθώς η παροχή πολλαπλών τρόπων αναπαράστασης (ήχος, εικόνα στο Quizlet) και έκφρασης (συνεργατικά έγγραφα) μείωσε τα μαθησιακά εμπόδια και προώθησε τη συμπερίληψη (European Agency, 2020). Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν ότι η χρήση των ΤΠΕ διευκολύνει την αναστοχαστική διδασκαλία.

6.2 Προκλήσεις και Περιορισμοί

Παρά τα θετικά ευρήματα, η έρευνα ανέδειξε σημαντικές προκλήσεις. Τα τεχνικά προβλήματα (π.χ. αστάθεια δικτύου, παλαιότητα εξοπλισμού) αποτέλεσαν ανασταλτικούς παράγοντες που απαιτούσαν διαρκή ετοιμότητα από τον εκπαιδευτικό. Επιπλέον, αναδείχθηκε η επιτακτική ανάγκη για επιμόρφωση, καθώς η διαχείριση μιας ψηφιακής τάξης απαιτεί δεξιότητες που υπερβαίνουν την απλή τεχνική χρήση και άπτονται του αναστοχασμού πάνω στην ίδια τη διδακτική πράξη (Schön, 1983).

6.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα μελέτη θα μπορούσε να αποτελέσει τη βάση για μια έρευνα μεγαλύτερης κλίμακας, που θα περιλαμβάνει ευρύτερο δείγμα σχολικών μονάδων και διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης. Προτείνεται η δημιουργία κοινοτήτων μάθησης μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής για την από κοινού δημιουργία ψηφιακών σεναρίων. Επίσης, η ενσωμάτωση εργαλείων Τεχνητής Νοημοσύνης (AI) στη γλωσσική διδασκαλία αποτελεί ένα νέο, ανεξερεύνητο πεδίο που μπορεί να προσφέρει περαιτέρω εξατομίκευση (Τζιμογιάννης, 2023).

6.4 Συμπεράσματα

Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη Νεοελληνική Γλώσσα δεν αποτελεί πολυτέλεια, αλλά αναγκαιότητα για ένα σχολείο που επιδιώκει να είναι συμπεριληπτικό και σύγχρονο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μετατοπίζεται οριστικά από τον παραδοσιακό μεταδότη γνώσης στον ψηφιακό διαμεσολαβητή, ο οποίος σχεδιάζει περιβάλλοντα μάθησης που σέβονται τη διαφορετικότητα. Η έρευνα κατέδειξε ότι όταν η τεχνολογία υπηρετεί την παιδαγωγική, οι μαθητές —ανεξαρτήτως των αναγκών τους— αναπτύσσουν κριτική σκέψη, βελτιώνουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες και συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία.

Επίλογος

Κλείνοντας, η παρούσα εργασία υπογραμμίζει ότι η "γέφυρα" μεταξύ Γενικής και Ειδικής Αγωγής χτίζεται με υλικά την ψηφιακή ετοιμότητα και την παιδαγωγική ενσυναίσθηση. Η πρόκληση για το μέλλον παραμένει: η διαρκής μετεξέλιξη του εκπαιδευτικού σε έναν αναστοχαζόμενο σχεδιαστή, ικανό να πλοηγηθεί στις απαιτήσεις του 21ου αιώνα, διασφαλίζοντας ότι κανένας μαθητής δεν θα μείνει "ψηφιακά αναλφάβητος" ή αποκλεισμένος από το δικαίωμα στη γνώση.

Βιβλιογραφία

Avramidis, I. & Kalyva, E. (2006). *Methodoi Erevnas stin Eidiki Agogi. Athina:* Papazisi.

Adami, E. (2015). What is a ‘good’ multimodal text? Dictating a framework for the analysis and evaluation of digital multimodal texts. *Journal of Visual Literacy, 34*(1), 1-20. Doi: 10.13140/RG.2.1.4818.0565

Barmpas, G., & Kasidou, E. (2015). Oi TPE stin Eidiki Agogi kai Ekpaidefsi: Mia kritiki theorisi. *Praktika 9ou Panelliniou Synedriou Kathigiton Pliroforikis,* 345-354.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2020). *Digital tools for inclusive learning*. (A. Watkins & S. Ebersold, Eds.). https://www.european-agency.org/

Farrell, T. S. (2021). *Doing reflective practice in English language teaching: 120 activities for effective classroom management, lesson planning, and professional development*. Routledge.

Florian, L., & Hegarty, J. (2004). ICT and Special Educational Needs: A tool for inclusion. *Open University Press*.

Gee, J. P. (2015). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (5th ed.). Routledge.

Institouto Ekpaideftikis Politikis (I.E.P.). (2024). *Fotodentro: Panellinios Syssoreftis Ekpaideftikou Periechomenou.* Anaktithike 14 Fevrouariou, 2026, apo http://photodentro.edu.gr/aggregator/

Institouto Technologias Ypologiston kai Ekdoseon «Diofantos» (I.T.Y.E.). (2024). *Ekpaideftiko Logismiko Dimotikou: Glossa A'-V' kai G'-D*'. Anaktithike 14 Fevrouariou, 2026, apo http://prosvasimo.iep.edu.gr/el/ekpaideutiko-yliko/logismika-genikhs-paideias-gia-amea

Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241-267. Doi: 10.3102/0091732X07310586

Karagiannis, A. (2020). *Technologies Pliroforias kai Epikoinonias sti didaktiki prax*i. Paidagogiko.

Kaskani, A. (2021). O anastochasmos os ergaleio mathisis kai axiologisis se psifiaka perivallonta mathisis sto Dimotiko Scholeio. *Praktika 12ou Panelliniou Synedriou tis*

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.

Koliadis, E. (2002). *Gnostiki Psychologia, Gnostiki Nevroepistimi kai Ekpaideftiki Praxi.* Athina.

Koutsogiannis, D. (2011). *Psifiakos engrammatismos kai i didaskalia tis neoellinikis glossas.* Thessaloniki: Kentro Ellinikis Glossas.

Koutsogiannis, D. (2012). TPE kai didaskalia tis glossas: Apo tin ergaleiaki stin kritiki psifiaki paidagogiki. *Paidagogikos Logos,* (2), 57-78.

Koutsoumpas, D. (2019). *Neoelliniki Glossa kai TPE.* Ziti.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017–1054. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

Moore, S.L, Rose D. H., Meyer, A. (2007). Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning. *Education Tech Research Dev* **55**, 521–525 https://doi.org/10.1007/s11423-007-9056-3

Ok, S. T., & Rao, K. (2019). Digital tools for the inclusive classroom: Google Chrome extensions for supporting all learners. *Journal of Special Education Technology, 34*(3), 204-211. https://doi.org/10.1177/0162643419841546

Robson, C. (2011). *Real world research: A resource for users of social research methods in applied settings* (3rd ed.). Wiley.

Robson, C. (2011). Real world research: A resource for users of social research methods in applied settings (3rd ed.). Wiley.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Teräs, M. (2022). [Review of the book Education and technology: Key issues and debates, by N. Selwyn]. International Review of Education, 68(4), 635–636. https://doi.org/10.1007/s11159-022-09971-9

Spanos, A., & Papadimitriou, S. (2022). I axiopoiisi ton TPE sti didaskalia tis Neoellinikis Glossas se mathites me mathisiakes dyskolies: Mia synchroni pro-sengisi. *Periodiko gia tin Ekpaideftiki Technologia, 8*(2), 45-62.

Tzimogiannis, A. (2010). *Ekpaideftika senaria me axiopoiisi ton TPE*. Athina: Kritiki.

Tzimogiannis, A. (2023). Psifiakos metaschimatismos kai ekpaideftikos schediasmos: Nees prooptikes gia tin epangelmatiki anaptyxi ton ekpaideftikon. *Erevna stin Ekpaidefsi, 12(*1), 10-30.

Diadiktyaki vivliografia

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2020). Digital tools for inclusive learning. (A. Watkins & S. Ebersold, Eds.). https://www.european-agency.org/

Institouto Ekpaideftikis Politikis (I.E.P.). (2024). *Aisopos: Psifiaka Didaktika Senaria*. Anaktithike 14 Fevrouariou, 2026, apo http://aesop.iep.edu.gr/

Institouto Ekpaideftikis Politikis (I.E.P.). (2024). Fotodentro: Panellinios Syssoref-tis Ekpaideftikou Periechomenou. Anaktithike 14 Fevrouariou, 2026, apo http://photodentro.edu.gr/aggregator/

Institouto Technologias Ypologiston kai Ekdoseon «Diofantos» (I.T.Y.E.). (2024). Ekpaideftiko Logismiko Dimotikou: Glossa A'-V' kai G'-D'. Anaktithike 14 Fevrouariou, 2026, apo http://prosvasimo.iep.edu.gr/el/ekpaideutiko-yliko/logismika-genikhs-paideias-gia-amea

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ξενόγλωσση εκπαίδευση: Επαγγελματική Ανάπτυξη και Ψηφιακή Επάρκεια

Κουμουρίδου Νικολέτα, Καθηγήτρια Γαλλικής Γλώσσας ΠΕ05, Υπόψ. Διδάκτορας

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο εξετάζεται ο πολυδιάστατος ρόλος των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο παιδαγωγικό περιβάλλον, με ιδιαίτερη εστίαση στο πεδίο της ξενόγλωσσης διδασκαλίας. Σε μια περίοδο ραγδαίων τεχνολογικών ανακατατάξεων, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να λειτουργήσουν όχι απλώς ως φορείς της γνώσης, αλλά ως σχεδιαστές μαθησιακών εμπειριών και διαμεσολαβητές πολιτισμού. Αρχικά, αναλύονται οι κατευθυντήριες γραμμές της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της εθνικής πολιτικής, οι οποίες θέτουν ως προτεραιότητα την ποιότητα της διδασκαλίας μέσω της συνεχούς επιμόρφωσης και της αξιοποίησης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Παράλληλα, διερευνάται ο βαθμός ετοιμότητας των διδασκόντων να ενσωματώσουν τα ψηφιακά μέσα στην πράξη, αναδεικνύοντας ζητήματα που αφορούν την επαγγελματική τους ταυτότητα, την τεχνοφοβία και τις υλικοτεχνικές υποδομές. Τέλος, γίνεται ειδική μνεία στα χαρακτηριστικά των καθηγητών ξένων γλωσσών, οι οποίοι καλούνται να προάγουν την επικοινωνιακή ικανότητα και τη συνεργατικότητα, συχνά σε ένα απαιτητικό πλαίσιο.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτικός ξένης γλώσσας, επαγγελματική ανάπτυξη, ΤΠΕ, επιμόρφωση, επαγγελματική ταυτότητα.

The Role of the Teacher in Foreign Language Education: Professional Development and Digital Competence

Koumouridou Nikoleta, French Language Teacher (PE05), PhD Student

Abstracts

This article examines the multifaceted role of teachers in the contemporary educational environment, with particular emphasis on the field of foreign language teaching. In a period marked by rapid technological change, teachers are called upon to function not merely as transmitters of knowledge, but as designers of learning experiences and mediators of culture. Initially, the article analyzes the guidelines of the European Union and national educational policy, which prioritize the quality of teaching through continuous professional development and the integration of Information and Communication Technologies (ICT). At the same time, it explores the extent to which teachers are prepared to incorporate digital tools into their teaching practice, highlighting issues related to professional identity, technophobia, and infrastructural constraints. Finally, special reference is made to the distinctive role of foreign language teachers, who are expected to promote communicative competence and collaboration, often within a demanding educational context.

Key-words: foreign language teacher, professional development, ICT, teacher training, professional identity.

Εισαγωγή

Στο σύγχρονο, διαρκώς μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό τοπίο, ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει μετατοπιστεί από εκείνον του αποκλειστικού αναμεταδότη της γνώσης σε έναν ρόλο πολυδιάστατο και σύνθετο: αυτόν του σχεδιαστή μάθησης και του παιδαγωγικού εμψυχωτή. Οι ραγδαίες κοινωνικές ανακατατάξεις και η τεχνολογική εξέλιξη καθιστούν επιτακτική την καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως η κριτική σκέψη, η ψηφιακή εγγραμματοσύνη και η διαπολιτισμική ετοιμότητα, με τον εκπαιδευτικό να καλείται να επαναπροσδιορίσει τη σχέση του με τη γνώση και τους μαθητές/τριες (UNESCO, 2021). Στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής στρατηγικής, η ποιότητα της εκπαίδευσης συνδέεται άρρηκτα με την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι λειτουργούν ως φορείς καινοτομίας εντός της σχολικής μονάδας (European Commission, 2020).

Ιδιαίτερη βαρύτητα αποκτά ο ρόλος αυτός στο πεδίο της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης. Οι σύγχρονοι καθηγητές ξένης γλώσσας δεν διδάσκουν απλώς έναν γλωσσικό κώδικα, αλλά λειτουργούν ως διαμεσολαβητές σε γλωσσικό, πολιτισμικό και τεχνολογικό επίπεδο. Σύμφωνα με τις σύγχρονες κατευθύνσεις, η γλωσσική διδασκαλία στοχεύει στη δημιουργία «κοινωνικών δρώντων» ικανών να συνδιαλέγονται σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα (Council of Europe, 2020). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να γεφυρώσουν το χάσμα μεταξύ διαφορετικών κουλτούρων, προάγοντας την ενσυναίσθηση, ενώ παράλληλα διαχειρίζεται τις σύνθετες ψυχολογικές παραμέτρους της εκμάθησης μιας νέας γλώσσας (Mercer & Kostoulas, 2018).

Επιπλέον, η παιδαγωγική αξιοποίηση της τεχνολογίας αποτελεί πλέον αναπόσπαστο κομμάτι της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού. Η ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) δεν αφορά απλώς τη χρήση εργαλείων, αλλά τον επαναπροσδιορισμό της παιδαγωγικής σχέσης. Ωστόσο, παρά τη θεσμική κατοχύρωση των ΤΠΕ στα προγράμματα σπουδών, παρατηρείται συχνά μια απόσταση μεταξύ της θεωρητικής κατάρτισης και της πρακτικής εφαρμογής στην τάξη, με τους εκπαιδευτικούς να καλούνται να διαχειριστούν προκλήσεις που αφορούν τόσο τις υλικοτεχνικές υποδομές όσο και τη διδακτική μεθοδολογία (Στάμελος & Βέρρα, 2022).

Το παρόν άρθρο, λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω, επιχειρεί να διερευνήσει τις σύγχρονες διαστάσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού στην ξενόγλωσση εκπαίδευση. Μέσα από τη σύνθεση της σχετικής βιβλιογραφίας, αναλύονται οι επιμορφωτικές ανάγκες, η ψηφιακή επάρκεια και η αναγκαιότητα μιας νέας επαγγελματικής κουλτούρας που συνδυάζει την παιδαγωγική κατάρτιση με την τεχνολογική και διαπολιτισμική ετοιμότητα.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη σύγχρονη εκπαίδευση: Θεσμικό Πλαίσιο και Επαγγελματική Ταυτότητα

Η αναβάθμιση του ρόλου των εκπαιδευτικών αποτελεί διαχρονικά κεντρικό πυλώνα της ευρωπαϊκής και εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς αναγνωρίζεται ως ο κρισιμότερος παράγοντας για την επιτυχία κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Ήδη από τα συμπεράσματα του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης της 12ης Μαΐου 2009, είχαν τεθεί σαφείς στόχοι για τη διασφάλιση διδασκαλίας υψηλών προδιαγραφών (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009). Η τάση αυτή ενισχύεται περαιτέρω στο σύγχρονο ευρωπαϊκό πλαίσιο, όπου η ποιότητα της διδασκαλίας συνδέεται άρρηκτα με την ψηφιακή ικανότητα και τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, με απώτερο σκοπό το επάγγελμα του εκπαιδευτικού να παραμείνει ελκυστικό και καινοτόμο (European Commission, 2020).

Στον ελληνικό χώρο, οι κατευθύνσεις αυτές αποκρυσταλλώθηκαν αρχικά με το όραμα του «Νέου Σχολείου», το οποίο εισήγαγε την έννοια ενός οργανισμού ανοιχτού στην κοινωνία και στις νέες τεχνολογίες. Βασική επιδίωξη τέθηκε η πιστοποίηση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ και η χρήση σύγχρονων εργαλείων, όπως ο διαδραστικός πίνακας και το ψηφιακό υλικό, με στόχο την ανάκτηση του κύρους του εκπαιδευτικού (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010). Σήμερα, το πλαίσιο αυτό εξελίσσεται διαρκώς, ευθυγραμμιζόμενο με τις διεθνείς επιταγές για την ενίσχυση της «επαγγελματικής αυτενέργειας» (Teacher Agency) (OECD, 2018). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται πλέον να υπερβούν τον παραδοσιακό διδακτικό τους ρόλο και να λειτουργήσουν ως ενεργοί «διαχειριστές αλλαγής» μέσα στη σχολική κουλτούρα, διαμορφώνοντας ουσιαστικά το μαθησιακό περιβάλλον (Fullan, 2016).

Διερεύνηση του πλαισίου Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης: Ανίχνευση Αναγκών και Μοντέλα Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης

Η πολυπλοκότητα του σύγχρονου σχολείου καθιστά την αρχική εκπαίδευση των διδασκόντων, όσο άρτια κι αν είναι, ανεπαρκή για την κάλυψη των αναγκών μίας μακρόχρονης σταδιοδρομίας. Η επαγγελματική ανάπτυξη, συνεπώς, παύει να νοείται ως μια διαδικασία «επούλωσης κενών» και ανασηματοδοτείται ως μια βασική, δια βίου πορεία εξέλιξης. Σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα υπογραμμίζουν ότι η αποτελεσματική επιμόρφωση οφείλει να χαρακτηρίζεται από διάρκεια, συνοχή και ενεργό εμπλοκή, εγκαταλείποντας το παρωχημένο μοντέλο των αποσπασματικών και «από καθέδρας» σεμιναρίων που αδυνατούν να μετασχηματίσουν την εκπαιδευτική πράξη (Darling-Hammond et al., 2017).

Ειδικότερα για τους καθηγητές ξένων γλωσσών, οι επιμορφωτικές ανάγκες διαφοροποιούνται ποιοτικά λόγω της διττής φύσης του αντικειμένου τους: η γλώσσα είναι ταυτόχρονα το αντικείμενο αλλά και το αποκλειστικό μέσο της διδασκαλίας. Το γεγονός αυτό δημιουργεί αυξημένες απαιτήσεις για κατάρτιση σε βιωματικές και επικοινωνιακές προσεγγίσεις. Καθώς ο/η εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί την αλληλεπίδραση σε έναν κώδικα που οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν κατέχουν πλήρως, η επιμόρφωση οφείλει να εστιάζει σε στρατηγικές που μειώνουν το γλωσσικό άγχος και ενισχύουν τη συμμετοχικότητα (Borg, 2006). Πέραν όμως της μεθοδολογίας, σύγχρο-

νες μελέτες αναδεικνύουν την ανάγκη καλλιέργειας της συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών, καθώς η ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων και των σχέσεων στην τάξη αποτελεί θεμέλιο λίθο για την αποτελεσματική διδασκαλία (Gkonou & Mercer, 2017).

Ως προς το πλαίσιο υλοποίησης, η διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία προκρίνει την εγκατάλειψη των απρόσωπων κεντρικών επιμορφώσεων υπέρ της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Η μεταφορά της μαθησιακής διαδικασίας εντός της σχολικής μονάδας επιτρέπει την ανάπτυξη «Κοινοτήτων Μάθησης», όπου οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται, ανταλλάσσουν καλές πρακτικές και επιλύουν προβλήματα που αφορούν το συγκεκριμένο μαθητικό τους δυναμικό (Παπαναούμ, 2005). Η προσέγγιση αυτή ανταποκρίνεται στις επιθυμίες των ίδιων των διδασκόντων, οι οποίοι αναζητούν λύσεις άμεσα συνδεδεμένες με τον εργασιακό τους χώρο (Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου, 2006). Μέσα από τη συνεργασία, ενισχύεται η ταυτότητα του εκπαιδευτικού ως κριτικά σκεπτόμενου παιδαγωγού, ικανού να λαμβάνει τεκμηριωμένες αποφάσεις και να συν-διαμορφώνει το εκπαιδευτικό έργο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010).

Ο Ρόλος των ΤΠΕ και η Ψηφιακή Επάρκεια των Εκπαιδευτικών

Η ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί πλέον κεντρικό ζητούμενο της σύγχρονης παιδαγωγικής, μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον από την απλή χρήση εργαλείων στην ανάπτυξη ουσιαστικής ψηφιακής ικανότητας. Η αναγκαιότητα αυτή έχει αποτυπωθεί θεσμικά στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο για την Ψηφιακή Ικανότητα των Εκπαιδευτικών (DigCompEdu), το οποίο ορίζει ότι η ψηφιακή επάρκεια δεν περιορίζεται σε τεχνικές δεξιότητες, αλλά περιλαμβάνει την ικανότητα του εκπαιδευτικού να χρησιμοποιεί τις τεχνολογίες κριτικά, δημιουργικά και με παιδαγωγική στόχευση (Redecker, 2017). Ειδικότερα, απαιτείται η μετάβαση από την απλή γνώση χειρισμού Η/Υ στο μοντέλο TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), όπου η τεχνολογική γνώση πρέπει να διαπλέκεται άρρηκτα με την παιδαγωγική γνώση και το διδακτικό περιεχόμενο (Mishra & Koehler, 2006).

Ωστόσο, η μετάβαση στην ψηφιακή εποχή δεν είναι μια γραμμική διαδικασία, καθώς επηρεάζεται καθοριστικά από τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των διδασκόντων. Σύγχρονες έρευνες καταδεικνύουν ότι, σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί διατηρούν θετική στάση απέναντι στην τεχνολογία. Ειδικότερα, οι καθηγητές/τριες ξένων γλωσσών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση αναγνωρίζουν τις ΤΠΕ ως χρήσιμο εργαλείο που μπορεί να υποστηρίξει τη διδασκαλία και την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Chen et al., 2021). Στο πεδίο της γλωσσικής διδασκαλίας (CALL - Computer Assisted Language Learning), η τεχνολογία αναγνωρίζεται πλέον ως το μέσο για την παροχή αυθεντικού γλωσσικού υλικού και τη δημιουργία ευκαιριών για πραγματική επικοινωνία εκτός των στενών ορίων της τάξης (Kessler, 2018). Παρόμοια ευρήματα προκύπτουν και από μελέτες σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, όπου οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την πεποίθηση ότι η τεχνολογία μπορεί να μετασχηματίσει θετικά τη μαθησιακή διαδικασία (Zyad, 2016).

Παρά τη θετική προδιάθεση, η σύνδεση των ΤΠΕ με την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών παραμένει ατελής. Όπως προκύπτει από ερευνητικά δεδομένα που αφορούν φοιτητές Παιδαγωγικών Τμημάτων, παρόλο που οι ΤΠΕ περιλαμβάνονται στα Προγράμματα Σπουδών, δεν έχουν ενσωματωθεί οργανικά στην εκπαιδευτική κουλτούρα. Παρατηρείται μια χαρακτηριστική «ρευστότητα» στη χρήση τους: οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί τείνουν να χρησιμοποιούν τα ψηφιακά μέσα ευκαιριακά, εφόσον εξυπηρετούν τη ροή του μαθήματος, χωρίς όμως να αναζητούν εξειδικευμένα λογισμικά ή να ακολουθούν μια επιστημονικά ενσυνείδητη και συνεκτική μεθοδολογία (Στάμελος & Βέρρα, 2022).

Η αδυναμία αυτή συνδέεται συχνά με το φαινόμενο της «τεχνοφοβίας» και της έλλειψης ψηφιακής αυτοπεποίθησης. Η ραγδαία εισβολή της τεχνολογίας βρήκε μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας απροετοίμαστο, δημιουργώντας αισθήματα άγχους και ανασφάλειας, ιδιαίτερα σε εκπαιδευτικούς ανθρωπιστικών επιστημών και μεγαλύτερης ηλικίας. Ακόμη και όταν οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται, συχνά δυσκολεύονται να εφαρμόσουν τις νέες γνώσεις, εντάσσοντας το λογισμικό σε παραδοσιακά δασκαλοκεντρικά πλαίσια (Ράπτης & Ράπτη, 2017). Επιπρόσθετα, η προθυμία για υιοθέτηση καινοτομιών φαίνεται να συσχετίζεται με χαρακτηριστικά προσωπικότητας, όπως η εξωστρέφεια και η δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες (Ρούσσος & Πολίτης, 2004).

Πέρα από τους ψυχολογικούς και παιδαγωγικούς παράγοντες, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και τα αντικειμενικά εμπόδια. Η έλλειψη επαρκών υλικοτεχνικών υποδομών στις σχολικές μονάδες και η απουσία θεσμικής τεχνικής υποστήριξης αναφέρονται συστηματικά ως ανασταλτικοί παράγοντες (Zyad, 2016; Στάμελος & Βέρρα, 2022). Ειδικότερα για τη διδασκαλία γλωσσών, έχει διαπιστωθεί ότι ενώ υπάρχει πληθώρα εργαλείων, η πολυπλοκότητά τους και η έλλειψη χρόνου για την προσαρμογή τους στο αναλυτικό πρόγραμμα αποθαρρύνουν τη συστηματική χρήση τους για την ανάπτυξη σύνθετων γλωσσικών δεξιοτήτων (Golonka et al., 2014). Συνεπώς, για την ουσιαστική ενσωμάτωση των ΤΠΕ, απαιτείται μια ολιστική προσέγγιση που θα συνδυάζει την αναβάθμιση των υποδομών με μια στοχευμένη παιδαγωγική επιμόρφωση στο μοντέλο TPACK (Jimoyiannis & Komis, 2006).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην Ξενόγλωσση Εκπαίδευση: Ιδιαιτερότητες, Παιδαγωγικές Πρακτικές και Νέες Προοπτικές

Η εκπαιδευτική πραγματικότητα του καθηγητή ξένης γλώσσας χαρακτηρίζεται από μια μοναδική πολυπλοκότητα, η οποία τον διαχωρίζει σαφώς από συναδέλφους άλλων ειδικοτήτων. Ενώ σε μαθήματα όπως η Ιστορία ή τα Μαθηματικά η γνώση μεταδίδεται μέσω μιας ήδη κατακτημένης γλώσσας, οι ξενόγλωσσοι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν ένα λειτουργικό παράδοξο: οφείλουν να διδάξουν την επικοινωνία χρησιμοποιώντας ως μέσο έναν κώδικα που οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν κατέχουν ακόμη, όπως αναφέρθηκε Αυτή η ιδιαιτερότητα μετατρέπει την τάξη σε ένα πεδίο όπου η μαθησιακή διαδικασία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την έκθεση των μαθητών και μαθητριών σε νέους επικοινωνιακούς ρόλους, απαιτώντας από τους διδάσκοντες αυξημένη εγρήγορση και εξειδικευμένες στρατηγικές διαμεσολάβησης (Borg, 2006).

Ακριβώς λόγω αυτής της «υψηλής έκθεσης», το επαγγελματικό προφίλ τω εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών συντίθεται από χαρακτηριστικά που υπερβαίνουν την τυπική ακαδημαϊκή επάρκεια. Ερευνητικά ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι, πέρα από την άριστη γνώση του αντικειμένου και την οργανωτικότητα, η αποτελεσματικότητα στη γλωσσική διδασκαλία συνδέεται άμεσα με την προσωπικότητα των διδασκόντων. Οι καθηγητές γλώσσας καλούνται συχνά να υιοθετήσουν τον ρόλο του «ηθοποιού» (performer), επιστρατεύοντας τον ενθουσιασμό, την εξωστρέφεια, το χιούμορ και τη θεατρικότητα. Τα στοιχεία αυτά δεν αποτελούν απλώς ευχάριστες προσθήκες, αλλά λειτουργικά εργαλεία για τη μείωση του γλωσσικού άγχους και την ενθάρρυνση της συμμετοχής των μαθητών (Borg, 2006).

Η ανάγκη για συνεχή αλληλεπίδραση καθορίζει και τις διδακτικές επιλογές, καθιστώντας την ομαδοσυνεργατική μέθοδο όχι απλώς επιλογή, αλλά αναγκαιότητα. Η γλωσσική ικανότητα καλλιεργείται μέσα από την πράξη και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών. Ωστόσο, η δημιουργία ενός συνεργατικού περιβάλλοντος απαιτεί αυστηρή μεθοδολογία. Δεν αρκεί η χωροταξική ομαδοποίηση· ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να διασφαλίσει τη θετική αλληλεξάρτηση, την ατομική και συλλογική ευθύνη και την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων. Μέσα από τη διαμόρφωση ανομοιογενών ομάδων και την αποκέντρωση της εξουσίας του, ο/η εκπαιδευτικός μετατρέπεται σε εμψυχωτή που καθοδηγεί τους μαθητές και τις μαθήτριες προς την αυτενέργεια (Ματσαγγούρας, 1989).

Στο σύγχρονο ψηφιακό περιβάλλον, ο ρόλος αυτός εμπλουτίζεται περαιτέρω. Η διδασκαλία δεν περιορίζεται πλέον στη χρήση έτοιμου υλικού, αλλά επεκτείνεται στον σχεδιασμό και τη δημιουργία ψηφιακών σεναρίων. Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες «πολυτροπικής δημιουργικότητας» ενισχύει την παιδαγωγική τους αυτονομία και τους επιτρέπει να σχεδιάζουν καινοτόμες μαθησιακές εμπειρίες (Combe, 2024). Ακόμη και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η απομάκρυνση από την παραδοσιακή διάλεξη και η υιοθέτηση ψηφιακών παιδαγωγικών πρακτικών κρίνεται πλέον απαραίτητη για τη σύνδεση του μαθήματος με την πραγματικότητα των φοιτητών (Kenza, 2022).

Τέλος, η πολυδιάστατη φύση της εκπαίδευσης απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να υιοθετούν στάση διαρκούς κριτικού αναστοχασμού πάνω στην πρακτική τους. Αντιμετωπίζοντας συχνά την αίσθηση της επαγγελματικής απομόνωσης ή τις προκλήσεις του χαμηλότερου κύρους συγκριτικά με άλλες ειδικότητες, ο/η καθηγητής/τρια ξένης γλώσσας οφείλει να ερευνά τη δική του πρακτική. Μέσω του αναστοχασμού, γεφυρώνει το χάσμα ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη, αναζητώντας συνεχώς τρόπους να ανταποκριθεί στις πολλαπλές ανάγκες —γλωσσικές, πολιτισμικές και συναισθηματικές— των μαθητών του (Richards & Farrell, 2011; Borg, 2006).

Συζήτηση και Προοπτικές: Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και φορείς καινοτομίας

Η συνδυαστική μελέτη της βιβλιογραφίας αναδεικνύει ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην ξενόγλωσση εκπαίδευση δεν είναι στατικός, αλλά εξελίσσεται σε ένα δυναμικό

συνεχές. Από τη μία πλευρά, υφίστανται οι εγγενείς απαιτήσεις του γλωσσικού μαθήματος για επικοινωνία, αλληλεπίδραση και πολιτισμική διαμεσολάβηση (Borg, 2006). Από την άλλη, αναδύεται η επιτακτική ανάγκη για ψηφιακό μετασχηματισμό, ο οποίος όμως συχνά προσκρούει σε εμπόδια «ρευστότητας» και έλλειψης συστηματικής μεθοδολογίας (Στάμελος & Βέρρα, 2022).

Κεντρικό σημείο της συζήτησης αποτελεί η μετάβαση από το μοντέλο των εκπαιδευτικών ως απλών «εφαρμοστών» του αναλυτικού προγράμματος στο μοντέλο των «εκπαιδευτικών-ερευνητών». Στην πράξη, αυτό μεταφράζεται στην υιοθέτηση της Έρευνας Δράσης (Action Research). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εντοπίζουν συγκεκριμένα προβλήματα στην τάξη τους (π.χ. «γιατί οι μαθητές διστάζουν να μιλήσουν;»), να συλλέγουν δεδομένα και να παρεμβαίνουν δοκιμάζοντας νέες στρατηγικές (Burns, 2010). Μέσω αυτής της διαδικασίας, η διδασκαλία παύει να είναι ρουτίνα και μετατρέπεται σε πεδίο αναστοχασμού και παραγωγής νέας γνώσης προσαρμοσμένης στις ανάγκες των μαθητών (Richards & Farrell, 2011).

Επιπλέον, η επαγγελματική ανάπτυξη αποκτά μια νέα, υβριδική διάσταση. Η διεθνής εμπειρία καταδεικνύει ότι η υπέρβαση της επαγγελματικής απομόνωσης επιτυγχάνεται όχι μόνο μέσω της ενδοσχολικής συνεργασίας (Παπαναούμ, 2005), αλλά και μέσω της συμμετοχής σε Ψηφιακά Προσωπικά Δίκτυα Μάθησης (Personal Learning Networks - PLNs). Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν παγκόσμιες διαδικτυακές κοινότητες για να ανταλλάξουν υλικό, να λάβουν άμεση ανατροφοδότηση και να υποστηριχθούν συναισθηματικά, δημιουργώντας μια αίσθηση του «ανήκειν» που ξεπερνά τα γεωγραφικά όρια του σχολείου τους (Trust et al., 2016).

Τέλος, οι προοπτικές για το μέλλον καθορίζονται αναπόφευκτα από την ανάδυση της Τεχνητής Νοημοσύνης (AI). Σύμφωνα με τις νεότερες κατευθύνσεις της UNESCO (2024), ο νέος επαγγελματισμός απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να λειτουργήσει ως «ηθικός καθοδηγητής» στη χρήση της τεχνολογίας. Δεν αρκεί πλέον η χρήση ψηφιακών μέσων για παραγωγή υλικού (Combe, 2024)· ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να διδάξει στους μαθητές και τις μαθήτριε πώς να αλληλεπιδρούν κριτικά με αλγορίθμους και γενετική τεχνητή νοημοσύνη (GenAI), διασφαλίζοντας παράλληλα ότι η ανθρώπινη διάσταση της γλωσσικής επικοινωνίας και η ενσυναίσθηση παραμένουν στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας (UNESCO, 2023).

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, ο ρόλος των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών στην εκπαίδευση αναδεικνύεται πολυδιάστατος και κομβικός. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να λειτουργήσουν ως γλωσσικά πρότυπα, πολιτισμικοί διαμεσολαβητές, παιδαγωγικοί εμψυχωτές και ψηφιακοί σχεδιαστές. Τα ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν ότι, παρά τη θετική στάση απέναντι στην καινοτομία, υφίσταται συχνά χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης, το οποίο οφείλεται τόσο σε ελλιπείς υποδομές όσο και σε ανεπαρκή επιμορφωτική υποστήριξη.

Η ουσιαστική αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης προϋποθέτει την ενίσχυση της συνεχούς, βιωματικής και ενδοσχολικής επιμόρφωσης, καθώς και την απομάκρυνση από την εργαλειακή χρήση των ΤΠΕ προς όφελος μιας παιδαγωγικά τεκμηριωμένης ψηφιακής κουλτούρας.

Ειδικότερα για τους καθηγητές και τις καθηγήτριες ξένων γλωσσών, η ευθύνη είναι διττή. Πέρα από τη γλωσσική κατάρτιση, καλούνται να λειτουργήσουν ως εγγυητές της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Σε έναν κόσμο που γίνεται ολοένα και πιο διασυνδεδεμένος, οι ξενόγλωσσοι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που την ευθύνη να διδάξουν την ενσυναίσθηση και την αποδοχή του «άλλου». Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους —η εξωστρέφεια, η θεατρικότητα, η ευελιξία— δεν είναι απλώς τεχνικές διδασκαλίας, αλλά μηχανισμοί σύνδεσης με τους μαθητές και τις μαθήτριες σε συναισθηματικό επίπεδο, κάτι που καμία μηχανή ή λογισμικό τεχνιτής νοημοσύνης δεν μπορεί να υποκαταστήσει.

Εν κατακλείδι, η επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό της εκπαίδευσης και η καλλιέργεια μιας κουλτούρας συνεργασίας και αναστοχασμού παραμένει η ασφαλέστερη οδός για τη δημιουργία ενός σχολείου που ανταποκρίνεται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα του 21ου αιώνα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Batsouta, M., & Papagiannidou, Ch. (2006). Dierevnisi ton epimorfotikon anagkon ton nipiagogon. *Epitheorisi Ekpaideftikon Thematon, 11*, 143-158.

Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research, 10*(1), 3-31.

Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. New York: Routledge.

Chen, X., Shu, D., & Zhu, Y. (2021). Investigating in-service foreign language teachers' beliefs about using information and communication technology. *The Asia-Pacific Education Researcher, 30*(1), 59-70.

Combe, C. (2024). Développer les compétences d'analyse technogénérique et la créativité multimodale de futurs enseignants de FLE: Une étude exploratoire. *Pratiques: Linguistique, Littérature, Didactique, 203-204*.

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

Ethniko Kentro Tekmiriosis (EKT). (ch.ch.). *To Evropaiko Plaisio gia tin Psifiaki Ikanotita ton Ekpaideftikon (DigCompEdu) sta ellinika*. Anaktithike apo https://www.ekt.gr/el/news/30218

European Commission. (2020). *Digital Education Action Plan 2021-2027: Resetting education and training for the digital age*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). New York: Teachers College Press.

Gkonou, C., & Mercer, S. (2017). *Understanding emotional and social intelligence among English language teachers*. London: British Council.

Jimoyiannis, A., & Komis, V. (2006). Exploring secondary education teachers' attitudes and beliefs towards ICT adoption in education. *Themes in Education, 7*(2), 181–204.

Jimoyiannis, A., & Komis, V. (2007). Examining teachers' beliefs about ICT in education: Implications of a teacher preparation programme. *Teacher Development, 11*(2), 149-173.

Kenza, M. B. (2022). Enseigner autrement avec le numérique en contexte universitaire, réalité et enjeux didactiques. *Revue des Sciences du Langage Arabe et de la Littérature, 14*(2), 751-766.

Matsangouras, I. (1989). To glossiko mathima sto simerino scholeio. *Glossa, 21*, 507-508.

Mercer, S., & Kostoulas, A. (Eds.). (2018). *Language teacher psychology*. Multilingual Matters.

OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. Paris: OECD Publishing.

Paidagogiko Institouto. (2010). *Eisagogiki epimorfosi gia neodioristous kai proslamvanomenous os anaplirotes ekpaideftikous scholikou etous 2008-2009: Perigrafi fysikou antikeimenou tou ergou kai apotimisi provlimaton.* Athina: Tmima Axiologisis kai Epimorfosis.

Papanaoum, Z. (2005). O rolos tis epimorfosis ton ekpaideftikon stin epangelmatiki tous anaptyxi: Giati, pote, pos. Sto G. Bagakis (Epim.), *Epimorfosi kai epangelmatiki anaptyxi tou ekpaideftikou* (ss. 88-90). Athina: Metaichmio.

Raptis, A., & Rapti, A. (2017). *Mathisi kai didaskalia stin epochi tis pliroforias: Oliki prosengisi* (Tomos A΄). Athina: Open Line.

Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu* (Y. Punie, Ed.). Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/159770

Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2011). *Practice teaching: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Roussos, P., & Politis, P. (2004). Charaktiristika tis prosopikotitas kai staseis ekpaideftikon protovathmias ekpaidefsis apenanti stis TPE. Sto *Praktika 4ou Panelliniou Synedriou me thema «Oi TPE stin Ekpaidefsi»* (Tomos A, ss. 177-186). Elliniki Epistimoniki Enosi TPE stin Ekpaidefsi.

Stamelos, G., & Verra, M. (2022). I epidrasi ton TPE sti diamorfosi tis epangelmatikis taftotitas ton foititon Paidagogikon Tmimaton daskalon kai nipiagogon. *Paidagogiki Epitheorisi, 74*, 118-138. https://doi.org/10.12681/jret.30238

Symvoulio tis Evropaikis Enosis. (2009). Symperasmata tou Symvouliou tis 12is Maiou 2009 schetika me ena stratigiko plaisio gia tin evropaiki synergasia ston tomea tis ekpaidefsis kai tis katartisis («ΕΚ 2020»). *Episimi Efimerida tis Evropaikis Enosis, C 119*, 2-10.

Trust, T., Krutka, D. G., & Carpenter, J. P. (2016). "Together we are better": Professional learning networks for teachers. *Computers & Education, 102*, 15-34.

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2024). *Global Report on Teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. Paris: UNESCO.

Zyad, H. (2016). Integrating computers in the classroom: Barriers and teachers' attitudes. *International Journal of Instruction, 9*(1), 65-78.

Προσεγγίζοντας τις θετικές επιστήμες μέσα από το STEM

Αγγελής Ιωάννης, Φυσικός Π.Ε.04.01, M.Env.S,, M.A.

Περίληψη

Η εργασία προσεγγίζει την καινοτόμο μέθοδο STEM αρχικά θεωρητικά, παρουσιάζοντας τις βασικές αρχές της, την μεθοδολογία ,τα κύρια οφέλη της και την αναγκαιότητα της εισαγωγής της στην εγκύκλια εκπαίδευση και κατόπιν πρακτικά, περιγράφοντας την εμπειρία του εισηγητή μέσα από την συμμετοχή του σε δυο σχετικούς διαγωνισμούς και προτείνει την ανάγκη ενεργοποίησης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στον τομεα αυτό.

Λέξεις-κλειδιά: STEM , καινοτομία , εκπαίδευση, διαγωνισμοί

Approaching science lessons through stem

Angelis Ioannis, Physics Teache ,M.Env.S,, M.A.

Abstracts

The paper approaches the innovative STEM method initially from a theoretical perspective, presenting its fundamental principles, methodology, main benefits, and the necessity of introducing it into formal education. It then examines it from a practical perspective, describing the presenter’s experience through participation in two related competitions, and proposes the need for the activation and professional development of teachers in this field.

Key-words: STEM , innovation, education , competition

Εισαγωγή

Η σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία βρίσκεται σε μια διαρκή αναζήτηση νέων προσεγγίσεων που θα γεφυρώσουν το χάσμα μεταξύ της θεωρητικής γνώσης που παρέχεται στα σχολεία και της πραγματικότητας στους χώρους εργασίας. Το πρόγραμμα Generation Next του ιδρύματος VODAFONE αποτελεί ένας διαγωνισμός - εκπαιδευτικό εργαλείο που εστιάζει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσω της προσέγγισης STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) προωθώντας την ανάπτυξη καινοτόμων ιδεών μέσα από πρακτικές κατασκευές. Η ιδέα του STEM συγχωνεύει τους τέσσερις αυτούς τομείς, οι οποίοι, αν και διακριτοί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, λειτουργούν στην πράξη ως ένας ενιαίος κλάδος, όπως ακριβώς και το ανθρώπινο μυαλό, χωρίς στεγανά. Η αντίληψη αυτή, που συνδέει τη θεωρία με την πράξη και την κατανόηση των φυσικών φαινομένων όχι μόνο μέσα από έναν μαθηματικό φορμαλισμό, φαίνεται να αποτελεί το κλειδί για την εκπαίδευση του 21ου αιώνα.

Η ενεργός συμμετοχή των σχολείων σε διαγωνισμούς STEM είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη ολοκληρωμένων και ικανοποιημένων μαθητών, διεγείροντας τους το πάθος για την επιστήμη και την καινοτομία και αναπτύσσοντας τις αντίστοιχες δεξιότητες. Αυτό συμβάλλει όχι μόνο στην ατομική τους εξέλιξη αλλά και στην ευρύτερη πρόοδο της κοινωνίας.

Θεωρητικό Πλαίσιο

1.Σημασία Εκπαίδευσης STEM

Η εκπαίδευση STEM συμβάλλει καθοριστικά στην καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, ο ψηφιακός εγγραμματισμός και η ομαδοσυνεργατική μάθηση. Μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, πειράματα, εκπαιδευτική ρομποτική και τεχνολογικά εργαλεία, οι μαθητές μαθαίνουν να συνδέουν τη θεωρία με την πράξη και να λύνουν προβλήματα που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή.

Σύμφωνα με τον Ψυχάρη και τον Καλοβρέκτη (2017), η STEM προσέγγιση ενισχύει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, αξιοποιώντας τις ΤΠΕ και την εκπαιδευτική ρομποτική. Παράλληλα, η εργασία των Σταυρόπουλου & Σταυροπούλου (2024) επισημαίνει τη σημασία της διαθεματικότητας και του project-based learning στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών.

Επιπλέον η ζήτηση για επαγγελματίες στον τομέα STEM βαίνει συνεχώς αυξανόμενη (Κουσούλης, 2019) γεγονός που καθιστά ελκυστικότερη την ενασχόληση με τον τομέα αυτό καθώς προάγει την καινοτομία και την ικανότητα δημιουργίας out of the box λύσεων σε πραγματικά προβλήματα(Καραμεσίνη, 2019) Αποτελεί τον θεμέλιο λίθο για την σύγχρονη έρευνα και την τεχνολογική πρόοδο. (Μουσούρου , 2016). Είναι γεγονός πως σύγχρονες παγκόσμιες προκλήσεις όπως η υπερθέρμανση του πλανήτη και η συνακόλουθη αναζήτηση πηγών πράσινης ενέργειας περνούν σε μεγάλο βαθμό μέσα από επιστήμονες που θα εκπαιδευθούν με την μέθοδο STEM.(ΕΚΤ,2022)

Τέλος, ένα παράπλευρο αλλά πολύ σημαντικό όφελος από την εισαγωγή του STEM στην εκπαίδευση αλλά και στις επιχειρήσεις είναι η προαγωγή της ισότητας : βοηθά στη μείωση του χάσματος των φύλων και της κοινωνικής ανισότητας στην τεχνολογία και την επιστήμη σύμφωνα με τους Σιάνου-Κύργιου (2015).

2.Project Based Learning(PBL)

Η STEM ενώνει πολλές επιστήμες διαθεματικά σε μια ενιαία προσέγγιση μάθησης με βάση την πράξη, τα πειράματα και τα project. Έτσι η μάθηση γίνεται πιο ενεργητική και ενδιαφέρουσα για τα παιδιά. Βάση της μεθόδου αυτής είναι το Project Based Learning(PBL) (Παπαδοπούλου & Κασσιανού, 2019). Η μέθοδος PBL βασίζεται στην ιδέα ότι οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν εμπλέκονται ενεργά σε ένα πραγματικό πρόβλημα ή ερώτημα που τους αφορά. Η μάθηση δεν περιορίζεται στη συσσώρευση

γνώσεων, αλλά συνδέεται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, επικοινωνίας και συνεργασίας.

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2011), το PBL ενισχύει την αυτονομία των μαθητών, καθώς τους καλεί να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης. Παράλληλα, η Πολυζώη (2016) αναφέρει ότι η μεθοδολογία PBL ευνοεί τη διαθεματικότητας, συνδέοντας διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα γύρω από έναν κοινό στόχο.

3.Συμμετοχή σε διαγωνισμούς

Τα τελευταία χρόνια ολοένα και περισσότεροι διαγωνισμοί διοργανώνονται γύρω από διάφορες θεματικές στα σχολεία οι οποίοι είναι έξω από το Ωρολόγιο πρόγραμμα.

Σύμφωνα με την Καραγιάννη(2019) οι διαγωνισμοί δίνουν κίνητρο στους μαθητές να εμβαθύνουν σε γνωστικά αντικείμενα και να αναπτύξουν δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη**,** η δημιουργικότητα και η επίλυση προβλημάτων . Επιπλέον, η επαφή με πρακτικές εφαρμογές γνώσης (ιδίως σε STEM διαγωνισμούς) τους βοηθά να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη. Η συμμετοχή σε διαγωνισμούς εκτός από το καθεαυτό όφελος της γνώσης της σχετικής με το αντικείμενο του διαγωνισμού ενισχύουν και κρίσιμες ήπιες δεξιότητες όπως αυτοπειθαρχία**,** την οργάνωση και την επιμονή. Οι μαθητές μαθαίνουν να θέτουν στόχους και να εργάζονται μεθοδικά για την επίτευξή τους, γεγονός που ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους (Παπαδόπουλος, 2017).Επιπλέον, αναπτύσσεται και η ομαδικότητα και η συνεργασία. Η εμπειρία της συλλογικής προσπάθειας οδηγεί σε ισχυρότερους δεσμούς και βελτιώνει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών (Μουστακίδου, 2018).

Η συμμετοχή σε διαγωνισμούς μπορεί να αποτελέσει σημαντικό πλεονέκτημα για τη μελλοντική ακαδημαϊκή και επαγγελματική πορεία. Εκτός από την ενίσχυση του βιογραφικού, οι μαθητές αποκτούν δεξιότητες που ζητούνται ολοένα και περισσότερο στην αγορά εργασίας: καινοτομία, συνεργασία, δημιουργικότητα και προσαρμοστικότητα (ΣΕΒ, 2020).

4.Στόχοι Συμμετοχής στον Διαγωνισμό

Σύμφωνα λοιπόν με τις παραπάνω βιβλιογραφικές αναφορές βασικοί στόχοι της συμμετοχής στον διαγωνισμό και παράλληλα αναμενόμενα οφέλη για τα παιδιά ήταν τα εξής:

- Στοχασμός για πραγματικά προβλήματα της καθημερινής ζωής και δημιουργική ανταλλαγή ιδεών (brainstorming) για την εύρεση μιας λύσης που μπορεί να βελτιώσει ή να επιλύσει το πρόβλημα.
- Αναστοχασμός για το ποια ιδέα μπορεί να πραγματοποιηθεί με τα διαθέσιμα μέσα.
- Ανάπτυξη διαθεματικού τρόπου σκέψης μέσα από την πρακτική εφαρμογή των γνώσεων.

- Εμπέδωση της ομαδοσυνεργατικής εργασίας, έξω από τους στερεοτυπικούς ρόλους της σχολικής τάξης, με κατανομή ρόλων που προκύπτουν από τις δεξιότητες του κάθε παιδιού.
- Εξοικείωση με την αλγοριθμική γλώσσα, κατανόηση και εφαρμογή της, καθώς και εκσφαλμάτωση μέσα από την πρακτική εφαρμογή της.
- Προσέγγιση των θετικών επιστημών όχι μέσα από τη στείρα μεθοδολογία των τύπων, αλλά μέσω της εμπειρικής κατανόησης των φαινομένων.
- Καλλιέργεια υπευθυνότητας και ωριμότητας μέσα από την κατασκευή και υλοποίηση της ιδέας, αλλά και ψυχολογικό αγκάλιασμα του παραδοτέου από τα παιδιά. (Καλοβρέκτης & Ψυχάρης, 2017 και Σταυρόπουλος & Σταυροπούλου, 2024)

Τα βασικό ερώτημα , δε, που τίθεται είναι αν και κατά πόσον επιτυγχάνονται αυτοί οι στόχοι μέσα από την συμμετοχή στον διαγωνισμό.

Περιγραφή της Συμμετοχής σε Διαγωνισμούς STEM

Η συμμετοχή σε διαγωνισμούς STEM αποτελεί σημαντικό εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για το μέλλον των μαθητών. Έχοντας συμμετάσχει δύο φορές στον συγκεκριμένο διαγωνισμό, αρχικά με το Λύκειο Αμαρύνθου και στη συνέχεια με το 3ο Λύκειο Χαλκίδας, αναδεικνύεται ότι η διαδικασία εστιάζει σε τρεις άξονες:

- Εντοπισμός ενός καθημερινού προβλήματος . Διαβούλευση και εύρεση τρόπου για την πιθανή επίλυση του.
- Συγγραφή του κώδικα που θα δίνει τις κατάλληλες εντολές στη συσκευή που θα κατασκευαστεί.
- Κατασκευή της συσκευής ώστε να είναι λειτουργική.

Η προσέγγιση αυτή του διαγωνισμού, είναι άκρως πρακτική και βασίζεται στον παραδοσιακό τρόπο μάθησης του ανθρώπου διαχρονικά: τον «μάστορα». Ο μαθητής, παρατηρώντας τον «μάστορα», μαθαίνει την «τέχνη» όχι μέσα από τη θεωρία, αλλά μέσα από την πράξη και την ενεργή μίμηση.

Η μάθηση μέσα από την μίμηση άλλωστε έχει τεκμηριωθεί και επιστημονικά, τόσο γενικότερα(Μπαντούρα, 2001) όσο και ειδικότερα για την εκπαίδευση(Καραγιάννη & Σιάνου, 2017). Η εξειδίκευση του τρόπου αυτού μάθησης στην διδασκαλία είναι η μέθοδες Observational Learning (Παπαδοπούλου,2016) η οποία προτείνεται ως το ιδανικότερο μοντέλο για την εκπαίδευση STEM (Παπακωνσταντίνου, 2018) και βασίζεται βέβαια τις βασικές αρχές του *Vygotsky:*

- Μάθηση μέσω κοινωνικής αλληλεπίδρασης: η γνώση χτίζεται μέσα από διάλογο και συνεργασία.
- Σημασία των πολιτισμικών εργαλείων: όπως γλώσσα, σύμβολα, τεχνολογίες, αριθμητικά και άλλα γνωστικά εργαλεία.

- Σταδιακή ανεξαρτησία: ο μαθητής μαθαίνει να λειτουργεί μόνος του, αφού αρχικά καθοδηγηθεί από τον δάσκαλο. (Χατζηιωάννου, 2015).

Όσον αφορά τον διαγωνισμό, στην πρώτη φάση του, οι μαθητές ενθαρρύνονται να εντοπίσουν ένα πρόβλημα στο περιβάλλον τους και να αναζητήσουν μια πρακτική λύση. Αυτή η διαδικασία, βασισμένη στην ανθρώπινη περιέργεια και την τάση για αυτοπραγμάτωση, ανάβει τον «σπινθήρα» της δημιουργίας. Για παράδειγμα, στο Λύκειο Αμαρύνθου, επηρεασμένοι από τις πυρκαγιές, οι μαθητές δημιούργησαν μια συσκευή με GPS και αισθητήρα καπνού που έστελνε άμεσα μήνυμα στην πολιτική προστασία, επιτρέποντας την έγκαιρη επέμβαση. Αντίστοιχα, στο 3ο Λύκειο Χαλκίδας, η ύπαρξη ενός κωφάλαλου παιδιού ενέπνευσε την ιδέα ενός αισθητήρα κίνησης που θα μετέφραζε βασικές κινήσεις της νοηματικής σε λέξεις σε ένα tablet. Αυτά τα παραδείγματα αναδεικνύουν την ικανότητα των μαθητών να σκέφτονται έξω από τα συνηθισμένα πλαίσια και να αναπτύσσουν δημιουργικές ιδέες.

Το δεύτερο στάδιο, ο κώδικας, αποτελεί την πεμπτουσία των θετικών επιστημών, καθώς η Φυσική, τα Μαθηματικά και η Χημεία βασίζονται σε λογικές δομές «αν… τότε…». Η Vodafone παρέχει ένα κιτ με τα απαραίτητα εξαρτήματα, ενώ η πλατφόρμα Generation Next λειτουργεί ως ο «μάστορας». Η ιστοσελίδα παρέχει έτοιμα τμήματα αλγορίθμου και tutorials, βοηθώντας τους μαθητές να δημιουργήσουν τον δικό τους κώδικα ακόμα και χωρίς πρότερη γνώση προγραμματισμού. Μέσω αυτής της πρακτικής εφαρμογής, οι μαθητές μαθαίνουν πώς να αναπτύσσουν και να υλοποιούν καινοτόμες ιδέες. Η διαδικασία της εκσφαλμάτωσης, όπου οι μαθητές εντοπίζουν και διορθώνουν τα λάθη στον κώδικα, τους εκτός της ανάπτυξης της ικανότητας του αναστοχασμού προσφέρει και την αυθεντική χαρά της δημιουργίας.

Τέλος, η κατασκευή της συσκευής έφερε τα παιδιά αντιμέτωπα με τους αισθητήρες και τα υπόλοιπα στοιχεία της κατασκευής, τα οποία έπρεπε να τα συνδέσουν κατάλληλα και παράλληλα να τα κάνουν να συνεργαστούν με τον αλγόριθμο. Ήταν κάτι που πήρε τον περισσότερο χρόνο αλλά ταυτόχρονα ήταν και το πιο ουσιώδες. Εμφανίζονταν διαφωνίες οι οποίες συχνά επιλύονταν μέσα από την πραγματοποίηση και την διόρθωση της εκάστοτε ιδέας, κι έτσι σιγά –σιγά προσεγγίζαμε το τελικό αποτέλεσμα

Στην πράξη, η βασική πρόκληση ήταν η προσαρμογή των παιδιών σε έναν νέο τρόπο δράσης μέσα στο σχολείο, Και στις δυο περιπτώσεις οι ομάδες των παιδιών αφού εξοικειώθηκαν με τις λειτουργίες των αισθητήρων και του κυκλώματος και αφού μελέτησαν τα έτοιμα τμήματα αλγορίθμου που υπάρχουν στην ιστοσελίδα του διαγωνισμού, ξεκίνησαν με την καθοδήγηση και την εποπτεία του υπεύθυνου καθηγητή, την δημιουργία του αλγορίθμου και την σύνδεση του με την λειτουργία του κυκλώματος. Οι αποτυχίες ήταν πολλές αλλά πολύ σύντομα λειτούργησαν ως πρόκληση για να διορθώνουν τα λάθη και να κατανοούν την σύνδεση των εντολών του αλγορίθμου με την λειτουργία του κυκλώματος και της συσκευής.

Αξιολόγηση της συμμετοχής στους διαγωνισμούς

Δεδομένου ότι η συμμετοχή στους διαγωνισμούς δεν είχε , αλλά ούτε και χρησιμοποιήθηκε από εμάς κάποια πρότυπη πλατφόρμα αξιολόγησης πέραν της καταγραφής των προσωπικών απόψεων των παιδιών ένας σχετικά αξιόπιστος δείκτης για τα οφέλη από την συμμετοχή των παιδιών στον διαγωνισμό είναι η καταγραφή της εμπειρίας μας στην διάρκεια των συναντήσεων αλλά και την μετέπειτα πορεία τους στο σχολείο.

Η εύρεση του αρχικού προβλήματος με το όποιο τελικά ασχολήθηκε η ομάδα έγινε από την πρώτη ήδη συνάντηση , και στους δυο διαγωνισμούς. Μέσα από ανταλλαγή απόψεων αλλά και προσαρμογών λόγω των περιορισμών που θέτει ο διαγωνισμός, οι γνώσεις και η υλικοτεχνική υποδομή που υπήρχε(το κιτ που μας δόθηκε από την Vodafone) κατέληξαν στο τελικό στόχο. Ήδη είχαν αρχίσει να λειτουργούν ομαδοσυνεργατικά κάτι που ενισχύθηκε όλο και περισσότερο στην διάρκεια της δημιουργίας του αλγορίθμου και της κατασκευής του κυκλώματος.

Ο τρόπος αυτός προσέγγισης φάνηκε πως λειτουργεί πολύ αποτελεσματικά στην πράξη. Παιδιά χωρίς καμία σχεδόν πρότερη γνώση δημιουργίας κώδικα, μελετώντας τα tutorials που υπήρχαν στην ιστοσελίδα του διαγωνισμού, και ανασυνδυάζοντας δημιουργικά τα τμήματα αλγορίθμου, έφτιαξαν τον δικό τους κώδικα, τον παράλλαξαν ώστε να ταιριάζει στο δικό μας πρότζεκτ, όταν δε ο compiler έβγαζε λάθος, με μικροαλλαγές βήμα-βήμα το εντόπιζαν και το διόρθωναν. Το γεγονός ότι και τα 3 παιδιά που συμμετείχαν στον 1ο διαγωνισμό πριν από 6 χρόνια, αρίστευσαν στο μάθημα της Πληροφορικής στις Πανελλήνιες την αμέσως επόμενη χρονιά δείχνει σε ικανοποιητικό βαθμό την βοήθεια που αποκόμισαν από την συμμετοχή στον διαγωνισμό σε σχέση με την ανάπτυξη της αλγοριθμικής λογικής.
Σε σχέση με την κατασκευή του κυκλώματος συνέδεσαν κατάλληλα, κυκλώματα σε σειρά και παράλληλα, αισθητήρες, διακόπτες, πηγές, λαμπάκια. Το ενδιαφέρον της διαδικασίας αυτής είναι ότι με τη μέθοδο δοκιμής-σφάλματος κατασκεύασαν το κύκλωμα κατανοώντας, σε μεγάλο βαθμό, στην πράξη, βασικούς νόμους της φυσικής χωρίς να χρειαστεί να χρησιμοποιήσουν μαθηματικές εξισώσεις ή τον συνήθη φορμαλισμό που συνηθίζουμε στην διδασκαλία στην σχολική τάξη.
Σε σχέση με τους στόχους που τέθηκαν , να τονίσουμε ότι σε όλες τις συναντήσεις υπήρχε μια αξιοσημείωτη υπευθυνότητα και στοχοπροσήλωση η οποία αύξαινε καθώς πλησίαζε το τέλος της εργασίας ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι και στις δυο περιπτώσεις οι ομάδες ήταν μεικτές(αγόρια-κορίτσια)

Κλείνοντας με ένα γενικότερο σχόλιο να σημειωθεί ότι τα παιδιά της πρώτης ομάδας στη διάρκεια της φοίτησης τους στις Πανεπιστημιακές σχολές που εισήχθησαν, συχνά ανέφεραν σε συζητήσεις μας την τάση τους στην διάρκεια των σπουδών τους να συνδέουν διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα σε εργασίες τους, μνημονεύοντας μάλιστα την εμπειρία τους στον διαγωνισμό ενώ τα παιδιά της περσινής ομάδας, προς το τέλος της χρονιάς παρουσίασαν μια αλλαγή στάσης απέναντι στο σχολείο και τις θετικές

επιστήμες γενικότερα μια και φάνηκε να ενισχύεται το ενδιαφέρον τους αλλά και η διάθεση τους για προσφορά και σε άλλες δράσεις του σχολείου

Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στη Σύγχρονη Εποχή

Σε μια εποχή όπου η Τ.Ν. δεν είναι πλέον μια μακρινή ιδέα, αλλά μέρος της καθημερινότητάς μας , ο ρόλος του εκπαιδευτικού χρειάζεται πλήρη επαναπροσδιορισμό. Οι καθηγητές πρέπει να κινητοποιούν τους μαθητές να συμμετάσχουν ενεργά σε διαγωνισμούς STEM, ώστε να αναπτύξουν δεξιότητες και να διεγείρουν το ενδιαφέρον τους στους τομείς αυτούς και στην συσχέτιση τους .

Πέρα από τη μετάδοση γνώσεων, ο ρόλος του εκπαιδευτικού μετασχηματίζεται σε αυτόν του συντονιστή-μέντορα μιας ομάδας μαθητών, οι οποίοι μπορεί ήδη να έχουν αποκτήσει πολλές γνώσεις από την Τεχνητή Νοημοσύνη. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να προσθέσει το απαραίτητο θεωρητικό υπόβαθρο για να ανταπεξέλθει στον ρόλο αυτό και παράλληλα να μάθει να διαλέγεται και να αξιοποιεί δημιουργικά την Τεχνητή Νοημοσύνη, χρησιμοποιώντας την στην καθημερινή διδασκαλία με ευφάνταστους τρόπους. Εννοείται βέβαια πως καθώς οι κοσμογονικές αυτές αλλαγές μας έχουν ήδη ξεπεράσει , επιμορφώσεις από την πολιτεία είναι απαραίτητες.

Συμπεράσματα

Τέτοιοι διαγωνισμοί ενισχύουν την δημιουργικότητα των παιδιών, αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη και δεξιότητες λήψης αποφάσεων, καλλιεργούν την καινοτομία και τα προετοιμάζουν για το μέλλον τους σε μια κοινωνία και αγορά εργασίας τεχνολογικά εξελιγμένη και βεβαίως ενισχύουν το ενδιαφέρον τους για τις θετικές επιστήμες και τις πρακτικές εφαρμογές τους.

Παράλληλα λειτουργούν και ως ένα «ξυπνητήρι» για τους εκπαιδευτικούς. Αποτελούν έναν «καθρέφτη» της πραγματικότητας, που δείχνει τη μορφή των σύγχρονων Προγραμμάτων Σπουδών, των απαραίτητων δεξιοτήτων, και των επιμορφώσεων που χρειαζόμαστε. Είναι το σχολείο όχι του μέλλοντος, αλλά του Τώρα. Αν και η άμεση εφαρμογή αυτού του μοντέλου σε ευρεία κλίμακα μπορεί να είναι δύσκολη, είναι σημαντικό να αξιοποιήσουμε αυτές τις «νησίδες» όμορφης και αποτελεσματικής εκπαίδευσης, που προσφέρουν την ευκαιρία να ενσωματώσουμε τον κλασικό, πρακτικό τρόπο μάθησης στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Βιβλιογραφία

Bandoura, A. (2001). *Koinoniki mathisi kai prosopikotita* (metafr.). Gutenberg.

Chatziioannou, A. (2015). I theoria tou Vygotsky kai i efarmogi tis sti scholiki praxi. *Paidagogiki Epitheorisi,* (68), 15–32.

Chatziioannou, A. (2015). I theoria tou Vygotsky kai i efarmogi tis sti scholiki praxi. *Paidagogiki Epitheorisi*, (68), 15–32.

Ethniko Kentro Tekmiriosis (EKT). (2022). *Erevna, anaptyxi kai kainotomia stin Ellada: Deiktes 2022*. EKT.

Ethniko Kentro Tekmiriosis (EKT). (2022). *Erevna, anaptyxi kai kainotomia stin Ellada: Deiktes 2022*. EKT.

Karagianni, M. (2019). I symvoli ton mathitikon diagonismon STEM stin anaptyxi dexiotiton tou 21ou aiona. *Epistimoniko Vima Paidagogikis Scholis Florinas.*

Karagianni, M., & Sianou, E. (2017). I epidrasi tis mimisis sti mathisi kai ti diamorfosi dexiotiton stin protovathmia ekpaidefsi. Epistimoniko *Vima Paidagogikis Scholis Florinas, (12)*, 55–70.

Karamesini, M. (2019). STEM, agora ergasias kai technologiki allagi stin Ellada. *Deltio Koinonikis Politikis, (14).*

Kokkos, A. (2011). *Mathisi meso schedion ergasias (project) stin ekpaidefsi enilikon.* Metaichmio.

Kousoulis, G. (2019). I apascholisi ptychiouchon STEM stin Ellada: Taseis kai prooptikes. *Epistimoniki Epetirida Oikonomikon Erevnon.*

Mousourou, L. (Epim.). (2016). *Ekpaidefsi kai koinonia tis gnosis: STEM kai technologiki anaptyxi.* Metaichmio.

Moustakidou, A. (2018). Mathitikoi diagonismoi: Mia paidagogiki efkairia. *Paidagogiki Epitheorisi, (65).*

Papadopoulou, D. (2016). Observational learning: Efarmoges sti didaskalia kai sti diacheirisi taxis. *Ekpaidefsi kai Erevna*, 8(2), 33–48.

Papadopoulou, M., & Kassianou, G. (2019). I methodos project stin prosengisi STEM: Paradeigmata apo ti scholiki praxi. Sto *Praktika Panelliniou Synedriou Didaktikis.*

Papadopoulos, Ch. (2017). Scholikoi diagonismoi kai mathisiaka kinitra: *Paidagogikes proektaseis.* Gutenberg.

Papakonstantinou, G. (2018). Mathisi meso mimisis kai technologies: O rolos tis paratirisis se psifiaka perivallonta. Sto *Praktika Synedriou TPE kai Ekpaidefsi.*

Polyzoi, E. (2016). I methodologia project stin ekpaidefsi: Dynatotites kai periorismoi. *Paidagogiki Epitheorisi*, (61), 45–62.

Psycharis, S., & Kalovrektis, K. (2017). Didaktiki kai schediasmos ekpaideftikon drastiriotiton STEM kai TPE. Sto E*pistimoniki Epetirida Oikonomikon Erevnon*. Ekdoseis Tziola.

SEV. (2020). *I simasia ton diagonismon rompotikis kai STEM stin ekpaidefsi: Dexiotites kai prooptikes.* Syndesmos Epicheiriseon & Viomichanion.

Sianou-Kyrgiou, E. (2015). Fylo kai epistimes STEM stin elliniki ekpaidefsi kai agora ergasias. *Ekpaidefsi kai Erevna*.

Stavropoulos, P., & Stavropoulou, K. (2024). *STEM*. Idiotiki ekdosi.

Ενσωμάτωση Οπτικοακουστικής CALL στη Διδασκαλία Γραπτής Παραγωγής Επιπέδου C1: Μία Θεωρητικά Τεκμηριωμένη Διδακτική Πρόταση

Αργυρώ Μητριτσάκη, Καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, M.Ed.

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη παρουσιάζει ένα διδακτικό σενάριο, θεωρητικά τεκμηριωμένο, με στόχο την ενίσχυση της γραπτής παραγωγής λόγου μαθητών Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας σε επίπεδο C1, αξιοποιώντας Οπτικοακουστική CALL. Το προτεινόμενο σενάριο ενσωματώνει βίντεο και ψηφιακές πλατφόρμες, όπως Padlet, Google Docs, Vialogues, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και Grammarly, καθιστώντας τα θεμελιώδη εργαλεία μάθησης. Οι μαθητές συμμετέχουν σε οργανωμένες δραστηριότητες pre–while–post, που περιλαμβάνουν την ενεργοποίηση προηγούμενης γνώσης, την παρατήρηση και την ανάλυση βίντεο, την συνεργασία μέσω ψηφιακών μέσων καθώς και διαδικασίες αναθεώρησης και τελικής παραγωγής αυθεντικών κειμένων. Μέσω αυτού του σχεδιασμού, το σενάριο επιδιώκει την ενίσχυση της συνεργασίας, την μαθησιακή αυτονόμηση, τον ψηφιακό γραμματισμό και τη δημιουργία αυθεντικών γραπτών κειμένων, ενώ παράλληλα παρέχει ένα παιδαγωγικά τεκμηριωμένο υπόδειγμα για τη συζήτηση σχετικά με τη θεμελιώδη ενσωμάτωση Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία των μαθητών.

Λέξεις-Κλειδιά: Τ.Π.Ε., CALL, γραπτή παραγωγή, ψηφιακός γραμματισμός, βιντεοβασισμένη μάθηση

Integrating Audiovisual CALL into C1-Level EFL Writing Instruction: A Theoretically Grounded Lesson Proposal

Argyro Mitritsaki, English Language Teacher, M.Ed.

Abstract

This study proposes a theoretically grounded lesson designed to enhance C1-level EFL writing skills through Audiovisual Computer Assisted Language Learning. The scenario, integrates video and digital platforms such as Padlet, Google Docs, Vialogues, email, and Grammarly positioning them as integral tools within the learning process. Learners participate in structured pre–while–post activities involving activating prior knowledge, video observation and analysis, engaging in collaborative drafting and peer feedback, in order to produce authentic texts. This proposal highlights the potential of ICT to support learners' autonomy, encourage collaboration, develop digital literacy, and support the creation of meaningful written output while offering a pedagogically informed model for future investigation.

Key-Words: ICT, CALL, writing pedagogy, digital literacy, audiovisual learning

Introduction

The integration of ICT in EFL classrooms has become increasingly important for engaging students and facilitating meaningful language learning. Writing instruction at the C1 level requires learners to produce coherent, well-structured texts that are sensitive to audience and purpose. Conventional approaches often emphasize linguistic accuracy over authentic communication, in that way constraining learners' creative language use. This lesson proposal positions writing within a video-mediated CALL framework, engaging digital platforms to promote process-oriented, collaborative, and reflective learning. Through the use of tools such as Padlet, Google Docs, Vialogues, email, and Grammarly, students actively engage in drafting, peer review, revision, and the production of final texts, while the teacher facilitates learning rather than functioning as the unique source of knowledge.

Theoretical Framework

Audiovisual CALL provides integrated media input that promotes comprehension, prediction, and learners' vocabulary acquisition. Initial silent video viewing encourages students to hypothesis-making, while subsequent viewings with audio and subtitles serve to consolidate understanding and reinforce language growth. The integration of collaborative digital tools within a process- oriented writing framework enables students to plan, draft, revise, and edit, promoting peer scaffolding and reflective practice. More specifically, platforms like Padlet facilitate initial discussions and exchanging of ideas, Google Docs allows synchronous collaborative drafting, Vialogues enables observation and commenting on video content, email provides a channel for authentic, final communication, and Grammarly assists in autonomous editing process of texts. This combination of tools encourages strategic, autonomous, and meaningful writing, enabling learners to participate actively in the acquisition of their own knowledge.

Educational Context

The lesson is designed for a small, heterogeneous group of C1-level learners aged 14–16, including monolingual and bilingual students familiar with digital platforms. The thematic focus on Dublin, as a cultural and touristic destination, ensures curriculum alignment providing authentic content. Although advanced learners generally demonstrate high grammatical accuracy, they frequently face challenges when producing extended, coherent writing output. The integration of audiovisual input and collaborative digital tools in the teaching process, addresses these challenges offering authentic content, enhancing vocabulary acquisition, and promoting reflective writing practices. The final task, a formal email recommending Dublin as a destination for a school trip, requires learners to strategically organize information, select appropriate lexical terms, and employ the correct register, combining linguistic competence with digital literacy and collaborative skills.

Instructional Sequence

The lesson unfolds over three teaching hours, structured into pre, while, and post stages. In the pre-stage, learners activate prior knowledge through texts and images, commenting via Padlet to prepare for video engagement. The while-stage involves video observation on Vialogues, initially without sound to stimulate prediction and freewriting, and later with audio and subtitles to consolidate details and vocabulary. Collaborative tasks on Google Docs enable pair work, dictionary consultation, and peer interaction, reinforcing text comprehension and lexical acquisition. The post-stage emphasizes process-based writing: students draft reports on Padlet, receive peer feedback, revise texts using Grammarly, and compose final emails to the teacher. The process-oriented approach cultivates autonomy, reflective thinking, and nonlinear text development.

Lesson plan:

- **Objective: To cultivate collaborative practices with the use of technology**
- **Age: 14-16 years old**
- **Level: C1**
- **Time: The lesson unfolds across 3 consecutive teaching hours (45 min. each).**
- **Materials & Teaching Aids: Interactive whiteboard, P/Cs, worksheets on google drive, google docs, e-dictionary, padlet, vialogues, e-mail, Grammarly.**

Task	Procedure	Interaction	Objectives	Time
	PRE- STAGE			
1	The T. shares with Sts the link to access their padlet on their computer which contains the basic lesson guidelines. The T. uses the whiteboard to open the Padlet to guide the St's through the process step by step. The T explains the overall procedure and asks students to read the first task on padlet and ask for unknown Voc. Then they participate in a discussion concerning regarding the information provided. https://padlet.com/irochania/gg0ravod6ih1mi93	Individual work, T/ Ls interaction	Learners' background schemata are engaged with respect to the relevant vocabulary, simultaneously introducing the topic and the technological platform to be used.	10'
2	Ls access the first Google Document provided on the teacher's drive and engage in paired discussions about the visual content and document their observations on a worksheet. The T examines and shares the notes from each pair.	Pair Group, Ls/T interaction	This oral task facilitates cooperative interaction between pairs, stimulates learners' background schemata, and familiarizes them with the thematic content.	10'
3	T instructs St's to explore the website provided on their worksheet and read about 10 facts concerning Ireland. After each student has read the website, they answer the questions related to the text.	Individual Work	Sts familiarize with the specific topic they are given, activate background schemata and link the topic with images to visualize their subject.	15'

WHILE-STAGE				
4	This activity involves students engaging with a video on Dublin via Vialogues, initially watching silently to promote hypothesis-making, and posting their observations on the discussion blog. https://www.vialogues.com/vialogues/play/71317	Individual/ pair work	Sts identify the main idea of the video and engage in reading and writing. It involves prediction and freewriting.	15'
5	Sts access Ts drive and answer the second worksheet to complete the gaps with lexical items from the video.	Individual work	Sts scan through the video to find specific information.	10'
6	Sts watch the video again with activated lyrics	Individual work	Sts scan the lyrics of the video to correct spelling and to complete any gaps. Integrate Listening with writing and reading.	10'
7	Sts search for definitions in an online dictionary. https://www.wordreference.com/definition/	Pair work	Use of e-dictionary. Encourages peer interaction. Aids in understanding Voc. Strengthens Voc knowledge through digital skills.	15'
POST- STAGE				
8	Sts return to their padlet https://padlet.com/irochania/gg0ravod6ih1mi93 and are asked to write a brief report on visiting Dublin using the facts they have acquired. After each student submission of their report, their pair reads it and comment on the possible errors made on their drafts, offering feedback.	Individual work Teacher monitors and assists where necessary.	Sts apply and revise newly acquired vocabulary as they use it to write a report. This task is used as a first draft on the main writing task that follows. Enhances peer evaluation. Advances digital literacy on padlet.	20'
9	Sts are asked to read the final writing task, which is an e-mail, integrating feedback they have gathered from the corrections on their reports. They are guided by their T to use Grammarly to assist in self-correction. https://app.grammarly.com/ddocs/1427296304 T. gives feedback on students to re draft their work if necessary.	Individual work Teacher monitors and assists where necessary.	Sts engage in the writing process through the use of e-mail. Reinforces digital writing skills and supports self correction. Sts make use of the new expressions and prior Voc.	30'

Pedagogical Implications

This lesson proposal illustrates how audiovisual CALL and multiple digital platforms can be integrated into an advanced process-oriented writing lesson through which learners experience opportunities in authentic engagement, collaborative learning, and writing process, from initial brainstorming to final text production. The integration of Padlet, Google Docs, Vialogues, email, and Grammarly creates a supportive peer

collaboration, facilitates strategic thinking and encouraging reflective writing. In addition, this proposal demonstrates how ICT can enhance learners' autonomy, digital literacy, and strategic competence in advanced EFL writing instruction, positioning the teacher as a facilitator who guides the learning process rather than being the primary source of knowledge.

Limitations and Future Research

As a proposal, empirical testing is necessary to assess its impact on students writing proficiency. Future studies could investigate the impact on writing fluency, lexical diversity, and learner attitudes toward ICT. Moreover, adaptations to larger classes or different proficiency levels may require additional scaffolding or modified tasks. Further research could examine long term impact on autonomy, reflective writing, and digital literacy in different EFL concepts.

Conclusion

This lesson proposal illustrates the potential of audiovisual CALL to enhance C1-level EFL writing by offering a pedagogically coherent framework that repositions writing as an authentic, reflective, and collaborative activity. The use of video and digital platforms such as Padlet, Google Docs, Vialogues, email, and Grammarly, engages learners in text development, peer interaction and autonomous learning, while focusing on digital literacy. Although further empirical investigation is needed, this proposed scenario constitutes a theoretically grounded framework for integrating ICT in advanced writing instruction, emphasizing its potential to enhance learners' linguistic skills and active engagement in technology- based learning environments.

References

Belisle, R. (1996). E-mail activities in the ESL writing class. *The Internet TESL Journal*, 2(12).

Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century. *The Clearing House*, 83(2), 39–43.

Chen, C.-H. (2021). Collaborative scaffolding in digital writing. *Computers & Education*, 168, 104207.

Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success. In *Schooling and language minority students*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center.

Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, 28(2), 122–128.

Harmer, J. (2006). *How to Teach English*. London: Longman.

Hayes, J. R. (2000). A new framework for understanding cognition and affect in writing. Newark, DE: International Reading Association.

Johnson, R. K., & Swain, M. (1997). *Immersion education: International perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kay, R. (2012). Exploring the use of video podcasts in education. *Computers in Human Behavior*, 28(3), 820–831.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

Mitritsaki, A. (2021). *AN ORIGINAL VIDEO-BASED LESSON.* Hellenic Open University.

Piper, A. (1987). Word processing and writing development. *TESOL Quarterly*, 21(3), 467–476.

Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. San Rafael, CA: Autodesk Foundation.

Vlachos, A., et al. (2020). Web 2.0 in EFL classrooms: Enhancing collaboration and writing. *Journal of Educational Technology*, 17(2), 45–59.

Warschauer, M. (2002). Networking into academic discourse. *Journal of English for Academic Purposes*, 1(1), 45–58.

Woodward, T. (2001). *Planning Lessons and Courses*. Cambridge: Cambridge University Press.

Η Σύνδεση Ηγεσίας – Τεχνολογίας – Ψηφιακού Γραμματισμού

Κεραμιδά Ελένη, Υποψ. Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο της Κόρδοβα

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί βιβλιογραφική ανασκόπηση που εξετάζει τη διαλεκτική σχέση μεταξύ ηγεσίας, τεχνολογίας και ψηφιακού γραμματισμού στην εκπαιδευτική πράξη, παρουσιάζοντάς την ως εννοιολογικό τρίγωνο που διαμορφώνει τον εκπαιδευτικό μετασχηματισμό. Τονίζεται η σημασία της συλλογικής κουλτούρας ψηφιακής ηγεσίας, η οποία υπερβαίνει την ατομική δράση και προωθεί τη συμμετοχικότητα, τη συνεργασία και τον παιδαγωγικό στοχασμό σε όλα τα επίπεδα της σχολικής οργάνωσης. Επισημαίνονται προκλήσεις όπως η εργαλειακή χρήση της τεχνολογίας, οι ανισότητες στην πρόσβαση και η αντίσταση στην αλλαγή, ενώ υπογραμμίζεται η ανάγκη για βιώσιμη ψηφιακή ηγεσία με σαφές όραμα, διαρκή επαγγελματική μάθηση και ποιοτικούς δείκτες αξιολόγησης. Τέλος, προτείνεται η καλλιέργεια ενός συμμετοχικού και δημοκρατικού ψηφιακού σχολείου, όπου η τεχνολογία λειτουργεί ως καταλύτης εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης, με έμφαση στην κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα και την ισότιμη συμμετοχή όλων.

Λέξεις-Κλειδιά: ψηφιακή ηγεσία, εκπαιδευτική τεχνολογία, ψηφιακός γραμματισμός, εκπαιδευτικός μετασχηματισμός

The Interconnection of Leadership – Technology - Digital Literacy

Keramida Eleni, PhD Candidate, University of Córdoba

Abstract

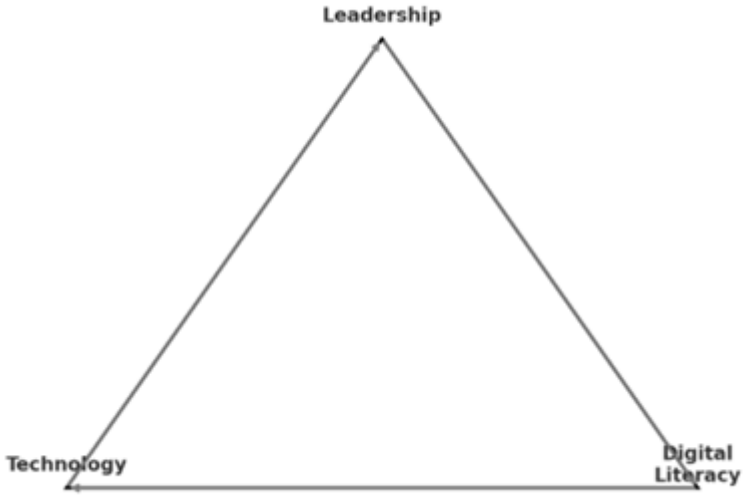
This paper is a literature review examining the dialectical relationship between leadership, technology, and digital literacy in educational practice, presented as a conceptual triangle shaping educational transformation. It emphasizes the importance of a collective culture of digital leadership that transcends individual actions and promotes participation, collaboration, and pedagogical reflection at all levels of school organization. Challenges such as instrumental use of technology, inequalities in access, and resistance to change are highlighted, alongside the need for sustainable digital leadership with a clear vision, continuous professional learning, and qualitative evaluation indicators. Finally, it advocates cultivating a participatory and democratic digital school where technology acts as a catalyst for educational and social inclusion, focusing on critical thinking, creativity, and equitable participation for all.

Key-Words: digital leadership, educational technology, digital literacy, educational transformation

Εισαγωγή

Εννοιολογικό τρίγωνο και αλληλεπιδράσεις

Η συσχέτιση της ηγεσίας, της τεχνολογίας και του ψηφιακού γραμματισμού στην εκπαιδευτική πράξη δεν συνιστά μια απλή συνύπαρξη όρων, αλλά μια διαλογική και εξελικτική σχέση που διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό τη λειτουργία και τον προσανατολισμό του σύγχρονου σχολείου (Martínez-Bravo et al., 2022). Η μεταφορά αυτής της σχέσης σε ένα εννοιολογικό τρίγωνο επιτρέπει την αποσαφήνιση των ρόλων και της δυναμικής κάθε συνιστώσας, αναδεικνύοντας ταυτόχρονα τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις. Το τρίγωνο λειτουργεί όχι ως στατικό σχήμα, αλλά ως κινηματικός χάρτης μετασχηματισμού, όπου η αλλαγή σε μία κορυφή επηρεάζει και τις άλλες δύο.



Σχήμα 1. Εννοιολογικό Τρίγωνο: Ηγεσία – Τεχνολογία – Ψηφιακός Γραμματισμός

Η εκπαιδευτική ηγεσία βρίσκεται στην κορυφή του τριγώνου επειδή συνιστά τη δομική και αξιακή αφετηρία των εκπαιδευτικών μεταβολών. Ο τρόπος με τον οποίο οι διευθυντές, οι συντονιστές και τα διοικητικά στελέχη αντιλαμβάνονται την τεχνολογία (ως μέσο και όχι ως αυτοσκοπό) καθορίζει αν αυτή θα ενταχθεί οργανικά στο μαθησιακό περιβάλλον ή θα περιοριστεί σε μια επιφανειακή ψηφιοποίηση (Arham et al., 2022).

Στο δεύτερο σημείο του τριγώνου, η τεχνολογία λειτουργεί ως παράγοντας επιτάχυνσης ή αποδιοργάνωσης, ανάλογα με τη χρήση της. Είναι πολλαπλών δυνατοτήτων, αλλά χωρίς παιδαγωγικό προσανατολισμό είναι πιθανό να ενισχύσει τη σύγχυση, τη διχοτόμηση μεταξύ «ψηφιακά ικανών» και «ψηφιακά αποκλεισμένων» ή να καλλιεργήσει την ψευδαίσθηση καινοτομίας (Schmitz et al., 2023).

Στην τρίτη κορυφή, ο ψηφιακός γραμματισμός λειτουργεί ως αποτέλεσμα αλλά και ως σκοπός: η κατάκτηση κριτικών, τεχνικών, ηθικών και πολιτειακών δεξιοτήτων από τους μαθητές, που θα τους επιτρέψουν να συμμετέχουν ενεργά και ισότιμα στο ψηφιακό γίγνεσθαι (Zainudin & Othman,, 2021).

Η τριγωνική αυτή σχέση δεν είναι ουδέτερη· οι γραμμές σύνδεσης των κορυφών φέρουν εντάσεις, συνέργειες και επιρροές. Η τεχνολογία που εφαρμόζεται χωρίς ουσιαστική ηγετική στήριξη μπορεί να ενισχύσει εφήμερες πρακτικές, προκαλώντας απογοήτευση στους εκπαιδευτικούς και σύγχυση στους μαθητές. Ο ηγέτης που προωθεί τεχνολογία χωρίς ταυτόχρονη καλλιέργεια γραμματισμού, ενδέχεται να δημιουργήσει περιβάλλοντα ψηφιακής υπερφόρτωσης χωρίς νόημα. Από την άλλη πλευρά, όταν ο ψηφιακός γραμματισμός προσεγγίζεται μονόπλευρα ως τεχνική κατάρτιση, χωρίς αναστοχαστική ηγεσία ή εναρμονισμένη τεχνολογική υποδομή, χάνει τον κοινωνικοπαιδαγωγικό του χαρακτήρα (Hamzah et al., 2024).

Συνεπώς, για να λειτουργήσει το τρίγωνο ως πλαίσιο εκπαιδευτικού μετασχηματισμού, απαιτείται συντονισμός, διάλογος και όραμα. Η ηγεσία οφείλει να αναγνωρίζει τις παιδαγωγικές δυνατότητες της τεχνολογίας, η τεχνολογία να τίθεται στην υπηρεσία της μαθησιακής εμπειρίας, και ο ψηφιακός γραμματισμός να νοηματοδοτείται ως παιδαγωγικός και κοινωνικός σκοπός, όχι ως τεχνική επιτυχία. Έτσι, το εννοιολογικό τρίγωνο μετατρέπεται σε εργαλείο όχι απλώς κατανόησης, αλλά και εκπαιδευτικού επαναπροσδιορισμού, στο οποίο όλες οι πλευρές δρουν αμοιβαία, διαμορφώνοντας ένα σύστημα που στοχεύει στη μάθηση με ουσία, ένταξη και προοπτική (Karakose et al., 2024).

Κουλτούρα Ψηφιακής Ηγεσίας στην Εκπαιδευτική Οργάνωση

Η έννοια της ηγεσίας στο πλαίσιο του ψηφιακού σχολείου δεν πρέπει να περιορίζεται στην ατομική δράση του διευθυντή ή ενός εμπνευσμένου στελέχους· αντιθέτως, αποκτά ιδιαίτερη σημασία η διαμόρφωση μιας συλλογικής κουλτούρας ψηφιακής ηγεσίας, που διαπερνά όλα τα επίπεδα της σχολικής οργάνωσης. Πρόκειται για μια κουλτούρα που δεν επιβάλλεται με τεχνικούς ή διοικητικούς όρους, αλλά καλλιεργείται ως αποτέλεσμα διαλόγου, παιδαγωγικού στοχασμού και κοινών αξιών (Retnowati & Santosa, 2023). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η ηγεσία παύει να αποτελεί μια ιεραρχικά ορισμένη λειτουργία και μετατρέπεται σε πολιτισμικό χαρακτηριστικό της εκπαιδευτικής κοινότητας.

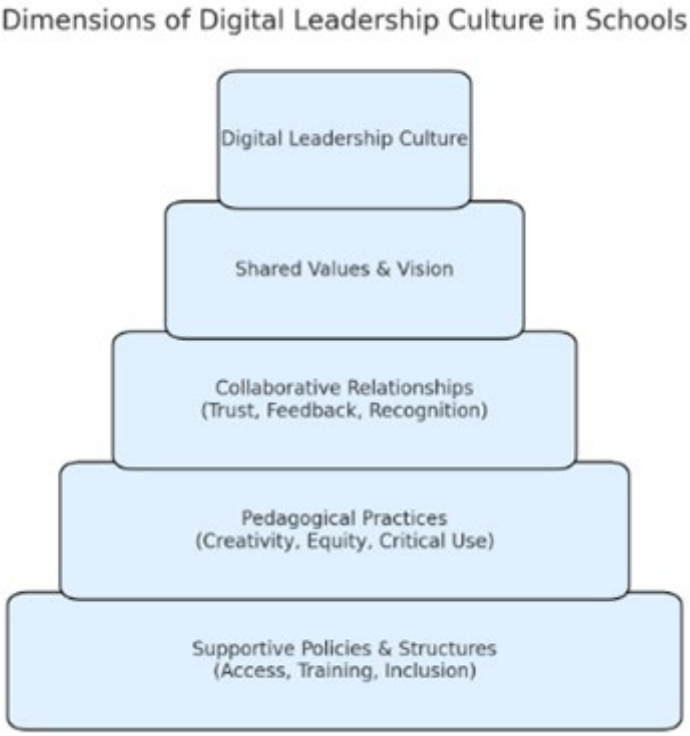
Η κουλτούρα ψηφιακής ηγεσίας αντανακλάται στον τρόπο με τον οποίο το σχολείο αντιλαμβάνεται, νοηματοδοτεί και ενσωματώνει την τεχνολογία στην καθημερινή του λειτουργία. Ένα ψηφιακά ώριμο σχολείο δεν χαρακτηρίζεται μόνο από την ύπαρξη εξοπλισμού ή λογισμικού, αλλά κυρίως από το πώς τα μέλη του οργανισμού σχετίζονται με την τεχνολογία, μεταξύ τους και με την παιδαγωγική αποστολή του σχολείου. Η συνεργασία, ο στοχασμός, η διάχυση γνώσης και η συμμετοχή σε αποφάσεις λειτουργούν ως δείκτες μιας τέτοιας κουλτούρας (Tanniru & Peral, 2021). Ο ψηφιακός μετασχηματισμός, επομένως, δεν αποτελεί απομονωμένο τεχνολογικό εγχείρημα, αλλά συστημική διαδικασία οργανωσιακής μάθησης και παιδαγωγικής ανανέωσης.

Η ανάπτυξη αυτής της κουλτούρας προϋποθέτει ηγετικές πρακτικές που καλλιεργούν σχέσεις εμπιστοσύνης, αναγνώρισης και επαγγελματικής ενδυνάμωσης. Ο τεχνολογικός ηγέτης δεν είναι «μοναχικός φορέας αλλαγής», αλλά λειτουργεί ως συντονιστής

κοινοτήτων πρακτικής, ενισχύει τη συναδελφική μάθηση και διευκολύνει τη δημιουργία χώρων πειραματισμού. Η επιτυχία του ψηφιακού μετασχηματισμού εξαρτάται από το κατά πόσο το σχολείο έχει κατορθώσει να οικοδομήσει συλλογική ευθύνη απέναντι στην καινοτομία και να δημιουργήσει ένα περιβάλλον όπου η χρήση της τεχνολογίας συνδέεται με αξίες, ταυτότητες και σκοπούς μάθησης (Anwar & Saraih, 2024).

Επομένως, η ψηφιακή ηγεσία δεν νοείται μόνο ως σύνολο ικανοτήτων ή ρόλων, αλλά ως οργανωσιακή στάση και πολιτισμική προδιάθεση. Η τεχνολογία εισέρχεται στον σχολικό οργανισμό όχι ουδέτερα, αλλά μέσα από τις δομές, τις σχέσεις και τις αντιλήψεις που κυριαρχούν. Η μετατόπιση από την τεχνοκρατική στην πολιτισμική προσέγγιση της ψηφιακής ηγεσίας είναι αναγκαία, αν στόχος είναι η δημιουργία ενός σχολείου που αντιλαμβάνεται τον ψηφιακό μετασχηματισμό ως συλλογική παιδαγωγική πρόκληση και όχι ως τεχνική επιβολή (Arham et al., 2022).

Το παρακάτω εννοιολογικό διάγραμμα συνοψίζει τις βασικές διαστάσεις της κουλτούρας ψηφιακής ηγεσίας σε ένα σχολείο.



Σχήμα 2. Διαστάσεις της Κουλτούρας Ψηφιακής Ηγεσίας στα Σχολεία

Το σχήμα 2 αποτυπώνει την κουλτούρα ψηφιακής ηγεσίας ως ένα πολυεπίπεδο οικοδόμημα, του οποίου η θεμελίωση στηρίζεται σε υποστηρικτικές πολιτικές, παιδαγωγικές πρακτικές και σχέσεις συνεργασίας. Η κορυφή του πυραμιδικού μοντέλου αποδίδει το τελικό ζητούμενο: μια σχολική οργάνωση που ενσωματώνει την τεχνολογία με αξιακό προσανατολισμό, επαγγελματισμό και συλλογικό όραμα. Μέσω αυτής της προσέγγισης, η τεχνολογία παύει να είναι απλώς εργαλείο και μετατρέπεται σε καταλύτη οργανωσιακής και πολιτισμικής μεταμόρφωσης (Tsipas et al., 2023).

Προκλήσεις και προοπτικές

Η προσπάθεια σύνδεσης της ηγεσίας με την τεχνολογία και τον ψηφιακό γραμματισμό προβάλλει ως αναγκαία, αλλά όχι αυτονόητη. Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ και του ψηφιακού γραμματισμού στο σχολείο συχνά συνοδεύεται από θεσμικές ασυνέχειες και παιδαγωγικές στρεβλώσεις. Ένας από τους βασικότερους προβληματισμούς αφορά την εργαλειακή ή τεχνοκρατική αντιμετώπιση της τεχνολογίας, όπου τα ψηφιακά μέσα εισάγονται όχι ως φορείς παιδαγωγικής καινοτομίας, αλλά ως διοικητικά ή τεχνικά βοηθήματα. Σε τέτοιες περιπτώσεις, η χρήση εκπαιδευτικών πλατφορμών, ψηφιακού υλικού ή εφαρμογών περιορίζεται σε μια μορφολογική αλλαγή της διδασκαλίας, χωρίς να συνοδεύεται από ουσιαστικό αναστοχασμό επί των διδακτικών σχέσεων, των σκοπών και της παιδαγωγικής φιλοσοφίας. Ο ψηφιακός γραμματισμός μεταφράζεται έτσι σε ικανότητα χειρισμού εργαλείων, αποκομμένος από το ουσιώδες του περιεχόμενο: την κριτική σκέψη, τη συνεργασία, τη δημιουργική έκφραση και την κοινωνική συμμετοχή (Giavrimis & Nikolaou, 2023).

Ταυτόχρονα, η άνιση πρόσβαση και εξοικείωση με την τεχνολογία παραμένει ένα διαχρονικό και πολυεπίπεδο πρόβλημα. Πολλοί μαθητές προέρχονται από κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα που δεν διαθέτουν τον απαιτούμενο εξοπλισμό, σύνδεση στο διαδίκτυο ή ένα υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον που να ενισχύει την τεχνολογική τους ενδυνάμωση. Αυτοί οι μαθητές κινδυνεύουν να βιώσουν νέες μορφές αποκλεισμού, όχι πλέον μόνο γλωσσικού ή πολιτισμικού χαρακτήρα, αλλά ψηφιακού αναλφαβητισμού. Το ίδιο φαινόμενο επεκτείνεται και στο εκπαιδευτικό προσωπικό, ιδίως σε περιφέρειες με ελλιπείς δομές επιμόρφωσης και τεχνικής υποστήριξης (Karatrantou & Panagiotakopoulos, 2024).

Πέραν των ανισοτήτων, σημαντική πρόκληση αποτελεί και η αντίσταση στην αλλαγή, η οποία σχετίζεται άμεσα με την πολιτισμική ταυτότητα του σχολείου. Πολλές φορές, οι τεχνολογικές καινοτομίες προωθούνται ως άνωθεν αποφάσεις, χωρίς την ουσιαστική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό, την προσαρμογή και την αξιολόγησή τους (Oikonomou, 2025). Αυτή η μονομερής εφαρμογή πολιτικών, χωρίς διάλογο ή σταδιακή ένταξη, προκαλεί καχυποψία, άμυνα και απαξίωση, ιδιαίτερα όταν λείπει η υποδομή, η επιμόρφωση ή η σύνδεση με τις πραγματικές ανάγκες της τάξης. Έτσι, υιοθετούνται συχνά «εύκολες λύσεις» (όπως η απλή χρήση εργαλείων ή η εφαρμογή ασύνδετων δραστηριοτήτων), οι οποίες όμως δεν αφήνουν ουσιαστικό αποτύπωμα στη σχολική κουλτούρα ούτε προάγουν τη βιωσιμότητα του ψηφιακού μετασχηματισμού (Oikonomou, 2025).

Για να αποφευχθούν οι παγίδες της εργαλειακής εφαρμογής της τεχνολογίας και η επιφανειακή χρήση ψηφιακών εργαλείων χωρίς μετασχηματιστικό αποτέλεσμα, είναι κρίσιμο να αναπτυχθεί ένας συστηματικός παιδαγωγικός αναστοχασμός γύρω από τις προϋποθέσεις και τα χαρακτηριστικά της βιώσιμης ψηφιακής ηγεσίας. Η βιωσιμότητα σε αυτό το πλαίσιο δεν αφορά μόνο τη διατήρηση των τεχνολογικών μέσων ή των επιμέρους προγραμμάτων, αλλά κυρίως την ικανότητα του σχολείου να ενσωματώνει την τεχνολογία σε μακροπρόθεσμες, ουσιαστικές παιδαγωγικές και οργανωτικές

μεταβολές (Raptis et al., 2025).

Καταρχάς, θεμελιώδης προϋπόθεση αποτελεί η ύπαρξη σαφούς, οραματικού και συλλογικά διαμορφωμένου στρατηγικού σχεδίου. Το όραμα αυτό δεν πρέπει να βασίζεται σε τεχνολογικό εντυπωσιασμό ή διοικητικές επιταγές, αλλά να αντανακλά τις ανάγκες και τις αξίες της σχολικής κοινότητας. Ο τεχνολογικός μετασχηματισμός, προκειμένου να είναι λειτουργικός και κοινωνικά δίκαιος, οφείλει να υπηρετεί τη μαθητική αυτονομία, τη διαφοροποιημένη μάθηση και τη συμπερίληψη όλων των υποκειμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Hamzah et al., 2024). Ο ηγέτης, σε αυτό το πλαίσιο, δεν επιβάλλει την καινοτομία, αλλά την εντάσσει οργανικά στην καθημερινή παιδαγωγική πρακτική, μέσα από συμμετοχικό σχεδιασμό.

Δεύτερη κρίσιμη συνθήκη είναι η επένδυση στην επαγγελματική μάθηση του εκπαιδευτικού δυναμικού, όχι ως εφάπαξ τεχνική επιμόρφωση, αλλά ως διαρκής, αναστοχαστική και συνεργατική διαδικασία. Η ύπαρξη κοινοτήτων πρακτικής, ομάδων καθοδήγησης, peer mentoring και συλλογικών στοχαστικών κύκλων ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς, μετατρέποντάς τους από παθητικούς χρήστες σε φορείς μετασχηματισμού (Karakose et al., 2024). Η διατήρηση τέτοιων δομών επιμόρφωσης ενισχύει τη συνοχή, τη συνέχεια και την προσαρμοστικότητα των ψηφιακών πρωτοβουλιών στο εκάστοτε σχολικό πλαίσιο.

Παράλληλα, προκειμένου να αξιολογηθεί ουσιαστικά η πρόοδος ενός ψηφιακά μετασχηματιζόμενου σχολείου, είναι απαραίτητο να διαμορφωθούν ποιοτικοί και συμμετοχικοί δείκτες επιτυχίας, οι οποίοι υπερβαίνουν τα στενά τεχνικά κριτήρια. Ενδεικτικά, τέτοιοι δείκτες μπορεί να είναι:

- η αύξηση της ενεργού συμμετοχής των μαθητών σε δημιουργικές, ερευνητικές και συνεργατικές δραστηριότητες με ψηφιακά μέσα,
- η ενίσχυση της ψηφιακής αυτοεκτίμησης και της κριτικής επίγνωσης των μαθητών ως ενεργών πολιτών της ψηφιακής κοινωνίας,
- η καθολική προσβασιμότητα στις τεχνολογικές υποδομές και στις παιδαγωγικές πρακτικές ανεξαρτήτως κοινωνικού, γλωσσικού ή μαθησιακού προφίλ,
- η ενεργή εμπλοκή της σχολικής κοινότητας – μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων – στη διαμόρφωση, παρακολούθηση και αξιολόγηση των ψηφιακών δράσεων (Ventista et al., 2024).

Ο αναστοχασμός πάνω σε αυτούς τους δείκτες προσφέρει στον τεχνολογικό ηγέτη τη δυνατότητα να ελέγχει την πορεία του σχολείου, να αναπροσαρμόζει στρατηγικές με βάση τις ανάγκες, να ενισχύει τη διαφάνεια των διαδικασιών και να εμπεδώνει μια κουλτούρα συνεχούς βελτίωσης. Πάνω απ’ όλα, επιτρέπει την παιδαγωγική νοηματοδότηση της τεχνολογίας, με τρόπο που να καθιστά το σχολείο περισσότερο ευαίσθητο, συμμετοχικό και κοινωνικά δίκαιο (Hamzah et al., 2024).

Προοπτικές: Προς ένα συμμετοχικό και δημοκρατικό ψηφιακό σχολείο

Παρά τα εμπόδια που καταγράφονται στην υλοποίηση μιας ενιαίας και ουσιαστικής σύνδεσης ανάμεσα στην ηγεσία, την τεχνολογία και τον ψηφιακό γραμματισμό, το πεδίο παραμένει εξαιρετικά δυναμικό και ελπιδοφόρο. Οι ΤΠΕ, όταν ενσωματώνονται με στοχαστικό και παιδαγωγικά ευαίσθητο τρόπο, μπορούν να λειτουργήσουν ως καταλύτης εκπαιδευτικού εκδημοκρατισμού και συλλογικής ενδυνάμωσης. Η τεχνολογική καινοτομία δεν χρειάζεται να είναι αποκλειστικά τεχνική· μπορεί να είναι θεσμική, παιδαγωγική και πολιτισμική, διαμορφώνοντας ένα σχολικό περιβάλλον όπου όλοι οι εμπλεκόμενοι συμμετέχουν ενεργά, συν-δημιουργούν και μαθαίνουν μέσα από σχέσεις συνεργασίας και αμοιβαιότητας (Choi & Cristol, 2021).

Κρίσιμο βήμα προς αυτή την κατεύθυνση αποτελεί η καλλιέργεια συμμετοχικής ηγεσίας, που δεν αναπαράγει ιεραρχικές λογικές επιβολής, αλλά προωθεί τη συλλογική ευθύνη, τον επαγγελματικό διάλογο και την εμπλοκή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Pangrazio & Sefton-Green, 2021). Οι ηγετικές κοινότητες ψηφιακής πρακτικής, δηλαδή δίκτυα εκπαιδευτικών, διευθυντών και ειδικών που σχεδιάζουν, δοκιμάζουν και αναστοχάζονται ψηφιακές παιδαγωγικές πρακτικές, μπορούν να λειτουργήσουν ως φυτώρια καινοτομίας, εστιασμένα όχι στην τεχνολογική εξειδίκευση, αλλά στη βαθύτερη κατανόηση του πώς η τεχνολογία μετασχηματίζει την ίδια τη μαθησιακή εμπειρία (Feerrar, 2019).

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, ο ψηφιακός γραμματισμός παύει να είναι τεχνικό πλεονέκτημα των λίγων και αναγνωρίζεται ως θεμελιώδες κοινωνικό δικαίωμα, αναπόσπαστο από την έννοια της ισότιμης πρόσβασης στη γνώση και τη συμμετοχή στη δημόσια σφαίρα. Η θεσμική αναγνώριση αυτής της διάστασης του ψηφιακού γραμματισμού συνεπάγεται την ανάγκη για σαφείς πολιτικές παιδείας που:

- εξασφαλίζουν καθολική πρόσβαση σε τεχνολογικά μέσα και συνδέσεις,
- ενσωματώνουν τον ψηφιακό γραμματισμό ως διαθεματικό άξονα του αναλυτικού προγράμματος και όχι ως αποσπασματική ενότητα,
- επενδύουν σε διαρκή και παιδαγωγικά εστιασμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης,
- προωθούν τη συμπερίληψη και την ψηφιακή δικαιοσύνη μέσα από καθολικά σχεδιασμένες μαθησιακές εμπειρίες (Martínez-Bravo et al., 2022).

Πέρα από τις δομές και τις πολιτικές, εξίσου κρίσιμη είναι η διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας που ευνοεί την κριτική χρήση των ΤΠΕ, την έκφραση της διαφορετικότητας, τη δημιουργικότητα και τη συνεργασία (Riveras-León & Tomàs-Folch,, 2020). Η τεχνολογία μπορεί να προσφέρει χώρο και μέσα για την ενδυνάμωση μαθητών που συχνά περιθωριοποιούνται, να στηρίξει την αυτορρύθμιση, την ενεργό πολιτειότητα και την προσωπική αφήγηση. Η σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία μέσω ψηφιακών δημιουργικών έργων, συμμετοχικών δράσεων, e-Twinning προγραμμάτων ή

τοπικών δικτύων συντελεί στην καλλιέργεια της αίσθησης του «ανήκειν» και της κοινωνικής ευθύνης (Retnowati & Santosa, 2023).

Συμπεράσματα

Η τεχνολογία από μόνη της δεν εγγυάται τον μετασχηματισμό. Μπορεί, όμως, όταν αξιοποιείται με στοχασμό, συνείδηση και σκοπό, να υποστηρίξει ένα σχολείο που δεν μαθαίνει απλώς, αλλά ακούει, συμπεριλαμβάνει και μετασχηματίζει (Audrin & Audrin, 2022). Η πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς ηγέτες είναι να επαναπροσδιορίσουν το τι σημαίνει «καινοτομία», μετακινώντας το κέντρο βάρους από τα εργαλεία προς την ανθρώπινη εμπειρία της μάθησης (Dogan et al., 2021). Ένα δημοκρατικό ψηφιακό σχολείο δεν είναι απλώς τεχνολογικά αναβαθμισμένο· είναι ένα σχολείο ζωντανό, ανοιχτό, συμπονετικό και συμμετοχικό που απαρτίζεται από ψηφιακά εγγράμματους μαθητές.

Βιβλιογραφία

Anwar, S., & Saraih, U. N. (2024). Digital leadership in the digital era of education: enhancing knowledge sharing and emotional intelligence. *International Journal of Educational Management*, *38*(6), 1581-1611.

Arham, A. F., Norizan, N. S., Arham, A. F., Hasbullah, N. N., Malan, I. N. B., & Alwi, S. (2022). Digital leadership in education: A meta-analysis review. In *International Conference on Business and Technology* (pp. 849-857). Cham: Springer International Publishing.

Audrin, C., & Audrin, B. (2022). Key factors in digital literacy in learning and education: a systematic literature review using text mining. *Education and Information Technologies*, *27*(6), 7395-7419.

Choi, M., & Cristol, D. (2021). Digital citizenship with intersectionality lens: Towards participatory democracy driven digital citizenship education. *Theory into practice*, *60*(4), 361-370.

Dogan, S., Dogan, N. A., & Celik, I. (2021). Teachers' skills to integrate technology in education: Two path models explaining instructional and application software use. *Education and Information Technologies*, *26*(1), 1311-1332.

Feerrar, J. (2019). Development of a framework for digital literacy. *Reference Services Review*, *47*(2), 91-105.

Giavrimis, P., & Nikolaou, S. M. (2020). Teachers' views on the digital divide in Greece. A qualitative approach. *International Journal of Social Science Research*, *8*(2), 46-58.

Hamzah, N. H., Radzi, N. M., & Omar, I. M. (2024). Digital Leadership Competencies

Through A Systematic Literature Review: Bridging Educational Development And Organizational Success. *Education*, *7*(24), 37-64.

Karakose, T., Polat, H., & Papadakis, S. (2021). Examining teachers' perspectives on school principals' digital leadership roles and technology capabilities during the COVID-19 pandemic. *Sustainability*, *13*(23), 13448.

Karatrantou, A., & Panagiotakopoulos, C. (2024). Digital divide issues in Greece: A systematic review. *From digital divide to digital inclusion: Challenges, perspectives and trends in the development of digital competences*, 263-290.

Martínez-Bravo, M. C., Sádaba Chalezquer, C., & Serrano-Puche, J. (2022). Dimensions of digital literacy in the 21st century competency frameworks. *Sustainability*, *14*(3), 1867.

Oikonomou, K. (2025). Institutionalizing Distributed Leadership in Greek Schools: Challenges, Opportunities and Digital Learning Integration. *Asian Journal of Education and Social Studies*, *51*(5), 776-785.

Pangrazio, L., & Sefton-Green, J. (2021). Digital rights, digital citizenship and digital literacy: What's the difference?. *Journal of new approaches in educational research*, *10*(1), 15-27.

Raptis, N., Psyrras, N., Konstantinidi, N. P., & Koutsourai, S. A. (2025). Distributed Leadership, New Technologies and Teachers' Digital Competence in the Post-COVID Era. *European Journal of Education and Pedagogy*, *6*(2), 29-37.

Retnowati, C. N., & Santosa, B. (2023). Digital leadership, culture & employee capabilities: Sustainable organizational performance in education-a case study. *Enrichment: Journal of Multidisciplinary Research and Development*, *1*(6), 257-265.

Riveras-León, J. C., & Tomàs-Folch, M. (2020). The Organizational Culture of Innovative Schools: The Role of the Principal. *Journal of Educational Sciences*, *21*, 21-37.

Schmitz, M. L., Antonietti, C., Consoli, T., Cattaneo, A., Gonon, P., & Petko, D. (2023). Transformational leadership for technology integration in schools: Empowering teachers to use technology in a more demanding way. *Computers & Education*, *204*, 104880.

Tanniru, M., & Peral, J. (2021). Digital leadership in education. In *Effective leadership for overcoming ICT challenges in higher education: What faculty, staff and administrators can do to thrive amidst the chaos* (pp. 73-91). Emerald Publishing Limited.

Tsipas, N., Zagkotas, V., & Tsipa, S. (2023). An empirical study of Collaborative Culture as a model of Organizational behavior in Greek Primary schools. *European Journal of Education Studies*, *10*(6).

Ventista, O. M., Kolokitha, M., Tsani, P., Polydoros, G., & Arkoumanis, G. (2024). Achieving digital education in primary schools: Success factors and policy recommendations. *Policy Futures in Education*, *22*(8), 1794-1814.

Zainudin, Z., & Othman, H. (2021). Conceptualizing a new framework of digital literacy in Education 5.0. *Journal of Educational Technology Studies*, *8*(2), 45-58.

Η αντιμετώπιση της δυσλεξίας από τη σκοπιά της G. Fernald

Μπαζάνη Ευγενία, Εκπαιδευτικός, Π.Ε.70

Περίληψη

Το θέμα των δυσκολιών στη μάθηση απασχολεί ιδιαίτερα τους επιστημονικούς κλάδους, που ασχολούνται με το ευρύτερο πλαίσιο της μάθησης και της εκπαίδευσης. Βασικό χαρακτηριστικό των παιδιών με διαταραχές στη μάθηση είναι η χαμηλή επίδοση στα σχολικά μαθήματα, γεγονός που οδηγεί σε σχολική αποτυχία και συνεπάγεται πολλές φορές την κοινωνική απόρριψη των παιδιών από τους συνομηλίκους τους. Η δυσλεξία που αποτελεί μία ξεχωριστή Μαθησιακή Δυσκολία, είναι μία ειδική γλωσσική διαταραχή, η οποία εκδηλώνεται από μεταβλητές δυσκολίες σε διαφορετικές εκφάνσεις της γλώσσας και μια εμφανή δυσκολία στην κατάκτηση της συγγραφικής ικανότητας και ορθογραφημένης γραφής. Σκοπός μας είναι να γίνει μια συστηματική ανάλυση της δυσλεξίας, που αποτελεί μία ξεχωριστή Μαθησιακή Δυσκολία και χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση μεμονωμένων λέξεων. Σε αυτό το πλαίσιο κρίθηκε σκόπιμο να παρουσιαστούν τα βαθύτερα αίτια της δυσλεξίας, οι τύποι και τα γενικά χαρακτηριστικά της, οι τρόποι αντιμετώπισής της, καθώς και οι σύγχρονες μέθοδοι παρέμβασης. Πιο συγκεκριμένα, αναλύεται η μέθοδος της G. Fernald στην υπηρεσία της αντιμετώπισης της δυσλεξίας. Η αξία της μεθόδου της G. Fernald περιλαμβάνει επίσης την εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων, προκειμένου να στηρίξει την προσπάθεια του παιδιού να κυριαρχήσει στο σώμα του και να αυτονομηθεί.

Λέξεις-κλειδιά: Μαθησιακές Δυσκολίες, δυσλεξία, αντιμετώπιση, G. Fernald

Dealing with dyslexia from the perspective of G. Fernald

Eugenia Bazani, Primary School

Abstract

The issue of learning difficulties is of particular concern to scientific disciplines that deal with the broader context of learning and education. A key characteristic of children with learning disorders is poor performance in school subjects, which leads to academic failure and often results in social rejection by their peers. Dyslexia, which is a distinct learning disability, is a specific language disorder that manifests itself in variable difficulties in different aspects of language and an apparent difficulty in acquiring writing skills and spelling. Our goal is to conduct a systematic analysis of dyslexia, which is a distinct learning disability characterized by difficulties in decoding individual words. In this context, it was deemed appropriate to present the underlying causes of dyslexia, its types and general characteristics, ways of dealing with it, as well as modern methods of intervention. More specifically, G. Fernald's method for treating

dyslexia is analyzed. The value of G. Fernald's method also includes learning basic skills in order to support the child's effort to control their body and become independent.

Mots-clés : Learning Difficulties, dyslexia, treatment, G. Fernald

Εισαγωγή

Η μάθηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής ενός ανθρώπου και ξεκινάει ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής του. Γι' αυτό το λόγο όλοι έχουν δικαίωμα συμμετοχής στη εξελικτική αυτή διαδικασία, αφού μέσω αυτής επιτυγχάνεται η προσωπική εξέλιξη του καθενός τόσο σε πνευματικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Συγκεκριμένα τα παιδιά θα είναι σε θέση να προβούν στην απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων αλλά και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σε επικοινωνιακό επίπεδο, μέσω των ικανοτήτων χειρισμού της γλώσσας, αντίληψης του χώρου, μνήμης και τέλος της γνώσης των ψυχικών τους παραμέτρων (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000). Για αυτό τον λόγο είναι απαραίτητο το παιδί να εμπλακεί σε μια δημιουργική εκπαιδευτική διαδικασία με σκοπό να εμπνευστεί, ώστε να μπορεί να δημιουργεί λόγο, τόσο γραπτό όσο και προφορικό. Το θέμα των δυσκολιών στη μάθηση απασχολεί ιδιαίτερα τους επιστημονικούς κλάδους που ασχολούνται με το ευρύτερο πλαίσιο της μάθησης και της εκπαίδευσης. Τα παιδιά, που παρά την απουσία αισθητηριακών ελλειμμάτων (τύφλωση, βαρηκοΐα), νοητικής καθυστέρησης ή ψυχικών διαταραχών, συνεχίζουν να αποτυγχάνουν εκπαιδευτικά, συμπεριλαμβάνονται σε αυτήν την κατηγορία.

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, που εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και τη χρήση του προφορικού και γραπτού λόγου, και στις μαθητικές ικανότητες (Hammill, 1990). Βασικό χαρακτηριστικό των παιδιών με διαταραχές στη μάθηση είναι η χαμηλή επίδοση στα σχολικά μαθήματα, γεγονός που οδηγεί σε σχολική αποτυχία και συνεπάγεται πολλές φορές την κοινωνική απόρριψη των παιδιών από τους συνομηλίκους τους. Η δυσλεξία που αποτελεί μία ξεχωριστή Μαθησιακή Δυσκολία, είναι μία ειδική γλωσσική διαταραχή, η οποία εκδηλώνεται από μεταβλητές δυσκολίες σε διαφορετικές εκφάνσεις της γλώσσας, μια εμφανή δυσκολία στην κατάκτηση της συγγραφικής ικανότητας και ορθογραφημένης γραφής (Δράκος, 1999). Η επίδοσή τους στο γλωσσικό κυρίως μάθημα είναι χαμηλότερη από την αναμενόμενη βάσει του νοητικού τους δυναμικού και της χρονολογικής ηλικίας τους (Μαυρομμάτη, 1996).

Η παρουσία της δυσλεξίας στη ζωή ενός παιδιού επηρεάζει τη διαδικασία μάθησης, αφού αποτελεί ένα μεγάλο φάσμα δυσκολιών που εμφανίζονται με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο. Σε κάποιες περιπτώσεις είναι πολύ πιθανή η απογοήτευση των παιδιών αυτών, εξαιτίας της χαμηλής επίδοσής τους στα μαθητικά τους καθήκοντα. Για τον λόγο αυτό θα πρέπει να υπάρχει συνεχής υποστήριξη τόσο από το οικογενειακό περιβάλλον όσο και από την σχολική τους κοινότητα. Καλό θα ήταν στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος να οργανώνονται διάφορα προγράμματα μάθησης, ειδικά

σχεδιασμένα και εξατομικευμένα για κάθε παιδί που παρουσιάζει ιδιαιτερότητες, με σκοπό την αντιμετώπιση των ακαδημαϊκών αδυναμιών τους.

Σκοπός μας είναι να γίνει μια συστηματική ανάλυση της δυσλεξίας, που αποτελεί μία ξεχωριστή Μαθησιακή Δυσκολία και είναι μία ειδική γλωσσική διαταραχή, η οποία χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση μεμονωμένων λέξεων. Σε αυτό το πλαίσιο, κρίθηκε σκόπιμο να παρουσιαστούν καταρχάς τα βαθύτερα αίτια της δυσλεξίας και πως αυτές επηρεάζουν τη ζωή των παιδιών, οι τύποι και τα γενικά χαρακτηριστικά της, οι τρόποι αντιμετώπισής της και οι σύγχρονες μέθοδοι παρέμβασης. Πιο συγκεκριμένα, αναλύεται η μέθοδος και οι τεχνικές της G. Fernald Fernald, η οποία στηρίχτηκε στη διαπίστωση ότι οι μαθητές που αποτυγχάνουν στην κατάκτηση του γραπτού λόγου, δεν μπορούν να αναγνωρίσουν και να αναλύσουν λέξεις, και ότι για να βελτιωθούν πρέπει να παρακινηθούν ξανά με μια νέα μέθοδο.

Η έννοια της δυσλεξίας

Κατά τη διαδικασία απόδοσης ενός κοινά αποδεκτού ορισμού για τη δυσλεξία η επιστημονική κοινότητα αφιέρωσε μεγάλο χρονικό διάστημα, ώστε να δημιουργηθεί ο πληρέστερος και τεκμηριωμένος ορισμός. Η δυσλεξία αποτελεί μία από τις κατηγορίες των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και χαρακτηρίζεται ως δυσκολία οργανικής προέλευσης, που αφορά την εκμάθηση μίας ή περισσότερων γλωσσικών διεργασιών, όπως η ανάγνωση, η ορθογραφία και η γραφή των μαθηματικών. Αναφέρεται και ως Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία Ανάγνωσης, η οποία εκδηλώνεται ως δυσκολία στην ανάγνωση, την αντίληψη, τη μνήμη, τη γλώσσα και τη φωνολογική επίγνωση (Πολυχρόνη κ.ά., 2006).

Δυσλεξία είναι η διαταραχή που παρουσιάζεται σε παιδιά, τα οποία παρά τη φοίτησή τους σε συνηθισμένες σχολικές τάξεις, αποτυχαίνουν να αποκτήσουν τις γλωσσικές δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία, σε βαθμό ανάλογο με τις διανοητικές τους ικανότητες. Ειδική εξελικτική δυσλεξία είναι η διαταραχή των παιδιών, που εκδηλώνεται ως μία δυσκολία στην απόκτηση της δεξιότητας για διάβασμα, παρά τις νοητικές τους ικανότητες, την κατάλληλη σχολική εκπαίδευση και τη θετική κοινωνικό-πολιτιστική κατάσταση (Peer, L. & Reid, G. 2003).

Η Παγκόσμια Νευρολογική Ομοσπονδία στο συνέδριο του Ντάλλας (Τέξας) τον Απρίλιο του 1968, διατύπωσε δύο ορισμούς, τους οποίους πρότεινε για γενική αποδοχή: Ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία είναι μια διαταραχή, που εκδηλώνεται με δυσκολία στη μάθηση της ανάγνωσης, παρότι υπάρχει καλή εκπαίδευση, φυσιολογική ευφυΐα και καλό κοινωνικό-πολιτιστικό περιβάλλον. Ενώ σε ένα δεύτερο ορισμό προσδιόρισε πως η δυσλεξία είναι μια παιδική διαταραχή, κατά την οποία, παρόλο που η εκπαίδευση είναι καλή, το παιδί δεν καταφέρνει να μάθει ανάγνωση, γραφή και συλλαβισμό, ώστε να συμβαδίσει με την ηλικία του (Καραπέτσας, 1997).

Το 1997 η Βρετανική Ένωση για τη Δυσλεξία διατύπωσε έναν από τους πιο κοινά αποδεκτούς ορισμούς. Σύμφωνα με αυτόν η δυσλεξία είναι μια σύνθετη νευρολογική κατάσταση και είναι έμφυτη. Τα συμπτώματα μπορεί να επηρεάζουν πολλές περιοχές μάθησης και λειτουργίας, και μπορεί να περιγράφεται ως μια ειδική δυσκολία στην ανάγνωση, στην ορθογραφία και στον γραπτό λόγο. Μια ή περισσότερες από αυτές τις περιοχές μπορεί να επηρεαστούν (Λιβανίου, 2004).

Σύμφωνα με τη Διεθνή Εταιρία Δυσλεξίας, η δυσλεξία αποτελεί μία νευρολογική διαταραχή, η οποία εκδηλώνεται συχνά σε οικογενειακό επίπεδο και δυσχεραίνει την κατάκτηση και την επεξεργασία του λόγου. Ο βαθμός σοβαρότητάς της διαφέρει κατά περίπτωση, ενώ η εκδήλωσή της αφορά σε διάφορες δυσκολίες, όπως την πρόσληψη της γλώσσας και την έκφραση. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν δυσκολίες φωνολογικής επεξεργασίας, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας και κάποιες φορές δυσκολίες στα μαθηματικά (Snowling & Thompson, 1991).

Η δυσλεξία δεν είναι αποτέλεσμα έλλειψης κινήτρων, αισθητηριακών δυσλειτουργιών και ανεπαρκών εκπαιδευτικών και περιβαλλοντικών ευκαιριών, αλλά μπορεί να συνυπάρχει με τα παραπάνω. Αν και η δυσλεξία διαρκεί καθ’ όλη τη ζωή του ατόμου, τα άτομα με δυσλεξία συχνά ανταποκρίνονται με επιτυχία σε έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση (Πολυχρόνη κ.ά., 2010). Ο πιο πρόσφατος ορισμός (2002) αναφέρει ότι η δυσλεξία χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην ακριβή και ευχερή αναγνώριση των λέξεων και από χαμηλές ικανότητες ορθογραφίας και αποκωδικοποίησης. Οι δυσκολίες αυτές προέρχονται από ανεπάρκεια στο φωνολογικό στοιχείο του λόγου, γεγονός που δεν αναμένεται βάση των γνωστικών ικανοτήτων του μαθητή και των διδακτικών παροχών, που του προσφέρονται. Δευτερογενείς συνέπειες της ανεπάρκειας μπορεί να περιλαμβάνουν προβλήματα στην κατανόηση και να περιορίζουν την ανάγνωση με αποτέλεσμα να μην αναπτύσσεται επαρκώς το λεξιλόγιο αλλά και η γνώση.

Η δυσλεξία είναι μία διαταραχή ως προς την πρόσκτηση του γραπτού λόγου, η οποία εκφράζεται κυρίως ως αδυναμία στην αναγνώριση και την αποκωδικοποίηση των λέξεων, με αποτέλεσμα οι ικανότητες της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής να αναπτύσσονται ελλιπώς. Επιπλέον, είναι μία διαταραχή που συναντάται, όταν το έλλειμμα δεν οφείλεται στην ελλιπή διδασκαλία, τη νοημοσύνη ή το κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο του παιδιού ή άλλους κοινωνικούς και πολιτισμικούς λόγους (Στασινός, 2015).

Από την πιο πρόσφατη βιβλιογραφία (Velutino, 1987) και ύστερα από μακροχρόνιες έρευνες, τείνει να γίνει αποδεκτό ότι η δυσλεξία είναι μια "λεπτή" διαταραχή του λόγου που προέρχεται από ανεπάρκειες: α) φωνολογικής κωδικοποίησης (δυσκολίες να ανακαλέσουν τους φθόγγους για τον σχηματισμό της λέξης), β) δυσκολία ανάλυσης των φθόγγων μιας λέξης και γ) φτωχή ανάπτυξη λεξιλογίου, καθώς και διαταραχές στη διάκριση γραμματικών και συντακτικών διαφορών ανάμεσα στις λέξεις και στις προτάσεις.

Η δυσλεξία αποτελεί μία ξεχωριστή Μαθησιακή Δυσκολία. Είναι μία ειδική γλωσσική διαταραχή, η οποία χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση μεμονωμένων λέξεων, αντικατοπτρίζοντας τις περισσότερες φορές μη επαρκή φωνολογική επεξεργασία. Αυτές οι δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση μεμονωμένων λέξεων είναι αναπάντεχες σε σχέση με την ηλικία και άλλες γνωστικές και ακαδημαϊκές ικανότητες του ατόμου, και δεν είναι το αποτέλεσμα κάποιας γενικευμένης εξελικτικής διαταραχής ή αισθητηριακής μειονεξίας. Η δυσλεξία εκδηλώνεται από μεταβλητές δυσκολίες σε διαφορετικές εκφάνσεις της γλώσσας, οι οποίες συχνά ενέχουν επιπρόσθετες δυσκολίες με την ανάγνωση, μια εμφανή δυσκολία στην κατάκτηση της συγγραφικής ικανότητας και ορθογραφημένης γραφής (Δράκος, 1999).

Ιστορική αναδρομή της δυσλεξίας

Αρχικά χρησιμοποιήθηκε ο όρος «Legasthenie», για να δηλώσει μια αδυναμία που εκδηλωνόταν με ορισμένα λάθη στον λόγο και ξεχώριζε από μια άλλη μορφή δυσλεξίας, την οποία θεωρούσαν κληρονομική και μη εξαρτημένη από το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον. Η ετυμολογική ρίζα του όρου «Legasthenie» βρίσκεται στη λατινική λέξη «lego» που σημαίνει «διαβάζω» και στην ελληνική «ασθένεια» που σημαίνει εξασθένηση (Δράκος, 2003).

Είχε παρατηρηθεί από παλιά πως η αναγνωστική ικανότητα του ανθρώπου επηρεαζόταν αρνητικά από εγκεφαλικές αρρώστιες. Έτσι, είχε επικρατήσει η χρησιμοποίηση του όρου «αφασία» για περιπτώσεις στις οποίες παρατηρείται απώλεια της ικανότητας για γλωσσική έκφραση. Ωστόσο, οι πρώτες μαρτυρίες για την αναγνώριση της δυσλεξίας είναι δύσκολο να προσδιοριστούν χρονολογικά, γιατί περιπτώσεις αφασίας είχαν αναφερθεί ακόμα και πριν από τα χρόνια του Ιπποκράτη. Παρόλο αυτά, η πρώτη γραπτή αναφορά της αφασίας έγινε από τον Johannes Schmidt το 1676 και ήταν η πρώτη μαρτυρία για το ότι οι ασθενείς από αφασία είχαν δυσκολίες στην κατανόηση της γραπτής γλώσσας. Το 1861 ο Γάλλος χειρούργος Broca άρχισε μια ερευνητική προσπάθεια και ανακάλυψε ότι υπάρχει μια περιοχή του εγκεφάλου προορισμένη αποκλειστικά για τη λειτουργία του προφορικού λόγου. Έτσι, οι ερευνητές όπως ο Bastian, ο Kussmaul, ο Jackson άρχισαν να μελετούν διάφορες γλωσσικές παθήσεις σε μια προσπάθεια να καθορίσουν τις περιοχές του εγκεφάλου που κατευθύνουν τις λειτουργίες της ανάγνωσης και της γραφής (Πόρποδας, 1981).

Μετά από ερευνητικές προσπάθειες το 1865 εξακριβώθηκε, ότι οργανικές βλάβες στη μεσαία περιοχή του κυρίαρχου εγκεφαλικού ημισφαιρίου μπορούσαν να προξενήσουν δυσκολίες στη γλωσσική επικοινωνία. Ο πρώτος που ασχολήθηκε με τη συγγραφή του προβλήματος της αφασίας ήταν ο Bastian το 1869, αλλά εκείνος που παρατήρησε πρώτος ότι σε μερικούς ασθενείς οι γλωσσικές ανωμαλίες περιορίζονταν αποκλειστικά στον γραπτό λόγο, ήταν ο Γερμανός γιατρός Kussmaul. Συγκεκριμένα το 1877 ονόμασε την ειδική αυτή ανωμαλία «λεξική τύφλωση» (Πόρποδας, 1981).

Το 1886 την όρισαν ως μερική ιδιωτεία. Επιστήμονες από πολλές ειδικότητες, όπως γιατροί, παιδαγωγοί, κοινωνιολόγοι και ψυχολόγοι, ερεύνησαν το φαινόμενο κάνοντας πιθανές αιτίες. Θεωρώντας την απώλεια της αναγνωστικής ικανότητας στους ηλικιωμένους ως αποτέλεσμα ανωμαλίας, την ονόμασαν «αλεξία». Αργότερα άρχισαν να διαπιστώνουν τις δυσκολίες που παρουσίαζαν τα παιδιά όσον αφορά τη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής και έδωσαν στο φαινόμενο αυτό την ονομασία «λεξική τύφλωση» (Luchsinger & Arnold, 1970). Σε αυτόν τον ορισμό οδηγήθηκαν κάνοντας το συλλογισμό ότι πρόκειται για εγκεφαλική ανωμαλία, γιατί παρά την οπτική τους ικανότητα τα παιδιά έδειχναν ότι είναι τυφλά σε κάτι γραπτό.

Στα τέλη του 19ου αιώνα διαπίστωσαν ότι στα φαινόμενα της δυσλεξίας δεν μπορεί να καθοριστεί απόλυτα η αιτία, γι' αυτό και θεώρησαν τη δυσλεξία ως κληρονομική. Από το 1900 ψυχολόγοι και παιδαγωγοί προσπάθησαν να διαφωτίσουν το φαινόμενο. Οι εμπειρικές έρευνες απέδειξαν ότι δεν υπάρχει ιδιαίτερη δυσλεξία, αλλά πολύμορφη ανωμαλία στην ανάγνωση και στην ορθή γραφή με πολυποίκιλη αιτιολογία και συμπτωματολογία (Kanter, 1981).

Στην αγγλική βιβλιογραφία, και για λόγους αντιδιαστολής από τον όρο «επίκτητη δυσλεξία», ο όρος «δυσλεξία» προσδιορίζεται εμπρόθετα από τα επίθετα «εξελικτική» ή «ειδική». Στην πράξη οι όροι «ειδική δυσλεξία», «εξελικτική δυσλεξία» και «ειδική εξελικτική δυσλεξία» χρησιμοποιούνται εναλλάξ με την ίδια έννοια (Πόρποδας, 1997). Σήμερα για λόγους συντομίας, διεθνώς χρησιμοποιείται ο περιεκτικός όρος δυσλεξία, αντί του περιγραφικότερου όρου Ειδική Εξελικτική Δυσλεξία. Βέβαια, ο προσδιορισμός «εξελικτική», που συνοδεύει τη λέξη δυσλεξία, υπονοεί ότι οι δυσκολίες του παιδιού εκδηλώνονται αφετηριακά στην αρχική μάθηση της ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφίας και δεν οφείλονται σε απώλεια των δεξιοτήτων αυτών σε ένα μεταγενέστερο ηλικιακό στάδιο (Κασσέρης, 2002).

Επίσης, αναπτυξιακή δυσκολία σημαίνει ότι η έκφραση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα δυσλεξικά πρόσωπα, αλλάζει με το πέρασμα του χρόνου. Οι δυσκολίες του κάθε δυσλεξικού ατόμου είναι συνάρτηση και της χρονολογικής του ηλικίας ή του αναπτυξιακού σταδίου που βρίσκεται. Ο όρος «Ειδική Αναπτυξιακή Δυσλεξία» χρησιμοποιείται, για να περιγράψει ένα φάσμα ειδικών δυσκολιών που συνδέονται με την οπτική και ακουστική αντίληψη, τη μνήμη εργασίας, την επεξεργασία αλληλουχιών και τις συναισθηματικές επιπτώσεις τους. (Τσιώλης, 2007).

Είδη της δυσλεξίας

Η δυσλεξία ως ειδική μαθησιακή δυσκολία διακρίνεται από τους ειδικούς σε δυο μεγάλες και καθορισμένες κατηγορίες. Στην επίκτητη δυσλεξία (acquired dyslexia) και στην ειδική ή εξελικτική δυσλεξία (specific or developmental dyslexia) (Πόρποδας, 1997).

α) Ο όρος επίκτητη δυσλεξία χαρακτηρίζει άτομα, όπου ύστερα από εγκεφαλικούς τραυματισμούς στην κροταφική χώρα του αριστερού ημισφαιρίου, ή από μολύνσεις, παρουσίασαν δυσκολία στην επεξεργασία του γραπτού λόγου. Αυτό συμβαίνει σε άτομα που ενώ είχαν καταφέρει να αποκτήσουν μηχανισμούς ανάγνωσης, ορθογραφίας και γραφής στο παρελθόν, έχουν χάσει την ικανότητα αυτή λόγω εγκεφαλικών βλαβών. Στην επίκτητη δυσλεξία οι δυσκολίες που εμφανίζονται στην ομιλία και στις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής, εκδηλώνονται ως απόρροια ασθένειας ή τραυματισμού ειδικών περιοχών του κεντρικού νευρικού συστήματος (Pumfrey, 1997).

Οι κατηγορίες της επίκτητης δυσλεξίας είναι: η επιφανειακή δυσλεξία, η βαθιά, η φωνολογική δυσλεξία, η συλλαβικού τύπου δυσλεξία και η άμεση δυσλεξία (Αναστασίου, 1998). i) Επιφανειακή δυσλεξία: Τα άτομα διαβάζουν σωστά τις ψευδολέξεις, πραγματοποιούν φωνημικά λάθη και δεν αναγνωρίζουν εύκολα λέξεις με λάθος ορθογραφία. ii) Βαθιά δυσλεξία: Πραγματοποιούν λάθη οπτικά (αντί να διαβάσουν βαγόνι, διαβάζουν παγώνι), σημασιολογικά λάθη (λένε δέντρα αντί για δάσος), παράγωγα λάθη (κολυμπώ-κολυμβητής) και δεν μπορούν με ευκολία να διαβάσουν λέξεις με αφηρημένο περιεχόμενο. iii) Φωνολογική δυσλεξία: Παρουσιάζουν δυσκολία στην ανάγνωση μη οικείων λέξεων, τα σημασιολογικά λάθη που πραγματοποιούν, είναι λίγα και δεν μπορούν να διαβάσουν ψευδολέξεις. iv) Συλλαβικού τύπου δυσλεξία: Δυσκολεύονται στην αναγνώριση μεμονωμένων γραμμάτων και στην ανάγνωση της λέξης ανά γράμμα, έτσι ώστε να προφέρουν στο τέλος τη λέξη ως σύνολο. v) Άμεση δυσλεξία: Μπορούν να διαβάσουν μεγαλόφωνα, δεν κατανοούν όμως το περιεχόμενο του κειμένου και δεν μπορούν να διαβάσουν με ευκολία λέξεις άγνωστες γι' αυτούς. Μπορούν να διαβάζουν απλές η σύνθετες λέξεις, που γνώριζαν πριν τη βλάβη. Τέλος, αρκετές είναι οι περιπτώσεις όπου ένα είδος δυσλεξίας μπορεί να συνυπάρχει με κάποιο άλλο. Τότε εμφανίζεται το φαινόμενο της μεικτής δυσλεξίας (Πόρποδας, 1997).

Ο Geschwind (1962) ξεχώρισε τρεις τύπους επίκτητης δυσλεξίας. Ο πρώτος χαρακτηρίζεται από σοβαρή ανικανότητα στην κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου και μια δυσκολία στην παραγωγή ορθογραφημένης γραφής. Ο δεύτερος χαρακτηρίζεται από σαφή ανικανότητα στην ανάγνωση και γραφή. Ο τρίτος τύπος χαρακτηρίζεται από ανικανότητα στην ανάγνωση, αλλά όχι και τόσο στη γραφή. Από αυτούς τους τρεις τύπους ο τελευταίος είναι εκείνος που μοιάζει με την ειδική δυσλεξία (Πόρποδας, 1997).

β) Η εξελικτική δυσλεξία είναι μια μαθησιακή δυσκολία εκμάθησης της γραφής και της ανάγνωσης, που δεν σχετίζεται με το χαμηλό δυναμικό των μαθητών αυτών και μάλιστα πολλές φορές ξεπερνάει το φυσιολογικό επίπεδο νοημοσύνης. Ο όρος ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία χρησιμοποιείται, για να περιγράψει ένα φάσμα ειδικών δυσκολιών που συνδέονται με την οπτική και την ακουστική αντίληψη, την εργαζόμενη μνήμη, την επεξεργασία αλληλουχιών και τις συναισθηματικές επιπτώσεις τους (Pumfrey, 1997).

Τα γενικά χαρακτηριστικά των παιδιών με εξελικτική δυσλεξία είναι: i) Η σύγχυση γραμμάτων, που μοιάζουν μεταξύ τους κατά την γραφή ή και ανάγνωση ii) Δυσκολίες προσανατολισμού στον χώρο (αριστερά-δεξιά) iii) Αδυναμία βραχυπρόθεσμης μνήμης και μνήμης ακολουθιών iv) Δυσκολία στην προφορική επανάληψη λέξεων με πολλές συλλαβές (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). v) Αντικαταστάσεις γραμμάτων, αφαιρέσεις και προσθέσεις συλλαβών κατά τη γραφή και την ανάγνωση. vi) Μια γενικότερη δυσκολία στη χρήση του γραπτού λόγου, η οποία είναι αντιστρόφως ανάλογη της γενικής νοημοσύνης τους. Η εξελικτική δυσλεξία με βάση τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα δυσλεξικά παιδιά, διακρίνεται σε δυο κατηγορίες: την οπτική και την ακουστική δυσλεξία.

i) Η οπτική δυσλεξία χαρακτηρίζεται από το έλλειμμα ικανότητας, που έχει ένα άτομο να μετουσιώνει με ακρίβεια τα γραπτά σύμβολα σε αντίστοιχο λεκτικό περιεχόμενο. Το πρόβλημα αυτών των ατόμων είναι ότι δυσκολεύονται να μάθουν, συνήθως αντιμετωπίζουν όλες τις λέξεις σαν να τις βλέπουν για πρώτη φορά, έχουν περιορισμένο οπτικό λεξιλόγιο και επομένως έχουν δυσκολία να διαβάσουν τις λέξεις «ολικά». Τα οπτικά δυσλεξικά παιδιά έχουν περιορισμένη ορθογραφημένη γραφή και χαρακτηρίζεται από πολλά φωνητικά λάθη (Πόρποδας, 1997).

Επίσης, εμφανίζουν σημαντικά προβλήματα στην οπτική διάκριση, αντίληψη και οπτική μνήμη. Σε γενικές γραμμές παρουσιάζονται αδέξιοι, δεν κατανοούν επαρκώς τα γραπτά σύμβολα και δυσκολεύονται αρκετά στην εκτέλεση οπτικών εντολών. Πολλές φορές αντιδρούν σαν να μην έχουν διδαχθεί στο παρελθόν ορθογραφία κάποιων λέξεων, δεν μπορούν να διακρίνουν λέξεις που μοιάζουν οπτικά μεταξύ τους και δυσκολεύονται αρκετά στη συνολική ανάγνωση των λέξεων (Στασινός, 1999).

ii) Η ακουστική δυσλεξία συνίσταται στη δυσκολία, που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στη διαδικασία της φωνολογικής ενημερότητας, δηλαδή στην κατανόηση πως η γλώσσα χωρίζεται σε τμήματα, καθώς και ότι υπάρχει δυνατότητα σύνθεσης ήχων. Επίσης, δυσκολεύονται στην ακουστική ακολουθία εντολών μέσα στα πλαίσια σωστής χρονολογικής σειράς, καθώς και στην κατονομασία προσώπων. Τα παιδιά δεν παρουσιάζουν ακουστικά προβλήματα, αντιθέτως η ανάπτυξη της ακουστικής τους ικανότητας βρίσκεται σε φυσιολογικά επίπεδα. Λόγω της δυσκολίας στον τομέα της φωνολογικής επίγνωσης των λέξεων, δεν είναι σχεδόν ποτέ σίγουρα για το τι άκουσαν και ζητούν συνεχώς επανάληψη της υπαγόρευσης (Στασινός, 1999).

Η απόδοση του ακουστικά δυσλεξικού παιδιού στην γραφή - ορθογραφία είναι χαμηλή και μάλιστα κατώτερη από την αναγνωστική του επίδοση (Πόρποδας, 1997). Η ακουστική δυσλεξία είναι η πιο δύσκολη μορφή δυσλεξίας σε ότι αφορά την αντιμετώπισή της. Οι μαθητές παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάλυση των λέξεων, στη διάκριση ακουστικών λεπτομερειών, στην αναπαραγωγή ηχητικών ενοτήτων και στη μετατροπή οπτικών γλωσσικών συμβόλων σε ακουστικά. Επιπλέον, δυσκολεύονται να γράψουν καθ' υπαγόρευση ένα κείμενο, ενώ η επίδοσή τους στην ορθογραφία είναι χαμηλή και κατώτερη από την επίδοσή τους στην ανάγνωση (Johnson & Myklebust,

1967). Ενδεικτικά αναφέρεται ότι ένα παιδί με δυσλεξία αυτού του τύπου, στην καλύτερη περίπτωση χρειάζεται 3-5 λεπτά της ώρας, για να γράψει καθ' υπαγόρευση μια απλή πρόταση (Στασινός, 1999).

Αιτίες της δυσλεξίας

Για ένα τόσο περίπλοκο θέμα με πολλές ερμηνείες και αντιγνωμίες είναι φυσικό να υπάρχουν διάφορες αιτιολογικές θεωρίες. Αρχικά, τα αίτια αναζητήθηκαν στην οικογένεια, στο ευρύτερο κοινωνικό-πολιτιστικό περιβάλλον και μετά στο σχολείο (Μάρκου, 1996). Συνοπτικά, μπορούμε να κατατάξουμε τις θεωρίες σε δύο κατηγορίες. Πρώτον, εκείνες που δίνουν έμφαση σε ένα κύριο παράγοντα, θεωρίες του ενός παράγοντα και δεύτερον εκείνες που την αποδίδουν σε πολλούς παράγοντες, τις πολυπαραγοντικές δηλαδή θεωρίες.

Οι περισσότεροι ειδικοί δέχονται τη θεωρία του ενός παράγοντα και αποδίδουν τη δυσκολία σε ιατρικά-οργανικά αίτια. Οι πρώτοι που ασχολήθηκαν διεξοδικώς με την αιτιολογία της δυσλεξίας, ανήκαν στον ιατρικό κλάδο και γι' αυτό το λόγο οι αιτίες είχαν καθαρά ιατρικό περιεχόμενο. Έτσι, αναπτύχθηκαν οι θεωρητικές προσεγγίσεις της δυσλεξίας, σύμφωνα με τις οποίες η δυσλεξία αποδίδεται σε ένα παράγοντα, που σχετίζεται με την εγκεφαλική λειτουργία. Πολλοί επιστήμονες υποστήριξαν πως η ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία αποτελεί την αιτία της ύπαρξης αναγνωστικών προβλημάτων σε πολλά παιδιά. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους πρώτους επιστήμονες, τον Hinshelwood και τον Morgan, η δυσλεξία οφείλεται σε ελλείμματα σε συγκεκριμένες περιοχές του εγκεφάλου, οι οποίες είναι υπεύθυνες για την αποθήκευση οπτικών ειδώλων στη μνήμη. Οι όροι που χρησιμοποιήθηκαν, για να προσδιορίσουν τη δυσκολία των παιδιών στην αναγνώριση των γραμμάτων, ήταν «λεξική τύφλωση» και «συγγενής λεξική τύφλωση» (Στασινός, 1999).

Με ελάχιστες εξαιρέσεις, λέγοντας ιατρικό αίτιο εννοούν στην ουσία μια νευρολογική δυσλειτουργία. Όσον αφορά το θέμα της ημισφαιρικής κυριαρχίας και τη σχέση του με την εμφάνιση του φαινομένου της δυσλεξίας, πολλοί ερευνητές, όπως ο Orton (1937), ο Zangwill (1962), ο Naidoo (1971) διαπίστωσαν ότι στους δυσλεξικούς το αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο επικρατεί του δεξιού με σοβαρά δείγματα αστάθειας. Το γεγονός αυτό δημιουργεί προβλήματα στην κατάκτηση της αναγνωστικής λειτουργίας και την έκφραση των αναγνωστικών ικανοτήτων (Κουράκης, 1997).

Επίσης, λιγότεροι ερευνητές δίνουν έμφαση στον ρόλο των διαταραχών λόγου (Rabinovitch, 1959). Ορισμένοι τονίζουν τη σημασία εξελικτικών παραγόντων, δηλαδή θεωρούν ότι σε περιπτώσεις βραδείας ωρίμανσης μπορεί να εμφανιστούν διάφοροι τύποι διαταραχών, που επηρεάζουν τη γνωστική λειτουργία. Πρόκειται για τη γνωστή ως εξελικτική επιβράδυνση (Eustis, 1947). Άλλοι (Hermann 1959) αναφέρουν ότι ευθύνονται κληρονομικοί παράγοντες για τις αντιληπτικές ανεπάρκειες των δυσλεκτικών. Τέλος, λίγοι έχουν υποστηρίξει ότι οι δυσκολίες ανάγνωσης οφείλονται σε διαταραχή της χρονικής ακολουθίας (Corkin, 1974).

Η «γενετική υπόθεση», ως εξήγηση της ειδικής δυσλεξίας, βασίζεται στη συχνότητα των περιστατικών της δυσλεξίας που παρατηρούνται στα μέλη της οικογένειας. Η πιθανότητα ότι η δυσλεξία είναι οικογενειακή, διατυπώθηκε στις αρχές του αιώνα όταν, μετά από συστηματικές παρατηρήσεις δυσλεξικών περιπτώσεων, φάνηκε ότι κληρονομικοί παράγοντες επενεργούσαν σε αρκετές περιπτώσεις δυσλεξίας. Στα πλαίσια της γενετικής θεωρίας αναφέρεται και η άποψη ότι η δυσλεξία επηρεάζει ή εκδηλώνεται περισσότερο στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια σε ποσοστό 4:1. Αυτό οφείλεται στο ότι τα κορίτσια σε σύγκριση με τα αγόρια υπερέχουν στην αναγνωστική ικανότητα (Kellmer-Pringle & Dinnage, 1966).

Τέλος, το κατά πόσο η δυσλεξία σχετίζεται με τη σειρά που έχει το δυσλεξικό παιδί ανάμεσα στα αδέλφια του, είναι ένα θέμα που δεν έχει διευκρινιστεί. Μερικοί μελετητές (Harris, 1961) υποστηρίζουν ότι τα υστερότοκα παιδιά έχουν διπλάσια πιθανότητα να παρουσιάσουν δυσλεξικά φαινόμενα, ενώ άλλοι (Hallgern, 1950) δεν βρήκαν σημαντική διαφορά στο θέμα αυτό (Πόρποδας, 1997).

Σύμφωνα με τη θεωρία των πολλών παραγόντων, τα αίτια της δυσλεξίας αποδίδονται σε ειδικές διαταραχές διαφόρων ικανοτήτων. Έτσι, αρκετοί ειδικοί διακρίνουν διάφορους τύπους δυσλεξίας, όπως ακουστικό ή οπτικό, ανάλογα με τη μορφή των αιτίων (Myklebust & Johnson, 1962). Οι υποστηρικτές της πολυπαραγοντικής προσέγγισης, θεωρούν πως η δυσλεξία συνδέεται με ελλείμματα στη μνήμη του ατόμου. Τα παιδιά με δυσλεξία δυσκολεύονται να ανακαλέσουν στη μνήμη τους στοιχεία, που τους δόθηκαν. Οι δυσκολίες εντοπίζονται κυρίως στην οπτική, ακουστική και βραχύχρονη μνήμη. Σε σχετικές έρευνες διαπιστώνεται πως τα άτομα με δυσλεξία εμφανίζουν ελλείμματα στο στάδιο της αισθητηριακής επεξεργασίας και αποθήκευσης. Με άλλα λόγια, τα άτομα αυτά αδυνατούν να συγκρατήσουν ό,τι είδαν ή άκουσαν με αποτέλεσμα να μην μπορούν να επεξεργαστούν την πληροφορία που έλαβαν και να αδυνατούν, στη συνέχεια, να την μεταβιβάσουν στη βραχύχρονη μνήμη (Στασινός, 1999).

Χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσλεξία

Όλοι σχεδόν οι μελετητές της δυσλεξίας συμφωνούν ότι υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ της νοητικής ικανότητας του παιδιού και της αναγνωστικής-ορθογραφικής επίδοσής του (Πόρποδας, 1997) Τα παιδιά με δυσλεξία εμφανίζουν δυσκολίες τόσο σε μαθησιακό όσο και σε γνωστικό και ψυχοκοινωνικό επίπεδο.

Α) Η δυσλεξία εμφανίζεται στα εξής τέσσερα λειτουργικά επίπεδα της γλώσσας: α) Στο φωνολογικό επίπεδο εμφανίζεται ως σοβαρό έλλειμμα στην ολοκλήρωση του φωνολογικού συστήματος του παιδιού. β) Στο μορφολογικό εμφανίζεται ως αδυναμία σύνδεσης μορφής και σημασίας. γ) Στο συντακτικό επίπεδο το παιδί δυσχεραίνεται στη σύνταξη της γλώσσας (Vogel, 1977). δ) Στο σημασιολογικό επίπεδο το δυσλεξικό παιδί δυσκολεύεται να συνδέσει την ακουστική εικόνα της λέξης ή της πρότασης με τη σημασία της, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για αφηρημένες διατυπώσεις γενικού

περιεχομένου (Wiing & Semel, 1975). Ο αργός ρυθμός ανάγνωσης, η παράλειψη λέξεων ή και ολόκληρων σειρών στο κείμενο, η λανθασμένη ανάγνωση λέξεων (λόγω σύγχυσης γραμμάτων, αντιστροφής, παράλειψης ή προσθήκης γραμμάτων) και η αδυναμία στην κατανόηση του κειμένου αποτελούν κάποιες χαρακτηριστικές δυσκολίες κατά την ανάγνωση (Μπίμπου, Πολυχρόνη & Χατζηχρήστου, 2010).

Β) Τα ευδιάκριτα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς ενός δυσλεξικού παιδιού είναι τα εξής: δυσκολία στη διάκριση αριστερού-δεξιού, σύγχυση ως προς το κυρίαρχο μάτι-χέρι-πόδι, δυσκολίες στην αντίληψη των εννοιών της διαδοχής, σειράς και διεύθυνσης, ενδεχόμενη κινητική αδεξιότητα, αντίθεση μεταξύ της ικανότητας για την αντίληψη του χώρου και της δυσκολίας στην αντίληψη και επεξεργασία του γραπτού λόγου, σύγχυση στην αντίληψη της έννοιας του χρόνου (Κουράκης, 1997), δυσκολία στην εκτέλεση κινήσεων, που απαιτούν ισορροπία και συντονισμό, δυσκολία αίσθησης του ρυθμού (Ανανίδου & Καζαντζίδου, 2000), δυσκολία στην επανάληψη των πολυσύλλαβων λέξεων και αριθμών με αντίστροφη σειρά, ενδεχόμενη οπτικό-αντιληπτική λειτουργική ανωμαλία που μπορεί να εκδηλωθεί ως δυσκολία στη διάκριση μορφών και στην οπτική μνήμη, δυσκολία στην αντιστοιχία οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων, καθώς και προβλήματα προσανατολισμού (Στασινός, 1999).

Ο ψυχοκοινωνικός τομέας επηρεάζεται σημαντικά από την εμφάνιση Μαθησιακών Δυσκολιών. Οι μαθητές με δυσλεξία έχουν να αντιμετωπίσουν το καθημερινό άγχος του σχολείου, την αποτυχία και όλα τα επακόλουθα της και την απόρριψη από τα άτομα του περιβάλλοντός τους. Κάποια από τα κοινωνικό-συναισθηματικά προβλήματα, που διαπιστώνονται σε πολλά παιδιά με δυσλεξία, είναι χαμηλή αυτοεκτίμηση, υπερδραστηριότητα, συναισθηματική αστάθεια, προβλήματα συμπεριφοράς, δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις (Μπίμπου, Πολυχρόνη & Χατζηχρήστου, 2010).

Τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του δυσλεξικού παιδιού είναι: 1) Δυσκολία στη διάκριση αριστερού-δεξιού. 2) Σύγχυση ως προς το κυρίαρχο χέρι, μάτι, πόδι. 3) Δυσκολίες στην αντίληψη των εννοιών της διαδοχής, σειράς και διεύθυνσης. 4) Ενδεχόμενη κινητική αδεξιότητα ή υπερκινητικότητα. 5) Αντίθεση μεταξύ της ικανότητας για την αντίληψη του χώρου και της δυσκολίας στην αντίληψη και επεξεργασία του γραπτού λόγου. 6) Σύγχυση στην αντίληψη της έννοιας του χρόνου. 7) Δυσκολία στην επανάληψη πολυσύλλαβων λέξεων και αριθμών με αντίστροφη σειρά. 8) Ενδεχόμενη οπτικό-αντιληπτική λειτουργική ανωμαλία που μπορεί να εκδηλωθεί ως δυσκολία στη διάκριση μορφών και στην οπτική μνήμη. 9) Δυσκολία στην αντιστοιχία οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων (Πόρποδας, 1997).

Δυσκολίες της γραφής

Χαρακτηριστικές δυσκολίες της γραφής είναι: προβλήματα στη μεταφορά της σκέψης σε γραπτό λόγο, ατελής ευθυγράμμιση των λέξεων πάνω στο χαρτί (Πόρποδας, 1997), αδυναμία στην αποκωδικοποίηση και αναγνώριση του αριθμού των συλλαβών σε μια

λέξη, δυσκολία στην οπτική αναγνώριση των λέξεων (Kim, 2004), αποτυχημένη ακουστική-οπτική επεξεργασία χωρίς να υπάρχουν ελλείμματα ακοής-όρασης, αποτυχία του να κατανοήσουν ότι τα γράμματα αποτελούν μονάδα της γλώσσας. (Pierangelo & Giuliani, 2006), πολλά ορθογραφικά λάθη, ακόμα και σε λέξεις που έχουν συστηματικά διδαχθεί, απαλοιφή (απούνι αντί σαπούνι), πρόσθεση (μπελέ αντί μπλε), αντικατάσταση (τέλω αντί θέλω), αντιμετάθεση γραμμάτων (εφέλαντας αντί ελέφαντας), συλλάβων ή και λέξεων (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000).

Επίσης, παρατηρείται καθρεπτική γραφή (Μαυρομάτη, 1995), ανάποδη φορά γραφής, κακογραφία, ακαταστασία γραφής, κατάργηση διαστημάτων, παρεμβολή κεφαλαίων γραμμάτων ανάμεσα στα μικρά, σπάνια χρήση τονισμού ή τονισμός σε τυχαία επιλεγόμενες συλλαβές, ελλιπής ευθυγράμμιση των λέξεων κατά τη γραφή, γραμματικά λάθη όσον αφορά χρόνους και φωνές ρημάτων, άσκοπη ή άτοπη χρήση προθέσεων και συνδέσμων (Φλωράτου, 2009), δυσανάγνωστο και αργό γράψιμο, δυσκολία στο να αντιστοιχούν με ευχέρεια φωνήματα και γραφήματα, συγχέουν αλφαβητικά ή αριθμητικά σύνολα που μμοιάζουν οπτικά μεταξύ τους (π.χ. δ, σ, 6, ρ), σύγχυση γραμμάτων που μοιάζουν όσον αφορά το σχήμα, τη φορά γραφής τους, τον ήχο τους και τη μορφή (β, λ, ε, φ, δ, ξ) (Μάρκου, 1993), σύγχυση γραμμάτων που δεν παρουσιάζουν ομοιότητες.

Τέλος, παρουσιάζουν δείγματα τηλεγραφικής γραφής, δυσκολία στη γραφή πολυσύλλαβων λέξεων, δυσκολία στη γραφή καθ' υπαγόρευση, χαοτική γραφή, όταν αντιγράφουν και εμφάνιση σχετικών κινητικών δυσκολιών, αντίφαση ανάμεσα στην κατανόηση και την εφαρμογή κανόνων γραμματικής και ορθογραφίας, δηλαδή μπορούν να μάθουν έναν κανόνα, αλλά όχι να τον εφαρμόσουν (Στασινός, 1999).

Οι δυσκολίες στη γραφή και ορθογραφία δεν πρέπει να συνδέονται με την κατάσταση της «δυσγραφίας», η οποία είναι μια λειτουργική ανωμαλία που οφείλεται σε βλάβη του οπτικό κινητικού συντονισμού (Johnson & Myklebust, 1967). Αντίθετα, η ειδική δυσκολία των δυσλεξικών παιδιών στη γραφή-ορθογραφία οφείλεται σε ανωμαλία των γνωστικών λειτουργιών. Οι δυσκολίες στη γραφή των δυσλεξικών παιδιών χαρακτηρίζεται από: 1) Ακαταστασία με αποτέλεσμα οι λέξεις να είναι δυσανάγνωστες. 2) Ατελή ευθυγράμμιση των λέξεων πάνω στο χαρτί. 3) Γράμματα ή λέξεις γραμμένα «καθρεφτικά». 4) Χρήση κεφαλαίων γραμμάτων ανάμεσα στα μικρά. 5) Παραλείψεις, επαναλήψεις και αντιμεταθέσεις γραμμάτων που αποτελούν τη λέξη (Πόρποδας, 1997).

Δυσκολίες της ανάγνωσης

Το κύριο χαρακτηριστικό των μαθητών με δυσλεξία είναι οι δυσκολίες, που παρουσιάζουν στην ανάγνωση. Η ανάγνωση αποτελεί μία από τις σημαντικότερες γλωσσικές δεξιότητες και είναι η διαδικασία της αναγνώρισης και μεταφοράς ενός κώδικα γραφημάτων σε ένα κώδικα φωνημάτων. Το πρώτο στάδιο της ανάγνωσης αποτελεί η αποκωδικοποίηση, η οποία εξαρτάται από τη φωνολογική επίγνωση και την αναγνώριση των οπτικών συμβόλων των μαθητών (Τζιβινίκου, 2015). Τα κυριότερα

αναγνωστικά λάθη είναι: 1) Δυσκολία στη διάκριση διαφορετικών λέξεων, οι οποίες όμως περιλαμβάνουν τα ίδια γράμματα (ΤΗΣ-ΣΤΗ). 2) Δυσκολία στην ανάγνωση και προφορά ασυνήθιστων λέξεων. 3) Λαθεμένη προφορά φωνηέντων. 4) «Καθρεπτική ανάγνωση» (η λέξη ΑΧ διαβάζεται ΧΑ). 5) Παρεμβολή άσχετων φωνημάτων στην ανάγνωση λέξεων. 6) Παρεμβολή ασχέτων φωνημάτων στην ανάγνωση λέξεων. 7) Ενδεχόμενη αντικατάσταση μιας λέξης από άλλη με παρόμοια σημασία (ΣΚΟΤΕΙΝΟΣ-ΜΑΥΡΟΣ) (Πόρποδας, 1997).

Αυτό το έλλειμμα είναι καθοριστικής σημασίας, διότι οι φωνολογικές δεξιότητες αποτελούν βασική προϋπόθεση για την εκμάθηση της ανάγνωσης. Οι μαθητές δυσκολεύονται να καταλάβουν και να συνδυάσουν τα γράμματα σε λέξεις, παραποιούν λέξεις, διαβάζουν αργά, με μεγάλη προσπάθεια και συλλαβιστά, κάνουν αναστροφές σε συλλαβές ή γράμματα, μπερδεύουν λέξεις ή γράμματα που μοιάζουν στη γραφή ή στην προφορά. Επίσης, παραλείπουν συνδετικές λέξεις και σημεία στίξης, δυσκολεύονται να διαβάσουν χειρόγραφα κείμενα, το διάβασμά τους είναι μονότονο και άχρωμο με πολλές επαναλήψεις. Άλλα συνήθη προβλήματα είναι οι αντιστροφές γραμμάτων και λέξεων, η δυσκολία στη διάκριση λέξεων που μοιάζουν μεταξύ τους στο σχήμα, φτωχή οπτική μνήμη, παρατονισμός των λέξεων, δυσκολίες στις πολυσύλλαβες και μη οικείες λέξεις, παράλειψη ή επανάληψη μικρών λέξεων, δυσκολία στα συμπλέγματα συμφώνων (Πολυχρόνη, 2011).

Ωστόσο, η ανάγνωση δεν είναι μία απλή, αλλά μία σύνθετη διαδικασία, κατά τη διάρκεια της οποίας απαιτείται η ενεργοποίηση πολλών νοητικών και γλωσσικών δεξιοτήτων, με σκοπό την αποκωδικοποίηση, την κατανόηση και την ερμηνεία ενός γραπτού κειμένου. Για να είναι επιτυχής η διαδικασία της ανάγνωσης, οι μαθητές θα πρέπει να επεξεργαστούν πολλές πληροφορίες και να χρησιμοποιήσουν πολλές δεξιότητες. Οι δυσκολίες τις οποίες είναι δυνατόν να συναντούν στην ανάγνωση, αφορούν τα εξής πεδία: α) φωνολογική επίγνωση, β) ορθογραφία, γ) αναγνωστική ευχέρεια και δ) αναγνωστική κατανόηση (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007).

Τα παιδιά τα οποία παρουσιάζουν δυσκολία στην ανάγνωση, είναι δυνατόν να παρουσιάζουν δυσκολίες σε ένα ή περισσότερα από τα παραπάνω πεδία. Για τον λόγο αυτό είναι πολύ σημαντικό η διδακτική παρέμβαση να εστιάζει στις συγκεκριμένες αδυναμίες του κάθε παιδιού. Άλλα χαρακτηριστικά μαθητών με δυσλεξία είναι ότι δεν αγαπούν το σχολείο και τα μαθήματα, αποσπάται η προσοχή τους όταν μελετούν, ξοδεύουν αρκετό χρόνο στη μελέτη, δυσκολεύονται στην οργάνωση, στην απομνημόνευση και στον καλό προγραμματισμό του χρόνου τους. Διαβάζουν με δυσκολία και αργά, προφέρουν μια λέξη συλλαβιστά ή γράμμα και επαναλαμβάνουν την ανάγνωση, έτσι ώστε να κατανοήσουν. Ποικίλοι γνωστικοί παράγοντες παίζουν σημαντικό ρόλο στην επιτυχημένη κατανόηση. Οι δυσκολίες συγκέντρωσης και μνήμης, η γλώσσα, η ακουστική κατανόηση, το ελλιπές λεξιλόγιο, η έλλειψη γνώμης του συντακτικού είναι κάποιοι από τους παράγοντες που μπορεί να δυσχεραίνουν την κατανόηση (Παντελιάδου, 2011).

Ένα δυσλεξικό παιδί κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης, κάνει τις παρακάτω κατηγορίες λαθών (Ζάχος, 1992): i) Λάθη που σχετίζονται με τις δυσκολίες στην αντίληψη, κωδικοποίηση και επεξεργασία των συμβόλων–γραφημάτων. ii) Λάθη που περιλαμβάνουν δυσκολίες στην κατανόηση και χρήση των λέξεων. iii) Λάθη που σχετίζονται με την αντίληψη του ύφους και τον χρωματισμό της φωνής.

Κατά την ανάγνωση παρατηρούνται τα εξής συμπτώματα: σύγχυση των γραμμάτων μεταξύ τους με οπτική/ακουστική ομοιότητα (Κουράκης, 1997), απαλοιφή (απούνι αντί σαπούνι), πρόσθεση (μπελέ αντί μπλε), αντικατάσταση (τέλω αντί θέλω), αντιμετάθεση γραμμάτων (εφέλαντας αντί ελέφαντας), συλλάβων ή και λέξεων (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000), χάσιμο της σειράς στο βιβλίο, ανάγνωση αργή, με δισταγμό, με συλλαβισμό, χωρίς νόημα, χωρίς ροή (Μαυρομάτη, 1995), φτωχή και αργή ανάγνωση κατά την οποία δεν λαμβάνονται τα σημεία στίξης, δυσκολία κατανόησης κειμένου (Ανανίδου & Καζαντζίδου, 2000).

Επίσης, παρατηρείται σύγχυση λέξεων που περιλαμβάνουν παρόμοια ή όμοια γράμματα σε διαφορετική θέση (λίμα αντί μήλα), αντικατάσταση λέξεων από άλλες με παρόμοια σημασία (αδύνατος αντί λεπτός), ανάγνωση μιας λέξης ή ενός μέρους της λέξης από δεξιά προς τα αριστερά, φτωχή φωνολογική αντίληψη, λανθασμένη προφορά φωνηέντων και συμφώνων (Ζάχος, 1992), παρεμβολή άσχετων μηνυμάτων σε κενά λέξεων-προτάσεων, ακανόνιστη, άρρυθμη αναπνοή κατά την απόδοση των σημείων στίξης, εμφάνιση ιδιαζόντων λεκτικών σχημάτων (αυτοσχέδιων), χρωματισμός της φωνής σε σημεία που δεν χρειάζεται, καθρεπτική ανάγνωση (Κουράκης, 1997), ανικανότητα να ξεχωρίσουν ή να διακρίνουν τους ήχους μιας λέξης. Τέλος, αδυνατούν να βγάλουν συμπεράσματα από το κείμενο που διάβασαν, διστάζουν για κάποια δευτερόλεπτα και δεν μπορούν να προφέρουν την άγνωστη λέξη (Pierangelo & Giuliani, 2004) και οι κινήσεις των ματιών τους είναι ακανόνιστες, γρήγορες και παλινδρομούν στην προσπάθεια να διαβάσουν τις λέξεις (Στασινός, 1999).

Δυσκολίες της ορθογραφίας

Τα λάθη ενός δυσλεξικού όσον αφορά την ορθογραφία μπορεί να είναι: i) Είναι εξαιρετικά ανορθόγραφοι, με πολλά γραμματικά λάθη, δεν αφήνουν κενά μεταξύ των λέξεων, παραλείπουν τα σημεία στίξης και ξεχνούν να βάζουν τόνους. ii) Μπορούν ακόμα και να γράψουν τρεις φορές την ίδια λέξη στην ίδια πρόταση με τρεις διαφορετικούς τρόπους. ii) Κάνουν φωνητικά ή ακουστικά λάθη (αζβός αντί ασβός), οπτικά (αφτός αντί αυτός), λάθη αντικατάστασης γραμμάτων (φάρος αντί θάρρος), που μπορεί να οφείλονται σε προβλήματα οπτικής αντίληψης ή ακουστικής διάκρισης ή σε προβλήματα ακοής (Στασινός, 1999), λάθη προσθήκης ή παράλειψης γραμμάτων (ερό αντί νερό), λάθη σειροθέτησης (ήμλο αντί μήλο), που οφείλονται σε προβλήματα οργάνωσης για τη σωστή ακολουθία των γραμμάτων σε μια λέξη (Wong, 1996).

Δυσκολίες του προφορικού λόγου

Όσον αφορά τον προφορικό λόγο παρατηρούνται προβλήματα συγκεκριμένου τύπου όπως: παύσεις ανάμεσα στις λέξεις, φτωχό και στερεότυπο λεξιλόγιο σε σχέση με την ηλικία τους, μερικές δυσκολίες στην άρθρωση, μονότονη και ανέκφραστη χροιά φωνής, που δηλώνει ανασφάλεια, καθώς και χρήση συγκεκριμένων λέξεων και εκφράσεων.

Άλλες δυσκολίες

Άλλα συμπτώματα σχετικά με την όραση, την ακοή, την ομιλία, τις κινητικές δεξιότητες, τα μαθηματικά, τον χρόνο, τη μνήμη, τη συμπεριφορά, την υγεία, την ανάπτυξη και την προσωπικότητα των δυσλεξικών είναι (Ronald, 1992): 1) Τα παιδιά ακούνε λάθος ήχους ή τους ακούνε πιο σιγανούς, πιο δυνατούς από ό,τι είναι στην πραγματικότητα. 2) Φαινομενικά δεν ακούνε ή δεν προσέχουν αυτά που λέγονται. 3) Έχουν δυσκολία στην εκμάθηση των μαθηματικών εννοιών. Μπορούν να κάνουν αριθμητικές πράξεις, αλλά αποτυγχάνουν στην επίλυση προβλημάτων. Δεν μπορούν να κατανοήσουν την άλγεβρα ή τα ανώτερα μαθηματικά. Όσον αφορά τη διεξαγωγή των μαθηματικών, εξαρτώνται από το να μετράνε με τα δάχτυλα και από άλλα κόλπα, που επινοούν. Γνωρίζουν τις απαντήσεις των προβλημάτων, αλλά δεν μπορούν να τις αποδείξουν στο χαρτί. 4) Παραπονιούνται για ζαλάδα, πονοκέφαλους ή πόνους στο στομάχι κατά την ανάγνωση. 5) Φαίνεται να έχουν δυσκολία με την όραση, παρόλο που οι οφθαλμολογικές εξετάσεις δεν αποκαλύπτουν ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα. 6) Έχουν οξεία όραση και είναι πολύ παρατηρητικά άτομα. 7) Έχουν πολύ καλή ακοή, ακούνε πράγματα που δεν έχουν ειπωθεί ή που δεν είναι εμφανή σε άλλους. 8) Αποσπάται εύκολα η προσοχή τους από τους ήχους και έχουν υπερβολική ονειροπόληση. 9) Έχουν δυσκολία στο να μετατρέπουν τις σκέψεις τους σε λέξεις. Μιλάνε με απότομες-κοφτές φράσεις και αφήνουν τις προτάσεις τους ανολοκλήρωτες. 10) Είναι αδέξιοι και ασυντόνιστοι στα αθλήματα με μπάλες ή τα ομαδικά αθλήματα. 11) Μπορούν να μετράνε, αλλά έχουν δυσκολία στο να μετράνε αντικείμενα ή τις χρηματικές συναλλαγές. 12) Έχουν εξαιρετική μακροπρόθεσμη μνήμη, όσον αφορά εμπειρίες, τοποθεσίες και πρόσωπα. 13) Έχουν φτωχή μνήμη, όσον αφορά τις ακολουθίες, τα γεγονότα και τις πληροφορίες, που δεν έχουν βιωθεί. 14) Σκέφτονται πρωτίστως με τις εικόνες και το συναίσθημα, όχι με ήχους ή λέξεις, 15) Είναι εξαιρετικά ανοργάνωτοι ή καταναγκαστικά τακτικοί. 16) Μπορούν να είναι οι κλόουν της τάξης, ταραχοποιοί ή υπερβολικά ήσυχοι. 17) Είναι επιρρεπείς σε μολύνσεις αυτιών, ευαισθησία σε κάποιες τροφές, τα συντηρητικά και τα χημικά προϊόντα. 18) Μπορεί να κοιμούνται πάρα πολύ βαθιά ή πάρα πολύ ελαφριά. 19) Έχουν ισχυρό αίσθημα της δικαιοσύνης, είναι συναισθηματικά ευαίσθητοι και προσπαθούν για την τελειότητα.

Θεωρούμε αναγκαίο να κάνουμε μερικές επισημάνσεις: α) Μιλούμε για δυσλεξία σε παιδιά με φυσιολογική ή και ανώτερη νοημοσύνη, χωρίς αδρές αισθητηριακές βλάβες, χωρίς βαριές συναισθηματικές διαταραχές και με επαρκή σχολική φοίτηση. β) Ειδικές δυσκολίες ανάγνωσης μπορεί να παρουσιάζουν και παιδιά με νοητική καθυστέρηση. γ) Χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή αφενός να μην μας διαφύγει η ειδική αυτή δυσκολία και

αφετέρου να μην γενικεύεται η διάγνωση και κατατάσσονται στην κατηγορία αυτή παιδιά με εντελώς διαφορετικά προβλήματα. δ) Τα χαρακτηριστικά του δυσλεκτικού παιδιού σε επίπεδο εκμάθησης της ανάγνωσης και δευτερευόντως της γραφής και ορθογραφίας είναι τα εξής: i) προσθέτει ή/και αφαιρεί γράμματα, συλλαβές, λέξεις, ii) συγχέει γράμματα που μοιάζουν οπτικά, όπως "α" με "ο", "ε" με "η και "ω", το "β" με "δ" ή "θ", iii) συγχέει γράμματα που μοιάζουν ακουστικά, όπως το "β" με "φ", "τ" ή "π" με "κ", iv) αναστρέφει γράμματα ή συλλαβές, όπως λάμπα αντί μπάλα, v) επαναλαμβάνει γράμματα, συλλαβές, λέξεις, vi) έχει προβλήματα τονισμού, χρωματισμού, στίξης, vii) χάνει τη "σειρά", viii) αργεί πολύ, κομπιάζει (συλλαβική ανάγνωση) και η αναγνωστική ικανότητα δεν συμβαδίζει με τη νοημοσύνη και τις ευκαιρίες, που προσφέρθηκαν για ανάγνωση.

Η αντιμετώπιση της δυσλεξίας: Η μέθοδος και η παιδαγωγική αξία της G. Fernald

Στους μαθητές που έχουν δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής, η εκμάθηση γίνεται με καθιερωμένες μεθόδους, όπως περιέχονται στα αναλυτικά προγράμματα, τα οποία εξατομικεύονται ανάλογα με την περίπτωση. Η αντιμετώπιση των δυσχερειών στον γραπτό λόγο δίνει όλο και περισσότερη σημασία στην ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας των παιδιών, στην ικανότητά τους δηλαδή να κατανοούν ότι ο λόγος αποτελείται από προτάσεις, οι προτάσεις από λέξεις, οι λέξεις από συλλαβές και οι συλλαβές από διακριτά ηχητικά μέρη, τα φωνήματα, τα οποία συμβολίζονται με γράμματα.

Η ενίσχυση της φωνολογικής ενημερότητας με κατάλληλες ασκήσεις, όπως η εύρεση λέξεων με ομοιοκαταληξία, η αναφορά λέξεων που αρχίζουν με το ίδιο γράμμα, η ανάλυση προτάσεων σε λέξεις, λέξεων σε συλλαβές και συλλαβών σε φωνήματα και το αντίστροφο, συμβάλλει στη βελτίωση τόσο της αναγνωστικής ικανότητας των παιδιών, όσο και στη μείωση των λαθών που διαπράττουν στη γραφή, συμπεριλαμβανόμενων των ορθογραφικών σφαλμάτων. Οι ασκήσεις αυτές, που μπορούν να έχουν ατομικό ή ομαδικό χαρακτήρα, πρέπει να γίνονται με τρόπο που προκαλεί ενδιαφέρον στο παιδί, του δίνει τη χαρά της επιτυχίας και δεν του προκαλεί κόπωση (Κασσωτάκη-Μαριδάκη, 2009).

Για τον παραπάνω λόγο είναι απαραίτητο η σχετική διαδικασία να ξεκινά από πολύ εύκολα θέματα, να προχωρεί σταδιακά σε πιο σύνθετα και να εστιάζεται στα σημεία στα οποία το άτομο αντιμετωπίζει ιδιαίτερα προβλήματα. Στη θεραπευτική προσέγγιση δυσκολιών ανάγνωσης και γραφής χρησιμοποιούνται κείμενα, γραπτές ασκήσεις και παιχνίδια. Το θεραπευτικό πρόγραμμα εμπλουτίζεται με τις παρακάτω τεχνικές και κατευθυντήριες αρχές (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991): 1) Το κείμενο διαβάζεται ανάλογα από τον παιδαγωγό ή το παιδί. 2) Ο παιδαγωγός ζητά από το παιδί και το κατευθύνει, ώστε να αναπαράγει γραπτά την ιστορία. 3)Υποδεικνύεται στο παιδί οι προτάσεις, που κάνει, να είναι μικρές. 4) Ο παιδαγωγός βάζει το παιδί να διαβάσει φωναχτά την ιστορία, που έγραψε. 5) Μπορεί να του ζητηθεί να κόψει τις προτάσεις

και να τις ανασυγκροτήσει σε κείμενο. 6) Μικρό μέρος του κειμένου υπαγορεύεται για ορθογραφία. 7) Γράφονται ξεχωριστά οι νέες λέξεις. 8) Το παιδί ασκείται στην προφορική απόδοση του κειμένου. 9) Σχηματισμός προτάσεων από λέξεις, που δίνονται σε τυχαία σειρά. 10) Ολοκλήρωση λέξεων στις οποίες υπάρχει το πρώτο και το τελευταίο γράμμα. Οι λέξεις αυτές περιλαμβάνονται σε προτάσεις. Εδώ χρησιμοποιείται η μέθοδος της πολλαπλής επιλογής. 11) Ομαδοποίηση λέξεων. 12) Αντίθετες έννοιες, συνώνυμα, παράγωγα.

Μεγάλη σημασία αποκτούν η εφευρετικότητα και η φαντασία του παιδαγωγού. Σε περιπτώσεις που συνυπάρχουν γραμματικού και συντακτικού τύπου δυσκολίες, το θεραπευτικό πρόγραμμα εμπλουτίζεται με τεχνικές, όπως: χρήση φθογγικών συμπλεγμάτων με αυξανόμενη δυσκολία, διάκριση ομόηχων φθόγγων και λέξεων, εκμάθηση κανόνων που διέπουν φωνήεντα και σύμφωνα, εκμάθηση καταλήξεων, κτητικών αντωνυμιών, ασκήσεις περιεχομένου με κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις, καθώς και εμπλουτισμός λεξιλογίου.

Κατά καιρούς έχουν εφαρμοστεί διάφορες μέθοδοι θεραπευτικής διδασκαλίας, το σύνολο των οποίων διακατέχεται από ορισμένες αρχές όπως: α) συνεχής παροχή κινήτρων για μάθηση εκ μέρους του παιδιού με επίκεντρο την αντιστοίχιση ήχου και συμβόλου, β) βελτίωση της σχέσης δασκάλου και μαθητή, γ) δημιουργία ευκαιριών στο δυσλεκτικό παιδί γι' αποκόμιση εμπειριών επιτυχίας, δ) διδασκαλία σε ατομική βάση ή σε πολύ μικρές ομάδες, παραμονή του παιδιού στην τάξη των συνομηλίκων του και παράλληλη παρακολούθηση θεραπευτικής διδασκαλίας (Στασινός, 1999).

Το 1943 εκδόθηκαν οι επανορθωτικές τεχνικές της Grace Fernald, η οποία θεωρείται από τους πρωτοπόρους στον χώρο της αντιμετώπισης της δυσλεξίας και γενικότερα των Μαθησιακών Δυσκολιών (Spear-Swerling & Sternberg, 1997). Η μέθοδός της στηρίχτηκε στη διαπίστωση ότι οι μαθητές που αποτυγχάνουν στην κατάκτηση του γραπτού λόγου, δεν μπορούν να αναγνωρίσουν και να αναλύσουν λέξεις, και ότι για να βελτιωθούν πρέπει να παρακινηθούν ξανά με μια νέα μέθοδο. Αυτός είναι ο στόχος των σταδίων της μεθόδου: η επανακινητοποίηση των μαθητών. Το κλειδί της επιτυχίας σε αυτήν είναι η δασκάλα να αποδείξει στον αναγνώστη ότι μπορεί να ορθογραφήσει και να αναγνωρίσει όποια λέξη θέλει χρησιμοποιώντας την κιναίσθηση, την όραση, την ακοή και την αφή (Roberts, 1989).

Στις τεχνικές Fernald για την ανάγνωση, τα κείμενα που χρησιμοποιούνται, δεν είναι ανάλογα του αναγνωστικού επιπέδου του παιδιού, αλλά ανάλογα του νοητικού του δυναμικού, ώστε να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον του. Η ίδια η Fernald θεωρούσε ότι ένας από τους λόγους της αποτυχημένης λειτουργίας των ειδικών τάξεων στην ανάγνωση, είναι η χρήση κειμένων χαμηλότερου επιπέδου από το επίπεδο των παιδιών (Chall & Feldman, 1966). Έτσι, τροποποίησε τα επικρατούντα διδακτικά πλαίσια, ζητώντας από τα παιδιά να γράψουν μία ιστορία ή μια πρόταση, ακόμα και με λέξεις που δεν ήξεραν να γράψουν σωστά, και εκπαιδεύοντάς τα μέχρι να τις γράψουν σωστά χωρίς βοήθεια.

Σύμφωνα με την μέθοδο της Fernald, το πρώτο βήμα για την εκμάθηση της ανάγνωσης είναι η κατάκτηση του γραπτού κώδικα της γλώσσας. Η διδασκαλία ακολουθεί τέσσερα στάδια:

1ο στάδιο: Το παιδί ακολουθεί τη λέξη με το δάχτυλό του, διαβάζοντας κάθε γράμμα μεγαλόφωνα, καθώς το περνά, μέχρι να μπορεί να το γράψει χωρίς να το κοιτάζει.

2ο στάδιο : Το παιδί μαθαίνει νέες λέξεις, καθώς πρώτα τις κοιτάζει, μετά τις προφέρει και στη συνέχεια τις γράφει επαναλαμβάνοντας κάθε μέρος τους προφορικά. Η παρακίνηση του παιδιού να εκφέρει τον ήχο του γράμματος, καθώς το γράφει, το βοηθά να κατακτήσει τη σχέση μεταξύ της εικόνας της λέξης και του ήχου της.

3ο στάδιο : Το παιδί μαθαίνει, μόλις βλέπει μια λέξη, να τη διαβάζει μια ή δύο φορές και στη συνέχεια να την γράφει χωρίς να την κοιτάζει. Στόχος είναι να αναγνωρίζει αμέσως τη λέξη, κάθε φορά που τη βλέπει.

4ο στάδιο : Το παιδί γενικεύει τη γνώση που ήδη έχει, δηλαδή αναγνωρίζει νέες λέξεις με βάση την ομοιότητά τους με αυτές που ήδη γνωρίζει. Στο εν λόγω στάδιο ο αναγνώστης επιδιώκει συνειδητά την ανάγνωση.

Η Fernald θεωρεί ότι η γραφή διορθώνει την οπτική μορφή στη μνήμη του παιδιού. Στις βασικές ασκήσεις του προγράμματός της περιλαμβάνονται η εκπαίδευση στις κατευθύνσεις και στην ακολουθία ιχνών, καθώς επίσης η απτική αίσθηση σχημάτων και γραμμάτων από διάφορα υλικά (χαρτί, ύφασμα, γυαλόχαρτο). Η παραδοχή ότι η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί μέσω μιας ή περισσότερων αισθήσεων, οδήγησε στην αξιοποίηση της κιναίσθησης και της αφής για την ενίσχυση της μάθησης των γραφο-φωνημικών αντιστοιχιών. Η προετοιμασία του παιδιού για τη χρήση όλων του των αισθήσεων, προκειμένου να κατακτήσει ευκολότερα τον γραπτό λόγο, τοποθετείται χρονικά σε προσχολικό επίπεδο. Η ενασχόληση με υλικά που ασκούν την οπτική διάκριση, την ακουστική διάκριση και τη μνήμη πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια του προ-αναγνωστικού και του προ-γραφικού σταδίου. Η παιγνιώδης μορφή των ασκήσεων τις κάνει ιδιαίτερα αγαπητές στα παιδιά, καλλιεργώντας τους θετικά συναισθήματα απέναντι στο σχολείο.

Τέλος, η μέθοδος αυτή περιλαμβάνει επίσης την εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων, προκειμένου να στηρίξει την προσπάθεια του παιδιού να κυριαρχήσει στο σώμα του και να αυτονομηθεί. Εξάλλου, σύμφωνα με τη θεώρηση της Fernald, στόχος του σχολείου δεν είναι απλώς η διδασκαλία της γλώσσας, και δεν απορρίπτεται η ύπαρξη τέτοιων προπαρασκευαστικών μαθημάτων, που βοηθούν το παιδί να επιτύχει και να λειτουργήσει καλύτερα στον χώρο του σχολείου (Παντελιάδου, 2000).

Η Johnson R.T. (1966) επικροτεί τις παραπάνω τεχνικές που βασίζονται στην ανίχνευση και την κιναισθητική προσέγγιση των λέξεων εκ μέρους του παιδιού με σοβαρά αναγνωστικά προβλήματα, γιατί θεωρεί ότι το παιδί αυτό εμπλέκεται στο

μέγιστο βαθμό με τη μαθησιακή διαδικασία. Προσθέτει ωστόσο τον προβληματισμό της, ότι δηλαδή για να υπάρξει πραγματική αποτελεσματικότητα των τεχνικών αυτών, απαιτείται αυτές να συμβαδίζουν με τις αποκτημένες εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού στη γλώσσα. Η ίδια θεωρεί ακόμα ότι η εφαρμογή παρόμοιων μεθόδων διασφαλίζει στο παιδί με δυσλεξία αρκετές ευκαιρίες γι' ανατροφοδότηση, μιας και οι επιμέρους στόχοι συνοδεύονται πάντα με επιτυχία. Η Johnson διευκρινίζει επίσης ότι οι προαναφερθείσες μέθοδοι, για να έχουν πληρέστερη επιτυχία, πρέπει να χρησιμοποιούνται από πολύ εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς και στο πλαίσιο του ευρύτερου διδακτικού έργου του σχολείου (Στασινός, 2009).

Πέραν από το εκπαιδευτικό επίπεδο το οποίο θα πρέπει να βελτιωθεί, σημαντικό παράγοντα για την εξέλιξη των παιδιών αυτών, αποτελεί η διατήρηση της συναισθηματικής ισορροπίας τους. Σε αυτό συμβάλει η εξατομικευμένη εκπαίδευση για κάθε παιδί αφού με αυτόν τον τρόπο το ίδιο βοηθιέται ως προς την απόκτηση γνώσεων, και ως αποτέλεσμα αυτού τονίζεται η αυτοπεποίθησή του και η πίστη στον εαυτό του. Για την πραγμάτωση του παραπάνω θα πρέπει να υπάρχει ευαισθητοποίηση εκτός από την πλευρά των ειδικών παιδαγωγών οι οποίοι θα παρακολουθούν τα παιδιά, και από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα πρέπει να συμβάλουν έτσι ώστε να προσαρμοστούν με μεγαλύτερη ευκολία στο σχολικό περιβάλλον.

Συμπεράσματα

Τα τελευταία χρόνια και υπό την επίδραση των διδαγμάτων του Pestalozzi, οι εκπαιδευτικοί και οι ψυχολόγοι προσπαθούν να προωθήσουν την «καλύτερη δυνατή μάθηση» στα παιδιά (Moseley, 1985). Εντούτοις, εξακολουθεί να υπάρχει μεγάλος αριθμός παιδιών που δεν κατορθώνουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής. Αυτά τα παιδιά χρειάζονται ένα διαφορετικό διδακτικό τρόπο, για να μάθουν και το σχολείο φέρνει μεγάλη ευθύνη για αυτό. Οι ειδικοί και οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται και ερευνούν το θέμα της δυσλεξίας, που παρουσιάζουν οι μαθητές.

Πρόκειται για μια σειρά δυσκολιών, που παρατηρούνται στην προσπάθεια των μαθητών να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της σχολικής πραγματικότητας. Ο λόγος που απασχολεί όλους τους ευαισθητοποιημένους παράγοντες, που συντελούν στην πρόοδο και εξέλιξη των παιδιών, συνίσταται κυρίως στο γεγονός ότι τέτοιου είδους δυσκολίες μπορεί να αποτελέσουν τροχοπέδη τόσο στη σχολική πρόοδο των μαθητών, όσο και στην κοινωνική τους ανέλιξη. Οι τομείς στους οποίους κυρίως παρουσιάζουν δυσκολίες οι μαθητές, είναι ο προφορικός και ο γραπτός λόγος.

Οι έντονες αλλαγές και διεργασίες που επιτελούνται στην ηλικία αυτή, οι μεγαλύτερες και συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις από μέρους του σχολείου και τέλος ο προβληματισμός και η ανασφάλεια για το μέλλον συντελούν στην επίταση όλων των προβλημάτων, που ήδη υπάρχουν. Η δυσλεξία είναι ένας πιο εξειδικευμένος όρος και χρησιμοποιείται, για να αναφερθεί σε μία συγκεκριμένη υπό-ομάδα των μαθησιακών δυσκολιών με συγκεκριμένα κλινικά χαρακτηριστικά. Στο σχολικό επίπεδο το κύριο

πρόβλημα των παιδιών με δυσλεξία επικεντρώνεται στη δυσκολία χρήσης των γνώσεων που ήδη έχουν κατακτήσει. Βασικός παιδαγωγικός στόχος πρέπει να είναι "πως να μάθει ο μαθητής να μαθαίνει", δηλαδή πρέπει να διδαχτεί τις γνωστικές στρατηγικές μάθησης.

Είναι αναγκαίο να τονίσουμε ότι με την έγκαιρη διάγνωση και στη συνέχεια με την κατάλληλη αγωγή, μπορούμε να βοηθήσουμε να ξεπεραστούν ή περιοριστούν σε κάποιο βαθμό τα προβλήματα αυτών των παιδιών. Τα παιδιά μέσα από το κατάλληλο ψυχοπαιδαγωγικό περιβάλλον, μπορεί να αποκτήσουν αυτόνομη προσωπικότητα, να αντιμετωπίζουν τη ζωή με αισιοδοξία, να βρουν μια θέση στην κανονική τάξη και αργότερα στην κοινωνία. Τέλος, είναι αναγκαίο να επισημάνουμε ότι οι υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις συνεισφέρουν στην άμεση ευτυχία του παιδιού και είναι ένας σημαντικός παράγοντας μακροπρόθεσμα στην ανάπτυξή του. Για αυτό τον λόγο το ίδιο το περιβάλλον του παιδιού πρέπει να είναι σε θέση να φροντίζει, ώστε το παιδί να αλληλοεπιδρά με τους γύρω του, να δένεται συναισθηματικά και να δημιουργεί δυνατές σχέσεις.

Συνοπτικά μπορούμε να πούμε, ότι το πρόγραμμα αντιμετώπισης της δυσλεξίας της G. Fernald κινείται σε τρία επίπεδα περιλαμβάνοντας (Μαυρομάτη, 1995): α) την αποκατάσταση των ικανοτήτων του δυσλεξικού παιδιού, όπως προκύπτει από τη διαγνωστική διαδικασία, β) τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της ορθογραφίας του συμβολικού συστήματος της γλώσσας και την ανάπτυξη της γλωσσολογικής ικανότητας και γ) την ψυχολογική στήριξη του δυσλεξικού παιδιού για την αντιμετώπιση των δευτερογενών ψυχολογικών προβλημάτων και την ενίσχυση του συναισθήματος αυτοεκτίμησης. Το παιδί πρέπει να βρει το χαμένο κέφι για ανάγνωση, γραφή και μάθηση. Η αποβολή του άγχους και η εξοικείωση με συνεχή βιώματα επιτυχίας θα βοηθήσουν το δυσλεξικό παιδί να καλλιεργήσει τις ικανότητες της ανάγνωσης και της γραφής. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί η σημασία του παιχνιδιού με λέξεις και φράσεις χωρίς βέβαια να ξεχνάμε, ότι η γραφή και η ορθογραφία βελτιώνονται μόνο μέσα από ένα πρόγραμμα, που αποτελείται από πολλά στάδια, όπως κατάτμηση του προφορικού λόγου, συγκερασμό γλωσσικών φθόγγων, κατανόηση της σχέσης συμβόλου-ακούσματος, γενικά φωνολογική ενημερότητα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ananidou, E. & Kazatzidou, L. (2000). *Egcheiridio apokatastasis tis dyslexias (to xem-perdemma tou kouvariou)*. Athina: S. D. Vassilopoulos.

Anastasiou, D. (1998). *Dyslexia*. Athina: Atropos..

Chall, J.S. & Feldman, S.C. (1966). *A study in depth of first grade reading; an analysis of the interaction.* National Council of English Teachers.

Corkin S, (1974). Serial ordering deficits, in inferior readers. *Neuropsychologia.* 12. 347-354.

Drakos, G. (1999). *Idiki paidagogiki ton provlimaton logou kai omilias. Logopaideia-Logotherapía. Paidopsychologikes kai Logotherapetikes stratigikes apokatastasis stin prosxoliki kai sxoliki ilikia*. Athina: "Perivolaki" & Atropos.

Δ Drakos, G. D. (2003). *Idiki paidagogiki ton provlimaton logou kai omilias*. Athina: Perivolaki kai Atropos.

Zachos, D. H. (1992). *Anagnosi-grafi, psychoglossiki proseggisi*. Athina: Kentro Psychologikon Meleton.

Hammill, D.D. (1990). On defining learning disabilities; an emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 23. 74-124.

Johnson, D.J.& Myklebust, H.R. (1967). *Learning Disabilities: educational principles and practices.* New York and London: Grune & Stratton.

Karapetsas, A. V. (1997). *I Dyslexia sto paidi. Diagnosis kai therapeia*. Athina: Ellinika Grammata.

Kasseris, Ch. (2002). *I dyslexia. Theoritiki proseggisi. Paidagogiki antimetopisi*. Athina: Savvalas.

Kassotaki-Maridaki, A. (2009). *Diskolies Mathisis: Psychopaidaagogiki proseggisi*. Athina: Ellinika Grammata.

Kourakis, I. E. (1997). *Anichneusi ston kosmo ton mathisiakon diatarachon: Skiagrafontas mias periptosis me dyslexia*. Athina: Ellin.

Kellmer-Pringle, M.L. & Dinnage, R. (1966). *Residential Child Care Facts and Facilities*. London: Longmans Green and Co.

Kim, H. (2004). *Learning disabilities; contemporary issues companion.* Boston. Allyn & Bacon.

Kanter, O.G. (1981). *Handbuch der Sonderpaedaggogig; vergleichende Sonderpaedagogig.* Hb. 7. Berlin: C. Marhold Verlay.

Livanioy-Kalli, E. (1994). *I dyslexia me apla logia*. Athina: aftoekdosi.

Livanioy, E. (2004). *Mathisiakes diskolies kai provlimata symperiforas stin kanoniki taxis.* Athina: Kedros.

Luchsinger, R. & Arnold, G.E. (1970). *Handbuch der Stimm und Sprachheilkunde.* Wien, New York.

Markovitis, M. & Tzouriadou, M. (1991). *Mathisiakes diskolies. Theoria kai praxi.* Thessaloniki: Promithefs.

Markou, S. (1993). *Dyslexia, aristerocheiria, kinitiki dexiotita, yperkinitikotita*. Athina: Ellinika Grammata.

Markou, N. S. (1996). *Dyslexia.* G' ekdosi. Athina: Ellinika Grammata.

Mavromatti, D. (1995). *I katartisi tou programmaos antimetopisis tis dyslexias.* Athina: aftoekdosi.

Mavrommati, D. (1996). *Dyslexia.* Athina: aftoekdosi.

Michalogiannis, I. & Izenaki, M. (2000). *Mathisiakes diskolies.* Athina: M.P. Grigoris.

Bimpou, A., Polychroni, F., Chatzichristou, Ch. (2010). *Eidikes Mathisiakes Diskolies, Dyslexia. Taxinomi, axiologisi kai paimvasi.* Athina: Ellinika Grammata.

Moseley, D. (1985). *Ειδική εκπαίδευση: Επιβοηθητική αγωγή για προβλήματα μάθησης.* Αθήνα: Π. Κουτσούμπος Α.Ε.

Panteliadou, S. (2000). *Mathisiakes diskolies kai ekpaideytiki praxi. Ti kai giati.* Athina: Ellinika Grammata.

Panteliadou, S. (2011). *Mathisiakes Diskolies kai Ekpaideytiki Praxi. Ti kai Giati.* Athina: Pedio.

Panteliadou, S. & Antoniou, F. (2007). *Test anagnosis. Test-A.* Athina: ΥΡΕΡΤΗ-ΕΡΕΑΕΚ.

Polychroni, F. (2011). *Eidikes Mathisiakes Diskolies-Dyslexia*. Athina: Pedio.

Polychroni, F., Chatzichristou, Ch. & Bimpou, A. (2006). Eidikes Mathisiakes Diskolies - Dyslexia: Taxinomi, Axiologisi kai Paivasi. Athina: Ellinika Grammata.

Porpodas, D. K. (1981). Dyslexia: I idiki diatarahi sti mathisi tou graptoy logou. Athina: Morfotiki.

Porpodas, K. D. (1997). *Dyslexia. I Idiki Diatarahi Sti Mathisi tou Graptoy Logou (psychologiki theorisi).* Athina: Ostrako.

Peer, L. & Reid, G. (2003). *Introduction to dyslexia.* David Fulton Publishes L.T.D.

Pierangelo, R. & Giuliani G. (2004). *Learning disabilities; a practical approach to foundations, assessments diagnosis and teaching.* Pearson/ Allyn & Bacon.

Pierangelo, R. & Giuliani G. (2006). *The special educator's comprehensive guide to 301 diagnostic tests*. San Fransisco. Iossey-Boss. 249-259.

Pumfrey, P.D. (1997). Assessment of affective and motivational aspects of reading. In J.R Beech & C. Singleton (eds.) *The Psychological Assessment of Reading.* London: Rutledge.

Roberts, C. (1989). Modal subordination and pronominal anaphora in discourse. *Lingusitcs and Philosophy*. 683-721.

Ronald D. (1992). *37 common characteristics of Dyslexia*. Davis Dyslexia Association International.

Stasinos, D. (1999). *Mathisiakes diskolies tou paidiou kai tou efivou.* Athina: Gutenberg.

Stasinos, D. P. (2015). *Psychologia tou logou kai tis glossas. Anaptyxi kai pathologia. Dyslexia kai logotherapeia*. Athina: Gutenberg.

Snowling, M. & Thompson, M. (1991). *Dyslexia. Integrating theory and practice.* London: Whurr Publishers.

Spear-Swerling, L. & Sternberg, R.J. (1997). *Off track; when poor readers become "learning disabled".* Boulder, CO. Westview.

Tziviníku, S. (2015). *Mathisiakes dyskolies – didaktikes paremvaseis.* Athina: Syndesmos Ellinikon Akadimaikon Vivliothikon.

Trigka-Mertika, E. (2010). Mathisiakes Diskolies. Genikes & Eidikes Mathisiakes Diskolies–Dyslexia. Athina: Grigori.

Tsiolis, S. (2007). «I symvoli tou K. Kalantzi sti diamorfosi ton apopseon gia ti dyslexia stin Ellada», sto Vlassopoulou, M., Giannetopoulou, A., Diamanti, M., Kirpotin, L., Levanti, E., Leftheri, E. & Sakellariou, G. (epimeleia). *Glossikes Diskolies kai Graptos Logos sto plaisio tis scholikis mathisis.* Praktika Synedriou. Athina: Grigori, 98–111.

Velutino FR, (March 1987), *Dyslexia. Scientific American*. Vol. 256. 3. 20-28.

Vogel, A. (1977). Morphological ability in normal and dyslexic children. *Journal of Learning Disabilities*. Vol. 10. 1. 35-43.

Floratou, M. M. (2009). *Mathisiakes diskolies kai ochi tempelia*. Athina: Odysseas.

Wig, E.H. & Semel, E.M. (1975). Productive language abilities in learning disabled adolescents. *Journal of Learning Disabilities*. Vol. 8. 578-586.

Wong, B. (1996). *Metacognition and learning diabilities. In the ABC's of learning disabilities*. San Diego, California. Academic Press Inc.

Accessibility in Higher Education for Students with Disabilities and Students who Are Deaf or Hard-of-Hearing: Conceptual Approaches

Christina Kofidou, Philologist-Adult Educator, Doctor of the Pedagogical Department of Special Education of the University of Thessaly

Abstract

The purpose of this paper is to describe concepts regarding the accessibility in higher education (HE) for students with disabilities (SWD) and students who are deaf or hard-of-hearing (SDHH). The terms "access, inclusion, participation, accommodations, modifications, differentiated instruction and Universal Design for Learning (UDL)" are defined. Access is a multi-faceted and complex issue, enclosing the physical, attitudinal and curricular aspects and it is often described in regard to equity and preemptive procedures, while it is vital for SWD in HE. Inclusion is accessing all educational settings, without excluding or discriminating individuals or groups in the same institution, educating all people together and taking away the barriers that could restrict participation and success. Participation can be seen as engagement in life situations, as taking part in the activities of a group or having in common with others in meeting agreed goals. Accommodations are tools and procedures allowing SWD have access to instruction and to participate in educational programs meaningfully in order to be successful learners. In relation to modifications, they are alterations to the content and skills that students are required to achieve and master so that they are provided with meaningful learning experiences. Differentiated instruction is defined as the teaching philosophy based on the assumption that students learn best when their teachers take into account their differences in readiness levels, their interests, learning profiles and motives. In regard to UDL, it aims to design the curriculum and all its content in such a way as to benefit people with different learning styles, various backgrounds, skill levels and interests.

Key-Words: access, higher education, students with disabilities, deaf or hard-of-hearing students, differentiated instruction.

Προσβασιμότητα στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση για Φοιτητές με Αναπηρίες και Κωφούς ή Βαρήκοους Φοιτητές: Εννοιολογικές Προσεγγίσεις

Χριστίνα Κωφίδου, Φιλόλογος-Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων, Διδάκτωρ του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να περιγράψει έννοιες σχετικά με την προσβασιμότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για φοιτητές με αναπηρίες και κωφούς ή βαρήκοους φοιτητές. Ορίζονται οι έννοιες «πρόσβαση, συμπερίληψη, συμμετοχή, προσαρμογές, τροποποιήσεις, διαφοροποιημένη διδασκαλία και Καθολικός Σχεδιασμός για τη

Μάθηση. Πρόσβαση σημαίνει ότι τα άτομα μπορούν να επωφεληθούν από τα πράγματα και το περιβάλλον τους, χρησιμοποιώντας όλους τους πιθανούς τρόπους και μεθόδους. Συμπερίληψη είναι η πρόσβαση σε όλα τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, χωρίς να αποκλείονται ή να γίνονται διακρίσεις σε άτομα ή ομάδες στο ίδιο ίδρυμα. Η συμμετοχή μπορεί να θεωρηθεί ως εμπλοκή σε καταστάσεις ζωής, το να παίρνει κανείς μέρος στις δραστηριότητες μιας ομάδας ή ως κοινή δράση με άλλους για την επίτευξη συμφωνημένων στόχων. Οι προσαρμογές είναι εργαλεία και διαδικασίες που επιτρέπουν στους φοιτητές με αναπηρία να έχουν πρόσβαση στη διδασκαλία και να συμμετέχουν ουσιαστικά σε εκπαιδευτικά προγράμματα, προκειμένου να είναι επιτυχημένοι. Όσον αφορά τις τροποποιήσεις, πρόκειται για αλλαγές στο περιεχόμενο και τις δεξιότητες που οι φοιτητές καλούνται να επιτύχουν και να κατακτήσουν, ώστε να τους παρέχονται ουσιαστικές μαθησιακές εμπειρίες. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ορίζεται ως η φιλοσοφία διδασκαλίας που βασίζεται στην υπόθεση ότι οι φοιτητές μαθαίνουν καλύτερα όταν οι καθηγητές τους λαμβάνουν υπόψη τις διαφορές τους στα επίπεδα ετοιμότητάς τους, τα ενδιαφέροντά τους, τα μαθησιακά προφίλ και τα κίνητρά τους. Όσον αφορά τον Καθολικό Σχεδιασμό για τη Μάθηση, στοχεύει στον σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών και όλου του περιεχομένου του με τέτοιο τρόπο, ώστε να ωφελεί άτομα με διαφορετικά στυλ μάθησης, ποικίλα υπόβαθρα, επίπεδα δεξιοτήτων και ενδιαφέροντα.

Λέξεις-Κλειδιά: πρόσβαση, τριτοβάθμια εκπαίδευση, φοιτητές με αναπηρίες, κωφοί ή βαρήκοοι φοιτητές, διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Access, Inclusion and Participation

Access is a multi-faceted and complex issue (Prodan et al., 2015), enclosing the physical, attitudinal and curricular aspects and it is often described in regard to equity and preemptive procedures (Shevlin et al., 2004), while it is vital for SWD in HE (Sachs & Schreuer, 2011). It means that individuals can benefit from things and their environment by using all possible ways and methods (Ribot & Peluso, 2003). Physical access involves the ability of SWD to overcome the physical barriers encountered in various educational settings. This means that students with physical and visual impairments need to be able to navigate the environment of higher education institutions (HEIs) and its resources independently (Mosia, 2017, p. 47). Attitudinal access requires that SWD are not discriminated or excluded by their lecturers or peers. This means that lecturers trust SWD, they are interested in them, they are informed of their needs (Shevlin et al., 2004) and they are willing to provide notes and reasonable academic accommodations (Edna, 2016). Curricular access calls for reachable academic material and resources for all SWD. Curricula are considered as accessible when they permit diversification and adoption of flexible ways of assessment (Mosia, 2017, p. 60). Academic access refers to providing all students with equitable opportunities to acquire a degree of HE (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization & International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean [UNESCO IESALC], 2020, p.

14-15). It does not involve mere admission to HE, but also successfully completing your studies (Prodan et al., 2015).

Educational access means that people are equal to participate in the education system in spite of their gender, race, social class, sexuality, ethnic background or disabilities (UNESCO IESALC, 2020). Educational access is founded on presence, participation, acceptance, and achievement (Mosia, 2017), and it entails using a suitable and accessible communication mode for all students to promote independent interaction with the content (Mosia & Phasha, 2017). Ensuring equal access means to be sensitive to student needs, to reevaluate how to build educational environments, to accommodate SWD, to enable them to use assistive technologies and safely navigate the physical environment, to sensitize lecturers and students on inclusion, to implement inclusive assessment (Indian Institute of Management Bangalore, & Fourth Wave Foundation [IIMB & FWF], 2012, p. 1, 19). Access to education for individuals with disabilities is one of the basic rights (IIMB & FWF, 2012, p. 3), it is protected by human rights law (Condra et al., 2015), it is ensured by federal regulations and policies (Byrd, 2010; Hall & Belch, 2000) and it is related with retention for SWD (Prodan et al., 2015; Smith, 2004). Access to education is related to impartiality, fairness, equal opportunities and rights, social and distributive justice (Mosia & Phasha, 2017).

Access in HE for SWD involves the elimination of barriers that undermine persons' potential, the provision of suitable accommodations and guarantying equality (Mosia, 2017, p.51), so that students successfully complete their studies (Prodan et al., 2015). For example, access for students with visual disability entails the ability of these students to follow the curriculum and the flow of the lecture, to perform in tests using the Braille method, to reach independently the classrooms, to be provided with assistive tools, recorded books and lecturers who are aware of their needs and the necessary accommodations to be implemented (Alqaryouti, 2010). Access for students with physical disabilities means that these students are provided with reserved parking spaces and they can freely move around the classrooms, lecture halls and entrances (Kabuta, 2014, pp.24-25).

Respectively with all other SWD, access for SDHH entails the ability of students to perform academic activities and interact with fellow students, lecturers and their environment (Bisol et al., 2010). Access of SDHH in HE is highly associated with the availability of the appropriate accessibility services, the physical environment, trained interpreters, equipped classrooms, Assistive Listening Devices (ALD), and available teaching resources (Al Hashimi et al., 2021), since SDHH face numerous accessibility and communication barriers in higher education (Kofidou, 2015; Nikolaraizi et al., 2019).

A term often related or used interchangeably with access is 'inclusion'. The term inclusion was culturally acknowledged in 1994, within the bounds of the Salamanca Declaration (Cinotti et al., 2018). Inclusion is accessing all educational settings, without excluding or discriminating individuals or groups in the same institution, educating all people together and taking away the barriers that could restrict participation and success

(UNESCO IESALC, 2020). According to IIMB and FWF (2012, p. 10), "Inclusion is accessibility's offspring. Inclusion as a goal reflects a globalized, networked world where freedom of movement and the full participation of all is taken for granted—and enshrined as a right". Inclusion is the focus of much debate and emphasizes on the educational rights of people vulnerable or at risk of discrimination and academic failure (Ganapathi, 2014), on a unicultural model of social policy, social acceptance and empowerment (Giavrimis, 2019). It has to do with the creation and development of a system which embraces equity and diversity, it affects students learning outcomes (Bell & Swart, 2018; Imaniah & Fitria, 2018) and it entails a kind of intercultural communication (Kermit & Holiman, 2018). According to United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2005):

> Inclusion is seen as a process of addressing and responding to the diversity of needs of all learners through increasing participation in learning, cultures and communities, and reducing exclusion within and from education. It involves changes and modifications in content, approaches, structures and strategies, with a common vision which covers all children of the appropriate age range and a conviction that it is the responsibility of the regular system to educate all children. (UNESCO, 2005)

Inclusion is a complex and multidimensional concept with various implications in the fields of history, culture, society and economy (Mitchell, 2010) and it is defined otherwise depending on the circumstances (Swart & Pettipher, 2011). Inclusion is central to human rights as it seeks the participation of all groups in democratic processes, celebrating the diversity of people (Terzi, 2010; Thomas & Loxley, 2001). It actually originates from the international human rights movement (Artiles & Dyson, 2005). It presupposes the implementation of principles of social justice, forms of fair and equal educational provision for all students (Imaniah & Fitria, 2018; Liasidou & Antoniou, 2015; World Health Organization [WHO], 2001) and socially just schools, which have differentiated teaching as a cornerstone, aiming to maximize the learning outcomes of all students (Ainscow et al., 2004; Liasidou, 2012). Inclusion affects not only the theoretical framework and background of special educational needs and the nature of special education in general, but also the goals of education and schools, the nature of the curriculum, the type of assessment, the intended adaptations to the various educational contexts (Mitchell, 2010).

Inclusive education is an education that fits (Mitchell, 2010). It differs totally from 'integration', since it seeks the complete reconstruction of the educational system, with the aim of including to the maximum possible extent all students, regardless of their developmental characteristics (Liasidou, 2007). In particular, according to Ftiaka (2010), 'integration' refers to the removal of students with special educational needs from the special to the general school, with the aim of normalizing them and finding themselves in an environment that is as restrictive as possible. On the contrary, inclusive education supports the attendance of students with special educational needs in

their neighborhood school, ignoring the diversity of each child. In integration the responsibility for students' success or failure depends exclusively on students and their parents, while in inclusive education the responsibility for students' success or failure depends on the wider education system (Ftiaka, 2010).

Participation is a multidimensional concept (Beit Yosef et al., 2022; Fernández-Batanero et al., 2022), focusing on personal experiences, interactions, and context, indicating its relevance with the body and the environment (Eriksson, 2006). Participation can be seen as engagement in life situations (Eriksson, 2006; Eriksson & Granlund, 2004), as taking part in the activities of a group or having in common with others in meeting agreed goals (Mnyanyi, 2010). The International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) defines participation as "involvement in a life situation or as the lived experience of people in the actual context in which they live" (WHO, 2001). According to Fernández-Batanero et al. (2022) participation includes three aspects; a) a sense of belonging or emotional welfare, caused by social and academic self-confidence, b) being a member of a group, where students' identity is appreciated in a favorable way, and c) taking part in the formal and informal activities of the educational process. Toglia and her co-authors (2019) pointed out two aspects of participation; a) the objective one, which describes the self-reported frequency that individuals experience limitations or take part in meaningful and fruitful activities and b) the subjective one, which reflects individuals' experiences and self-perceptions based on their interests, preferences and life roles.

Classroom participation means that the students are active learners, they take part in the learning process and they are engaged in various activities (Abdullah et al., 2012; Mnyanyi, 2010), by asking and answering questions, telling their opinions (Abdullah et al., 2012), dialoguing, following lecturers' instructions, discussing with lecturers or fellow students, submitting timely their homework, making presentations and taking part in small group activities (Aziz et al., 2018). In sum, participation requires the involvement of learners in activities, that learners feel they are engaged in the activities and that those activities are held in a particular context (Mnyanyi, 2010).

Accommodations, Modifications, Differentiated Instruction and Universal Design for Learning

Accommodations are tools and procedures allowing SWD have access to instruction and to participate in educational programs meaningfully in order to be successful learners (Beech, 2010; Black et al., 2015; Lovett, 2021; PEAK Parent Center, n.d.). They help students develop their skills and they increase educational equity, by putting all students on an equal position and providing them equal educational opportunities (Lovett, 2021; Understanding accommodations, n.d.). They are often used interchangeably with the term 'adaptations', since they both alter the way students learn the course material, access the learning environments, the assessment procedures or make use of the available equipment (McGlynn & Kelly, 2019). They are provided to students who have been diagnosed with disabilities or have special educational needs and they are

different from interventions, in that accommodations adjust the task requirements for students in some way, without directly changing their skill levels (Lovett, 2021), the teaching level or performance criteria (PEAK Parent Center, n.d.).

Accommodations can refer to timing (e.g. giving students additional time to complete a test), presentation of the material (e.g. presenting the course material in various ways rather than traditional ones), setting/environment (e.g. allowing students to complete a task in a quiet room with reduced distractions or in a small group with other peers), response (e.g. permitting students to respond orally, through a scribe or an interpreter), flexible scheduling (e.g. allowing students to complete a task in a week instead of one day), equipment and architecture (Beech, 2010; Hamilton & Kessler, 2018; PEAK Parent Center, n.d.). Other accommodations can include peer support for note-taking, be given a copy of class notes, tape-recording lectures, providing feedback and large print textbooks, using a computer for writing and allowing proofreading in assignments (DO-IT, 2012; PEAK Parent Center, n.d.).

The Illinois State Board of Education's Special Education Services Department provided a guidance on accommodations for SDHH (Ayala, 2021). Various instructional, environmental, and assessment accommodations that can enhance access to curricula for SDHH were emphasized; the use of an interpreter or visual learning tools, captioning, videos with sign language (SL), assistive listening devices systems, checks for understanding, extended time on assignments and tests, reduced noise, reduced clutter on walls and surfaces, preferential seating, adequate lighting, providing instructions in SL, the use of a human scribe. The collaborative effort required among educators, specialists, and students to ensure effective implementation of accommodations and foster an inclusive learning environment is pointed out.

The study by Cawthon and Leppo (2013) examined the quality of accommodations for SDHH in postsecondary educational settings. The study pointed out the importance of instructional and assessment accommodations in providing access to educational content, influenced by various factors such as state policy, educational settings, and individual student characteristics. The study involved a national survey of 1,350 professionals working with SDHH, focusing on three key aspects of accommodations: availability, quality, and consistency. The results indicated that several accommodations were used by SDHH, such as interpreters, video remote interpreting, note takers, sound amplification, captions, extended time, telecommunication, student tutoring services or speech to text. Accommodations rated as highly consistent by participants were also rated as of high quality. The findings emphasized the need for improved awareness and self-advocacy among students regarding their accommodation options, particularly as they transition from secondary to postsecondary environments. The study concluded with recommendations for enhancing the effectiveness of accommodations to better support the educational experiences of SDHH.

According to Case (2005), there are various accommodations in the instruction and assessment that may be implemented for SDHH. These accommodations are considered

fundamental for this population due to the challenges they face based on their unique communication needs and the impact of hearing loss on their academic progress. Accommodations for SDHH may include breaks between subtests, test in a small group or individually, environmental adaptations (e.g. special lighting, adaptive furniture, noise buffers, carrels) or the change of location to increase physical access and reduce distractions. They may also include the provision of SL interpreters for directions only, the use of audio amplification devices (hearing aids, Frequency Modulation (FM) systems, cochlear implants) and calculators, repeating and simplifying directions, the use of amplified audio recordings, visual aids and computer-administered testing.

In relation to modifications, they are alterations to the content and skills that students are required to achieve and master so that they are provided with meaningful learning experiences (McGlynn & Kelly, 2019; PEAK Parent Center, n.d.). Modifications lower the target skill and students' performance expectations, by minimizing the number of tasks demanded or their complexity (Hamilton & Kessler, 2018). They might include alterations in the teaching level, the course content and the performance criteria (PEAK Parent Center, n.d.). Some types of modifications are using alternative materials on a topic, use of calculator on a math test, use of videos instead of text, using simpler language in questions, highlighting key points, spelling support from a spell check programme (PEAK Parent Center, n.d.).

Regarding differentiation, it is an innovative way of effective teaching and learning (Valiandes & Koutselini, 2008), it is not just an educational strategy, nor a recipe for teaching (Tomlinson, 2005). Differentiated instruction is defined as the teaching philosophy based on the assumption that students learn best when their teachers take into account their differences in readiness levels, their interests, learning profiles and motives (Filippatou & Ventista, 2017; Tomlinson, 2005). According to differentiated instruction, teachers modify the learning content, the teaching methods, the teaching tools, the learning activities and the learning products to meet the individual characteristics of each of their students, aiming to maximize their learning experiences and capabilities (Kofidou, 2018; Tomlinson, 1999, 2001a).

In line with Tomlinson's definition, Argyropoulos (2013, pp. 39-42) stated that differentiated teaching refers to four areas of intervention; the content, the process, the product and the learning environment. Differentiation of the content refers to the actions that take place in the classroom regarding what students need to learn and how they will access the information. Differentiation of the process is related with the possibility that students have to choose the way in which they will process and understand the content of the information introduced in the course. Differentiation in the product production and demonstration refers to the freedom students have to choose how they will demonstrate what they have learned, based on their preferences, learning profile or academic level. Finally, differentiation of the learning environment lies in the creation of a pleasant and creative learning environment, but also in the proper arrangement of the classroom environment.

The main goal of differentiated instruction is to fully exploit the capacity of each student to learn (Tomlinson, 2001b). Differentiated instruction views the learning experience as social and collaborative, while the responsibility for what happens in the classroom is placed first on the teacher and then on the student (Tomlinson, 2004). Within such a learning environment, which enables differentiated instruction, teachers, support staff, and professionals work together to create an optimal learning experience for students. Also, in this environment, each student is valued for his or her unique strengths, while being offered opportunities to demonstrate skills through a variety of assessment techniques (Mulroy & Eddinger, 2003).

Differentiated teaching turns students into active members of the learning process, makes them more autonomous and improves their learning experience (Karageorgou & Filippatou, 2020). According to Tomlinson (2010), differentiated instruction has the following advantages:

a. student differences are studied as a basis for planning,
b. assessment is continuous and diagnostic in order to adapt teaching to the needs of students,
c. excellent performance is largely determined by the progress made by the student based on where he or she started,
d. it is accepted that intelligence has multiple forms,
e. students are often guided to make learning choices according to their interests,
f. many choices are provided that are consistent with students' learning profile,
g. many instructional adaptations are used,
h. learning focuses on the use of basic skills for the understanding of basic concepts,
i. alternative forms of work are reinforced and
j. time is used flexibly according to students' needs.

A fundamental prerequisite for the success of differentiated teaching is the creation of educational materials that contribute to the implementation and planning of differentiated teaching through, for example, hierarchical activity sheets, anchoring tasks, etc., as well as the ability of teachers to exercise self-criticism in the educational process, in order to receive feedback and modify educational methods more effectively (Valiandes & Koutselini, 2008). Effective differentiated teaching also requires the teacher acts as the "conductor" of an orchestra who guides students to make the appropriate choices in order to acquire knowledge (Filippatou & Ventista, 2017). It also requires the teacher to know his students (their interests, inclinations, learning style), to understand the curriculum, to provide various learning paths, to share responsibilities with his students (Sebihi, 2016), to use a flexible and feedback-based approach, to make connections between students' interests and learning, to plan teaching in response to students' needs (Karageorgou & Filippatou, 2020).

In regard to UDL, it is a theoretical model, designed at the Center on Applied Special Education Technologies and based on neuroscience and neurocognitive fields (Black et

al., 2015; Dolph, 2016). It is an approach that appeared for the first time in the field of architecture (Arslan, 2017), establishing that architectural designs for public buildings must include access for people with disabilities, placing for example wheelchair ramps in public buildings, thus making the building more functional, saving costs and being much more efficient with a larger number of users over time (Dell et al., 2015). Followingly, it was implemented in the area of website design (it benefits the blind, amblyopic and people with mobility problems) and the area of education (Arampatzi et al., 2011).

As an educational approach, UDL aims to design the curriculum and all its content in such a way as to benefit people with different learning styles, various backgrounds, skill levels and interests (Bhattacharya, 2017; Giannelos & Mathioudaki, 2017; Kofidou, 2021; Weber et al., 2025). It focuses on three rules for the design of curriculum, instruction, and assessment; a) providing multiple means of representation, b) providing multiple means of action and expression and c) providing multiple means of engagement (Beech, 2010). That means that lecturers proactively consider their educational strategies and plan their course to make it accessible for all students, by including a statement in their syllabus inviting students to self-disclose, identifying the available support services for students, clearly specifying the course requirements, its objectives and assignment dates, presenting classroom material in various formats, summarizing info, providing various methods of assessment, clarifying directions etc. (DO-IT, 2012). These strategies enhance the quality of HE through the creation of more flexible student-centered learning environments, they encourage learning for all students (Izzo, 2012), they reduce learning and environmental barriers from the outset and they facilitate the learning procedure (Bhattacharya, 2017).

A term related to UDL is Universal Design for Instruction (UDI). Their difference is that UDL emphasizes on learners, while UDI emphasizes on environment and accessibility (Black et al., 2015). In specific, Universal Design for Instruction is the design of instruction to be usable by all students, without the need for adjustments or specialized format and has to do with class climate, interactions among students and the lecturers, physical environments and products, delivery methods, information resources and technology, feedback, assessment and accommodations (Burgstahler, 2009).

In order for SWD to receive accommodations in HE, they are expected to self-identify their disability by contacting the Office for Students with Disabilities and to provide documentation of their disability (Barnard-Brak et al., 2010; Byrd, 2010; Steele & Wolanin, 2004). Disclosing a disability is defined “as the moment in which the student communicates any disability status or limitation that requires support or accommodation to be successfully carried out” (de Cesarei, 2014, p.72). Despite the benefits of self-disclosure, many SWD, especially hidden disabilities, refuse to disclose their disability in university because of their fear to be stigmatized (Aune, 2000; Condra et al., 2015) or because of their need to appear normal (Mullins & Preyde, 2013). Revealing private

and sensitive information about yourself is a gradual and continuing process that depends on the person you are communicating with and in what context the communication is taking place (Barnard-Brak et al., 2010). The same researchers state that "Disclosing information about one's disability may be comfortable and therapeutic for one person with a disability yet an awkward and even intimidating experience for another, depending upon a variety of factors" (Barnard-Brak et al., 2010, p. 413).

References

Abdullah, Mohd. Y., Bakar, N. R., & Mahbob, M. H. (2012). The dynamics of student participation in classroom: Observation on level and forms of participation. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 59,* 61–70. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.246

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: A Collaborative Action Research Network. *International Journal of Inclusive Education, 8*(2), 125–139. https://doi.org/10.1080/1360311032000158015

Al Hashimi, S., Sadoun, J., Almahoozi, Y., Jawad, F., & Hasan, N. (2021). Examining perceptions of inclusion of deaf and hard-of-hearing students in art and design higher education in Bahrain. *Cogent Arts & Humanities, 8*(1). https://doi.org/10.1080/23311983.2021.1960698

Alqaryouti, I. A. (2010). Inclusion the disabled students in higher education in Oman. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE), 1*(4), 216-222. https://infonomics-society.org/ijcdse/published-papers/volume-1-2010/inclusion-the-disabled-students-in-higher-education-in-oman/

Arampatzi, K., Gkyrtis, K., Efstathiou, A., Kourmpetis, V., Chatzopoulou, M. (2011). Anaptyxi prosvasimou ekpaideftikou kai epoptikou ylikou gia mathites me anapiries [Development of accessible educational and supervisory material for students with disabilities]. In N. Alexandris, P. Vlamos, Ch. Douligeris, & V. S. Belesiotis (Eds.), *I pliroforiki stin ekpaidefsi: Praktika tou 3rd Conference on Informatics in Education* [Informatics in education: Proceedings of the 3rd Conference on Informatics in Education] (pp. 79–90). Panepistimio Peiraios.

Argyropoulos, V. (2013). Diaforopoiisi kai diaforopoiimeni didaskalia: Theoritiko ypovathro kai vasikes arches [Differentiation and differentiated instruction: Theoretical background and basic principles]. In S. Panteliadou, & D. Filippatou (Eds.), *Diaforopoiimeni didaskalia: Theoritikes prosengiseis kai ekpaideftikes praktikes* [Differentiated instruction: Theoretical approaches and educational practices] (pp. 27–59). Pedio.

Arslan, A. (2017). Evrensel tasarıma dayalı öğrenme ve evrensel olarak tasarlanmış eğitim programları (Universal design for learning and universally designed curricula) [Abstract, Extended Abstract]. *Karaelmas Journal of Educational Sciences, 5,* 328–334.

Artiles, A. J., & Dyson, A. (2005). Inclusive education in the globalization age: The promise of comparative cultural historical analysis. In D. Mitchell (Ed.), *Contextualizing inclusive education* (pp. 37–62). London: Routledge.

Aune, B. (2000). Career and academic advising. *New Directions for Student Services, 91,* 55–67. https://doi.org/10.1002/ss.9105

Ayala, C. I. (2021). *Accommodations for deaf or hard of hearing students: Frequently Asked Questions and advisory*. Illinois State Board of Education, Special Education Services Department. https://www.isbe.net/Documents/Accommodations-Students-Who-Are-Deaf-Hard-Hearing.pdf

Aziz, F., Quraishi, U., & Shahid Kazi, A. (2018). Factors behind classroom participation of secondary school students (A gender based analysis). *Universal Journal of Educational Research, 6*(2), 211–217. https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060201

Barnard-Brak, L., Lechtenberger, D., & Lan, W. (2010). Accommodation Strategies of College Students with Disabilities. *The Qualitative Report, 15*(2), 411–429. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2010.1158

Beech, M. (2010). *Accommodations: Assisting students with disabilities* (3rd ed.). Florida Department of Education. https://eric.ed.gov/?id=ED565777

Beit Yosef, A., Refaeli, N., Jacobs, J. M., Shames, J., & Gilboa, Y. (2022). Exploring the multidimensional participation of adults living in the community in the chronic phase following acquired Brain Injury. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(18), 11408. https://doi.org/10.3390/ijerph191811408

Bell, D., & Swart, E. (2018). Learning experiences of students who are hard of hearing in higher education: Case study of a south African university. *Social Inclusion*, *6*(4), 137–148. https://doi.org/10.17645/si.v6i4.1643

Bhattacharya, T. (2017). Adoption of universal design for learning for meaningful inclusion. In D. Sonpal, S. Prasad & S. Vaishnav (Eds.), *Empowering children with disabilities.* Prabhat Publishing.

Bisol, C. A., Valentini, C. B., Simioni, J. L., Zanchin, J., & Dinham, R. (2010). Deaf students in higher education: Reflections on inclusion. *Cadernos de Pesquisa, 40*(139), 147–172. https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000100008

Black, R. D., Weinberg, L. A., & Brodwin, M. G. (2015). Universal Design for Learning and Instruction: Perspectives of students with disabilities in higher education. *Exceptionality Education International, 25*(2), 1–26. https://doi.org/10.5206/eei.v25i2.7723

Burgstahler, S. (2009). *Universal Design of Instruction (UDI): Definition, principles, guidelines, and examples*. https://www.washington.edu/doit/universal-design-instruction-udi-definition-principles-guidelines-and-examples

Byrd, T. D. M. (2010). *East Tennessee State University faculty attitudes and student perceptions in providing accommodations to students with disabilities* (Publication No 3424341) [Doctoral dissertation, East Tennessee State University]. ProQuest Dissertations & Theses Global. https://www.proquest.com/docview/755710749

Case, B. J. (2005). *Accommodations to improve instruction and assessment of students who are deaf or hard of hearing*. San Antonio, TX: Pearson Education, Inc. https://successforkidswithhearingloss.com/wp-content/uploads/2016/08/Accommodations-to-Improve-Instruction-and-Assessment-of-Students-Who-Are-Deaf-or-Hard-of-Hearing.pdf

Cawthon, S. W., Leppo, R. (2013). Accommodations quality for students who are d/Deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf, 158*(4), 438–452. https://doi.org/10.1353/aad.2013.0031

Cinotti, A., Ferrari, L., Righini, G., & Emili, E-A. (2018). The MUSE project. Improving access, participation and learning of students with disability in Latin American universities. *Education sciences & Society, 1,* 81–95. https://doi.org/10.3280/ess1-2018oa6014

Condra, M. Dineen, M., Gauthier, S., Gills, H., Jack-Davis, A., & Condra, E. (2015). Academic accommodations for post-secondary students with mental health disabilities in Ontario, Canada: A review of the literature and reflections on emerging issues. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 28*(3), 277–291.

de Cesarei, A. (2014) Disclosure of disability by university students: Development of a study protocol. *Open Journal of Social Sciences*, *2*(8), 71-76. https://doi.org/10.4236/jss.2014.28012

Dell, C. A., Dell, T. F., & Blackwell, T. L. (2015). Applying universal design for learning in online courses: Pedagogical and practical considerations. *Journal of Educators Online-JEO, 13*(2), 166–192. https://doi.org/10.9743/JEO.2015.2.1

DO-IT. (2012). Academic accommodations for students with learning disabilities. University of Washington. https://www.washington.edu/doit/sites/default/files/atoms/files/Academic_Accom_LD_04_12_12_0.pdf

Dolph, E. (2016). Applying the principles of universal design for learning in the instruction of universal design [Special Issue]. *Design for All Institute of India, 11*(4), 72–84. http://www.designforall.in/newsletterapr2016.pdf

Edna, Z. (2016). Attitudes towards Student with Disabilities in Higher Education, is there any Change? In V. Chis, & I. Albulescu (Eds.), *Education, Reflection, Development - ERD 2016 (vol 18, pp. 640–647), European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. Future Academy. https://doi.org/10.15405/epsbs.2016.12.79

Eriksson, L. (2006). *Participation and disability – A study of participation in school for children and youth with disabilities* [Doctoral dissertation, Karolinska Institutet, Stockholm]. https://openarchive.ki.se/xmlui/bitstream/handle/10616/38634/thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Eriksson, L., & Granlund, M. (2004). Conceptions of participation in students with disabilities and persons in their close environment. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 16*(3), 229–245. https://doi.org/10.1023/B:JODD.0000032299.31588.fd

Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., & Fernández-Cerero, J. (2022). Access and participation of students with disabilities: The challenge for higher education. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(19), 11918. https://doi.org/10.3390/ijerph191911918

Filippatou, D., & Ventista, O. M. (2017). Antilipseis ton ekpaideftikon defterovathmias ekpaidefsis gia ti diaforopoiisi tis didaskalias (Perceptions of secondary education teachers concerning differentiation of instruction). *Social Science Tribune, 17*(68), 147–183. https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.sst.2017.424

Ftiaka, E. (2010). *Eniaia ekpaidefsi: Mia ekpaidefsi gia olous se ena dimokratiko kai anthropino scholeio [Inclusive education: An education for all in a democratic and humane school].* Paidagogiko Institouto Kyprou.

Ganapathi, B. (2014). Does inclusive higher education can help for physical disability handicapped people in India? A comprehensive analysis. *International Journal of Research in Applied, Natural and Social Sciences, 2*(5), 1–16.

Giannelos, A., & Mathioudaki, M. (2017). Katholikos schediasmos gia ti mathisi (UDL): Pedia, efarmoges kai paradeigmata efarmogis ton archon tou [Universal design for learning (UDL): Fields, applications and examples of application of its principles]. *ekp@ideftikos kyklos, 5*(2), 127–144. https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2017/teuxos2/teyxos_5_2_8.pdf

Giavrimis, P. (2019). Educational policy and multiple disabilities in Greece of the crisis: A case study of inequalities. *Open Journal for Sociological Studies, 3*(1), 23–36. https://doi.org/10.32591/coas.ojss.0301.03023g

Hall, L. M., & Belch, H. A. (2000), Setting the context: reconsidering the principles of full participation and meaningful access for students with disabilities. *New Directions for Student Services, 91*, 5–17. https://doi.org/10.1002/ss.9101

Hamilton, K. & Kessler, E. (2018). Accommodations and modifications: Wait, they're not the same? [Digital pamphlet] Retrieved December 2018, from https://www.gadoe.org/Curriculum-Instruction-and-Assessment/Special-Education-Services/Documents/Co-Teaching%20Modules/Module%204/27%20nichcy.org-Accommodations_and_modifications_Wait_theyre_not_the_same.pdf

Imaniah, I. & Fitria, N. (2018). Inclusive education for students with disability. *SHS Web of Conferences, 42*, 00039. https://doi.org/10.1051/shsconf/20184200039

Indian Institute of Management Bangalore (IIMB), & Fourth Wave Foundation (FWF) (2012, January 20-21). *Enabling access for persons with disabilities to higher education and workplace: Role of ICT and assistive technologies.* National conference presented at IIM Bangalore campus, India, January 20-21, 2012. http://cis-india.org/accessibility/technology-for-accessibility

Izzo, M. V. (2012). Universal design for learning: Enhancing achievement of students with disabilities. *Procedia Computer Science, 14,* 343–350. https://doi.org/10.1016/j.procs.2012.10.039

Kabuta, L.G. (2014). Problems facing students with physical disabilities in higher learning institutions in Tanzania [Master's thesis, Open University of Tanzania]. http://repository.out.ac.tz/808/1/LYDIA_KABUTA_REPORT_2..docx_FOR_BINDING_(Repaired).docx_joy.pdf

Karageorgou, A., & Filippatou, D. (2020). Including student interest to promote literacy skills in a differentiated classroom. *ICERI Proceedings*, *1*, 4374–4383. https://doi.org/10.21125/iceri.2020.0967

Kermit, P. S., & Holiman, S. (2018). Inclusion in Norwegian higher education: Deaf students' experiences with lecturers. *Social Inclusion*, *6*(4), 158–167. https://doi.org/10.17645/si.v6i4.1656

Kofidou, Ch. (2015). *Views of deaf and hard of hearing students regarding their integration into higher education* [Postgraduate thesis]. Aristotle University of Thessaloniki.

Kofidou, Ch. (2018). *Theoretical principles of Differentiated teaching*. Poster presented at the 3rd Panhellenic Conference Education in the 21st Century: In Search of Innovation, Art, Creativity, Athens.

Kofidou, Ch. (2021). Universal design for learning. *Contemporary Society, Education and Mental Health*, 8, 387-396.

Liasidou, A. (2007). Inclusive Education Policies and the feasibility of educational change: the case of Cyprus. *International Studies in Sociology of Education, 17*(4), 329–347.

Liasidou, A. (2012). *Inclusive education, politics and policymaking.* Continuum.

Liasidou, A. & Antoniou, A. (2015). Head teachers' leadership for social justice and inclusion. *School Leadership & Management, 35*(4), 347–364. https://doi.org/10.1080/13632434.2015.1010499

Lovett, B. J. (2021). Educational accommodations for students with disabilities: Two equity-related concerns. *Frontiers in Education, 6*. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.795266

McGlynn, K., & Kelly, J. (2019). Adaptations, modifications, and accommodations. *Science Scope, 43*(3), 36–41. https://www.jstor.org/stable/26899082

Mitchell, D. (2010). *Education that fits: Review of international trends in the education of students with special educational needs. Final report.* New Zealand, University of Canterbury. https://www.educationcounts.govt.nz/__data/assets/pdf_file/0016/86011/Mitchell-Review-Final.pdf

Mnyanyi, C. B. F. (2010). Participation in teaching and learning activities in primary school classrooms accommodating pupils with disabilities: Teachers and pupils perspectives. *Huria Journal, VIII*(1), 99-115. ISSN 0856–6739. https://repository.out.ac.tz/214/

Mosia, P. A. (2017). *Access to higher education for students with disabilities in Lesotho* [Doctoral dissertation, University of South Africa]. https://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/23282/thesis_mosia_pa.pdf

Mosia, P. A., & Phasha, N. (2017). Access to curriculum for students with disabilities at higher education institutions: How does the National University of Lesotho fare? *African Journal of Disability, 6,* Article 257. https://doi.org/10.4102/ajod.v6i0.257

Mullins, L., & Preyde, M. (2013). The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university. *Disability & Society, 28*(2), 147–160, https://doi.org/10.1080/09687599.2012.752127

Mulroy, H., & Eddinger, K. (2003). *Differentiation and literacy.* Paper presented at the Institute on Inclusive Education, Rochester, NY.

Nikolaraizi, M., Kofidou, Ch., & Hyde, M. (2019). The role of self-advocacy in academic access for students who are deaf or hard of hearing in higher education: Insights from educators across the world. In S. Halder, V. Argyropoulos (Eds), *Inclusion, equity and access for individuals with disabilities* (pp. 383 - 408). Singapore: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-981-13-5962-0_19

PEAK Parent Center. (n.d.). *Accommodations and modifications fact sheet*. https://osepideasthatwork.org/sites/default/files/2021-08/Accomodations_and_Modifications_Fact_Sheet-508.pdf

Prodan, A., Maxim, E., Manolescu, I., Arustei, C. C., & Guta, A. L. (2015). Access to higher education: Influences and possible implications. *Procedia Economics and Finance, 20,* 535–543. https://doi.org/10.1016/s2212-5671(15)00106-9

Ribot, J. C., & Peluso, N. L. (2003). A theory of access. *Rural Sociology, 68*(2), 153–181. https://doi.org/10.1111/j.1549-0831.2003.tb00133.x

Sachs, D., & Schreuer, N. (2011). Inclusion of Students with Disabilities in Higher Education: Performance and participation in student's experiences. *Disability Studies Quarterly, 31*(2). https://doi.org/10.18061/dsq.v31i2.1593

Sebihi, A. (2016). Strategizing teaching: Differentiated teaching styles and learning brain. *EPRA International Journal of Economic and Business Review, 4*(12), 115–118. https://eprajournals.com/IJES/article/8504

Shevlin, M., Kenny, M. & Mcneela, E. (2004). Participation in higher education for students with disabilities: An Irish perspective. *Disability & Society, 19*(1), 15–30. https://doi.org/10.1080/0968759032000155604

Smith, J. A. (2004). *"College is a challenge. But I've got dreams and know I can do it!": Deaf students in mainstream colleges* [Doctoral dissertation, Oregon State University]. https://ir.library.oregonstate.edu/concern/graduate_thesis_or_dissertations/m613n136d

Steele, P. E., & Wolanin, T. R. (2004). *Higher education opportunities for students with disabilities: A primer for policy makers*. Institute for Higher Education Policy. http://www.ihep.org/Publications/publications-detail.cfm?id=59

Swart, E. & Pettipher, R., (2011). A framework for understanding and inclusion. In E. Landsberg, D. Krüger, & E. Swart (Eds.), *Addressing barriers to learning: A South African perspective* (2nd ed.). Van Schaik.

Terzi, L. (2010). *Justice and equality in education. A capability perspective on disability and special educational needs.* Continuum.

Thomas, G., & Loxley, A. (2001). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Open University Press.

Toglia, J., Askin, G., Gerber, L. M., Jaywant, A., & O'Dell, M. W. (2019). Participation in younger and older adults post-stroke: Frequency, importance, and desirability of engagement in activities. *Frontiers in Neurology*, *10*, 1108. https://doi.org/10.3389/fneur.2019.01108

Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C. A. (2001a). Differentiated instruction in the regular classroom: Why does it matter? What would it look like? *Understanding Our Gifted, 14*(1), 3–6.

Tomlinson, C. A. (2001b). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms* (2nd edn.). Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C. A. (2004). Sharing responsibility for differentiating instruction. *Roeper Review, 26*(4), 188–200.

Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice, 44*(3), 262–269.

Tomlinson, C. A. (2010). *Diaforopoiisi tis ergasias stin aithousa didaskalias* (The differentiated classroom: Respondiny to the needs of all learners) (Trnsl. Ch. Theofilidis, & D. Martidou-Forsie). Athens, GR: Ekdoseis Grigori.

Understanding accommodations. (n.d.). Iris Center. https://iris.peabody.vanderbilt.edu/micro-credential/micro-accommodations/p01/

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all.* UNESCO.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization & International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (UNESCO IESALC). (2020). *Towards universal access to higher education: International trends*. UNESCO IESALC. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849

Valiandes, S., & Koutselini, M. (2008). Efarmogi tis diaforopoiisis tis didaskalias stis taxeis miktis ikanotitas: Proypotheseis kai themata pros syzitisi (Implementing differentiated instruction in mixed-ability classrooms: Prerequisites and issues for discussion). In E. Ftiaka, S. Symeonidou, & M. Sokratous (Eds.), *Praktika 10th Pagkyprio Synedrio Paidagogikis Etaireias Kyprou & Kypriakou Omilou*

Eniaias Ekpaidefsis gia tin Poiotita stin Ekpaidefsi: Erevna kai Didaskalia, 6-7 June 2008 (pp. 121–134). Nicosia: University of Cyprus.

Weber, J., Hayward, D., Skyer, M., & Snively, S. (2025). Applied deaf aesthetics toward transforming Deaf Higher Education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 30*(1), 108–125. https://doi.org/10.1093/jdsade/enae050

World Health Organization (WHO) (2001). *International classification of functioning, disability and health.* WHO.

Απόψεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα παιδιά με ΔΕΠΥ

Σκλιά Γεωργία
Εκπαιδευτικός, M.Sc.. Special Education, M.Sc. leadership in education

Γιαννέλη Παναγιώτα
Δρ Ειδικής Αγωγής Παν/μίου Ιωαννίνων, M.Sc. Special Education of Northern Illinois University (USA)

Περίληψη

Στο ακόλουθο άρθρο παρουσιάζεται έρευνα που στόχευσε στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Πρροσοχής/ Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ). Η έρευνα διεξήχθη το 2024 μέσω συμπλήρωσης ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων και ακολούθησε την ποσοτική προσέγγιση με δείγμα 100 εκπαιδευτικούς. Με βάση τα αποτελέσματα, διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν γνώσεις για τα συμπτώματα και τις δυσκολίες που έχουν οι μαθητές/τριες με ΔΕΠΥ και έτσι ήταν σε θέση να αξιολογήσουν τα συμπτώματα και να προχωρήσουν σε υποστήριξη αυτών. Επίσης, δήλωσαν ότι κυρίως έχουν εμπειρίες από μαθητές/τριες με τον πρώτο υποτύπο ΔΕΠΥ. Η παραπομπή για διάγνωση και λήψη περεταίρω υποστήριξης αλλά και η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η τροποποίηση των τεχνικών και μεθόδων που χρησιμοποιούν αναδείχθηκαν ως οι αποτελεσματικότεροι τρόποι παρέμβασης. Επομένως, στον ελληνικό χώρο φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί εξαιτίας των γνώσεών τους είναι θετικοί απέναντι σε μαθητές/τριες με ΔΕΠΥ και δηλώνουν έτοιμοι να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν αποτελεσματικές παρεμβάσεις.

Abstract

The following article presents a study that aimed to investigate the views of primary school teachers regarding children with Attention Deficit Hyperactive Disorder (ADHD). The study was conducted in 2024 through the completion of electronic questionnaires and followed the quantitative approach with a sample of 100 teachers. Based on the results, it was found that teachers have knowledge about the symptoms and difficulties that students with ADHD have and were thus able to assess the symptoms and proceed with their support. They also stated that they mainly have experiences with students with the first subtype of ADHD. Referral for diagnosis and further support, as well as differentiated teaching and modification of the techniques and methods they use, emerged as the most effective ways of intervention. Therefore, in the Greek context, it appeared that teachers, due to their knowledge, are positive towards students with ADHD and declare themselves ready to design and implement effective interventions.

Εισαγωγή

1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση και επιπολασμός

Η ΔΕΠΥ είναι η πιο συχνά διαγνωσθείσα νευρο-αναπτυξιακή διαταραχή με επίμονα συμπτώματα απροσεξίας και/ή υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας. Εμφανίζει επιπολασμό 7% στα παιδιά σχολικής ηλικίας (Νικολάου, 2017, σ. 861·Μαλεγιαννάκη, 2012, σ. 204) με διπλάσια πιθανότητα εμφάνισης στα αγόρια (Νταλάκα & Μωραΐτη, 2020, σ. 85) και σοβαρότερη κλινική εικόνα με συμπτώματα κυρίως εξωτερίκευσης, ενώ στα κορίτσια κυρίως συμπτώματα εσωτερίκευσης (Μαλεγιαννάκη & Κοσμίδου, 2018, σ. 331). Ο όρος ΔΕΠΥ χρησιμοποιείται για σοβαρές γνωστικές και συμπεριφορικές δυσκολίες ενηλίκων και παιδιών σε διάφορους σημαντικούς τομείς (Νικολάου, 2017, σ. 860). Αντιστοιχεί στον αγγλικό όρο Attention Deficit Hyperactive Disorder (ADHD) και συνιστά μια νευροβιολογική διαταραχή (Βλάχος, 2018, σ. 308). Εμφανίζεται σε όλους τους πολιτισμούς και σε όλες τις ηλικίες με 5,9% εμφάνιση σε νεαρές ηλικίες και 2,5% σε ενήλικες (Faraone et al., 2021, σ. 792).

1.2 Διάγνωση και τύποι ΔΕΠΥ

Ως βασικά συμπτώματα θεωρούνται η υπερκινητικότητα, η ελλειμματική προσοχή και η παρορμητικότητα (Τζαμαλή & Σπυρόπουλος, 2018, σ. 1072). Η ΔΕΠΥ ταξινομείται διαφορετικά με βάση το DSM V και με βάση το ICD 10. Η διάγνωση γίνεται με βάση την παρατήρηση συμπτωμάτων. Τα κριτήρια με βάση το DSM V (όπως αναφέρονται από τους Drechsler et al., 2020, p. 316) διακρίνονται σε 11 συμπτώματα απροσεξίας και σε 9 συμπτώματα υπερκινητικότητας/παρορμητικότητας που πρέπει να εκδηλώνονται πριν την ηλικία των 12 ετών σε διάστημα άνω των έξι μηνών οδηγώντας σε μείωση ή ανεπάρκεια στην κοινωνική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική λειτουργία. Η διαδικασία της διάγνωσης ξεκινά από τις ανησυχίες εκπαιδευτικών/γονέων (Νταλάκα & Μωραΐτη, 2020, σ. 84). Κατά DSM V διακρίνονται τρεις τύποι: Α΄ Τύπος με συμπτώματα έλλειψης προσοχής, Β΄ Τύπος με συμπτώματα υπερκινητικότητας και ο μεικτός τύπος με έλλειψη συγκέντρωσης/προσοχής και υπερκινητικότητα (Μπαλατσού, 2017, σ. 717·Νταλάκα & Μωραΐτη, 2020, σελ. 85; Scahill & Schwab-Stone, 2000, σ. 541). Ανεξάρτητα από τον τύπο, η ΔΕΠΥ προσδιορίζεται και με βάση τη βαρύτητα σε ήπια, μέτρια και σοβαρή (Μαλεγιαννάκη & Κοσμίδου, 2018, σ. 330). Στο ICD – 11 διακρίνονται πέντε υποκατηγορίες ΔΕΠΥ, παρόμοιες με αυτές του DSM V (Drechsler et al., 2020, σ .316).

1.3 Αιτιολογία της ΔΕΠΥ

Υπάρχει διαμάχη για την αιτιολογία της ΔΕΠΥ με αναφορά σε γονίδια, προγεννητικούς και περιγεννητικούς κινδύνους, ψυχοκοινωνικούς παράγοντες και περιβαλλοντικές συνθήκες (Thapar et al., 2013, σ. 3). Πολλές έρευνες αναφέρονται σε παρεκκλίσεις της νευροδιαβαστικής απελευθέρωσης που οδηγεί σε δυσλειτουργικά επίπεδα νορεπινεφρίνης και ντοπαμίνης (Καλαντζή–Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004, σ. 233). Επιπλέον,

αναφέρονται ορμόνες όπως η νορεπινεφρίνη και η ντοπαμίνη. Δεν υπάρχει ένας και μοναδικός παράγοντας που να εξηγεί τη ΔΕΠΥ αλλά μια ποικιλία παραγόντων (Βλάχος, 2018, σ.309; Thapar et al., 2013, σ. 12) μεταξύ των οποίων κληρονομικοί και μη κληρονομικοί παράγοντες. Επομένως, η ΔΕΠΥ σπάνια εξηγείται με την ύπαρξη αποκλειστικά ενός γενετικού ή περιβαλλοντικού παράγοντα κινδύνου αλλά από συνδυασμό παραγόντων (Faraone et al., 2021, σ. 792).

1.4 Συμπτώματα και συμπεριφορές παιδιών με ΔΕΠΥ

Τα παιδιά με ΔΕΠΥ εμφανίζουν δυσκολίες σε συγκεκριμένους τομείς όπου άλλα παιδιά δε δυσκολεύονται. Τα συμπτώματα που παρουσιάζουν ποικίλλουν. Στον τομέα της συμπεριφοράς, εκδηλώνουν διάσπαση προσοχής, είναι συχνά ανήσυχα και έχουν μικρό έλεγχο της παρόρμησης ενώ, σε κάποιες περιπτώσεις, εκφράζονται με αδιακρισία και εμφανίζουν καταστροφικές τάσεις (Κολιάδης, 2010, σ. 571). Επίσης, παρουσιάζουν προβλήματα στην εργαζόμενη μνήμη με μεγαλύτερης έντασης ελλείμματα όταν προστίθεται φόρτος εργασίας (Μαλεγιαννάκη & Κοσμίδου, 2018, σ. 342). Ακόμα, εκδηλώνουν δυσλειτουργίες στην επεξεργασία της πληροφορίας, στην αυτορρύθμιση και στις εκτελεστικές λειτουργίες (ΕΛ) (Κάρμα, 2017, σ. 383) που περιλαμβάνουν τον ανασταλτικό έλεγχο, τη μνήμη εργασίας, το σχεδιασμό/προγραμματισμό (Μαλεγιαννάκη, 2012, σ. 211- 213). Συχνά εμφανίζεται παράλληλα με άλλες νευροαναπτυξιακές διαταραχές όπως η ΔΑΦ, ενώ παρατηρείται συννοσηρότητα με άλλες ψυχιατρικές και συμπεριφορικές διαταραχές (Thapar et al., 2012, σ. 12) οπότε τα συμπτώματα είναι πιο βαριά (Μαλεγιαννάκη & Κοσμίδου, 2018, σ. 331). Επίσης, μεγάλο ποσοστό παρουσιάζουν Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία (δυσλεξία, δυσκολία στο γραπτό λόγο, δυσαριθμησία) (Μπαστέα & Παπαδάτου, 2017, σ. 758). Παράλληλα, εκδηλώνουν μία ποικιλία προβλημάτων με τους συνομηλίκους τους στον τομέα των κοινωνικών σχέσεων, που μπορούν να φτάσουν μέχρι επιθετικότητα (Pfiffner & Haack, 2014, σ. 2) καθώς έχουν περιορισμένο αυτοέλεγχο και δυσκολία στην επίλυση κοινωνικών προβλημάτων (Κολιάδης, 2010, σ. 371).

1.5 Εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες με ΔΕΠΥ

Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν γνώσεις για τα παιδιά με ΔΕΠΥ, για να μπορούν να τα υποστηρίξουν (Ward et al, 2021, p. 306). Στην έρευνα των May et al. (2021, p. 451), διαπιστώθηκε πως τα παιδιά ηλικίας 4 έως 8 ετών με ΔΕΠΥ είχαν περισσότερες πιθανότητες να έχουν χαμηλότερες από τις αναμενόμενες επιδόσεις ενώ η προσέλευσή τους στο σχολείο ήταν λιγότερο συχνή. Επίσης, πολύ συχνά τοποθετούνται σε τμήματα ένταξης ή λαμβάνουν υπηρεσίες ειδικής αγωγής (Loe & Feldman, 2007, p. 644). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός για τη διάγνωση και την αποτελεσματική παρέμβαση για τη ΔΕΠΥ καθώς αφενός αποτελούν μία ιδιαίτερα πολύτιμη πηγή πληροφοριών αφού η συμπεριφορά των παιδιών με ΔΕΠΥ είναι εμφανής στο σχολείο (Scahill & Schwab-Stone, 2000, σ. 543) και αφετέρου είναι εκείνοι που καταστρώνουν ένα πρόγραμμα παρέμβασης (Κολιάδης, 2010, σ. 592). Στην έρευνα των Ohan et al. (2008, σ. 442), διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί είχαν γνώσεις για τη

ΔΕΠΥ αλλά μόνο ένα τέταρτο του δείγματος είχε υψηλού επιπέδου γνώσεις. Στην έρευνα των McDougal et al. (2023, σ. 3410) οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στα βασικά συμπτώματα της ΔΕΠΥ και σε δυσκολίες στις κοινωνικές σχέσεις. Στην έρευνα των Mohr-Jensen et al.(2019, σ. 213-214), οι εκπαιδευτικοί εντόπισαν τα συμπτώματα της ΔΕΠΥ και επεσήμαναν αποτελεσματικές παρεμβάσεις μέσα στην τάξη. Ωστόσο, οι γνώσεις τους ήταν ασυνεπείς. Στην έρευνα των Ghanizadeh et al. (2006, σ. 86) διαπιστώθηκε πως η γνώση των εκπαιδευτικών ήταν χαμηλή καθώς πάνω από τους μισούς τη συνέδεσαν με λάθη των γονέων, οδηγώντας σε αρνητικές στάσεις. Στην έρευνα των Ward et al. (2021, σ. 315) κατέληξαν πως οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να αποκτήσουν περαιτέρω γνώσεις για την καλύτερη διαχείριση μιας τάξης με μαθητές/τριες με ΔΕΠΥ. Στον ελληνικό χώρο, στην έρευνα των Βασιλειάδη κ.ά. (2022, σ. 182), οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως το πιο διακριτό χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς των παιδιών με ΔΕΠΥ τη διάσπαση προσοχής και την υπερκινητικότητα. Η δυσκολία συγκέντρωσης αναφέρθηκε ως βασική δυσκολία. Επίσης έδωσαν μεγάλη έμφαση στη διάγνωση, ενώ οι γνώσεις που είχαν ήταν εν μέρει συγκεχυμένες αφού παρατηρήθηκε σύνδεση με άλλες μορφές αναπηρίας (Χονδρομπίλας & Γιαβρίμη, 2020, σ. 908). Πλήθος μελετών έχουν αναδείξει την επιμονή λανθασμένων αντιλήψεων για τη ΔΕΠΥ και τους αποτελεσματικούς τρόπους παρέμβασης (Moldavsky & Sayal, 2013, σ. 376). Συχνά, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ανήμποροι να ανταποκριθούν στις ανάγκες τους (Ward et al., 2021, σ. 306) και δηλώνουν πως είναι απαραίτητο να υποστηρίζονται από εξειδικευμένους ειδικούς παιδαγωγούς (Βασιλειάδης κ.ά., 2022, σ. 177). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής αναφορικά με τα παιδιά με ΔΕΠΥ επιδρά στην αποτελεσματικότητα παρέμβασης στο σχολικό πλαίσιο (Βασιλειάδης κ.ά., 2022, σ. 178). Στον ελληνικό χώρο, η έρευνα αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τις γνώσεις, εμπειρίες και αποτελεσματικούς τρόπους παρέμβασης μέσα στα πλαίσια της γενικής τάξης είναι ελάχιστη. Κατά συνέπεια, η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη ΔΕΠΥ προσθέτει στη βιβλιογραφία, ενώ αποτελεί ένα χρήσιμο οδηγό για το σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τη ΔΕΠΥ και για την παροχή κατάλληλης υποστήριξης των μαθητών/τριών με ΔΕΠΥ μέσα στα πλαίσια της γενικής τάξης.

2. Σκοπός έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων και των εμπειριών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα παιδιά με ΔΕΠΥ καθώς και τους αποτελεσματικούς τρόπους παρέμβασης στα πλαίσια της γενικής τάξης. Έθεσε τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα: 1) Ποιες δυσκολίες και ποια συμπτώματα γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί ότι έχουν οι μαθητές/τριες με ΔΕΠΥ; 2) Ποιες οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα στο πλαίσιο της γενικής τάξης με μαθητές/τριες με ΔΕΠΥ; 3) Ποιους τρόπους παρέμβασης εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως αποτελεσματικούς για την εκπαίδευση ενός μαθητή ή μιας μαθήτριας με ΔΕΠΥ;

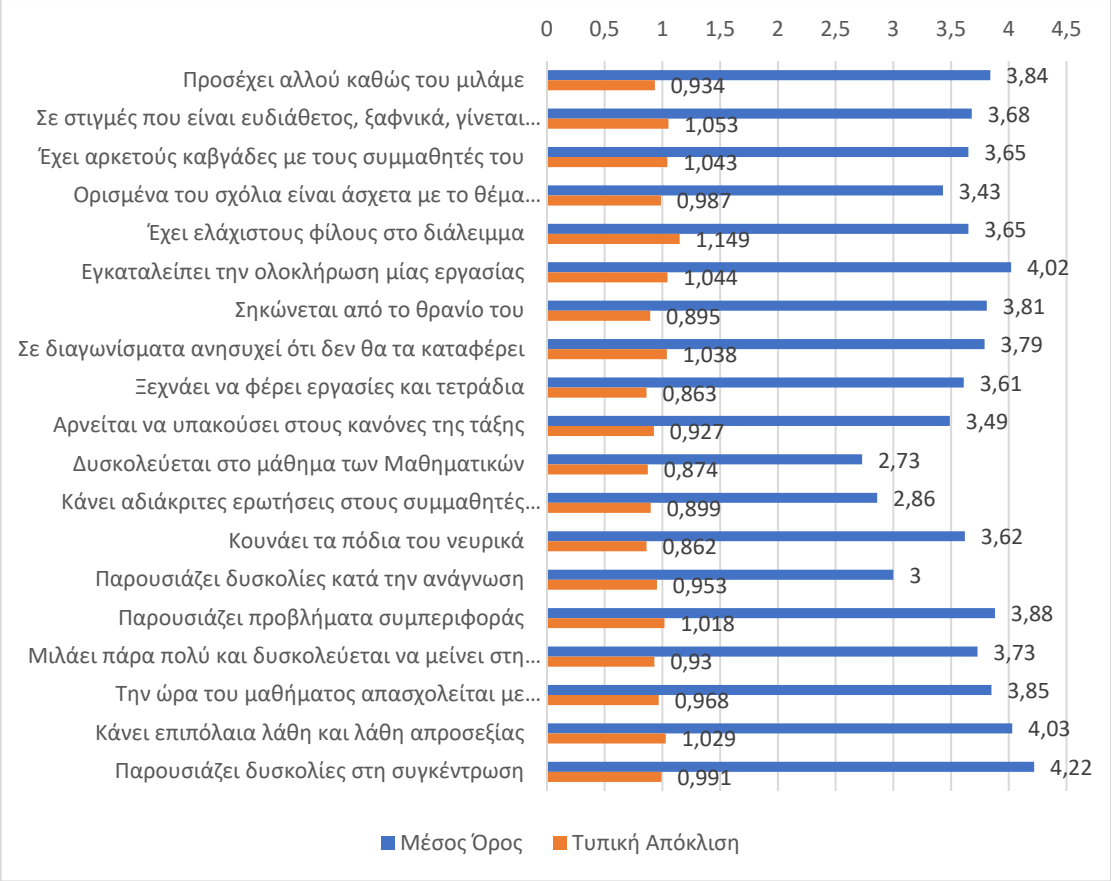
Επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο συλλογής δεδομένων με στοιχεία από το θεωρητικό πλαίσιο και τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠΥ κατά DSM V και στα αντίστοιχα εργαλεία των Ohan et al. (2008), McDougal et al (2023) Mohr-Jensen et al. (2019) και Βασιλειάδη κ.ά. (2022). Το τελικό δείγμα ήταν 100 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα διεξήχθη το χειμώνα του 2024.

3. Παρουσίαση ευρημάτων:

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών είναι γυναίκες κάτω των 30 ετών, με 6 έως 15 έτη υπηρεσίας (35%), με βασικό πτυχίο παιδαγωγικού τμήματος (57%) και επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής (72%).

3.1. Δυσκολίες και συμπτώματα της ΔΕΠΥ σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς

Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συμφωνούν σε υψηλότερο επίπεδο πως τα παιδιά με ΔΕΠΥ παρουσιάζουν δυσκολίες στη συγκέντρωση (4.22), κάνουν επιπόλαια λάθη και λάθη απροσεξίας (4.03) και εγκαταλείπουν την ολοκλήρωση μιας εργασίας (4.02). Επιπλέον, λιγότερο συμφωνούν πως οι μαθητές με ΔΕΠΥ υποβάλλουν αδιάκριτες ερωτήσεις στους συμμαθητές του (2.86) και δυσκολεύονται στο μάθημα των μαθηματικών (2.73). Έτσι, συμφωνούν εν μέρει με την έρευνα των Βασιλειάδη και άλλων (2022) όπου αναφέρεται ως βασικό σύμπτωμα της ΔΕΠΥ η διάσπαση προσοχής αλλά διαφωνούν με τους Τζαμαλή και Σπυροπούλου (2018) που αναφέρουν τη διακοπή των άλλων με άσχετα υπερβολικά ειλικρινή σχόλια και με τις Μαλεγιαννάκη και Κοσμίδου (2018) που επισημαίνουν προβλήματα στην εργαζόμενη μνήμη παιδιών και την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στην ελλειμματική προσοχή και στον τύπο της ΔΕΠΥ που σχετίζεται με αυτή.



3.2 Εμπειρίες εκπαιδευτικών με ΔΕΠΥ

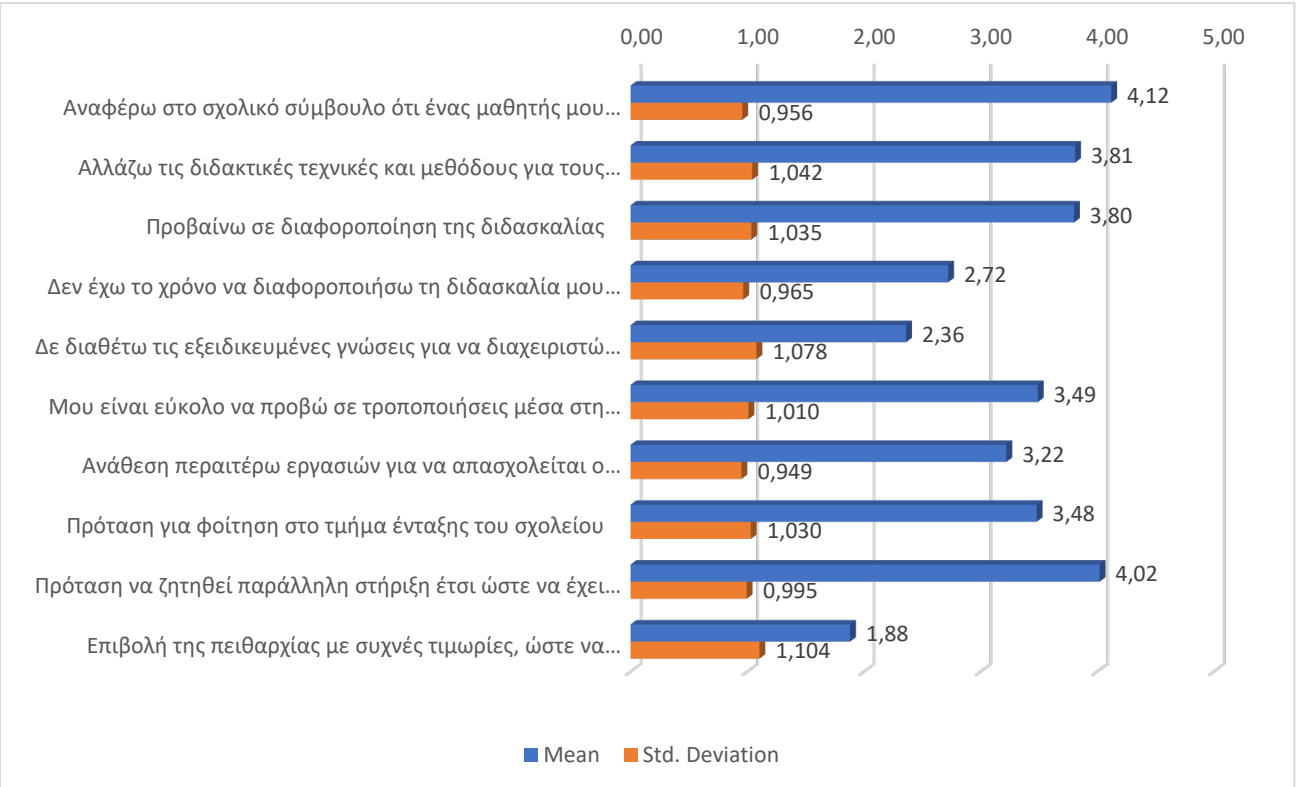
Αναφορικά με τις εμπειρίες, το 35% θεωρεί πως η διδασκαλία μαθητών με ΔΕΠΥ παρέχει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα διαφοροποιημένης διδασκαλίας, το 40% των συμμετεχόντων δε θεωρεί τα συμπτώματα της ΔΕΠΥ ενοχλητικά και το 31% διαφωνεί πως η διδασκαλία σε μαθητές με ΔΕΠΥ προκαλεί άγχος. Ακόμα, το 43% συμφωνεί απόλυτα πως λειτουργεί ως επιβράβευση να βλέπουν τι καταφέρνουν οι μαθητές με ΔΕΠΥ , εισπράττοντας προσωπική επιβράβευση για τους ίδιους κα το 39.4% διαφωνούν απόλυτα πως οι εκπαιδευτικοί δεν απολαμβάνουν να διδάσκουν σε τάξεις με μαθητές με ΔΕΠΥ και έτσι διατηρούν θετική στάση απέναντί τους καθώς αναφέρουν πως απολαμβάνουν να διδάσκουν σε τάξεις με μαθητές/ τριες με ΔΕΠΥ, συμφωνώντας με τους Γιαβρίμη και Χονδρομπίλα (2020, σ. 907) Ωστόσο, το 40% συμφωνεί πως υπάρχει υπερδιάγνωση της ΔΕΠΥ άρα θεωρούν πως ο αριθμός μαθητών με ΔΕΠΥ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαφέρει από αυτόν με επίσημη διάγνωση. Ακόμα, το 48% θεωρούν πως οι μαθητές με ΔΕΠΥ έχουν παρόμοιες επιδόσεις στα σχολικά μαθήματα. Επομένως, διαφοροποιούνται από τους May et al. (2021) που αναφέρουν υψηλότερο ποσοστό χαμηλότερων επιδόσεων. Τέλος, το 41% διαφωνούν με την δήλωση ότι οι μαθητές με ΔΕΠΥ χρειάζονται βοήθεια για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους αλλά περισσότερο δομή και οργάνωση σε αντίθεση με την έρευνα των Mohr-Jensen et al. (2019) όπου οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν πως το δομημένο περιβάλλον συμβάλλει στη μείωση των προβληματικών συμπεριφορών.

3.3 Αποτελεσματικοί τρόποι παρέμβασης στη γενική τάξη

Ως προς τους αποτελεσματικούς τρόπους παρέμβασης, θεωρούν αποτελεσματικό το να αναφέρουν στο σχολικό σύμβουλο ότι ένας μαθητής έχει πιθανόν ΔΕΠΥ με παραπομπή για αξιολόγηση (4.12) και να προτείνουν να ζητηθεί παράλληλη στήριξη (4.02), συμφωνώντας με την έρευνα των Βασιλειάδη και άλλων (2022). Ωστόσο, ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών έχουν συνείδηση του ρόλου τους και των αλλαγών που μπορούν να επιφέρουν σε μαθητές/τριες με ΔΕΠΥ και θεωρούν αποτελεσματικούς τρόπους παρέμβασης την αλλαγή των διδακτικών τεχνικών και μεθόδων (3.81) και τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους (3.80). Τέλος, το χαμηλότερο επίπεδο συναντάται αναφορικά με τις τιμωρίες καθώς οι εκπαιδευτικοί σε μικρότερο βαθμό θεωρούν πως είναι αποτελεσματική η επιβολή της πειθαρχίας με συχνές τιμωρίες, ώστε να μειωθεί η διαταρακτική συμπεριφορά του μαθητή με ΔΕΠΥ (1.88).

Συμπεράσματα:

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, διαπιστώθηκε πως οι συμμετέχοντες διαθέτουν γνώσεις για τη ΔΕΠΥ. Αναφέρουν ως κύρια συμπτώματά της τις δυσκολίες στη συγκέντρωση, τα επιπόλαια λάθη και τα λάθη απροσεξίας και την εγκατάλειψη της προσπάθειας ολοκλήρωσης των εργασιών. Παρόμοια συμπτώματα επισημαίνονται και σε άλλες έρευνες (Al-Moghamsi & Aljohani, 2018, σ. 910; Nowacek & Mamlin, 2007, σ. 31). Έτσι, ως βασικό εύρημα της παρούσας έρευνας προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στην απροσεξία και τη διάσπαση της προσοχής που αποτελούν τα βασικά και κυρίαρχα συμπτώματα του πρώτου τύπου της ΔΕΠΥ. Επίσης, παρατηρείται πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί σε θέματα ειδικής αγωγής, παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο συμφωνίας αναφορικά με το ότι είναι εύκολο να προβούν σε τροποποιήσεις μέσα στη γενική τάξη ώστε να βοηθηθούν μαθητές με ΔΕΠΥ.



Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα για τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών με μαθητές/ τριες με ΔΕΠΥ προκύπτει πως έχουν κατά κύριο λόγο θετικές εμπειρίες που ασκούν επίδραση στον εντοπισμό συμπτωμάτων και στην παραπομπή για περεταίρω αξιολόγηση και λήψη της κατάλληλης υποστήριξης (Greenway & Rees Edwards, 2020, σ. 36). Η πλειοψηφία θεωρεί πως η διδασκαλία σε τάξεις με μαθητές/τριες με ΔΕΠΥ λειτουργεί προς όφελός τους παρέχοντας δυνατότητες διαφοροποιημένης διδασκαλίας και λειτουργώντας ως προσωπική επιβράβευση. Έτσι, δε διακατέχονται από άγχος. Παράλληλα, επιβεβαιώνεται πως οι πολλές γνώσεις των εκπαιδευτικών, σχετίζονται με τις θετικές εμπειρίες τους με μαθητές/ τριες με ΔΕΠΥ (Greenway & Rees Edwards, 2020, σ. 43; Ohan et al., 2008, σ. 443). Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα πειθαρχίας αλλά την εκλαμβάνουν υπό το πρίσμα προοπτικής για την εξέλιξή τους. Οι αυξημένες εμπειρίες τους με μαθητές/τριες με ΔΕΠΥ συνδέονται με θετικές στάσεις (Anderson et al., 2012, σ. 522). Οι γνώσεις συνδέονται με την μείωση του άγχους επιβεβαιώνοντας την έρευνα των Χοντρομπίλα και Γιαβρίμη (2019) όπου οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν άγχος για τις ελλιπείς τους γνώσεις. Ένας προβληματισμός προέκυψε καθώς οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πως η ΔΕΠΥ συνιστά μία έγκυρη διάγνωση αλλά παράλληλα αναφέρουν πως υπάρχει υπερδιάγνωση αυτής. Υπάρχουν δύο πιθανές εξηγήσεις για αυτή την αντίφαση. Η μία αναφέρεται στην έλλειψη εννοιολογικής αποσαφήνισης του όρου «υπερδιάγνωση» και η άλλη σχετίζεται με τον αυξημένο αριθμό μαθητών/τριών με ΔΕΠΥ που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια.

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα για τους αποτελεσματικούς τρόπους παρέμβασης, τα ευρήματα της έρευνας συμφωνούν με αυτά των Βασιλειάδη και άλλων (2022) όπου αναφέρεται ως αποτελεσματικότερη παρέμβαση η υποστήριξη από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό. Επιπρόσθετα, ως αποτελεσματικές παρεμβάσεις επισημαίνονται οι τροποποιήσεις τεχνικών και μεθόδων διδασκαλίας και η χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Επομένως, διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν και αναπτύσσουν στοχευμένες και ολικές παρεμβάσεις (Hart et al., 2017, σ. 253).

Βασικοί περιορισμοί της έρευνας αφορούν το μικρό δείγμα, καθιστώντας δύσκολη τη γενίκευση των αποτελεσμάτων και την έλλειψη τριμερούς διασταύρωσης των πηγών για τους αποτελεσματικούς τρόπους παρέμβασης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί. Ωστόσο, η παρούσα έρευνα προσθέτει στην υπάρχουσα βιβλιογραφία καθώς επισημαίνει την αλλαγή που επιτελείται μέσα στις γενικές τάξεις με τους εκπαιδευτικούς να θεωρούν τη διδασκαλία των μαθητών/τριών με ΔΕΠΥ ως θετική εμπειρία, υπογραμμίζοντας τη σημασία των γνώσεων των εκπαιδευτικών. Επομένως, ο σχεδιασμός κατάλληλων προγραμμάτων σπουδών για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς με γνώσεις για τη ΔΕΠΥ και η φροντίδα για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναδεικνύονται ως βασικά στοιχεία έμφασης από τους υπευθύνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Βιβλιογραφία

Al-Moghamsi, E & Aljohani, A. (2018). Elementary school teachers' knowledge of attention deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Family Medicine and Primary Care* 7(5) 907-915. https://doi.org/10.4103/jfmpc.jfmpc_183_18

Balatsou, M. E. (2017). Vasikes paremvaseis diacheirisis ton symptomaton tis DEPY stin protovathmia ekpaidefsi. *Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis,* 2016 (1), 716-724. https://doi.org/10.12681/edusc.984

Bastea, A & Papadatos, I. (2017). Diatarachi Elleimmatikis Prosochis–Yperkinitikotitas kai Mathisiakes Dyskolies*. Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis,* 2016(1), 744-771. https://doi.org/10.12681/edusc.1025

Chondrompilas, G., & Giavrimis, P. (2019). DEP-Y kai synekpaidefsi. Apopseis ekpaideftikon protovathmias ekpaidefsis. *Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis, 9*, 902-910. https://doi.org/10.12681/edusc.3186

Drechsler, R., Brem, S., Brandeis, D., Grünblatt, E., Berger, G., & Walitza, S. (2020). ADHD: Current concepts and treatments in children and adolescents. *Neuropediatrics*, 51(05), 315-335. https://doi.org/10.1055/s-0040-1701658

Faraone, S. V., Banaschewski, T., Coghill, D., Zheng, Y., Biederman, J., Bellgrove, M. A., ...& Wang, Y. (2021). The world federation of ADHD international consensus statement: 208 evidence-based conclusions about the disorder. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*,*128*, 789-818. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2021.01.022

Ghanizadeh, A., Bahredar, M. J., & Moeini, S. R. (2006). Knowledge and attitudes towards attention deficit hyperactivity disorder among elementary school teachers. *Patient Education and Counseling*, 63(1-2), 84-88. https://doi.org/10.1016/j.pec.2005.09.002

Greenway, C. W., & Rees Edwards, A. (2020). Knowledge and attitudes towards attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD): A comparison of teachers and teaching assistants. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 25(1), 31-49. https://doi.org/10.1080/19404158.2019.1709875

Hart, K. C., Fabiano, G. A., Evans, S. W., Manos, M. J., Hannah, J. N., & Vujnovic, R. K. (2017). Elementary and middle school teachers' self-reported use of positive behavioral supports for children with ADHD: A national survey. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 25(4), 246-256.https://doi.org/10.1177/1063426616681980

Kalantzi-Azizi, A. &Zafeiropoulou, M. (Epim.) (2004). Prosarmogi sto scholeio-Prolipsi kai antimetopisi dyskolion. Ekdoseis: Ellinika Grammata.

Κάρμα, Σ. Ε. (2017). Η Υποστηρικτική Καθοδήγηση ως μέθοδος παρέμβασης για τα άτομα με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας». *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2016(1), 382-394. https://doi.org/10.12681/edusc.963

Koliadis, E. A. (2010). Symperifora sto scholeio: axiopoioume dynatotites, antimetopizoume provlimata. Ekdoseis: Grigori

Loe, I. M., & Feldman, H. M. (2007). Academic and educational outcomes of children with ADHD.*Journal of pediatric psychology*,*32*(6), 643-654.https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsl054

Malegiannaki, A.Ch. (2012). Diatarachi Elleimmatikis Prosochis kai Yperkinitikotitas se paidia kai efivous: Psychiatrika kai nevropsychologika charaktiristika sto Malegiannaki A.Ch, Messinis L. & Papathanasopoulos P. (epim.) *Kliniki Paidonevropsychologia* (s. 204-243). Ekdoseis Gotsis

Malegiannaki, A.Ch. & Kosmidou, M. (2018). I eterogeneia tis Diatarachis Elleimmatikis Prosochis- Yperkinitikotitas (DEP-Y) sta paidia kai o rolos tis nevropsychologikis ektimisis sto Vlachos, F. (Epim.). *Egkefalos, mathisi kai eidiki agogi* (s. 328-367). Ekdoseis Gutenberg

May, F., Ford, T., Janssens, A., Newlove-Delgado, T., Emma Russell, A., Salim, J., ... & Hayes, R. (2021). Attainment, attendance, and school difficulties in UK primary schoolchildren with probable ADHD. *British journal of educational psychology*,*91*(1), 442-462. https://doi.org/10.1111/bjep.12375

McDougal, E., Tai, C., Stewart, T. M., Booth, J. N., & Rhodes, S. M. (2023). Understanding and supporting attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in the primary school classroom: Perspectives of children with ADHD and their teachers". *Journal of autism and developmental disorders*,*53*(9), 3406-3421. https://doi.org/10.1007/s10803-022-05639-3

Mohr-Jensen, C., Steen-Jensen, T., Bang-Schnack, M., & Thingvad, H. (2019). What do primary and secondary school teachers know about ADHD in children? Findings from a systematic review and a representative, nationwide sample of Danish teachers. *Journal of attention disorders*, 23(3), 206-219. https://doi.org/10.1177/1087054715599206

Moldavsky, M., & Sayal, K. (2013). Knowledge and attitudes about attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) and its treatment: the views of children,

adolescents, parents, teachers and healthcare professionals. *Current psychiatry reports, 15*(8), 377. https://doi.org/10.1007/s11920-013-0377-0

Nikolaou, O. (2017). DEPY kai Symvouleftiki goneon. *Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis, 2016*(2), 860-874. https://doi.org/10.12681/edusc.991

Ntalaka, V., & Moraiti, A. (2020). Omoiotites DEPY kai Charismatikotitas. *Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis, 1*(1), 83-91. https://doi.org/10.12681/edusc.3372

Nowacek, E. J., & Mamlin, N. (2007). General education teachers and students with ADHD: What modifications are made?. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(3), 28-35. https://doi.org/10.3200/PSFL.51.3.28-35

Ohan, J. L., Cormier, N., Hepp, S. L., Visser, T. A. W., & Strain, M. C. (2008). Does knowledge about attention-deficit / hyperactivity disorder impact teachers' reported behaviors and perceptions?. *School Psychology Quarterly,* 23(3), 436–449. https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.3.436

Pfiffner, L. J., & Haack, L. M. (2014). Behavior management for school-aged children with ADHD. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 23(4), 731-746. https://doi.org/10.1016%2Fj.chc.2014.05.014

Scahill, L., & Schwab-Stone, M. (2000). Epidemiology of ADHD in school-age children. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 9(3), 541-555. https://doi.org/10.1016/S1056-4993(18)30106-8

Thapar, A., Cooper, M., Eyre, O., & Langley, K. (2013). Practitioner review: what have we learnt about the causes of ADHD?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(1), 3-16. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02611.x

Tzamali, A., & Spyropoulos, T. (2018). Schedio Erevnitikis Protasis gia tous tropous antimetopisis tis DEPY apo tous Ekpaideftikous tis Parallilis Stirixis. *Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis, 8*, 1068-1087. https://doi.org/10.12681/edusc.2800

Vasileiadis I., Vleioras G., Tsermentseli S., & Tsaknaki A. (2022). Apopseis ekpaideftikon protovathmias ekpaidefsis gia ti diatarachi elleimmatikis prosochis – yperkinitikotitas. *Preschool and Primary Education,10*(2), 175–195. https://doi.org/10.12681/ppej.28612

Vlachos, F. (2018). I Viologiki vasi tis DEPY sto Vlachos, F. (Epim.) Egkefalos, mathisi kai eidiki agogi (s. 307-327). Ekdoseis Gutenberg.

Ward, R. J., Kovshoff, H., & Kreppner, J. (2021). School staff perspectives on ADHD and training: Understanding the needs and views of UK primary staff. *Emotional and behavioural difficulties,* 26(3), 306-321. https://doi.org/10.1080/13632752.2021.1965342

Η Αυτορρύθμιση ως Επιτελική Λειτουργία Μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Προγράμματα Παρέμβασης

Ηλίας Βασιλείου,
Μεταδιδακτορικός Ερευνητής, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Περίληψη

Η αυτορρύθμιση αποτελεί κεντρική επιτελική λειτουργία που διαμεσολαβεί τη μαθησιακή επίδοση και την ακαδημαϊκή προσαρμογή των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ). Το παρόν άρθρο εξετάζει τη θεωρητική σύνδεση μεταξύ επιτελικών λειτουργιών και αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, αναδεικνύοντας τον ρόλο της εργαζόμενης μνήμης, της ανασταλτικής ικανότητας και της γνωστικής ευελιξίας ως βασικών μηχανισμών που υποστηρίζουν τον καθορισμό στόχων, τον στρατηγικό σχεδιασμό, την αυτοπαρακολούθηση και τον αναστοχασμό. Οι μαθητές με ΕΜΔ συχνά αντιμετωπίζουν αυξημένο γνωστικό φορτίο λόγω μη αυτοματοποιημένων βασικών δεξιοτήτων, γεγονός που περιορίζει τη διαθέσιμη εκτελεστική χωρητικότητα για αποτελεσματική αυτορρύθμιση. Η σύνθεση της ερευνητικής βιβλιογραφίας υποδεικνύει ότι τα προφίλ επιτελικών λειτουργιών διαφοροποιούνται ανάλογα με το είδος της μαθησιακής δυσκολίας (π.χ. δυσκολίες κατανόησης κειμένου ή μαθηματικής επίλυσης προβλημάτων), γεγονός που καθιστά αναγκαία την εξατομικευμένη προσέγγιση παρέμβασης. Προγράμματα που ενσωματώνουν ρητή διδασκαλία στρατηγικών και συστηματική εκπαίδευση αυτορρύθμισης, όπως το Self-Regulated Strategy Development (SRSD), παρουσιάζουν ισχυρή τεκμηρίωση ως προς τη βελτίωση της γραπτής έκφρασης, της μεταγνωστικής επίγνωσης και της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας. Αντίστοιχα, παρεμβάσεις στη μαθηματική επίλυση προβλημάτων που περιλαμβάνουν αυτο-ερωτήσεις, έλεγχο βημάτων και αναστοχασμό ενισχύουν τη γενίκευση στρατηγικών. Συμπερασματικά, η αυτορρύθμιση πρέπει να αντιμετωπίζεται ως διδακτέα και αξιολογήσιμη επιτελική δεξιότητα, η οποία αναπτύσσεται μέσα από τη συστηματική αλληλεπίδραση μαθητή και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Η αποτελεσματική ενίσχυσή της προϋποθέτει συνδυασμό στρατηγικής διδασκαλίας, εξωτερικών δομών υποστήριξης και μεταγνωστικής καθοδήγησης, με στόχο τη διαμόρφωση βιώσιμης ακαδημαϊκής αυτονομίας.

Λέξεις-κλειδιά: αυτορρύθμιση, επιτελικές λειτουργίες, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, μεταγνωστικές στρατηγικές.

Abstract

Self-regulation constitutes a central executive function that mediates academic performance and school adjustment in students with Specific Learning Disabilities (SLD). The present article examines the theoretical linkage between executive functions and self-regulated learning, highlighting the role of working memory, inhibitory control, and cognitive flexibility as core mechanisms supporting goal setting, strategic planning, self-monitoring, and reflective evaluation. Students with SLD often experi-

ence increased cognitive load due to insufficient automatization of foundational skills, which limits the executive resources available for effective self-regulation. A synthesis of the research literature indicates that executive function profiles vary depending on the type of learning difficulty (e.g., reading comprehension versus mathematical problem-solving difficulties), underscoring the need for individualized intervention approaches. Programs that integrate explicit strategy instruction with systematic self-regulation training, such as Self-Regulated Strategy Development (SRSD), demonstrate strong empirical support in improving written expression, metacognitive awareness, and academic self-efficacy. Similarly, mathematics interventions incorporating self-questioning, step monitoring, and structured reflection enhance strategic generalization and problem-solving performance. In conclusion, self-regulation should be conceptualized as a teachable and assessable executive skill that develops through structured interaction between the learner and the educational environment. Effective enhancement of self-regulation requires the integration of strategy instruction, external organizational supports, and metacognitive scaffolding, with the ultimate goal of fostering sustainable academic autonomy.

Key-words: self-regulation, executive functions, specific learning disabilities, self-regulated learning, metacognitive strategies.

Εισαγωγή

Η αυτορρύθμιση (self-regulation) αποτελεί μία σύνθετη, πολυδιάστατη ικανότητα που επιτρέπει στον μαθητή να θέτει στόχους, να διαχειρίζεται την προσοχή και τη συμπεριφορά του, να παρακολουθεί την πρόοδό του και να προσαρμόζει στρατηγικές με βάση την ανατροφοδότηση και τις απαιτήσεις του έργου. Στο πεδίο της εκπαιδευτικής ψυχολογίας, η αυτορρύθμιση συνδέεται στενά με τις επιτελικές λειτουργίες (executive functions, EF), δηλαδή το σύνολο των ανώτερων γνωστικών διεργασιών που υποστηρίζουν τη στοχοκατευθυνόμενη δράση, όπως η εργαζόμενη μνήμη, η αναστολή, η γνωστική ευελιξία, ο σχεδιασμός, η αυτοπαρακολούθηση και η ρύθμιση του συναισθήματος (Diamond, 2013). Η αυτορρύθμιση, λοιπόν, δεν αφορά μόνο την «πειθαρχία» ή τη «συμμόρφωση» του μαθητή, αλλά την ενεργό διαχείριση γνωστικών, μεταγνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών πόρων σε αυθεντικά μαθησιακά πλαίσια. Στους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες/Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή (ΕΜΔ/SLD), οι δυσκολίες αυτορρύθμισης εμφανίζονται συχνά ως λειτουργική συνέπεια των πρωτογενών ελλειμμάτων στη μάθηση (π.χ. αποκωδικοποίηση, κατανόηση κειμένου, ορθογραφία, γραπτή έκφραση, μαθηματικοί υπολογισμοί). Οι μαθητές αυτοί επιβαρύνονται από υψηλότερο γνωστικό φορτίο, χρειάζονται περισσότερο χρόνο για βασικές διαδικασίες και συχνά εμφανίζουν μειωμένη ικανότητα διαχείρισης σφαλμάτων, επιμονής στο έργο και στρατηγικής προσαρμογής. Η ερευνητική τεκμηρίωση δείχνει ότι σε υπο-ομάδες μαθητών με «σημεία/ενδείξεις» ΕΜΔ παρατηρούνται διακριτά προφίλ επιτελικών λειτουργιών (τόσο σε επιδόσεις σε δοκιμασίες όσο και σε οικολογικές αξιολογήσεις), με ιδιαίτερη συνάφεια ανάμεσα σε προβλήματα κατανόησης κειμένου και ελλείμματα εργαζόμενης μνήμης/σχεδιασμού, καθώς και

ανάμεσα σε αριθμητικές δυσκολίες και ευρύτερες δυσκολίες αυτορρύθμισης και ελέγχου παρεμβολών (Ceruti et al., 2025). Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να αναπτύξει ένα συνεκτικό θεωρητικό πλαίσιο για την αυτορρύθμιση ως επιτελική λειτουργία στους μαθητές με ΕΜΔ και να παρουσιάσει τεκμηριωμένα προγράμματα παρέμβασης που στοχεύουν στη βελτίωση της αυτορρύθμισης και συναφών εκτελεστικών διεργασιών στο σχολικό περιβάλλον.

Θεωρητικό πλαίσιο: από τις επιτελικές λειτουργίες στην αυτορρύθμιση της μάθησης

Επιτελικές λειτουργίες και αυτορρύθμιση

Οι επιτελικές λειτουργίες περιγράφουν το «σύστημα ελέγχου» του νου που επιτρέπει την οργάνωση της συμπεριφοράς προς έναν στόχο. Η Diamond (2013) προτείνει ότι τρεις βασικοί πυλώνες—εργαζόμενη μνήμη, αναστολή και γνωστική ευελιξία—αποτελούν τον πυρήνα, από τον οποίο αναδύονται ανώτερες λειτουργίες (π.χ. σχεδιασμός, επίλυση προβλημάτων, αυτοπαρακολούθηση). Η αυτορρύθμιση, σε αυτό το πλαίσιο, μπορεί να ιδωθεί ως η «λειτουργική εφαρμογή» των EF στη ζωή: ο μαθητής κρατά ενεργό τον στόχο (εργαζόμενη μνήμη), αντιστέκεται σε άσχετες παρορμήσεις/περισπασμούς (αναστολή), αλλάζει στρατηγική όταν κάτι δεν δουλεύει (ευελιξία) και αξιολογεί την ποιότητα/πρόοδό του (παρακολούθηση).

Στην εκπαιδευτική έρευνα, η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (self-regulated learning, SRL) περιγράφεται συχνά ως κυκλική διαδικασία: (α) προμελέτη/προετοιμασία (στόχοι, σχεδιασμός, προσδοκίες), (β) εκτέλεση (στρατηγικές, αυτοπαρακολούθηση, έλεγχος προσοχής/χρόνου) και (γ) αυτο-αναστοχασμός (αξιολόγηση, αιτιοδότηση αποτελέσματος, προσαρμογή) (Zimmerman, 2002). Η κυκλικότητα αυτή είναι κρίσιμη, διότι δείχνει ότι η αυτορρύθμιση δεν είναι σταθερό χαρακτηριστικό, αλλά δυναμικό σύνολο δεξιοτήτων που μπορεί να διδαχθεί, να καλλιεργηθεί και να ενισχυθεί μέσα από ρητές διδακτικές πρακτικές (Zimmerman, 2002). Επιπλέον, η SRL δεν είναι μόνο γνωστική: εμπλέκει κίνητρα, στόχους και συναισθηματική ρύθμιση (Pintrich, 2000). Έτσι, σε μαθητές με ΕΜΔ, η αυτορρύθμιση επηρεάζεται συχνά και από δευτερογενείς παράγοντες όπως χαμηλή ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα, αποφυγή, άγχος επίδοσης ή παγιωμένες αποδόσεις αποτυχίας.

Αυτορρύθμιση, γνωστικό φορτίο και μαθησιακή δυσκολία

Ένα κρίσιμο θεωρητικό σημείο για τις ΕΜΔ είναι ότι οι βασικές δεξιότητες (π.χ. αποκωδικοποίηση, ορθογραφική ανάκληση, αυτοματοποίηση πράξεων) δεν είναι επαρκώς αυτοματοποιημένες. Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής χρειάζεται περισσότερους γνωστικούς πόρους για «βασικές» διεργασίες, αφήνοντας λιγότερους πόρους διαθέσιμους για αυτορρύθμιση (π.χ. σχεδιασμό, παρακολούθηση κατανόησης, έλεγχο σφαλμάτων). Η κατάσταση αυτή δημιουργεί ένα φαύλο κύκλο: η χαμηλή αυτοματοποίηση αυξάνει το γνωστικό φορτίο, το οποίο μειώνει την ποιότητα αυτορρύθμισης, και η

αδύναμη αυτορρύθμιση οδηγεί σε λιγότερο αποτελεσματική εξάσκηση και μικρότερη πρόοδο.

Η εμπειρική εικόνα υποστηρίζει ότι οι μαθητές με διαφορετικά προφίλ μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να παρουσιάζουν διαφορετικά προφίλ εκτελεστικών λειτουργιών. Για παράδειγμα, οι δυσκολίες κατανόησης κειμένου έχουν συσχετιστεί με μεγαλύτερες δυσκολίες σε εργαζόμενη μνήμη και δεξιότητες σχεδιασμού, ενώ οι αριθμητικές δυσκολίες συνδέονται συχνά με εργαζόμενη μνήμη, έλεγχο παρεμβολών και δυσκολίες «γνωστικής αυτορρύθμισης» σε οικολογικές αξιολογήσεις (Ceruti et al., 2025). Αυτό έχει άμεσες εκπαιδευτικές συνέπειες: οι παρεμβάσεις αυτορρύθμισης είναι αποτελεσματικότερες όταν προσαρμόζονται στο είδος της μαθησιακής δυσκολίας και στις εκτελεστικές απαιτήσεις του συγκεκριμένου έργου (π.χ. γραπτή παραγωγή vs. επίλυση προβλημάτων). Οι παρεμβάσεις αυτορρύθμισης δεν είναι απλώς «συμβουλές μελέτης». Όταν σχεδιάζονται τεκμηριωμένα, διδάσκουν συγκεκριμένες εκτελεστικές διεργασίες: πώς ο μαθητής θέτει λειτουργικούς στόχους, πώς σπάει ένα έργο σε βήματα (σχεδιασμός), πώς χρησιμοποιεί εξωτερικά βοηθήματα για να μειώσει τη φόρτιση της εργαζόμενης μνήμης (π.χ. checklists), πώς εφαρμόζει αυτο-οδηγίες και αυτοενίσχυση (αναστολή/επιμονή), και πώς αξιολογεί την ποιότητα του προϊόντος του με ρουμπρίκες (αυτοπαρακολούθηση). Ταυτόχρονα, η έρευνα υποδεικνύει ότι παρεμβάσεις που «εξωτερικεύουν» την αυτορρύθμιση μέσω σαφών δομών (ρουτίνες, δείκτες, εργαλεία) διευκολύνουν ιδιαίτερα μαθητές με ΕΜΔ, επειδή μειώνουν την ανάγκη για εσωτερική διαχείριση πολλών πληροφοριών ταυτόχρονα.

Προγράμματα παρέμβασης στην αυτορρύθμιση για μαθητές με ΕΜΔ

Self-Regulated Strategy Development (SRSD): το πιο τεκμηριωμένο μοντέλο αυτορρύθμισης στη γραφή

Ένα από τα πλέον τεκμηριωμένα μοντέλα παρέμβασης που συνδέει άμεσα αυτορρύθμιση και σχολική επίδοση σε μαθητές με ΕΜΔ είναι το Self-Regulated Strategy Development (SRSD). Στο SRSD, οι μαθητές διδάσκονται ρητές στρατηγικές για τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου (π.χ. ιδεοκαταιγισμός, οργάνωση, σύνταξη, αναθεώρηση) μαζί με στρατηγικές αυτορρύθμισης όπως: καθορισμός στόχων, αυτοπαρακολούθηση, αυτο-οδηγίες (self-instructions), αυτο-ενίσχυση και διαχείριση συναισθημάτων/απογοήτευσης κατά τη γραφή. Η κεντρική ιδέα είναι ότι η γραφή αποτελεί υψηλής εκτελεστικής απαίτησης δραστηριότητα: απαιτεί συνεχή διατήρηση στόχων, οργάνωση, έλεγχο συνοχής και αναθεώρηση—δηλαδή διαδικασίες που επιβαρύνουν την εργαζόμενη μνήμη και την αυτοπαρακολούθηση (Diamond, 2013).

Η τυχαιοποιημένη/πειραματική τεκμηρίωση για το SRSD είναι ισχυρή. Στη μελέτη των Graham, Harris και Mason (2005) αναφέρονται σημαντικές βελτιώσεις στη γραπτή επίδοση και σε δείκτες γνώσης/αυτο-αποτελεσματικότητας σε «αγωνιζόμενους» μικρούς συγγραφείς, στοιχείο που έχει ιδιαίτερη σημασία για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες όπου η γραφή συχνά συνοδεύεται από χαμηλή επιμονή και αρνητικά συ-

ναισθήματα. Επιπλέον, η σύγχρονη μετα-αναλυτική σύνθεση για παρεμβάσεις γραπτής έκφρασης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δείχνει ότι η ενσωμάτωση αυτορρύθμισης σε στρατηγική διδασκαλία αποτελεί από τις πιο αποτελεσματικές κατηγορίες παρέμβασης (Kokkali & Antoniou, 2024). Το εύρημα αυτό είναι κομβικό: υποδηλώνει ότι οι στρατηγικές «δουλεύουν» περισσότερο όταν συνοδεύονται από μηχανισμούς αυτορρύθμισης που υποστηρίζουν τη συνεπή εφαρμογή τους.

Σε πρακτικό επίπεδο, το SRSD ταιριάζει ιδιαίτερα με τις ανάγκες των μαθητών με ΕΜΔ διότι (α) παρέχει σαφή βήματα, (β) χρησιμοποιεί μοντελοποίηση και καθοδηγούμενη πρακτική, (γ) ενισχύει τη μεταγνωστική επίγνωση («τι κάνω και γιατί»), και (δ) καλλιεργεί την ανθεκτικότητα στο λάθος και την επαναπροσπάθεια μέσω αυτοενίσχυσης. Έτσι, η παρέμβαση δεν «διδάσκει μόνο γραφή», αλλά βελτιώνει και τη λειτουργική αυτορρύθμιση μέσα από ένα αυθεντικό σχολικό έργο.

Παρεμβάσεις αυτορρύθμισης στη μαθηματική επίλυση προβλημάτων

Η επίλυση μαθηματικών προβλημάτων, ιδιαίτερα λεκτικών, αποτελεί επίσης πεδίο υψηλής εκτελεστικής απαίτησης: απαιτεί κατανόηση γλωσσικών πληροφοριών, επιλογή κατάλληλης στρατηγικής, διατήρηση ενδιάμεσων αποτελεσμάτων (εργαζόμενη μνήμη), έλεγχο παρορμήσεων (να μην «πετάξω» μια πράξη χωρίς νόημα) και συνεχή αυτο-έλεγχο λογικής συνέπειας. Η κλασική εργασία της Montague (2007) συνοψίζει και τεκμηριώνει παρεμβάσεις μαθηματικής επίλυσης που ενσωματώνουν αυτορρύθμιση (π.χ. αυτο-ερωτήσεις, αυτο-παρακολούθηση, έλεγχος βημάτων, αναστοχασμός), υποστηρίζοντας ότι οι μαθητές με ΕΜΔ ωφελούνται όταν η στρατηγική επίλυσης «δένει» με διαδικασίες αυτοελέγχου κατά την εκτέλεση.

Συναφείς προσεγγίσεις, όπως η διδασκαλία μέσω σχημάτων/δομών προβλήματος (schema-based instruction), δεν είναι απλώς «τεχνικές» επίλυσης, αλλά λειτουργούν ως εξωτερικές δομές αυτορρύθμισης: βοηθούν τον μαθητή να αναγνωρίζει τύπους προβλημάτων, να οργανώνει πληροφορίες, να επιλέγει βήματα και να ελέγχει αν το αποτέλεσμα έχει νόημα. Αν και η τεκμηρίωση ποικίλλει ως προς τα σχέδια μελέτης και τους πληθυσμούς, η λογική παραμένει ότι η αυτορρύθμιση ενισχύεται όταν η γνωστική διαδικασία γίνεται ρητή, βηματική και ελέγξιμη από τον ίδιο τον μαθητή (Montague, 2007).

Παρεμβάσεις αυτορρύθμισης στην ανάγνωση και κατανόηση

Στην κατανόηση κειμένου, η αυτορρύθμιση αποτυπώνεται κυρίως ως «παρακολούθηση κατανόησης» (metacognitive monitoring): ο μαθητής πρέπει να ελέγχει αν καταλαβαίνει, να εντοπίζει ασυνέπειες, να ανατρέχει πίσω, να θέτει ερωτήσεις, να συνοψίζει και να προσαρμόζει ρυθμό/στρατηγική. Οι μαθητές με ΕΜΔ συχνά δυσκολεύονται σε αυτή την αυτοπαρακολούθηση, επειδή η προσπάθεια αποκωδικοποίησης ή η περιορισμένη εργαζόμενη μνήμη μειώνει τη διαθέσιμη «εκτελεστική ενέργεια» για στρατηγικό έλεγχο (Ceruti et al., 2025). Συνεπώς, οι αποτελεσματικές παρεμβά-

σεις κατανόησης τείνουν να περιλαμβάνουν ρητή διδασκαλία στρατηγικών (π.χ. ερωτήσεις, πρόβλεψη, διευκρίνιση, σύνοψη) μαζί με πρακτικές αυτορρύθμισης όπως στόχοι ανάγνωσης, έλεγχος προόδου και αναστοχασμός.

Σχολικές και διδακτικές προσεγγίσεις που ενισχύουν αυτορρύθμιση/EF

Πέρα από τις στοχευμένες γνωστικο-στρατηγικές παρεμβάσεις, η διεθνής βιβλιογραφία υπογραμμίζει τη σημασία της «διδακτικής υποδομής» που καλλιεργεί αυτορρύθμιση: σαφείς ρουτίνες, οπτικά βοηθήματα, δομημένες οδηγίες, κατατμήσεις έργου σε μικρότερα βήματα, συχνή ανατροφοδότηση, χρήση rubrics και checklists, καθώς και συστηματικές ευκαιρίες για αναστοχασμό. Η συστηματική ανασκόπηση των Sankalaite et al. (2021) δείχνει ότι παρεμβάσεις που τροποποιούν τον τρόπο διδασκαλίας/αλληλεπίδρασης στην τάξη (teacher–student interaction) μπορούν να έχουν μετρήσιμες—έστω μικρές—επιδράσεις σε αυτορρύθμιση/EF, επισημαίνοντας ότι η αυτορρύθμιση δεν είναι μόνο «ιδιότητα του παιδιού», αλλά αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης παιδιού–πλαισίου.

Στο ίδιο πνεύμα, πρόσφατες παρεμβάσεις αυτορρύθμισης σε μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες αναφέρουν βελτιώσεις σε δείκτες εκτελεστικών λειτουργιών μετά από προγράμματα εκπαίδευσης αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Garosian Shad et al., 2023), αν και χρειάζεται προσοχή στην ερμηνεία λόγω ποικιλιών σε μεθοδολογική ποιότητα, δείκτες έκβασης και δυνατότητα γενίκευσης. Παρ’ όλα αυτά, η κατεύθυνση είναι σαφής: όταν η αυτορρύθμιση διδάσκεται ρητά (στόχοι, στρατηγικές, αυτοέλεγχος, αναστοχασμός), μπορεί να αποτελέσει μοχλό βελτίωσης όχι μόνο της επίδοσης αλλά και της λειτουργικής συμπεριφοράς μάθησης.

Αρχές σχεδιασμού αποτελεσματικών παρεμβάσεων αυτορρύθμισης για ΕΜΔ

Με βάση τα παραπάνω, προκύπτουν ορισμένες αρχές που βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα και τη γενίκευση των παρεμβάσεων αυτορρύθμισης στους μαθητές με ΕΜΔ: α)Σαφής ευθυγράμμιση στόχου–έργου–στρατηγικής: οι στρατηγικές αυτορρύθμισης πρέπει να «δένουν» με τις απαιτήσεις του έργου (π.χ. στη γραφή: σχέδιο–παράγραφος–αναθεώρηση· στα μαθηματικά: κατανόηση–σχέδιο–υπολογισμός–έλεγχος) (Graham et al., 2005· Montague, 2007), β) Εξωτερικοποίηση της αυτορρύθμισης: checklists, γραφικοί οργανωτές, ρουμπρίκες και οπτικές υπενθυμίσεις λειτουργούν ως «προθέσεις δράσης» που μειώνουν τη φόρτιση στην εργαζόμενη μνήμη και υποστηρίζουν τη συνεπή εφαρμογή στρατηγικών (Diamond, 2013), γ) Μοντελοποίηση και καθοδηγούμενη πρακτική: η αυτορρύθμιση δεν αναπτύσσεται με γενικές νουθεσίες («πρόσεχε», «οργανώσου»), αλλά με παρατήρηση του τρόπου σκέψης/ελέγχου του ειδικού και σταδιακή μεταφορά ευθύνης στον μαθητή (Zimmerman, 2002), δ) Μεταγνωστικός αναστοχασμός και αιτιοδότηση: οι μαθητές ωφελούνται όταν αναλύουν τι λειτούργησε, τι όχι και γιατί, ώστε να οικοδομήσουν προσαρμοστικές αποδόσεις και να αποφύγουν παγιωμένη αίσθηση «ανικανότητας» (Pintrich, 2000), ε)Συστηματική αξιολόγηση γενίκευσης: οι παρεμβάσεις πρέπει να ελέγχουν αν το

κέρδος μεταφέρεται σε νέα κείμενα, νέα προβλήματα, νέα μαθήματα και σε πραγματικές σχολικές απαιτήσεις—όχι μόνο σε δοκιμασίες που μοιάζουν με την εκπαίδευση (Kokkali & Antoniou, 2024).

Συμπεράσματα

Η ανάλυση της διεθνούς βιβλιογραφίας αναδεικνύει με σαφήνεια ότι η αυτορρύθμιση δεν αποτελεί δευτερεύουσα ή «συμπληρωματική» δεξιότητα για τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ), αλλά κεντρικό μηχανισμό που διαμεσολαβεί ανάμεσα στις γνωστικές αδυναμίες και στη λειτουργική σχολική επίδοση. Η θεωρητική θεμελίωση των επιτελικών λειτουργιών (Diamond, 2013) υποστηρίζει ότι η εργαζόμενη μνήμη, η αναστολή και η γνωστική ευελιξία συγκροτούν το νευρογνωστικό υπόβαθρο της αυτορρύθμισης. Όταν οι βασικές μαθησιακές δεξιότητες (π.χ. αποκωδικοποίηση, ορθογραφική ανάκληση, αυτοματοποίηση μαθηματικών πράξεων) δεν έχουν επαρκώς αυτοματοποιηθεί, η διαθέσιμη «εκτελεστική χωρητικότητα» μειώνεται, με αποτέλεσμα η αυτορρύθμιση να επιβαρύνεται σημαντικά. Τα ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι μαθητές με ενδείξεις ή διαγνωσμένες ΕΜΔ εμφανίζουν διαφοροποιημένα προφίλ επιτελικών λειτουργιών, ανάλογα με το είδος της μαθησιακής δυσκολίας. Για παράδειγμα, δυσκολίες κατανόησης κειμένου συνδέονται συχνά με περιορισμούς στην εργαζόμενη μνήμη και στον σχεδιασμό, ενώ αριθμητικές δυσκολίες σχετίζονται με ελλείμματα ελέγχου παρεμβολών και εκτελεστικής οργάνωσης (Ceruti et al., 2025). Η διαφοροποίηση αυτή έχει κρίσιμη σημασία για την εκπαιδευτική πράξη: η αυτορρύθμιση δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται ως ομοιογενής στόχος παρέμβασης, αλλά απαιτεί στοχευμένη προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη το γνωστικό προφίλ του μαθητή και τις εκτελεστικές απαιτήσεις του έργου.

Στο επίπεδο των παρεμβάσεων, η βιβλιογραφία συγκλίνει ότι τα αποτελεσματικότερα προγράμματα είναι εκείνα που ενσωματώνουν ρητή διδασκαλία στρατηγικών μαζί με μηχανισμούς αυτορρύθμισης. Το μοντέλο Self-Regulated Strategy Development (SRSD) αποτελεί ίσως το πιο ισχυρά τεκμηριωμένο παράδειγμα, καθώς συνδυάζει στρατηγική διδασκαλία γραφής με αυτο-οδηγίες, καθορισμό στόχων, αυτοπαρακολούθηση και αυτο-ενίσχυση. Η μελέτη των Graham et al. (2005) κατέδειξε σημαντικές βελτιώσεις τόσο στην ποιότητα γραφής όσο και στην αυτο-αποτελεσματικότητα μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Περαιτέρω, η πρόσφατη μετα-ανάλυση των Kokkali και Antoniou (2024) επιβεβαιώνει ότι οι παρεμβάσεις γραπτής έκφρασης που ενσωματώνουν στοιχεία αυτορρύθμισης παρουσιάζουν από τις υψηλότερες επιδράσεις σε σύγκριση με άλλες κατηγορίες παρέμβασης. Ανάλογη λογική παρατηρείται και στις παρεμβάσεις μαθηματικής επίλυσης προβλημάτων. Η Montague (2007) υποστήριξε ότι η διδασκαλία στρατηγικών επίλυσης χωρίς εκπαίδευση αυτορρύθμισης (π.χ. αυτο-ερωτήσεις, έλεγχος βημάτων, αναστοχασμός) έχει περιορισμένη αποτελεσματικότητα. Όταν όμως οι μαθητές διδάσκονται πώς να ελέγχουν τη διαδικασία σκέψης τους και να αξιολογούν την ορθότητα των απαντήσεων, τα αποτελέσματα είναι πιο σταθερά και γενικεύσιμα. Το εύρημα αυτό ενισχύει την άποψη ότι η αυτορρύθμιση λειτουργεί ως «καταλύτης» μεταφοράς στρατηγικών σε νέα έργα.

Σε επίπεδο τάξης, οι παρεμβάσεις που τροποποιούν τη διδακτική πρακτική και τη δομή αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού–μαθητή φαίνεται επίσης να έχουν θετική επίδραση στην αυτορρύθμιση. Η συστηματική ανασκόπηση των Sankalaite et al. (2021) έδειξε ότι παρεμβάσεις που ενισχύουν την ποιότητα της καθοδήγησης, τη σαφήνεια στόχων και τη ρητή ανατροφοδότηση μπορούν να βελτιώσουν εκτελεστικές λειτουργίες και αυτορρύθμιση, αν και τα μεγέθη επίδρασης χαρακτηρίζονται γενικά ως μικρά έως μέτρια. Η διαπίστωση αυτή υπογραμμίζει ότι η αυτορρύθμιση δεν είναι αποκλειστικά «ατομική ιδιότητα», αλλά αναδύεται μέσα από το οικοσύστημα της τάξης. Επιπλέον, προγράμματα εκπαίδευσης αυτορρυθμιζόμενης μάθησης σε μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες έχουν δείξει βελτιώσεις σε δείκτες εκτελεστικών λειτουργιών (Garosian Shad et al., 2023), γεγονός που ενισχύει τη θέση ότι η αυτορρύθμιση μπορεί να διδαχθεί ρητά και να επηρεάσει ευρύτερα γνωστικά συστήματα. Ωστόσο, απαιτείται προσοχή στην ερμηνεία αυτών των ευρημάτων λόγω διαφορών σε μεθοδολογία, διάρκεια παρέμβασης και εργαλεία αξιολόγησης.

Συνολικά, τρία βασικά συμπεράσματα προκύπτουν από τη σύνθεση της βιβλιογραφίας: α) Η αυτορρύθμιση αποτελεί κεντρικό διαμεσολαβητικό μηχανισμό ανάμεσα στις βασικές μαθησιακές δυσκολίες και στη λειτουργική σχολική επίδοση (Diamond, 2013· Ceruti et al., 2025), β) Οι παρεμβάσεις που ενσωματώνουν στρατηγική διδασκαλία και ρητές πρακτικές αυτορρύθμισης παρουσιάζουν ισχυρότερη και πιο γενικεύσιμη αποτελεσματικότητα από παρεμβάσεις που εστιάζουν μόνο στο περιεχόμενο (Graham et al., 2005· Kokkali & Antoniou, 2024· Montague, 2007), γ)Το διδακτικό πλαίσιο και η ποιότητα αλληλεπίδρασης στην τάξη επηρεάζουν σημαντικά την ανάπτυξη της αυτορρύθμισης, επιβεβαιώνοντας ότι η αυτορρύθμιση είναι δυναμικό προϊόν αλληλεπίδρασης ατόμου και περιβάλλοντος (Sankalaite et al., 2021· Zimmerman, 2002). Εν κατακλείδι, η αυτορρύθμιση στους μαθητές με ΕΜΔ πρέπει να αντιμετωπίζεται ως διδακτέα και αξιολογήσιμη επιτελική δεξιότητα. Οι αποτελεσματικές παρεμβάσεις δεν περιορίζονται στην «ενίσχυση γνώσεων», αλλά στοχεύουν στη δημιουργία ενός λειτουργικού συστήματος αυτοελέγχου, μεταγνωστικής επίγνωσης και προσαρμοστικής στρατηγικής σκέψης. Η μελλοντική έρευνα οφείλει να εστιάσει σε μακροχρόνια παρακολούθηση, οικολογικά έγκυρους δείκτες γενίκευσης και διερεύνηση των μηχανισμών που εξηγούν πώς η αυτορρύθμιση μετατρέπεται σε βιώσιμη ακαδημαϊκή αυτονομία.

Βιβλιογραφία

Ceruti, C., Pecini, C., & Marzocchi, G. M. (2025). Executive function in children with signs of specific learning disorders. *Research in Developmental Disabilities, 164*, 105069. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2025.105069

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology, 64*, 135–168. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750

Garosian Shad, N., Tavakolizadeh, J., Dastjerdi, R., & Taheri, H. (2023). The effectiveness of self-regulation learning training on the executive functions of male elementary school students with reading disabilities. *Journal of Assessment and Research in Applied Counseling, 5*(3), 103–112. https://doi.org/10.61838/kman.jarac.5.3.14

Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. H. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology, 30*(2), 207–241. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.08.001

Kokkali, V., & Antoniou, F. (2024). A meta-analysis of almost 40 years of research: Unreleasing the power of written expression in students with learning disabilities. *Educational Research Review, 42*, 100592. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100592

Montague, M. (2007). Self-regulation and mathematics instruction. *Learning Disabilities Research & Practice, 22*(1), 75–83. https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2007.00232.x

National Institute for Health and Care Excellence. (2018, updated 2025). *Attention deficit hyperactivity disorder: Diagnosis and management (NG87).* https://www.nice.org.uk/guidance/ng87

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3

Sankalaite, S., van den Broek, P., & van Steensel, R. (2021). Strengthening executive function and self-regulation through teacher–student interaction: A systematic review. *Frontiers in Psychology, 12*, 718262. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.718262

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice, 41*(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Ceruti, C., Pecini, C., & Marzocchi, G. M. (2025). Executive function in children with signs of specific learning disorders. *Research in Developmental Disabilities, 164*, 105069. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2025.105069

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology, 64*, 135–168. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750

Garosian Shad, N., Tavakolizadeh, J., Dastjerdi, R., & Taheri, H. (2023). The effectiveness of self-regulation learning training on the executive functions of male

elementary school students with reading disabilities. *Journal of Assessment and Research in Applied Counseling, 5*(3), 103–112. https://doi.org/10.61838/kman.jarac.5.3.14

Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. H. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology, 30*(2), 207–241. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.08.001

Kokkali, V., & Antoniou, F. (2024). A meta-analysis of almost 40 years of research: Unreleasing the power of written expression in students with learning disabilities. *Educational Research Review, 42*, 100592. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100592

Montague, M. (2007). Self-regulation and mathematics instruction. *Learning Disabilities Research & Practice, 22*(1), 75–83. https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2007.00232.x

Sankalaite, S., van den Broek, P., & van Steensel, R. (2021). Strengthening executive function and self-regulation through teacher–student interaction: A systematic review. *Frontiers in Psychology, 12*, 718262. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.718262

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice, 41*(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Τριτοβάθμια Εκπαίδευση για Φοιτητές με Αναπηρίες και Κωφούς ή Βαρήκοους Φοιτητές

Χριστίνα Κωφίδου, Φιλόλογος-Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων, Διδάκτωρ του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να επικεντρωθεί σε ζητήματα που αφορούν στον ρόλο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για φοιτητές με αναπηρίες και φοιτητές που είναι κωφοί ή βαρήκοοι. Περιγράφει τη σημασία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη ζωή των φοιτητών με αναπηρίες και των κωφών ή βαρήκοων φοιτητών, η οποία συνδέεται με οικονομικά, εργασιακά, κοινωνικά, πολιτικά και προσωπικά οφέλη στη ζωή των ατόμων. Τέλος, σημειώνονται τα ποσοστά φοίτησης των ατόμων με αναπηρία και των κωφών ή βαρήκοων φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και η σχετική νομοθεσία σχετικά με την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Λέξεις-Κλειδιά: τριτοβάθμια εκπαίδευση, φοιτητές με αναπηρίες, κωφοί ή βαρήκοοι φοιτητές, ποσοστά φοίτησης, νομοθεσία.

Higher Education for Students with Disabilities and Students who Are Deaf or Hard-of-Hearing

Christina Kofidou, Philologist-Adult Educator, Doctor of the Pedagogical Department of Special Education of the University of Thessaly

Abstract

The purpose of this paper is to focus on issues concerning the role of higher education for students with disabilities and students who are deaf or hard-of-hearing. It outlines the importance of higher education (HE) in students with disabilities' (SWD) and students' who are deaf or hard-of-hearing (SDHH) lives, which is associated with economical, employment, social, political and personal benefits in individuals' lives. Finally, the attendance rates of SWD and SDHH in higher education and the relevant legislation regarding their admission in higher education is noted.

Key-Words: higher education, students with disabilities, deaf or hard-of-hearing students, attendance rates, legislation.

The role of Higher Education for Students with Disabilities and Students who Are Deaf or Hard-of-Hearing

Students with disabilities attending higher education institutions (HEIs) can improve their lives, by augmenting the chance to find a job after they graduate. Specifically, they are three to five times more likely to be employed than a person with a disability who never attended a HE institution (Cook et al., 2009). Higher education predicts lucrative

employment in meaningful occupations and opens opportunities for career development (IIMB & FWF, 2012, p. 29; Lyner-Cleophas et al., 2014; Sachs & Schreuer, 2011). This is also the case for persons who are Deaf or Hard of Hearing (DHH) since the ones who complete HE have an increased likelihood of stable employment (Boutin, 2008) and career satisfaction (Palmer et al., 2019).

Independent living and employment are highly associated with lifelong learning and training (Garberoglio et al., 2017). Macleod-Gallinger (2019) studied the effect of HE on employment environment, professions and income of 2001 deaf high school graduates, surveyed within the years 1982-1988. It was deduced that high school graduates who attended HEIs were more likely to be employed in highly paid jobs. In the contrary, high school graduates who had not attended HEIs were more likely to be employed in less well-paid jobs, involving manual labor and compensation by an hourly wage. Alaghband and Garibay (2020) also made clear that persistence on HE for SDHH is significant to improve the level of their education and their career goals, whereas Walter and Dirmyer (2013) found that the occupational and economic status of 26 to 64 years old people who are DHH, who graduated from an institution of HE, was better than individuals who had not graduated.

Schley et al. (2011) studied the influence of HE for SDHH on increasing their employment rate and decreasing their reliance on Supplemental Security Income (SSI) and Social Security Disability Insurance (SSDI). Thirteen thousand and four hundred seventy-seven individuals having completed their studies at NTID from 1970 to 2006 or having just applied in the university participated in the study. Students who graduated from NTID reported receiving a higher income than non-graduates and not depending on the government for economic support throughout their lives. Boutin (2008) also commented that graduates of bachelor degrees earned 20% to 40% more than non-graduates of bachelor degrees and had more chances to get managerial and professional jobs compared to people without a college degree. The study of Weathers 2nd et al. (2007) reported similar findings as the previous one.

Furthermore, HE also improves individual and professional networks, and helps SWD develop into more active and creative members of society (Palmer et al., 2019), while the level of integration in the HE setting has an important impact on students' persistence decision (Boutin, 2008). Higher education does not only improve their employment opportunities, but simultaneously serves political and social goals, responds to the needs of a knowledge society and promotes equity by helping to decrease social exclusion (IIMB & FWF, 2012, p. 29).

Steele and Wolanin (2004) underlined the social and personal benefits that emanate for people with disabilities from activities in HE settings designed for their needs and which can lead to independent living, social, personal, and employment skills development, recreational and cultural enrichment, and improved self-esteem. The social and private benefits that yield for students attending HEIs are also pointed out by Salmi and D'Addio (2020) as well as the improved health outcomes and the higher life satisfaction

(UNESCO IESALC, 2020). Higher education socializes individuals and contributes to healthier relationships (Jahoda et al., 2009). It helps students reach their personal goals (Miller et al., 2019) and it develops students' self-confidence, autonomy and self-reliance (Rillotta et al., 2020; UNESCO IESALC, 2020). As Tugli (2015, p.100) stated "success of an individual can not only be measured through academic excellence but through extra-curricular activities such as sports, music and other cultural activities, which have positive impact on students' emotional, intellectual, and interpersonal development (Net Industries, 2013, p.1).

According to UNESCO IESALC (2020), access to HE empowers individuals to make the most of their capabilities and promote universal sustainable development; it maximizes individuals' functionality, it increases their knowledge, it helps them to articulate their ideas and feelings orally and in writing, to understand abstract concepts, the world and their community, while HE graduates live longer, have better dietary habits, higher financial safety, they are more likely to provide community service and possess leadership skills, they are more likely to spend time on recreation activities. The same institution points out that HE contributes to higher levels of science, innovation, industrial development, technology, and research capacity (UNESCO IESALC, 2020).

Attendance Rates

The impact of HE in students' lives justifies the increase of the number of SWD in HE. The number of SWD attending HEIs has doubled over the years 1986-2006 (Hadley, 2006) or even tripled from 1978 to 1998 (Cook et al., 2009) and over the years 1985-2010 (Barnard-Brak et al., 2010). It should be noted that these numbers may not be accurate, because many SWD do not disclose their disability in the context of HE (Barnard-Brak et al. 2010) due to the fear of stigma or emotional risk it can bring (Eccles et al., 2018; Melián & Meneses, 2022).

According to the National Center for Education Statistics (2020), 19.4% of undergraduate students and 11.9% of graduate students reported having a disability, whereas Matesic (2020) mentioned that the number of undergraduate students revealing a disability in HE was two million students (11% of undergraduates). According to UNESCO IESALC (2020), the global HE gross enrollment ratio (which is a ratio showing the percentage of population's enrollment in HE from 19-23 years old) has increased from 19% to 38% over the years 2000 – 2018.

Despite the increase of SWD in HE, only 8-14% of all students in HE in the US and Great Britain are SWD (Sachs & Schreuer, 2011). Students with disabilities attend institutions of HE at a lower rate than non-disabled students (Barnard-Brak et al., 2010; Cook et al., 2009; Podlucká, 2020; Smith, 2004), they drop out of HE at a higher rate than students without disabilities (Cook et al., 2009; Fleming et al., 2017; Podlucká, 2020; Walker, 2010) and those who do graduate take longer to complete their degree programs than the non-disabled population (Cook et al., 2009; Hills, 2014; Walker,

2010). They also present lower adjustment than students with no documented disabilities (Lipka et al., 2020). In addition, despite the development of inclusive practices and various institutional policies, SWD remain under-represented in policy-making processes and in the area of research (Vlachou & Papananou, 2018). To sum up, access to HE for SWD remains a challenge (Fernández-Batanero et al., 2022).

The Association for Higher Education Access and Disability (AHEAD, 2015), which is an independent non-profit organization, recorded the participation rates of SWD in HE in Ireland during the year 2013-2014. The above organization also provided data about the participation rates of SWD for the academic years 2012/13, 2011/12, 2010/11, 2009/10, 2008/09, 2005/2006 and 1998/1999. Twenty-seven Irish HEIs responded to the survey. Survey results showed that there was an increase in the number of SWD studying in institutions of HE in Ireland, which has doubled over the years 2009-2014. Specifically, their number rose up to 7% from 2012-2013, since the academic year 2012-2013, 9082 SWD registered in HE, while in 2013-2014, 9694 SWD registered in HE (8769 were undergraduate students and 925 were postgraduate students). This finding indicates that SWD consisted of 4.7% of the total student population.

Respectively with other SWD, SDHH enroll in mainstream postsecondary educational programs in increasing numbers (Almotiri, 2018; Bell & Swart, 2018; Garberoglio et al., 2017; Macleod-Gallinger, 2019; Wooten, 2014). By 2003, the number of SDHH entering HEIs in the United States exceeded 25.000 (Richardson et al., 2010). In addition, in 2007 in New Zealand approximately 800 SDHH registered with the institutions' disability support services (Powell et al., 2013).

Garberoglio et al. (2019) reported evidence on the undergraduate enrollment of SDHH in HEIs in the United States, using data from the 2015–16 National Postsecondary Student Aid Study. The sample size of the 2015–16 National Postsecondary Student Aid Study was 89,000 students. The researchers indicated that 1.3% of the enrolled students in HEIs were deaf, and that students who were deaf were older than their hearing peers and were more probable to attend HEIs part-time. In addition, students who were deaf entered HEIs five years after high-school in comparison with hearing students, who entered HEIs approximately two years after high-school. Furthermore, a larger number of students who were deaf attended online courses and deaf women were more likely to complete courses in HEIs rather than deaf men.

Regarding Greece, there are no accurate and official data of the registered people who are DHH in HEIs, which is a disadvantage of the Greek state, according to Mr. Gialouros, the president of Greek Federation of the Deaf (Karampidis et al., 2021). The inexistence of official data regarding the number of students who are DHH and, generally, students with disabilities studying in Greek HEIs was confirmed as well by the Ministry of Education and Religion of Greece and, in specific, the 4th Department of Student Affairs and Scholarships of the Directorate of Organizational and Academic Development, which the researcher contacted. The head of the above Department underlined the Ministry's willingness and effort to gather data regarding the number of SWD from

Greek HEIs, but this attempt was unsuccessful due to poor response rates. The researcher of this study contacted HEIs in Greece (in particular the accessibility and social care units) to gather data concerning the number of students who are DHH enrolled in HEIs. Thirteen HEIs provided data on the number of students who are DHH registered in the university (Table 1), while eight institutions provided no data regarding the number of students who are DHH. One institution stated that no accessibility unit for SWD exists. Furthermore, the Military School of Officer Corps and the Military School 'Euelpidon' excludes students who are DHH, since the candidates of the military schools must meet the criteria listed in the Presidential Decree 11/2014 regarding Crisis of Physical Capacity of conscripts, those classified in the Armed Forces, as well as military personnel in general (Presidential Decree 11/2014).

Table 1

Number of Students who are DHH Registered in Greek HEIs

Higher Education Institution	Number of students who are DHH
Aristotle University of Thessaloniki	76
National Kapodistrian University of Athens	72
University of Thessaly	12
University of Ioannina	11
University of Crete	0
University of Western Attica	10
School of Fine Arts	1
Democritus University of Thrace	0
National Technical University of Athens	0
Greek Open University	4
Economical University of Athens	5
University of Western Macedonia	2
University of Macedonia	3

Legislations Regarding the Access of Students with Disabilities in Higher Education

The increase of the number of individuals with disabilities attending HEIs is largely due to legislation, regulations, educational policies and practices that many countries implemented around the world, aiming to include people with disabilities in mainstream education and promote their rights and their equal education, compared to their non-disabled peers (Leyser & Greenberg, 2008; Liasidou & Antoniou, 2015).

Specifically, Section 504 of the Rehabilitation Act of 1973 was one of the first civil rights laws in the US. It was included as an amendment to the "Rehabilitation Act of 1973" and aimed to avoid intentional or unintentional discrimination against disabled people because of their disability. Specifically, it declared that all government programs, projects and activities financed by federal funds, primary and secondary schools and institutions of HE fall under this law, according to which any form of exclusion of individuals with disabilities is reprehensible and punishable (Edeh, 2012).

Additionally, the Declaration on the Rights of Persons with Disabilities of 1975 advocated that people with disabilities have the right to be respected, to maintain their identity, to be equal in terms of opportunities regardless of gender, to participate fully and effectively in society, to be provided with access and support services (UN General Assembly, 1975).

Moreover, the Warnock report (1978), formulated in the United Kingdom, declared that students with special educational needs must be educated in general school classes. They consist of 20% of the student population and emphasis should be placed on their abilities and potential. The Warnock report recorded more than 200 recommendations regarding special education, it focused on early intervention, continuing education and teacher education and it suggested the provision of support services based upon the needs of students rather than their classification in specific categories (Chatwin, 1983).

Also, the Salamanca Declaration of UNESCO (UNESCO, 1994), was a kind of manifesto in supporting the inclusive school: "Regular schools, with inclusive education orientation, are the more effective means of tackling discrimination, creating welcoming communities, building an inclusive society and shaping an education for all. Moreover, they provide effective education to the majority of children and improve the efficiency and ultimately the economic efficiency of the entire education system" (p. 8).

Article 24 of the "United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities" (UN General Assembly, 2006) and its optional protocol, ratified by many member states of the European Union, became an advocate of an inclusive education and policy as well. According to this article, SWD are not excluded from the general education system because of their disability, but must be provided with effective individualized support measures aimed at maximizing their academic and social development.

UNESCO's "Political Guidelines on Inclusion and Education" (2009) proclaimed equality of opportunity, full access of students to a quality education and the fight against discrimination against those who are marginalized, labeled and are excluded from education. Furthermore, the World Report on Disability (2011) emphasized the importance of dialoguing with people with disabilities, in order to listen their point of view. It underlined the need for appropriate education and training of general education teachers, through a perspective of cultivating the necessary perceptions and values, so that they are mentally empowered and able to respond effectively to the needs of the

heterogeneous population of people with special educational needs (European Agency for Development in Special Needs, 2011).

The above declarations and international texts were chosen indicatively, as there is a multitude of others that contributed to the promotion of inclusive education, such as "The World Declaration on Education for All" of 1990, "The Model Rules for the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities" of 1993, the "Disability Discrimination Act" (DDA, 1995), the United Nations Committee Resolution 2000/51 on the Human Rights of Persons with Disabilities, the "Special Educational Needs and Disability Discrimination Act" (SENDA, 2001), and others (Armstrong, 2012).

Greek educational legislation regarding SWD and/or special educational needs is in accordance with the National Action Plan on the Rights of People with Disabilities, which stipulates specific actions for SWD that reinforce inclusive education (European Commission, n.d.). The Ministry of Education and Religious Affairs is responsible to deliver policies and regulations aiming at the inclusion of SWD (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020). Law 1143/81 was the first law in the history of Special Education in Greece, which actually augmented the separation among normal and 'problematic' persons, classifying them in 12 categories, while Law 1566/1985 institutionalized education in Greece, but it was actually a mouthpiece of the previous law (Pappas et al., 2018). Law 2817/2000 focused on the educational needs of SWD and not on pathology of the disabilities (Pappas et al., 2018). Law 3699/2008 and the following complementary laws 4115/2013, 4186/2013, 4368/2016, 4415/2016, 4452/2017, 4547/2018, 4589/2019, 4638/2019, law 4713/ 2020 and law 4823/2021 consist of the current legislation in Greece regarding SWD and/or special educational needs (European Commission, n.d.).

As far as HE is concerned, the current institutional framework for the education of individuals with disabilities is laid down in Hellenic Law 4957/2022. According to Article 3 of the above Law, Greek HEIs operate with strategies that guarantee equal treatment between the sexes, impartiality, universal planning in order to ensure for teaching, administrative and other staff and SWD and special educational needs accessible infrastructures, services, equipment and educational materials. In addition, according to Article 209 of the Hellenic Law 4957/2022, "Units of Equal Access for students with disabilities and students with special educational needs" are recommended to be established. The Units of Equal Access aim to implement an equal access plan for all students, to support the academic access of all students by providing appropriate accessible textbooks, educational materials and interpretation and to reinforce alternative examination methods for SWD, depending on their needs and their educational capabilities. Moreover, they aim to provide individual assistive technologies, to facilitate electronic accessibility and electronic communication for the resolution of administrative issues of SWD and to ensure the physical access of SWD by providing transport and escort

service. Finally, they promote the cooperation among SWD and the Education Consultants and they assure the psycho-emotional support and guidance of people with disabilities.

Furthermore, Chapter VIII of Hellenic Law 4727/2020 entitled ‘Digital Accessibility’ incorporates into Greek legislation Directive (EU) 2016/2102 of the European Parliament and of the Council of 26 October 2016 on the accessibility of websites and applications for mobile devices of public sector organizations. In specific, Article 39 of the above Law (p. 9644-9645) underlines that “Public sector organizations design, develop, operate and maintain websites and mobile applications in accordance with the principles of accessibility, which include the sub-principles of perceptibility, usability, understandability and robustness”.

Moreover, Hellenic Law 4672/2020 incorporates into Greek legislation Directive (EU) 2017/1564 of the European Parliament and the Council of September 13, 2017 regarding certain permitted uses of protected works by virtue of intellectual property rights and related rights for benefit of the blind, amblyopic and persons with other reading difficulties and amends Directive 2001/29/EC on the harmonization of certain aspects of copyright and related rights in the information society. Article 8 of the aforementioned Law (p.883) refers to deaf individuals “It is allowed without permission of the beneficiary and without remuneration the reproduction, presentation and distribution to the public, projects for the benefit of deaf individuals, when these uses are directly related to their disability and do not have commercial character to the extent required by reason of the specific disability”.

In addition, Chapter II of the Hellenic Law 4488/2017 entitled ‘Implementing directives of the United Nations Convention for the rights of individuals with disabilities’ establishes that administrative authorities are required to respect the principles of universal planning when designing public policies, administrative services and products, processes, environments and organizational structures, which will be able to be used by everyone to the greatest extent possible, without demanding special adaptations. In particular, they must ensure equal access of persons with disabilities to the natural and built environment, to provide convenient means of communication and access to information, to inform and sensitize their staff, clients and recipients of their services regarding the rights of people with disabilities and universal design.

Furthermore, Article 7 of the Hellenic Law 4283/2014 permits the admission of all SWD in HEIs. It repeals the provision of paragraph 2 of article 35 of Hellenic Law 3794/2009 (Α΄ 156), according to which specific groups of SWD were not admitted to Departments in which, due to the nature of the science, it was difficult for them to attend the courses according to a reasoned decision of the department.

Article 24 of Hellenic Law 4074/2012 entitled, “Ratification of the Convention on the Rights of Individuals with disabilities and of the Optional Protocol to Convention on the Rights of Persons with Disabilities” also refers to HE and persons with disabilities.

In particular, paragraph 5 states that ‘States Parties shall ensure that persons with disabilities are able to have access to general HE, vocational training, adult education and lifelong learning, without discrimination and on an equal basis with others. For this end, States Parties shall ensure that reasonable accommodation is provided to persons with disabilities’ (p. 2610).

Additionally, Hellenic Law 4009/2011 refers to the structure, operation, quality assurance of studies and the internationalization of HEIs. In particular, the Law in question establishes the obligation of each university to define the special conditions and facilities regarding the attendance, the practicum and the way of conducting examinations for SWD. Article 52 of the Hellenic Law 4009/2011 also enacts the establishment of a student support service, aiming to provide advisory services to SWD, help them be included into HE, inform them of the operation of the institution and generally support them to complete successfully their studies. The provision for the operation of a student support service was also highlighted in Hellenic Law 3549/2007. In particular, article 12 declares the establishment of a student support service which aims to provide advisory services to SWD to transition smoothly from secondary to HE, to support them when they face difficulties, to help them successfully complete their studies.

Finally, it should be underlined, that individuals with disabilities are permitted by Article 35 of the Hellenic Law 3794/2009 to attend mainstreamed classes in Greek HEIs (apart from the Department of Visual Arts of Athens and the Departments of Visual and Applied Arts of the Universities of Thessaloniki and Western Macedonia) without the obligation to take national in excess of the number of entrants by a percentage of 5% as long as they hold a high school diploma (Law 3794/2009, Article 35). Article 7 of the Hellenic Law 4283/2014 permits the admission of all SWD in all HEIs. It repeals the provision of paragraph 2 of article 35 of Hellenic Law 3794/2009 (Α΄ 156), according to which specific groups of SWD were not admitted to Departments in which, due to the nature of the science, it was difficult for them to attend the courses according to a reasoned decision of the department.

References

AHEAD (Association for Higher Education Access & Disability) (2015). *Numbers of students with disabilities studying in higher education in Ireland 2013/14* [Report]. AHEAD Educational Press. http://hdl.handle.net/2262/76785

Alaghband, M., & Garibay, I. (2020). Effects of non-cognitive factors on post-secondary persistence of deaf students: An agent-based modeling approach. https://doi.org/10.48550/arXiv.2006.12624

Almotiri, A. (2018). Saudi deaf students post-secondary transitioning experience: A grounded theory study. *Deafness & Education International, 19*(3–4), 162–170. https://doi.org/10.1080/14643154.2018.1429731

Barnard-Brak, L., Lechtenberger, D., & Lan, W. (2010). Accommodation Strategies of College Students with Disabilities. *The Qualitative Report, 15*(2), 411–429. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2010.1158

Bell, D., & Swart, E. (2018). Learning experiences of students who are hard of hearing in higher education: Case study of a south African university. *Social Inclusion*, *6*(4), 137–148. https://doi.org/10.17645/si.v6i4.1643

Boutin, D. L. (2008). Persistence in postsecondary environments of students with hearing impairments. *Journal of Rehabilitation*, *74*(1), 25–31.

Chatwin, D. (1983). The Warnock Report: Recommendations and reactions. *Australian Journal of Remedial Education, 15*(1), 12–17. https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.15474

Cook, L., Rumrill, P. D., & Tankersley, M. (2009). Priorities and understanding of faculty members regarding college students with disabilities. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 21*(1), 84–96.

Eccles, S., Hutchings, M., Hunt, C., & Heaslip, V. (2018). Risk and stigma: Students' perceptions and disclosure of "disability" in higher education. *Widening Participation and Lifelong Learning, 20*(4), 191–208. https://doi.org/10.5456/WPLL.20.4.191

Edeh, S. P. (2012). *Education as a human right: Inclusion and social justice.* MA-thesis at the School of Education, University of Iceland. Reykjavík: University of Iceland.

European Agency for Development in Special Needs. (2011). Key principles for promoting quality in inclusive education – Recommendations for practice https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice_Key-Principles-2011-EN.pdf

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2020). *Country information for Greece - legislation and policy*. https://www.european-agency.org/country-information/greece/legislation-and-policy

European Commission. (n.d.). Educational support and guidance. In *National Education Systems*. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/greece/educational-support-and-guidance

Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., & Fernández-Cerero, J. (2022). Access and participation of students with disabilities: The challenge for higher education. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(19), 11918. https://doi.org/10.3390/ijerph191911918

Fleming, A. R., Plotner, A. J., & Oertle, K. M. (2017). College students with disabilities: The relationship between student characteristics, the academic environment, and performance. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 30(3), 209–221. https://eric.ed.gov/?id=EJ1163997

Garberoglio, C. L., Cawthon, S., & Sales, A. (2017). *Deaf people and educational attainment in the United States: 2017* (Report). Department of Education, Office of Special Education Programs, National Deaf Center on Postsecondary Outcomes. https://successforkidswithhearingloss.com/wp-content/uploads/2021/08/DeafPeopleandEducational_Attainment_white_paper.pdf

Garberoglio, C. L., Palmer, J. L., & Cawthon, S. (2019). *Undergraduate enrollment of deaf students in the United States* (Report). U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs, National Deaf Center on Postsecondary Outcomes. https://nationaldeafcenter.org/wp-content/uploads/2021/03/Undergraduate-Enrollment-of-Deaf-Students-in-the-United-States.pdf

Hadley, W. M. (2006). L.D. students' access to higher education: Self-advocacy and support. *Journal of Developmental Education, 30*(2), 10–16.

Hellenic Law 3794/2009, Rythmisi thematon tou panepistimiakou kai technologikou tomea tis anotatis ekpaidefsis kai alles diataxeis [Regulation of matters of the university and technological sector of higher education and other provisions], Efimeris tis Kyverniseos tis Ellinikis Dimokratias (FEK A 156/04.09.2009).

Hellenic Law 4009/2011, Domi, leitourgia, diasfalisi tis poiotitas ton spoudon kai diethnopoiisi ton anotaton ekpaideftikon idrymaton [Structure, function, quality assurance of studies and internationalization of higher education institutions], Efimeris tis Kyverniseos tis Ellinikis Dimokratias (FEK A 195/06.09.2011).

Hellenic Law 4074/2012, Kyrosi tis Symvasis gia ta dikaiomata ton atomon me anapiries kai tou Proairetikou Protokollou sti Symvasi gia ta dikaiomata ton atomon me anapiries [Ratification of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities and the Optional Protocol to the Convention on the Rights of Persons with Disabilities], Efimeris tis Kyverniseos tis Ellinikis Dimokratias (FEK A 88/11.04.2012).

Hellenic Law 4283/2014, Idrysi kai organosi Symvouliou Ethnikis Politikis gia tin Paideia kai alles diataxeis [Establishment and organization of the National Education Policy Council and other provisions], Efimeris tis Kyverniseos tis Ellinikis Dimokratias (FEK A 189/10.09.2014).

Hellenic Law 4488/2017, Syntaxiodotikes rythmiseis dimosiou kai loipes asfalistikes diataxeis, enischysi tis prostasias ton ergazomenon, dikaiomata atomon me anapiries kai alles diataxeis [State pension arrangements and other insurance pro-

visions, strengthening the protection of employees, rights of people with disabilities and other provisions], Efimeris tis Kyverniseos tis Ellinikis Dimokratias (FEK A 137/13.09.2017).

Hellenic Law 4672/2020, Ensomatosi tis Odigias (EE) 2017/1564 tou Evropaikou Koinovouliou kai tou Symvouliou tis 13is Septemvriou 2017 schetika me orismenes epitrepomenes chriseis orismenon prostatefomenon ergon kai allon antikeimenon prostasias dynamei dikaiomaton pnevmatikis idioktisias kai syngenikon dikaiomaton pros ofelos ton tyflon, ton amvlyopon kai ton atomon me alla provlimata anagnosis entypon kai gia tin tropopoiisi tis Odigias 2001/29/EK gia tin enarmonisi orismenon ptychon tou dikaiomatos tou dimiourgou kai syngenikon dikaiomaton stin koinonia tis pliroforias. [Transposition of Directive (EU) 2017/1564 of the European Parliament and of the Council of 13 September 2017 on certain permitted uses of certain works and other subject matter protected by copyright and related rights for the benefit of persons who are blind, visually impaired or otherwise print-disabled and amending Directive 2001/29/EC on the harmonisation of certain aspects of copyright and related rights in the information society], Efimeris tis Kyverniseos tis Ellinikis Dimokratias (FEK A 48/04.03.2020).

Hellenic Law 4727/2020, Psifiaki Diakyvernisi (Ensomatosi stin Elliniki Nomothesia tis Odigias (EE) 2016/2102 kai tis Odigias (EE) 2019/1024) - Ilektronikes Epikoinonies (Ensomatosi sto Elliniko Dikaio tis Odigias (EE) 2018/1972) kai alles diataxeis [Digital Governance (Incorporation into Greek Law of Directive (EU) 2016/2102 and Directive (EU) 2019/1024) - Electronic Communications (Incorporation into Greek Law of Directive (EU) 2018/1972) and other provisions], Efimeris tis Kyverniseos tis Ellinikis Dimokratias (FEK A 184/23.09.2020).

Hellenic Law 4957/2022, Neoi Orizontes sta Anotata Ekpaideftika Idrymata: Enischysi tis poiotitas, tis leitourgikotitas kai tis syndesis ton A.E.I. me tin koinonia kai loipes diataxeis [New Horizons in Higher Education Institutions: Strengthening the quality, functionality and connection of Higher Education Establishments with society and other provisions], Efimeris tis Kyverniseos tis Ellinikis Dimokratias (FEK A 141/21.07.2022).

Hills, C. J. (2014). *Self-advocacy in college students with learning disabilities* [Master's thesis, State University of New York at Fredonia]. https://soar.suny.edu/bitstream/handle/20.500.12648/458/Cory_Hills_Masters_Project_May2014.pdf?sequence=1

IIMB (Indian Institute of Management Bangalore), & Fourth Wave Foundation (FWF) (2012, January 20-21). *Enabling access for persons with disabilities to higher*

education and workplace: Role of ICT and assistive technologies. National conference presented at IIM Bangalore campus, India, January 20-21, 2012. http://cis-india.org/accessibility/technology-for-accessibility

Jahoda, A., Banks, P., Dagnan, D., Kemp, J., Kerr, W. and Williams, V. (2009). Starting a new job: The social and emotional experience of people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 22*(5), 421–425. https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2009.00497.x

Karampidis, K., Trigoni, A., & Papadourakis, G. (2021). *Communication challenges in inclusive education faced by deaf and non-deaf people. National report – Greece*. Hellenic Mediterranean University. https://www.uni-siegen.de/zew/in-sign/outcomes/communication_challenges/files/national_report_in-sign_greece_hmu_final.pdf

Leyser, Y., & Greenberg, L. (2008). College students with disabilities in teacher education: faculty attitudes and practices. *European Journal of Special Needs Education, 23*(3), 237–251. https://doi.org/10.1080/08856250802130442

Liasidou, A. & Antoniou, A. (2015). Head teachers' leadership for social justice and inclusion. *School Leadership & Management, 35*(4), 347–364. https://doi.org/10.1080/13632434.2015.1010499

Lipka, O., Sarid, M., Aharoni Zorach, I., Bufman, A., Hagag, A. A., & Peretz, H. (2020). Adjustment to higher education: A comparison of students with and without disabilities. *Frontiers in Psychology, 11,* 923. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00923

Lyner-Cleophas, M., Swart, E., Chataika, T., & Bell, D. (2014). Increasing access into higher learning: Insights from the 2011 African network on evidence-to-action on disability symposium-education commission. *African Journal of Disability 3*(2), Article 78. https://doi.org/10.4102/ajod.v3i2.78

Macleod-Gallinger, J. (2019). Employment Attainments of Deaf Adults one and Ten Years After Graduation from High School. *JADARA, 25*(4), Article 6. https://core.ac.uk/reader/234959012

Matesic, M. (2020). First-Year Retention of Students with Disabilities in Higher Education [Doctoral dissertation, Seton Hall University]. *Seton Hall University Dissertations and Theses (ETDs),* 2741. https://scholarship.shu.edu/dissertations/2741

Melián, E., & Meneses, J. (2022). Getting ahead in the online university: Disclosure experiences of students with apparent and hidden disabilities. *International Journal of Educational Research, 114*, 101991. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101991

Miller, S. C., Sax, C. L. & Tucker, M. S. (2019). Examining associations between post-secondary education, earnings, and provision of college and university training related to individuals with intellectual and developmental disabilities served by vocational rehabilitation. *Journal of Rehabilitation, 85*(1), 22–34.

National Center for Education Statistics (2020). *Digest of Education Statistics*. https://nces.ed.gov/programs/digest/d18/

Net Industries, (2013). College Extracurricular Activities – Impact on Students, Types of Extracurricular Activities. http://education.stateuniversity.com/pages/1855/College-Extracurricular-Activities.html

Palmer, J. L., Cawthon, S. W., Garberoglio, C. L., & Ivanko, T. (2019). *ACCESS is more than accommodations: 2018–2019 deaf college student national accessibility report.* National Deaf Center on Postsecondary Outcomes, The University of Texas at Austin. https://nationaldeafcenter.org/wp-content/uploads/2020/02/POD_Report_WEB.pdf

Pappas, M.A., Papoutsi, C., & Drigas, A. (2018). Policies, practices, and attitudes toward inclusive education: The Case of Greece. *Social Sciences, 7*(6), 90. https://doi.org/10.3390/socsci7060090

Podlucká, D. (2020). Educational goals for college students diagnosed with disabilities: From individualist to transformative activist agenda. *Psicologia da Educação, 50,* 52–64. https://doi.org/10.5935/2175-3520.20200006

Powell, D. R. A., Hyde, M. B. & Punch, R. (2013). Inclusion in postsecondary institutions with small numbers of deaf and hard-of-hearing students in New Zealand. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 19*(1), 126–140. https://doi.org/10.1093/deafed/ent035

Richardson, J. T., Marschark, M., Sarchet, T., & Sapere, P. (2010). Deaf and Hard-of-Hearing students' experiences in mainstream and separate postsecondary education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *15*(4), 358–382. https://doi.org/10.1093/deafed/enq030

Rillotta, F., Arthur, J., Hutchinson, C., & Raghavendra, P. (2020). Inclusive university experience in Australia: Perspectives of students with intellectual disability and their mentors. *Journal of Intellectual Disabilities, 24*(1), 102–117. https://doi.org/10.1177/1744629518769421

Sachs, D., & Schreuer, N. (2011). Inclusion of Students with Disabilities in Higher Education: Performance and participation in student's experiences. *Disability Studies Quarterly, 31*(2). https://doi.org/10.18061/dsq.v31i2.1593

Salmi, J., & D'Addio, A. (2020). Policies for achieving inclusion in higher education. *Policy Reviews in Higher Education, 5*(1), 47–72. https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1835529

Smith, J. A. (2004). *"College is a challenge. But I've got dreams and know I can do it!": Deaf students in mainstream colleges* [Doctoral dissertation, Oregon State University]. https://ir.library.oregonstate.edu/concern/graduate_thesis_or_dissertations/m613n136d

Schley, S., Walter, G. G., Weathers, R. R., Hemmeter, J., Hennessey, J. C., & Burkhauser, R. V. (2011). Effect of postsecondary education on the economic status of persons who are deaf or hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,16*(4), 524–536. https://doi.org/10.1093/deafed/enq060

Steele, P. E., & Wolanin, T. R. (2004). *Higher education opportunities for students with disabilities: A primer for policy makers*. Institute for Higher Education Policy. http://www.ihep.org/Publications/publications-detail.cfm?id=59

Tugli, A. K. (2015). Extra-curricular encounters and needs in the learning environment: The case of students with disabilities at University of Venda, *International Journal of Science Education, 10*(1), 97–102.

UN General Assembly (1975, December 9). *Declaration on the rights of disabled persons,* A/RES/3447 (XXX). http://www.refworld.org/docid/3b00f1c18.html

UN General Assembly (2006, December 13). *Convention on the rights of persons with disabilities,* A/RES/61/106, Annex I. http://www.refworld.org/docid/4680cd212.html

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education.* Paris, UNESCO.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2009). *Policy guidelines on inclusion in education* (ED.2009/WS/31). UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization & International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (UNESCO IESALC). (2020). *Towards universal access to higher education: International trends*. UNESCO IESALC. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849

Vlachou, A., & Papananou, I. (2018). Experiences and perspectives of Greek higher education students with disabilities. *Educational Research, 60*(2), 206–221. https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1453752

Walker, Q. D. (2010). An investigation of the relationship between career maturity, career decision self-efficacy, and self-advocacy of college students with and without disabilities [Doctoral dissertation, University of Iowa]. ProQuest Dissertation & Theses, 3409479. https://www.proquest.com/docview/635371322

Walter, G. G., & Dirmyer, R. (2013). The effect of education on the occupational status of deaf and hard of hearing 26-to-64-year-olds. *American Annals of the Deaf, 158*(1), 41–49. https://doi.org/10.1353/aad.2013.0014

Warnock, M. (1978). *Meeting special educational needs: A brief guide by Mrs. Mary Warnock to the report of the Committee of Enquiry into Education of Handicapped Children and Young People.* H.M. Stationery Off.

Weathers, R. R. 2nd, Walter, G., Schley, S., Hennessey, J., Hemmeter, J., & Burkhauser, R. V. (2007). How postsecondary education improves adult outcomes for Supplemental Security Income children with severe hearing impairments. *Social security bulletin, 67*(2), 101–131. https://www.ssa.gov/policy/docs/ssb/v67n2/v67n2p101.html

Wooten, P. M. (2014). A phenomenological study of online learning for deaf students in postsecondary education: A deaf perspective. *Doctoral Dissertations and Projects.* Paper 835. http://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/835

World Health Organization (WHO). (2011). *World report on disability 2011*. WHO.

Η δημιουργία του χώρου στις πανεπιστημιακές πολιτιστικές ομάδες του Πανεπιστημίου Κρήτης: Η περίπτωση του Ηρακλείου

Σκαρβελάκης Βασίλειος, MSc,MBA, Med Leadership,FHEA, Υπ Διδάκτορας, Εκπαιδευτής σεμιναρίων Etwinning, Συγγραφέας

Περίληψη

Οι πολιτιστικές ομάδες του Πανεπιστημίου Κρήτης στο Ηράκλειο αποτελούν έναν από τους σημαντικότερους πυρήνες φοιτητικής δημιουργικότητας, συνεργασίας και άτυπης μάθησης. Η έννοια του «χώρου» στις ομάδες αυτές υπερβαίνει τη φυσική διάσταση και συνδέεται με κοινωνικές σχέσεις, συμβολικές πρακτικές, διαδικασίες ταυτότητας και μορφές συμμετοχικής παιδαγωγικής. Το άρθρο εξετάζει πώς οι πολιτιστικές ομάδες του Ηρακλείου δημιουργούν, διαμορφώνουν και επανανοηματοδοτούν τον χώρο τους — φυσικό, κοινωνικό, ψηφιακό και συμβολικό — μέσα από θεωρητικές προσεγγίσεις του χώρου (Lefebvre, Massey), των κοινοτήτων πρακτικής (Wenger) και της παιδαγωγικής της δημιουργικότητας και της δημοκρατίας. Αναλύονται οι ιδιαιτερότητες του Φοιτητικού Κέντρου Ηρακλείου, η ιστορική εξέλιξη των ομάδων, οι παιδαγωγικές διαστάσεις της συμμετοχής και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν. Το άρθρο καταλήγει σε προτάσεις για ενίσχυση της θεσμικής υποστήριξης και για μελλοντικές κατευθύνσεις έρευνας.

Λέξεις-κλειδιά: χώρος, πολιτιστικές ομάδες, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ηράκλειο, κοινότητες πρακτικής

The Creation of Space within the Cultural Student Groups of the University of Crete: The Case of Heraklion

Skarvelakis Vasileios, MSc,MBA, MEdLeadership,FHEA, PhD Candidate,Adult Educator Etwinning seminars, Author

Abstract

Cultural student groups at the University of Crete in Heraklion constitute one of the most vibrant and creative aspects of student life. The concept of “space” within these groups transcends its physical dimension and is shaped through social relations, symbolic practices, identity processes, and forms of informal learning. This article examines how cultural groups in Heraklion create, shape, and re-signify their space — physical, social, digital, and symbolic — drawing on theoretical perspectives on space (Lefebvre, Massey), communities of practice (Wenger), and the pedagogy of creativity and democracy. The analysis highlights the specific characteristics of the Heraklion Student Centre, the historical development of the groups, the pedagogical dimensions of participation, and the challenges they face. The article concludes with proposals for strengthening institutional support and directions for future research.

Key-words: space, cultural groups, University of Crete, Heraklion, communities of practice

1. Εισαγωγή

Οι πανεπιστημιακές πολιτιστικές ομάδες αποτελούν έναν από τους πιο ζωντανούς και δημιουργικούς πυρήνες της φοιτητικής ζωής στο Πανεπιστήμιο Κρήτης. Από τις θεατρικές και μουσικές ομάδες μέχρι τα φωτογραφικά, χορευτικά και κινηματογραφικά σχήματα, οι φοιτητές διαμορφώνουν συλλογικά χώρους έκφρασης, συνεργασίας και καλλιτεχνικής αναζήτησης. Η έννοια του «χώρου» στις ομάδες αυτές υπερβαίνει την υλική διάσταση και συνδέεται με κοινωνικές σχέσεις, συμβολικές πρακτικές και διαδικασίες ταυτότητας, όπως έχει αναδειχθεί στη σχετική βιβλιογραφία (Lefebvre, 1991· Massey, 2005).

Στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, όπου η φοιτητική κοινότητα έχει ιστορικά αναπτύξει ισχυρές παραδόσεις αυτοοργάνωσης και πολιτιστικής δράσης, η δημιουργία του χώρου αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Οι ομάδες συχνά λειτουργούν σε περιβάλλοντα με περιορισμένες υποδομές, γεγονός που τις ωθεί να επανανοηματοδοτήσουν αίθουσες, υπόγεια, αμφιθέατρα ή ακόμη και υπαίθριους χώρους ως τόπους δημιουργίας. Παράλληλα, η κοινωνική και συμβολική διάσταση του χώρου ενισχύεται από τις σχέσεις, τις τελετουργίες και τις κοινές αφηγήσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών (Tuan, 1977).

Στόχος του παρόντος άρθρου είναι να διερευνήσει πώς οι πολιτιστικές ομάδες του Πανεπιστημίου Κρήτης δημιουργούν, διαμορφώνουν και διαχειρίζονται τον χώρο τους — φυσικό, κοινωνικό, ψηφιακό και συμβολικό. Μέσα από θεωρητικές προσεγγίσεις και ανάλυση των παιδαγωγικών διαστάσεων της συμμετοχής, επιχειρείται να αναδειχθεί ο ρόλος των ομάδων ως κοινοτήτων μάθησης και ως πεδίων καλλιτεχνικής και δημοκρατικής πρακτικής (Wenger, 1998). Η μελέτη φιλοδοξεί να συμβάλει στη συζήτηση για τη σημασία των πολιτιστικών δράσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και να προσφέρει ένα πλαίσιο κατανόησης της δυναμικής του χώρου στο συγκεκριμένο πανεπιστημιακό περιβάλλον.

---

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

2.1 Ο χώρος ως κοινωνική και παιδαγωγική κατασκευή

Η έννοια του χώρου έχει αποτελέσει αντικείμενο εκτεταμένης θεωρητικής συζήτησης. Ο Lefebvre (1991) υποστηρίζει ότι ο χώρος δεν είναι ουδέτερος ούτε δεδομένος, αλλά παράγεται μέσα από κοινωνικές σχέσεις, πρακτικές και εξουσιαστικές δομές. Αντίστοιχα, η Massey (2005) προτείνει ότι ο χώρος είναι μια πολλαπλότητα σε συνεχή εξέλιξη, αποτέλεσμα αλληλεπιδράσεων και διαπραγματεύσεων.

Στο πεδίο της εκπαίδευσης, ο χώρος αποκτά παιδαγωγική διάσταση: επηρεάζει τη μάθηση, την αίσθηση ασφάλειας, τη δημιουργικότητα και τη συμμετοχή (Ellsworth, 2005). Η διαμόρφωση ενός χώρου που ενθαρρύνει την έκφραση, τη συνεργασία και την ελευθερία αποτελεί βασικό στοιχείο για την ανάπτυξη κοινοτήτων μάθησης και δημιουργίας.

2.2 Κοινότητες πρακτικής και άτυπη μάθηση

Οι πολιτιστικές ομάδες μπορούν να ιδωθούν ως «κοινότητες πρακτικής», σύμφωνα με τη θεωρία του Wenger (1998). Σε τέτοιες κοινότητες, η μάθηση προκύπτει μέσα από τη συμμετοχή, την αλληλεπίδραση και την κοινή δραστηριότητα, όχι μέσα από τυπικές διδακτικές διαδικασίες. Τα μέλη αναπτύσσουν ταυτότητες μέσα από τη συμμετοχή τους, διαμορφώνουν κοινές πρακτικές και μοιράζονται στόχους, αξίες και τρόπους έκφρασης.

Η άτυπη μάθηση που αναπτύσσεται στις πολιτιστικές ομάδες είναι πολυδιάστατη: αφορά καλλιτεχνικές δεξιότητες, κοινωνικές ικανότητες, συνεργατικότητα, διαχείριση συγκρούσεων, αλλά και την καλλιέργεια της αυτονομίας και της δημιουργικής σκέψης (Eraut, 2004). Η συμμετοχή ενισχύει την αίσθηση του ανήκειν και συμβάλλει στη διαμόρφωση συλλογικής ταυτότητας.

2.3 Πολιτιστικές ομάδες ως πεδία δημιουργικότητας και δημοκρατίας

Οι πανεπιστημιακές πολιτιστικές ομάδες αποτελούν χώρους όπου η τέχνη λειτουργεί ως μέσο έκφρασης, ενδυνάμωσης και κοινωνικής συνοχής. Η δημιουργικότητα δεν αφορά μόνο το καλλιτεχνικό αποτέλεσμα, αλλά και τις διαδικασίες συνεργασίας, λήψης αποφάσεων και αυτοοργάνωσης (Sawyer, 2012). Πολλές ομάδες λειτουργούν με οριζόντιες δομές, ενθαρρύνοντας τη δημοκρατική συμμετοχή και την ανάληψη ευθύνης από όλα τα μέλη (Biesta, 2011).

Η τέχνη, ως συλλογική πρακτική, δημιουργεί έναν χώρο όπου οι φοιτητές μπορούν να πειραματιστούν, να διαπραγματευτούν ρόλους, να εκφράσουν προσωπικές και συλλογικές αφηγήσεις και να αναπτύξουν δεξιότητες που υπερβαίνουν το πλαίσιο της ακαδημαϊκής τους ειδίκευσης. Έτσι, οι πολιτιστικές ομάδες λειτουργούν ως μικροκοινωνίες που καλλιεργούν δημοκρατικές αξίες, συμπερίληψη και δημιουργική ελευθερία.

---

3. Το Πανεπιστήμιο Κρήτης στο Ηράκλειο ως περιβάλλον δημιουργίας χώρου

3.1 Ιστορική εξέλιξη των πολιτιστικών ομάδων στο Ηράκλειο

Οι πολιτιστικές ομάδες στο Ηράκλειο αναπτύχθηκαν σταδιακά από τη δεκαετία του 1990, με πρωτοβουλίες φοιτητών που αναζητούσαν χώρους καλλιτεχνικής έκφρασης πέρα από το ακαδημαϊκό πρόγραμμα. Με την πάροδο των χρόνων, οι ομάδες πολλαπλασιάστηκαν, καλύπτοντας θέατρο, χορό, μουσική, φωτογραφία, κινηματογράφο, ραδιοφωνική παραγωγή και άλλες μορφές τέχνης.

Το Φοιτητικό Κέντρο Ηρακλείου αποτέλεσε και συνεχίζει να αποτελεί τον βασικό χώρο συγκέντρωσης και δράσης των ομάδων. Παρά τις περιορισμένες υποδομές, οι φοιτητές έχουν καταφέρει να δημιουργήσουν ένα ζωντανό οικοσύστημα πολιτισμού.

3.2 Θεσμικό πλαίσιο και υποστήριξη

Το Πανεπιστήμιο Κρήτης παρέχει υποδομές, τεχνική υποστήριξη και, σε ορισμένες περιπτώσεις, οικονομική ενίσχυση. Ωστόσο, οι ομάδες συχνά αντιμετωπίζουν:

- έλλειψη σταθερών χώρων,

- ανάγκη αυτοοργάνωσης,

- γραφειοκρατικά εμπόδια,

- αυξημένη ζήτηση για αίθουσες.

Η θεσμική υποστήριξη είναι σημαντική, αλλά συχνά ανεπαρκής σε σχέση με την ένταση της φοιτητικής πολιτιστικής δραστηριότητας στο Ηράκλειο.

---

4. Η δημιουργία του χώρου στις πολιτιστικές ομάδες του Πανεπιστημίου Κρήτης

4.1 Ο φυσικός χώρος

Οι δραστηριότητες των φοιτητικών ομάδων λαμβάνουν χώρα κυρίως στο Φοιτητικό Κέντρο στο Ρέθυμνο, έναν διώροφο χώρο με μικρές αίθουσες, καθώς και σε αίθουσες γύρω αλλά και του Θεάτρου Μανασάκη. Παρά το γεγονός ότι πολλοί από αυτούς τους χώρους δεν σχεδιάστηκαν εξαρχής για καλλιτεχνική χρήση, οι ομάδες τους μεταμορφώνουν δημιουργικά, προσαρμόζοντάς τους στις ανάγκες τους.

Η υλικότητα του χώρου — η ευελιξία, η προσβασιμότητα, οι συμβολισμοί — παίζει καθοριστικό ρόλο. Ο χώρος στο Φοιτητικό Κέντρο του Πανεπιστημίου Κρήτης επιδιώκει να είναι συμπεριληπτικός, σύγχρονος, επιστημονικά προσανατολισμένος και ανοιχτός στη μάθηση πέρα από τα επίσημα πρόγραμματα σπουδών. Η διεπιστημονικότητα, η διαθεματικότητα και η κοινωνική μάθηση αποτελούν βασικές λειτουργίες του.

Οι χώροι μεταμορφώνονται μέσα από την παρουσία των φοιτητών, των συμβούλων και των συμμετεχόντων. Ανάλογα με τις ανάγκες της εποχής, την κουλτούρα των ομάδων και την υποστήριξη του Πανεπιστημίου, οι χώροι αυτοί γίνονται καινοτόμοι εκπαιδευτικοί τόποι που ανοίγουν στους φοιτητές ένα ευρύτερο παράθυρο στον κόσμο.

4.2 Ο κοινωνικός χώρος

Ο κοινωνικός χώρος των ομάδων συγκροτείται μέσα από σχέσεις, ρόλους και συλλογικές διαδικασίες. Η συμμετοχή, η ομαδικότητα και η ανοχή αποτελούν βασικά στοιχεία της κουλτούρας των ομάδων. Οι φοιτητές μαθαίνουν να συνεργάζονται, να σέβονται τις αξίες των άλλων και να υπερασπίζονται τη διαφορετικότητα.

Οι συγκρούσεις, όταν προκύπτουν, αντιμετωπίζονται μέσα από διάλογο, συνεργασία και σεβασμό, πάντα εντός των ορίων του νόμου και της πανεπιστημιακής δεοντολογίας. Η διαδικασία αυτή συμβάλλει στη διαμόρφωση κοινής ταυτότητας και στην ενίσχυση της συλλογικής μνήμης.

4.3 Ο ψηφιακός χώρος

Τα τελευταία χρόνια, οι πολιτιστικές ομάδες επεκτείνουν τη δράση τους και στον ψηφιακό χώρο, αξιοποιώντας μέσα όπως Facebook, Instagram, Discord, Teams, mailing lists αλλά και το ραδιόφωνικο σταθμό του Πανεπιστημίου Κρήτης. Ο ψηφιακός χώρος λειτουργεί ως εργαλείο οργάνωσης, προβολής και συμμετοχής, ενισχύοντας τη συνοχή και τη συνέχεια των ομάδων.

Η πανδημία COVID-19 ενίσχυσε την ανάγκη για υβριδικότητα, με αποτέλεσμα πολλές ομάδες να λειτουργούν πλέον συνδυαστικά, αξιοποιώντας τόσο τον φυσικό όσο και τον ψηφιακό χώρο. Ο ψηφιακός χώρος λειτουργεί ως μοχλός μεγέθυνσης της εβδομαδιαίας δράσης, επεκτείνοντας τον χρόνο, τον χώρο και τα συναισθήματα που παράγονται στις συναντήσεις.

4.4 Ο συμβολικός και πολιτισμικός χώρος

Οι πολιτιστικές ομάδες παράγουν έναν πλούσιο συμβολικό χώρο μέσα από επιστημονικά και πρακτικά εργαστήρια, παραδόσεις, ετήσιες παραστάσεις, φεστιβάλ και εκδηλώσεις. Οι δραστηριότητες αυτές πραγματοποιούνται κυρίως στο Φοιτητικό Κέντρο, στον περιβάλλοντα χώρο του και στο Θέατρο Μανασάκη, αλλά συχνά επεκτείνονται και εκτός Πανεπιστημίου σε συνεργασία με διάφορους φορείς.

Οι ομάδες δημιουργούν πολιτισμό που ξεπερνά τα όρια του Πανεπιστημίου Κρήτης, αναπτύσσοντας συνεργασίες και παράγοντας καινοτόμο εμπειρικό, μεθοδολογικό και θεωρητικό περιεχόμενο. Η αίσθηση του «ανήκειν» ενισχύεται μέσα από τη συλλογική μνήμη, τις κοινές εμπειρίες και τις αφηγήσεις που διαμορφώνουν οι ομάδες.

---

5. Παιδαγωγικές Διαστάσεις

Οι πολιτιστικές ομάδες λειτουργούν ως χώροι άτυπης μάθησης και προσωπικής ανάπτυξης. Οι φοιτητές αναπτύσσουν δεξιότητες όπως συνεργασία, δημιουργικότητα, αυτοέκφραση, ηγεσία και διαχείριση συγκρούσεων. Η δημοκρατική λειτουργία των ομάδων — η οριζόντια λήψη αποφάσεων, η ανάληψη ευθύνης, η αυτοοργάνωση — αποτελεί μια μορφή παιδαγωγικής πρακτικής που ενισχύει την ενεργή συμμετοχή και την ενδυνάμωση των φοιτητών.

Οι ομάδες λειτουργούν ως μικροκοινωνίες όπου οι φοιτητές μαθαίνουν να συνυπάρχουν, να διαπραγματεύονται, να δημιουργούν και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Η συμμετοχή στις ομάδες συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτονομίας, της αυτοπεποίθησης και της κοινωνικής συνείδησης.

Οι πολιτιστικές ομάδες του Ηρακλείου λειτουργούν ως χώροι άτυπης μάθησης και προσωπικής ανάπτυξης. Οι φοιτητές αναπτύσσουν:

- συνεργατικότητα,

- δημιουργικότητα,

- αυτοέκφραση,

- ηγετικές δεξιότητες,

- δεξιότητες διαχείρισης συγκρούσεων.

Η δημοκρατική λειτουργία των ομάδων αποτελεί παιδαγωγική πρακτική που ενισχύει την ενεργή συμμετοχή και την ενδυνάμωση των φοιτητών.

---

6. Προκλήσεις και Αντιστάσεις

Οι πολιτιστικές ομάδες του Πανεπιστημίου Κρήτης στο Ηράκλειο λειτουργούν μέσα σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε δημιουργικότητα, συμμετοχή και φοιτητική ενέργεια. Ωστόσο, η καθημερινή τους δράση συνοδεύεται από μια σειρά προκλήσεων που δεν

λειτουργούν αποτρεπτικά, αλλά αναδεικνύουν την ανάγκη για συνεχή εξέλιξη και ενίσχυση του οικοσυστήματος στο οποίο αναπτύσσονται. Μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις αφορά τη διαρκή ανάγκη για περισσότερους και πιο εκπαιδευτικά διαμορφωμένους χώρους, οι οποίοι θα μπορούσαν να υποστηρίξουν ακόμη καλύτερα το εύρος και την ποιότητα των δραστηριοτήτων. Το Φοιτητικό Κέντρο Ηρακλείου αποτελεί έναν ζωντανό πυρήνα πολιτισμού, όμως η ένταση και η ποικιλία των δράσεων συχνά αναδεικνύουν την ανάγκη για επιπλέον αίθουσες, ειδικά διαμορφωμένους χώρους πρόβας, χώρους τεχνικής υποστήριξης και μικρές σκηνές που θα ενίσχυαν τον εκπαιδευτικό χαρακτήρα των ομάδων. Η προοπτική δημιουργίας τέτοιων χώρων δεν αποτελεί κριτική, αλλά ευκαιρία για περαιτέρω ανάπτυξη και αναβάθμιση της φοιτητικής εμπειρίας.

Παράλληλα, οι ομάδες καλούνται να λειτουργήσουν μέσα σε ένα πολύπλοκο θεσμικό περιβάλλον, όπου η υποστήριξη είναι υπαρκτή αλλά συχνά χρειάζεται ενίσχυση, σταθερότητα και μακροπρόθεσμο σχεδιασμό. Η διαδικασία συντονισμού με διοικητικές υπηρεσίες, η οργάνωση εκδηλώσεων, η διαχείριση εξοπλισμού και η τήρηση διαδικασιών απαιτούν χρόνο, συνεργασία και προσαρμοστικότητα. Η ύπαρξη ενός πιο σταθερού πλαισίου λειτουργίας θα μπορούσε να ενισχύσει την αυτονομία των ομάδων και να μειώσει τις διοικητικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

Μια ακόμη πρόκληση αφορά τη διαχείριση της ετερογένειας των μελών. Οι ομάδες στο Ηράκλειο συγκεντρώνουν φοιτητές από διαφορετικά επιστημονικά πεδία, επίπεδα εμπειρίας και προσωπικές προσδοκίες. Η ανάγκη για συμπερίληψη και ανοιχτότητα συνυπάρχει με την επιθυμία για καλλιτεχνική ποιότητα, δημιουργώντας ένα πεδίο συνεχούς διαπραγμάτευσης. Η οριζόντια λήψη αποφάσεων, η δημοκρατική λειτουργία και η αυτοοργάνωση αποτελούν ισχυρά στοιχεία, αλλά απαιτούν ώριμες δεξιότητες συντονισμού, επικοινωνίας και διαχείρισης συγκρούσεων.

Τέλος, οι ομάδες καλούνται να ανταποκριθούν στις μεταβαλλόμενες συνθήκες της σύγχρονης φοιτητικής ζωής, όπως η υβριδική λειτουργία μετά την πανδημία, η αυξημένη χρήση ψηφιακών εργαλείων και οι νέες μορφές συμμετοχής. Η προσαρμογή σε αυτές τις αλλαγές απαιτεί τεχνικές δεξιότητες, ευελιξία και συνεχή ανανέωση των πρακτικών τους.

Παρά τις προκλήσεις αυτές, οι πολιτιστικές ομάδες του Ηρακλείου επιδεικνύουν αξιοσημείωτη ανθεκτικότητα και δημιουργικότητα. Η ικανότητά τους να μετατρέπουν κάθε δυσκολία σε ευκαιρία μάθησης και εξέλιξης αποτελεί βασικό στοιχείο της δυναμικής τους και της συμβολής τους στην πανεπιστημιακή κοινότητα.

---

7. Συμπεράσματα

Η δημιουργία του χώρου στις πολιτιστικές ομάδες του Πανεπιστημίου Κρήτης αποτελεί μια σύνθετη και δυναμική διαδικασία, η οποία εκτείνεται πέρα από τη φυσική διάσταση και αγγίζει κοινωνικές, παιδαγωγικές, ψηφιακές και συμβολικές πτυχές της φοιτητικής ζωής. Οι ομάδες δεν περιορίζονται στη χρήση των διαθέσιμων υποδομών, αλλά παράγουν οι ίδιες τον χώρο τους μέσα από πρακτικές συμμετοχής, συνεργασίας, δημιουργικότητας και αυτοοργάνωσης. Ο χώρος, όπως τον περιγράφουν οι Lefebvre (1991) και Massey (2005), δεν είναι στατικός· είναι προϊόν κοινωνικών σχέσεων, διαπραγματεύσεων και συλλογικών νοηματοδοτήσεων. Αυτό ακριβώς αποτυπώνεται στις πολιτιστικές ομάδες του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Η ανάλυση έδειξε ότι:

- Ο φυσικός χώρος μεταμορφώνεται μέσα από την ενεργή παρουσία των φοιτητών, οι οποίοι τον προσαρμόζουν στις ανάγκες τους και τον επανανοηματοδοτούν ως τόπο δημιουργίας, μάθησης και συμπερίληψης.

- Ο κοινωνικός χώρος συγκροτείται μέσα από σχέσεις, ρόλους και συλλογικές διαδικασίες που ενισχύουν την αίσθηση του ανήκειν, την ομαδικότητα και τη δημοκρατική συμμετοχή.

- Ο ψηφιακός χώρος λειτουργεί ως προέκταση του φυσικού, ενισχύοντας την οργάνωση, την επικοινωνία και τη συμμετοχή, ιδιαίτερα μετά την πανδημία.

- Ο συμβολικός χώρος παράγεται μέσα από τελετουργίες, παραδόσεις, παραστάσεις και κοινές αφηγήσεις, οι οποίες ενισχύουν τη συλλογική μνήμη και την πολιτισμική ταυτότητα των ομάδων.

Οι πολιτιστικές ομάδες του Πανεπιστημίου Κρήτης λειτουργούν ως κοινότητες πρακτικής (Wenger, 1998), όπου η μάθηση είναι άτυπη, βιωματική και κοινωνικά κατασκευασμένη. Παράγουν πολιτισμό που ξεπερνά τα όρια του Πανεπιστημίου, συμβάλλοντας στην τοπική κοινωνία και στη διαμόρφωση μιας ευρύτερης κουλτούρας συμμετοχής και δημιουργικότητας.

Ωστόσο, οι ομάδες αντιμετωπίζουν και σημαντικές προκλήσεις: έλλειψη σταθερών χώρων, αβεβαιότητα στη θεσμική υποστήριξη, ανάγκη διαχείρισης μεγάλων και ετερογενών ομάδων, καθώς και την πρόκληση της ισορροπίας μεταξύ ανοιχτότητας και καλλιτεχνικής ποιότητας. Η αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων απαιτεί συνεργασία μεταξύ φοιτητών, διοίκησης και θεσμικών φορέων.

Προτάσεις για ενίσχυση

Με βάση τα παραπάνω, προτείνονται τα εξής:

- Θεσμική κατοχύρωση σταθερών χώρων για τις πολιτιστικές ομάδες, με κατάλληλο εξοπλισμό και υποδομές.

- Ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ διοίκησης, σχολών και φοιτητικών συλλόγων, ώστε να διασφαλίζεται η συνέχεια και η βιωσιμότητα των ομάδων.

- Ανάπτυξη προγραμμάτων επιμόρφωσης για συντονιστές και μέλη ομάδων σε θέματα ομαδικής διαχείρισης, συμπερίληψης και δημιουργικής συνεργασίας.

- Καταγραφή και ανάδειξη της ιστορίας των πολιτιστικών ομάδων, ώστε να ενισχυθεί η συλλογική μνήμη και η πολιτισμική κληρονομιά του Πανεπιστημίου Κρήτης.

- Ενίσχυση της υβριδικότητας, με αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων που διευκολύνουν τη συμμετοχή και την οργάνωση.

Μελλοντικές κατευθύνσεις έρευνας

Η παρούσα μελέτη ανοίγει τον δρόμο για περαιτέρω έρευνα σε ζητήματα όπως:

- η επίδραση της συμμετοχής στις πολιτιστικές ομάδες στην ακαδημαϊκή πορεία και την προσωπική ανάπτυξη των φοιτητών,

- η συγκριτική μελέτη πολιτιστικών ομάδων σε διαφορετικά πανεπιστήμια,

- η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ πολιτιστικής δράσης και φοιτητικής δημοκρατίας,

- η ανάλυση της υβριδικής λειτουργίας των ομάδων μετά την πανδημία.

Οι πολιτιστικές ομάδες του Πανεπιστημίου Κρήτης αποτελούν ένα ζωντανό εργαστήριο δημιουργίας χώρου, ταυτότητας και πολιτισμού. Η ενίσχυση και η αναγνώριση του έργου τους είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη μιας συμπεριληπτικής, δημοκρατικής και δημιουργικής πανεπιστημιακής κοινότητας.

Βιβλιογραφία

Biesta, G. J. J. (2011). Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship. Sense Publishers.

Ellsworth, E. (2005). Places of learning: Media, architecture, pedagogy. Routledge.

Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. Studies in Continuing Education, 26(2), 247–273. https://doi.org/10.1080/158037042000225245

Lefebvre, H. (1991). The production of space (D. Nicholson-Smith, Trans.). Blackwell. (Original work published 1974)

Massey, D. (2005). For space. Sage.

Sawyer, R. K. (2012). Explaining creativity: The science of human innovation (2nd ed.). Oxford University Press.

Tuan, Y.-F. (1977). Space and place: The perspective of experience. University of Minnesota Press.

Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning, and identity. Cambridge University Press.

Η εκπαιδευτική αξιοποίηση των Μουσείων Φυσικών Επιστημών και Τεχνολογίας: απόψεις εκπαιδευτικών Φ.Ε. της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας

Δαλιάνη Θεοχάρη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.02, M.Ed.

Περίληψη

Στόχο της παρούσας μελέτης αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών ειδικότητας Φυσικών Επιστημών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας σχετικά με τον εκπαιδευτικό ρόλο των Μουσείων Φυσικών Επιστημών και Τεχνολογίας και την αξιοποίησή τους στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών. Για το ερευνητικό εγχείρημα υιοθετήθηκε η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων σε δείγμα δεκαοχτώ (18) εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση των ευρημάτων διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημαντική συμβολή της μουσειακής εκπαίδευσης στη διδακτική των σχετικών μαθημάτων, την ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών/μαθητριών λόγω της εμπλοκής τους σε βιωματικές δραστηριότητες και τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη στα μαθήματα φυσικών επιστημών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Παράλληλα προέκυψε ότι στα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, η διδακτική των φυσικών επιστημών σε μη τυπικά περιβάλλοντα -όπως τα μουσεία- δεν ενισχύεται επαρκώς, ενώ καταγράφονται δυσκολίες οργανωτικού και θεσμικού χαρακτήρα, που αποδυναμώνουν τη σύνδεση σχολείου-μουσείου και την εκπαιδευτική αξιοποίησή τους στη διδασκαλία των θετικών μαθημάτων.

Λέξεις-κλειδιά: Μουσεία Φυσικών Επιστημών, μουσειακή εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί ΠΕ04, αναλυτικά προγράμματα σπουδών.

The educational use of Natural Science and Technology Museums: views of science teachers from the Achaia Secondary Education Directorate

Daliani Theochari, Chemistry Teacher, M.Ed.

Abstract

The aim of this study is to investigate the views of secondary school science teachers in Achaia on the educational role of science museums and their use in teaching natural sciences. A qualitative methodological approach was adopted for the research project, using semi-structured interviews with a sample of eighteen (18) teachers. The analysis of the findings showed that teachers recognize the important contribution of museum education to the teaching of relevant subjects, in enhancing students' interest through their involvement in experiential activities, and in linking theory with practice in science courses in secondary education. At the same time, it emerged that in the current detailed curricula, the teaching of natural sciences in non-formal environments, such as museums, is not sufficiently reinforced, while there are organizational and institutional

difficulties that weaken the school-museum connection and their educational use in teaching science subjects.

Key-Words: Natural science museums, museum education, natural science teachers, detailed curricula

Εισαγωγή

Ο ρόλος των μουσείων στη σύγχρονη κοινωνία έχει επαναπροσδιοριστεί ουσιαστικά τις τελευταίες δεκαετίες, υπερβαίνοντας τον παραδοσιακό χαρακτήρα τους ως χώρων συλλογής, διαφύλαξης και έκθεσης πολιτιστικών και επιστημονικών τεκμηρίων. Τα σύγχρονα μουσεία λειτουργούν ως δυναμικοί θεσμοί γνώσης, πολιτισμού και κοινωνικής συμμετοχής και συμβάλλουν ενεργά στη διά βίου μάθηση, την κοινωνική συνοχή και τη δημοκρατική πρόσβαση στη γνώση. Στο πλαίσιο αυτό, τα μουσεία συγκροτούν πολυδιάστατα μαθησιακά περιβάλλοντα, όπου η γνώση δεν μεταδίδεται παθητικά, αλλά οικοδομείται μέσα από την εμπειρία, την αλληλεπίδραση, τον στοχασμό και τη διερεύνηση (Στεφάνου, 2010).

Η αξιοποίηση σύγχρονων τεχνολογιών, διαδραστικών εκθεμάτων και συμμετοχικών πρακτικών έχει μετασχηματίσει τη μουσειακή εμπειρία, καθιστώντας τον επισκέπτη ενεργό συνδιαμορφωτή της γνώσης. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, τα μουσεία συμβάλλουν ουσιαστικά στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας, της επιστημονικής εγγραμματοσύνης και της ικανότητας κατανόησης σύνθετων εννοιών, συνδέοντας το παρελθόν με το παρόν και το μέλλον. Ιδιαίτερη σημασία αποκτά ο εκπαιδευτικός τους ρόλος, καθώς λειτουργούν υποστηρικτικά προς την τυπική εκπαίδευση, προσφέροντας εναλλακτικά παιδαγωγικά πλαίσια που δύσκολα αναπαράγονται στο σχολικό περιβάλλον (Καλογιάννη, 2015).

Η ελληνική και διεθνής βιβλιογραφία καταγράφει θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις μουσειακές εκπαιδευτικές δράσεις, αλλά και σημαντικές δυσκολίες τους. Ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν ως βασικά εμπόδια την έλλειψη σύνδεσης με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, την περιορισμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα μουσειοπαιδαγωγικής, καθώς και οργανωτικούς και θεσμικούς περιορισμούς, όπως η απόσταση, ο χρόνος και η μετακίνηση των μαθητών (Βέμη, 2006· Καλογιάννη, 2015· Tal & Steiner, 2006· Tran, 2002).

Τέλος, στην ελληνική πραγματικότητα η ανάπτυξη μουσείων Φ.Ε. υπήρξε περιορισμένη για πολλά χρόνια, λόγω έμφασης στα αρχαιολογικά μουσεία και περιορισμένης ψηφιακής κουλτούρας. Ωστόσο, από τις αρχές του 21ου αιώνα παρατηρείται σημαντική αύξηση νέων μουσειακών χώρων και αναβάθμιση υφιστάμενων δομών, με στόχο την προώθηση της επιστήμης, της τεχνολογίας και της καινοτομίας στο ευρύ κοινό. Τα μουσεία πλέον λειτουργούν ως χώροι αλληλεπίδρασης, διερεύνησης και πειραματισμού, επιτρέποντας στους μαθητές να κατανοήσουν φυσικά φαινόμενα, τεχνολογικές εξελίξεις και επιστημονικές έννοιες μέσα από πρακτικές εμπειρίες και διαδραστικές εκθέσεις (Κολιόπουλος, 2017).

Μουσείο: Εννοιολογικές προσεγγίσεις

Ο σύγχρονος ορισμός για το μουσείο δόθηκε από το Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων το 2022 (ICOM, 2022), σύμφωνα με τον οποίο:
ένα *μουσείο είναι ένας μη κερδοσκοπικός, μόνιμος οργανισμός στην υπηρεσία της κοινωνίας που ερευνά, συλλέγει, συντηρεί, ερμηνεύει και εκθέτει υλική και άυλη κληρονομιά. Ανοιχτά στο κοινό, προσβάσιμα και χωρίς αποκλεισμούς, τα μουσεία προάγουν την ποικιλομορφία και τη βιωσιμότητα. Λειτουργούν και επικοινωνούν ηθικά, επαγγελματικά και με τη συμμετοχή των κοινοτήτων, προσφέροντας ποικίλες εμπειρίες για εκπαίδευση, ψυχαγωγία, προβληματισμό και ανταλλαγή γνώσεων.*

Η σύγχρονη εννοιολογική προσέγγιση του μουσείου δίνει έμφαση στην φροντίδα που θα πρέπει να επιδείξουν οι υπεύθυνοι για μουσεία συμπεριληπτικά, συμμετοχικά και προσβάσιμα σε όλους (Φιλιππουπολίτη, 2023). Επιπλέον, τα μουσεία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο τόσο στην οικονομία, όσο και στην κοινωνία, καθώς διαμορφώνουν την πολιτιστική ζωή ενός τόπου, παρουσιάζοντας αντικείμενα πολιτιστικής κληρονομιάς, ενώ ταυτόχρονα διδάσκουν, μορφώνουν και ψυχαγωγούν τους επισκέπτες. Ο ρόλος του μουσείου δεν αφορά μόνο τη φύλαξη, τη συλλογή, τη μελέτη και την προβολή αντικειμένων, όπως ίσχυε για αρκετά χρόνια. Τα μουσεία πλέον έχουν έναν ευρύ κοινωνικό ρόλο που εξυπηρετεί επιστημονικούς, εκπαιδευτικούς και ψυχαγωγικούς σκοπούς. Σύμφωνα με τον Drotner (2017), τα μουσεία θα πρέπει να μετατραπούν από χώρους αυθεντίας σε οικείους χώρους, προκειμένου να συμβάλλουν στην ευημερία και την αειφορία της σημερινής κοινωνίας. Για την Νάκου (2001), ο όρος «μουσειακό αντικείμενο» εμπεριέχει όχι μόνο τα απτά – υλικά, αλλά και τα άυλα αντικείμενα, όπως π.χ. τις προφορικές παραδόσεις.

Πλαίσιο της ερευνητικής μελέτης

Στόχο του ερευνητικού εγχειρήματος αποτέλεσε η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών κλάδου ΠΕ04-Φυσικών Επιστημών που υπηρετούν στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας αναφορικά με τον εκπαιδευτικό ρόλο των Μουσείων Φυσικών Επιστημών και Τεχνολογίας στη διδασκαλία των μαθημάτων φυσικών επιστημών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης διατυπώνονται ως εξής:

I. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών του κλάδου ΠΕ04 για τον εκπαιδευτικό ρόλο των μουσείων και την αξιοποίηση μουσειακών εκπαιδευτικών επισκέψεων/προγραμμάτων στη διδακτική πράξη των φυσικών επιστημών;
II. Ποια είναι τα οφέλη για τους μαθητές που φοιτούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από την ένταξη μουσειακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του κλάδου ΠΕ04;

III. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών του κλάδου ΠΕ04 σχετικά με τους τρόπους ενίσχυσης της σχέσης σχολείου – μουσείου για την εκπαιδευτική αξιοποίηση του δεύτερου στη διδασκαλία των μαθημάτων των φυσικών επιστημών;
IV. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών του κλάδου ΠΕ04 σχετικά με τις δυσκολίες και τους περιορισμούς που αντιμετωπίζουν κατά την υλοποίηση μιας εκπαιδευτικής δράσης στο μουσείο;

Η ερευνητική στρατηγική που επιλέχθηκε ήταν η ποιοτική προσέγγιση με τη μέθοδο των ημιδομημένων συνεντεύξεων, καθώς θεωρήθηκε πως ανταποκρίνεται κατάλληλα στο στόχο της έρευνας και στη φύση των ερευνητικών ερωτημάτων. Ερευνητικό εργαλείο της ποιοτικής έρευνας αποτέλεσε η ημιδομημένη συνέντευξη με ανοικτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις, οι οποίες διαμορφώθηκαν βάσει της βιβλιογραφίας που μελετήθηκε. Περιέχονταν είκοσι δύο (22) προκαθορισμένες ερωτήσεις, δίνοντας όμως στους ερευνητές τη δυνατότητα να τροποποιήσουν τη δομή και τη διάταξή τους, ανάλογα με τις συνθήκες κατά τη διάρκεια της διαδικασίας. Οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να απαντήσουν ελεύθερα στα ερωτήματα του ερευνητικού ζητήματος, βασιζόμενοι στις προσωπικές τους εμπειρίες, χωρίς καμία παρέμβαση ή καθοδήγηση. Πριν από τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, ενημερώθηκαν πλήρως για τον σκοπό της έρευνας, καθώς και για τη διασφάλιση της ανωνυμίας και την προστασία των προσωπικών τους δεδομένων. Κάθε συνέντευξη είχε μέση διάρκεια περίπου 30 λεπτών. Οι απαντήσεις καταγράφηκαν με τη συγκατάθεση των συμμετεχόντων και μετατράπηκαν αυτόματα σε αρχεία κειμένου (Word) μέσω λογισμικού αυτόματης μεταγραφής της Microsoft 365, με ευθύνη των συνεντευκτών. Στη συνέχεια, τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου, η οποία επέτρεψε τη συστηματική και εις βάθος εξέταση ποιοτικών δεδομένων, διευκόλυνε την αναγνώριση επαναλαμβανόμενων θεμάτων, μοτίβων και νοηματικών κατηγοριών που προέκυψαν από τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Δείγμα της έρευνας

Για τη διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας επιλέχθηκε δείγμα δεκαοχτώ εκπαιδευτικών (6 άντρες, 12 γυναίκες) που υπηρετούν κατά το τρέχον σχολικό έτος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Αχαΐας και ήταν δεκτικοί και πρόθυμοι να συμμετάσχουν. Η δειγματοληψία που επιλέχθηκε ήταν δειγματοληψία ευκολίας-μη πιθανοτική. Επιπλέον, κανένας από τους συνεντευξιαζόμενους δεν είχε παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με τη μουσειοπαιδαγωγική κατά τη διάρκεια των βασικών του σπουδών ή κάποια σχετική επιμόρφωση.

Από το σύνολο των συμμετεχόντων, το 33% είναι πτυχιούχοι Χημείας, το 22% Φυσικής, το 28% Βιολογίας και το 17% Γεωλογίας. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών, κάτοχοι μεταπτυχιακού είναι σε ποσοστό 72% ενώ το 22% είναι κάτοχοι διδακτορικού. Σε σχέση με την προϋπηρεσία, ποσοστό 44% υπηρετεί από 5 έως 10 έτη, ενώ 56% υπηρετεί πάνω από 10 χρόνια.

Συμμετέχοντες	Φύλο	Ηλικία	Ειδικότητα	Επίπεδο σπουδών	Προϋπηρεσία
Υποκείμενο 1	Θ	35	Χημικός	Μεταπτυχιακό	5
Υποκείμενο 2	Θ	40	Βιολόγος	Μεταπτυχιακό	8
Υποκείμενο 3	Θ	53	Φυσικός	Διδακτορικό	15
Υποκείμενο 4	Α	44	Βιολόγος	Μεταπτυχιακό	10
Υποκείμενο 5	Θ	37	Χημικός	Μεταπτυχιακό	7
Υποκείμενο 6	Α	52	Γεωλόγος	ΑΕΙ	25
Υποκείμενο 7	Θ	53	Χημικός	Διδακτορικό	18
Υποκείμενο 8	Θ	50	Φυσικός	Μεταπτυχιακό	17
Υποκείμενο 9	Α	51	Γεωλόγος	Μεταπτυχιακό	14
Υποκείμενο 10	Α	43	Βιολόγος	Μεταπτυχιακό	8
Υποκείμενο 11	Θ	49	Χημικός	Μεταπτυχιακό	14
Υποκείμενο 12	Θ	45	Βιολόγος	Μεταπτυχιακό	15
Υποκείμενο 13	Α	38	Φυσικός	Διδακτορικό	9
Υποκείμενο 14	Θ	42	Γεωλόγος	Μεταπτυχιακό	13
Υποκείμενο 15	Θ	48	Φυσικός	Μεταπτυχιακό	15
Υποκείμενο 16	Θ	37	Χημικός	Διδακτορικό	5
Υποκείμενο 17	Θ	41	Βιολόγος	Μεταπτυχιακό	6
Υποκείμενο 18	Α	39	Χημικός	Μεταπτυχιακό	8

Πίνακας 1.Δείγμα της έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα ανά ερευνητικό ερώτημα έχουν ως εξής:

1ο ερευνητικό ερώτημα: Απόψεις των εκπαιδευτικών ΠΕ04 για τον εκπαιδευτικό ρόλο των μουσείων και την αξιοποίησή τους στη διδακτική πράξη των φυσικών επιστημών.
Το σύνολο των εκπαιδευτικών του κλάδου ΠΕ04 που συμμετείχαν στην έρευνα εκφράζει την άποψη ότι τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα σπουδών δεν ενισχύουν ουσιαστικά τη σχέση σχολείου–μουσείου στον τομέα των φυσικών επιστημών. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αναφορά στα μουσεία είναι αποσπασματική και δεν συνοδεύεται από θεσμική υποστήριξη ή παιδαγωγικό σχεδιασμό, γεγονός που περιγράφει την εκπαιδευτική τους αξιοποίηση. Χαρακτηριστικά αναφέρεται:

«Πιστεύω ότι δεν ενισχύουν τη σχέση σχολείου και μουσείου. Νομίζω πως δεν δίνουν την πρέπουσα σημασία στα μουσεία, ενώ θα έπρεπε». [Υποκ. 3]
Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ειδικά στο Λύκειο, ο οποίος λειτουργεί ανασταλτικά για την υλοποίηση βιωματικών και διερευνητικών δράσεων:
«Ο εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας – ειδικά του Λυκείου – δεν επιτρέπει την ανάπτυξη τέτοιων προγραμμάτων». [Υποκ. 7]

Παρά τους θεσμικούς περιορισμούς, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (13/18) έχει συμμετάσχει σε μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα, αναγνωρίζοντας τον παιδαγωγικό τους ρόλο. Οι λόγοι που τους οδηγούν στην αξιοποίησή τους σχετίζονται κυρίως με τη βιωματική μάθηση, την επαφή των μαθητών με τα φαινόμενα των φυσικών επιστημών και την αύξηση του ενδιαφέροντος για το γνωστικό αντικείμενο. Υπογραμμίζουν τον καθοριστικό ρόλο της παιδαγωγικής προετοιμασίας πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη μουσειακή επίσκεψη, θεωρώντας ότι η επιτυχία ενός προγράμματος δεν εξαρτάται αποκλειστικά από το μουσείο, αλλά και από τον ενεργό ρόλο του εκπαιδευτικού.:
«Οι μαθητές με την κατάλληλη προετοιμασία έρχονται πιο κοντά με τις φυσικές επιστήμες, εμπλέκονται σε πειράματα και ξεφεύγουν από τα στενά όρια της τάξης». [Υποκ. 4].

2ο ερευνητικό ερώτημα: Οφέλη για τους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από την ένταξη μουσειακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών

Όλοι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι τα μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στην οικοδόμηση της γνώσης των μαθητών, κυρίως μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων, οπτικοποίησης εννοιών και ενεργητικής συμμετοχής:

«Οποιαδήποτε πληροφορία συνδέεται με κάτι απτό και ενδιαφέρον μετασχηματίζεται σε γνώση». [Υποκ. 14]

«Οι μαθητές απορροφούνται με όσα κάνουν στο μουσείο, αφού βλέπουν τη θεωρία σε πράξη και μπορούν να παρατηρήσουν και να εμπλακούν».{Υποκ. 12}.

Ωστόσο, τονίζεται ότι η μαθησιακή αποτελεσματικότητα εξαρτάται από την ποιότητα και τη στοχοθεσία του εκάστοτε προγράμματος:

«Δεν θεωρώ ότι κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι πετυχημένο… απαιτούνται ξεκάθαρη στοχοθεσία και προσαρμογή στους μαθητές». [Υποκ. 7].

Σημαντικά ευρήματα καταγράφονται και στον τομέα της συνεργασίας και της επικοινωνίας μεταξύ μαθητών, καθώς και στη σχέση μαθητών–εκπαιδευτικού, ιδιαίτερα όταν εφαρμόζονται ομαδοσυνεργατικές και διερευνητικές μέθοδοι:

«Οι μαθητές βλέπουν μια διαφορετική πλευρά του εκπαιδευτικού και αναπτύσσεται οικειότητα». [Υποκ. 5]

«Οι ρόλοι αλλάζουν. Εκπαιδευτικός και μαθητές δουλεύουν και πειραματίζονται μαζί» [Υποκ. 6.]

Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν επίσης την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, όταν τα προγράμματα βασίζονται στη συζήτηση, τον πειραματισμό και τη σύγκριση εκθεμάτων:

«Μαθαίνουν να σκέφτονται με νέους τρόπους και όχι με στείρα απομνημόνευση». [Υποκ. 14]

Πέρα από τα παραπάνω, αναφέρονται και κοινωνικά, συναισθηματικά και πολιτισμικά οφέλη, όπως η κοινωνική ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και η εξοικείωση των μαθητών με επιστημονικά περιβάλλοντα:

«Οι μαθητές μεταμορφώνονται. Τους βλέπεις να δουλεύουν με μεγαλύτερη άνεση και εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και συνεργάζονται άψογα» [Υποκ.8].

3ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών ΠΕ04 σχετικά με τις δυσκολίες και τους περιορισμούς που αντιμετωπίζουν κατά την υλοποίηση μιας εκπαιδευτικής δράσης στο μουσείο;

Τα δεδομένα των συνεντεύξεων καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί ΠΕ04 αντιλαμβάνονται την υλοποίηση μιας μουσειακής εκπαιδευτικής δράσης ως διαδικασία με πολλαπλά εμπόδια που εκτείνονται από το θεσμικό πλαίσιο έως και τις πρακτικές συνθήκες της σχολικής καθημερινότητας αλλά και περιορισμούς από την πλευρά του ίδιου του μουσείου. Οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν ότι ακόμη και όταν υπάρχει πρόθεση, η υλοποίηση μιας τέτοιας δράσης συχνά «ανταγωνίζεται» τη γραφειοκρατία, το χρόνο, τη διδακτέα ύλη, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζεται ως «πολυτέλεια», ιδιαίτερα στις μεγαλύτερες τάξεις.

«Δυσκολίες στη μετακίνηση, περιορισμένος χρόνος στην τάξη για προετοιμασία και αποβολή της δράσης λόγω πιεστικού αναλυτικού προγράμματος, ιδίως στο λύκειο»[Υποκ. 6].

«Πολλές φορές το ίδιο το μουσείο δεν επιτρέπει να παρέμβεις στο εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα, με αποτέλεσμα όλα τα παιδιά να συμμετέχουν στο ίδιο μοντέλο, αγνοώντας το μαθησιακό τους προφίλ» [Υποκ. 2].

Τέλος, ορισμένοι εκπαιδευτικοί επισήμαναν την έλλειψη στήριξης από διοικητικούς/τοπικούς φορείς (Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας, Δήμος κ.λπ.), αλλά και από το εσωτερικό του σχολείου (Σύλλογο Διδασκόντων). Η διαφωνία συναδέλφων εμφανίζεται ως επιπρόσθετος αποθαρρυντικός παράγοντας.

«… διαφωνία συναδέλφων ... Επιπλέον, πρέπει να υπάρχει στήριξη από τη διεύθυνση του σχολείου και από άλλους φορείς». [Υποκ. 6].

4ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών ΠΕ04 σχετικά με τους τρόπους ενίσχυσης της σχέσης σχολείου–μουσείου για την εκπαιδευτική αξιοποίηση του μουσείου στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών;

Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί ΠΕ04 θεωρούν πως η σχέση σχολείου–μουσείου χρειάζεται δομική ενίσχυση και συστηματικές διαδικασίες επικοινωνίας και συνεργασίας, ώστε η μουσειακή επίσκεψη να εντάσσεται ως ουσιαστικό τμήμα της διδακτικής πρακτικής και όχι ως μεμονωμένο γεγονός. Οι προτάσεις τους οργανώνονται γύρω από τέσσερις βασικούς άξονες: ενημέρωση/επικοινωνία, επιμόρφωση–μουσειοπαιδαγωγική, υποστήριξη από σχολείο/θεσμούς και χαρακτηριστικά των ιδίων των προγραμμάτων των μουσείων.

Οι απαντήσεις δείχνουν σύγχυση και ασυνέπεια ως προς το αν τα σχολεία ενημερώνονται συστηματικά από τα μουσεία. Η πλειονότητα δηλώνει ότι δεν λαμβάνει ενημερωτικά email, ενώ μικρότερος αριθμός δηλώνει ότι λαμβάνει, αλλά συχνά με καθυστέρηση που δυσκολεύει τον προγραμματισμό.

«…πολλές φορές η ενημέρωση… γίνεται με μεγάλη καθυστέρηση, με αποτέλεσμα να μην προλαβαίνει να οργανωθεί εύκολα μια επίσκεψη…» [Υποκ. 9]

Ιδιαίτερα ενδιαφέρον εύρημα αποτελεί η υπόθεση «φιλτραρίσματος» της ενημέρωσης από τη διεύθυνση:

«…σπάνια έρχονται στα email των εκπαιδευτικών… ο διευθυντής δεν τα προωθεί…» [Υποκ. 13]

Το σημείο αυτό αναδεικνύει ότι η επικοινωνία μουσείου–σχολείου-εκπαιδευτικών δεν είναι πάντα άμεση, αλλά μπορεί να επηρεαστεί από εσωτερικές διοικητικές πρακτικές της σχολικής μονάδας.

Ως προς την επιμόρφωση σχετικά με τον σχεδιασμό μουσειακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, προκύπτει διχογνωμία:

- ένα σημαντικό μέρος της θεωρίας απαραίτητη/χρήσιμη,
- κάποιοι τη βλέπουν ως ενδιαφέρουσα αλλά δεν χρειάζεται,
- και αρκετοί την απορρίπτουν λόγω “κορεσμού” επιμορφώσεων.

«Ναι, δεν πρέπει… οι παράμετροι που πρέπει να ληφθούν υπόψη είναι πολλές…» [Υποκ. 12]

«Αναγκαία όχι, αλλά θα ήταν ενδιαφέρουσα». [Υποκ. 5]

«Όχι άλλη επιμόρφωση. Έλεος!». [Υποκ. 10].

Συμπεράσματα

Η μελέτη ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί του κλάδου ΠΕ04 αναγνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό τον εκπαιδευτικό ρόλο των Μουσείων Φυσικών Επιστημών και Τεχνολογίας και τη δυναμική τους συμβολή στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Τα μουσεία αντιμετωπίζονται ως εναλλακτικά μαθησιακά περιβάλλοντα που μπορούν να ενισχύσουν τη βιωματική, διερευνητική και ενεργητική μάθηση, να υποστηρίξουν την οικοδόμηση της γνώσης και να καλλιεργήσουν γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών.

Ωστόσο, η εκπαιδευτική αξιοποίησή τους παραμένει περιορισμένη και αποσπασματική. Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, το ισχύον θεσμικό πλαίσιο και τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών δεν ευνοούν τη συστηματική ένταξη των εκπαιδευτικών δράσεων στη σχολική πράξη. Ο εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στο Λύκειο, σε συνδυασμό με τις εκτενές και απαιτητικό πρόγραμμα σπουδών, περιορίζει τον διαθέσιμο χρόνο για την οργάνωση, υλοποίηση και αποτίμηση βιωματικών δράσεων σχολικής τάξης.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν σημαντικές οργανωτικές και πρακτικές δυσκολίες, όπως η γραφειοκρατική επιβάρυνση των σχολικών μετακινήσεων, οι οικονομικοί περιορισμοί, η γεωγραφική απόσταση των μουσείων από τις σχολικές μονάδες και ζητήματα που σχετίζονται με τη διαχείριση και την ενεργοποίηση των μαθητών. Οι παράγοντες αυτοί συχνά λειτουργούν αποτρεπτικά για την ανάληψη πρωτοβουλιών, παρά τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα.

Τα ευρήματα ανέδειξαν επιπλέον τη σημαντικότητα του παιδαγωγικού σχεδιασμού. Η σαφής στοχοθεσία, η σύνδεση με το αναλυτικό πρόγραμμα, η ενεργός συμμετοχή των μαθητών και η παιδαγωγική προετοιμασία και ανατροφοδότηση πριν και μετά τη μουσειακή επίσκεψη αναδεικνύονται ως κρίσιμες προϋποθέσεις για την αποτελεσματική αξιοποίησή τους. Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθίσταται καθοριστικός για τη μετατροπή της εμπειρίας σε ουσιαστική μαθησιακή διαδικασία.

Τέλος, ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στη συστηματική συνεργασία σχολείου–μουσείου. Οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν την ανάγκη για έγκαιρη και άμεση ενημέρωση, σταθερούς διαύλους επικοινωνίας και θεσμική υποστήριξη από το σχολείο και την εκπαιδευτική διοίκηση, μέσω μείωσης της γραφειοκρατίας, οικονομική ενίσχυση και θεσμοθέτηση τακτικών συνεργασιών. Παρά τις διαφοροποιημένες στάσεις απέναντι στην επιμόρφωση, προκύπτει η ανάγκη ενίσχυσης της μουσειοπαιδαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, είτε μέσω των βασικών σπουδών είτε μέσω στοχευμένων μορφών επαγγελματικής υποστήριξης.

Συνοψίζοντας, η μελέτη καταδεικνύει ότι η ουσιαστική ένταξη των μουσείων φυσικών επιστημών στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών προϋποθέτει τη μετάβαση από την

αποσπασματική επίσκεψη σε μια συστηματική, παιδαγωγικά σχεδιασμένη και θεσμική υποστηρικτική συνεργασία σχολείου–μουσείου._

Βιβλιογραφία

Chortarea, E. (2002). Istoriki exelixi ton ekpaideftikon programmaton mouseion stin Ellada kai sto exoteriko. Sto G. Kokkinos kai E. Alexaki (Epim.), *Diepistimonikes Prosengiseis sti Mouseiaki Agogi* (sel. 179-188). Metaichmio.

Desvallées, A. & Mairesse, F. (2014). Vasikes ennoies tis Mouseiologias (mtf. S. Lappas), *ICOM-Elliniko Tmima (Diethnes Symvoulio Mouseion).* (etos ekdosis prototypou 2010).

Drotner, K. (2017). Our museum: Studying museum communication for citizen engagement. *Nordisk Museologi*, *2*, 148-155. https://doi.org/10.5617/nm.6353

Filippoupoliti A. (2023). Eisagogi sto tefchos «Ekpaidefsi kai mathisi se mouseiaka perivallonta». *Erevna stin Ekpaidefsi*, *12*(2), 1-6. https://doi.org/10.12681/hjre.35733

Isari, F. Pourkos, M. (2015). *Poiotiki methodologia erevnas. Efarmoges stin psychologia kai stin ekpaidefsi*. Syndesmos Ellinikon Akadimaikon Vivliothikon.

International Council of Museums. (2022). Retrieved from https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/

Kalogianni, A. (2015). Axiopoiontas paidagogika tis episkepseis se mouseia: I periptosi tou Athanasakeiou archaiologikou mouseiou Volou. I periptosi tou "Athanasakeiou" Archaiologikou Mouseiou Volou. *Museumedu*, *1*, 115-134. Retrieved from https://museumedulab.ece.uth.gr/wp-content/uploads/2023/04/5.-AMB-2.pdf

Kakourou-Chroni, G. (2010). Topika mouseia: I politismiki tous dynamiki stin topiki koinonia kai pera apo afti. Meleti periptosis: Koumantareios Pinakothiki Spartis. Sto B. Vemi & E. Nakou (Epim.), *Mouseia kai Ekpaidefsi*. Nisos.

Koliopoulos, D. (2005). *I didaktiki prosengisi tou mouseiou fysikon epistimon*. Athina: Metaichmio.

Nakou, E. (2001). *Mouseia: Emeis, ta pragmata kai o politismos*. Athina: Nisos.

Stefanou, E. (2010). Mouseio kai ekpaideftikoi: Empeiriki erevna sta Didaskaleia ton PTDE. *Epistimoniki Epetirida Paidagogikou Tmimatos D.E. Panepistimiou Ioanninon*, *22*, 121-150. https://tinyurl.com/4d57s3tv

Tal, T., & Steiner, L. (2006). Patterns of teacher-museum staff relationships: School visits to the educational centre of a science museum. Canadian Journal of Science, *Mathematics and Technology Education*, *6*(1), 25–46. https://doi.org/10.1080/14926150609556686

Tran, L. U. (2007). Teaching science in museums: The pedagogy and goals of museum educators. *Science Education*, *91*(2), 278–297. https://doi.org/10.1002/sce.20193%E2%80%A2

Vemi, V. (2006). Mouseiopaidagogiki katartisi ton ekpaideftikon: Proypothesi gia mia koini «glossa» mouseiou kai scholeiou. *Paidagogiki epitheorisi*, *42*, 7-22. https://doi.org/10.26266/jpevol42pp7-22

Ο μύθος του Ικάρου σε αττική λήκυθο του 5ου αι. π.Χ.

Δουρή Δαμασκηνή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Ed. Special Education

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά την εικονογραφία και τη σημασιοδότηση της ερυθρόμορφης αττικής ληκύθου του 5ου αι. π.Χ., αποδιδόμενης στον Ζωγράφο του Ίκαρου, με αντικείμενο την παράσταση της πτώσης του Ίκαρου. Μέσω εικονογραφικής, μορφολογικής και συγκριτικής ανάλυσης, σε συνδυασμό με βιβλιογραφική τεκμηρίωση, εξετάζεται η ταυτότητα της φτερωτής μορφής, η αφηγηματική οικονομία της σύνθεσης και η συμβολική λειτουργία του πτηνού. Η σκηνή ερμηνεύεται υπό το πρίσμα της αρχαιοελληνικής έννοιας του μέτρου και της ύβρεως, αλλά και σε συσχέτιση με την ταφική χρήση της ληκύθου, αναδεικνύοντας πιθανές ψυχοπομπικές και υπαρξιακές διαστάσεις. Παράλληλα, αναπτύσσεται μουσειοπαιδαγωγικό πλαίσιο αξιοποίησης του έργου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με διαθεματικές προεκτάσεις. Η μελέτη επιχειρεί να συμβάλει στον διάλογο μεταξύ αρχαιολογικής έρευνας και σύγχρονης διδακτικής πρακτικής, προβάλλοντας το αρχαιολογικό τεκμήριο ως δυναμικό φορέα πολιτισμικής νοηματοδότησης.

Λέξεις-κλειδιά: αττική λήκυθος, Ζωγράφος του Ίκαρου, εικονογραφική ερμηνεία, μουσειοπαιδαγωγική, διδακτική αξιοποίηση.

The myth of Icarus on an Attic lekythos of the 5th century BC

Douri Damaskini, Language Teacher, M.Ed. Special Education

Abstract

The present study investigates the iconography and semantic interpretation of the red-figure Attic lekythos of the 5th century B.C., attributed to the Painter of Icarus, depicting the fall of Icarus. Through iconographic, morphological, and comparative analysis, combined with bibliographical documentation, the identity of the winged figure, the narrative economy of the composition, and the symbolic function of the bird are examined. The scene is interpreted in light of the ancient Greek concepts of measure and hubris, as well as in relation to the funerary use of the lekythos, highlighting possible psychopompic and existential dimensions. At the same time, a museum-pedagogical framework for the educational pedagogical framework for the educational use of the artifact in secondary education is developed, with interdisciplinary extensions. The study seeks to contribute to the dialogue between archaeological research and contemporary teaching practice, presenting the archaeological artifact as a dynamic vehicle of cultural meaning.

Key-Words: Attic lekythos, Painter of Icarus, iconographic interpretation, museum pedagogy, educational application.

Εισαγωγή

Οι ελληνικοί μύθοι έχουν κεντρίσει τη φαντασία των καλλιτεχνών, από τους ζωγράφους και τους γλύπτες της αρχαιότητας ως τους δασκάλους της Αναγέννησης, τους Σουρεαλιστές ακόμα και τους εννοιολογικούς καλλιτέχνες. Ο τραγικός θάνατος του Ικάρου αποτελεί ένα από τα πιο διαχρονικά και εμβληματικά θέματα στην ιστορία της τέχνης. Συμβολίζει την ανθρώπινη φιλοδοξία, την αγάπη για την ελευθερία, την προειδοποίηση για την υπερβολική υπερηφάνεια και φιλοδοξία που οδηγεί στην ύβρη, αλλά και τα όρια της τεχνολογίας και της φύσης. Με σκοπό να δραπετεύσουν από την Κρήτη, ο Δαίδαλος δημιούργησε φτερά για τον εαυτό του και για το γιο του Ίκαρο. Παρά τις προειδοποιήσεις του πατέρα του, ο Ίκαρος πέταξε πολύ κοντά στον ήλιο και το κερί που κρατούσε τα φτερά του ενωμένα έλιωσε, με αποτέλεσμα να πέσει στο πέλαγος και να πνιγεί.

Μια από τις πρώτες εμφανίσεις του μύθου του Ικάρου στην τέχνη αποτελεί η παράσταση σε αττική λήκυθο του 5^{ου} αι. π.Χ.

Αττική λήκυθος με πτώση του Ίκαρου από τον ζωγράφο του Ίκαρου 470-450 π.χ.

Ερυθρόμορφη λήκυθος που αποδίδεται στον **Ζωγράφο του Ίκαρου** και εκτίθεται στο Metropolitan Museum of Art (Νέα Υόρκη)

- **Τίτλος**: Terracotta lekythos (oil flask)

- **Καλλιτέχνης**: Αποδίδεται στον Ζωγράφο του Ίκαρου (Icarus Painter), άγνωστο Αθηναίο καλλιτέχνη της ύστερης κλασικής περιόδου.
- **Χρονολόγηση**: Χρονολογείται στον 5ου αιώνα π.Χ. (περίπου 470–450 π.Χ.)
- **Υλικό**: Τερακότα
- **Τεχνική:** Ερυθρόμορφη φιγούρα σε μαύρο φόντο, Οι λεπτομέρειες (π.χ. φτερά, γραμμές μυών) έχουν αποδοθεί με **λεπτό πινέλο** με ιδιαίτερη φροντίδα να αποδοθεί η κίνηση.
- **Διαστάσεις**: Ύψος περίπου 14 cm
- **Εκτίθεται**: στο **Metropolitan Museum της Νέας Υόρκης (The Met), Fifth Avenue, Gallery 171**, με αριθμό αντικειμένου **53.192.7** (Classical Greek Art). Αποκτήθηκε το **1953**, ως φιλανθρωπική δωρεά της κυρίας Frank Knox (Gift of Mrs. Frank Knox, 1953).
- **Θέμα:** Φτερωτός νέος σε πτώση και πουλί. Η ταυτότητα του φτερωτού νέου και της σκηνής στο σύνολό της είναι ασαφής. Ο νέος θεωρείται ότι απεικονίζει τον Ίκαρο ή τον Ύπνο (Icarus ή Hypnos). Το πρώτο φαίνεται πιο αληθοφανές, δεδομένης της στάσης της φιγούρας και της θέσης του πουλιού που υποδηλώνει μια απότομη κάθοδο.

Οι λήκυθοι

Οι λήκυθοι αποτελούσαν αγγεία που έχουν μια ψηλή βάση σε σχήμα δίσκου, σώμα σε σχήμα κυλίνδρου, ο οποίος στενεύει προς τα κάτω, ενώ στο πάνω μέρος σχηματίζουν έναν στενό λαιμό με στόμιο σε σχήμα κάλυκα. Αυτό είναι το κύριο και πιο συνηθισμένο σχήμα μιας ληκύθου, αλλά συχνά εμφανίζονται και ελαφρώς διαφοροποιημένα σχήματα ανάλογα με την εποχή κατασκευής τους. Οι λευκές αττικές λήκυθοι κατασκευάζονταν και παράγονταν σε εργαστήρια της Αττικής, ενώ είχαν μόνο ταφική χρήση, αφού χρησιμοποιούνταν σε νεκρικές τελετές. Κυριαρχούν στην αττική κεραμική παραγωγή τον 5ο αι. π.Χ., ενώ παράγονται στον Κεραμεικό της Αττικής. Αυτό που τις χαρακτηρίζει, ωστόσο, και για το οποίο είναι παγκόσμια γνωστές είναι η ζωγραφική τους διακόσμηση.

Οι σκηνές της διακόσμησης των αγγείων περιλαμβάνουν, κυρίως, θέματα από τον καθημερινό βίο του νεκρού, αλλά και θέματα εμπνευσμένα από μύθους της αρχαιότητας.

Οι λευκές λήκυθοι χρησιμοποιούνταν ως επί το πλείστον σε τρείς διαφορετικές φάσεις της ταφικής τελετουργίας:

α. κατά την πρόθεση του νεκρού: οι λήκυθοι χρησιμοποιούνταν για να αρωματίσουν το σώμα του νεκρού.

β. κατά τις ταφικές τελετουργίες: Στην διαδικασία της ταφής χρησιμοποιούνταν ως αγγεία για την τέλεση χοών στον τάφο του νεκρού. Σε ορισμένες περιοχές οι λήκυθοι συνηθίζονταν να σπάζονται ή να τοποθετούνται στην νεκρική πυρά.

γ. ως κτέρισμα ή προσφορά στον τάφο.. Τα αγγεία αυτά πολλές φορές χρησίμευαν ως κτερίσματα του τάφου, και κάποιες φορές χρησιμοποιούνταν ως προσφορά από τους επισκέπτες του τάφου.

Εικονογραφία της ληκύθου

- Η λήκυθος έχει παράσταση ενός **πτερωτού νέου**, πιθανόν του **Ίκαρου**, σε στάση που θυμίζει πτώση. Προτείνεται και η ταυτότητα του Ύπνου (Hypnos), αλλά η στάση του σώματος και του πουλιού, καθώς επίσης και η δραματικότητα της σκηνής μας οδηγεί στην πιθανότητα αναπαράστασης της πτώσης του Ίκαρου .
- Η παράσταση έγινε ευρέως γνωστή, και ο ζωγράφος πήρε το όνομά του ("Icarus Painter") από αυτήν.

Ζωγράφος του Ίκαρου (icarus painter)

- Αναγνωρίστηκε από τον J.D. Beazley ως ξεχωριστή προσωπικότητα ζωγράφου ληκύθων του 5ου αιώνα π.Χ.
- Εξειδικευόταν κυρίως σε ερυθρόμορφους ληκύθους με μυθολογικές σκηνές, και αρκετά δείγματα της τέχνης του εκτίθενται σε ευρωπαϊκά μουσεία.

Ο **John Oakley** αναφέρει εύστοχα: "Ο ζωγράφος του Ικάρου κατέχει ξεχωριστή θέση στην αττική αγγειογραφία. Η ικανότητά του να αποδίδει αφηγηματικές σκηνές με μεγάλη λεπτομέρεια και ψυχολογική ένταση τον καθιστά μοναδικό. Στις ληκύθους του, η τραγική ιστορία του Ικάρου ζωντανεύει μέσα από τις μορφές που είναι γεμάτες κίνηση και συναισθηματική φόρτιση. […] Ο ζωγράφος όχι μόνο αφηγείται μια μυθολογική ιστορία αλλά και διερευνά την ανθρώπινη κατάσταση και το πεπερασμένο της ζωής. […] Οι φιγούρες του ζωγράφου διακρίνονται για την εκφραστικότητα και την προσεγμένη απόδοση των λεπτομερειών, όπως τα ανασηκωμένα φτερά του Ίκαρου και η στάση του σώματος που υποδηλώνει την πτώση. Ο ζωγράφος δεν περιορίζεται απλώς στην απεικόνιση του μύθου, αλλά προσπαθεί να μεταδώσει την τραγική στιγμή της αποτυχίας και της ανθρώπινης αδυναμίας, προκαλώντας έντονη συναισθηματική αντίδραση στον θεατή.[…] Αυτή η αφήγηση δεν γίνεται με λέξεις αλλά μέσα από τη στάση των σωμάτων, τη σύνθεση και τις σχέσεις των μορφών στον χώρο. Ο ζωγράφος του Ικάρου καταφέρνει να δώσει στη μυθολογική σκηνή το βάθος μιας ανθρώπινης τραγωδίας. […] Ο Ζωγράφος του Ικάρου εντάσσεται σε έναν κύκλο καλλιτεχνών της ύστερης κλασικής περιόδου που πειραματίζονται με τη σύνθεση και την έκφραση. Αν και δεν γνωρίζουμε το πραγματικό του όνομα, το έργο του αναγνωρίζεται από τη συνέπεια στο ύφος και στην ευαισθησία της απόδοσης. Το κυριότερο χαρακτηριστικό του είναι η ικανότητα να μετατρέπει γνωστά μυθολογικά επεισόδια σε προσωπικές, βαθιά ανθρώπινες σκηνές. Ο μύθος του Ίκαρου –που σε άλλες απεικονίσεις παρουσιάζεται ως ηρωική ή παραδειγματική πτώση– αποκτά εδώ έναν εσωτερικό, στοχαστικό τόνο».

Περιγραφή της σκηνής

Κόκκινες φιγούρες σε μαύρο φόντο, υψηλή λεπτομέρεια στην απόδοση του σώματος και στα πούπουλα.
Αποτελεί μια από τις πιο ευαίσθητες για τη δραματικότητά της και αινιγματικές αναπαραστάσεις της **πτώσης του Ίκαρου** στην αρχαία ελληνική τέχνη.
Ο νεαρός άντρας είναι **γυμνός** πλαισιωμένος **με φτερά**, σε πλάγια στάση, σαν να αιωρείται ή να πέφτει. Το σώμα του έχει τεντωθεί διαγώνια και υπάρχει **έντονη αίσθηση κίνησης προς τα κάτω**. Οι πτυχώσεις των φτερών έχουν κλίση προς τα κάτω ενισχύοντας έτσι την αίσθηση της πτώσης.
Το πτηνό εμφανίζεται **κοντά στον φτερωτό νέο**, συνήθως σε παράλληλη πτήση ή λίγο πιο πίσω.
Είναι **καλοσχεδιασμένο**, οι φτερούγες του αποδίδονται με λεπτομέρεια, και πιθανώς εικονίζει **χελιδόνι ή κάποιο μικρό θαλασσινό πουλί**.
Η στάση του και η φορά της κίνησης **ενισχύουν** τη φορά του ανθρωπίνου σώματος – προς τα κάτω

Παρατηρούμε, επίσης, τα εξής χαρακτηριστικά:

- **Τα φτερά** γέρνουν προς τα πάνω, σαν να αντιστέκονται στην πτώση.
- **Το κεφάλι** του νέου στρέφεται ελαφρώς κάτω, σε μια έκφραση που υποδηλώνει κόπωση ή αποδοχή της μοίρας του.
- Δεν υπάρχει σαφές θαλασσινό φόντο (όπως στις περισσότερες αναπαραστάσεις του Ικάρου), αλλά η μορφή στροβιλίζεται "στο κενό", υποδηλώνοντας ίσως την απομόνωση της στιγμής.
- Το σώμα είναι καλοσχηματισμένο με πολλές λεπτομέρειες, με έμφαση στην ανατομία και στη ρευστότητα της κίνησης.

Η ταυτότητα του νέου – Ίκαρος ή ύπνος

Υπάρχουν δύο βασικές ερμηνείες:

- **Ίκαρος**: Η πτώση και τα φτερά μας οδηγούν στον γνωστό μύθο Ικάρου, που πέταξε πολύ κοντά στον ήλιο και έπεσε στη θάλασσα όταν έλιωσε το κερί των φτερών του. Η ερμηνεία αυτή υποστηρίζεται καλλιτεχνικά από τη γέρνουσα και διαγώνια στάση του σώματος, υποδηλώνοντας την ορμή της πτώσης.
- **Ύπνος**: Και ο θεός του ύπνου συχνά απεικονίζεται φτερωτός σε πλάγια στάση (ξαπλωμένος). Όμως στο αγγείο, η κίνηση είναι δραματική και έντονη **παρά ήρεμη ή χαλαρωτική**. Την αντιλαμβανόμαστε περισσότερο ως ξαφνική απώλεια ελέγχου παρά με υπνωτιστική χαλάρωση.
- Με βάση τις ερμηνείες που προηγήθηκαν**,** οι περισσότεροι μελετητές συμφωνούν πως η σκηνή αναπαριστά την πτώση του Ίκαρου. Η βεβαιότητα είναι τέτοια, που η σκηνή αυτή **χάρισε το όνομα** στον άγνωστο καλλιτέχνη **(Ζωγράφος του Ίκαρου)**.

Συμβολισμός της σκηνής

Η ερμηνευτική προσέγγιση της σκηνής στον λήκυθο του Ζωγράφου του Ίκαρου μπορεί να γίνει μέσα από διαφορετικές οπτικές: αισθητικές, μυθολογικές, υπαρξιακές και τελετουργικές. Παρακάτω παρουσιάζονται οι πιο βασικές ερμηνείες που εστιάζουν στην πολυεπίπεδη σημασία του έργου

1. **Μυθολογική διάσταση – ο Ίκαρος ως σύμβολο ύβρεως**

- Η φιγούρα αναπαριστά τον **Ίκαρο**, τον μυθικό νέο που πέταξε πολύ κοντά στον ήλιο και βρήκε τραγικό θάνατο από την ίδια του την φιλοδοξία. Η πτώση του Ίκαρου εκφράζει την **ύβρη** (παραβίαση των ανθρώπινων ορίων και των νόμων που διέπουν τη φύση), την **ανθρώπινη ματαιοδοξία** και τις **τραγικές συνέπειες που φέρνει η υπερφίαλη και αλόγιστη φιλοδοξία.** .
- Η τραγική στάση του σώματος, η έκφραση του νέου και η βουβή ατμόσφαιρα της σκηνής υποδηλώνουν **πένθος και απώλεια**, όχι ηρωισμό.
- Ο χώρος είναι αφαιρετικός, απουσιάζουν άλλες μορφές (λ.χ. του Δαιδάλου) και το περιβάλλον είναι λιτό (δεν υπάρχει αναφορά στη θάλασσα), με σκοπό ο καλλιτέχνης να τονίσει την **υπαρξιακή βαρύτητα** της σκηνής και να δώσει έμφαση στην εσωτερικότητα και τη μοναξιά του τραγικού θανάτου. Η έλλειψη άλλων μορφών εστιάζει την προσοχή μας **μόνο** στον φτερωτό νέο, καθιστώντας τον περισσότερο **σύμβολο** παρά χαρακτήρα.
- Ο **John Okley** σχολιάζει εύγλωττα την σκηνή: «Ένας φτερωτός νέος, με γυμνό σώμα και ανεστραμμένα φτερά, εικονίζεται σε μια αφύσικη, σχεδόν ακροβατική θέση στον αέρα. Τα άκρα του είναι ανοιχτά, σαν να χάνει την ισορροπία του, ενώ το βλέμμα του δεν στρέφεται προς τα πάνω ή κάτω, αλλά παραμένει "χαμένο". Η σκηνή δεν δείχνει απλώς την πτώση του· είναι η ακριβής στιγμή της μετάβασης από την αλαζονική πτήση στην επερχόμενη συντριβή. Ο ζωγράφος Λ.Χ. δεν ενδιαφέρεται για την περιγραφή του μύθου με πιστότητα· αντίθετα, αποδίδει την ψυχολογική ένταση της στιγμής. Ο νεαρός δεν μοιάζει ηρωικός· μοιάζει ευάλωτος, ανθρώπινος, σχεδόν θνητός».

2. Σχέση με την ταφική χρήση των ληκύθων

- Ο λήκυθος ήταν ταφικό αγγείο (χρησιμοποιούνταν για αρωματικά έλαια), συχνά τοποθετημένο σε τάφους νέων αντρών. Ενδέχεται να **συμβολίζει την ψυχή/πνεύμα** που εγκαταλείπει το σώμα.
- Στην ελληνική τέχνη και παράδοση, τα πουλιά συχνά παίζουν **ψυχοπομπικό ρόλο** (οδηγοί της ψυχής προς τον κάτω κόσμο). Μπορεί να αποτελεί τον **οδηγό** που συνοδεύει τον νεκρό στον Άδη. Στις ληκύθους, που είναι ταφικά αγγεία, η συμβολική παρουσία πτηνών είναι συνηθισμένη· εκπροσωπούν συχνά το πέρασμα, τη μετάβαση σ’ έναν άλλο κόσμο.
- Κάποιοι μελετητές υποστηρίζουν ότι το πτηνό μπορεί να **συμβολίζει την ψυχή** του νέου που απομακρύνεται από το θνητό σώμα του.

- Η πτώση μπορεί να ερμηνευτεί και ως κάθοδος-**πέρασμα στον Άδη** – ένας άντρας που πεθαίνει νέος, όπως και ο Ίκαρος. Η πτώση δεν είναι κυριολεκτική-ρεαλιστική αλλά μεταφυσική (πέρασμα της ψυχής του νέου στον κόσμο των σκιών.
- Έτσι, η παράσταση αποκτά **διπλή σημασία**: μυθολογική αλλά και **υπαρξιακή/ταφική**.
- Η πτώση του Ικάρου αποκτά επομένως μεταφυσική **ψυχοπομπική διάσταση.**
- Με αυτήν την ερμηνεία το ταφικό αγγείο προσφέρει στους οικείους του νεκρού (αλλά και στον θεατή) έναν τρόπο να αποδεχθεί **γαλήνια τον θάνατο**, μετατρέποντας τον μύθο σε **αλληγορία θανάτου**. Ο νεαρός νεκρός παραλληλίζεται με τον Ίκαρο – "πέθανε και μας άφησε νωρίς, αλλά άνοιξε τα φτερά του ψηλά".
- Οι λήκυθοι κατασκευάζονταν για να χρησιμοποιηθούν στις κηδείες. Έτσι συχνά απέδιδαν συμβολικές ανθρωποκεντρικές σκηνές, που προκαλούσαν τη δημιουργία συναισθηματικής σχέσης με το αγγείο.

3. Φιλοσοφική και διδακτική αντίληψη του μέτρου

- Η σκηνή δεν προβάλλει τη δόξα της πτήσης και τον ηρωισμό του νέου, αλλά αντίθετα την εσωτερική τραγωδία της απώλειας. Ο Ίκαρος δεν είναι θύμα της εκδικητικότητας των θεών, αλλά των επιλογών του και του αλόγιστου χαρακτήρα του – κάτι που αντικατοπτρίζει τη **φιλοσοφική αντίληψη του αρχαιοελληνικού μέτρου (παν μέτρον άριστον)**. Το μέτρο είναι τεκμήριο της αξίας, ο «μέτριος» (μετρημένος) άνθρωπος είναι ο αγαθός. Η παράσταση υπερτονίζει την αποφυγή των υπερβολών (η αξία της μετέπειτα αριστοτελικής μεσότητας).
- Στον ελληνικό πολιτισμό, η ύβρις τιμωρείται πάντα από τη νέμεση – μια μεταφυσική ηθική ισορροπία. Αν δούμε τη σκηνή υπό το πρίσμα αυτής της ερμηνείας, ο Ίκαρος, λειτουργεί **διδακτικά,** ως παράδειγμα και υπενθύμιση της αναγκαιότητας του μέτρου της ταπεινότητας και της σεμνότητας.

4. Υπαρξιακή διάσταση στη σκηνή του Ίκαρου

- Η τραγική στιγμή της πτώσης αποδίδεται **αφαιρετικά**. Ο καλλιτέχνης δεν ζωγραφίζει τον Ήλιο, τον πατέρα Δαίδαλο, τη θάλασσα και το νησί της Ικαρίας. Ο **χώρος είναι "κενός"**, σχεδόν ανυπόστατος.
- Η **απομόνωση** του Ικάρου δημιουργεί μια εσωτερικότητα: ο νέος είναι μόνος και αβοήθητος απέναντι στο πεπρωμένο του.
- Η **δραματική σιωπή της σκηνής** (είναι σχεδιαστικά/ζωγραφικά απλή αλλά βαθιά συγκινητική) δεν προσπαθεί να εξηγήσει την πτώση και σίγουρα δεν προσφέρει την αρχαιοελληνική κάθαρση στην ψυχή του θεατή· προσφέρει όμως διάθεση **αναστοχασμού**. Ο θεατής καλείται από τον άγνωστο καλλιτέχνη να **στοχαστεί για την ανθρώπινη μοίρα**, για τα φυσικά και ηθικά όρια της πεπερασμένης ζωής του ανθρώπου. Και αφού το κάνει αυτό, ώριμος πια, θα φθάσει στην κατανόηση και στην **αποδοχή του αναπότρεπτου θανάτου**, της γαλήνης και της ισορροπίας (ή εξισορρόπησης στις εντάσεις της νεανικής ζωής) που προσφέρει ο Θάνατος.

5. Συμβολική προειδοποίηση για τα όρια της τεχνολογίας και της φύσης

- Το πτηνό είναι φυσικό **δημιούργημα**, σε αντίθεση με τον Ίκαρο που προσπαθεί να το μιμηθεί πετώντας με **τεχνητά φτερά**. Αυτή η αντίθεση έχει μεγάλη ερμηνευτική βαρύτητα.
- Το πουλί **κινείται άνετα** στον αέρα, ανήκει στον ουρανό, ενώ ο Ίκαρος **εισβάλλει** σε αυτόν – αποτέλεσμα ανθρώπινης ύβρεως και φιλοδοξίας.
- Το φυσικό πέταγμα του πτηνού **δεν έχει συνέπειες**· ίπταται ελεύθερο, αβίαστα. Ο Ίκαρος αντίθετα πέφτει στο κενό, ενώ το πουλί **συνεχίζει** – μια υπενθύμιση της ισορροπίας της φύσης απέναντι στην ανθρώπινη αλαζονεία.
- Το πουλί λειτουργεί ως **σύμβολο του φυσικού μέτρου**, τονίζοντας το λάθος του Ίκαρου που επιδίωξε να γίνει "όμοιος με τα πουλιά", παραβλέποντας τα ανθρώπινα όρια και δυνατότητες («ώσπερ όρνις» του Απολλόδωρου).
- Το μικρό και ταπεινό αυτό πτηνό δεν είναι διακοσμητικό στοιχείο αλλά μέρος της αφήγησης: Συμβολίζει τον συνοδό, τον ψυχοπομπό, την ψυχή που αφήνει το θνητό σώμα και ίσως την ίδια τη μοίρα του ήρωα. Η αντίθεση ανάμεσα στην απόλυτα φυσική πτήση του πουλιού και την καταδικασμένη πτήση του Ίκαρου καθιστά τη σκηνή οδυνηρά τραγική και εύγλωττη. Η παρουσία του ενισχύει τον ταφικό και μεταφυσικό χαρακτήρα της σκηνής.
- Συμπερασματικά, το **πτηνό** λειτουργεί ως σύμβολο της **φυσικής τάξης** και της ελευθερίας, σε αντίθεση με την «**αφύσικη**» και **τεχνητή** προσπάθεια του ανθρώπου να πετάξει με ξένα φτερά. Η παρουσία του πουλιού στο ταφικό αγγείο υπογραμμίζει την ύβρη και την αποτυχία του ήρωα να δαμάσει τους νόμους της φύσης.

6. Ποιητικό σχόλιο για το φευγαλέο της ζωής

- Ορισμένοι μελετητές (του λογοτεχνικού κυρίως χώρου) είδαν στην παρουσία του πουλιού ένα σχόλιο του καλλιτέχνη **στο εφήμερο και φευγαλέο της ανθρώπινης ζωής.**
- Συμβολίζουν **το φτερούγισμα του χρόνου** ή της μοίρας
- Πετούν γρήγορα και εξαφανίζονται στον ουρανό, όπως η **ζωή των νέων που φεύγει πρόωρα** (όπως του Ίκαρου).

Μουσειοπαιδαγωγική προσέγγιση

Η σύντομη μελέτη που προηγήθηκε μπορεί να αξιοποιηθεί και να ενταχθεί στη διδασκαλία πολλών γνωστικών αντικειμένων στη β'/θμια εκπαίδευση. Ενδεικτικά:

i. Στην **Ιστορία** της Α' Γυμνασίου και Λυκείου (λ.χ. μελανόμορφα και ερυθρόμορφα αγγεία, αττικές λήκυθοι κ.ά.),

ii. στη **Λογοτεχνία** της Β΄ Γυμνασίου (διδασκαλία του «Εις Σάμον» του Ανδρέα Κάλβου, θεματολογία, υψηλός τόνος και ήθος, παραβολική χρήση του αρχαίου ελληνικού μύθου κ.ά),

iii. στα **Καλλιτεχνικά** (ελεύθερη απόδοση της σκηνής σε μπλοκ, λιτότητα εκφραστικών μέσων, λεπτό πινέλο κλπ),

iv. στη **Νεοελληνική Γλώσσα** Γυμνασίου και Λυκείου (λ.χ. ενότητα Τεχνολογία, Ιδιωτικότητα κι Ελευθερία, Κείμενο «Τεχνολογία, Ελευθερία, Δημοκρατία» της Έρης Ναθαναήλ: «Η υψηλή τεχνολογία εξελίσσεται σε απόλυτο κυρίαρχο στην πολιτική και πολιτισμική παγκόσμια σκακιέρα. Ο άνθρωπος δεν μπορεί να υπερβεί το μέτρον, να καταστεί «υβριστής» με την αρχαία σημασία της λέξης» .κ.ά.),

vi. στη **Μουσική** (λ.χ. Βασίλης Σκουλάς –« Ίκαρος», Λουδοβίκος Των Ανωγείων – «Ο Ίκαρος» κ.ά.)

vii. στα **Εργαστήρια Δεξιοτήτων**, στην **Τεχνολογία** Γυμνασίου κ.ά

Επίλογος

Η σκηνή στη λήκυθο του «Ζωγράφου του Ίκαρου»:

- Δεν είναι απλά μια απεικόνιση και εξιστόρηση ενός μύθου, αλλά **εικαστικός στοχασμός πάνω στο πένθος της απώλειας, την ύβρη και τον θάνατο**.
- Ο συνδυασμός απλότητας τεχνικών μέσων, δυναμισμού, δραματικότητας και απόλυτης σιωπής την καθιστά μία από τις πιο συγκινητικές σκηνές της αρχαίας ελληνικής κεραμικής.

Βιβλιογραφία

Avramidou, A., & Demetriou, D. (Eds.). (2014). *Approaching the Ancient Ar-tifact: Representation, Narrative, and Function* (Festschrift in honor of H. Alan Shapiro). De Gruyter.

Bieber, M. The myth of Icarus in Greek vase painting. A*merican Journal of Ar-chaeology*.

Carpenter, T. H. Icarus and Daedalus in Greek art.

Foley, B. (2010). *Birds in Greek Art.*

Oakley, J. H. (1986). The Painter of Icarus: Narrative and style in Attic lekythoi. *Journal of Hellenic Studies.*

Oakley, J. H. (1992). Narrative art in ancient Greek vase painting: The case of the Icarus Painter. American Journal of Archaeology.

Oakley, J. H., & Boardman, J. (1995). *Athenian Vase Painting: A Guide*.

Αναφορές από το Διαδίκτυο

British Museum. (n.d.). [Online Collection]. British Museum Official Website. britishmuseum.org+1Kallos Gallery+1

Kallos Gallery. (n.d.). Kallos Gallery Official Website.

Koumentakis, K. (ch.ch.). *Lefkes Likythoi: Eikonografia kai chrisi* (Seminariko mathima: Thanatos kai tafi ston archaio elliniko kosmo). Academia.edu. https://www.academia.edu/111263064/%CE%9B%CE%95%CE%A5%CE%9A%CE%95%CE%A3_%CE%9B%CE%97%CE%9A%CE%A5%CE%98%CE%9F%CE%99_%CE%95%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%9D%CE%9F%CE%93%CE%A1%CE%91%CE%A6%CE%99%CE%91_%CE%9A%CE%91%CE%99_%CE%A7%CE%A1%CE%97%CE%A3%CE%97

Koulouri, M. (2023, 30 Iouniou). *Oi lefkes attikes likythoi os ekfrasi tis archaioellinikis mnimeiakis zografikis.* Offlinepost.gr. https://www.offlinepost.gr/2023/06/30/oi-leukes-attikes-lhkuthoi-os-ekfrasi-tis-arxaioellinikis-mnimeiakis-zografikis/

•The Metropolitan Museum of Art. (n.d.). *Terracotta lekythos (oil flask) (*Ac-cession Number: 25.78.3). Met Museum Collection. The Metropolitan Museum of Art+12The Metropolitan Museum of Art+12Pinterest+12.

Αρχαία Ελληνικά και Τεχνητή Νοημοσύνη. Μία διάδραση με τον Πλούταρχο

Παπανικολάου Κωνσταντίνος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70/Π.Ε.02.

Περίληψη

Η εισαγωγή της Τεχνητής Νοημοσύνης (Τ.Ν.) στην εκπαίδευση αναδιαμορφώνει τη μαθησιακή διαδικασία μέσω προσαρμοστικών περιβαλλόντων και αυτοματοποιημένης ανατροφοδότησης. Τα εργαλεία Τ.Ν. διευκολύνουν την εξατομικευμένη μάθηση, ενισχύοντας τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Το έργο του Πλουτάρχου «Περί παίδων αγωγής» προσφέρει διαχρονικές παιδαγωγικές αρχές που μπορούν να εμπλουτίσουν τη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία. Η παρέμβαση περιλαμβάνει στόχους, διαδραστικό εκπαιδευτικό υλικό και διαδικασία αποτίμησης μέσω ποιοτικής και ποσοτικής αξιολόγησης. Μέσω της δημιουργίας ενός διαλογικού chatbot που βασίζεται σε επιλεγμένα αποσπάσματα από το «Περί παίδων αγωγής», οι μαθητές Λυκείου καλούνται να αλληλεπιδράσουν με έναν «εικονικό Πλούταρχο» και να αναστοχαστούν πάνω στην έννοια της αγωγής και του παιδαγωγού. Η παρέμβαση περιλαμβάνει τα εξής: (α) εισαγωγή στη φιλοσοφία του Πλουτάρχου και στον ρόλο της Τ.Ν. στην εκπαίδευση, (β) διαλογική αλληλεπίδραση με το chatbot, (γ) αποτίμηση της διδακτικής εμπειρίας. Η μεθοδολογία βασίζεται στη διαλογική μάθηση, την καθοδηγούμενη ανακάλυψη και μεταγνώση. Η αξιολόγηση δίνει έμφαση στην κριτική επεξεργασία του αρχαίου κειμένου.

Λέξεις- κλειδιά: αρχαία ελληνικά, τεχνητή νοημοσύνη, Πλούταρχος

Ancient Greek language and Artificial Intelligence. An interaction with Plutarch

Papanikolaou Konstantinos, primary school teacher - philologist

Abstract

The introduction of Artificial Intelligence (AI) in education is reshaping the learning process through adaptive environments and automated feedback. AI tools facilitate personalized learning, enhancing differentiated teaching. Plutarch's work "On the Education of Children" offers timeless pedagogical principles that can enrich the modern educational process. The intervention includes objectives, interactive educational material and an assessment process through qualitative and quantitative evaluation. Through the creation of an interactive chatbot based on selected excerpts from "On the Education of Children", high school students are invited to interact with a "virtual Plutarch" and reflect on the concept of education and the educator. The intervention includes the following: (a) introduction to Plutarch's philosophy and the role of AI in education, (b) interactive interaction with the chatbot, (c) evaluation of the educational experience. The methodology is based on interactive learning, guided discovery and metacognition. The evaluation emphasizes the critical processing of the ancient text.

Key-words: ancient Greek, artificial intelligence, Plutarch

Η Τεχνητή Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση

Η εκπαίδευση στον εικοστό πρώτο αιώνα περνάει σε μια καινούρια φάση, καθώς η επιρροή της Τεχνητής Νοημοσύνης (Τ.Ν.) αρχίζει να γίνεται όλο και πιο εμφανής. Η Τ.Ν. υπόσχεται να φέρει επανάσταση στον τρόπο μετάδοσης και πρόσληψης της γνώσης. Ταυτόχρονα όμως αυξάνονται και τα ηθικά διλήμματα από τη χρήση της νέας τεχνολογίας (Ι.Ε.Π., 2025). Η Τ.Ν. έχει τη δύναμη να αναδιαμορφώσει τη μαθησιακή διαδικασία και, ακόμη και σε παραδοσιακά μαθήματα, όπως τα αρχαία ελληνικά στο Λύκειο, μπορούν να προσφερθούν νέες δυνατότητες και προοπτικές για τη διδασκαλία τους. Η χρήση της Τ.Ν. στην εκπαίδευση, άλλωστε, έχει σημειώσει μεγάλη αύξηση τα τελευταία χρόνια. Παράλληλα, έχουν πολλαπλασιαστεί τα νέα διαθέσιμα εργαλεία Τ.Ν.. Πολλοί μελετητές μιλούν για τις μεγάλες δυνατότητες και οφέλη της, τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους εκπαιδευόμενους (Φωλίνα, Φωλίνας, Μυλωνάς και Λαγκαδιανός Γιατράκος, 2024).

Η Luckin (2018) τονίζει ότι η ανάπτυξη των ψηφιακών τεχνολογιών έχει επιφέρει μια κατάσταση που απαιτεί τη λήψη σημαντικών αλλαγών στην προσέγγισή γύρω από τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Οι τεχνολογίες αυτές μπορούν να βελτιώσουν τις γνωστικές διεργασίες των μαθητών, καθώς είναι εφικτό να ενσωματώνουν συστήματα αυτοαξιολόγησης, όπως οι ψηφιακές ασκήσεις. Οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να λαμβάνουν άμεσα και γρήγορα αναθεωρητικό υλικό. Η ανάπτυξη της Τ.Ν., η οποία μπορεί να μαθαίνει γρηγορότερα και ακριβέστερα από τους ανθρώπους, μπορεί να διασφαλίσει ότι, όταν και όπως είναι δέον, οι μαθητές μπορούν να εξασκούν και να βελτιώνουν την κατανόησή τους και ότι λαμβάνουν κατάλληλες προκλήσεις και έχουν επαρκή υποστήριξη από αυτή την τεχνολογία. Ο Δόμβρος (2024) υποστηρίζει ότι η Τ.Ν. είναι δυνατόν να επιφέρει μία επανάσταση στη διδακτική και μαθησιακή εμπειρία, καθώς μπορεί να προσαρμόσει το περιεχόμενο αλλά και τις μεθόδους διδασκαλίας με τέτοιο τρόπο, ώστε να καλύψει αρκετές από τις ανάγκες των μαθητών. Η μηχανική μάθηση και οι εκπαιδευτικές πλατφόρμες μπορούν να παρακολουθούν αδιάκοπα την απόδοση των μαθητών και να προσαρμόζουν αναλόγως το επίπεδο των ασκήσεων και δραστηριοτήτων. Τα εργαλεία Τ.Ν. ενισχύουν την εξατομίκευση και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (Roll & Wylie, 2016).

Οι Holmes, Bialik & Fadel (2019) υποστηρίζουν ότι ο αντίκτυπος της Τ.Ν. στην εκπαίδευση είναι αφενός «μετασχηματιστικός» αλλά αφετέρου νιώθουν την ανάγκη να εκφράσουν και τους προβληματισμούς τους για το μέλλον των εκπαιδευτικών. Θεωρούν ότι η Τ.Ν. ανακουφίζει τους εκπαιδευτικούς από την επίπονη δουλειά της διδασκαλίας, αυτοματοποιώντας, επί παραδείγματι, χρονοβόρες δραστηριότητες, αλλά η ίδια η διαδικασία αυτή τους οδηγεί και σε υποβιβασμό σε ένα λειτουργικό και χρηστικό ρόλο. Αν και δεν βλέπουν ένα μέλλον στο οποίο η Τ.Ν. θα αντικαταστήσει πλήρως τους εκπαιδευτικούς.

Το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) της αρχαίας ελληνικής γλώσσας

Το νέο Α.Π.Σ. του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας των Α', Β' και Γ' τάξεων Γενικού Λυκείου του 2023 αναφέρει ρητά ότι το αρχαιοελληνικό κείμενο μπορεί να αντιμετωπίζεται και ως πεδίο συνάντησης του αρχαίου με τον σύγχρονο κόσμο. Σε αυτό το πρόγραμμα υιοθετούνται εμφατικά οι αρχές της διακειμενικότητας, της διαθεματικότητας και της αξιοποίησης των ψηφιακών μέσων. Επίσης τονίζεται ότι τα ψηφιακά μέσα μπορούν να συνδράμουν στην υλοποίηση των στόχων του Α.Π.Σ., διότι παρέχουν την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές στο να δημιουργήσουν ένα συνεργατικό πλαίσιο διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, το οποίο να είναι κατάλληλο για την καλλιέργεια ποικίλων δεξιοτήτων, καθώς οι σημερινοί μαθητές είναι σε μεγάλο βαθμό εξοικειωμένοι με τη χρήση των νέων τεχνολογιών.

Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται στο να χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογικές δυνατότητες, πολλές από αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν από τους μαθητές. Τέτοια εργαλεία των σημερινών νέων τεχνολογιών μπορούν να είναι τα λογισμικά πολυτροπικής παρουσίασης, τα εργαλεία του διαδικτύου και τα λογισμικά επεξεργασίας κειμένου. Με αυτόν τον τρόπο οι σημερινοί έφηβοι θα γνωρίσουν τα δημιουργήματα του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού που συνέβαλε στη θεμελίωση και διαμόρφωση του σύγχρονου πολιτισμού και θα διδαχθούν συγκεκριμένους τρόπους διερευνητικής προσέγγισης και κριτικής διαχείρισης της γνώσης, προκειμένου να τα αξιοποιήσουν και στη δική τους ζωή δημιουργικά και αποδοτικά (ΦΕΚ 1096/τ.Β'/2023/9747). Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει σε μεγάλο βαθμό τις νέες τεχνολογίες, όπως είναι η Τ.Ν., η οποία υποστηρίζει καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές, όπως η εξατομικευμένη μάθηση, η ανάλυση δεδομένων και η αναζήτηση πηγών.

Το νέο Α.Π.Σ. κινείται σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Θεωρεί ότι η μαθησιακή διαδικασία πρέπει να χαρακτηρίζεται από «μια ανοιχτή παιδαγωγική αντίληψη», η οποία προσεγγίζεται διαθεματικά και προάγει τις αρχές της ενεργητικής μάθησης, με στόχο την ισχυροποίηση των γνώσεων και δεξιοτήτων κάθε μαθητή/-τριας (ΦΕΚ 1096/τ.Β'/2023/9744). Επιπλέον, για τη διδακτική πλαισίωση και τον σχεδιασμό μάθησης προτείνεται από το Α.Π.Σ. να κινείται η διδασκαλία σε μία κειμενοκεντρική και επικοινωνιακή θεώρηση, να επιδιώκεται μια βιωματική σχέση με το αρχαίο κείμενο και να μπορεί ένα αρχαίο κείμενο να συνδέεται με τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα, το κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών, την οικογενειακή ζωή και όλα αυτά να συνδέονται με το σήμερα (ΦΕΚ 1096/τ.Β'/2023/9745).

Εκτός αυτού και η οδηγία της Ε.Ε. με τίτλο «Digital Education Action Plan 2021-2027» μιλάει για το ότι «οι άνθρωποι πρέπει να είναι εξοπλισμένοι με ένα σύνολο βασικών ικανοτήτων – συμπεριλαμβανομένων […] και της ψηφιακής ικανότητας. Η οδηγία αυτή προκρίνει την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, τη δημιουργικότητα και την

ικανότητα εργασίας των πολιτών της Ε.Ε. ως μέλη μιας ομάδας να είναι εξίσου σημαντικές για την οικοδόμηση βιώσιμων σταδιοδρομιών και την απόκτηση ενεργών πολιτών.

Θεωρητικό Πλαίσιο και Παιδαγωγική Σύνθεση

Η Παιδαγωγική του Καθοδηγητή

Η Μαρία Σφυρόερα (2007) τονίζει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία και μετατρέπεται σε έναν διαμοσολαβητή – ενήλικα που παρακινεί τους μαθητές του, αφουγκράζεται τις ανάγκες τους και αναλαμβάνει καθοδηγητικό ρόλο στη μάθησή τους.

Ο Κογκούλης (2000) τονίζει ότι ο Πλούταρχος στο έργο του «Περί παίδων αγωγής» παρουσιάζει ως κεντρικό στόχο των νέων την απόκτηση ηθικής ζωής, η οποία πρέπει να βιώνεται στην πράξη. Τρεις παράγοντες πρέπει να συνδυάζονται για να επιτευχθεί ο στόχος αυτός: η φύση, ο λόγος και έξις,. Βασικοί συντελεστές της αγωγής είναι οι γονείς, ο παιδαγωγός και οι λοιποί δάσκαλοι, η τροφός και οι συναναστροφές που θα αποκτήσουν οι νέοι κατά τον νεανικό βίο τους. Επίσης, οι νέοι πρέπει να διδάσκονται εγκύκλια μαθήματα, ποίηση, ρητορική και γυμναστική. Η παιδεία πρέπει να είναι κτήμα όλων ανεξαιρέτως των ανθρώπων. Ο ρόλος του παιδαγωγού δεν είναι μόνο η μετάδοση γνώσης, αλλά κυρίως η ηθική καθοδήγηση και η δημιουργία κινήτρων. Η φιλοσοφία του Πλουτάρχου συνδέεται και με τη σύγχρονη ανάγκη για συναισθηματική νοημοσύνη στην εκπαίδευση (Goleman,1995).

Στο έργο «Περί παίδων αγωγής» περιγράφεται η χρηστή εκπαίδευση των νέων κατά τις απόψεις του Πλούταρχου (2002), κάτι το οποίο βιώνουν οι έφηβοι μαθητές στην καθημερινότητά τους και στη σημερινή εποχή. Επίσης, γίνεται αναφορά στο ίδιο έργο σε κάποιες διαχρονικές παιδαγωγικές αρχές, τονίζοντας τη σημασία της σταδιακής προσαρμογής της διδακτικής ύλης και του ρόλου του παιδαγωγού ως εμπνευσμένου καθοδηγητή.

Τεχνητή Νοημοσύνη και Διαλογική Μάθηση

Η ανάπτυξη των Έξυπνων Διδακτικών Συστημάτων έχει επιτρέψει τη δημιουργία chatbots που λειτουργούν ως εικονικοί δάσκαλοι (Graesser, VanLehn, Rosé, Jordan, & Chu, 2004). Ο «Εικονικός Πλούταρχος» αξιοποιεί αυτή τη δυνατότητα, καθώς προσομοιάζει τον διάλογο, ο οποίος είναι κεντρικός στην Κοινωνικο-πολιτισμική Θεωρία του Vygotsky, όπου η μάθηση λαμβάνει χώρα μέσω της αλληλεπίδρασης και της διαμεσολάβησης (Vygotsky, 1978). Επιπλέον, παρέχει άμεση, μη κριτική ανατροφοδότηση, μειώνοντας το άγχος του μαθητή να απαντήσει «σωστά» και ενθαρρύνοντας τον πειραματισμό με τις έννοιες.

Μεταγνώση και Κριτική Επεξεργασία

Η μεθοδολογία της παρέμβασης βασίζεται στη διαλογική μάθηση, την καθοδηγούμενη ανακάλυψη και, κυρίως, στη μεταγνώση. Ο τελικός αναστοχασμός είναι σχεδιασμένος ώστε οι μαθητές να αξιολογήσουν όχι μόνο τι έμαθαν, αλλά και *πώς* το έμαθαν και πώς η αρχαία γνώση μπορεί να μεταφερθεί σε σύγχρονα πλαίσια.

Σχεδιασμός και Διδακτική Υλοποίηση

Η παρέμβαση στοχεύει μαθητές Λυκείου που έρχονται σε επαφή με φιλοσοφικούς ή παιδαγωγικούς προβληματισμούς μέσω του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας ή της Φιλοσοφίας. Δημιουργήθηκε ένα διαλογικό chatbot (Εικονικός Πλούταρχος) εκπαιδευμένο σε επιλεγμένα αποσπάσματα από το «Περί παίδων αγωγής». Η σχεδίαση του διαλόγου βασίστηκε στην προσέγγιση της διαλογικής Τ.Ν. και της καθοδηγούμενης ανακάλυψης (Casad & Jawaharlal, 2012).

Λειτουργικότητα του Chatbot (Εικονικός Πλούταρχος)

Το chatbot έχει δύο βασικές λειτουργίες: τη Γνωστική Διευκόλυνση, γιατί απαντάει σε ερωτήματα για την ορολογία (αγωγή, παιδεία, αρετή) και δίνει ιστορικό/πολιτισμικό πλαίσιο, λειτουργώντας ως εξειδικευμένη βάση γνώσης και τη Διαλογική Προώθηση, γιατί θέτει μια σειρά από προκλητικές ερωτήσεις που υποχρεώνουν τον μαθητή να υπερασπιστεί ή να αμφισβητήσει τις θέσεις του Πλουτάρχου, προωθώντας τη διασύνδεση με το σήμερα.

Στάδια της Παρέμβασης

Εισαγωγή και Προετοιμασία: Γίνεται μια γενική εισαγωγή στη βιογραφία του Πλουτάρχου και στην εποχή του. Συζητείται ο ρόλος του «ψηφιακού παιδαγωγού» και οι ηθικές προεκτάσεις του.

Διαλογική Εμπλοκή : Οι μαθητές, έχοντας διαβάσει τα επιλεγμένα αποσπάσματα (π.χ., κεφάλαια για την επιλογή δασκάλων και τη σημασία της μίμησης), αλληλεπιδρούν με το chatbot. *Ενδεικτική Αλληλεπίδραση:* Μαθητής: "Τι εννοείτε με τον όρο 'φυσική κλίση' του παιδιού;" Chatbot (ως Πλούταρχος): "Αγαπητέ μου, σκέψου: Ένα καλό χωράφι χρειάζεται τον κατάλληλο σπόρο. Ποιο πιστεύεις ότι είναι το πρώτο καθήκον του διδασκάλου σε σχέση με τις έμφυτες τάσεις του νέου; Πώς αυτό συνδέεται με τα σημερινά ταλέντα;"

Ολοκλήρωση, Αναστοχασμός και Αξιολόγηση: Η εμπειρία ολοκληρώνεται με την ομαδική συζήτηση. Οι μαθητές παρουσιάζουν τα κύρια διδάγματα από τον διάλογό τους με τον «Εικονικό Πλούταρχο» και συντάσσουν ένα αναστοχαστικό ημερολόγιο για την έννοια της αγωγής, χρησιμοποιώντας ως πρωτογενή πηγή το αρχαίο κείμενο και απαντούν σε φύλλα εργασίας και αξιολόγησης.

Ενδεικτική πορεία διδασκαλίας 45 λεπτών

Φάση	Χρόνος	Δραστηριότητες μαθητών	Ρόλος εκπαιδευτικού	Μέσα – Υλικά	Στόχοι
Αφόρμηση – Εισαγωγή	10΄	Συμμετέχουν σε συζήτηση: τι είναι αγωγή, ρόλος δασκάλου, εμπειρίες μάθησης. Εκφράζουν απόψεις για την Τ.Ν.	Θέτει ερωτήματα, ενεργοποιεί προϋπάρχουσες γνώσεις, παρουσιάζει σύντομα τον Πλούταρχο και βασικές ιδέες του.	Διαδραστικός πίνακας, παρουσίαση	Ενεργοποίηση ενδιαφέροντος, σύνδεση αρχαίας και σύγχρονης εκπαίδευσης
Σύντομη θεωρητική παρουσίαση		Ακούν, κρατούν σημειώσεις, θέτουν απορίες.	Παρουσιάζει βασικές παιδαγωγικές αρχές: ηθική αγωγή, παράδειγμα, σχέση παιδαγωγού–μαθητή. Εισάγει την Τ.Ν. στην εκπαίδευση.	Παρουσίαση, αποσπάσματα κειμένου	Κατανόηση βασικών εννοιών
Ομαδοσυνεργατική εργασία – Διαλογική μάθηση	20΄	Σε ομάδες αλληλεπιδρούν με το chatbot «Εικονικός Πλούταρχος». Υποβάλλουν ερωτήσεις και καταγράφουν απαντήσεις. Συγκρίνουν με τη σημερινή εκπαίδευση.	Καθοδηγεί, υποστηρίζει, ενθαρρύνει κριτική σκέψη και αναστοχασμό.	Chatbot, tablets ή κινητά, φύλλο εργασίας	Διαλογική μάθηση, εξατομίκευση, ψηφιακός γραμματισμός
Σύνδεση με το σήμερα		Συζητούν για τον ρόλο της Τ.Ν., πλεονεκτήματα και περιορισμούς.	Συντονίζει συζήτηση, ενισχύει μεταγνωστικές δεξιότητες.	Φύλλο εργασίας	Κριτική σκέψη
Αναστοχασμός – Συζήτηση ολομέλειας	10΄	Παρουσιάζουν συμπεράσματα, ανταλλάσσουν απόψεις.	Διαμεσολαβεί, συνοψίζει, συνδέει αρχαία και σύγχρονη παιδαγωγική.	Πίνακας	Μεταγνώση, συνεργασία
Αξιολόγηση	5΄	Γράφουν σύντομο αναστοχαστικό κείμενο.	Αξιολογεί, δίνει ανατροφοδότηση.	Φύλλο αξιολόγησης, ψηφιακό ημερολόγιο αναστοχασμού	Έλεγχος κατανόησης, αυτοαξιολόγηση

Αξιολόγηση και Δείκτες Αποτελεσματικότητας

Η αξιολόγηση συνδυάζει ποιοτική και ποσοτική ανάλυση, εστιάζοντας στην κατανόηση και την κριτική επεξεργασία.

Μέθοδος Αξιολόγησης	Τύπος	Στόχος Αξιολόγησης
Ανάλυση των Διαλόγων	Διαμορφωτική (Ποιοτική)	Μέτρηση της πολυπλοκότητας των ερωτήσεων του μαθητή και της γνωστικής τους εμπλοκής.
Τελικό Δοκίμιο	Τελική (Ποιοτική)	Αξιολόγηση της ικανότητας κριτικής επεξεργασίας του κειμένου και της μεταφοράς των φιλοσοφικών εννοιών σε σύγχρονα ζητήματα.
Ερωτηματολόγιο Κατανόησης	Τελική (Ποσοτική)	Μέτρηση της εμβάθυνσης στην κατανόηση των βασικών αρχών του Πλουτάρχου έναντι ομάδας ελέγχου.
Ημερολόγιο Αναστοχασμού	Διαμορφωτική (Ποιοτική)	Αξιολόγηση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων του μαθητή και της τεχνολογικής εμπειρίας του.

Συμπεράσματα

Η χρήση της T.N. προάγει δεξιότητες του 21ου αιώνα, δηλαδή την κριτική σκέψη και τον ψηφιακό εγγραμματισμό (Seung & Basham, 2024). Η προτεινόμενη παρέμβαση επιβεβαιώνει ότι η T.N. μπορεί να ξεπεράσει τον ρόλο του απλού πληροφοριακού εργαλείου και να λειτουργήσει ως δυναμικός παιδαγωγικός συνεργάτης, δημιουργώντας νέες παιδαγωγικές εμπειρίες για τους / τις μαθητές / τρίες του Λυκείου. Ο «Εικονικός Πλούταρχος» προσφέρει μια εξατομικευμένη και διαλογική εμπειρία, η οποία ενισχύει την κριτική σκέψη και τον αναστοχασμό, μετατρέποντας τον μαθητή από παθητικό δέκτη σε ενεργό ερευνητή του αρχαίου λόγου. Με αυτόν τον τρόπο η σύνθεση της διαχρονικής σοφίας του Πλουτάρχου με τις δυνατότητες της T.N. ανοίγει νέους δρόμους για την ανανέωση της ανθρωπιστικής εκπαίδευσης, εστιάζοντας στην ποιότητα της αγωγής και όχι μόνο στην ποσότητα της γνώσης.

Βιβλιογραφία

Casad, B. J., & Jawaharlal, M. (2012). *Learning through guided discovery: An engaging approach to K–12 STEM education*. Paper presented at the 2012 ASEE Annual Conference & Exposition, San Antonio, TX.

Domvros, P. (2024). I Techniti Noimosyni sti Defterovathmia Ekpaidefsi: Efarmoges kai Kainotomes Drastiriotites sto Mathima tis Istorias. Sto Z. Vazoura & N. Samaras (Epim.), I Techniti Noimosyni stin Ekpaidefsi: *Praktika 1ou Epistimonikou Synedriou* (ss. 115-124). Diefthynsi Defterovathmias Ekpaidefsis Anatolikis Thessalonikis.

E.U. Digital Education Action Plan 2021-2027. Retrieved from https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality-equity/key-competences-lifelong-learning/skills-development

Folina, M-Th., Folinas, D., Mylonas, D. kai Lagkadianos Giatrakos, Ch. (2024). Metaschimatizontas tin ekpaidefsi: Ypefthynos technitis noimosynis stous ekpaideftikous organismous. Sto Z. Vazoura & N. Samaras (Epim.), *I Techniti Noimosyni stin Ekpaidefsi: Praktika 1ou Epistimonikou Synedriou* (ss. 386-400). Diefthynsi Defterovathmias Ekpaidefsis Anatolikis Thessalonikis.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.

Graesser, A. C., VanLehn, K., Rosé, C. P., Jordan, P., & Chu, R. (2004). Intelligent learning environments with conversational dialogue. *AI Magazine*, 25(4), 39-52.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2023). Artificial intelligence in education. In *Data ethics: Building trust – How digital technologies can serve humanity* (pp. 621–653). Geneva, Switzerland: Globethics. doi:10.58863/20.500.12424/4276068

Institouto Ekpaideftikis Politikis (IEP). (2025). *Techniti Noimosyni (TN) stin Ekpaidefsi*. Anaktithike apo https://www2.iep.edu.gr/el/texniti-noimosyni-stin-ekpaidefsi-anakoinoseis

Institouto Ekpaideftikis Politikis (IEP). (2023). Programma Spoudon tou mathimatos tis Archaias Ellinikis Glossas kai Grammateias ton A', V' kai G' taxeon Genikou Lykeiou (Ypourgiki Apofasi Arithm. 21123/D2/2023, FEK 1096/t.V/28-2-2023/28-02-2023). Athens: IEP. Anaktithike apo https://www.iep.edu.gr/nea-programmata-spoudon/

Kogkoulis, V. I. (2000). *Eisagogi stin Paidagogiki*. Thessaloniki: Adelfoi Kyriakidi a.e..

Luckin, R. (2018). *Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education in the 21st Century*. UCL Institute of Education Press

Ploutarchos. (2002). Peri paidon agogis (G. Raptis, Metafrasi).Athina: Zitros.

Roll, I., & Wylie, R. (2016). Evolution and revolution in artificial intelligence in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 26*(2), 582–599. doi:10.1007/s40593-016-0110-3

Seurd, Y., & Besham, J. (2024). Conceptualizing AI Literacy: A Critical Skill for the 21st Century. Retrieved from https://ciddl.org/conceptualizing-ai-literacy-a-critical-skill-for-the-21st-century/

Sfyroera, M. (2007). *Diathematiki prosengisi tis gnosis.* Seira «Kleidia kai Anti-kleidia». Athina: YPEPTh, Panepistimio Athinon.

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

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ενδεικτικό Φύλλο Εργασίας

Μέρος Α: Κατανόηση Κειμένου

1. Αφού διαβάσετε το απόσπασμα από το 9c του έργου «περί παίδων αγωγής» : «δοτέον οὖν τοῖς παισὶν ἀναπνοὴν τῶν συνεχῶν πόνων, ἐνθυμουμένους ὅτι πᾶς ὁ βίος ἡμῶν εἰς ἄνεσιν καὶ σπουδὴν διῄρηται. καὶ διὰ τοῦτ’ οὐ μόνον ἐγρήγορσις ἀλλὰ καὶ ὕπνος εὑρέθη, οὐδὲ πόλεμος ἀλλὰ καὶ εἰρήνη, οὐδὲ χειμὼν ἀλλὰ καὶ εὐδία, οὐδ’ ἐνεργοὶ πράξεις ἀλλὰ καὶ ἑορταί. συνελόντι δ’ εἰπεῖν ἡ ἀνάπαυσις τῶν πόνων ἐστὶν ἄρτυμα. καὶ οὐκ ἐπὶ τῶν ζῴων μόνων τοῦτ’ ἂν ἴδοι τις γιγνόμενον, ἀλλὰ καὶ ἐπὶ τῶν ἀψύχων· καὶ γὰρ τὰ τόξα καὶ τὰς λύρας ἀνίεμεν, ἵν’ ἐπιτεῖναι δυνηθῶμεν. καθόλου δὲ σῴζεται σῶμα μὲν ἐνδείᾳ καὶ πληρώσει, ψυχὴ δ’ ἀνέσει καὶ πόνῳ», να απαντήσετε ποια παιδαγωγική αρχή αναδεικνύεται;

Σημείωση: Το Gemini AI δίνει πολύ εύκολα την απόδοση στα νέα ελληνικά.

2. Τι σημαίνει «μέτρο» στη μάθηση κατά τον Πλούταρχο;

Μέρος Β: Αλληλεπίδραση με το Chatbot

1. Καταγράψτε δύο ερωτήσεις που θέσατε στον «Εικονικό Πλούταρχο» και τις απαντήσεις που πήρατε.
2. Συζητήστε στην ομάδα σας: Πόσο πειστικές ή χρήσιμες βρήκατε τις απαντήσεις;

Μέρος Γ: Αναστοχασμός

1. Σε ποια σημεία συμφωνείτε με τις απόψεις του Πλουτάρχου; Υπάρχουν σημεία που θεωρείτε ξεπερασμένα;
2. Γράψτε ένα σύντομο κείμενο σαν αναστοχαστικό ημερολόγιο (150–200 λέξεις) τη δική σας μαθησιακή εμπειρία.

Ενδεικτικό Φύλλο αξιολόγησης

Α. Κλειστές ερωτήσεις (ποσοτική αξιολόγηση)

1. Κατανόηση βασικών εννοιών

(Επιλέξτε τη σωστή απάντηση)

1. Σύμφωνα με τον Πλούταρχο, η αγωγή βασίζεται κυρίως:

- α. Στη γνώση μόνο
- β. Στη φύση, τη διδασκαλία και τη συνήθεια
- γ. Στην τεχνολογία

2. Ποιος είναι ο βασικός στόχος της παιδείας;

- α. Η επαγγελματική επιτυχία
- β. Η κοινωνική αναγνώριση
- γ. Η ηθική διαμόρφωση

3. Ποιο από τα παρακάτω αποτελεί στοιχείο της αγωγής;

- α. Φύσις
- β. Λόγος
- γ. Έθος
- δ. Όλα τα παραπάνω

2. Χρήση Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση

4. Η Τεχνητή Νοημοσύνη μπορεί να βοηθήσει κυρίως:

- α. Στην εξατομικευμένη μάθηση
- β. Στην αντικατάσταση του εκπαιδευτικού
- γ. Στην αποφυγή μελέτης

5. Ποιο είναι πιθανό πλεονέκτημα της χρήσης chatbot;

- α. Άμεση ανατροφοδότηση
- β. Μείωση σκέψης
- γ. Απουσία συνεργασίας

Β. Κλίμακα Likert (στάσεις και εμπειρία)

Βαθμολογήστε από 1 (καθόλου) έως 5 (πολύ).

Δήλωση	1	2	3	4	5
1. Κατάλαβα τις βασικές ιδέες του κειμένου.					
2. Η χρήση chatbot έκανε το μάθημα πιο ενδιαφέρον.					
3. Συμμετείχα ενεργά στις δραστηριότητες.					
4. Η Τεχνητή Νοημοσύνη μπορεί να βοηθήσει στη μάθησή μου.					

Γ. Ανοιχτές ερωτήσεις (ποιοτική αξιολόγηση)

1. Τι σας έκανε μεγαλύτερη εντύπωση από τη διδασκαλία;
2. Ποιες ιδέες του Πλουτάρχου θεωρείτε επίκαιρες σήμερα;
3. Ποια είναι τα πλεονεκτήματα και οι περιορισμοί της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση;
4. Πώς θα βελτιώνατε αυτή τη μαθησιακή εμπειρία;

Δ. Αυτοαξιολόγηση μαθητή

Κριτήριο	Ναι	Όχι	Σε κάποιο βαθμό
Συνεργάστηκα με την ομάδα μου.			
Κατανόησα το κείμενο.			

Διδάσκοντας τα δικαιώματα του παιδιού μέσα από τις τέχνες. Στάσεις και απόψεις μαθητών/-τριων Δημοτικού

Ειρήνη Νικολάου, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΤΑΦΠΠΗ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,
Ευδοξία Σακελλαροπούλου, Περιφερειακή Επόπτρια Ποιότητας της Εκπαίδευσης Π.Δ.Ε. Ηπείρου, ΠΕ70
Αγλαΐα Ντόκα, Επόπτρια Ποιότητας της Εκπαίδευσης ΔΙΠΕ Άρτας, ΠΕ70

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη συμμετείχαν 30 μαθητές/τριες της Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού στο πλαίσιο του εργαστηρίου «Ανθρώπινα Δικαιώματα & Τέχνη» που διοργανώθηκε στο 1ο Μαθητικό Συνέδριο Κοινωνικών & Πολιτικών Επιστημών με τίτλο «Ενεργός Πολιτειότητα: Πολίτης στο Σχολείο - Πολίτης του Κόσμου». Οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν με βάση την ποίηση, τη δημιουργική γραφή και τη μουσική, αποσκοπώντας στην ενημέρωση των μαθητών/τριών για τα δικαιώματα του παιδιού, την εξέταση θεμάτων που σχετίζονται με την παραβίαση αυτών, καθώς και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της φαντασίας και της κριτικής τους σκέψης. Η εφαρμογή των δραστηριοτήτων στηρίχθηκε στη βιωματική μάθηση. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης, των σημειώσεων ημερολογίου, ενός ερωτηματολογίου και των παραγόμενων των μαθητών/τριων. Τα αποτελέσματα της εργασίας υποδεικνύουν ότι οι μαθητές/τριες αναγνώρισαν την αξία των δικαιωμάτων του παιδιού και την αναγκαιότητα της διασφάλισής τους. Επιπλέον, η αξιοποίηση των τεχνών κράτησε αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών.

Λέξεις-Κλειδιά: Τέχνες στην εκπαίδευση, ανθρώπινα δικαιώματα, ποίηση, μουσική, δημιουργική γραφή

Teaching Children's Rights through the Arts: Attitudes and Views of Primary School Students

Eirini Nikolaou, Assistant Professor, Early Years Learning and Care Department, University of Ioannina
Evdoxia Sakellaropoulou, Regional Education Quality Supervisor R.D.E. of Epirus
Aglaia Doka, Education Quality Supervisor, Primary Education Directorate of Arta

Abstract

Thirty (30) students from the 5th and 6th grades of primary school participated in the present study within the framework of the workshop "Human Rights & Art", which was organized as part of the 1st Student Conference of Social and Political Sciences entitled "Active Citizenship: Citizen at School – Citizen of the World". The implemented activities were designed based on poetry, creative writing, and music, aiming

to inform students about children's rights, to examine issues related to their violation, and to foster the development of creativity, imagination, and critical thinking. The implementation of the activities was grounded in experiential learning. Data were collected through participant observation, diary notes, a questionnaire and students produced work. The results of the study indicate that the students recognized the value of children's rights and the necessity of safeguarding them. Furthermore, the integration of the arts sustained a consistently high level of student engagement.

Key-Words: Arts in education, human rights, poetry, music, creative writing

Εισαγωγή

Η αφύπνιση των μαθητών/τριών δημοτικού σε σχέση με τα δικαιώματα του παιδιού, η επίγνωση των δικαιωμάτων των παιδιών ώστε εκείνα να αναγνωρίζουν την αξία τους, τη σημασία της ισότητας, του σεβασμού προς τη διαφορετικότητα, αλλά και την αξία του να ακούγεται η φωνή τους είναι πρωταρχικής σημασίας. Όταν τα παιδιά κατανοούν τα δικαιώματά τους, είναι καλύτερα εξοπλισμένα ώστε να αντισταθούν στην εκμετάλλευση, την κακοποίηση και την παραμέληση. Επιπλέον, ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους, ώστε να απαιτούν δικαιοσύνη και προστασία όταν παραβιάζονται τα δικαιώματά τους.

Στην παρούσα εργασία μαθητές/τριες Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού συμμετείχαν σε δραστηριότητες που είχαν ως στόχο την αφύπνιση τους ως προς τα δικαιώματα του παιδιού. Οι δραστηριότητες οργανώθηκαν με άξονα την ποίηση, τη μουσική και τη δημιουργική γραφή και πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο του εργαστηρίου με τίτλο «Ανθρώπινα Δικαιώματα & Τέχνη» στο 1ο Μαθητικό Συνέδριο Κοινωνικών & Πολιτικών Επιστημών «Ενεργός Πολιτειότητα. Πολίτης στο Σχολείο-Πολίτης του Κόσμου».

Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει το πώς η εφαρμογή σε μαθητές/τριες Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού δραστηριοτήτων που αξιοποιούν τις τέχνες, με έμφαση στη μουσική, δύνανται να βοηθήσουν στην κατανόηση των δικαιωμάτων του παιδιού. Περαιτέρω στόχοι ήταν η έκφραση των μαθητών/τριων μέσω των τεχνών, η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της φαντασίας και της κριτικής τους σκέψης.

Πιο συγκεκριμένα τέθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Με ποιον τρόπο συνεισέφεραν οι δραστηριότητες, που αξιοποίησαν τις τέχνες με έμφαση στη μουσική, στην κατανόηση των δικαιωμάτων του παιδιού;

2. Ποιες ήταν οι στάσεις και οι απόψεις των μαθητών/τριων ως προς τις δραστηριότητες που ενέπλεκαν τις τέχνες;

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Στις δραστηριότητες έλαβαν μέρος 30 μαθητές και μαθήτριες Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού (*N*=30). Οι μαθητές/τριες δεν είχαν προβεί σε κάποια προετοιμασία σχετικά με το θέμα πριν τη συμμετοχή τους στο Εργαστήριο.

Σχεδιασμός των δραστηριοτήτων

Οι δραστηριότητες εφαρμόστηκαν μέσω της βιωματικής μάθησης. Σκοπός ήταν οι μαθητές/τριες να συμμετέχουν «σε βιωματικές μαθησιακές διαδικασίες που θα προάγουν την ενεργό συμμετοχή του μαθητή, την απελευθέρωση της δημιουργικότητάς του, την ανάληψη ευθύνης για την πορεία της μάθησής του, την ενίσχυση της κριτικής του σκέψης και της συνειδητότητάς του» (Δεδούλη, 2002, σ. 146). Στο πλαίσιο αυτό εφαρμόστηκαν οι αρχές «της μάθησης μέσω της πράξης» όπου «μαθαίνει κανείς από εμπειρίες που προκύπτουν άμεσα από τις δικές του πράξεις» (Reese, 2011, p.1).

Εφαρμόστηκαν δραστηριότητες δημιουργικής γραφής με αφορμή την ποίηση του μεγάλου Έλληνα ποιητή Γιάννη Ρίτσου, η αξιοποίηση της κλειστής ποιητικής φόρμας του λίμερικ μέσω της δημιουργικής γραφής και δημιουργικές δραστηριότητες από τον χώρο της μουσικής παιδαγωγικής, όπως οι ηχοϊστορίες, το τραγούδι, η μελωδική του ενορχήστρωση και η συνοδεία του με ηχηρές κινήσεις από το σώμα.

Οι εκπαιδευτικοί-ερευνήτριες παίζοντας τον ρόλο του εμψυχωτή καθοδηγούσαν τους/τις μαθητές/τριες οι οποίοι/ες εργάστηκαν είτε σε ζεύγη είτε σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων.

Αναλυτική παρουσίαση των δραστηριοτήτων

Προκαταρτική δραστηριότητα διαγνωστικής αξιολόγησης ως προς τις γνώσεις των μαθητών/τριών για τα δικαιώματα του παιδιού

Στην προκαταρτική αυτή δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε συζήτηση με αφορμή ένα πολυτροπικό κείμενο όπου παρουσιάστηκαν τα δικαιώματα του παιδιού (Εικόνα 1).

Εικόνα 1: Πολυτροπικό κείμενο με τα «Δικαιώματα του παιδιού» (Νικολάου, 2024, σ. 80)

Δραστηριότητα 1: Πραγματοποίηση ηχοϊστορίας στην τάξη

Οι μαθητές/τριες ζωντάνεψαν στην τάξη ηχοϊστορία (βλ. για την ηχοϊστορία και τον παρακάτω σύνδεσμο: https://www.youtube.com/watch?v=TD4k3vFZpds&t=2s) που μιλάει για τα δικαιώματα του παιδιού αναλαμβάνοντας ρόλους αφηγητών και ρόλους συνοδείας με κρουστά ρυθμικά και μελωδικά όργανα (Εικόνα 2) για την απόδοση των δικαιωμάτων. Το κείμενο της ηχοϊστορίας προβαλόταν στον προτζέκτορα.

Το συνέδριο των Δικαιωμάτων του Παιδιού

Κάποτε σε ένα δάσος στην Ελλάδα συναντήθηκαν όλα τα δικαιώματα του παιδιού (***ήχοι από όλα τα όργανα μαζί***) για να πραγματοποιήσουν την καθιερωμένη τους ετήσια συνέλευση στις 11 Δεκεμβρίου που είναι η παγκόσμια ημέρα των δικαιωμάτων του παιδιού. Σε άλλες χώρες η ίδια συνέλευση πραγματοποιείται στις 20 Νοεμβρίου. Σκοπός της συνέλευσης ήταν να βγάλουν για πρώτη φορά έναν αρχηγό. Τα Δικαιώματα του παιδιού έπρεπε όλα να ψηφίσουν το πιο σπουδαίο, που θα ήταν και το πιο άξιο για να γίνει αρχηγός. Για αυτόν τον λόγο ένα-ένα έπαιρνε τον λόγο και παρουσίαζε τον εαυτό του. Πρώτη-πρώτη παίρνει τον λόγο η Υγεία και λέει με δυνατή φωνή:

«Με λένε Υγεία (**μαράκες**). Είμαι τόσο απαραίτητη που χωρίς εμένα, δεν μπορεί κα νένα παιδί και κανένας άνθρωπος να είναι ευτυχισμένος».

Πετάγεται τότε η Ιατρική Φροντίδα (**ξυλάκια**) και με επιστημονικό ύφος απευθυνόμενη στους υπόλοιπους συνέδρους λέει:

«Δεν θέλω να σας στενοχωρήσω, αλλά χωρίς εμένα η Υγεία δεν μπορεί να υπάρξει».

Πριν καλά-καλά τελειώσει τη φράση της η Ιατρική Φροντίδα, το Παιχνίδι (**μελωδικός αυτοσχεδιασμός στο μεταλλόφωνο**) ενθουσιασμένο από τη συζήτηση παίρνει τον λόγο και λέει με χαρούμενη φωνή:

«Το Παιχνίδι είμαι εγώ, πάντοτε αγαπητό. Τα παιδιά με αναζητούν, χωρίς εμένα αυτά δε ζουν».

«Μα πώς μπορεί ένα παιδί να παίζει και να είναι ευτυχισμένο, αν δεν έχει φίλους;», είπε η Φιλία **(κουδουνάκια**) και ακούστηκε ένα γλυκό θρόισμα από τα φύλλα των δέντρων.

Κάπου πιο πέρα, κάτω από ένα δέντρο που ονομαζόταν «το δέντρο της Γνώσης», ξεκουραζόταν η Μόρφωση (**ταμπουρίνο**). Η Μόρφωση, μόλις άκουσε το Παιχνίδι να μιλάει με τέτοιον ενθουσιασμό για τον εαυτό του, πετάχτηκε και είπε:

«Με ξυπνήσατε απότομα, αλλά ένα έχω να σας πω, χωρίς Μόρφωση και Σχολείο ποιο παιδί μπορεί να νιώσει δυνατό, να γνωρίσει πράγματα για τον κόσμο και τον εαυτό του και να ανοίξουν καινούριοι ορίζοντες για αυτό;»

Ξαφνικά, ακούγεται μια φωνή σαν να έβγαινε από το υπερπέραν. Ήταν η Οικογένεια (**μουσική κουρτίνα**), που καθόταν μέσα σε μια κουφάλα από ένα μεγάλο γέρικο δέντρο που το είχε για σπίτι της.

«Χωρίς τη δική μου θαλπωρή ποιο παιδί μπορεί να είναι καλά, ώστε να παίζει και να διαβάζει;»

Τα υπόλοιπα δικαιώματα είχαν αρχίσει να προβληματίζονται με όλα αυτά που άκουγαν και σιγογκρίζαν με χαμηλή φωνή. Ξαφνικά, ακούγεται ένας παράξενος ήχος χρατς-χρουτς, χρατς-χρουτς. Ήταν η Τροφή (**ροκάνα**), που μασούσε κάτι νόστιμους ξηρούς καρπούς.

«Μα πώς να διαβάσει, να παίζει με τους φίλους του, να είναι υγιές και ευτυχισμένο στο σπίτι του ένα παιδί, αν πρώτα δεν έχει φάει πρωινό, μεσημεριανό και βραδινό;», είπε η Τροφή.

«Τι λέτε τώρα;», ακούστηκε μια άλλη φωνή όχι πάρα πολύ δυνατή.

Ήταν η Έλλειψη Ξεκούρασης (**πιατίνια**), που μετά βίας μιλούσε, επειδή ήταν πολύ κουρασμένη από τη δουλειά που υποχρεωνόταν να κάνει.

«Πώς είναι δυνατόν ένα παιδί να διαβάζει και να παίζει όταν αναγκάζεται να δουλέψει;», είπε η Έλλειψη Ξεκούρασης.

Στη συνέχεια, και ενώ η συζήτηση είχε πάρει πραγματικά φωτιά, ακούστηκε η Ελεύθερη Έκφραση (**κινέζικο ξύλο**):

«Σέβομαι όλα όσα άκουσα μέχρι τώρα, αλλά τι νόημα έχουν, αν δεν τα φωνάζουμε, ώστε να γίνουν ακουστά σε όλο τον κόσμο και κυρίως στους μεγάλους που καθορίζουν τις τύχες των παιδιών; Πρέπει ο καθένας με το Όνομα και το Επίθετό του να λέει καθαρά τη γνώμη του και να αντιστέκεται, όταν κάποιος τον αγνοεί ή τον κακοποιεί. Πρέπει να αντιστέκεται και όταν κάποιος επεμβαίνει στη ζωή του και κοινοποιεί τα Προσωπικά του Στοιχεία» (**τρίγωνο**).

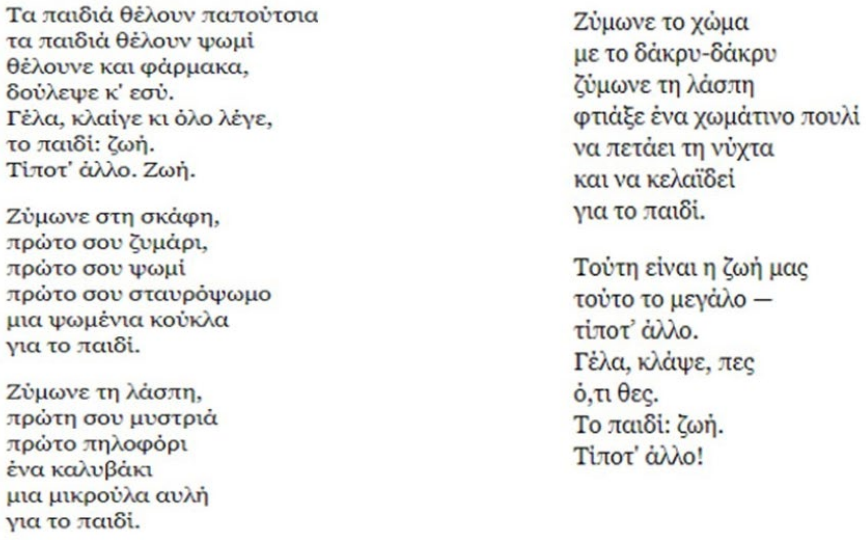
«Πρέπει να είμαστε όλοι ενωμένοι», ακούστηκε αυθόρμητα από το στόμα όλων των Δικαιωμάτων η μαγική αυτή φράση (**ήχοι από όλα τα όργανα μαζί για 3 δευτερόλεπτα**).

«Δεν χρειαζόμαστε αρχηγό. Χρειαζόμαστε Αγάπη, Συνεργασία και Κατανόηση», είπαν τα Δικαιώματα. Μαγικές μελωδίες ακούστηκαν στο δάσος (**ακούγεται μια μελωδία στο μεταλλόφωνο ή από το διαδίκτυο**). Τα Δικαιώματα του Παιδιού ευχαριστημένα με την έκβαση της συνέλευσής τους έκλεισαν το νέο τους ραντεβού για την επόμενη χρονιά την ίδια μέρα. Όμως το θέμα της νέας τους συνέλευσης δε θα ήταν ο ορισμός αρχηγού, αλλά μια συνέλευση όπου όλοι μαζί θα συζητούσαν τι κατάφεραν για τα παιδιά μέσα σε αυτήν τη χρονιά.

Εικόνα 2: Ηχοϊστορία «Το συνέδριο των Δικαιωμάτων του Παιδιού» (Νικολάου, 2024, σσ. 82-83)

Δραστηριότητα 2: Ανάγνωση και ανάλυση ποιήματος/εκμάθηση του μελοποιημένου ποιήματος και συνοδεία του με μεταλλόφωνο/ Δημιουργική γραφή με αφορμή τους στίχους του τραγουδιού.

Αρχικά οι μαθητές/τριες διάβασαν το ποίημα του Γιάννη Ρίτσου, *«Αναφυλλητό. XXXVIII»,* (απόσπασμα) (Εικόνα 3) και το ανέλυσαν νοηματικά συνδέοντάς το με τα δικαιώματα του παιδιού. Στη συνέχεια μάθανε να τραγουδούν το μελοποιημένο ποίημα του Γιάννη Ρίτσου και το συνόδεψαν με μεταλλόφωνο χρησιμοποιώντας μεμονωμένες νότες που ταίριαζαν με την αρμονία του τραγουδιού (βλ για το τραγούδι τον παρακάτω σύνδεσμο: https://www.youtube.com/watch?v=gjum8jhmwUc).



Τα παιδιά θέλουν παπούτσια
τα παιδιά θέλουν ψωμί
θέλουνε και φάρμακα,
δούλεψε κ' εσύ.
Γέλα, κλαίγε κι όλο λέγε,
το παιδί: ζωή.
Τίποτ' άλλο. Ζωή.

Ζύμωνε στη σκάφη,
πρώτο σου ζυμάρι,
πρώτο σου ψωμί
πρώτο σου σταυρόψωμο
μια ψωμένια κούκλα
για το παιδί.

Ζύμωνε τη λάσπη,
πρώτη σου μυστριά
πρώτο πηλοφόρι
ένα καλυβάκι
μια μικρούλα αυλή
για το παιδί.

Ζύμωνε το χώμα
με το δάκρυ-δάκρυ
ζύμωνε τη λάσπη
φτιάξε ένα χωμάτινο πουλί
να πετάει τη νύχτα
και να κελαϊδεί
για το παιδί.

Τούτη είναι η ζωή μας
τούτο το μεγάλο —
τίποτ' άλλο.
Γέλα, κλάψε, πες
ό,τι θες.
Το παιδί: ζωή.
Τίποτ' άλλο!

Εικόνα 3: Ποίημα του Γιάννη Ρίτσου, «Αναφυλλητό. XXXVIII», (απόσπασμα)

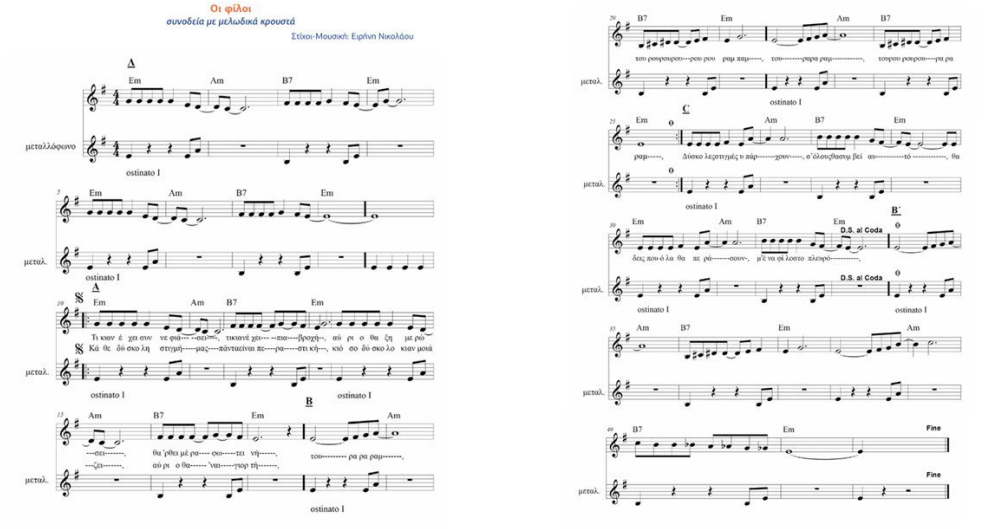
Ακολούθως, με αφορμή το ποίημα του Γ. Ρίτσου, τη συζήτηση για το νόημά του, την εμπέδωσή του μέσω του τραγουδιού, ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες δουλεύοντας σε ομάδες των τριών ατόμων να συμπληρώσουν ένα φύλλο εργασίας (Πίνακας 1), γράφοντας τι θέλουν, τι δεν θέλουν τα παιδιά, με αναφορά στα δικαιώματά τους. Στο τέλος μετά από τη συμπλήρωση των φύλλων εργασίας οι μαθητές/τριες τραγούδησαν ξανά το τραγούδι με τους νέους στίχους που γράψανε οι ίδιοι/ες.

Συμπληρώστε τους στίχους με λέξεις που δηλώνουν δικαιώματα του παιδιού:	*Ενδεικτική απάντηση των παιδιών*
Τα παιδιά θέλουν……	Τα παιδιά θέλουν *παιχνίδι*
Τα παιδιά θέλουν……	Τα παιδιά θέλουν *ζωή*
Θέλουνε και ……	Θέλουνε και *ειρήνη*
Δούλεψε και εσύ	Δούλεψε και εσύ

Πίνακας 1: Φύλλο εργασίας 1 και ενδεικτική απάντηση μαθητών/τριων

Δραστηριότητα 3: Μαθαίνω ένα τραγούδι για τη φιλία και συζητώ για την αξία της φιλίας

Οι μαθητές αφού έμαθαν να τραγουδούν το τραγούδι «Οι φίλοι» (Εικόνα 4· βλ. για το τραγούδι τον παρακάτω σύνδεσμο: https://www.youtube.com/watch?v=oLuhncutXb), πραγματοποιήθηκε συζήτηση πάνω στους στίχους του που μιλάει για τη φιλία. Στη συνέχεια τα παιδιά συνόδεψαν το τραγούδι με το μεταλλόφωνο και ηχηρές κινήσεις από το σώμα.



Εικόνα 4: «Οι φίλοι». Μελωδική ενορχήστρωση (Νικολάου, 2021, σσ. 207-209)

Δραστηριότητα 4: Γράφω ένα λίμερικ με θέμα τα δικαιώματα του παιδιού

Με αφορμή τη κλειστή ποιητική φόρμα του λίμερικ (Δουζίνα, 2021, σ. 264), η οποία παρουσιάστηκε και εξηγήθηκε στους μαθητές/τριες (Πίνακας 2), τους ζητήθηκε δουλεύοντας σε ομάδες των τριών ατόμων να γράψουν ένα δικό τους λίμερικ με θέμα κάποιο από τα δικαιώματα του παιδιού αξιοποιώντας το φύλλο εργασίας 2 (Πίνακας 3).

Δομή της φόρμας του λίμερικ :
1ος στίχος: Ήταν…….(παρουσίαση του πρωταγωνιστή)
2ος στίχος: που….(τι του συνέβαινε ή ποια ήταν η ιδιότητά του)
3ος στίχος:……(κάτι έκανε/κάτι είπε)
4ος στίχος:….(κάτι έγινε)
5ος στίχος:…παραλλαγή 1ου στίχου, με ένα περίεργο επίθετο για τον πρωταγωνιστή

Πίνακας 2: Δομή του λίμερικ (Δουζίνα, 2021, σ. 264)

Γράψε το δικό σου λίμερικ που να αναφέρεται σε κάποιο Δικαίωμα: *Ομοιοκαταληκτούν ο 1ος, 2ος και 5ος στίχος, καθώς και ο 3ος με τον 4ο στίχο.*	*Ενδεικτική απάντηση*
1ος στίχος: ……	Ήταν κάποτε η **Υγεία**
2ος στίχος: ……	που της άρεσε η **μαγεία**.
3ος στίχος: ……	Πήγε μια μέρα στη χειρουργική
4ος στίχος: ……	για να γιατρέψει ένα παιδί.
5ος στίχος: ……	Η γενναία η **υγεία.**

Πίνακας 3. Φύλλο εργασίας 2 και λίμερικ που έγραψαν οι μαθητές/τριες

Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης, των σημειώσεων ημερολογίου, ερωτηματολογίου με δύο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που διανεμήθηκαν στους/στις μαθητές/τριες (Πίνακας 4), και τα παραγόμενα των μαθητών/τριων. Τα ποιοτικά δεδομένα αναλύθηκαν μέσω της ανάλυσης περιεχομένου (Τσιώλης, 2020; Ίσαρη, & Πουρκός, 2015).

Α. Γράψτε τις σκέψεις σας για τα δικαιώματα του παιδιού. Ποια είναι τα πιο σημαντικά για εσάς; Όλες οι απαντήσεις είναι αποδεκτές. …… Β. Γράψτε μια σκέψη σας σε σχέση με τη συμμετοχή σας στις δραστηριότητες (τι σας άρεσε, τι σας δυσκόλεψε ή οτιδήποτε άλλο επιθυμείτε). Όλες οι απαντήσεις είναι αποδεκτές**.** ……

Πίνακας 4: Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης των δραστηριοτήτων από τους/τις μαθητές/τριες

Αποτελέσματα

Από την ανάλυση των δεδομένων διαμορφώθηκαν τα παρακάτω θέματα, που απαντούν και στα ερευνητικά ερωτήματα. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις απαντήσεις των μαθητών/τριων:

Απόψεις, σκέψεις και συναισθήματα των μαθητών/τριών ως προς την κατανόηση των δικαιωμάτων του παιδιού

Οι μαθητές/τριες κατανόησαν την αξία των δικαιωμάτων του παιδιού και την αναγκαιότητα για τη διασφάλισή τους, *«Πιστεύω ότι είναι άδικο ένα παιδί να μην έχει δικαιώματα. Πιστεύω στο μέλλον αυτό να αλλάξει.»* Επιπλέον, φάνηκε να είναι ευαισθητοποιημένοι/ες και για περιπτώσεις όπου καταπατώνται τα δικαιώματα των παιδιών, *«Είναι σημαντικά τα δικαιώματα του παιδιού, γιατί σε πολλές χώρες καταπατώνται και αυτοί που τα καταπατούν δεν τιμωρούνται*.»

Σε σχέση με το ποια δικαιώματα είναι πιο σημαντικά για αυτούς/ές επικράτησαν: α) Η φροντίδα *«Είναι σημαντικό ένα παιδί να έχει φροντίδα. Πρέπει να αγαπηθεί κι όταν μεγαλώσει να συμπεριφέρεται ανάλογα»* β) Η υγεία *«Θεωρώ ότι χωρίς την υγεία δεν μπορείς να έχεις κανένα άλλο δικαίωμα»* γ) Το παιχνίδι *«Θεωρώ ότι το παιχνίδι είναι πιο σημαντικό, γιατί δίνει χαρά»* δ) Η οικογένεια *«Θεωρώ πολύ σημαντική την οικογένεια, γιατί είναι οι άνθρωποι που μας καταλαβαίνουν και μας φροντίζουν και νοιάζονται για εμάς»* ε) Η ελεύθερη γνώμη, *«Ξέρω πολλά παιδιά που δεν τα αφήνουν να έχουν το δικαίωμα της ελεύθερης γνώμης, το οποίο θεωρώ το πιο σημαντικό»* στ) Η ελευθερία *«Το δικαίωμα που θεωρώ πιο σημαντικό είναι η ελευθερία, γιατί μερικά παιδιά δεν έχουν ελευθερία», «Πιο σημαντική είναι η ελευθερία, δηλαδή να μη δουλεύουν και να μην πολεμάνε τα παιδιά»* ζ) Τα φάρμακα, *«Όλα τα παιδιά πρέπει να έχουν δικαιώματα. Τα αγαπημένα μου είναι η πρόσβαση σε φαρμακευτική αγωγή. Κάποια παιδιά σε άλλες*

χώρες δεν έχουν φάρμακα και αυτό είναι άδικο», η) Η μάθηση, *«Η μάθηση είναι για μένα πολύ σημαντικό δικαίωμα, γιατί έτσι μαθαίνεις τον κόσμο»,* θ) Το φαγητό, *«Το φαγητό είναι πολύ σημαντικό, γιατί χωρίς αυτό δεν έχεις ενέργεια.»*

Στάσεις των μαθητών/τριών ως προς τη συμμετοχή τους της δραστηριότητες

Οι μαθητές/τριες έδειξαν να ανταποκρίνονται σε μεγάλο βαθμό στις δραστηριότητες, να είναι ενθουσιασμένοι/νες, να παρακολουθούν με ενδιαφέρον και να προσπαθούν να ανταπεξέλθουν σε αυτές με τον καλύτερο τρόπο. Αυτό φάνηκε και από τα παραγόμενα των φύλλων εργασίας, και από τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο. Από τα σχόλιά τους φάνηκε ότι οι δραστηριότητες τους άρεσαν γιατί: α) ενέπλεκαν και μουσικές δραστηριότητες *«Μου άρεσε η ηχοϊστορία γιατί έμαθα να παίζω μουσική», «Μου άρεσε η ηχοϊστορία γιατί λέγαμε τις νότες και μάθαμε να παίζουμε και ξυλόφωνο», «Μου άρεσε το τραγούδι γιατί το συνοδέψαμε με το μεταλλόφωνο», «Μου άρεσε το τραγούδι γιατί μαζί με το τραγούδι λέγαμε και παίζαμε νότες»*, β) αναφέρονταν στα δικαιώματα του παιδιού και μέσω αυτών μάθανε πράγματα σχετικά με το θέμα, *«Μου άρεσε η ηχοϊστορία γιατί ήταν πολύ σημαντικά για εμάς αυτά που έλεγε», «Μου άρεσε η ηχοϊστορία γιατί μάθαμε για τα δικαιώματα του παιδιού»*, *«Μου άρεσε το τραγούδι σε ποίηση του Γιάννη Ρίτσου γιατί μιλάει για τα δικαιώματα των παιδιών σε όλο τον κόσμο»,* γ) συζήτησαν για τη φιλία που είναι κάτι πολύ σημαντικό για αυτούς/τές, *«Μου άρεσε το τραγούδι για τη φιλία γιατί ήταν πολύ ωραίο»*, *«Μου άρεσε το τραγούδι 'Οι φίλοι' γιατί αγαπώ να έχω αληθινούς φίλους που θα με αγαπούν και θα τους αγαπώ σε όλη μου τη ζωή», «Μου άρεσε το τραγούδι για τη φιλία, γιατί η φιλία είναι κάτι σημαντικό»,* δ) συμμετείχαν σε κάτι διαφορετικό από τα συνηθισμένα στην τάξη, *«Μου άρεσε που τραγούδησα το τραγούδι για τη φιλία γιατί ήταν κάτι το διαφορετικό σε σχέση με όλα όσα έχουμε κάνει. Υ.Γ.: Όλα ήταν τέλεια»*, ε) γιατί συμμετείχαν σε κάτι όμορφο μαζί με της φίλους τους, *«Μου άρεσε το τραγούδι για τη φιλία επειδή τραγουδήσαμε ομαδικά»*, *«Μου άρεσε που γράψαμε με τους φίλους μου ένα δικό μας λίμερικ/ποίημα.»*

Συζήτηση-Συμπεράσματα-Προτάσεις

Οι μαθητές/τριες ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό στις δραστηριότητες που αξιοποίησαν τις τέχνες με θέμα τα δικαιώματα του παιδιού. Το θέμα φάνηκε να τους/τις απασχολεί και επιπλέον ήταν πρόθυμοι/ες να μοιραστούν τις σκέψεις και τους προβληματισμούς τους. Η αξιοποίηση των τεχνών στις δραστηριότητες συνεισέφερε στο να κρατηθεί αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, να έρθουν σε επαφή με ποιητικά κείμενα που μιλούν για το παιδί και τα δικαιώματά του, αλλά και να ψυχαγωγηθούν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους μέσω της ποίησης, της μουσικής και της δημιουργικής γραφής.

Η παρουσία και αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση προσφέρει πιο δημιουργικές διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες δεν περιλαμβάνουν μόνο εργασίες και τεστ που βαθμολογούνται (Nikolaou, 2023). Με τον τρόπο αυτό δημιουργείται στην τάξη ένα θετικό κλίμα, όπου δίνεται η ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες να ψυχαγωγηθούν, να

συνεργαστούν με τους/τις συμμαθητές/τριες τους, να εκφράσουν τις ιδέες και τα συναισθήματά τους χωρίς να φοβούνται ότι θα δώσουν λάθος απάντηση, αφού όλες οι απαντήσεις μπορούν να γίνουν αποδεκτές (Nikolaou et al., 2024). Μέσω της ενσωμάτωσης των τεχνών στην εκπαίδευση δύναται να δημιουργηθεί το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο όπου μπορούν να κινηθούν και να οργανώσουν οι μαθητές/τριες τη σκέψη τους, χωρίς να περιορίζεται η δημιουργικότητά τους (Eisner, 2002).

Η παρούσα εργασία θα μπορούσε να αποτελέσει τη βάση για μια περαιτέρω έρευνα με το ίδιο θέμα και να προστεθούν στις δραστηριότητες και άλλες τέχνες, όπως τα εικαστικά, η δραματική έκφραση και ο χορός-κίνηση και οι δραστηριότητες να εφαρμοστούν σε μεγαλύτερο αριθμό μαθητών/τριών δημοτικού και από διαφορετικούς εκπαιδευτικούς.

Βιβλιογραφικές αναφορές:

Dedouli, M. (2002). Viomatiki mathisi-Dynatotites axiopoiisis tis sto plaisio tis Eveliktis Zonis. *Epitheorisi ekpaideftikon thematon, 6,* 145-159.

Douzina, M. (2021). *I Dimiourgikotita sto mathima tis Logotechnias*. Ekd. Oselotos.

Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven and London: Yale University Press.

Isari, F., & Pourkos, M. (2015). *Poiotiki methodologia erevnas* [Proptychiako egcheiridio]. Kallipos, Anoiktes Akadimaikes Ekdoseis.https://dx.doi.org/10.57713/kallipos-473

Nikolaou, E. (2021). *Me aformi ena tragoudi. Dimiourgikes mousikes drastirio-tites. Eisagogi sti Mousiki Paidagogiki. Theoritiko kai viomatiko meros.* Athina: Ekd. Grigori.

Nikolaou, E**.** (2023). Issues concerning the integration of arts in education. In S. G. Soulis, M. Liakopoulou, & A. Galani (Eds.), *Challenges and Concerns in 21st Century Education* (pp. 398–407). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Nikolaou, E. (2024). *Dimiourgiki Didaskalia tis Mousikis. Diathematikes Prota-seis kai Drastiriotites gia to Nipiagogeio kai to Dimotiko Scholeio*. Athina: Ekd. Grigori.

Nikolaou, E., Theodorakopoulos, D., & Galani, A. (2024). MUSIC LISTENING IN EDUCATIONAL CONTEXTS: REPRESENTATION OF MUSIC THROUGH LANGUAGE AND VISUAL ARTS BY FORTH GRADE PRIMARY STUDENTS. *European Journal of Education Studies, 11*(11), 137-156. http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v11i11.5585

Reese, H. W. (2011). The learning-by-doing principle. *Behavioral development bulletin*, *17*(1), 1-19.

Ritsos, G. (1961). *Poiimata 1930-1960*, t. V΄, Athina: Kedros.

Soulis, S. G., Liakopoulou, M. & Galani A. (Eds.). *Challenges and Concerns in 21st Century Education* (pp. 398–407). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Tsafos, V. (Epim.) *Epistimes tis ekpaidefsis. Ena dynamiko diepistimoniko pedio* Athina: Gutenberg

Tsiolis, G. (2020). I poiotiki prosengisi stin ekpaideftiki erevna. Sto A. An-droutsou & V. Tsafos, V. (Epim*.) Epistimes tis ekpaidefsis. Ena dynamiko diepistimoniko pedio* (ss. 610-630). Athina: Gutenberg.

Η συμβολή των Καινοτόμων Προγραμμάτων στην ανάπτυξη της Συλλογικής Δημιουργικότητας των μαθητών

Αθανάσιος Δήμος, Διδάκτορας

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τη συμβολή των καινοτόμων προγραμμάτων στην ανάπτυξη της συλλογικής δημιουργικότητας των μαθητών. Βασίστηκε σε ποιοτική μεθοδολογία, με δείγμα 56 εκπαιδευτικών από την Περιφέρεια Αττικής, και τα δεδομένα αναλύθηκαν μέσω θεματικής ανάλυσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η καλλιέργεια συνεργατικού κλίματος, η ουσιαστική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και η ομαδική εργασία λειτουργούν ως βασικοί παράγοντες ενίσχυσης της δημιουργικής έκφρασης. Παράλληλα, η ποικιλομορφία στα χαρακτηριστικά και τις εμπειρίες των μελών των ομάδων φαίνεται να εμπλουτίζει τη μαθησιακή διαδικασία και να ενδυναμώνει τη συλλογική παραγωγή πρωτότυπων και χρήσιμων ιδεών. Συνεπώς, τα καινοτόμα προγράμματα συνιστούν ουσιαστικό πλαίσιο ανάπτυξης της συλλογικής δημιουργικότητας στο σύγχρονο σχολείο.

Λέξεις κλειδιά: συλλογική δημιουργικότητα, καινοτόμα προγράμματα, συνεργατική μάθηση, ποιοτική έρευνα

The Contribution of Innovative Programs to the Development of Students' Collaborative Creativity

Athanasios Dimos, Dr

Abstract

The present study explores the contribution of innovative programs to the development of students' collaborative creativity. It was grounded in a qualitative research methodology, involving a sample of 56 teachers from the Region of Attica, and the data were analyzed using thematic analysis. The findings indicated that fostering a collaborative climate, promoting meaningful interaction among students, and implementing group work function as key factors in enhancing creative expression. Moreover, diversity in the characteristics and experiences of group members appears to enrich the learning process and strengthen the collaborative generation of original and useful ideas. Therefore, innovative programs constitute a substantial framework for the cultivation of collaborative creativity within the contemporary school context.

Key-words: collaborative creativity, innovative programs, collaborative learning, qualitative research

Εισαγωγή

Η δημιουργικότητα έχει παραδοσιακά μελετηθεί μέσα από τέσσερις βασικές διαστάσεις: τη δημιουργική διαδικασία, το δημιουργικό προϊόν, τη δημιουργική προσωπικότητα και το δημιουργικό περιβάλλον. Στις περισσότερες από αυτές τις προσεγγίσεις, το

επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος είναι το άτομο: οι νοητικές του διεργασίες, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, τα παραγόμενα αποτελέσματα της σκέψης του και οι επιδράσεις του περιβάλλοντος στη δημιουργική του έκφραση. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια κάποιοι ερευνητές μετατοπίζουν το ενδιαφέρον από το μεμονωμένο άτομο στη συλλογικότητα. Η έννοια της συλλογικής δημιουργικότητας (collaborative creativity) αναφέρεται στη δημιουργία ενός πρωτότυπου προϊόντος ή μιας ιδέας από μια ομάδα ανθρώπων (Moran, 2009).

Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η δημιουργική διαδικασία ή οι ιδέες δεν αναπτύσσονται στο νου ενός μόνου ατόμου, αλλά είναι αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων που λαμβάνουν χώρα μεταξύ των ατόμων σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτιστικό περιβάλλον (Dimos, 2011). Όπως αναφέρει ο Sawyer (2007), οι δημιουργικές ιδέες δεν είναι ποτέ αποκλειστικά δημιούργημα ενός μόνου προσώπου, αλλά προκύπτουν μέσα από τις δημιουργικές προσπάθειες πολλών ανθρώπων, ο καθένας από τους οποίους προχωρά την αρχική ιδέα προς τα εμπρός ή προσθέτει κάποιο στοιχείο σ' αυτή. Αυτό που προκύπτει τελικά στο τέλος της δημιουργικής διαδικασίας είναι μια ιδέα που δεν μπορεί να ειπωθεί ότι είναι το αποκλειστικό αποτέλεσμα της σκέψης ενός οποιουδήποτε ατόμου. Αντί γι' αυτό πολλοί άνθρωποι έχουν προσθέσει ένα μικρό κομμάτι ή έχουν διαγράψει κάτι που δεν λειτουργεί.

Η ραγδαία εξέλιξη των επιστημών και της τεχνολογίας, σε συνδυασμό με την αυξανόμενη εξειδίκευση της γνώσης, καθιστούν σαφές ότι οι γνωστικές δυνατότητες ενός μόνο ατόμου δεν επαρκούν για την αντιμετώπιση σύνθετων προβλημάτων και την προώθηση της καινοτομίας. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί ο τομέας της νανοτεχνολογίας, ο οποίος συνδυάζει στοιχεία από τη φυσική, τη χημεία και τη βιολογία και απαιτεί διεπιστημονική συνεργασία (Mandel, 2011).

Αντίστοιχα, ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν ότι η έκθεση των ατόμων σε ποικίλες ιδέες και οπτικές οδηγεί σε περισσότερο δημιουργικά αποτελέσματα (Simonton, 1999). Μάλιστα, έχει διαπιστωθεί ότι επιστήμονες οι οποίοι επέφεραν ουσιαστικές αλλαγές σε ένα επιστημονικό πεδίο είχαν αρχικά εκπαιδευτεί σε διαφορετικό γνωστικό αντικείμενο, γεγονός που υπογραμμίζει τη σημασία της γνωστικής ποικιλομορφίας.

Οι ερευνητές υποστηρίζουν πως η συνεργασία δεν ενισχύει μόνο τη συλλογική αλλά και την ατομική δημιουργικότητα. Ο Sawyer (2007) επισημαίνει ότι η αλληλεπίδραση μέσα σε μια ομάδα μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για την ανάπτυξη νέων ιδεών σε ατομικό επίπεδο. Παράλληλα, ορισμένοι μελετητές υποστηρίζουν ότι η δημιουργικότητα της ομάδας υπερβαίνει το άθροισμα των επιμέρους ικανοτήτων των μελών της, καθώς οι διαδικασίες αλληλεπίδρασης, ο συνδυασμός ιδεών και η δυναμική της ομάδας διαμορφώνουν νέα, ποιοτικά διαφορετικά αποτελέσματα (Mandel, 2011· Taggar, 2002).

Εμπειρικά δεδομένα από τον χώρο της εκπαίδευσης ενισχύουν τα παραπάνω συμπεράσματα. Έρευνες που συνέκριναν την παραγωγή γραπτού λόγου από μεμονωμένους μαθητές και από ζευγάρια έδειξαν ότι τα συνεργατικά παραγόμενα κείμενα ήταν

περισσότερο δημιουργικά. Επιπλέον, η εμπειρία της συνεργασίας φάνηκε να ενισχύει και τη μεταγενέστερη ατομική δημιουργικότητα των μαθητών (Vass, 2007).

Συνολικά, τα ευρήματα συγκλίνουν στην άποψη ότι η δημιουργικότητα δεν αποτελεί απλώς ατομική ιδιότητα, αλλά αναδύεται μέσα από τη γνωστική ποικιλομορφία, τη διεπιστημονικότητα και τη δυναμική της συνεργασίας. Η δημιουργική πράξη διαμορφώνεται σε περιβάλλοντα αλληλεπίδρασης, όπου η συνάντηση διαφορετικών εμπειριών και ιδεών παράγει αποτελέσματα που υπερβαίνουν τις δυνατότητες του μεμονωμένου ατόμου.

Καινοτόμα Προγράμματα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Η ανάγκη ουσιαστικής ανανέωσης του σχολείου και η προσαρμογή του σε ένα σύνθετο, ρευστό κοινωνικό περιβάλλον οδήγησαν στη θεσμοθέτηση των καινοτόμων προγραμμάτων στην Εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, επηρεασμένη από τις κατευθύνσεις της UNESCO, συγκρότησε το πρώτο οργανωμένο πεδίο παιδαγωγικής καινοτομίας με στόχο τη διαμόρφωση πολιτών με περιβαλλοντικό ήθος και αίσθημα ευθύνης, ικανών να δρουν μετασχηματιστικά υπέρ της οικολογικής ισορροπίας (Flogaiti, 1998). Η Αγωγή Υγείας αποσκοπεί στην προάσπιση και προαγωγή της ψυχικής, σωματικής και κοινωνικής ευεξίας, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής και κριτικής σκέψης, καθώς και στη σύνδεση της σχολικής ζωής με την κοινωνική πραγματικότητα, συμβάλλοντας στη μείωση της σχολικής αποτυχίας. Παράλληλα, τα Πολιτιστικά Προγράμματα, ενδυναμώνοντας τη σχέση των μαθητών με την πολιτιστική κληρονομιά και τη σύγχρονη δημιουργία, στοχεύουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών (Spiropoulou & Syn., 2008).

Κοινό χαρακτηριστικό των καινοτόμων προγραμμάτων είναι η εφαρμογή ενεργητικών και συνεργατικών μορφών μάθησης, με τον εκπαιδευτικό σε ρόλο εμψυχωτή και τον μαθητή στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, εκφράζοντας μια ουσιαστική παιδαγωγική ανανέωση.

Η έρευνα

Στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών θεωρείται πολύ σημαντικός ο ρόλος των εκπαιδευτικών, καθώς οι αντιλήψεις τους επηρεάζουν τις διδακτικές τους πρακτικές. Ακόμη, η εμπειρική τους γνώση, όταν αξιοποιείται σε συνδυασμό με την έρευνα, μπορεί να συμβάλει στον σχεδιασμό ρεαλιστικών και αποτελεσματικών παρεμβάσεων για την ενίσχυση της δημιουργικότητας στο σχολείο (Dimos, 2015).

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η σε βάθος διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τον ρόλο των καινοτόμων προγραμμάτων στην ανάπτυξη της συλλογικής δημιουργικότητας των μαθητών. Επιλέχθηκε ποιοτικός μεθοδολογικός σχεδιασμός και ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη (Daskolia, Dimos & Kampylis, 2012). Η δειγματοληψία ακολούθησε τη στρατηγική της μέγιστης διαφοροποίησης (Patton, 1990), λαμβάνοντας υπόψη το φύλο, την ηλικία, την ειδικότητα και την εμπειρία στην

υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων. Το δείγμα περιλάμβανε 56 εκπαιδευτικούς από Γυμνάσια και Λύκεια της Περιφέρειας Αττικής, οι οποίοι υλοποιούσαν προαιρετικά καινοτόμα προγράμματα.

Ανάλυση και συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Η μελέτη των ορισμών για τη συλλογική δημιουργικότητα (collaborative creativity) δείχνει ότι, παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις των επιστημόνων, υπάρχει ισχυρή εννοιολογική σύγκλιση. Όλοι οι ορισμοί τονίζουν ότι πρόκειται για μια κοινωνική διαδικασία, όπου τα μέλη μιας ομάδας αλληλεπιδρούν δυναμικά για να παράγουν κάτι πρωτότυπο και χρήσιμο. Η δημιουργικότητα δεν θεωρείται άθροισμα των ιδεών των ατόμων, αλλά αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης και από κοινού οικοδόμησης της γνώσης. Συνεπώς, η έννοια μετατοπίζεται από την ατομική «έμπνευση» σε μια διαδικασία συμμετοχικής δημιουργίας, στην οποία η αλληλεπίδραση αποτελεί τον πυρήνα της δημιουργικής πράξης.

Τα συμπεράσματα, λοιπόν, από τη διερεύνηση των ορισμών της συλλογικής δημιουργικότητας λειτούργησαν ως κριτήρια για την κατηγοριοποίηση του περιεχομένου των συνεντεύξεων. Για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η «θεματική ανάλυση» (“thematic analysis”) (Braun & Clarke, 2006).

Η ανάλυση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών ανέδειξε πέντε (5) βασικές κατηγορίες προσωπικών θέσεων και απόψεων σχετικά με τη συμβολή των καινοτόμων προγραμμάτων στην ανάπτυξη της συλλογικής δημιουργικότητας των μαθητών. Ειδικότερα, οι κατηγορίες αυτές αφορούν:

(α) τη διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος (32/56)[1],

(β) την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων (29/56),

(γ) την προώθηση μιας ενεργητικής προσέγγισης της γνώσης (12/56),

(δ) την κινητοποίηση των συμμετεχόντων μέσω της ομαδικής εργασίας (10/56) και

(ε) την αξιοποίηση της ποικιλομορφίας των χαρακτηριστικών των μελών της ομάδας (8/56).

Το συνεργατικό κλίμα, σύμφωνα με την πλειονότητα των εκπαιδευτικών (32/56), αποτελεί ισχυρό μοχλό κινητοποίησης και δημιουργικής έκφρασης των μαθητών, καθώς ενδυναμώνει τον δεσμό του ατόμου με την ομάδα και καλλιεργεί σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης και υποστήριξης. Όταν οι μαθητές αισθάνονται ότι οι ιδέες τους ακούγονται με προσοχή και γίνονται σεβαστές, ενθαρρύνονται να συμμετέχουν περισσότερο ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να

[1] Στην παρένθεση αναφέρεται ο αριθμός των εκπαιδευτικών (π.χ. 32) που επί του συνόλου των 56, οι οποίοι συμμετείχαν στις ερευνητικές συνεντεύξεις, απαντούν ή διατυπώνουν απόψεις οι οποίες κατά τη θεματική ανάλυση κρίθηκαν συναφείς νοηματικά και εντάχθηκαν στην ίδια θεματική κατηγορία.

εκφράζονται με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Η στήριξη των συμμαθητών τους λειτουργεί ενδυναμωτικά, βοηθώντας τους να υπερβούν ατομικές αναστολές και να καλλιεργήσουν ουσιαστικές δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και υπευθυνότητας. Μέσα από αυτή τη δυναμική αλληλεπίδραση, η συλλογική δημιουργικότητα αναπτύσσεται οργανικά, καθώς κάθε μέλος συνεισφέρει τις ιδιαίτερες γνώσεις, εμπειρίες και ικανότητές του στη διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου, καινοτόμου και ουσιαστικά αξιοποιήσιμου αποτελέσματος (Dimos, 2011· Isaksen, & Lauer, 2002).

Κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν χαρακτηριστικά:

«…με ευγενική άμιλλα… όλη η ομάδα να λειτουργήσει δημιουργικά, σου ζητάνε πολλές φορές και στο σπίτι να μαζευτούμε αύριο να κάνουμε αυτό…» (Γ26, 39, Μουσικ.)[2]

«…. δηλαδή αν ένα παιδί στο ένα το κομμάτι που έχει πάρει δεν προχωρήσει, θα τρέξουν οι άλλοι να το βοηθήσουν … προκειμένου να βγει ένα σύνολο από όλους μαζί». (Γ28- 55, Καλλιτ.)

«Παροτρύνει ο ένας τον άλλον … και δίνει και αυτοπεποίθηση σε εκείνους οι οποίοι είναι πιο κλειστοί και δεν εκδηλώνονται και πολύ ή δεν πιστεύουνε στον εαυτό τους και μέσα από το μπράβο, α ωραία το είπες αυτό, κινητοποιείται στο να δει και κάτι καινούριο» (Γ17-50, Φυσικ.).

Η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών μιας ομάδας μαθητών, όπως αναφέρουν πολλοί εκπαιδευτικοί (29/56), αποτελεί βασικό παράγοντα για την ανάπτυξη της συλλογικής δημιουργικότητας, καθώς μέσα από τη συζήτηση και την ανταλλαγή απόψεων αναδύονται διαφορετικές οπτικές και νέες ιδέες. Όταν οι μαθητές επικοινωνούν ουσιαστικά, ακούν προσεκτικά ο ένας τον άλλον και «χτίζουν» πάνω σε όσα ακούνε, η σκέψη τους εμπλουτίζεται και εξελίσσεται. Συχνά μια ιδέα που διατυπώνεται από ένα μέλος γίνεται η αφορμή για να τη συμπληρώσει ή να την επεκτείνει κάποιος άλλος, δημιουργώντας μια δυναμική αλυσίδα έμπνευσης. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι επιμέρους σκέψεις συντίθενται σε ένα πιο ολοκληρωμένο, πρωτότυπο και χρήσιμο αποτέλεσμα, το οποίο υπερβαίνει τις ατομικές δυνατότητες και αντανακλά τη δύναμη της συνεργατικής προσπάθειας (Dimos, 2011· Milliken & Martins, 1996· Montuori & Purser, 1995).

«…την ιδέα του ενός μπορεί να την προχωρήσει κάποιος άλλος περισσότερο…» (Α22-58, Φυσικ.)

«…συζητώντας ο ένας με τον άλλον, βάζοντας μια ιδέα ο ένας, βάζοντας μια ιδέα ο άλλος, κάπου ο ένας τραβάει τον άλλον στο να σκεφτούν κάτι παραπάνω, καμιά φορά με εκπλήσσουνε μ' αυτά που σκέφτονται και μου λένε, δεν τα έχω σκεφτεί εγώ» (Γ5-39, Αγγλικ.).

«…γιατί ο καθένας θα πει κάτι κι ο άλλος θα χτίσει σ' αυτό το λιθαράκι που έχει ρίξει ο άλλος…» (Γ16-42, Κοινωνιολ.).

[2] Η αναφορά σε κάθε έναν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα γίνεται με έναν κωδικό που πληροφορεί για το φύλο, την ηλικία και την επιστημονική ειδίκευση του εκπαιδευτικού.

«… βλέπουν διαφορετικούς τρόπους που μπορούν να προσεγγίσουν ένα θέμα…» (Γ19-43, Μαθημ.).

Σύμφωνα με αρκετούς εκπαιδευτικούς (12/56), στο πλαίσιο της ομάδας, η γνώση προσεγγίζεται με ενεργητικό τρόπο, καθώς οι μαθητές δεν παραμένουν παθητικοί δέκτες μιας μετωπικής διδασκαλίας, αλλά συμμετέχουν ουσιαστικά στη διαδικασία της μάθησης. Μέσα από τη συνεργασία, την έρευνα, τον διάλογο και την ανταλλαγή ιδεών, οικοδομούν τη γνώση από κοινού, διερευνώντας διαφορετικές προσεγγίσεις και αναζητώντας λύσεις σε προβλήματα. Αυτή η ενεργητική εμπλοκή τους ενθαρρύνει να πειραματιστούν, να διατυπώσουν υποθέσεις και να συνθέσουν νέες ιδέες. Ως αποτέλεσμα, η συλλογική δημιουργικότητα αναπτύσσεται φυσικά, αφού η μάθηση μετατρέπεται σε μια δυναμική και συμμετοχική διαδικασία, όπου κάθε μέλος συμβάλλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση της κοινής γνώσης και στη δημιουργία πρωτότυπων και χρήσιμων αποτελεσμάτων(Daskolia, Dimos &Kampylis, 2012).

«…σπάει τη μονοτονία του να ακούνε τον καθηγητή, τον έναν, την αυθεντία ….και τους αφήνεις ελευθερία να αυτοσχεδιάσουν, να προσεγγίσουν δημιουργικά το θέμα …» (Α7-59, Φυσιογν.).

«… χωρίς την άμεση παρουσία του καθηγητή η ανταλλαγή των απόψεων έχει νομίζω καλύτερα αποτελέσματα...» (Α18-45, Φιλόλ.)

Κάποιοι εκπαιδευτικοί (10/56) υποστηρίζουν πως η εργασία σε ομάδες κινητοποιεί τους μαθητές σε μεγαλύτερο βαθμό, καθώς δημιουργεί ένα δυναμικό και υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης που ενισχύει τον ενθουσιασμό και τη συμμετοχή τους. Μέσα στην ομάδα, οι μαθητές νιώθουν ότι αποτελούν ενεργό μέρος μιας κοινής προσπάθειας, γεγονός που αυξάνει το ενδιαφέρον τους και τους ωθεί να συμβάλλουν ουσιαστικά. Η συνεργασία, η ανταλλαγή ιδεών και η κοινή αναζήτηση λύσεων κάνουν τη μαθησιακή διαδικασία πιο ευχάριστη και δημιουργική σε σχέση με την ατομική εργασία. Παράλληλα, ο ενθουσιασμός που αναπτύσσεται μέσα από την ομαδική αλληλεπίδραση λειτουργεί ως κίνητρο για μεγαλύτερη προσπάθεια και επιμονή. Έτσι, η συλλογική δημιουργικότητα καλλιεργείται φυσικά, καθώς οι ιδέες των μελών συνδυάζονται και εξελίσσονται, οδηγώντας σε πιο πρωτότυπα και ολοκληρωμένα αποτελέσματα (Daskolia& Dimos, 2011· Daskolia, Dimos & Kampylis, 2012).

«…(υπάρχει) ενθουσιασμός για την ομαδική εργασία…». (Α19- 40, Αγγλικ.)

«… τους αρέσει περισσότερο να εργάζονται ομαδικά και μπορούν να καταφέρουν καλύτερα πράγματα…» (Γ8-44, Γεωπόν.).

Τέλος, η ποικιλομορφία στα χαρακτηριστικά των μελών μιας ομάδας μαθητών, όπως διατείνονται ορισμένοι εκπαιδευτικοί (8/56), αποτελεί σημαντικό πλεονέκτημα για την ανάπτυξη της συλλογικής δημιουργικότητας, καθώς κάθε μαθητής φέρνει μαζί του διαφορετικές δεξιότητες, ικανότητες, εμπειρίες και τρόπους σκέψης. Άλλοι μπορεί να διακρίνονται στη φαντασία και την παραγωγή ιδεών, άλλοι στην οργάνωση, στην ανάλυση ή στην παρουσίαση, δημιουργώντας έτσι ένα πολυδιάστατο δυναμικό σύνολο. Η

συνύπαρξη διαφορετικών οπτικών εμπλουτίζει τη διαδικασία σκέψης και οδηγεί σε πιο σύνθετες και πρωτότυπες λύσεις, αφού οι ιδέες αλληλοσυμπληρώνονται και εξελίσσονται μέσα από τη συνεργασία. Με αυτόν τον τρόπο, η ομάδα αξιοποιεί στο μέγιστο τις δυνατότητες όλων των μελών της και καταλήγει σε αποτελέσματα που υπερβαίνουν τις ατομικές ικανότητες, αναδεικνύοντας τη δύναμη της συλλογικής δημιουργικότητας (Dimos, 2015 · Milliken & Martins 1996).

«… ο ένας συμπληρώνει τον άλλον, υπάρχουν παιδιά τα οποία δεν έχουν μερικές δεξιότητες, έχουν όμως κάποιες άλλες και έτσι αλληλοσυμπληρώνονται» (Γ8-44, Γεωπόν.).

«…πάντοτε μέσα σ' αυτές τις ομάδες υπάρχει και αυτός που έχει τη μεγαλύτερη διάθεση να γράψει, να ψάξει, υπάρχει κι αυτός που θα έχει το πιο πρακτικό μέρος, που δεν του αρέσει πολύ να μπει σε υπολογιστές, για να βρει κάτι από εγκυκλοπαίδεια, αλλά, θα πει α αυτό που θέλει φτιάξιμο, που θέλει κατασκευή θα το κάνω εγώ…» (Α13-55, Φιλόλ.).

Συμπεράσματα της έρευνας

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι η ανάπτυξη της συλλογικής δημιουργικότητας των μαθητών συνδέεται άμεσα με το παιδαγωγικό πλαίσιο που διαμορφώνεται μέσα από τα καινοτόμα προγράμματα. Κεντρικό ρόλο διαδραματίζει η δημιουργία συνεργατικού κλίματος, το οποίο φαίνεται να αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ουσιαστική συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας. Σε ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης, αμοιβαίου σεβασμού και αποδοχής, οι μαθητές αισθάνονται ασφαλείς να εκφράσουν ιδέες, να πειραματιστούν και να αναλάβουν δημιουργικές πρωτοβουλίες.

Παράλληλα, η αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων λειτουργεί ως σημαντικός παράγοντας για τη συνδιαμόρφωση της γνώσης και την παραγωγή πρωτότυπων και χρήσιμων ιδεών. Μέσα από τον διάλογο, την ανταλλαγή απόψεων και τη διαπραγμάτευση νοημάτων, οι μαθητές δεν περιορίζονται σε ατομικές σκέψεις, αλλά οικοδομούν συλλογικά νέες προσεγγίσεις και λύσεις.

Η ενεργητική προσέγγιση της γνώσης μετατοπίζει το επίκεντρο από την παθητική πρόσληψη πληροφοριών στη βιωματική, διερευνητική και συνεργατική μάθηση, ενώ η κινητοποίηση που προκύπτει από την ομαδική εργασία ενισχύει περαιτέρω τη δημιουργική εμπλοκή των μαθητών, καθώς ενισχύει την ταύτιση με την ομάδα και καλλιεργεί την αίσθηση της κοινής ευθύνης για την επίτευξη των κοινών στόχων.

Τέλος, η ποικιλομορφία των χαρακτηριστικών των μελών της ομάδας —σε επίπεδο δεξιοτήτων, εμπειριών και τρόπων σκέψης— εμπλουτίζει τη δημιουργική διαδικασία, προσφέροντας πολλαπλές οπτικές και εναλλακτικές προσεγγίσεις.

Υπό αυτές τις συνθήκες, η συλλογική δημιουργικότητα δεν εμφανίζεται ως τυχαίο αποτέλεσμα, αλλά ως προϊόν μιας συστηματικά υποστηριζόμενης μαθησιακής διαδικασίας που βασίζεται στη συνεργασία, τη συμμετοχή και τη συνδημιουργία.

Βιβλιογραφία

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

Daskolia, M. & Dimos, A. (2011). I dimiourgiki skepsi stin Perivallontiki Ekpaidefsi mesa apo tin optiki ton ekpaideftikon. Ston timitiko tomo afieroma ston Kathigiti Antonion K. Danassi-Afentaki *«I chari thelei antichari»* (sel. 303–325). Athina: EKPA, Filosofiki Scholi, Tmima Filosofias-Paidagogikis-Psychologias, Tomeas Paidagogikis.

Daskolia, M., Dimos, A. & Kampylis, P. (2012). Secondary teachers' conceptions of creative thinking within the context of environmental education. *International Journal of Environmental & Science Education,* 7(2), 269–290.

Dimos, A. (2011). Antilipseis ekpaideftikon gia ti symvoli tis synergatikis mathisis stin anaptyxi tis dimiourgikis skepsis ton mathiton sto plaisio tis Perivallontikis Ekpaidefsis. Anakoinosi stin 1i Diimerida Epanasyndesis Apofoiton tou PMS «Theoria, Praxi kai Axiologisi tou Ekpaideftikou Ergou», Athina, 20–21 Iouniou 2011.

Dimos, A. (2015). Methodos Project kai Dimiourgiki Skepsi: Oi antilipseis ton Ekpaideftikon Defterovathmias Ekpaidefsis os pros ti symvoli tis Methodou Project stin anaptyxi tis Dimiourgikis Skepsis ton mathiton. Didaktoriki diatrivi. EKPA. Athina.

Flogaïti, E. (1998). *Perivallontiki Ekpaideusi* (5 ekd.). Athina: Ellinika Grammata.

Isaksen, S.G. & Lauer, K.J. (2002). The Climate for Creativity and Change in Teams. *Creativity and Innovation Management*, 11(1), 74-87.

Milliken, F. J. & Martins, L.L. (1996). Searching for common threads: Understanding the multiple effects of diversity in organizational groups. *Academy of Management Review,* 21(2), 402-433.

Montuori, A., & Purser, R. E. (1995). Deconstructing the lone genius myth: Toward a contextual view of creativity. *Journal of Humanistic Psychology*, 35(3), 69-112.

Moran, S. (2009). Creativity: a systems perspective. In T. Rickards, M. A. Runco & S. Moger (Eds.), *The Routledge companion to creativity* (pp. 292-301). New York: Routledge.

Patton, M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2η έκδ.). Newbury Park: Sage Publications.

Sawyer, R. K. (2007). *Group Genius. The creative power of collaboration*. New York: Basic Books.

Simonton, D. K. (1999). *Origins of genius: Darwinian perspectives on creativity*. New York: Oxford University Press.

Spyropoulou, D., Anastasaki, A., Deligianni, D., Koutra, Ch., & Mpouras, S. (2008). Kainotoma programmata stin Ekpaideusi, sto D. Vlachos, I. Dagklis, A. Zouganeli, *H poiotita stin Ekpaideusi* (Sel. 197–239). Athina: Paidagogiko Institouto.

Taggar, S. (2002). Individual creativity and group ability to utilize individual creative resources: A multilevel model. *Academy of Management Journal*, 45, 315-330.

Vass, E. (2007). Exploring processes of collaborative creativity-The role of emotions in children's joint creative writing. *Thinking Skills and Creativity*, 2, 107-117.

Λογοτεχνία στη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας: Εμπόδιο ή Εφαλτήριο για τη Γλωσσική Κατάκτηση;

Ευτυχία Παπαχρίστου (MA, MSc)
Σύμβουλος Εκπαίδευσης Δ.Ε. Αγγλικής Γλώσσας

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο επιχειρείται μια σύντομη παρουσίαση των απόψεων σχετικά με το ρόλο της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Πρώτον, παρουσιάζεται μια σύντομη αναδρομή της σχέσης της λογοτεχνίας με τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, καθώς και η συνακόλουθη αποσύνδεσή της από τα Προγράμματα Σπουδών. Στη συνέχεια, εξετάζονται διεξοδικά τα επιχειρήματα των επικριτών της, οι οποίοι εστιάζουν στην πολιτισμική αποξένωση των μαθητών και στην εργαλειακή φύση της γλώσσας για επαγγελματικούς σκοπούς. Αντιπαραβάλλοντας αυτή την οπτική, το άρθρο αναδεικνύει τα σημαντικά πλεονεκτήματα της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, όπως την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, την ανάπτυξη λεξιλογικής επίγνωσης και την ενίσχυση της επικοινωνιακής ικανότητας μέσω της ερμηνείας υπόρρητων νοημάτων. Τέλος, το άρθρο καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η λογοτεχνία αποτελεί ένα αυθεντικό πλαίσιο μάθησης που προάγει την προσωπική εμπλοκή και την ολιστική ανάπτυξη του μαθητή στον 21ο αιώνα.

Λέξεις-κλειδιά: Λογοτεχνία, Αγγλική γλώσσα, διδασκαλία λογοτεχνίας

Literature in ELT: A Barrier or a Catalyst for Language Acquisition?

Abstract

This review paper attempts a brief overview of current perspectives and research regarding the role of literature in English Language Teaching. Initially, it provides a concise historical account of the relationship between literature and language pedagogy, as well as its subsequent detachment from modern foreign language curricula. Following this, the article examines in detail the arguments of critics who emphasize the cultural alienation of students and the instrumental nature of language learning for professional purposes. In counter-argument, this study highlights the significant advantages of literature, such as the cultivation of critical thinking, the development of lexical awareness, and the enhancement of communicative competence through the interpretation of implied meanings. Finally, the article concludes that literature provides an authentic learning framework that promotes personal involvement and the holistic development of the learner in the 21st century.

Key-words: Literature, English language, integrating literature in ELT

Εισαγωγή

Κατά το λεξικό Merriam-Webster, η λογοτεχνία περιλαμβάνει κείμενα υψηλής αισθητικής που μεταφέρουν διαχρονικές ιδέες, ενώ η Britannica την ορίζει ως την τέχνη του λόγου (γραπτού ή προφορικού) που προσφέρει αισθητική απόλαυση. Ωστόσο, η λογοτεχνία υπερβαίνει την τέρψη, καθώς μεταμορφώνει την ανθρώπινη εμπειρία και λειτουργεί ως μέσο κριτικής και επιβεβαίωσης των πολιτισμικών αξιών.

Η λογοτεχνία ορίζεται συχνά ως μια αποκλίνουσα χρήση της γλώσσας που μετασχηματίζει τον καθημερινό λόγο (Eagleton, 1996). Η αισθητική ανάγνωση προϋποθέτει την αποκωδικοποίηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών ενός λογοτεχνικού είδους (Meyer, 1997). Το τελευταίο συνιστά μια πρόκληση εφόσον η λογοτεχνία είναι ένα εκφραστικό μέσο με τη μεσολάβηση της γλώσσας (Wellek, & Warren, 2005) και η συμβολή της στη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας είναι ένα ζήτημα που έχει απασχολήσει την επιστημονική κοινότητα σε θεωρητικό αλλά και πρακτικό επίπεδο. Η διαμάχη αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της χρήσης λογοτεχνικών κειμένων στη διδακτική της ξένης γλώσσας, και ειδικότερα ως προς την προώθηση της «επικοινωνιακής ικανότητας (Widdowson, 1975), έχει μακρά ιστορία (Brumfit & Carter, 1986). Ενώ αρχικά η λογοτεχνία θεωρήθηκε αποκλίνουσα από τους στόχους της επικοινωνιακής προσέγγισης, σύγχρονες θεωρήσεις (Duff & Maley, 1990) αναδεικνύουν τη δυναμική της ως αυθεντικό υλικό που προάγει τον αναστοχασμό και την αλληλεπίδραση στην τάξη.

Από τη δεκαετία του 1980, η στροφή στα αυθεντικά υλικά επανέφερε τη λογοτεχνία ως μέσο πραγματικής επικοινωνίας, ενισχύοντας τη γλωσσική συνειδητοποίηση και την πολιτισμική καλλιέργεια. Η παρούσα μελέτη επαναπροσδιορίζει τον ρόλο της στη διδακτική της Αγγλικής (EFL), στοχεύοντας στην ποιοτική αναβάθμιση της μάθησης. Μέσα από σύγχρονες μεθοδολογίες, ο λογοτεχνικός λόγος μετατρέπεται από στατικό υλικό σε δυναμικό εργαλείο επικοινωνίας και προσωπικής ανάπτυξης.

Ιστορική αναδρομή

Η παρούσα εργασία δεν στοχεύει σε μια εξαντλητική ιστορική αναδρομή, αλλά σε μια ανασκόπηση που αναδεικνύει τον παραγκωνισμό της ερμηνευτικής ικανότητας του αναγνώστη από τις κυρίαρχες διδακτικές μεθόδους. Αντιθέτως, υποστηρίζεται ότι η γλωσσική διδασκαλία οφείλει να καλλιεργεί μια βιωματική σχέση με τη γλώσσα, υπερβαίνοντας την αμιγώς εργαλειακή της χρήση.

Σύμφωνα με τον Widdowson (1975), η λογοτεχνία αποτελεί αναπόσπαστη πτυχή της γλωσσικής εκμάθησης και όχι αυτόνομη δραστηριότητα, καθώς προκαλεί την ενεργό ανταπόκριση και την ουσιαστική αλληλεπίδραση αναγνώστη-κειμένου. Εντούτοις, πολλοί εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να την απαξιώνουν, θεωρώντας ότι στερείται επικοινωνιακής δυναμικής και αγνοώντας το πλούσιο εκπαιδευτικό της δυναμικό (Gajdusec, 1988).

Στην ιστορία της διδακτικής των ξένων γλωσσών, η διαμόρφωση διδακτικών μεθόδων και προσεγγίσεων υπήρξε μια δυναμική διαδικασία, επηρεασμένη από τις εξελίξεις στην Ψυχολογία, την Κοινωνιολογία και την Παιδαγωγική (Stern, 1983). Υπό το βάρος κοινωνικοοικονομικών πιέσεων, η ξενόγλωσση εκπαίδευση εστίασε συχνά στη γραμματική ακρίβεια και τη μετάφραση οδηγώντας στην περιθωριοποίηση της λογοτεχνίας, η οποία, στο πλαίσιο της Γραμματικο-Μεταφραστικής μεθόδου, αντιμετωπίστηκε ως απλή δεξαμενή κανόνων και δειγμάτων "ορθής" γραφής. (Howatt & Widdowson, 2004). Έτσι, η λογοτεχνία κατέληξε να θεωρείται ένα δυσλειτουργικό στοιχείο στη διδακτική πράξη, καθώς το ενδιαφέρον μετατοπίστηκε από την αισθητική πρόσληψη στην τυπική λογοτεχνική κριτική (Carter & Long, 1991; Lazar, 1993).

Η επικράτηση των δομικών προσεγγίσεων περιθωριοποίησε τη λογοτεχνία, θέτοντας ως στόχο τη σύνταξη γραμματικά ορθών προτάσεων (Duff & Maley, 1990). Η έλλειψη συγκροτημένης μεθοδολογίας και η εστίαση στη μηχανιστική εκμάθηση δομών κατέστησαν τα λογοτεχνικά κείμενα "ασύμβατα" με την τυποποίηση, καθώς η φύση τους αντιτίθεται στη γλωσσική ομοιομορφία.

Κατά τη δεκαετία του ’80, η εμφάνιση της Επικοινωνιακής Προσέγγισης έθεσε στο επίκεντρο τη λειτουργική φύση της γλώσσας, ιεραρχώντας την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών/τριών. Όπως επισημαίνουν οι Richards & Rodgers (1986), η στροφή της διδακτικής στην αλληλεπιδρασιακή και κοινωνική φύση της γλώσσας περιθωριοποίησε τη λογοτεχνία. Η εμμονή στη χρηστικότητα και τις τυποποιημένες επικοινωνιακές περιστάσεις παραγνώρισε την εγγενή πολυσημία του λογοτεχνικού λόγου. Έτσι, ο μακροχρόνιος διαχωρισμός της γλωσσικής μελέτης από τη λογοτεχνία, η οποία αντιμετωπιζόταν ως στατικό αντικείμενο της ρητορικής, περιόρισε τη διδακτική της αξιοποίηση και αμφισβήτησε τον ρόλο της στην τάξη.

Επιχειρήματα κατά της χρήσης λογοτεχνικών κειμένων στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας

Η ιστορική αμφισβήτηση της λογοτεχνίας διαμόρφωσε διδακτικές επιφυλάξεις που επιβιώνουν έως σήμερα. Παρά την ανάδειξη των αυθεντικών υλικών από τη σύγχρονη μεθοδολογία, ο "φόβος" απέναντι στον λογοτεχνικό λόγο παραμένει, εδραζόμενος στη γλωσσική πολυπλοκότητα και τις επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών. Τα κυριότερα επιχειρήματα της διδακτικής κοινότητας συνοψίζονται στους εξής άξονες:

1. *Γλωσσική Πολυπλοκότητα και «Απόκλιση»*

Το βασικότερο επιχείρημα κατά της λογοτεχνίας εστιάζει στο γεγονός ότι η γλώσσα των λογοτεχνικών κειμένων δεν ακολουθεί πάντα τους κανόνες της καθημερινής ή της «πρότυπης» γλώσσας.

Το πρόβλημα της «Απόκλισης»: Η λογοτεχνική χρήση σχημάτων λόγου και συντακτικών αποκλίσεων για την επίτευξη αισθητικού αποτελέσματος μπορεί, κατά τη

McKay (1982), να συγχύσει τους μαθητές που στερούνται σταθερού γλωσσικού υποβάθρου. Η Spack (1985) συμπληρώνει ότι η γλωσσική "πυκνότητα" της λογοτεχνίας δυσχεραίνει τη διδασκαλία της δομής, ενώ ο εργαλειακός τρόπος μελέτης εμποδίζει τους διδασκόμενους να αντιληφθούν πώς η γλώσσα επιστρατεύεται για τη μετάδοση μοναδικών μηνυμάτων.

Λεξιλογικό και Συντακτικό Φορτίο: Πολλά κείμενα περιέχουν αρχαϊσμούς και ιδιωματισμούς χωρίς χρηστική αξία, ενώ η μη συμβατική χρήση της γλώσσας συγχέει τον μαθητή που αναζητά σταθερά πρότυπα. Το βαρύ συντακτικό φορτίο δυσχεραίνει την κατανόηση, με τη Savvidou (2004) να επισημαίνει ότι η απόκλιση της λογοτεχνίας από τους κανόνες του κοινού λόγου μπορεί να προκαλέσει απογοήτευση και απώλεια κινήτρου, εάν το κείμενο υπερβαίνει το γλωσσικό επίπεδο του μαθητή.

2. *Πολιτισμική Απόσταση και Κίνδυνος Παρερμηνείας*

Αν και η λογοτεχνία είναι εγγενώς συνδεδεμένη με το πολιτισμικό της πλαίσιο, η ιδιότητα αυτή μετατρέπεται συχνά από πλεονέκτημα σε διδακτικό εμπόδιο. Στην εκπαιδευτική πράξη, η αδυναμία των μαθητών να προσπελάσουν το ιδιαίτερο υπόβαθρο του δημιουργού καθιστά την "πολιτισμική πυκνότητα" του έργου φραγμό παρά δίαυλο μάθησης, δυσχεραίνοντας την κατανόηση αντί να την ενισχύει.

Το «Πολιτισμικό Φράγμα»: «Οι επικριτές υποστηρίζουν ότι τα λογοτεχνικά έργα είναι συχνά "φορτωμένα" με κοινωνικοϊστορικές αναφορές ξένες προς τον μαθητή. Η McKay (1982) επισημαίνει ότι η έλλειψη του απαραίτητου πολιτισμικού υπόβαθρου καθιστά την αποκωδικοποίηση επίπονη, επισκιάζοντας τη γλωσσική εκμάθηση. Λόγω αυτής της πολιτισμικής απόστασης (Valdes, 1986), η ανάγνωση παύει να είναι απολαυστική, καθώς το κείμενο αποσυνδέεται πλήρως από τα βιώματα των διδασκομένων. Η δυσκολία αυτή ερμηνεύεται βάσει της Θεωρίας των Σχημάτων **(**Bartlett, 1932), σύμφωνα με την οποία η κατανόηση ενός κειμένου εξαρτάται από την ύπαρξη προϋπαρχουσών νοητικών δομών του αναγνώστη. Όταν, λοιπόν, το πολιτισμικό "σχήμα" του μαθητή απέχει σημαντικά από αυτό του κειμένου, η ανάγνωση μετατρέπεται σε μια επίπονη διαδικασία νοηματοδότησης και ερμηνευτικής προσέγγισης.

Ο Κίνδυνος της Παρερμηνείας: Η χρήση της λογοτεχνίας αποκλειστικά για τη διδασκαλία πολιτισμικών στοιχείων ενέχει τον κίνδυνο μετατροπής της σε ένα στατικό "αρχείο δεδομένων" (Widdowson, 1975). Όταν τα κείμενα εκλαμβάνονται ως απλές πηγές πληροφοριών, η αισθητική και οντολογική τους φύση αλλοιώνεται. Έτσι, η μάθηση περιορίζεται στην αποστήθιση πολιτισμικών στοιχείων, εμποδίζοντας την ουσιαστική αλληλεπίδραση και την πρόσληψη της οικουμενικής διάστασης του έργου. Επιπρόσθετα, η Gajdusec (1988) επισημαίνει ότι το λογοτεχνικό κείμενο είναι εγγενώς φορτισμένο με πολιτισμικά στοιχεία, γεγονός που περιπλέκει τη διδακτική διαδικασία. Λόγω αυτής της εννοιολογικής δυσκολίας, η λογοτεχνία μπορεί συχνά να λειτουργήσει ως εμπόδιο παρά ως διευκόλυνση για την εκμάθηση της γλώσσας-στόχου, καθώς απαιτεί από τον μαθητή να αποκωδικοποιήσει σύνθετα σχήματα κουλτούρας.

Έλλειψη Αυθεντικότητας στην Εμπειρία: Όταν το θέμα ενός έργου (π.χ. ένα κείμενο του 19ου αιώνα) απέχει από τη σύγχρονη πραγματικότητα των εφήβων, ελλοχεύει ο κίνδυνος της αποξένωσης. Οι μαθητές τείνουν να θεωρούν ότι μια τέτοια γλώσσα στερείται πρακτικής εφαρμογής στον δικό τους κόσμο, γεγονός που αποδυναμώνει το κίνητρό τους (Ghosn, 2002). Η αίσθηση ότι η διδασκόμενη γλώσσα στερείται εφαρμογής στον κόσμο των μαθητών μειώνει το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή τους. Όταν η σχολική ύλη αποσυνδέεται από τις προσωπικές τους εμπειρίες, στερείται αυθεντικότητας. Κατά συνέπεια, η λογοτεχνική γλώσσα εκλαμβάνεται ως ένα αποκομμένο σύστημα που αδυνατεί να καλύψει τις επικοινωνιακές ανάγκες των διδασκομένων.

3. *Η Έλλειψη Συγκεκριμένων Στόχων*

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό τοπίο, ο προσανατολισμός σε μετρήσιμες, πρακτικές ανάγκες περιθωριοποιεί τη λογοτεχνία ως "ακαδημαϊκό αναχρονισμό" ή "πνευματική πολυτέλεια" θεωρώντας ότι στερείται λειτουργικής αξίας (Long, 1986). Αυτή η προσέγγιση θυσιάζει την αισθητική καλλιέργεια, στερώντας τελικά από τον μαθητή την ολιστική και κριτική σχέση με τη γλώσσα.

Η Άνοδος της Αγγλικής για Ειδικούς Σκοπούς: Η κυριαρχία της χρηστικής προσέγγισης προωθεί τη γλώσσα ως μέσο για επαγγελματική ανέλιξη. Σε αυτό το λειτουργικό πλαίσιο, υποστηρίζεται ότι η λογοτεχνία δεν προσφέρει πρακτικές δεξιότητες, όπως η σύνταξη βιογραφικού ή η ανταπόκριση σε μια επαγγελματική συνέντευξη. Κατά συνέπεια, η λογοτεχνία τείνει να θεωρείται "ασύμβατη" με τις μελλοντικές ανάγκες των διδασκομένων, καθώς δεν προσφέρει άμεσα αξιοποιήσιμα γλωσσικά εφόδια για τον εργασιακό στίβο (Belcher, 2006; Maley, 2001).

Περιορισμοί Αναλυτικού Προγράμματος: Υπό την πίεση του μεγάλου όγκου ύλης, η λογοτεχνία θεωρείται συχνά "χάσιμο χρόνου" εμποδίζοντας την κατάκτηση βασικών γραμματικών και συντακτικών δομών. Η Spack (1985) αναφέρει ότι πολλοί γλωσσολόγοι προκρίνουν την εξαίρεση της λογοτεχνίας από τα Προγράμματα Σπουδών, επικαλούμενοι τη δομική της πολυπλοκότητα, την έλλειψη γραμματικής συμμόρφωσης και τις πολιτισμικές αποκλίσεις. Επιπρόσθετα, η McKay (1982) διερευνά κατά πόσο η λογοτεχνία δικαιούται θέση στα Προγράμματα Σπουδών, σημειώνοντας ότι συχνά εκλαμβάνεται ως περιττή ενασχόληση.

Ωστόσο, η κριτική προσέγγιση που θέλει τη λογοτεχνία να αποτελεί εμπόδιο στην αποτελεσματική μάθηση παραβλέπει τη μοναδική της συμβολή στην ποιοτική αναβάθμιση της γλωσσικής εμπειρίας. Σε αντίθεση με την εργαλειακή προσέγγιση, η βιβλιογραφία (Lazar, 1993; Widdowson, 1975) αναδεικνύει τη λογοτεχνία ως πεδίο όπου η γλώσσα λειτουργεί ως ζωντανός οργανισμός. Ο μαθητής δεν κατακτά απλώς γλωσσικές δομές, αλλά αναπτύσσει ερμηνευτικές δεξιότητες και διαπολιτισμική ενσυναίσθηση — εφόδια απαραίτητα για τον πολίτη του 21ου αιώνα. Συνεπώς, τα παιδαγωγικά οφέλη της λογοτεχνίας υπερτερούν σαφώς των αντεπιχειρημάτων, καθιστώντας την ενσωμάτωσή της στο Αναλυτικό Πρόγραμμα επιβεβλημένη.

Επιχειρήματα υπέρ της χρήσης λογοτεχνικών κειμένων στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας

1. Η Λογοτεχνία ως πηγή «Αυθεντικού Υλικού»

Το λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί ένα «ολιστικό» γλωσσικό περιβάλλον. Η έκθεση σε αυθεντικά κείμενα ενισχύει τη γλωσσική επίγνωση καθώς οι μαθητές έρχονται σε επαφή με πολλαπλά επίπεδα σημασίας, ιδιωματισμούς και σύνθετες δομές που δεν απαντώνται σε απλοποιημένα κείμενα καλλιεργώντας την ικανότητα του μαθητή να «αποκωδικοποιεί» τη γλώσσα σε βάθος (Lazar, 1993). Τα αυθεντικά υλικά καθημερινής χρήσης (μενού, χρονοδιαγράμματα) περιορίζονται σε "Αγγλικά επιβίωσης", χωρίς να προάγουν ουσιαστικά τη γλωσσική κατάκτηση (Ibsen, 1990). Αντιθέτως, η λογοτεχνία αποτελεί μια πολύτιμη εναλλακτική πηγή αυθεντικού λόγου, η οποία μετατρέπει το κείμενο από στατικό αντικείμενο ανάλυσης σε δυναμικό ερέθισμα για δημιουργική παραγωγή.

2. Ενίσχυση Γλωσσικών Δεξιοτήτων

Η επαφή με τη λογοτεχνία λειτουργεί ως καταλύτης για την ολιστική βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων του μαθητή.

Αναγνωστική Ευχέρεια: Οι μαθητές μαθαίνουν να διαχειρίζονται μεγάλα κείμενα χωρίς να αποθαρρύνονται, αναπτύσσοντας στρατηγικές όπως η «σάρωση» (scanning) και η «εποπτεία» (skimming). Ο Widdowson (1979) τόνισε ότι η ανάγνωση πρέπει να θεωρηθεί ως μια αλληλεπίδραση μεταξύ ενός συγγραφέα και ενός αναγνώστη, που διαμεσολαβείται από το κείμενο ενώ ταυτόχρονα ισχυρίζεται ότι το στοιχείο της αυθεντικότητας είναι συνέπεια αυτής της αλληλεπίδρασης.

Επειδή τα λογοτεχνικά κείμενα εμπεριέχουν έννοιες και μηνύματα τα οποία εκφράζονται εμμέσως, οι μαθητές/τριες πρέπει να εκπαιδευθούν, ώστε να ανακαλύπτουν τέτοια στοιχεία και ενδείξεις δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο τη σχέση αλληλεπίδρασης με το κείμενο. Η Wallace (1988) υπογραμμίζει ότι το νόημα των κειμένων δεν είναι προκαθορισμένο αλλά ανοικτό σε πολλαπλές ερμηνείες, ιδιαίτερα στη λογοτεχνία όπου η ασάφεια αποτελεί μέρος του μηνύματος. Για τον λόγο αυτό, προκρίνει την κριτική ανάγνωση ως κεντρική διδακτική διαδικασία, εντάσσοντας τα λογοτεχνικά έργα ισότιμα δίπλα σε άρθρα, διαφημίσεις και πολιτικά κείμενα. Σύμφωνα με τους Gabrielsen et al. (2019), η ανάγνωση λογοτεχνίας προσφέρει μια έμμεση βιωματική εμπειρία που ενισχύει την κατανόηση της προοπτικής των άλλων. Η λογοτεχνική φαντασία διευρύνει την ικανότητα για ενσυναίσθηση και κριτική σκέψη, ενώ παράλληλα ενεργοποιεί γνωστικές διαστάσεις που είναι θεμελιώδεις για την πνευματική ανάπτυξη του ατόμου.

Καλλιέργεια Λεξιλογικής Επίγνωσης και Γλωσσικού Πλούτου: Η λογοτεχνία προσφέρει ένα περιβάλλον «εκτενούς ανάγνωσης», το οποίο, σύμφωνα με τον Day (2015), είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για την οικοδόμηση ενός πλούσιου παθητικού και

ενεργητικού λεξιλογίου. Η Savvidou (2004) προσθέτει ότι η μελέτη της λογοτεχνίας ενισχύει συνολικά τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών δίνοντας τους την ευκαιρία να αναπτύξουν και τις επικοινωνιακές δεξιότητες καθώς και τις γνώσεις τους για όλα τα είδη και μορφές του λόγου. Η λογοτεχνία παρέχει επίσης ένα ευρύ πλαίσιο, ώστε τα λεξιλογικά καθώς και συντακτικά χαρακτηριστικά του κειμένου να απομνημονεύονται ευκολότερα (Collie & Slater, 1987). Όπως επισημαίνει ο Nation (2001), η εκμάθηση λεξιλογίου μέσω της ανάγνωσης είναι η πιο σταθερή μέθοδος για την κατάκτηση της γλώσσας σε βάθος, καθιστώντας τον μαθητή ικανό να χειρίζεται με ακρίβεια και λεπτότητα τον λόγο.

Παραγωγή γραπτού λόγου: Ο Gwin (1990) τόνισε ότι η λογοτεχνία εκθέτει τους μαθητές στα ιδιαίτερα στοιχεία που συνθέτουν τον ποιοτικό γραπτό λόγο. Μέσα από την επαφή με ποικίλα υφολογικά πρότυπα, οι διδασκόμενοι οδηγούνται στη διεύρυνση της εκφραστικής τους ικανότητας και στην υποσυνείδητη διαμόρφωση του δικού τους προσωπικού ύφους. Την ίδια άποψη έχουν οι Carter & Long (1991a), ισχυριζόμενοι ότι μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες οι μαθητές μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα και με αυθεντικό τρόπο. Κατανοούν πώς η γλώσσα αλλάζει ανάλογα με το ύφος και τον σκοπό του συγγραφέα, κάτι εξαιρετικά χρήσιμο για την παραγωγή γραπτού λόγου, π.χ. επίσημος και ανεπίσημος λόγος.

Παραγωγή προφορικού λόγου: Η αποκωδικοποίηση υπαινικτικών νοημάτων επεκτείνεται οργανικά στην παραγωγή προφορικού λόγου. Καθώς οι μαθητές τεκμηριώνουν τις ερμηνείες τους, εμπλέκονται σε μια αυθεντική επικοινωνιακή ανταλλαγή. Έτσι, η λογοτεχνία λειτουργεί ως ερέθισμα για την προφορική ευχέρεια, μετατοπίζοντας τη συζήτηση από την απλή ανάκτηση πληροφοριών στην προσωπική έκφραση και την επιχειρηματολογία (Ibsen, 1990; Duff & Maley, 1990**)**. Καθώς, μάλιστα, δεν υφίσταται μία μοναδική ερμηνεία, η ομαδική διαπραγμάτευση της λογοτεχνίας δημιουργεί συνθήκες αυθεντικής επικοινωνίας. Οι κατάλληλες δραστηριότητες προφορικού λόγου παρακινούν ακόμη και τους πλέον απρόθυμους μαθητές να ανταλλάξουν απόψεις, ενώ η επεξεργασία των εννοιών του συγγραφέα καλλιεργεί την κριτική και δημιουργική τους σκέψη.

3. *Ανάπτυξη Κριτικής Σκέψης και Ερμηνευτικής Ικανότητας*

Πέραν της γλωσσικής κατάκτησης, η λογοτεχνία καλλιεργεί ανώτερες γνωστικές λειτουργίες. Λόγω της εγγενούς πολυσημίας της, μετατρέπει τη μάθηση από παθητική αποστήθιση σε νοητική άσκηση υψηλού επιπέδου. Ο Widdowson (1975) υποστηρίζει ότι η "ερμηνευτική διαδικασία" καθιστά τον μαθητή ενεργό συν-δημιουργό του νοήματος μέσω της διαπραγμάτευσης με το κείμενο. Έτσι, η διδασκαλία μετατρέπεται σε άσκηση κριτικής σκέψης, όπου η αξιολόγηση κινήτρων και συμβολισμών αναπτύσσει δεξιότητες κομβικές για την ακαδημαϊκή και κοινωνική εξέλιξη του ατόμου (Collie & Slater, 1987; Lazar, 1993).

4. *Διαπολιτισμική Επίγνωση και Ενσυναίσθηση*

Σήμερα, ο άρρηκτος δεσμός γλώσσας και πολιτισμού καθιστά τη διδασκαλία πολιτισμικών στοιχείων αυτονόητη. Η λογοτεχνία προσφέρει πλούτο πληροφοριών για την ιστορία και τις κοινωνικές συμβάσεις της γλώσσας-στόχου (Carter & Long, 1991), επιτρέποντας στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά σε ξένους πολιτισμούς. Μέσω της ενσυναίσθησης, ο μαθητής μαθαίνει να υιοθετεί την οπτική του "άλλου" —μια ήπια δεξιότητα στην παγκόσμια αγορά εργασίας.

«Η επαφή με τη λογοτεχνική κληρονομιά ενός λαού καθιστά τον μαθητή κοινωνό των αντιλήψεων μιας ξένης κουλτούρας (Hernandez, 1989)**.** Μέσω αυτής της διαδικασίας καλλιεργείται η ανεκτικότητα και η κατανόηση της οπτικής του "άλλου" (Byram, 1997). Ως "παράθυρο" σε νέους κόσμους, η λογοτεχνία προκαλεί συναισθηματικές εμπειρίες που προάγουν την αυτογνωσία και την ολιστική παιδεία του ατόμου. Όπως τονίζουν οι Collie & Slater (1987), το "φαντασιακό άλμα" προσφέρει μια βιωματική επαφή με άλλες κοινωνίες, υπερβαίνοντας τους φυσικούς περιορισμούς του μαθητή.

Επίλογος

Ολοκληρώνοντας την ανάλυση, καθίσταται σαφές ότι η διδασκαλία της λογοτεχνίας δεν αποτελεί μια αναχρονιστική εμμονή, αλλά μια επιτακτική ανάγκη για την ολιστική ανάπτυξη του μαθητή. Παρά τις προκλήσεις που θέτει η κυριαρχία της χρηστικής προσέγγισης τα πλεονεκτήματα της λογοτεχνικής ενασχόλησης υπερβαίνουν κατά πολύ τα όποια εμπόδια**.**

Συνεπώς, η μετάβαση από την παθητική πρόσληψη στην κριτική αποκωδικοποίηση υπονοημάτων και τη λεξιλογική επίγνωση προσφέρει στον μαθητή τα εργαλεία να κατακτήσει την αγγλική γλώσσα σε βάθος. Η λογοτεχνία δεν αναπτύσσει απλώς την ανάγνωση ή τον προφορικό λόγο· καλλιεργεί την ενσυναίσθηση και την κριτική σκέψη, δεξιότητες που παραμένουν αναλλοίωτες στο χρόνο και απαραίτητες για τον πολίτη του 21ου αιώνα.

Ως εκ τούτου, η πρόκληση για τον σύγχρονο εκπαιδευτικό είναι να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ της πρακτικής αναγκαιότητας και της αισθητικής καλλιέργειας. Η λογοτεχνία, ως ζωντανός οργανισμός και αυθεντικό πλαίσιο επικοινωνίας, μπορεί και πρέπει να παραμείνει στον πυρήνα της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης, μετατρέποντας το μάθημα από μια τυποποιημένη διαδικασία σε μια ουσιαστική εμπειρία ζωής.

Για να επιτευχθεί η αλληλεπίδραση του κειμένου με τον αναγνώστη απαιτείται υψηλής ποιότητας διάδραση ανάμεσα στον καθηγητή/τρια και τους μαθητές/τριες μέσα από ανάλογα διαμορφωμένες δραστηριότητες, οι οποίες θα βοηθήσουν στην επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων και την υλοποίηση των προκαθορισμένων στόχων. Μάλιστα, η δημιουργία υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος με ελκυστικά μαθήματα από τους εκπαιδευτικούς (Bozkurt & Ozden, 2010), αναμφισβήτητα, θα συμβάλει σε μέγιστα οφέλη από την ενσωμάτωση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge University Press.

Belcher, D. D. (2006). English for specific purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life. *TESOL Quarterly*, *40*(1), 133-156. https://doi.org/10.2307/40264514

Bozkurt, T., & Ozden, M. S. (2010). The relationship between empathetic classroom climate and students' success. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *5*, 231–234. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.078

Brumfit, C. J., & Carter, R. A. (1986). Literature and Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.

Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M. & Tengberg, M. (2019). The role of literature in the classroom. How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? *L1-Educational Studies in Language and Literature, 19*, 1–32. https://doi.org/10.17239/L1ESLL

Carter, R.A, & Long, M. N. (1991). *Teaching Literature*. Longman.

Carter, R.A. & Long, M.N. (1991a). *The Web of Words: Exploring Literature through Language*. Cambridge: Cambridge University Press

Collie, J., & Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom*. Cambridge University Press.

Day, R. R. (2015). *Extensive Reading*. Oxford University Press.

Duff, A., & Maley, A. (1990). Literature (Resource Books for Teachers). Oxford: Oxford University Press.

Eagleton, T. (1996). *Literary theory: An introduction* (2nd ed.). Blackwell Publishing.

Gajdusek, L. (1988). Toward Wider Use of Literature in ESL: Why and How. *TESOL Quarterly*, *22*(2), 227–257. https://doi.org/10.2307/3586935

Ghosn, I. K. (2002**).** Four good reasons to use children's literature in primary ELT. *ELT* Journal, 56(2), 172-179. http://dx.doi.org/10.1093/elt/56.2.172

Gwin, T. (1990). Language Skills through Literature. *English Teaching Forum,28* (3), 10-13.

Hernandez, H. (1989). *Multicultural Education. A Teacher's Guide to Content and Process.* Columbus: Merrill Publishing Company.

Howatt, A. P. R., & Widdowson, H. G. (2004). *A History of English Language Teaching*. Oxford University Press.

Ibsen, E. B. (1990). The double role of fiction in foreign-language learning: Towards a creative methodology. *English Teaching Forum*, *28*(3), 2-9.

Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge University Press.

Long, M. N. (1986). A feeling for language: The beginning of literary competence. In C. J. Brumfit & R. A. Carter (Eds.), *Literature and Language Teaching* (pp. 42-59). Oxford University Press.

Maley, A. (2001). Literature in the language classroom. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 180-185). Cambridge University Press

McKay, S. (1982). Literature in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, *16*(4), 529–536. https://doi.org/10.2307/3586470

Meyer, J. (1997). *What is literature?* University of Queensland Press.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.

Richards J.C. & Rodgers T.S. (1986). *Aproaches and Methods in Language Teaching. A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Savvidou, C. (2004). An Integrated Approach to Teaching Literature in the EFL Classroom. *The Internet TESL Journal*, Vol. X, No. 12.

http://iteslj.org/ Techniques/ Savvidou-Literature.html.

Spack, R. (1985). Literature, Reading, Writing, and ESL: Bridging the Gaps. *TESOL Quarterly, 19*, 703-725. DOI:10.2307/3586672

Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press.

Valdes, J. M. (1986). *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge University Press.

Wallace, C. (1988). *Learning to Read in a Multicultural Society: The Social Context of Second Language Literacy*. Prentice Hall International (UK) Ltd.

Wellek, R., & Warren, A. (2005). *Theory of literature*. Penguin Books.

Widdowson, H. G. (1975). *Stylistics and the Teaching of Literature*. London: Longman.

Widdowson, H. G. (1979). *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Ψηφιακή αφήγηση και animation στην περιβαλλοντική εκπαίδευση

Κατσιβέλη Κωνσταντίνα, M.Ed. εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής

Περίληψη

Το άρθρο παρουσιάζει μια ψηφιακή διδακτική παρέμβαση περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με θέμα την ανακύκλωση, η οποία υλοποιήθηκε στις αρχές του σχολικού έτους 2025–2026 στο Τμήμα Ένταξης του 2ου Δημοτικού Σχολείου Ληξουρίου Κεφαλονιάς. Η παρέμβαση βασίστηκε σε εκπαιδευτικό animation αφηγηματικού χαρακτήρα και αξιοποίησε τις αρχές της ψηφιακής αφήγησης, της διαφοροποιημένης και της συμπεριληπτικής διδασκαλίας, υποστηρίζοντας 16 μαθητές με ετερογενείς μαθησιακές ανάγκες. Το ψηφιακό υλικό ήταν πολυτροπικό και προσβάσιμο, διευκολύνοντας την κατανόηση βασικών εννοιών της ανακύκλωσης και τη σωστή διαλογή απορριμμάτων. Η εφαρμογή περιλάμβανε διερεύνηση πρότερων γνώσεων, προβολή του animation, συζήτηση και βιωματικές δραστηριότητες. Τα αποτελέσματα έδειξαν αυξημένο ενδιαφέρον, ενεργή συμμετοχή και βελτιωμένη κατανόηση της ανακύκλωσης.

Λέξεις-Κλειδιά: Ψηφιακή αφήγηση, animation, περιβαλλοντική εκπαίδευση, διαφοροποιημένη διδασκαλία, Τμήμα Ένταξης

Digital Storytelling and Animation in Environmental Education

Katsiveli Konstantina, M.Ed. in Special Education

Abstract

This article presents a digital instructional intervention in environmental education focusing on recycling, which was implemented at the beginning of the 2025–2026 school year in the Inclusion Unit of the 2nd Primary School of Lixouri, Kefalonia. The intervention was based on an educational narrative animation and applied the principles of digital storytelling, differentiated instruction, and inclusive education, supporting 16 students with heterogeneous learning needs. The digital material was multimodal and accessible, facilitating the understanding of basic recycling concepts and proper waste sorting. The implementation included the exploration of prior knowledge, animation viewing, discussion, and experiential activities. The results indicated increased interest, active participation, and improved understanding of recycling concepts.

Key-Words: Digital storytelling, animation, environmental education, differentiated instruction, Inclusion Unit

Εισαγωγή

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση αποτελεί βασικό πυλώνα της σύγχρονης εκπαίδευσης, καθώς στοχεύει στη διαμόρφωση υπεύθυνων, ενεργών και κοινωνικά

ευαισθητοποιημένων πολιτών με οικολογική συνείδηση ήδη από την παιδική ηλικία (Flogaiti, 1998). Σε ένα κοινωνικό πλαίσιο που χαρακτηρίζεται από την υπερκατανάλωση και την αυξανόμενη παραγωγή απορριμμάτων, η ανακύκλωση αναδεικνύεται ως θεμελιώδης πρακτική αειφορίας στο δημοτικό σχολείο, η οποία απαιτεί τη μετάβαση από την απλή παροχή πληροφοριών στην ουσιαστική καλλιέργεια στάσεων και αξιών (Daskolia & Kynigos, 2012).

Για την επίτευξη αυτών των στόχων η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών κρίνεται καθοριστική, καθώς ενισχύει την οικολογική ευαισθητοποίηση μέσω καινοτόμων και ελκυστικών προσεγγίσεων. Τα πολυτροπικά ψηφιακά μέσα, και ιδιαίτερα το animation πιο συγκεκριμένα, αποτελούν ισχυρά παιδαγωγικά εργαλεία που οπτικοποιούν το μήνυμα, διεγείρουν τη φαντασία και κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών (Chrysou, 2019). Παράλληλα, η ψηφιακή αφήγηση λειτουργεί ως ένα σύγχρονο μοντέλο ιστοριογράφησης που επιτρέπει στους μαθητές να οικοδομήσουν τη γνώση με δημιουργικό τρόπο (Kordaki et al., 2022), προσφέροντας ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο μάθησης που συνδυάζει την τεχνολογία με την πανανθρώπινη τέχνη της αφήγησης (Sheneman, 2013). Στο πλαίσιο των Τμημάτων Ένταξης, η χρήση τέτοιων εργαλείων καθίσταται αναγκαία για την υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς προάγει τη συμπερίληψη και την ισότιμη πρόσβαση στην περιβαλλοντική γνώση.

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει μια ψηφιακή διδακτική παρέμβαση με θέμα την ανακύκλωση, η οποία σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε με αφορμή τον εορτασμό της Παγκόσμιας Ημέρας Περιβαλλοντικής Υγείας στις 26 Σεπτεμβρίου. Η επιλογή της συγκεκριμένης ημέρας υπογραμμίζει την άρρηκτη σύνδεση μεταξύ της διαχείρισης των απορριμμάτων και της προστασίας της δημόσιας υγείας. Η παρέμβαση έλαβε χώρα κατά το σχολικό έτος 2025–2026 στο Τμήμα Ένταξης του 2ου Δημοτικού Σχολείου Ληξουρίου Κεφαλονιάς, αξιοποιώντας το εκπαιδευτικό animation «Η περιπέτεια του Μάρκου και το μαγικό κουτί των χρωμάτων», που είναι διαθέσιμο στον σύνδεσμο Animaker. Στόχος της δράσης ήταν η ενεργός εμπλοκή 16 μαθητών με ετερογενείς μαθησιακές ανάγκες, η κατανόηση των αρχών της ανακύκλωσης και η καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι στην προστασία του περιβάλλοντος ως βασικού παράγοντα ποιότητας ζωής. Στις επόμενες ενότητες παρουσιάζεται αρχικά το θεωρητικό πλαίσιο μέσα από μία σύντομη ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, έπειτα η αναλυτική περιγραφή της μεθόδου, του υλικού και των συμμετεχόντων και, τέλος, ακολουθούν η ανάλυση των αποτελεσμάτων, η συζήτηση και τα συμπεράσματα.

Σύντομη ανασκόπηση βιβλιογραφίας

Η σύγχρονη βιβλιογραφία αναγνωρίζει τη σημασία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης όταν αυτή υλοποιείται μέσω βιωματικών και συμμετοχικών προσεγγίσεων που ενισχύουν την ενεργό εμπλοκή των μαθητών (Tilbury, 1995). Στο πλαίσιο αυτό, η αξιοποίηση ψηφιακών μέσων συμβάλλει στη δημιουργία μαθησιακών εμπειριών που προάγουν το ενδιαφέρον, τη δέσμευση και τη νοηματοδότηση της γνώσης (Smeda et al., 2014).

Η ψηφιακή αφήγηση ορίζεται ως η παιδαγωγική αξιοποίηση της αφήγησης μέσω ψηφιακών εργαλείων που συνδυάζουν κείμενο, εικόνα, ήχο και κίνηση (Sheneman, 2013). Η πολυτροπική αυτή προσέγγιση διευκολύνει την κατανόηση αφηρημένων εννοιών, ενισχύει τη μνήμη και υποστηρίζει τη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών, ιδιαίτερα όταν οι ιστορίες βασίζονται σε ήρωες και αφηγηματικές δομές οικείες στα βιώματά τους (Lathem, 2005).

Επιπλέον, η αφηγηματική δομή στην εκπαιδευτική πράξη έχει αποδειχθεί ότι λειτουργεί ως ισχυρό γνωστικό και συναισθηματικό εργαλείο, καθώς διευκολύνει τη νοηματοδότηση αφηρημένων εννοιών και ενισχύει τη μνήμη και τη μεταφορά της γνώσης σε πραγματικά περιβάλλοντα (Sheneman, 2013). Μέσα από την ταύτιση με τους ήρωες και την εξέλιξη της ιστορίας, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επεξεργαστούν περιβαλλοντικά ζητήματα με τρόπο βιωματικό και προσωπικά σημαντικό, γεγονός που ευνοεί την ανάπτυξη υπεύθυνων στάσεων και συμπεριφορών (Xesternou, 2013).

Η χρήση του animation στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει συσχετιστεί με τη μείωση του γνωστικού φορτίου και τη βελτίωση της κατανόησης σύνθετων διαδικασιών, μέσω της οπτικοποίησης της πληροφορίας (Barak & Dori, 2011). Για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, το animation λειτουργεί ως «γνωστική σκαλωσιά», παρέχοντας σταθερά οπτικά και μνημονικά στηρίγματα.

Στο πλαίσιο των Τμημάτων Ένταξης, η ψηφιακή αφήγηση συνάδει με τις αρχές της Καθολικής Σχεδίασης για τη Μάθηση (Universal Design for Learning-UDL), προσφέροντας πολλαπλούς τρόπους παρουσίασης και επεξεργασίας της γνώσης και ενισχύοντας τη συμπερίληψη και την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών (Rose & Meyer, 2002). Κεντρικό ρόλο στην εν λόγω παρέμβαση, επίσης, κατέχει η χρωματική κωδικοποίηση εντός της ψηφιακής ιστορίας, η οποία αποτελεί κρίσιμη στρατηγική στην Ειδική Αγωγή.

Σκοπός, επιμέρους στόχοι, σημασία, πρωτοτυπία και συμβολή

Κεντρικός σκοπός της παρούσας διδακτικής παρέμβασης ήταν η κατανόηση της έννοιας της ανακύκλωσης και η εξοικείωση των μαθητών με τη διαδικασία διαλογής απορριμμάτων στους αντίστοιχους κάδους, μέσα από ένα προσβάσιμο, πολυαισθητηριακό και παιδαγωγικά τεκμηριωμένο ψηφιακό περιβάλλον.

Οι επιμέρους στόχοι της παρέμβασης δομήθηκαν ιεραρχικά, επιδιώκοντας αρχικά τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών μέσω της αναγνώρισης των χρωμάτων και της ταύτισής τους με συγκεκριμένα υλικά, όπως το χαρτί, το πλαστικό, το μέταλλο και το γυαλί, αξιοποιώντας τη δυναμική της οπτικοακουστικής αναπαράστασης (Chrysou, 2019). Παράλληλα, η δράση στόχευσε στην καλλιέργεια οικολογικής συνείδησης και στην ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στην προστασία του περιβάλλοντος, συνδέοντας την αειφορία με την προσωπική και δημόσια υγεία. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών μέσα από επιτυχημένες

μαθησιακές εμπειρίες, οι οποίες προάγουν την ενεργό εμπλοκή και μετατρέπουν τον μαθητή από παθητικό δέκτη σε δρών υποκείμενο της περιβαλλοντικής προστασίας (Ntampaletsiou, 2024).

Η σημασία και η συμβολή της παρέμβασης έγκειται στην ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης και του animation ως αντισταθμιστικών εργαλείων στο πλαίσιο του Τμήματος Ένταξης, προσφέροντας πολλαπλούς τρόπους πρόσβασης στη γνώση σύμφωνα με τις σύγχρονες αρχές της συμπεριληπτικής παιδαγωγικής (Kordaki et al., 2022). Η πρωτοτυπία της, από την άλλη, εντοπίζεται στον τρόπο με τον οποίο οι αφηρημένες περιβαλλοντικές έννοιες μετασχηματίζονται σε συγκεκριμένες οπτικές ακολουθίες, μειώνοντας το γνωστικό φορτίο και διευκολύνοντας τη μνημονική ανάκτηση για μαθητές με ετερογενείς ανάγκες. Με τον τρόπο αυτό, η παρέμβαση δεν περιορίζεται στην απλή μεταφορά πληροφοριών, αλλά συμβάλλει στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού μαθησιακού κλίματος που προάγει την ισότιμη συμμετοχή και τη νοηματοδοτημένη μάθηση, αναδεικνύοντας τις ψηφιακές ιστορίες ως ένα ισχυρό μέσο για την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση στην ειδική αγωγή (Grigoriadis & Kyridis, 2023).

Επιπλέον, η παρέμβαση υποστηρίζει τη μετάβαση από την παραδοσιακή διδασκαλία στην εποικοδομητική μάθηση, όπου τα ψηφιακά μέσα δεν λειτουργούν ως απλοί φορείς πληροφοριών, αλλά ως «νοητικά εργαλεία». Σύμφωνα με τον Jonassen (2000), η χρήση τέτοιων εργαλείων κινητοποιεί την κριτική σκέψη των μαθητών, επιτρέποντάς τους να αναπαραστήσουν τη γνώση με τρόπους που ανταποκρίνονται στις δικές τους γνωστικές δομές. Η προσέγγιση αυτή ενισχύει τη δυνατότητα των μαθητών να οικοδομούν ενεργά το νόημα μέσα από την αλληλεπίδραση με το ψηφιακό αντικείμενο, μετατρέποντας τη μάθηση σε μια διαδικασία ανακάλυψης και επίλυσης προβλημάτων. Στο πλαίσιο αυτό, το animation και η ψηφιακή ιστορία προσφέρουν ένα ασφαλές και ελκυστικό πλαίσιο πειραματισμού, όπου οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να αναπτύξουν στρατηγικές σχετικά με τη διαχείριση των απορριμμάτων, ενισχύοντας τη μεταγνωστική τους ανάπτυξη και την αίσθηση ελέγχου πάνω στη μαθησιακή τους στοχοθεσία.

Μέθοδος: συμμετέχοντες, υλικό, διαδικασία

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2025–2026 στο Τμήμα Ένταξης του 2ου Δημοτικού Σχολείου Ληξουρίου Κεφαλονιάς, με τη συμμετοχή ενός δείγματος 16 μαθητών από τη Β΄ έως και τη ΣΤ΄ τάξη. Οι συμμετέχοντες παρουσίαζαν ένα εύρος ετερογενών μαθησιακών αναγκών, γεγονός που επέβαλε την υιοθέτηση στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, προκειμένου να διασφαλιστεί η πρόσβαση όλων των μαθητών στο αναλυτικό πρόγραμμα.

Ως κεντρικό εκπαιδευτικό υλικό χρησιμοποιήθηκε το πρωτότυπο animation «Η περιπέτεια του Μάρκου και το μαγικό κουτί των χρωμάτων». Ο σχεδιασμός του υλικού και η ενσωμάτωσή του στη διδασκαλία βασίστηκαν στο πλαίσιο TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), το οποίο προκρίνει τη δημιουργική σύζευξη της

τεχνολογικής γνώσης με την παιδαγωγική μεθοδολογία και το γνωστικό περιεχόμενο της περιβαλλοντικής αγωγής (Koehler & Mishra, 2009). Η επιλογή αυτή επέτρεψε τη μετατροπή των αφηρημένων εννοιών της ανακύκλωσης σε εύληπτα οπτικά ερεθίσματα, μειώνοντας το γνωστικό φορτίο των μαθητών (Chrysou, 2019).

Η διαδικασία της παρέμβασης εξελίχθηκε σε τρία διαδοχικά στάδια: (α) την αρχική διερεύνηση πρότερων γνώσεων, (β) την προβολή του animation συνοδευόμενη από καθοδηγούμενη συζήτηση και (γ) τις δραστηριότητες εμπέδωσης και αναστοχασμού. Η δομή αυτή, υποστηριζόμενη από τα ψηφιακά μέσα, λειτούργησε ως «γνωστική σκαλωσιά», ενισχύοντας την ενεργό συμμετοχή και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών σε ένα συμπεριληπτικό μαθησιακό περιβάλλον (Grigoriadis & Kyridis, 2023).

Ακόμη, η επιλογή της ψηφιακής αφήγησης ως κεντρικού εργαλείου βασίστηκε στην παραδοχή ότι οι ιστορίες που ενσωματώνουν οπτικοακουστικά μέσα λειτουργούν ως ισχυροί μηχανισμοί νοηματοδότησης για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η πολυτροπική φύση του animation επέτρεψε την ταυτόχρονη ενεργοποίηση διαφορετικών αισθητηριακών καναλιών, γεγονός που, σύμφωνα με τις αρχές της πολυτροπικής μάθησης, διευκολύνει την αποθήκευση της πληροφορίας στη μακρόχρονη μνήμη και περιορίζει τις δυσκολίες στην επεξεργασία του γραπτού λόγου (Spanos, 2011). Με αυτόν τον τρόπο, το «μαγικό κουτί των χρωμάτων» δεν αποτέλεσε απλώς ένα εποπτικό μέσο, αλλά ένα «νοητικό εργαλείο», το οποίο κινητοποίησε την κριτική σκέψη των μαθητών και τους επέτρεψε να οικοδομήσουν ενεργά τη γνώση τους γύρω από την αειφορία (Jonassen, 2000).

Αναλυτική παρουσίαση της διδακτικής εφαρμογής

Η υλοποίηση της παρέμβασης ξεκίνησε με μια αρχική φάση προετοιμασίας, κατά την οποία διεξήχθη μια σύντομη, καθοδηγούμενη συζήτηση γύρω από τις έννοιες των απορριμμάτων και της ανακύκλωσης. Η επιλογή αυτή βασίστηκε στις αρχές της συμμετοχικής μάθησης, επιδιώκοντας την ενεργό εμπλοκή των μαθητών στην ανάδειξη του θέματος μέσα από τις δικές τους εμπειρίες και παρατηρήσεις. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η προβολή του animation, όπου ο κεντρικός ήρωας, ο Μάρκος, λειτουργεί ως πρότυπο, ερχόμενος σε επαφή με ένα «μαγικό κουτί» που τον καθοδηγεί στην ορθή διαχείριση των υλικών. Η ψηφιακή ιστορία μετέτρεψε τη μάθηση σε μια ελκυστική αφηγηματική εμπειρία, η οποία ανταποκρίνεται στον πολυαισθητηριακό τρόπο επεξεργασίας των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Chrysou, 2019).

Μετά την ολοκλήρωση της προβολής, η διδακτική πρακτική μετέβη στο στάδιο της πρακτικής εφαρμογής, υιοθετώντας την αρχή της «μάθησης μέσω της πράξης». Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η γνώση αποκτά νόημα μόνο όταν συνδέεται με τη ζωντανή εμπειρία και τη δράση του υποκειμένου (Dewey, 2007). Οι μαθητές συμμετείχαν σε δραστηριότητες αντιστοίχισης, ταξινομώντας αντικείμενα στους σωστούς κάδους, γεγονός που διευκόλυνε τη μετάβαση από τη θεωρητική πληροφορία στην

εφαρμοσμένη γνώση. Η παρέμβαση κορυφώθηκε με δημιουργικές δράσεις, όπως η ζωγραφική και η κατασκευή ομαδικής αφίσας, οι οποίες επέτρεψαν στους μαθητές να εκφράσουν αναστοχαστικά τις νέες τους γνώσεις. Αυτή η πολυτροπική και βιωματική διαδικασία διασφάλισε τη σταθεροποίηση των περιβαλλοντικών εννοιών και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών εντός του Τμήματος Ένταξης (Ntampaletsiou, 2024).

Πέρα από την πρακτική ενασχόληση, η χρήση του ψηφιακού animation λειτούργησε ως καταλύτης για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των μαθητών απέναντι στα περιβαλλοντικά ζητήματα. Ο Μάρκος, ως ψηφιακός ήρωας, δημιούργησε έναν ασφαλή χώρο ταύτισης, επιτρέποντας στα παιδιά να «βιώσουν» τις συνέπειες των πράξεών τους μέσα από ένα εικονικό αλλά οικείο περιβάλλον. Αυτή η διάσταση της ψηφιακής αφήγησης είναι καθοριστική, καθώς η συναισθηματική εμπλοκή που προσφέρει η ιστορία ενισχύει τη διατήρηση των πληροφοριών και τη μετατροπή τους σε μόνιμες αξίες και στάσεις ζωής (Robin, 2016).

Επιπλέον, η διδακτική πρακτική ενσωμάτωσε στρατηγικές «γνωστικής σκαλωσιάς», προσαρμοσμένες στις ιδιαίτερες ανάγκες του Τμήματος Ένταξης. Η χρωματική κωδικοποίηση των κάδων στο animation, σε συνδυασμό με την επανάληψη οπτικών συμβόλων, παρείχε στους μαθητές τα απαραίτητα μνημονικά στηρίγματα για να ολοκληρώσουν με επιτυχία τις δραστηριότητες ταξινόμησης. Αυτή η προσέγγιση μειώνει δραστικά το γνωστικό φορτίο, επιτρέποντας στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να επικεντρωθούν στην ουσία της έννοιας της ανακύκλωσης χωρίς να αποθαρρύνονται από πολύπλοκες λεκτικές οδηγίες (Spanos, 2011).

Η παρέμβαση ολοκληρώθηκε με την ενθάρρυνση της ομότιμης μάθησης κατά τη διάρκεια της κατασκευής της ομαδικής αφίσας. Σε αυτό το στάδιο, οι μαθητές κλήθηκαν να συνεργαστούν, ανταλλάσσοντας ιδέες και μοιράζοντας ρόλους, γεγονός που προήγαγε την κοινωνική αλληλεπίδραση και την αίσθηση του ανήκειν. Η τεχνολογία, λειτουργώντας ως κοινό σημείο αναφοράς, διευκόλυνε την επικοινωνία και τη συνεργασία, αποδεικνύοντας ότι τα ψηφιακά εργαλεία μπορούν να ενισχύσουν όχι μόνο τη γνωστική, αλλά και την κοινωνική διάσταση της συμπερίληψης στο σύγχρονο σχολείο (Grigoriadis & Kyridis, 2023).

Αποτελέσματα και αξιολόγηση

Η αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης υιοθέτησε μια ποιοτική και διαμορφωτική προσέγγιση, εστιάζοντας στη συνεχή ανατροφοδότηση και την υποστήριξη της μαθησιακής πορείας των 16 μαθητών. Η επιλογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης κρίθηκε απαραίτητη, καθώς αποτελεί το πλέον αποτελεσματικό εργαλείο για τον εντοπισμό των μαθησιακών κενών και την άμεση προσαρμογή της διδασκαλίας, ενισχύοντας τα κίνητρα και τις επιδόσεις των μαθητών (Black & Wiliam, 2009). Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω συστηματικής παρατήρησης της συμμετοχής, ανάλυσης της λεκτικής ανταπόκρισης και αξιολόγησης των παραγόμενων έργων (ζωγραφιές, αφίσες). Η μεθοδολογία

αυτή επιτρέπει μια ολιστική αποτίμηση της περιβαλλοντικής παρέμβασης, λαμβάνοντας υπόψη όχι μόνο τη γνώση αλλά και τη μεταβολή των στάσεων των μαθητών απέναντι στα οικολογικά ζητήματα (Agrafioti, 2021).

Τα αποτελέσματα έδειξαν αυξημένο ενδιαφέρον και ενεργή εμπλοκή του συνόλου των μαθητών του Τμήματος Ένταξης, με το animation να λειτουργεί ως καταλύτης για την κατανόηση των αρχών της ανακύκλωσης. Οι μαθητές πέτυχαν υψηλά ποσοστά ορθής ταξινόμησης απορριμμάτων, γεγονός που αποδεικνύει ότι η οπτικοποιημένη πληροφορία και η χρωματική κωδικοποίηση μείωσαν το γνωστικό φορτίο και διευκόλυναν τη μνημονική ανάκτηση. Η επιτυχής ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων εμπέδωσης επιβεβαίωσε ότι η παρέμβαση ανταποκρίθηκε στις ετερογενείς ανάγκες του δείγματος, ενισχύοντας την αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών και προάγοντας ένα κλίμα συμπερίληψης και αμοιβαίας μάθησης (Kordaki et al., 2022).

Ακόμη, η ανάλυση των αποτελεσμάτων κατέδειξε ότι η χρήση της ψηφιακής αφήγησης λειτούργησε ως αποτελεσματική «γνωστική σκαλωσιά», επιτρέποντας στους μαθητές να οργανώσουν τις νέες πληροφορίες σε ήδη υπάρχοντα γνωστικά σχήματα. Η αλληλεπίδραση με το animation του Μάρκου δεν περιορίστηκε σε μια παθητική θέαση, αλλά λειτούργησε ως ένα «νοητικό εργαλείο», το οποίο, σύμφωνα με τον Jonassen (2000), βοηθά τους μαθητές να αναπαραστήσουν τη γνώση με δομημένο τρόπο. Η επιτυχία αυτή αποτυπώθηκε στην ικανότητα των μαθητών να μεταφέρουν τη θεωρητική γνώση της ανακύκλωσης σε πρακτικές εφαρμογές κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, μειώνοντας το άγχος της επίδοσης, που συχνά βιώνουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Παράλληλα, η αξιολόγηση ανέδειξε τη σημαντική συμβολή της πολυτροπικότητας στην ενίσχυση της μακρόχρονης μνήμης. Ο συνδυασμός εικόνας, κίνησης και αφήγησης παρείχε πολλαπλά μέσα αναπαράστασης, γεγονός που ευθυγραμμίζεται με τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση (UDL) και διασφαλίζει ότι η πληροφορία παραμένει προσβάσιμη σε μαθητές με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ (Rose & Meyer, 2002). Η βελτίωση που παρατηρήθηκε στις στάσεις των μαθητών απέναντι στην προστασία του περιβάλλοντος επιβεβαιώνει ότι οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να λειτουργήσουν ως ισχυρά μέσα μετασχηματισμού της εκπαιδευτικής εμπειρίας, προάγοντας όχι μόνο τη γνωστική ανάπτυξη αλλά και τον ψηφιακό εγγραμματισμό που είναι απαραίτητος για τον 21ο αιώνα (Robin, 2016).

Συζήτηση

Τα ευρήματα της παρούσας παρέμβασης επιβεβαιώνουν ότι η συστηματική αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης και του animation λειτουργεί ως ισχυρός καταλύτης στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η πολυτροπική παρουσίαση της πληροφορίας προσέφερε στους μαθητές τη δυνατότητα να κατασκευάσουν το δικό τους νόημα μέσα από οπτικές αναπαραστάσεις, ξεπερνώντας τους περιορισμούς του παραδοσιακού κειμένου και ενισχύοντας τη συναισθηματική τους εμπλοκή. Σύμφωνα με τον Lambert

(2013), η δύναμη της ψηφιακής αφήγησης έγκειται στην ικανότητά της να συνδυάζει την προσωπική έκφραση με την τεχνολογία, δημιουργώντας ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου κάθε μαθητής, ανεξαρτήτως δυσκολιών, μπορεί να βρει τη δική του φωνή.

Επιπλέον, η ανταπόκριση των 16 μαθητών στο «μαγικό κουτί των χρωμάτων» αναδεικνύει την ψηφιακή ιστορία ως ένα πολυδιάστατο εργαλείο που προάγει τον οπτικό και ψηφιακό εγγραμματισμό, δεξιότητες απαραίτητες για τον 21ο αιώνα. Η χρήση τέτοιων μέσων στην τάξη δεν βελτιώνει μόνο την κατανόηση συγκεκριμένων εννοιών, όπως η ανακύκλωση, αλλά ενισχύει την κριτική σκέψη και την ικανότητα των μαθητών να επεξεργάζονται πληροφορίες σε σύνθετα ψηφιακά περιβάλλοντα (Robin, 2016).

Η επιτυχία της σύνδεσης του animation με την Παγκόσμια Ημέρα Περιβαλλοντικής Υγείας, από την άλλη, υπογραμμίζει ότι οι ψηφιακές αφηγήσεις μπορούν να μετατρέψουν την οικολογική ευαισθητοποίηση από μια αφηρημένη υποχρέωση σε μια βιωματική στάση ζωής, προσφέροντας ίσες ευκαιρίες μάθησης και κοινωνικής ένταξης σε όλους τους μαθητές (Grigoriadis & Kyridis, 2023).

Σε ένα βαθύτερο επίπεδο, εν κατακλείδι, η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης εδράζεται στην επιτυχή διαχείριση του γνωστικού φορτίου μέσω της πολυτροπικής μάθησης. Η ταυτόχρονη χρήση εικόνας, κίνησης και αφήγησης επέτρεψε στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να επεξεργαστούν τις πληροφορίες πιο αποδοτικά, καθώς η γνώση δεν προσφέρθηκε με τη μορφή στατικών και αφηρημένων εννοιών, αλλά ως μια δυναμική ροή πληροφοριών που ανταποκρίνεται στον τρόπο λειτουργίας της εργαζόμενης μνήμης (Mayer, 2005). Η ψηφιακή ιστορία του Μάρκου λειτούργησε ως «νοητικό εργαλείο», βοηθώντας τους μαθητές να οργανώσουν και να εσωτερικεύσουν τους κανόνες της ανακύκλωσης μέσα από την οικοδόμηση προσωπικών νοητικών μοντέλων (Jonassen, 2000). Με αυτόν τον τρόπο, η τεχνολογία δεν λειτούργησε απλώς συμπληρωματικά, αλλά ως δομικό στοιχείο μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας που μετασχηματίζει τα εμπόδια μάθησης σε ευκαιρίες δημιουργικής έκφρασης και οικολογικής δράσης.

Συμπεράσματα και μελλοντικές παιδαγωγικές προεκτάσεις

Η παρούσα εργασία αναδεικνύει τη σημαντική δυναμική των ψηφιακών αφηγηματικών εργαλείων ως μέσων προώθησης της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο εξειδικευμένο πλαίσιο των Τμημάτων Ένταξης. Η εφαρμογή της διδακτικής πρακτικής «Ο Μάρκος και το μαγικό κουτί των χρωμάτων» κατέδειξε ότι η ψηφιακή αφήγηση δεν αποτελεί απλώς ένα ελκυστικό εποπτικό μέσο, αλλά έναν ουσιαστικό μηχανισμό συμπερίληψης που συμβάλλει στην εις βάθος κατανόηση της ανακύκλωσης και στην καλλιέργεια σταθερών οικολογικών στάσεων. Μέσω της πολυτροπικότητας και της διαφοροποιημένης προσέγγισης, επιτεύχθηκε η ενεργός και ισότιμη συμμετοχή των μαθητών, ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή τους και τη σύνδεσή τους με την έννοια της περιβαλλοντικής αειφορίας (Ntampaletsiou, 2024). Ακόμη, η υπεύθυνη και παιδαγωγικά ελεγχόμενη αξιοποίηση εργαλείων τεχνητής νοημοσύνης αναδεικνύεται ως ένα υποσχόμενο πεδίο για

τον σχεδιασμό διαφοροποιημένων και συμπεριληπτικών μαθησιακών εμπειριών.

Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι η επιτυχής ενσωμάτωση του animation και της αφήγησης, βασισμένη στο μοντέλο TPACK, μπορεί να αποτελέσει ένα εφαρμόσιμο και σταθερό μοντέλο για την αντιμετώπιση των μαθησιακών εμποδίων στην Ειδική Αγωγή (Koehler & Mishra, 2009). Μελλοντικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μπορούν να επεκτείνουν τη χρήση παρόμοιων ψηφιακών εργαλείων σε ευρύτερα γνωστικά αντικείμενα, αλλά και σε διαφορετικές θεματικές της περιβαλλοντικής αγωγής, προάγοντας έναν ψηφιακό εγγραμματισμό που υπηρετεί τις ανάγκες όλων των μαθητών χωρίς αποκλεισμούς (Chrysou, 2019). Η σύνδεση της τεχνολογίας, λοιπόν, με τη βιωματική μάθηση επιβεβαιώνει ότι η καινοτομία στην εκπαιδευτική πράξη αποτελεί τον πλέον αποτελεσματικό δρόμο για τη διαμόρφωση συνειδητοποιημένων πολιτών, ικανών να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της περιβαλλοντικής υγείας στον 21ο αιώνα.

Σε μακροπρόθεσμο επίπεδο, τέλος, η παρούσα μελέτη υπογραμμίζει την ανάγκη για τον επαναπροσδιορισμό των διδακτικών μέσων στην Ειδική Αγωγή, με γνώμονα την αξιοποίηση των ΤΠΕ ως οχήματος κοινωνικής ένταξης. Η επιτυχία της παρέμβασης υποδεικνύει ότι όταν η τεχνολογική καινοτομία συνδυάζεται με τη θεωρητική θωράκιση του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση (UDL), τα μαθησιακά εμπόδια μετατρέπονται σε ευκαιρίες δημιουργικής έκφρασης (Rose & Meyer, 2002). Η ψηφιακή αφήγηση, λειτουργώντας ως «νοητικό εργαλείο», δεν προσφέρει μόνο γνώσεις αλλά καλλιεργεί τη μεταγνωστική ικανότητα των μαθητών, προετοιμάζοντάς τους να δράσουν ως ενεργοί και περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένοι πολίτες σε έναν ολοένα και πιο σύνθετο κόσμο (Grigoriadis & Kyridis, 2023). Συνεπώς, η επένδυση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε πολυτροπικά εργαλεία και η ενσωμάτωση ψηφιακών αφηγήσεων στην καθημερινή διδακτική πρακτική αποτελεί επιτακτική ανάγκη για ένα σχολείο που επιδιώκει την ουσιαστική συμπερίληψη και τη βιωσιμότητα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Agrafioti, A. (2021). Perivallontiki ekpaidefsi kai technologia stin protovathmia ekpaidefsi: Schediasmos kai axiologisi programmaton. Athina: Ekdoseis Pedio.

Barak, M., & Dori, Y. J. (2011). The use of animations in science education: Enhancing learning through visualization. Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology, 12(2), 166–177.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21(1), 5–31.

Chrysou, V. (2019). Kinoumeni eikona (animation) kai i paidagogiki axiopoiisi tis (Adimosiefti diplomatiki ergasia). Panepistimio Dytikis Attikis, Athina.

Daskolia, M., & Kynigos, C. (2012). Applying a constructionist frame to learning about sustainability. Creative Education, 3(6), 818–823.

Dewey, J. (2007). Empeiria kai ekpaidefsi (L. Kavoura, Met.). Athina: Metaichmio. (Prototypi ekdosi 1938)

Flogaiti, E. (1998). Perivallontiki ekpaidefsi. Athina: Ellinika Grammata.

Grigoriadis, A., & Kyridis, A. (2023). Symperiliptiki ekpaidefsi kai psifiakes technologies: Synchrones paidagogikes prosengiseis. Thessaloniki: Ekdoseis Kyriakidi.

Jonassen, D. H. (2000). Computers as mindtools for schools: Engaging critical thinking. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9(1), 60–70.

Kordaki, M., Kasimatis, A., & Papadakis, S. (2022). Ergastiriaki ekpaidefsi sti chrisi psifiakon ergaleion kai montelon istoriografisis gia tin kataskevi psifiakon afigiseon. Sto Praktika 12ou Panelliniou Synedriou ETPE (sel. 545–552). Athina: ETPE.

Lambert, J. (2013). Digital storytelling: Capturing lives, creating community. New York, NY: Routledge.

Lathem, S. (2005). The digital storytelling workshop. In Encyclopedia of Multimedia. New York, NY: Springer.

Mayer, R. E. (2005). The Cambridge handbook of multimedia learning. Cambridge: Cambridge University Press.

Ntampaletsiou, M. (2024). I chrisi tis psifiakis afigisis istorion os ergaleio symperilipsis (Adimosiefti metaptychiaki ergasia). Panepistimio Makedonias, Thessaloniki.

Robin, B. R. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. Digital Education Review, 30, 17–29.

Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). Teaching every student in the digital age: Universal design for learning. Alexandria, VA: ASCD.

Sheneman, J. (2013). Digital storytelling: A definition and applications in education. In Educational Technology Perspectives.

Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classroom: A comprehensive study. Smart Learning Environments, 1(1),1-21.

Spanos, G. (2011). I polytropikotita sti didaktiki praxi: Apo ti theoria stin efarmogi me

ti chrisi ton TPE. Athina: Ekdoseis Papazisi.

Tilbury, D. (1995). Environmental education for sustainability: Defining the new focus of environmental education in the 1990s. Environmental Education Research, 1(2), 195–212.

Xesternou, M. (2013). I psifiaki afigisi stin ekpaidefsi: Diethneis kai ellinikes praktikes. Paidagogikos Logos, 1.

Πολιτικές Διεθνοποίησης στην εκπαίδευση, το παράδειγμα Erasmus+

Παππά Βασιλική, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Π.Ε.06 Αγγλικής Γλώσσας

Περίληψη

Το άρθρο έχει ως στόχο τη διερεύνηση της έννοιας της διεθνοποίησης στη σχολική αλλά και στην ανώτατη εκπαίδευση που σαφέστατα προηγήθηκε της σχολικής εκπαίδευσης στον τομέα της διεθνοποίησης, στην εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης και την εξέλιξη των Ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων μέχρι την τελική διαμόρφωση του τωρινού προγράμματος Erasmus+. Πιο συγκεκριμένα, το άρθρο αποσκοπεί στην αναφορά σε ένα μεγάλο μέρος των προγραμμάτων που αποτελούν μέρος των στρατηγικών διεθνοποίησης όπως Erasmus,Erasmus Mundus, Leonardo Da Vinci κτλ. και στην τωρινή ενσωμάτωσή τους στο πρόγραμμα Erasmus+. Οι προβληματισμοί σχετικά με την υλοποίηση σχετίζονται με την προστιθέμενη αξία του προγράμματος για τους εμπλεκόμενους φορείς καθώς και με τα μακροπρόθεσμα οφέλη αυτού.

Λέξεις-κλειδιά: διεθνοποίηση της εκπαίδευσης, διασφάλιση ποιότητας, κινητικότητα, Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Erasmus+, μακροπρόθεσμα οφέλη

Internationalization Policies in Education: The Example of the Erasmus+ Program

Pappa Vasiliki, Education Councellor Of English Language

Abstract

The article aims to explore the concept of internationalization in both school and higher education, with higher education clearly preceding school education in the field of internationalization, as well as within the educational policy of the European Union and the evolution of European educational programs up to the final formation of the current Erasmus+ program. More specifically, the article seeks to present a large part of the programs that form part of internationalization strategies, such as Erasmus, Erasmus Mundus, Leonardo Da Vinci, etc., and their current integration into the Erasmus+ program. The concerns regarding implementation are related to the added value of the program for the stakeholders involved, as well as to its long-term benefits.

Key-words: internationalization of education, quality assurance, mobility, European Erasmus+ Program, long-term benefits

Εισαγωγή

Οι κοινωνικές και οικονομικές επιταγές του 20ου αιώνα, δεν θα μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστες τις εκπαιδευτικές εξελίξεις στη χώρα μας. Η μετάβαση από την

ΕΟΚ στην ΕΕ, οι παράγοντες της παγκοσμιοποίησης των οικονομικών σχέσεων, η έλευση της κοινωνίας της πληροφορίας, η κυριαρχία της αγγλικής γλώσσας ως lingua franca και η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας αποτελούν παραμέτρους πρωταρχικής σημασίας για τη μετάβαση στον 21ο αιώνα. Στη χώρα μας ακολουθούμε το διεθνή αυτό βηματισμό και συνεπικουρούμενοι από την επίδραση της συμμετοχής μας στη Ευρωπαϊκή Ένωση, έχουμε υιοθετήσει και εφαρμόζουμε θεσμικές παρεμβάσεις, όπως τα εκπαιδευτικά ευρωπαϊκά προγράμματα τα οποία προσφέρουν τη δυνατότητα επιμόρφωσης σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων της σχολικής εκπαίδευσης καθώς και συμπράξεις ανάμεσα σε σχολικές μονάδες. Επίσης, δίνουν ευκαιρίες κινητικότητας σε διδάσκοντες των ΑΕΙ, και σε φοιτητές αυτών και ευνοούν τις συμπράξεις μεταξύ διαπιστευμένων εκπαιδευτικών φορέων, μη κυβερνητικών οργανώσεων και πολλών άλλων φορέων.

Στην παρούσα εργασία, θα επιχειρήσουμε να καταγράψουμε την εξέλιξη των σημαντικότερων από τα καινοτόμα προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μέχρι τη θέσπιση του Προγράμματος Erasmus+ (umbrella term)το οποίο ενσωμάτωσε όλα τα προγενέστερα προγράμματα. Αφορά την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό και στο πλαίσιο αυτό δραστηριοποιούνται όλες οι βαθμίδες εκπαίδευσης, δημόσιες και ιδιωτικές, επί της ουσίας, ολόκληρη η τυπική και μη τυπική μάθηση (ΙΚΥ).

Τέλος, ο επίλογος, επικεντρώνεται σε ορισμένους προβληματισμούς σε σχέση με το ποσοστό, το προφίλ των συμμετεχόντων αλλά και τη δυσκολία εξαγωγής εύκολων συμπερασμάτων σχετικά με τα μακροπρόθεσμα οφέλη του προγράμματος.

Η έννοια της διεθνοποίησης στην εκπαίδευση

Ο ορισμός της διεθνοποίησης της ανώτατης εκπαίδευσης σύμφωνα με τη σχετική μελέτη του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου διατυπώνεται πλέον σωστά και ολοκληρωμένα ως: «η σκόπιμη διαδικασία ενσωμάτωσης μιας διεθνούς, διαπολιτισμικής ή παγκόσμιας διάστασης στο σκοπό, στις λειτουργίες και στην παροχή της μετα-δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης και της έρευνας για όλους τους φοιτητές και το προσωπικό, και να υπάρξει ουσιαστική συνεισφορά στην κοινωνία» De Wit(2020) στο Αστεριώτη(2018).

Επιχειρώντας τη διασαφήνιση του ορισμού αυτού, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η διεθνοποίηση αποτελεί μια συντονισμένη και οργανωμένη διαδικασία που βασίζεται σε αποφάσεις, σκέψεις και δράσεις που στόχο έχουν τη βελτίωση της ποιότητας των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Τα προγράμματα σπουδών, τα

μαθησιακά αποτελέσματα και τα προγράμματα κινητικότητας αποτελούν μέσα υλοποίησης του στόχου βελτίωσης. Εύλογα προκύπτει η διάκριση μεταξύ διεθνούς και διαπολιτισμικής ή παγκόσμιας διάστασης ως διαφοροποιητικές έννοιες. Επίσης, από τον ορισμό διαφαίνεται ως πρωταρχικός στόχος η βελτίωση της ποιότητας σε επίπεδο εκπαιδευτικό και έρευνας. Γίνεται, δηλαδή, η διεθνοποίηση το μέσο για τη συστημική

βελτίωση των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, όχι όμως ως αυτοσκοπός, αλλά με στόχο τη συνεισφορά τους στον κοινωνικό σύνολο.

Στο πλαίσιο αυτού του ορισμού, θα επιχειρήσουμε να εξακριβώσουμε τις πολιτικές και τις στρατηγικές που έλαβαν χώρα ώστε να υλοποιηθεί η ενσωμάτωση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων στην κουλτούρα της ανώτατης και σχολικής εκπαίδευσης τη σύνδεση της διαδικασίας με τη διασφάλιση ποιότητας στην εκπαίδευση, αλλά και τους προβληματισμούς που εύλογα προκύπτουν από την καθιέρωση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων.

Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης-Σύντομη ιστορική αναδρομή

Η συνθήκη του Μάαστριχτ το 1992, υπήρξε αυτή που πρώτη αναγνώρισε επίσημα την εκπαίδευση ως τομέα αρμοδιότητας της ΕΕ (Θεματικά δελτία για την Ευρωπαϊκή 'Ενωση-2017). Το σύνολο των εκπαιδευτικών ευρωπαϊκών προγραμμάτων που θεσπίστηκαν μετέπειτα, έχουν ως βάση τα άρθρα 126 και 127 της συγκεκριμένης συνθήκης. Ακολούθησαν η Πράσινη Βίβλος το 1993 και η Λευκή Βίβλος το 1995 που πρεσβεύουν ότι ο βασικός προσανατολισμός της Κοινοτικής Πολιτικής αφορά τη δημιουργία ενός ανοιχτού και δυναμικού εκπαιδευτικού χώρου όπου η καινοτομία, η έρευνα, η εκπαίδευση και η κατάρτιση αποτελούν βασικούς πυλώνες της οικοδόμησης της Ευρώπης (Δεγερμετζόγλου, 2024).

Η μεγαλύτερη, όμως, καμπή στην εξέλιξη της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αποτελεί η συνθήκη της Μπολόνια το 1999 μέσω της οποίας εισήχθησαν μια σειρά μεταρρυθμίσεις οι οποίες συμφωνήθηκαν και υπογράφηκαν αρχικά από 29 χώρες. Σύμφωνα με την Ελευθεριάδου(2007) η συνθήκη αυτή αποτέλεσε : «σταθμό για τη διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση». Οι βασικοί παράμετροι της Συνθήκης εστιάζονται στα εξής σημεία:

- Εισαγωγή ενός συστήματος αναγνωρίσιμων και συγκρίσιμων πτυχίων.
- Θεσμοθέτηση μίας ενιαίας δομής της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με δύο κύκλους σπουδών: Bachelor και Master με ενδεικτική διάρκεια 3 + 2 έτη σπουδών.
- Εισαγωγή ενός ευρωπαϊκού συστήματος μεταφοράς διδακτικών μονάδων (ECTS).
- Κατάργηση των εμποδίων της κινητικότητας φοιτητών και ερευνητικού προσωπικού.
- Ευρωπαϊκή συνεργασία στη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση.
- Ενδυνάμωση της ευρωπαϊκής διάστασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Όπως συμβαίνει πάντοτε κατά την προσπάθεια εισαγωγής μεταρρυθμίσεων, οι αντιδράσεις υπήρξαν πολλές και προερχόμενες από διαφορετικούς εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς και πολιτικούς φορείς.

Ωστόσο, δεν θα μπορούσε κανείς να αμφισβητήσει ότι κατά τη διαδικασία της Μπολόνια, τέθηκαν οι βάσεις για τους μηχανισμούς διασφάλισης της ποιότητας

(Δεγεμερτζόγλου, 2024).Στοχεύοντας, λοιπόν, στην εφαρμογή ισχυρών συστημάτων ασφάλειας, πλαισίων διαπίστευσης και εσωτερικές πρακτικές διασφάλισης ποιότητας, αναπόφευκτα θα πρέπει να αναπτυχθεί και ο μηχανισμός που θα εξασφαλίζει την ποιότητα στην εκπαίδευση αλλά ταυτόχρονα και τη διαφοροποίηση της από χώρα σε χώρα, από ίδρυμα σε ίδρυμα και από μαθητή σε μαθητή. Καθόλου, επίσης, τυχαία δεν ήταν η ανάπτυξη συστημάτων διασφάλισης ποιότητας που ακολούθησε. Ενδεικτικά αναφέρουμε το EQF,το ECTS, το ECVET, το EQAVET τα οποία λειτούργησαν ως μέσα για τη διευκόλυνση της διαφάνειας της διαδικασίας διασφάλισης ποιότητας. Πέρα όμως από την προώθηση της συνεχούς μάθησης, την εναρμόνιση της εκπαίδευσης με τις επιταγές της αγοράς εργασίας, συνεπώς και τις οικονομικές δεσμεύσεις της εποχής, και την ενίσχυση της ευελιξίας των αποφοίτων των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, η διαδικασία της Μπολόνια αποτυπώνεται κατά βάση μέσα από τους μηχανισμούς άρρηκτης σύνδεσής της με τη διεθνοποίηση του συστήματος των πανεπιστημίων (Παναγοπούλου, 2020).

Ο τρόπος με τον οποίο η ποιότητα διασυνδέεται με τη διεθνοποίηση είναι απαραίτητο να βασίζεται σε κάποιες σταθερές παραμέτρους. Η κινητικότητα των φοιτητών και του εκπαιδευτικού προσωπικού και τα διεθνοποιημένα προγράμματα θα πρέπει να στοχεύουν στη βελτίωση της διδασκαλίας(De wit&Leask B.2020), της μάθησης και της έρευνας, ενώ ταυτόχρονα να προάγουν την τεχνολογική εξέλιξη, την κοινωνική ευημερία και την προετοιμασία των φοιτητών σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον. Όπως χαρακτηριστικά τονίζουν οι De wit&Leask(2020) ο ορισμός της διεθνοποίησης έδωσε μια κανονιστική κατεύθυνση στην όλη διαδικασία…..όμως η διεθνοποίηση χρειάζεται να κατευθυνθεί προς τη βελτίωση της ποιότητας. « Δεν θα πρέπει να είναι το ενδιαφέρον ενός μικρού αριθμού ελίτ φοιτητών και διδασκόντων, αλλά θα πρέπει να κατευθύνεται προς όλους τους φοιτητές και τους διδάσκοντες και θα πρέπει να συνεισφέρει στην κοινωνία ».

Η πορεία προς το ERASMUS+

Στο κεφάλαιο αυτό, θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε τη διαχρονική εξέλιξη και διαφοροποίηση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων εκπαίδευσης μέσα από την καθοριστική επιταγή της *Ευρωπαϊκής Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής* για μια *Ευρώπη της Γνώσης* (Ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, Βρυξέλλες, 1997) μέχρι να φτάσουμε στο σημερινό εμβληματικό πρόγραμμα Erasmus+. Στο πως δηλαδή, οι κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες διαμόρφωσαν το πλαίσιο και τη λειτουργία των προγραμμάτων όπως τα γνωρίζουμε τη σύγχρονη εποχή.

Το πρώτο πρόγραμμα Erasmus υλοποιήθηκε το 1987 και αφορούσε αρχικά στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αλλά συμπεριέλαβε την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση σε μεταγενέστερη εξέλιξή του. Μέσω του προγράμματος, οι φοιτητές είχαν τη δυνατότητα να μετακινηθούν για ένα πανεπιστημιακό εξάμηνο σε ίδρυμα ευρωπαϊκής χώρας με στόχο να πραγματοποιήσουν εκεί τις σπουδές τους. Στόχος της δράσης ήταν η ενίσχυση της ποιότητας στην εκπαίδευση, η συμμετοχή στα κοινά και η προώθηση

της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Αξίζει να σημειωθεί ότι δυνατότητα κινητικότητας δινόταν και στους διδάσκοντες στα ΑΕΙ (Δεγεμερτζόγλου, 2024).

Ακολούθησε το πρόγραμμα Σωκράτης**.** Σύμφωνα με την επίσημη εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και την δημοσίευση στις 30.4.2002(Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων,2002)κατά την 1η φάση(1995-1999)και 2η φάση(2000)του προγράμματος τα δίκτυα που λάμβαναν επιχορήγηση ήταν η σχολική εκπαίδευση μέσω του Comenius. η τριτοβάθμια εκπαίδευση μέσω του Erasmus, η εκπαίδευση ενηλίκων μέσω του Grundtvig, η εκμάθηση γλωσσών μέσω του Lingua και η ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω του προγράμματος OD το οποίο μεταγενέστερα συμπεριέλαβε τις Τ.Π.Ε μέσω του Minerva. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στην πρόσκληση υποβολής προτάσεων, «η παρούσα πρόσκληση υποβολής προτάσεων αναμένεται να συμβάλει στην ανάπτυξη αποτελεσματικότερων δεσμών και συνεργιών μεταξύ των σχεδίων που ενισχύονται από το πρόγραμμα, αυξάνοντας έτσι την πραγματική τους αξία και ενισχύοντας τη βιωσιμότητά τους για μεγαλύτερη χρονική διάρκεια». Διαφαίνεται, λοιπόν, η φιλοσοφία των ευρωπαϊκών προγραμμάτων, η οποία ταυτίζει την αποτελεσματικότητα των σχεδίων δράσης με την πραγματολογική τους αξία και τη δυναμική τους παρουσία σε βάθος χρόνου. Στόχος του προγράμματος είναι η διάδοση του ιδεωδών της Ενωμένης Ευρώπης, η συνεργασία των κρατών-μελών σε επίπεδο εκπαιδευτικό αλλά και το ηχηρό αποτύπωμα των συνεργειών μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων.

Το διάστημα 1995-1999, υλοποιήθηκε η πρώτη φάση του Προγράμματος Leonardo Da Vinci, το οποίο προωθούσε και υποστήριζε τη Συνεχόμενη Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Σύμφωνα με τους Μπαρτζάκλη Μ. και Παπαδάκη Ν.(2005)ο βασικός στόχος του προγράμματος Leonardo Da Vinci είναι η εφαρμογή μιας κοινοτικής πολιτικής επαγγελματικής κατάρτισης που στηρίζει και συμπληρώνει τις ενέργειες των κρατών μελών. Το διάστημα 2000-2006 πραγματοποιήθηκε η 2η φάση του προγράμματος με ουσιαστική διαφοροποίηση την έμφαση στις δυνατότητες κινητικότητας των εμπλεκόμενων φορέων. Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι στο πρόγραμμα δύνανται να συμμετέχουν φορείς του δημοσίου και του ιδιωτικού τομέα, όπως οργανισμοί κατάρτισης, επιχειρήσεις και όμιλοι επιχειρήσεων, εμπορικά επιμελητήρια, μη κυβερνητικές οργανώσεις και πολλές άλλες σύμφωνα με τις επίσημες εκδόσεις της ΕΕ. (Leonardo da Vinci (Φάση ΙΙ) (2000-2006)

Τα προγράμματα Εκπαίδευση και Κατάρτιση του 2010 και η συνέχειά τους Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020, στόχευαν στην ευθυγράμμιση των πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης σε ολόκληρη την ΕΕ. Βασικό μέλημα του προγράμματος υπήρξε η ενθάρρυνση των μελών να εφαρμόσουν πολιτικές και να αναπτύξουν μηχανισμούς διασφάλισης ποιότητας (Δεγεμερτζόγλου, 2024). Έννοιες όπως *συνεκπαίδευση*, *εκπαιδευτικές ανισότητες*, *τυπική και μη τυπική μάθηση* προβάλλουν εμφατικά στη στοχοθεσία των προγραμμάτων. Επιπρόσθετα, οι στόχοι του προγράμματος Εκπαίδευση και Κατάρτιση, φαίνεται να ταυτίζονται με αυτούς του προγράμματος Erasmus: βελτίωση της ποιότητας εκπαίδευσης μέσω της υιοθέτησης μηχανισμών διασφάλισης ποιότητας,

προώθηση της συνεργασίας και της ανταλλαγής καλών εκπαιδευτικών πρακτικών και προώθηση της καινοτομίας.

Το πρόγραμμα Νεολαία(Youth)2000-2006 και η συνέχειά του, Νεολαία σε Κίνηση(Youth in Action)2007-2013, στόχευαν στην ενδυνάμωση της νεολαίας μέσω ευκαιριών άτυπης μάθησης και στην κινητοποίηση των νέων προς μια ενωμένη και ποικιλόμορφη ΕΕ. Το πρόγραμμα Edulink αφορά τις συνεργασίες ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας εκπαίδευση στην Ευρώπη, την Αφρική, την Καραϊβική και τον Ειρηνικό. Η διαφοροποίηση από τα προαναφερθέντα προγράμματα, έγκειται στην αντιμετώπιση κοινωνικών προκλήσεων όπως η φτώχεια, η κλιματική αλλαγή και η υγεία (Δεγεμερτζόγλου, 2024).

Εύλογα συμπεραίνουμε τις κοινές συνιστώσες και το κοινό όραμα που διέπουν τα Ευρωπαϊκά προγράμματα αλλά και τις διαφοροποιητικές τους παραμέτρους, που όλες όμως συγκλίνουν σε ένα όραμα τεσσάρων κοινών διαστάσεων:

- Ενίσχυση της ψηφιακής εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης
- Προώθηση κοινών αξιών και μιας ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση
- Υποστήριξη της δια βίου μάθησης
- Δημιουργία δέσμης πρωτοβουλιών που θα αφορούν τους τομείς της νεολαίας, του πολιτισμού, της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΙΚΥ)

Φτάνουμε έτσι, στο πρόγραμμα Erasmus+**(**2014-2020)το όποιο και πέτυχε στο να ενσωματώσει με τον πλέον αποτελεσματικό τρόπο δια μέσω της φιλοσοφίας του, όλα τα προγράμματα των προηγούμενων ετών που αφορούν στην κινητικότητα και στη διεθνική συνεργασία στους τομείς της εκπαίδευσης, της κατάρτισης, της νεολαίας και του αθλητισμού. Όπως αναφέρει η επίσημη ιστοσελίδα του τωρινού προγράμματος(2021-2027), και έχοντας εξασφαλίσει από κονδύλια της ΕΕ ένα σαφώς μεγαλύτερο προϋπολογισμό σε σχέση με αυτό των προηγούμενων ετών (υπολογίζεται περίπου στο διπλάσιο), δίνει μεγάλη έμφαση στην κοινωνική ενσωμάτωση, τις πράσινες και ψηφιακές δεξιότητες, και προωθεί τη συμμετοχή των νέων στις διαδικασίες ενεργούς δημοκρατικής ζωής (European Commission).

Αξίζει στο σημείο αυτό, να αναφερθούμε επίσης, στο πρόγραμμα Erasmus Mundus(EMJMD)το οποίο προσφέρει υποτροφίες σε φοιτητές πανεπιστημιακών ιδρυμάτων για Κοινά Μεταπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών. Σύμφωνα με το δίκτυο Ευρυδίκη (Ευρωπαϊκό Δίκτυο Εκπαιδευτικών Πληροφοριών) αποτελεί ένα είδος σύμπραξης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας των προσφερόμενων σπουδών, την προαγωγή της αριστείας, τη βελτίωση του επιπέδου ικανοτήτων και δεξιοτήτων των αποφοίτων μεταπτυχιακών σπουδών (Δίκτυο Ευρυδίκη). Ειδικότερα, οι διεθνείς αυτές κοινοπραξίες στοχεύουν στη συνάφεια των κοινών μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών με την αγορά εργασίας μέσω της αναβάθμισης της συμμετοχής των εργοδοτών.

Κριτική Προσέγγιση του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Erasmus+

Θα επιχειρήσουμε κατ' αρχήν να προσεγγίσουμε με μια κριτική ματιά τα ευρωπαϊκά προγράμματα, και δη το πρόγραμμα Erasmus+, και κατά δεύτερον να εξετάσουμε τη διεθνοποίηση από την πλευρά της αξιολόγησης της εκπαίδευσης.

Σε πρόσφατη έρευνα του Ευρωπαϊκού Ελεγκτικού Συνεδρίου του 2018, αξιολογήθηκαν οι επιδόσεις και η Ευρωπαϊκή Προστιθέμενη Αξία (ΕΠΑ) του προγράμματος Erasmus+ στο άξονα κινητικότητας 1,ΚΑ1, που αφορά στη σχολική εκπαίδευση, η οποία αντιπροσωπεύει το ήμισυ του προϋπολογισμού του 2014-2020. Συνοψίζοντας με μία φράση την έρευνα θα καταλήγαμε στο εξής: «Το Erasmus+ διαδραματίζει καίριο ρόλο στην ενίσχυση της μαθησιακής κινητικότητας και ασκεί θετική επιρροή στον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες διάκεινται έναντι της ΕΕ. Καμία χώρα δεν θα ήταν σε θέση να επιτύχει τέτοια αποτελέσματα, εάν δρούσε μεμονωμένα». (Ευρωπαϊκό Ελεγκτικό Συνέδριο).

Ωστόσο, αξίζει να αναφερθούμε συνοπτικά σε δύο καίρια συμπεράσματα της έρευνας όπως:

- Η μέτρηση των επιδόσεων της δράσης «κινητικότητα» του Erasmus+ εμφανίζει αδυναμίες σε ορισμένους βασικούς τομείς (π.χ. η ανάλυση των δεικτών δεν συνάδει με τη στοχοθεσία του κανονισμού του προγράμματος)
- το Erasmus+ έχει εγκαινιάσει πολλές καινοτομίες, αλλά ορισμένες εξ αυτών δεν έχουν ωριμάσει ακόμη (π.χ. μηχανισμός εγγύησης σπουδαστικών δανείων)

Οι συστάσεις του ευρωπαϊκού Ελεγκτικού Συνεδρίου, που αποτυπώνονται εύστοχα και με ευκρίνεια στη συγκεκριμένη μελέτη, αξίζουν της προσοχής των εμπλεκόμενων στις δράσεις, τις συμπράξεις και τις συνέργειες του προγράμματος, είναι ενδεικτικές της σημασίας του συστημικού ελέγχου στον οποίο υπόκειται το πρόγραμμα και θα μπορούσαν να αποτελέσουν θέμα μελλοντικής έρευνας.

Προσεγγίζοντας με μια κριτική ματιά τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα, δε θα μπορούσαμε να παραλείψουμε να αναφερθούμε στη διασφάλιση ποιότητας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο Δίκτυο Ευρυδίκη **(**Δίκτυο Ευρυδίκη)ώστε να επιτευχθεί η διασφάλιση της ποιότητας στα ΑΕΙ, συγκεκριμένες προσεγγίσεις και μέθοδοι είναι απαραίτητες όπως:

- ✓ Αξιολόγηση και πιστοποίηση ποιότητας και τα κριτήρια αυτών
- ✓ Επιτροπή εξωτερικής αξιολόγησης
- ✓ Μητρώο εμπειρογνωμόνων
- ✓ Συμφωνίες προγραμματικού σχεδιασμού
- ✓ Κατανομή δημοσίας επιχορήγησης στα ΑΕΙ
- ✓ Κέντρα Αριστείας

Όσον αφορά τις συμφωνίες προγραμματικού σχεδιασμού, ένα μέρος αυτών αναφέρεται «…..στο συντονισμό των ακαδημαϊκών, εκπαιδευτικών και ερευνητικών δραστηριοτήτων των ΑΕΙ με τις αντίστοιχες εξελίξεις σε ιδρύματα του εξωτερικού και ιδιαίτερα με τις εξελίξεις και τις προοπτικές στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης και Έρευνας». Επιπρόσθετα, όσων αφορά την κρατική επιχορήγηση των ΑΕΙ, ένα ποσοστό της τάξης του 20% θα κατανεμηθεί βάσει του δείκτη της διεθνοποίησης, η οποία «…αξιολογείται με βάση ιδίως τον αριθμό των αλλοδαπών φοιτητών σε αναλογία με τον συνολικό αριθμό εγγεγραμμένων φοιτητών, των φοιτητών που φοιτούν στο ίδρυμα μέσω των ευρωπαϊκών και διεθνών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, των φοιτητών που φοιτούν στο εξωτερικό μέσω ευρωπαϊκών και διεθνών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, καθώς και τον αριθμό συμφωνιών συνεργασίας με άλλα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Ελλάδας ή του εξωτερικού»

Διαφαίνεται, λοιπόν, η άμεση συνάφεια ανάμεσα στους δείκτες διασφάλισης ποιότητας και στην οργανωμένη, συντονισμένη και στοχοποιημένη κουλτούρα εξωστρέφειας των Ανώτατων Ιδρυμάτων, συνάφεια η οποία διακηρύχθηκε περίτρανα στη Συνθήκη της Μπολόνια. Η εξωστρέφεια αυτή δύναται να σχεδιαστεί και να υλοποιηθεί με βάση τις στρατηγικές διεθνοποίησης των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και την πλήρη αξιοποίηση των προγραμμάτων που προσφέρονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση.

Συμπεράσματα

Αναπόφευκτα η εφαρμογή των ευρωπαϊκών προγραμμάτων εγείρει προβληματισμούς και ανησυχίες. Αυτοί αφορούν στο κατά πόσο κατευθύνεται προς όλους τους φοιτητές και τους διδάσκοντες ικανοποιώντας τη φιλοδοξία του De Wit(2015), τη σύνδεση με την ελληνική πραγματικότητα αλλά και το προφίλ των συμμετεχόντων.

Στις 29 Νοεμβρίου 2010, το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων έδωσε σε δημόσια διαβούλευση ένα κείμενο σχετικό με την Εθνική Στρατηγική για την Ανώτατη Εκπαίδευση. Κατά τη διάρκεια της δημόσιας διαβούλευσης, η οποία έληξε στις 14 Ιανουαρίου 2011, κατατέθηκαν απόψεις και προτάσεις που ανάμεσα σε άλλα θέματα αφορούσαν και την «Ενίσχυση του διεθνούς χαρακτήρα και της διεθνούς παρουσίας των ιδρυμάτων, σε άμεση σύνδεση με το νέο πρότυπο ανάπτυξης της χώρας: ολοκληρωμένη εθνική στρατηγική για τη διεθνοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης» (Έκθεση Δημόσιας Διαβούλευσης)

Κάποια από τα σχόλια που κατατέθηκαν αξίζουν προσοχής:

- Η εξωστρέφεια (των ΑΕΙ) μπορεί να επιτευχθεί μέσω της προσέλκυσης φοιτητών από το εξωτερικό μετά από κατάλληλη αναβάθμιση των προγραμμάτων σπουδών
- η δυσκολία υλοποίησης όλων των προγραμματικών μέτρων βελτίωσης και εξωστρέφειας των Ιδρυμάτων (π.χ. η μειωμένη χρηματοδότηση των ΑΕΙ δυσκολεύει ακόμη και την παρακολούθηση σεμιναρίων στο εξωτερικό)

- οι διδάσκοντες των ελληνικών ΑΕΙ δεν χρηματοδοτούνται για τη συμμετοχή τους σε διεθνή συνέδρια

Τα σχόλια αυτά σαφώς και δεν αντικατοπτρίζουν το μέγεθος αλλά και το εύρος των δυσκολιών όσων αφορά στην υλοποίηση των στρατηγικών διεθνοποίησης, είναι ωστόσο ενδεικτικά της δυστοκίας που παρατηρείται σε αυτές τις συνθήκες.

Προκειμένου να συνδέσουμε την εφαρμογή των ευρωπαϊκών προγραμμάτων με την πραγματικότητα των ελληνικών ΑΕΙ, το πρόγραμμα Erasmus+ και οι προκάτοχοί του, σαφώς και συνέργησαν στο να δοθεί χρηματοδότηση στα πανεπιστημιακά ιδρύματα και μέσω αυτής να υλοποιηθούν δράσεις, συνέδρια, σεμινάρια, διαλέξεις στην Ελλάδα και αντίστοιχα οι έλληνες διδάσκοντες να έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε τέτοιες ενέργειες σε πανεπιστημιακούς ή διαφορετικού είδους φορείς σε χώρες του εξωτερικού.

Όσον αφορά την πραγματικότητα των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τη σύνδεση τους με το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Erasmus+, είναι αδιαμφισβήτητη η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων σε επίπεδο:

- ✓ εξωστρέφειας των σχολείων
- ✓ ανταλλαγής καλών πρακτικών
- ✓ εξάσκησης της αγγλικής γλώσσας για μαθητές και εκπαιδευτικούς
- ✓ διεύρυνσης των παιδαγωγικών, διδακτικών και εκπαιδευτικών οριζόντων των δασκάλων και καθηγητών,
- ✓ γνωριμίας με νέους τόπους, άγνωστους πολιτισμούς και καινούριες εμπειρίες
- ✓ κάλυψης επιμορφωτικών αναγκών
- ✓ εξοικείωσης με Τ.Π.Ε
- ✓ εξωστρέφειας του σχολείου προς την τοπική κοινωνία και την κοινότητα

αλλά και πολλών άλλων παραμέτρων του προγράμματος που θα μπορούσαν να καταγραφούν στο σημείο αυτό.

Το κατά πόσο το πρόγραμμα Erasmus+ ικανοποιεί ουσιαστικές ανάγκες των σχολικών μονάδων είναι ένα ερώτημα που έχει κατά καιρούς απασχολήσει τους εκπαιδευτικούς. Αρκετά σχολεία πάσχουν σε επίπεδο υλικοτεχνικής υποδομής και εξοπλισμού, ένα πρόβλημα που αναπόφευκτα επηρεάζει το σχολικό κλίμα και καταλήγει να ανάγεται σε εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό ζήτημα μαζί. Θα μπορούσε κάποιος να προβάλλει τον ισχυρισμό ότι προηγούνται τέτοιου είδους θέματα των προγραμμάτων Erasmus+. Από την άλλη πλευρά, δεν θα ήταν φρόνιμο να παραβλέψουμε την δυνατότητα για αγορά τεχνολογικού εξοπλισμού (laptop, tablet) που έχει δοθεί σε πολλά σχολεία μέσω της ένταξής τους στο πρόγραμμα. Στο ίδιο πλαίσιο, μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών έχει συμμετάσχει σε ένα ευρύ φάσμα επιμορφώσεων είτε εξ αποστάσεως είτε δια ζώσης σε μια πληθώρα θεματολογίας ανάμεσά τους και τις πράσινες/ψηφιακές δεξιότητες. Σε

διαφορετική περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί θα αναγκαζόντουσαν είτε να χρηματοδοτήσουν την επιμόρφωσή τους ή δεν θα επέλεγαν να επιμορφωθούν.

Άλλος ένα προβληματισμός σχετικά με την υλοποίηση του προγράμματος είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών και των μαθητών που συμμετέχουν σε δράσεις επιμορφώσεων, συμπράξεις και ενέργειες κινητικότητας, αλλά και το προφίλ αυτών. Βασικός στόχος του προγράμματος, όπως προείπαμε, σύμφωνα με τον De Wit(2015)είναι η κατεύθυνση του προγράμματος προς το σύνολο των μελών της μαθητικής κοινότητας. Δυστυχώς, παρατηρείται το φαινόμενο της συμμετοχής μιας συγκεκριμένης μερίδας εκπαιδευτικών. Αν θελήσουμε να σκιαγραφήσουμε το προφίλ αυτών των εκπαιδευτικών, θα λέγαμε ότι είθισται να είναι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών, εξοικειωμένοι με τις Τ.Π.Ε. και διατεθειμένοι να δαπανήσουν χρόνο και ενέργεια τόσο για το γραφειοκρατικό μέρος της διαδικασίας (η αίτηση είναι αρκετά πολύπλοκη) όσο και για το διαδικαστικό μέρος. Παρατηρείται, επίσης, το φαινόμενο, οι ίδιοι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα, να επαναλαμβάνουν την παρουσία τους λόγω μη προθυμίας άλλων εκπαιδευτικών να συμμετέχουν είτε λόγω αδυναμίας να παρακολουθήσουν τις εκπαιδευτικές εξελίξεις ή λόγω έλλειψης χρόνου. Παρόμοιο μοτίβο, παρατηρείται και στο ποσοστό των μαθητών που συμμετέχουν. Πολλές φορές, οι ίδιοι μαθητές, παίρνουν μέρος στην κινητικότητα, συνήθως επειδή πληρούν συγκεκριμένα κριτήρια (βαθμολογία τετραμήνων/απουσία ποινών/κοινωνικοοικονομική κατάσταση). Ο ακριβής και αναλυτικός τρόπος με τον οποίο θα μπορούσε να γίνει η επιλογή των συμμετεχόντων μαθητών, όπως επίσης και το κοινό θεσμικό πλαίσιο για τον τρόπο συμπλήρωσης των διδακτικών κενών των απόντων σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα, θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο μελλοντικής έρευνας.

Μέσα από την παρούσα εργασία αναδύθηκε η σημαίνουσα αξία των ευρωπαϊκών προγραμμάτων κινητικότητας στο δημόσιο και ιδιωτικό (κυρίως όσων αφορά τις σχολικές μονάδες) εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Η καθιέρωση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων εκπαίδευσης εξαρτήθηκε στενά από τις μεταβολές στο πεδίο της κοινωνίας, της πολιτικής και της οικονομίας, αλλά και από το μετασχηματισμό του εθνικού πεδίου σε ένα παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο, διαρκώς μεταβαλλόμενο, στο οποίο διακυβεύονταν οικονομικά συμφέροντα μεγάλης κλίμακας και το οποίο επέβαλε διαφορετικές ιεραρχήσεις στην κλίμακα αξιών της ελληνικής εκπαίδευσης.

Όπως συμπεραίνει η Αστεριώτη(2018)οι παράγοντες που ενθαρρύνουν ή εμποδίζουν τις δραστηριότητες διεθνοποίησης δέχονται επιρροές από την ιστορία, την κουλτούρα, τα μαθήματα αλλά και τις μεμονωμένες πρωτοβουλίες των ιδρυμάτων, τις εθνικές πολιτικές, τις περιφερειακές προκλήσεις και την παγκοσμιοποίηση.

Η μεγάλη πρόκληση αλλά και απαίτηση της εποχής είναι η εξασφάλιση στην αλλαγή στη νοοτροπία, στη στάση και στην κουλτούρα των εμπλεκόμενων και ενδιαφερόμενων μερών. Απαιτούνται, ακόμη, περεταίρω έρευνες για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης και την προστιθέμενη αξία αυτών στον εκπαιδευτικό, μαθητικό πληθυσμό και την κοινωνία γενικότερα. Το δύσκολο, αλλά και

ενδιαφέρον, μέρος των ερευνών αυτών, είναι το γεγονός της μη εύκολης μέτρησης της ποιοτικής αναβάθμισης του εκπαιδευτικού και ακαδημαϊκού έργου.

Συνεπώς, η διασφάλιση της ποιότητας θα μπορούσε να οριστεί ως στόχος των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των σχολικών μονάδων, έχοντας ως όραμα την *Ευρώπη της Γνώσης* μέσω της ενσωμάτωσης και της ένταξης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην κουλτούρα των ιδρυμάτων.

Βιβλιογραφία

Asterioti, N. (2018) Eisagogi tis diethnopoiisis sta programmata spoudon tis anotatis ekpaidefsis (Metaptychiaki Ergasia, Panepistimio Patron).

Bartsakli M.kai Papadakis N. (2005) Katartisi kai Ekpaidefsi:Zitimata methodologias tis erevnas stin analysi politikon katartisis, me aformi tin periptosi tou project Leonardo. Ekapidefsi kai Epistimi 131-146 (2005)

Demertzoglou, S. (2024)I proothisi tis evropaikis drastasis stin ekpaidefsi sto elliniko ekpaideftiko systima (Panepistimio Makedonias)

De Wit, H. (2020). Internationalization of Higher Education. *Open Journals of Education*. Volume 10, Issue 1 (2020), pp. i-iv. http://dx.doi.org/10.32674/jis.v10i1.1893

De Wit, H. & Leask, B. (2015).*Internationalisation, the Curriculum and the Disciplines. In Green, W. and Whitsed, C. (eds.), Critical perspectives on internationalizing the curriculum in disciplines. Reflective narrative accounts from business, education and health (pp. ix-xv).* The Netherlands: Sense publishers.

Eleftheriadou, A. (2007) Diasfalisi poiotitas stin Tritovathmia Ekpaidefsi(Panepistimio Makedonias).

Pangopoulou, P. (2020). Poiotita kai Diasfalisi tis Poiotitas stin Anotati Ekapidefsi. Exelixeis stis politikes kai stis praktikes tis Evropaikis Diasfalisis tis Poiotitas sta plaisia tis diadikasias tis Bolonia (EKPA).

Δικτυογραφία

Anakoinosi tis Evropaikis Epitropis, Vryxelles, 1997

Diktyo Eyrydiki

Ekthesi Dimosias Diavoulefsisi

European Commission

Episimi efimerida ton Evropaikon Koinotiton, 2002

Evropaiko Elegktiko Synedrio

IKY

Leonardo da Vinci (FASI II) (2000-2006)

Thematica deltia gia tin Evropaiki Enosi,2017

Αποτυπώσεις του πολέμου σε εικονοβιβλία: Η ποιητική τους ως μοχλός αφηγηματικής ενσυναίσθησης

Δανάη Σουλιώτη, Δρ Παιδικής Λογοτεχνίας, Διδάσκουσα Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Π.Δ.Μ.

Περίληψη

Στο πλαίσιο μιας ζοφερής επικαιρότητας που χαρακτηρίζεται από πολεμικές συρράξεις και συνακόλουθες προσφυγικές κρίσεις, η λογοτεχνία του πολέμου έχει στραφεί πλέον σε μια ανθρωποκεντρική προσέγγιση, επικεντρωμένη στα δεινά και το τραύμα που συνεπάγεται ένας πόλεμος, συνήθως μέσα από προσωπικές μαρτυρίες και αφηγήσεις με ήρωες παιδιά. Η παρούσα εργασία εξετάζει τις σύγχρονες συγγραφικές τάσεις που διαμορφώνονται στο πλαίσιο της εν λόγω θεματικής, εστιάζοντας στη δυναμική του εικονοβιβλίου, το οποίο μπορεί να αποτελέσει για τον αναγνώστη παιδί καθοριστικό μέσο για την ηθική του ευαισθητοποίηση, όπως επίσης και για την καλλιέργεια ενσυναίσθησης και κριτικού γραμματισμού. Η λογοτεχνική υπόσταση των αναπαραστάσεων του πολέμου μελετάται με θεωρητικό υπόβαθρο την αφηγηματική ενσυναίσθηση και τη θεωρία του νου, στο πλαίσιο της αφηγηματικής συγκρότησης που διέπει τους δύο σημειωτικούς κώδικες −τον εικονιστικό και τον λεκτικό− σε εικονοβιβλία της πρόσφατης εκδοτικής παραγωγής.

Λέξεις-κλειδιά: Πόλεμος, εικονοβιβλίο, αφηγηματική ενσυναίσθηση, κριτικός γραμματισμός

Representations of war in picturebooks: Their poetics as a lever of narrative empathy

Danae Soulioti, PhD in Children's Literature, Adjunct Lecturer, Department of Primary Education UoWM

Abstract

Within a bleak contemporary context marked by armed conflicts and ensuing refugee crises, war literature has increasingly adopted an anthropocentric perspective, focusing on the suffering and trauma entailed by war, often through personal testimonies and narratives featuring child protagonists. The present study examines contemporary writing trends that have emerged within this thematic framework, concentrating on the dynamics of the picturebook as a genre that can serve as a crucial medium for the child reader's moral awareness, as well as for the cultivation of empathy and critical literacy. The literary dimension of war representations is explored through the theoretical lenses of narrative empathy and theory of mind, in relation to the narrative construction governing the two semiotic codes −the visual and the verbal— within picturebooks from recent publishing production.

Key-words: War, picturebook, narrative empathy, critical literacy

Εισαγωγή

Η λογοτεχνία του πολέμου έχει προ πολλού ξεπεράσει τις ηρωικές αφηγήσεις και τους πολιτισμικούς και εθνικούς μύθους· επίσης, έχει περιορίσει τις σκωπτικές προσεγγίσεις της έννοιας του πολέμου που συνηθίζονταν μέχρι πρότινος στα βιβλία για παιδιά (Tsilimeni, 2009). Ο προσανατολισμός της πλέον είναι ανθρωποκεντρικός εστιάζοντας στα δεινά και το τραύμα που συνεπάγεται ένας πόλεμος. Δεδομένου ότι η σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα εύλογα απασχολεί τη διεθνή και την εγχώρια λογοτεχνική κοινότητα, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται σημαντική εκδοτική αύξηση στα βιβλία που πραγματεύονται τον πόλεμο και την προσφυγική εμπειρία, ως απόρροια των πρόσφατων ή εν εξελίξει πολεμικών συρράξεων και της παγκόσμιας γεωπολιτικής αστάθειας. Συνεπώς, το ιστορικό και κοινωνικό συγκείμενο κατέστησε έτι περισσότερο αδήριτη την ανάγκη αφενός για ορθή ενημέρωση του παιδικού πληθυσμού σχετικά με ζητήματα που εμπίπτουν στη θεματική του πολέμου, αφετέρου για την καλλιέργεια αλτρουισμού και κοινωνικής ευαισθητοποίησης από αυτήν την τρυφερή ηλικία.

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι η λογοτεχνία δύναται να συνεισφέρει ως πεδίο εξερεύνησης ακόμη και αρκετά σύνθετων κοινωνικών ζητημάτων. Στην περίπτωση των βιβλίων για παιδιά με θέμα τον πόλεμο, η μυθοπλασία τους συνήθως εδράζεται σε δραματικές καταστάσεις αντλημένες από τη σκληρή πραγματικότητα· ως εκ τούτου, χαρακτηρίζονται από έκφραση δυνατών συναισθημάτων. Το ανθρώπινο βίωμα του πολέμου και της προσφυγιάς συμπυκνώνεται και αναπλάθεται μέσα από λογοτεχνικές ιστορίες που ανταναακλούν προσωπικές μαρτυρίες (μικρο-ιστορία) και συλλογικά τραύματα. Πόση, όμως, αλήθεια είναι ανεκτό και ωφέλιμο να ειπωθεί στις σελίδες ενός βιβλίου για παιδιά; Ιδίως όταν πρόκειται για το θέμα πόλεμος και τα συμπαρομαρτούντα δεινά του. Μια βασική αρχή είναι ότι το παιδικό βιβλίο που πραγματεύεται ένα τέτοιο θέμα οφείλει να το πράττει αφενός με τρόπο που δεν θα τρομοκρατήσει τους μικρούς αναγνώστες, αφετέρου με τη συνθήκη ότι θα αποφευχθεί ο εξωραϊσμός των γεγονότων και ο συνακόλουθος ευτελισμός του πόνου και της αγωνίας στο πλαίσιο ενός ανώδυνου αναγνώσματος για άπειρους αποδέκτες (Giannikopoulou, 2015: 6). Μια σχετική παράμετρος είναι ότι στα βιβλία της παιδικής λογοτεχνίας διαλανθάνουν πιο σύνθετα νοήματα τα οποία μπορεί να αφουγκραστεί το ενήλικο αναγνωστικό κοινό· συνεπώς, τα παιδικά βιβλία παραμένουν «σκιώδη κείμενα», ήτοι απλά κείμενα που υπονοούν, όμως, για τους ενήλικους αναγνώστες δεύτερα κρυφά κείμενα (Nodelman, 2008). Ας προσθέσουμε εδώ ότι τα παιδιά που έχουν βιώματα πολέμου αποτελούν ιδιάζουσα περίπτωση, διότι πιθανότατα θα είναι εις θέση να αποκρυπτογραφήσουν ορισμένα από τα μηνύματα που υπερβαίνουν την περιφρουρημένη αλήθεια, την οποία παρέχει ένα σκιώδες κείμενο της παιδικής λογοτεχνίας.

Στα βιβλία της τελευταίας δεκαετίας (2015–2025) που εντάσσονται στη θεματική του πόλεμου και απευθύνονται σε παιδιά εντοπίζονται δύο προεξάρχουσες τάσεις: η ανθρωποκεντρική-παιδοκεντρική οπτική και η εστίαση στο συναίσθημα. Αναφορικά με το εικονοβιβλίο (picturebook), θα λέγαμε ότι αποτελεί μια μορφή αφήγησης που είναι κατάλληλη για την επεξεργασία τέτοιων θεμάτων, καθώς συνδυάζεται ο λεκτικός και

ο εικονιστικός κώδικας σε μια πολυτροπική ενότητα που κινητοποιεί τόσο τη λογική όσο και το συναίσθημα. Μάλιστα, με την ιδιότητα του πολυτροπικού κειμένου προσφέρει ένα πεδίο αποδυνάμωσης των φρικτών γεγονότων, περιορίζοντας τα δύσκολα σημεία σε έναν κώδικα και επιτρέποντας στον άλλο να σιωπήσει (Giannikopoulou, 2015: 7-8). Ισχυρά αντιπολεμικά νοήματα αναδύονται επίσης από την πλέον αρκετά διαδεδομένη κατηγορία των εικονοβιβλίων δίχως λόγια (silent picturebooks), όπου η αφήγηση προκύπτει αποκλειστικά μέσω της οπτικής ανάγνωσης των εικόνων.

Με θεωρητικό υπόβαθρο τη θεωρία περί αφηγηματικής ενσυναίσθησης και τη θεωρία του νου, η ανά χείρας εργασία επιχειρεί να αναδείξει ότι μέσα από τη διαδικασία της ανάγνωσης βιβλίων για τον πόλεμο είναι εφικτή η συναισθηματική εμπλοκή των αναγνωστών, η ανάπτυξη δεξιοτήτων ενσυναίσθησης και η διαμόρφωση ηθικών στάσεων σχετικά με ζητήματα που περικλείονται στο τρίπτυχο βία, πόλεμος και προσφυγιά.

Η συναισθηματική εμπλοκή του αναγνώστη: Θεωρία του νου και αφηγηματική ενσυναίσθηση

Η ενσυναίσθηση**,** ως όρος με ιδιαίτερη βαρύτητα στις ψυχοθεραπευτικές προσεγγίσεις, είναι η ικανότητα εμβίωσης (εμβιώ= ζω εν τινι) της κατάστασης του άλλου, η ικανότητα της κατανόησης και του μοιράσματος των συγκινήσεων, των σκέψεων, της συμπεριφοράς του άλλου ατόμου και δηλώνει συναισθηματική συμμετοχή (Malikiosi-Loizou, 2003: 296). Η ενσυναίσθηση αποτελεί προϋπόθεση και οδηγό για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και η σχέση τους με τη διαδικασία της ανάγνωσης είναι σημαντική, καθώς παρέχεται ένα πλαίσιο σύνδεσης των βιωμάτων των αναγνωστών με τα δρώμενα και τα δρώντα πρόσωπα ενός βιβλίου, το οποίο παρωθεί τους αναγνώστες στην έκφραση των προσωπικών τους σκέψεων και συναισθημάτων. Αυτό ακριβώς προκύπτει και από σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα πάνω στα εικονοβιβλία, που φαίνεται ότι προσφέρουν στους μικρούς αναγνώστες τη δυνατότητα να ασχοληθούν με σύνθετα από συναισθηματική σκοπιά ζητήματα εντός ενός υποστηρικτικού πλαισίου (Lyngedal, 2024: 83- 84).

Οι δύο πιο βασικές παράμετροι της συναισθηματικής εμπλοκής του αναγνώστη με το εκάστοτε λογοτέχνημα είναι η *θεωρία του νου* (*mind-reading/ theory of mind/ mentalising*) και η *ενσυναίσθηση (empathy)* (Nikolajeva 2014). Στο πλαίσιο της γνωστικής κριτικής, η θεωρία του νου διερευνά την ικανότητα των αναγνωστών να κατανοούν τι σκέφτονται και τι αισθάνονται οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες και αποτελεί προϋπόθεση για την κατανόηση των συναισθημάτων τους, την ανάπτυξη ενσυναίσθησης και την ταύτιση μαζί τους (Nikolajeva 2014: 713). Όπως εξηγεί η Nikolajeva, παρόλο που μπορεί να μη βιώνουμε τα ίδια συναισθήματα με αυτά που παρουσιάζονται στις εικόνες ενός βιβλίου, θα πρέπει να είμαστε εις θέση να «διαβάζουμε» αυτά τα συναισθήματα, να αναγνωρίζουμε δηλαδή τις οπτικές εκφράσεις των συναισθημάτων, αναζητώντας τα αναγνωριστικά στοιχεία τους, με τον ίδιο τρόπο που χρησιμοποιούμε τη θεωρία του νου και σε καταστάσεις της αληθινής ζωής (2014: 715). Η νοηματοδότηση που δίνουμε προέρχεται είτε από την εμπειρία της πραγματικής ζωής είτε από μια προηγούμενη αναγνωστική εμπειρία. Ωστόσο, το παιδικό και το νεανικό αναγνωστικό κοινό

παρουσιάζουν μια ιδιαιτερότητα σε ό,τι αφορά τις εφαρμογές της γνωστικής κριτικής στη λογοτεχνία, διότι τόσο η θεωρία του νου όσο και η κοινωνική δεξιότητα της ενσυναίσθησης –η οποία ξεκινάει να αναπτύσσεται στην ηλικία των τεσσάρων ετών– δεν έχουν ακόμη αναπτυχθεί πλήρως, με αποτέλεσμα το εν λόγω αναγνωστικό κοινό να μη διαθέτει την εμπειρία ενός πλήρους φάσματος συναισθημάτων (Nikolajeva 2012; Kummerling-Meibauer & Meibauer 2015: 152).

Η ταύτιση του αναγνώστη με έναν μυθοπλαστικό ήρωα αποτελεί τον συνήθη μηχανισμό για την ενθάρρυνση της ενσυναίσθησης. Η εν λόγω ταύτιση είναι εφικτή ακόμη και όταν τα υποκείμενα διαφέρουν πολλαπλώς, αφού η ενσυναίσθηση προς τους μυθοπλαστικούς χαρακτήρες φαίνεται να απαιτεί ελάχιστα κοινά στοιχεία ταυτότητας, κατάστασης και συναισθήματος· επιπλέον, υπάρχει και το ενδεχόμενο της αυθόρμητης ενσυναίσθησης προς τα συναισθήματα ενός λογοτεχνικού ήρωα, γι΄ αυτό και ενδέχεται η ταύτιση με τον ήρωα να έπεται της ενσυναίσθησης (Keen, 2006: 214). Εκτός από την ταύτιση με έναν ήρωα, η ενσυναίσθηση μπορεί επίσης να ενεργοποιείται στο πλαίσιο συμβολικών καταστάσεων ή αφαιρετικών εικόνων που υποδηλώνουν κοινή ανθρώπινη εμπειρία. Η Keen (2007), αναφερόμενη σε αφηγηματικές τεχνικές όπως η χρήση πρώτου ή τρίτου προσώπου και η επιλογή ενεστώτα ή παρελθοντικού χρόνου, υπογραμμίζει πως κάθε τεχνική έχει διαφορετική επίδραση στην ενσυναίσθηση, σε συνάρτηση πάντα με το θέμα του βιβλίου και την αναγνωστική περίσταση.

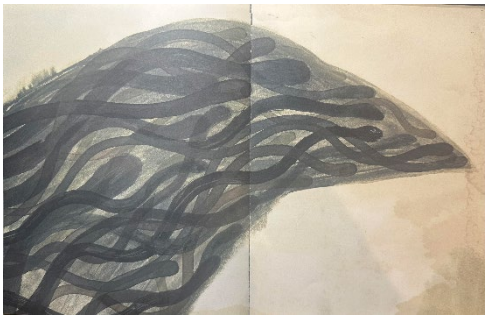
Ο Πόλεμος

Ο Πόλεμος/ *A Guerra* (2018) είναι ένα εικονοβιβλίο με δημιουργούς τους Πορτογάλους José Jorge Letria (συγγραφή) και André Letria (εικονογράφηση), το οποίο εκδόθηκε για πρώτη φορά το 2018 (εκδ. Pato Lógico Edições) και μεταφράστηκε στα ελληνικά το 2023 (βλ. βιβλιογρ. αναφορές). Πρόκειται για ένα ιδιαίτερο έργο με ποιητική γραφή που πραγματεύεται την οντολογική διάσταση του πολέμου και αρθρώνει αντιπολεμικό λόγο μέσα από το λεκτικό κείμενο, τις εικόνες και τη μεταξύ τους συνέργεια (Sipe, 1998; Sipe & McGuire, 2006). Σχολιάζοντας την περιγραφική λειτουργία του τίτλου (Genette, 1988), θα λέγαμε πως είναι ένας κυριολεκτικός τίτλος, αφού μέσα από ένα ουσιαστικό διατυπώνει το θέμα του βιβλίου περιεκτικά και με τη σαφήνεια της κυριολεξίας. Η λακωνικότητα του τίτλου σε συνδυασμό με την αφαιρετική και μουντή εικόνα του εξωφύλλου εναρμονίζονται με το περιεχόμενο και το ύφος του βιβλίου. Είναι ένα ακραιφνώς διηλικιακό έργο, καθώς υπερβαίνει τις ηλικιακές κατηγορίες αναγνώστη· επιπλέον, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι υπερβαίνει και την ειδολογική κατηγοριοποίηση, διότι συνυπάρχουν στοιχεία ποίησης, παραμυθιού και φιλοσοφικού δοκιμίου.

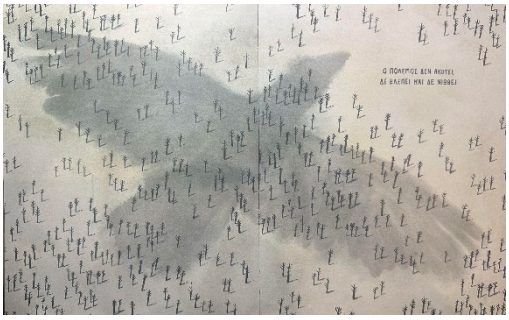
Η αφήγηση στο εν λόγω εικονοβιβλίο χαρακτηρίζεται από ποιητικό ρεαλισμό, μια γραφή που παρουσιάζει τη φρίκη του πολέμου με ποιητικό και συναισθηματικά ισχυρό τρόπο, διαμορφώνοντας έναν αποφθεγματικό λόγο που στηλιτεύει τον πόλεμο συλλήβδην. Έκαστο δισέλιδο/σαλόνι περικλείει μία εικόνα που καταλαμβάνει και τις δύο σελίδες και έναν στίχο –ενίοτε δίστιχο– που συνήθως βρίσκεται στη δεξιά σελίδα, ωστόσο, υπάρχουν και αρκετά βουβά δισέλιδα όπου η αφήγηση γίνεται αποκλειστικά

διαμέσου της εικονογράφησης. Το λεκτικό κείμενο αποτελείται από στίχους, οι οποίοι στη συναρμογή τους συνθέτουν ένα άρτιο ποίημα σε ελεύθερο στίχο. Οι στίχοι χαρακτηρίζονται από αμεσότητα και οικονομία λόγου, καθώς δομούνται βάσει ενός συντακτικού σχήματος που εκκινεί με το ουσιαστικό «ο Πόλεμος» σε ρόλο υποκειμένου και συνεχίζει με τουλάχιστον έναν ρηματικό τύπο και την υπόλοιπη πρόταση. Το λεκτικό κείμενο ως οπτικό ερέθισμα εναρμονίζεται με την αισθητική των εικόνων. Η κεφαλαιογράμματη γραφή είναι λίγων στιγμών αναλογικά με το μέγεθος των εικόνων, σε μαύρο χρώμα και στην αυστηρή δομή του ενός ή δύο στίχων. Η σχέση σημαίνοντος και σημαινόμενου επιτείνει την αίσθηση ότι λέγεται κάτι πολύ σοβαρό και δυσάρεστο. Ο αυστηρός τόνος του λεκτικού μηνύματος ενισχύεται ακόμη περισσότερο χάρη στην επανάληψη ενός συγκεκριμένου συντακτικού μοτίβου.

Το βιβλίο χαρακτηρίζεται από αφηγηματική ευρηματικότητα και δημιουργικότητα. Αξίζει να αναφερθεί ενδεικτικά το πώς γίνεται η έναρξη της ιστορίας: αρχικά υπάρχουν πέντε βουβά δισέλιδα· από το εσώφυλλο επικρατεί ένα μουντό γκρίζο φόντο με αμυδρή παρουσία φιδιών, τεράστιων αραχνών και άλλων εντόμων, τα οποία ξεκινούν μια δεξιόστροφη πορεία με σημείο διαδοχής των σκηνών το γύρισμα των σελίδων για να καταλήξουν σε ένα πουλί (κοράκι) που κάθεται στο κλαδί ενός γυμνού δέντρου. Το πρώτο οπτικό σοκ του βιβλίου δημιουργείται μάλλον εδώ, καθώς γυρνώντας σελίδα −και ενώ βρισκόμαστε στο τέταρτο δισέλιδο με την αφήγηση να γίνεται μέχρι στιγμής αποκλειστικά διαμέσου των εικόνων− αντικρίζουμε μόνο το κεφάλι του πουλιού το οποίο φαίνεται εσωτερικά φαγωμένο από τα φίδια. Στο έκτο δισέλιδο εμφανίζεται ο πρώτος καθηλωτικός στίχος: *Ο ΠΟΛΕΜΟΣ ΞΕΣΚΙΖΕΙ ΤΗ ΜΕΡΑ ΣΑΝ ΑΡΡΩΣΤΙΑ ΨΙΘΥΡΙΣΤΗ ΚΑΙ ΓΡΗΓΟΡΗ.* Εφεξής το κοράκι αποκτά άλλη υπόσταση, καθώς μετουσιώνεται σε πουλί του πολέμου.



Κεφάλι πουλιού με φίδια στο εσωτερικό

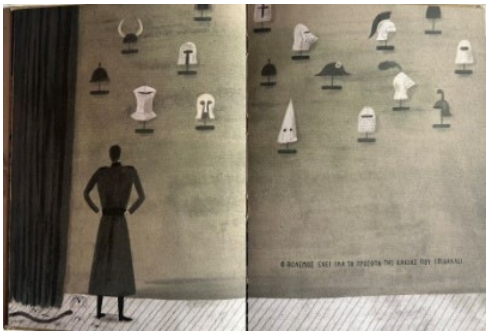


Το πουλί του πολέμου

Το έργο διαθέτει μια ιδιάζουσα μορφή πλοκής, χρονικής ακολουθίας και δρώντων προσώπων. Αποτελείται από στοχαστικό λόγο και από εικόνες με βαρύ συναισθηματικό φορτίο. Οι στοχασμοί διατυπώνονται από έναν ετεροδιηγητικό παντογνώστη αφηγητή σε τριτοπρόσωπη αφήγηση με μηδενική εστίαση, αποστασιοποιημένα και δίνοντας μια αίσθηση αντικειμενικότητας. Απαντάται μόνο μία ανθρώπινη φιγούρα δίχως πρόσωπο, ως μια μαυροφορεμένη και σκοτεινή μορφή, μια φιγούρα υβριδική, που μοιάζει ανθρώπινη ως προς τη σωματική διάπλαση, ταυτόχρονα όμως παραπέμπει διακειμενικώς σε εικαστικές αποτυπώσεις του Χάρου. Η φιγούρα αυτή είναι ο Πόλεμος.

Μια ιδιαιτερότητα του βιβλίου είναι η ειρωνεία ως στοιχείο ύφους. Η ειρωνεία ως υφολογικό στοιχείο δημιουργεί αυξημένες απαιτήσεις κατανόησης, εξ ου και απαντάται κυρίως στη λογοτεχνία για ενήλικες. Ας δούμε, λοιπόν, ένα παράδειγμα από το βιβλίο: Ο ΠΟΛΕΜΟΣ ΠΟΤΕ ΔΕΝ ΗΤΑΝ ΙΚΑΝΟΣ ΝΑ ΔΙΗΓΗΘΕΙ ΙΣΤΟΡΙΕΣ. Ο προαναφερθείς στίχος δεσπόζει πάνω από μια πελώρια στοίβα βιβλίων, στην οποία ο Πόλεμος πετάει φωτιά με σκοπό να την πυρπολήσει. Όλη η σύνθεση του δισέλιδου στηλιτεύει το πνευματικό σκότος, την έλλειψη παιδείας και μόρφωσης ως απόρροια των εμπόλεμων συρράξεων. Ο στίχος είναι βαθιά ειρωνικός, καθώς ο πόλεμος παρουσιάζεται ως ένα ον ανίκανο να διηγηθεί ιστορίες –και πώς θα μπορούσε άλλωστε, αφού, όπως μας πληροφορεί η εικόνα, καταστρέφει με μένος τα βιβλία, πράγμα που σημαίνει ότι έχουν πληγεί η μόρφωση, η ιστορία και ο πολιτισμός.

Ο Πόλεμος καίει βιβλία



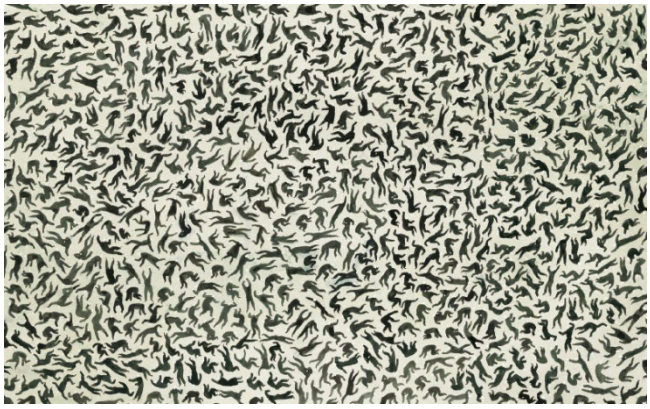
Διαλέγει κράνος για να πολεμήσει

Ολόκληρο το βιβλίο διαπνέεται από ποιητικό και φιλοσοφικό στοχασμό, εμποτισμένο καθώς είναι με την πικρία που αφήνει η συνειδητοποίηση της πολυεπίπεδης απώλειας (ανθρώπων, πτυχών της ζωής, πολιτισμού κ.ά.) που επιφέρει ένας πόλεμος. Η αίσθηση της απώλειας συνδυάζεται και με τη βαθύτερη συνειδητοποίηση ότι ο ανθρώπινος παράγοντας είναι το ποιητικό αίτιο όλων των συμφορών· ο ανθρώπινος νους που μέσα από στρεβλές θεωρήσεις, μισαλλοδοξία και ναρκισσισμό καταλήγει να είναι πολεμοχαρής και να δημιουργεί συντρίμμια. Συνεπώς, μπορούμε να εικάσουμε ότι η ανθρωπόμορφη εικονογραφική αποτύπωση του πολέμου έχει αυτόν τον συμβολισμό.

Οι δημιουργοί του βιβλίου δεν παραπέμπουν σε συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα, επιδιώκοντας να αναπαραστήσουν διαχρονικά ποικίλες μορφές και εκφάνσεις του φαινομένου που λέγεται πόλεμος. Οι εικόνες είναι πολύ εύγλωττες, καθώς αποτυπώνουν ερημωμένα και βομβαρδισμένα τοπία, σκηνές πολέμου, οπλισμένους στρατιώτες και τανκς εν ώρα μάχης, πολεμικά αεροπλάνα, όπως επίσης και πιο κοντινά πλάνα που εστιάζουν σε αντικείμενα ανήκοντα στην πολεμική σκευή λ.χ. η στρατιωτική αρβύλα και τα πολεμικά κράνη, αλλά και σε υφές δίνοντας την αίσθηση καπνού και κάρβουνου, βομβαρδισμένου και καμένου εδάφους. Η οπτική υλικότητα –σκόνη, καπνός– δημιουργεί μια σχεδόν απτική εμπειρία της καταστροφής και λειτουργεί σαν μια αισθητηριακή προέκταση του βιώματος σε εμπόλεμη κατάσταση.

Τα τελευταία δισέλιδα του βιβλίου διαπνέονται από ακόμη μεγαλύτερη σκληρότητα· μολονότι το αναμενόμενο θα ήταν ένα τέλος που τουλάχιστον αφήνει ελπίδα για αλλαγή στο μέλλον, ως είθισται σε βιβλία για παιδιά, υπάρχει ακριβώς το αντίθετο:

κλιμάκωση των συμφορών του πολέμου και ρητή αναφορά στον θάνατο: *Ο ΠΟΛΕΜΟΣ ΕΙΝΑΙ Η ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΚΡΥΨΩΝΑ ΤΟΥ ΘΑΝΑΤΟΥ*, έπειτα: *Ο ΠΟΛΕΜΟΣ ΕΙΝΑΙ ΟΡΥΜΑΓΔΟΣ ΚΑΙ ΧΑΟΣ.* Ακολουθεί ένα σοκαριστικό βουβό δισέλιδο με πολυάριθμα μικροσκοπικά ανθρώπινα κορμιά να κείτονται στο έδαφος. Μια εικόνα ερειπίων με τον στίχο: *Ο ΠΟΛΕΜΟΣ ΕΙΝΑΙ ΣΙΩΠΗ* αποτελεί το τέλος της ιστορίας.



Ανθρώπινα κορμιά

Η δημιουργία κενού χώρου που αποπνέει αδειοσύνη και σιωπή αποτελεί εικονογραφικό τέχνασμα, διότι ο αναγνώστης καλείται να συμπληρώσει τα κενά, να φανταστεί τη ζωή που χάθηκε. Η απουσία ανθρώπινου προσώπου σε συνδυασμό με το σκοτεινό σκηνικό που εικονογραφείται ενθαρρύνουν την ενσυναίσθηση και τη συναισθηματική εμπλοκή του αναγνώστη, καθώς καλείται να συμπληρώσει το κενό με τη δική του εμπειρία και φαντασία. Η ενσυναίσθηση που δημιουργείται δεν είναι προσωποκεντρική, δεδομένου ότι ο αναγνώστης δεν μπορεί να ταυτιστεί με κάποιον χαρακτήρα του βιβλίου, αλλά είναι καθολική, υπό το πρίσμα ότι υπάρχει μεν συναισθηματική εμπλοκή στις καταστάσεις καταστροφής και απώλειας που σκιαγραφούνται, με έναν τρόπο δε πιο σύνθετο, ποιητικό και αφηρημένο.

Η απροσδιοριστία του χώρου και του χρόνου της αφήγησης, καθώς και η απουσία ανθρώπινων χαρακτήρων αποτελούν −κατά την άποψή μου− συγγραφικά τεχνάσματα που εξασφαλίζουν την καταλληλότητα του βιβλίου για το παιδικό κοινό, παρά τις ωμές αλήθειες που ευθαρσώς θίγονται, διότι, τα εν λόγω τεχνάσματα αφενός πλήττουν την αληθοφάνεια της ιστορίας, αφετέρου σχηματίζουν έναν προστατευτικό κλοιό ώστε να μην τρομοκρατηθούν οι αναγνώστες μικρής ηλικίας. Παιδαγωγικά, το βιβλίο αυτό θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ώστε τα παιδιά να αναπτύξουν υψηλού επιπέδου δεξιότητες κριτικού γραμματισμού. Η απουσία ρέουσας πλοκής και ενός ήρωα με σκέψεις και συναισθήματα παρωθεί σε ενεργό κατασκευή νοήματος. Η συνανάγνωση με προσφυγικά βιβλία επιτρέπει τη δημιουργία ενός πλούσιου ρεπερτορίου, καθώς οι αναγνώστες μπορούν να μεταβαίνουν από την αφηρημένη έννοια στην προσωπική ιστορία.

Οι ποιητικές ορίζουσες της αφήγησης του υπό συζήτηση βιβλίου, όπως επίσης και οι διακειμενικές του απηχήσεις, το καθιστούν ένα διηλικιακό λογοτέχνημα. Η αφήγηση συνομιλεί έμμεσα με ιστορικά γεγονότα και συλλογικές μνήμες, χωρίς να τα κατονομάζει ρητά. Πρόκειται για ένα βιβλίο ανοιχτό αναφορικά με το ευρύ πεδίο που

αφήνεται στον αναγνώστη, ώστε να εγγράψει πολέμους που γνωρίζει από την ιστορία ή από την επικαιρότητα. Εξαιτίας του ότι δεν υπάρχουν συγκεκριμένα ιστορικά και γεωγραφικά πλαίσια, το βιβλίο είναι ανοιχτό σε ποικίλες εγγραφές πολέμων από την αρχαιότητα έως σήμερα· θα λέγαμε ότι το φαινόμενο πόλεμος παρουσιάζεται στη διαχρονία και τη συγχρονία του.

Οι βασικές μεταμυθοπλαστικές τεχνικές των δημιουργών του βιβλίου είναι η διακειμενικότητα και η διεικονικότητα τόσο σε σχέση με το ίδιο το βιβλίο, όσο και από την πλευρά του αναγνώστη. Ο αφηγηματικός χρόνος του βιβλίου ενέχει ποιητική υπόσταση: α) Είναι μη γραμμικός χρόνος, αφού το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον μοιάζουν να συγχωνεύονται στο πλαίσιο της ποιητικής εκφοράς του λόγου. Θα λέγαμε ότι ο πόλεμος προσεγγίζεται υπερ-ιστορικά, καθώς δεν είναι ενταγμένος σε ιστορικοκοινωνικά πλαίσια, με τη βεβαιότητα ότι ανεξαρτήτως πλαισίων ο πόλεμος είναι το χειρότερο κακό και πηγή άλλων κακών. β) Είναι συμβολικός, ελαστικός και ονειρικός χρόνος. Με άλλα λόγια, μια εικόνα ή ένας στίχος μπορούν να συμβολίζουν ολόκληρη κατάσταση συγκινησιακά οριοθετημένη, καθώς επικρατεί μια ρευστότητα που προσιδιάζει σε κατάσταση ονείρου, μνήμης ή εσωτερικού μονόλογου.

Σε συγκριτικό επίπεδο, το βιβλίο *Ο Πόλεμος* διαφοροποιείται από τα σύγχρονά του εικονοβιβλία, επαναπροσδιορίζοντας τον τρόπο με τον οποίο η παιδική λογοτεχνία μπορεί να μιλήσει για τη βία και το τραύμα του πολέμου, στα εξής κυρίως σημεία: Α) Απουσιάζει η παιδική παρουσία στο έργο αυτό, μολονότι στα εικονοβιβλία που υπάγονται στην εν λόγω θεματική είθισται ο κεντρικός ήρωας να είναι ένα παιδί και η προσέγγιση δίδεται μέσα από τη δική του ματιά. Β) Αν και η επικρατούσα τάση είναι η προβολή μιας ανθρώπινης ιστορίας πολέμου ή/και προσφυγιάς, το εν λόγω βιβλίο μέσα από τη συνέργεια εικόνων και λέξεων εκπέμπει έναν πολύ δυναμικό λόγο στηλιτεύοντας τις κτηνωδίες του πολέμου και καταγγέλλοντας τους απανταχού μηχανισμούς παραγωγής πολέμου. Διαλανθάνουν εγγραφές και νύξεις ιδεολογικού, ανθρωπιστικού και πολιτικού χαρακτήρα και για τους λόγους αυτούς θα μπορούσε κανείς να πει ότι εν συγκρίσει με ομοειδή βιβλία καλλιεργεί σε μεγαλύτερο βαθμό τον κριτικό γραμματισμό του αναγνωστικού κοινού. Γ) Μολονότι το σύνηθες σχήμα είναι ένα −δεδομένων των συνθηκών− αίσιο τέλος με λύτρωση και ελπίδα για κάποιο παιδί πρόσφυγα που πέρασε μια μεγάλη δοκιμασία, στο υπό συζήτηση βιβλίο δεν υπάρχει ίχνος αισιοδοξίας, παρά μόνο συντρίμμια ως απομεινάρια πολεμικών συγκρούσεων.

Τα βαθύτερα νοήματα που διηθούνται στα οπτικά σύμβολα και στο ποιητικό κείμενο, καθιστούν το βιβλίο *Ο Πόλεμος* ένα ιδιάζον ανάγνωσμα. Η τέχνη του ποιητικού λόγου σε συνδυασμό με την εικαστική κωδικοποίηση μεγάλου μέρους της αφηγηματικής αλήθειας του βιβλίου σκιαγραφούν ένα πλαίσιο διακαλλιτεχνικής επικοινωνίας γύρω από ένα ισχυρό αντιπολεμικό μήνυμα.

Yellow butterfly: A story from Ukraine

Ειδολογικά πρόκειται για ένα εικονοβιβλίο δίχως λέξεις/βουβό εικονοβιβλίο (wordless/silent picturebook) και αποτελεί δημιούργημα του Ουκρανού εικονογράφου Oleksandr Shatokhin. Ο τίτλος του βιβλίου ―*Yellow butterfly*― ανήκει στην κατηγορία των συνεκδοχικών τίτλων (μετωνυμίες), διότι πραγματεύεται κάτι που υπάρχει μεν στο περιεχόμενο του βιβλίου, είναι όμως δευτερεύουσας σημασίας για την πλοκή. Εντούτοις, μέσω του υπότιτλου ―*A story from Ukraine*― γίνεται κυριολεκτική αναφορά στις συντεταγμένες της ιστορίας, η οποία εδράζεται σε συγχρονικά γεγονότα, πλαισιώνοντάς την χωρικά και χρονικά. Κατά συνέπεια, ο υπότιτλος υπάγεται στις συνήθεις τέτοιες περιπτώσεις, όπου η κύρια λειτουργία του είναι να θίξει με κυριολεκτικό τρόπο το θέμα που αναφέρεται συμβολικά ή κρυπτικά στον τίτλο (Genette, 1988: 714).

Το βιβλίο αφηγείται εικονογραφικά την ιστορία ενός κοριτσιού που βιώνει την εμπόλεμη κατάσταση στην Ουκρανία. Στα πρώτα δισέλιδα εμφανίζεται τρομοκρατημένη καθώς έχει εγκλωβιστεί ανάμεσα σε συρματοπλέγματα, τα οποία μετατρέπονται σε μια τεράστια αράχνη που την κυνηγά. Τρέχει για να ξεφύγει και πέφτει σκοντάφτοντας σε έναν βράχο.

Η αράχνη στο συρματόπλεγμα

Το κορίτσι τρέχει κυνηγημένο

Έκφραση έντονων συναισθημάτων

Ξαφνικά βλέπει μια κίτρινη πεταλούδα, την ακολουθεί και στο πέρασμά τους το κατεστραμμένο τοπίο μεταμορφώνεται: ο κρατήρας γίνεται μια παιδική χαρά με παιδιά που παίζουν, ένας πύραυλος γίνεται δέντρο όπου σκαρφαλώνει ένα φιλικό γατάκι κ.λπ. Έπειτα, οι πεταλούδες πολλαπλασιάζονται, το κορίτσι αποκτά κίτρινα φτερά, αποτελούμενα από πολυάριθμες πεταλούδες, και ακολουθεί ένα αίσιο τέλος, με φόντο τον γαλάζιο ουρανό και αναρίθμητες κίτρινες πεταλούδες που πετούν ελεύθερα, κατά πάσα πιθανότητα παραπέμποντας σημειολογικά στα χρώματα της ουκρανικής σημαίας.

Η πρώτη κίτρινη πεταλούδα

Το κορίτσι αποκτά φτερά

Αίσιο τέλος

Η δυστοπία των εικόνων αρχίζει να καταρρέει μόλις ξεπροβάλει η κίτρινη πεταλούδα και εισχωρούν φωτεινά σημεία ως στοιχεία ευτοπίας που απορρέουν αισιοδοξία**.** Επομένως, η χρωματική παλέτα υποστηρίζει τις μεταβολές στο συναίσθημα του κοριτσιού και με τον τρόπο αυτόν σηματοδοτούνται νοητοί σταθμοί επί τη βάση των οποίων οργανώνονται τα επεισόδια. Έτσι, η διαμέσου εικονογραφημένων συναισθημάτων αφήγηση πλαισιώνεται από μια παλέτα που γίνεται ιδιαιτέρως σκοτεινή στη διάρκεια των δραματικών επεισοδίων, ενώ στις πρώτες σελίδες είναι λιγότερο σκοτεινή και στις τελευταίες εμφιλοχωρεί το φωτεινό κίτρινο (πεταλούδες), έπειτα και το γαλάζιο (ουρανός), δηλαδή το έγχρωμο στοιχείο.

Ουσιαστικά, το βιβλίο αυτό διαμέσου των εικόνων αποτυπώνει τα συναισθήματα ενός μικρού παιδιού, δίχως τη διαμεσολάβηση των λέξεων. Η συναισθηματική κατάσταση της ηρωίδας αισθητοποιείται μέσω των εκφράσεων του προσώπου και της στάσης του σώματός της. Υπάρχει εσωτερική εστίαση στην αφήγηση, αφού η ιστορία παρουσιάζεται μέσα από όσα βλέπει, σκέφτεται και αισθάνεται η λογοτεχνική ηρωίδα. Δεδομένης της σιωπής του λεκτικού αφηγητή στα βουβά εικονοβιβλία, η νοηματοδότηση και η ερμηνεία των εικόνων εναπόκεινται στη φαντασία και την προσωπική επεξεργασία του εκάστοτε αναγνώστη (Μισίου 2020: 3).

Το υπό εξέταση βιβλίο υπάγεται ξεκάθαρα στην κατηγορία των *δραματικών εικονοβιβλίων* (*dramatic picturebooks*), όπου οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες καλούνται να αντιμετωπίσουν σοβαρά προβλήματα λ.χ. απώλεια, θάνατο, μοναξιά, φτώχεια και η στόχευση προς τον αναγνώστη είναι κυρίως συγκινησιακή, καθώς απευθύνεται στην ευαισθησία και τα συναισθήματά του (Bosch, 2018:. 195). Υπάρχει μια εκ των έσω πληροφόρηση για τα συναισθήματα στέρησης, θλίψης, θυμού, απόγνωσης κ.λπ. που βιώνει η λογοτεχνική ηρωίδα. Βρισκόμαστε ενώπιον μιας ρηξικέλευθης τροπικότητας των εικόνων, όπου διαβάζουμε συναισθήματα μέσω της εικονογράφησης, αντί για γεγονότα. Η εν λόγω προσέγγιση −κατά τη γνώμη μου− κομίζει κάτι νέο, καθώς ενεργοποιεί το συναίσθημα του αναγνώστη και δημιουργείται η προσδοκία ότι ετούτη η συγκινησιακή αφόρμηση θα του κεντρίσει το ενδιαφέρον, ώστε να γεννηθούν απορίες μετέπειτα σχετικά με τις αιτίες και τα γεγονότα που συνδέονται με τη δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση των ηρώων. Όπως, εξάλλου, ισχυρίζεται η Keen, η ενσυναίσθηση αναπτύσσεται πιο εύκολα σε σχέση με χαρακτήρες και καταστάσεις που βιώνουν ή εκπέμπουν αρνητικά συναισθήματα (2006: 214). Αυτή η συγκινησιακή αφετηρία είναι συνήθως αρκούντως επιδραστική και ικανή να δημιουργεί αλυσιδωτά την ανάγκη για αναζήτηση της αλήθειας, παρέχοντας διττό όφελος: πρόσκτηση γνώσεων και ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Έπειτα από τη διαδοχή αρνητικών συναισθημάτων −φόβος, οργή, απογοήτευση, απομόνωση− του μικρού κοριτσιού, τελικά νικάει η δίψα για ελευθερία και η ελπίδα για αλλαγή. Αυτά τα συναισθήματα κυριαρχούν στον ψυχισμό της, όταν εκείνη είναι έτοιμη να δει μία κίτρινη πεταλούδα που εμφανίζεται αίφνης δίπλα της, δίνοντας χρώμα στη μέχρι εκείνη τη σελίδα αυστηρά μαυρόασπρη παλέτα. Η εν λόγω εικονογραφική τεχνική αξιοποιεί την έντονη αντίθεση που προκαλείται πάνω στο γκρίζο φόντο όταν

εισέρχεται το φωτεινό και ζωηρό κίτρινο, το οποίο εντός της συγκεκριμένης σύνθεσης αρχικά κάνει ένα παιχνίδι με το φως και έπειτα προκαλεί συνειρμούς με το φως του ήλιου και τα συναισθήματα της αισιοδοξίας και της ελπίδας.

Ο συμβολισμός της πεταλούδας είναι −κατά τη γνώμη μου− διττός: από τη μια μεριά, βρίσκονται όλα όσα συμβολίζει η πεταλούδα ως ένα φωτεινό και χρωματιστό έντομο που θεωρείται φορέας αισιοδοξίας, ελπίδας, χαράς και ελευθερίας. Από την άλλη μεριά, εντοπίζονται βαθύτερα νοήματα, καθώς η πεταλούδα συμβολίζει επίσης τη μεταμόρφωση στη φύση, φέροντας η ίδια το βίωμα της εξέλιξης από κάμπια σε πεταλούδα. Παραλληλίζοντάς το με τη μεταστροφή στον ψυχικό κόσμο του παιδιού, χρειάζεται να πούμε ότι εδώ η μεταμόρφωση δεν είναι νομοτελειακή όπως της κάμπιας σε πεταλούδα, αλλά εκπηγάζει από την εσωτερική δύναμη του παιδιού, επομένως είναι μια συνειδητή επιλογή. Η πρωταγωνίστρια της ιστορίας, μέσω της απόφασής της να ακολουθήσει την πεταλούδα, φανερώνει τη μεταστροφή όχι μόνο στον ψυχικό της κόσμο, αλλά και στον φυσικό κόσμο που την περιβάλλει. Το κίτρινο σμήνος από πεταλούδες, που σχηματίζουν τα φτερά του κοριτσιού, βρίθει συνειρμών που παραπέμπουν στην εσωτερική ανάγκη για διαφυγή από την εμπόλεμη κατάσταση και τη δίψα για απελευθέρωση. Όπως οι πεταλούδες πετούν ελεύθερα και αγέρωχα, κατά αντίστοιχο τρόπο και το παιδί θέλει να ανοίξει τα φωτεινά φτερά του και να πετάξει.

Όπως προαναφέρθηκε, στο εν λόγω βιβλίο διαβάζουμε τα συναισθήματα της λογοτεχνικής ηρωίδας με τον τρόπο που αναπαρίστανται διαμέσου του εικονιστικού σημειωτικού συστήματος· προσφέρεται, λοιπόν, στον αναγνώστη μια εκ των έσω ματιά στη συναισθηματική της κατάσταση, δίνοντάς του τη δυνατότητα να γνωρίσει τα δυσάρεστα συναισθήματα που αυτή βιώνει. Κατά συνέπεια, προάγεται η αφηγηματική ενσυναίσθηση, υπό το πρίσμα ότι ο αναγνώστης έχει τα εφόδια να αναπτύξει μια ενδοσκοπική οπτική −ενδεχομένως και να ταυτιστεί με την ηρωίδα− που χαρακτηρίζεται ενθαρρύνει την ενσυναίσθηση, έως και τη συμπόνοια, για την κατάσταση που βιώνει η λογοτεχνική ηρωίδα (Keen, 2006).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η ενσυναίσθηση των αναγνωστών μπορεί να ενισχυθεί χάρη στην τυχαία συνάφεια ανάμεσα σε καταστάσεις που απεικονίζονται στη μυθοπλασία και σε συγκεκριμένες ιστορικές, οικονομικές, πολιτιστικές ή κοινωνικές περιστάσεις (Keen 2006: 214), θα πρέπει να αναλογιστούμε τη δύναμη αυτού του ισχυρισμού για λογοτεχνικά έργα που ρητά αναφέρουν ─κυρίως διαμέσου παρακειμένων στοιχείων λ.χ. στον υπότιτλο, στο οπισθόφυλλο, σε συνεντεύξεις παραγόντων του βιβλίου─ ότι η μυθοπλασία είναι εμπνευσμένη από συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα Σε αυτήν την κατηγορία ανήκει και το *Yellow butterfly: A story from Ukraine,* καθώς σε περικειμενικά στοιχεία του βιβλίου −συγκεκριμένα στον υπότιτλο και στα εκδοτικά σημειώματα των τελευταίων σελίδων− δηλώνεται ότι πρόκειται για μια ιστορία εμπνευσμένη από τον πόλεμο στην Ουκρανία.

Συζητώντας για τα εκδοτικά σημειώματα που βρίσκονται στις τελευταίες σελίδες του βιβλίου, χρειάζεται να πούμε ότι πρόκειται για περικειμενικά στοιχεία του βιβλίου (Genette, 1982; 1987: 10-11; Higonnet, 1990) με ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς

ακολουθούν μετά την ολοκλήρωση της ιστορίας του εικονοβιβλίου δίχως λόγια εν είδει σημειώσεων και περικλείουν κατευθυντήριες γραμμές για την ανάγνωση και την ορθή διαχείριση και πλαισίωση του βιβλίου. Τα εν λόγω εκδοτικά σημειώματα τιτλοφορούνται ως εξής: “Sharing a wordless picture book” και “Guiding the conversation”. Ουσιαστικά απευθύνονται στον ενήλικα −με τον ρόλο του γονέα ή του εκπαιδευτικού− και τον καθοδηγούν για πώς πρέπει να διαχειριστεί τη λογοτεχνική ύλη και να συζητήσει με το παιδί-αναγνώστη για το δύσκολο θέμα που πραγματεύεται. Το σημείωμα του συγγραφέα στο οπισθόφυλλο −που αποτελεί ένα ακόμη περικειμενικό στοιχείο− φανερώνει πως το βιβλίο γράφτηκε με αφορμή τον πόλεμο στην Ουκρανία. Τα δύο σημειώματα του συγγραφέα σε συνδυασμό με τον υπότιτλο του βιβλίου (*A story from Ukraine*) προσδίδουν ιδεολογικές, πολιτικές και ιστορικές συντεταγμένες, τοποθετώντας τη λογοτεχνική ιστορία σε συγκεκριμένο χωροχρόνο και ταυτίζοντας την με έναν συγκεκριμένο πόλεμο. Επιπρόσθετα, οι οδηγίες που δίνονται στον ενήλικα συναναγνώστη φανερώνουν τον παιδαγωγικό και ιδεολογικό προσανατολισμό των συντελεστών του βιβλίου.

Η συγγραφική στρατηγική που αναπτύσσεται στο εν λόγω βιβλίο το καθιστά ανοιχτό σε ποικίλες εγγραφές από μέρους των αναγνωστών, καθώς καταρχήν εκφράζονται τα έντονα συναισθήματα της λογοτεχνικής ηρωίδας, ενώ οι πληροφορίες και οι επεξηγήσεις για τις αιτίες που μπορεί να προκαλούν τις εικονιζόμενες συναισθηματικές αντιδράσεις αναζητούνται σε δεύτερο χρόνο. Έτσι, οι αναγνώστες είναι εις θέση να εγγράψουν τα προσωπικά βιώματα τους, που περικλείουν φόβο, απόγνωση, θυμό, ανασφάλεια κ.λπ., αλλά και φως, ελπίδα και εγκαρτέρηση. Παρόλα αυτά, η πληροφορία πως πρόκειται για τον πόλεμο στην Ουκρανία, όπως προαναφέρθηκε, υπάρχει μέσα στο βιβλίο, επομένως, οι αναγνώστες μικρότερης ηλικίας που διαθέτουν περιορισμένη γνώση για τον πόλεμο αυτόν, θα ενημερωθούν σχετικά από τον ενήλικο συναναγνώστη. Φυσικά, η περίπτωση των παιδιών αναγνωστών στην Ουκρανία είναι ξεχωριστή, καθώς το πιθανότερο είναι ότι στις σελίδες ενός τέτοιου βιβλίου προβάλλουν το δικό τους βίωμα στο παιδί που πάσχει και ταυτίζονται με αυτό.

Παρατηρήσεις

Ομολογουμένως, η νεότευκτη θεματική της αντιπολεμικής λογοτεχνίας δύναται να συνδράμει στη διαμόρφωση μιας βαθύτερης κατανόησης της έννοιας του πολέμου, αφενός σε σχέση με τους παράγοντες και τις στρεβλώσεις που προκαλούν έναν πόλεμο, αφετέρου σε ό,τι έχει να κάνει με τις ανθρωπιστικές συνέπειες και τη δυστυχία που επιφέρει. Τα βιβλία που παρουσιάστηκαν στην ανά χείρας μελέτη αποτελούν παραδείγματα τέτοιας υφής βιβλίων, που προσφέρουν στους αναγνώστες αφορμή για συζήτηση σχετικά με αυτό το δύσκολο στην προσέγγισή του −δυστυχώς και επίκαιρο− θέμα. Η εξέταση ενός δείγματος βιβλίων έδειξε ότι, παρόλο που διαφωτίζουν μια κοινή θεματική, αξιοποιούν διαφορετικές συγγραφικές στρατηγικές, αποκαλύπτοντας έτσι το εύρος των αφηγηματικών επιλογών −λεκτικών και εικονογραφικών− που υπάρχουν προκειμένου να αποδοθεί λογοτεχνικά η εμπειρία του πολέμου. Αντιστοίχως, μέσα από μια ποικιλία τρόπων και τεχνικών προάγεται η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και οι

αναγνώστες παρωθούνται να στοχαστούν κριτικά, τόσο σε συνάρτηση με τις αιτίες και τις επιπτώσεις που συνεπάγεται ένας πόλεμος, όσο και σε σχέση με συγκεκριμένα παραδείγματα από τη θλιβερή επικαιρότητα λ.χ. τον πόλεμο στην Ουκρανία.

Από συγγραφική και ιδεολογική σκοπιά, τα δύο εικονοβιβλία που μελετήθηκαν μεταδίδουν τη φρίκη του πολέμου μέσα από την ιδιαίτερη ποιητική τους, καλώντας τους αναγνώστες να συνδεθούν και να συμμετάσχουν με συναισθηματικό τρόπο. Από τη μια μεριά, το βιβλίο *Ο Πόλεμος* επεκτείνεται γνωστικά δίνοντας περισσότερες πληροφορίες, καθώς πέρα από τις συνέπειες, αναφέρεται και σε αιτίες, σε είδη και μηχανισμούς επιβολής του πολέμου. Από την άλλη μεριά, το βιβλίο *Yellow butterfly: A story from Ukraine* εστιάζει στην πορεία των συναισθημάτων ενός μικρού κοριτσιού αποτυπώνοντας τον φόβο, την οργή, την απογοήτευση και τελικά τη δίψα για ελευθερία και την ελπίδα για αλλαγή. Δεδομένου ότι πρόκειται για ένα εικονοβιβλίο δίχως λέξεις, πράγμα που σημαίνει ότι απουσιάζει η δηλωτική δυνατότητα των λέξεων, είναι εντυπωσιακή η δύναμη των εικόνων κυρίως σε ό,τι αφορά το πώς αποτυπώνεται το συναίσθημα μέσα από τη ζωγραφική.

Μια σημαντική διαπίστωση είναι πως σε αυτού του είδους τα βιβλία εντοπίζονται ιδεολογικές προκείμενες, οι οποίες προωθούν την κριτική διερεύνηση της κουλτούρας που συνδέεται με τον πόλεμο· αν μη τι άλλο, η διερεύνηση αυτή οδηγεί στην καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού. Άλλωστε, η ανάδειξη της ευθύνης του ανθρώπινου παράγοντα στην πρόκληση πολέμου –με άλλα λόγια ο άνθρωπος ως δημιουργός πολέμου, υπαίτιος για την πρόκληση δυστυχίας και καταστροφής– αποτελεί μια παράμετρο που θίγεται ευθαρσώς στα σύγχρονα βιβλία. Επιπλέον, η επικέντρωση στο τραύμα του πολέμου και στις ανθρώπινες ιστορίες ξεριζωμού καταδεικνύει την ανάγκη για κριτικό, ευαισθητοποιημένο και παιδαγωγικά τεκμηριωμένο λόγο. Συνοψίζοντας, η λογοτεχνία με θέμα τον πόλεμο δεν επιδιώκει να προστατέψει τους αναγνώστες από την σκληρή πραγματικότητα, αλλά να τους ενισχύσει, ενθαρρύνοντας την απαραίτητη κοινωνική δεξιότητα της ενσυναίσθησης και την κριτική τους σκέψη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bosch, E. (2018). Wordless Picturebooks. In Bettina Kümmerling-Meibauer (Ed.), *The Routledge Companion to Picturebooks*. Abingdon: Routledge, 191–200

Giannikopoulou, A. (2015). Istories apo tin Istoria. To istoriko eikonografimeno paidiko vivlio . *KEIMENA gia tin erevna, ti theoria, tin kritiki kai ti didaktiki tis Paidikis kai Efivikis Logotechnias*, 21. https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2015.596

Genette, G. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris: Seuil.

Genette, G. (1987). *Seuils*. Paris: Seuil.

Genette, G. (1988). *Structure and Functions of the Title in Literature*. (Translated by Crampe, B). Critical inquiry, 14(4), 692-720.

Higonnet, M. (1990). The playground of the peritext. *Children's Literature Association Quarterly*, 15 (2), 47-49

Keen, S. (2006). A theory of narrative empathy. *Narrative*, 14(3). Ohio State University Press. 207–236.

Keen, S. (2007). *Empathy and the Novel.* New York: Oxford University Press.

Kummerling-Maibauer, B. & Meibauer, J. (2015). Beware of the Fox! Emotion and Deception in Fox by Margaret Wild and Ron Brooks. In J. Evans (Ed.), *Challenging and Controversial Picturebooks: Creative and critical responses to visual texts*. Hoboken: Taylor and Francis, 144–159.

Letria, Z.Z. & Letria A. (2023). *O Polemos*. Mtfr.- epim.: E. Vlachou, K. Elaiotriviari. Athina: Poua.

Lyngedal, H. (2024). *From Page to Practice: Cultivating life skills through picturebooks.* Master's in Education with English Didactics, Faculty of Education, Arts and Sports. Høgskulen på Vestlandet. https://hdl.handle.net/11250/3137278

Malikiosi- Loizou, M. (2003). A critical look at empathy. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 10(2+3), 295–309. https://doi.org/10.12681/psy_hps.24033

Misiou M. (2020). Dramatika synaisthimata sta vouva vivlia. *KEIMENA gia tin erevna, ti theoria, tin kritiki kai ti didaktiki tis Paidikis kai Efivikis Logotechnias*, 32. https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2020.695

Nikolajeva, M. (2012). Reading Other People's Minds Through Word and Image. *Children's Literature in Education* 43, 273–291. https://doi.org/10.1007/s10583-012-9163-6

Nikolajeva, M. (2014). Emotion Ekphrasis: Representation of Emotions in Children's Picturebooks. In David Machin (Ed.), *Visual Communication*. Wales: De Gruyter, 711–728.

Nodelman, P. (2008). *The hidden adult: Defining children's literature.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Shatokhin, O. (2023). *Yellow Butterfly: A story from Ukraine*. Red Comet Press.

Sipe, L.R. (1998). How picture books work: A semiotically framed theory of text–picture relationships. *Children's Literature in Education*, 29, 97–108.

Sipe, L.R. & McGuire, E. C. (2006). Picturebook Endpapers: Resources for Literary and Aesthetic Interpretation. *Children's Literature in Education*, 37 (4), 291-304.

Tsilimeni, T.D. (2009). O polemos sta synchrona eikonografimena paidika vivlia. Sto: T.D. Tsilimeni (epim.), *Synchrona koinonika themata stin elliniki paidiki kai neaniki logotechnia: xekleidonontas ta mystika tis simerinis koinonias*. Volos: Ekdoseis Ergastiriou Logou kai Politismou P.T.P.E. Panepistimiou Thessalias, 61-76.

Μετανάστευση, προσφυγική εμπειρία και Εκπαίδευση: Η συμβολή της Πολιτισμικής Ψυχολογίας της Θρησκείας στη διαπολιτισμική παιδαγωγική

Φουντουλάκης Γεώργιος
Μέλος ΕΔΙΠ ΕΚΠΑ, Διδάκτορας (PhD), Μεταδιδακτορικός Ερευνητής (Post Doc) & Υποψήφιος Διδάκτορας Ψυχολογίας της Θρησκείας (Cand. ThD)
Διδακτικό Προσωπικό της Θεολογικής Σχολής ΕΚΠΑ

Σίμος Χρήστος
Φιλόλογος – Θεολόγος, καθηγητής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εξετάζει τη δυναμική σχέση μεταξύ μετανάστευσης, προσφυγικής εμπειρίας και εκπαίδευσης, υπό το θεωρητικό και ερμηνευτικό πρίσμα της πολιτισμικής ψυχολογίας της θρησκείας . Εστιάζει στον ρόλο της θρησκευτικής ταυτότητας, των συμβολικών πρακτικών και των νοηματοδοτικών σχημάτων ως παραγόντων ψυχοκοινωνικής ανθεκτικότητας, ένταξης και παιδαγωγικής διαμεσολάβησης σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα). Μέσα από διεπιστημονική προσέγγιση, το άρθρο αναδεικνύει τη σημασία της θρησκευτικής εμπειρίας ως πολιτισμικού πόρου τόσο για τα άτομα όσο και για τις κοινότητες υποδοχής .

Λέξεις-Κλειδιά: Μετανάστευση, Προσφυγική εμπειρία, Πολιτισμική ψυχολογία της θρησκείας, Θρησκευτική ταυτότητα, Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Migration, Refugee Experience, and Education: The Contribution of the Cultural Psychology of Religion to Intercultural Pedagogy

Georgios Fountoulakis
PhD, Post Doc, & Cand. ThD, Teaching Staff of the Faculty of Social Theology & Religious Studies
Simos Christos, Philologist – Theologian, Secondary Education Teacher

Abstract

This study examines the dynamic relationship between migration, refugee experience, and education through the theoretical and interpretive lens of the cultural psychology of religion. It focuses on the role of religious identity, symbolic practices, and meaning-making frameworks as key factors contributing to psychosocial resilience, social inclusion, and pedagogical mediation within multicultural educational environments. Adopting an interdisciplinary perspective, the article highlights how religious experience functions as a cultural resource that supports both individuals and host communities in processes of adaptation, integration, and identity reconstruction. By situating religion within broader cultural and psychological contexts, the study

contributes to contemporary debates on migration, education, and intercultural pedagogy, emphasizing the importance of recognizing lived religious experience as a meaningful dimension of educational practice in pluralistic societies.

Key-words: Migration, Refugee Experience, Cultural Psychology of Religion, Religious Identity, Intercultural Education

Εισαγωγή

Τα σύγχρονα μεταναστευτικά και προσφυγικά ρεύματα αποτελούν μία από τις πλέον σύνθετες και καθοριστικές προκλήσεις για τα εκπαιδευτικά συστήματα των κοινωνιών υποδοχής (Berry 1997). Η εκπαίδευση καλείται να λειτουργήσει όχι μόνο ως θεσμικός μηχανισμός μετάδοσης γνώσεων, αλλά και ως κατεξοχήν πεδίο κοινωνικής ένταξης, αναγνώρισης και διαπραγμάτευσης ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων (Bronfenbrenner 1979). Στο πλαίσιο αυτό, η Πολιτισμική Ψυχολογία της Θρησκείας προσφέρει ένα ιδιαίτερα γόνιμο και διεπιστημονικά αξιοποιήσιμο και θεωρητικό εργαλείο, καθώς εστιάζει στη μελέτη των τρόπων με τους οποίους τα θρησκευτικά νοήματα, οι πρακτικές και οι κοινότητες, συγκροτούν , διαμεσολαβούν και ανανοηματοδούν την ψυχολογική εμπειρία του υποκειμένου εντός συγκεκριμένων πολιτισμικών και κοινωνικών συμφραζομένων (Belzen 2010· Ammerman, 2007).

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η συστηματική θεωρητική και ερμηνευτική διερεύνηση της σχέσης μεταξύ μετανάστευσης, προσφυγικής εμπειρίας και εκπαίδευσης υπό το πρίσμα της Πολιτισμικής Ψυχολογίας της Θρησκείας. Η μελέτη επιδιώκει να αναδείξει τον ρόλο της θρησκευτικής ταυτότητας, των συμβολικών πρακτικών και των νοηματοδοτικών σχημάτων ως κρίσιμων ψυχοκοινωνικών και παιδαγωγικών πόρων, οι οποίοι συμβάλλουν στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας, στην κοινωνική ένταξη και στη μαθησιακή συμμετοχή ατόμων με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο. Μέσα από τη συνθετική αξιοποίηση θεωρητικών προσεγγίσεων από την Πολιτισμική Ψυχολογία, τη θρησκειολογία και τη διαπολιτισμική παιδαγωγική, το άρθρο φιλοδοξεί να συμβάλει στη σύγχρονη επιστημονική βιβλιογραφία προτείνοντας ένα συνεκτικό εννοιολογικό πλαίσιο, το οποίο προσεγγίζει τη θρησκευτική εμπειρία όχι ως παράγοντα αποκλεισμού ή σύγκρουσης, αλλά ως δυναμικό και πολιτισμικό πόρο για την ανάπτυξη συμπεριληπτικών και πολιτισμικά ευαίσθητων εκπαιδευτικές πρακτικών.

Μεθοδολογική Προσέγγιση

Η παρούσα μελέτη υιοθετεί ποιοτική, θεωρητική και ερμηνευτική μεθοδολογική προσέγγιση, η οποία βασίζεται στη συστηματική ανάλυση της διεθνούς βιβλιογραφίας από τα πεδία της Πολιτισμικής Ψυχολογίας της Θρησκείας, της κοινωνικής και εκπαιδευτικής ψυχολογίας, της θρησκειολογίας και της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Δεν πρόκειται για εμπειρική έρευνα πεδίου, αλλά για εννοιολογική σύνθεση και κριτική ερμηνεία θεωρητικών προσεγγίσεων και ερευνητικών ευρημάτων

που αφορούν τη θρησκευτική εμπειρία στο πλαίσιο της μετανάστευσης, της προσφυγιάς και της εκπαίδευσης.

Η μεθοδολογική επιλογή εδράζεται στο επιστημολογικό πλαίσιο της Πολιτισμικής Ψυχολογίας, η οποία αντιλαμβάνεται την ψυχολογική εμπειρία ως βαθιά πολιτισμικά και κοινωνικά διαμεσολαβημένη (Shweder, 1991· Belzen, 2010). Στο πλαίσιο αυτό, η θρησκεία προσεγγίζεται όχι ως αφηρημένο ή ουσιοκρατικό σύστημα δογμάτων, αλλά ως βιωμένη πρακτική και νοηματοδοτικό σύστημα, δυναμικά ενσωματωμένο σε συγκεκριμένα πολιτισμικά, ιστορικά και κοινωνικά συμφραζόμενα.

Η ερμηνευτική ανάλυση αντλεί στοιχεία και θεωρητικά εργαλεία από την αφηγηματική και τη συμβολική προσέγγιση της θρησκευτικής εμπειρίας, δίνοντας έμφαση στον τρόπο με τον οποίο τα υποκείμενα επεξεργάζονται βιώματα της απώλειας, της μετάβασης και της ένταξης μέσω θρησκευτικών αφηγήσεων και πρακτικών (Ricoeur, 1992· Pargament, 1997).

Η μελέτη οργανώνεται μέσω θεματικής σύνθεσης βασικών εννοιών, όπως η θρησκευτική ταυτότητα, το πολιτισμικό περιβάλλον, το habitus, η μνήμη και το τραύμα, οι οποίες εξετάζονται διαθεματικά και σε συνάρτηση με τη μεταναστευτική και προσφυγική εμπειρία. Ιδιαίτερη έμφαση αποδίδεται στη διασύνδεση θεωρητικών σχημάτων με το εκπαιδευτικό πλαίσιο, προκειμένου να αναδειχθούν οι παιδαγωγικές προεκτάσεις της θρησκευτικής εμπειρίας και οι δυνατότητες αξιοποίησής της στο σχολείο ως πολιτισμικού και ψυχοκοινωνικού πόρου.

Τέλος, η μεθοδολογική προσέγγιση υιοθετεί κριτική στάση απέναντι σε ουσιοκρατικές ή αναγωγικές αντιλήψεις της θρησκείας στο πεδίο της εκπαίδευσης. Αντιθέτως, επιδιώκει να διαμορφώσει ένα ερμηνευτικό πλαίσιο που αναγνωρίζει τη θρησκευτική ετερότητα ως δυναμική, ιστορικά και κοινωνικά μεταβαλλόμενη πραγματικότητα, συμβάλλοντας στη θεωρητική θεμελίωση παιδαγωγικών πρακτικών συμπερίληψης, διαλόγου και κοινωνικής συνοχής σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα.

Μετανάστευση και Προσφυγιά ως Πολιτισμική και Ψυχολογική Εμπειρία

Η εμπειρία της μετανάστευσης και της προσφυγιάς δεν περιορίζεται σε μια γεωγραφική μετακίνηση, αλλά συνιστά μια βαθιά πολιτισμική και υπαρξιακή ρήξη (Berger 1967· Giddens 1991). Η απώλεια του οικείου πολιτισμικού πλαισίου, η αποδόμηση καθιεωμένων κοινωνικών ρόλων και η αναγκαστική επαναδιαπραγμάτευση της ταυτότητας δημιουργούν έντονες ψυχολογικές και συναισθηματικές εντάσεις (Markus και Kitayama 1991). Στο σημείο αυτό, η θρησκεία συχνά λειτουργεί ως μηχανισμός συμβολικής συνέχειας, προσφέροντας στα άτομα ένα ερμηνευτικό πλαίσιο για το τραύμα, την απώλεια και της ελπίδα (Pargament 1997· Ricoeur 1992).

Πέραν της υπαρξιακής ρήξης, η μετανάστευση και η προσφυγιά συνιστούν διαδικασίες μακροχρόνιας ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, στις οποίες τα άτομα καλούνται να διαχειριστούν ταυτόχρονα την απώλεια, την πολιτισμική ασυνέχεια και τις πιέσεις ένταξης στο νέο κοινωνικό περιβάλλον. Η θεωρία της επιπολιτισμικής προσαρμογής

(acculturation) αναδεικνύει ότι οι στρατηγικές που υιοθετούν τα υποκείμενα —όπως η ενσωμάτωση, η αφομοίωση, ο διαχωρισμός ή η περιθωριοποίηση— επηρεάζουν καθοριστικά τόσο την ψυχολογική ευημερία όσο και την κοινωνική συμμετοχή (Berry, 1997). Στο πλαίσιο αυτό, η θρησκευτική ταυτότητα μπορεί να λειτουργήσει ως σταθεροποιητικός παράγοντας, προσφέροντας ένα συνεκτικό σύστημα αξιών και μια αίσθηση συνέχειας του εαυτού, ακόμη και μέσα σε συνθήκες έντονης πολιτισμικής απορρύθμισης. Η θρησκεία, ως συλλογικό και συμβολικό σύστημα, συμβάλλει στη διατήρηση της αυτοσυνέχειας και στη συγκρότηση αφηγηματικών σχημάτων, τα οποία επιτρέπουν την επανερμηνεία της μεταναστευτικής εμπειρίας ως πορείας με νόημα και σκοπό (McAdams, 2001).

Επιπλέον, η προσφυγική εμπειρία συνδέεται συχνά με τραυματικά βιώματα, τα οποία δεν περιορίζονται στο αρχικό γεγονός της βίαιης μετακίνησης, αλλά επεκτείνονται σε χρόνιες καταστάσεις αβεβαιότητας, κοινωνικού αποκλεισμού και πολιτισμικής αποξένωσης. Η σύγχρονη ψυχολογική και ανθρωπολογική βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι το τραύμα στους πρόσφυγες είναι βαθιά πολιτισμικά διαμεσολαβημένο και δεν μπορεί να κατανοηθεί επαρκώς εκτός των συλλογικών αφηγήσεων, των κοινωνικών πλαισίων και των συμβολικών πόρων που διαθέτουν οι κοινότητες (Kirmayer et al., 2011).

Σε αυτό το πλαίσιο, οι θρησκευτικές αφηγήσεις και πρακτικές μπορούν να λειτουργήσουν ως μηχανισμοί επεξεργασίας του τραύματος, προσφέροντας ερμηνευτικά σχήματα που μετασχηματίζουν τον πόνο σε αφήγηση ελπίδας, αντοχής και ηθικής νοηματοδότησης (Herman, 1992· Pargament, 2011). Η θρησκεία, επομένως, δεν αποτελεί απλώς πηγή παρηγοριάς, αλλά έναν ενεργό πολιτισμικό πόρο που συμβάλλει στη συγκρότηση συλλογικής μνήμης, στη διατήρηση της αξιοπρέπειας και στην ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής ανθεκτικότητας των μετακινούμενων πληθυσμών.

Πολιτισμική Ψυχολογία της Θρησκείας: Θεωρητικό Πλαίσιο

Η Πολιτισμική Ψυχολογία της Θρησκείας απορρίπτει τις καθολικές και αφηρημένες προσεγγίσεις της θρησκευτικότητας, εστιάζοντας στη μελέτη της θρησκείας ως βιωμένης εμπειρίας, ενσωματωμένης σε συγκεκριμένα πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα (Shweder 1991· Belzen 2010). Η θρησκευτική ταυτότητα νοείται ως δυναμική κατασκευή, αποτέλεσμα διαρκούς αλληλεπίδρασης μεταξύ ατομικών βιωμάτων, συλλογικών αφηγήσεων και κοινωνικών πρακτικών (Bourdieu, 1977). Για τους μετανάστες και τους πρόσφυγες, η θρησκεία μετασχηματίζεται συχνά σε χώρο αντίστασης, προσαρμογής και ανασυγκρότησης του εαυτού, λειτουργώντας ως πεδίο διαπραγμάτευσης ταυτότητας και νοήματος (Ammerman, 2007).

Πολιτισμικά Συστήματα Νοήματος και Συμβολικές Πρακτικές

Η πολιτισμική δυναμική συγκροτείται από ένα πλέγμα αλληλένδετων στοιχείων που διαμορφώνουν τόσο τους κοινωνικούς κανόνες όσο και τις ατομικές εμπειρίες. Η γλώσσα, ως θεμελιώδες συστατικό του πολιτισμού, λειτουργεί ως όχημα επικοινωνίας και πολιτισμικής έκφρασης, επιτρέποντας τη μετάδοση σκέψεων, συναισθημάτων και

αξιών εντός συγκεκριμένων κοινωνικών πλαισίων Διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση πολιτισμικών ταυτοτήτων και στη διαγενεακή μεταβίβαση της πολιτισμικής γνώσης (Jacobson, 2023).

Οι πεποιθήσεις αποτελούν έναν ακόμη κρίσιμο τομέα της πολιτισμικής δυναμικής, καθώς περιλαμβάνουν θρησκευτικές, φιλοσοφικές και ιδεολογικές προοπτικές που διαμορφώνουν τις κοσμοαντιλήψεις και τα ηθικά πλαίσια των ατόμων. Αυτές οι πεποιθήσεις χρησιμεύουν ως κατευθυντήριες αρχές που διαμορφώνουν τις αντιλήψεις των ατόμων για την πραγματικότητα και επηρεάζουν τις συμπεριφορικές επιλογές τους μέσα στα κοινωνικά πλαίσια. Συμβάλλουν στη διαμόρφωση πολιτιστικών ιδεολογιών και ενισχύουν την αίσθηση του κοινοτικού ανήκειν και της ταυτότητας σε διάφορες πολιτιστικές κοινότητες (Fitzgerald, 2000).

Τα έθιμα και οι παραδόσεις, ως αναπόσπαστα στοιχεία του πολιτισμού, αντανακλούν τις συλλογικές πρακτικές και τελετουργίες που ρυθμίζουν τις κοινωνικές συμπεριφορές και τις τελετουργικές τελετές μέσα σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό περιβάλλον. Αυτά τα έθιμα παρέχουν ένα πλαίσιο για κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και συλλογικούς εορτασμούς, ενισχύοντας τις πολιτιστικές αξίες και τις ιστορικές κληρονομιές που συνδέουν τις κοινότητες. Συμβάλλουν στη διατήρηση της πολιτισμικής κληρονομιάς και ενισχύουν την αίσθηση της πολιτισμικής συνέχειας και ταυτότητας μεταξύ των ατόμων σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό περιβάλλον (Atran&Norenzayan, 2004).

Η τέχνη, στις ποικίλες μορφές της, λειτουργεί ως αντανάκλαση της πολιτισμικής έκφρασης και της δημιουργικότητας, ενσωματώνοντας τις αισθητικές αξίες και τις συμβολικές αναπαραστάσεις που περικλείουν τις συλλογικές εμπειρίες και τις φιλοδοξίες μιας κοινωνίας. Χρησιμεύει ως μέσο μέσω του οποίου μεταφέρονται πολιτιστικές αφηγήσεις και ιστορικές κληρονομιές, ενισχύοντας τη βαθύτερη εκτίμηση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας και προάγοντας τη διαπολιτισμική κατανόηση και διάλογο (Gebauer&Wulf,1995).

Τέλος, οι κοινωνικοί θεσμοί, όπως η οικογένεια, το εκπαιδευτικό σύστημα και οι πολιτικές δομές, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση κοινωνικών κανόνων, αξιών και ρόλων. Οι θεσμοί αυτοί επηρεάζουν ουσιαστικά τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης των ατόμων και συμβάλλουν στη συγκρότηση πολιτισμικών ταυτοτήτων και κοινωνικών ρόλων. Παράλληλα, παρέχουν το θεσμικό πλαίσιο για τη διακυβέρνηση και τη διατήρηση της κοινωνικής τάξης, διαμορφώνοντας τη δυναμική της εξουσίας, της άσκησής της και των συλλογικών διαδικασιών λήψης αποφάσεων εντός διαφορετικών πολιτισμικών συμφραζομένων (Stinchcombe, 2000).

Τα πολιτισμικά συστήματα νοήματος, η γλώσσα, οι πεποιθήσεις, οι ιδεολογίες και οι συμβολικές πρακτικές που αναλύθηκαν στην παρούσα ενότητα συγκροτούν τα ευρύτερα πλαίσια εντός των οποίων διαμορφώνεται και βιώνεται η θρησκευτική εμπειρία, ιδίως —όπως αναδεικνύεται στο σύνολο του άρθρου— σε συνθήκες πολιτισμικής μετάβασης και μετανάστευσης.

Ο Ρόλος του Πολιτιστικού Περιβάλλοντος στις Θρησκευτικές Πεποιθήσεις

Το πολιτιστικό πλαίσιο λειτουργεί ως δυναμικό υπόβαθρο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται, διαμορφώνονται και εξελίσσονται οι θρησκευτικές παραδόσεις και οι ποικίλες μορφές πνευματικής έκφρασης. Δεν επηρεάζει μόνο την ερμηνεία των θρησκευτικών δογμάτων και τελετουργικών πρακτικών, αλλά συμβάλλει καθοριστικά και στη διαχρονική προσαρμογή και ανανοηματοδότησή τους (Benefieletal, 2014).

Ένας από τους πλέον κρίσιμους μηχανισμούς αυτής της επιρροής είναι η διαγενεακή μετάδοση πολιτισμικών αξιών, πεποιθήσεων και συμβολικών σχημάτων (Fungetal, 2018). Παράλληλα, τα πολιτισμικά συμφραζόμενα ευνοούν τη δυναμική προσαρμογή και επανερμηνεία των θρησκευτικών πρακτικών (Kurtz 2015), ενώ παρέχουν πλαίσια ενσωμάτωσης πολιτισμικών συμβόλων, τελετουργιών και καλλιτεχνικών μορφών έκφρασης (Mach, 1993). Τέλος, λειτουργούν ως πεδίο διαπολιτισμικών ανταλλαγών, εντός των οποίων αναπτύσσονται συγκρητικές παραδόσεις και νέες μορφές θρησκευτικής εμπειρίας(Rivière, 2009).

Κατανόηση του Habitus στην Πολιτισμική Επιρροή στη Θρησκεία

Η έννοια του habitus όπως διατυπώθηκε από τον Κοινωνιολόγο Bourdieu (1977) αναφέρεται στις εσωτερικευμένες πολιτισμικές διαθέσεις, στάσεις και πρότυπα συμπεριφοράς που αποκτούν τα άτομα μέσω των διαδικασιών κοινωνικοποίησης. Στο πεδίο της θρησκείας το habitus διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της θρησκευτικής εμπειρίας, επηρεάζοντας την εσωτερίκευση κανόνων και αξιών (Mellor&Shilling, 2010), τη συμμετοχή σε τελετουργικές πρακτικές (Barrett, 2010), τον τρόπο βίωσης των πνευματικών εμπειριών (Mellor&Shilling, 2010) καθώς και τη διαγενεακή μετάδοση των θρησκευτικών παραδόσεων (Kupari, 2020).

Συνθετική προσέγγιση: Πολιτισμική Ψυχολογία της Θρησκείας, Μετανάστευση και Εκπαίδευση

Η συνθετική θεώρηση της Πολιτισμικής Ψυχολογίας της Θρησκείας επιτρέπει την κατανόηση της μετανάστευσης και της προσφυγικής εμπειρίας όχι απλώς ως κοινωνικών ή πολιτικών φαινομένων, αλλά ως βαθιά πολιτισμικά και ψυχολογικά βιώματα. Η θρησκευτική εμπειρία λειτουργεί ως βασικός μηχανισμός νοηματοδότησης, μέσω του οποίου τα υποκείμενα επεξεργάζονται την απώλεια, τη μετάβαση και την επανατοποθέτησης τους σε νέο πολιτισμικό περιβάλλον (Pargament 1997· Ricoeur 1992).

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η Πολιτισμική Ψυχολογία της Θρησκείας προσφέρει θεωρητικά εργαλεία για την κατανόηση των ποικίλων μορφών θρησκευτικής έκφρασης που αναδύονται στο σχολικό περιβάλλον. Οι μαθητές με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο μεταφέρουν πολιτισμικά και θρησκευτικά σχήματα που επηρεάζουν τις μαθησιακές στάσεις, τις μορφές συμμετοχής και τις διαδικασίες κοινωνικής και ένταξης (Berry 1997· Markus και Kitayama 1991).

Η αναγνώριση αυτών των παραμέτρων καθιστά αναγκαία την ανάπτυξη παιδαγωγικών πρακτικών πολιτισμικά και θρησκευτικά ευαίσθητων, οι οποίες δεν αντιμετωπίζουν τη

θρησκευτική ταυτότητα ως εμπόδιο, αλλά ως παιδαγωγικό και κοινωνικό πόρο. Μέσα από αυτή τη συνθετική προσέγγιση καθίσταται δυνατή η διαμόρφωση εκπαιδευτικών πλαισίων που προάγουν την κατανόηση, τον διάλογο και τη συμπερίληψη σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα, θέτοντας τις βάσεις για τη θεωρητική και εφαρμοσμένη ανάλυση που ακολουθεί .

Εκπαίδευση, Θρησκευτική Ταυτότητα και Διαπολιτισμική Παιδαγωγική

Το σχολείο αποτελεί κατεξοχήν χώρο όπου συναντώνται διαφορετικά πολιτισμικά και θρησκευτικά νοηματοδοτικά συστήματα (Bronfenbrenner, 1979). Η παιδαγωγική προσέγγιση που αγνοεί ή αποσιωπά τη θρησκευτική διάσταση της ταυτότητας των μαθητών κινδυνεύει να ενισχύσει φαινόμενα αποκλεισμού και περιθωριοποίησης (Taylor, 1989). Αντιθέτως, μια διαπολιτισμική παιδαγωγική, εμπνευσμένη από την Πολιτισμική Ψυχολογία της Θρησκείας, δύναται να αξιοποιήσει τη θρησκευτική εμπειρία ως γέφυρα κατανόησης, διαλόγου και κοινωνικής συνοχής (Geertz, 1973).

Η αναγνώριση της θρησκευτικής ταυτότητας στο σχολικό περιβάλλον δεν συνιστά απλώς ζήτημα ανεκτικότητας, αλλά συνδέεται με θεμελιώδεις παιδαγωγικές αρχές αναγνώρισης, ισότητας και ουσιαστικής συμμετοχής. Η θεωρία της αναγνώρισης υπογραμμίζει ότι η μη αναγνώριση ή η συμβολική υποτίμηση βασικών διαστάσεων της ταυτότητας μπορεί να οδηγήσει σε εμπειρίες αποξένωσης και μειωμένης σχολικής εμπλοκής (Honneth, 1995). Παράλληλα, η διαπολιτισμική παιδαγωγική τονίζει ότι η ενσωμάτωση των πολιτισμικών και θρησκευτικών αναφορών των μαθητών στο αναλυτικό πρόγραμμα ενισχύει τη σχολική ένταξη, τη διαπροσωπική κατανόηση και τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης (Banks, 2015). Από τη σκοπιά της παιδαγωγικής της διαφορετικότητας, η θρησκευτική ετερότητα μπορεί να λειτουργήσει ως γνωστικό και ηθικό πεδίο μάθησης, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων, ενσυναίσθησης και κριτικής κατανόησης των κοινωνικών ταυτοτήτων (Jackson, 2014).

Θρησκεία ως Παράγοντας Ανθεκτικότητας και Ένταξης

Πλήθος ερευνών καταδεικνύουν ότι η συμμετοχή σε θρησκευτικές κοινότητες ενισχύει την ψυχολογική ανθεκτικότητα των μεταναστών και των προσφύγων, παρέχοντας κοινωνική υποστήριξη, ηθικούς κώδικες και αίσθηση νοήματος (Pargament 1997· Wulff 1997). Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η αναγνώριση αυτής της διάστασης μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος, ικανού να ανταποκριθεί στις σύνθετες ψυχοκοινωνικές ανάγκες των μαθητών (Triandis, 1994).

Η θρησκευτική συμμετοχή δεν λειτουργεί αποκλειστικά ως πηγή κοινωνικής υποστήριξης, αλλά και ως μηχανισμός γνωστικής και συναισθηματικής ρύθμισης απέναντι στο τραύμα, την απώλεια και την αβεβαιότητα που συνοδεύουν την προσφυγική εμπειρία. Η θεωρία της θρησκευτικής αντιμετώπισης (religious coping) υποστηρίζει ότι οι θρησκευτικές αφηγήσεις, η προσευχή και οι τελετουργικές πρακτικές προσφέρουν ερμηνευτικά σχήματα, μέσω των οποίων καθίσταται δυνατή η

αναπλαισίωση του πόνου και η μετατροπή του σε εμπειρία με υπαρξιακό νόημα (Pargament, 2007). Μέσα από αυτή τη διαδικασία, η θρησκεία μπορεί να λειτουργήσει ως πολιτισμικά ενσωματωμένος μηχανισμός ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας, διευκολύνοντας τη διαχείριση του άγχους, την καλλιέργεια της ελπίδας και τη διατήρηση μιας αίσθησης υπαρξιακής συνέχειας.

Παράλληλα, σε συλλογικό επίπεδο, οι θρησκευτικές κοινότητες συχνά λειτουργούν ως άτυπα δίκτυα ένταξης, παρέχοντας πρόσβαση σε κοινωνικό κεφάλαιο, πρακτική υποστήριξη και συμβολικούς πόρους αναγνώρισης. Έρευνες στον τομέα της μετανάστευσης δείχνουν ότι οι θρησκευτικοί θεσμοί δύναται να διαμεσολαβήσουν τη διαδικασία κοινωνικής ένταξης, ενισχύοντας δεσμούς εμπιστοσύνης, την αίσθηση του ανήκειν και τη συμμετοχή στη δημόσια ζωή (Putnam & Campbell, 2010· Hirschman, 2004). Στο σχολικό περιβάλλον, η κατανόηση αυτής της λειτουργίας επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να προσεγγίσουν τη θρησκευτική ταυτότητα όχι ως ιδιωτικό ή περιθωριακό στοιχείο, αλλά ως δυναμικό πόρο που δύναται να στηρίξει τη συναισθηματική ασφάλεια, τη σχολική εμπλοκή και τη διαδικασία κοινωνικής ένταξης των μαθητών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο.

Διαπολιτισμική και Διαθρησκειακή Εκπαίδευση στο Σύγχρονο Σχολείο

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, ιδίως σε κοινωνίες αυξημένης μεταναστευτικής και προσφυγικής κινητικότητας, δεν μπορεί να περιοριστεί σε μια ουδέτερη διαχείριση της πολιτισμικής διαφοράς. Αντιθέτως, καλείται να αναγνωρίσει ενεργά τα συστήματα νοηματοδότησης που φέρουν οι μαθητές, μεταξύ των οποίων η θρησκεία κατέχει συχνά κεντρική θέση. Η Πολιτισμική Ψυχολογία της Θρησκείας υπογραμμίζει ότι οι θρησκευτικές αφηγήσεις, τα σύμβολα και οι τελετουργικές πρακτικές λειτουργούν ως πολιτισμικά εργαλεία μέσω των οποίων τα υποκείμενα συγκροτούν την ταυτότητά τους και ερμηνεύουν την κοινωνική πραγματικότητα (Vygotsky 1978· Belzen 2010).

Στο σχολικό πλαίσιο, η παιδαγωγική αξιοποίηση της θρησκευτικής διάστασης δεν συνεπάγεται κατήχηση ή ιδεολογική επιβολή, αλλά τη δημιουργία συνθηκών διαλόγου, αναγνώρισης και κριτικής κατανόησης. Μια διαθρησκειακή προσέγγιση, θεμελιωμένη στον σεβασμό της ετερότητας, μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη μείωση των στερεοτύπων και στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής, ευθυγραμμιζόμενη με σύγχρονες θεωρίες διαπολιτισμικής αγωγής και κοινωνικής ένταξης (Banks 2015· Berry 1997).

Τραύμα, Μνήμη και Θρησκευτική Αφήγηση στην Προσφυγική Εμπειρία

Η προσφυγική εμπειρία συνδέεται συχνά με βιώματα βίας, απώλειας και απορρύθμισης της προσωπικής και συλλογικής μνήμης. Η Πολιτισμική Ψυχολογία προσεγγίζει το τραύμα όχι μόνο ως ατομικό ψυχοπαθολογικό φαινόμενο, αλλά και ως εμπειρία πολιτισμικά διαμεσολαβημένη και κοινωνικά εντοπισμένη (Herman 1992· Kirmayeretal. 2011). Στο πλαίσιο αυτό, οι θρησκευτικές αφηγήσεις δύνανται να λειτουργήσουν ως μηχανισμοί αναδόμησης της μνήμης, προσφέροντας ερμηνευτικά

σχήματα που μετασχηματίζουν το τραύμα σε αφήγηση με νόημα (Ricoeur 2004· Pargament 1997).

Για τα παιδιά προσφύγων, η θρησκευτική γλώσσα και τα σύμβολα συχνά συνιστούν ασφαλή σημεία αναφοράς, μέσω των οποίων καθίσταται δυνατή η ψυχική ανθεκτικότητα και η συναισθηματική σταθεροποίηση. Η εκπαιδευτική αναγνώριση αυτής της διάστασης επιτρέπει στον παιδαγωγό να προσεγγίσει τον μαθητή ως φορέα βιωμένης ιστορίας και πολιτισμικής μνήμης, ενισχύοντας σχέσεις εμπιστοσύνης και παιδαγωγικής φροντίδας (Ungar 2011· Pargament 2011).Η ένταξη των μαθητών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο δεν εξαρτάται αποκλειστικά από την ατομική παιδαγωγική πρακτική, αλλά και από το ευρύτερο πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής. Ζητήματα όπως το αναλυτικό πρόγραμμα, η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η συνεργασία με τις οικογένειες και τις θρησκευτικές κοινότητες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία συμπεριληπτικών σχολικών περιβαλλόντων (OECD 2018· Banks 2015).

Η Πολιτισμική Ψυχολογία της Θρησκείας μπορεί να λειτουργήσει ως θεωρητικό υπόβαθρο για πολιτικές που αντιμετωπίζουν τη θρησκευτική ετερότητα όχι ως πρόβλημα προς εξουδετέρωση, αλλά ως παιδαγωγικό και κοινωνικό πόρο, συμβατό με οικολογικές και κοινοτικές προσεγγίσεις της ανθρώπινης ανάπτυξης (Bronfenbrenner 1979· Taylor 1989).

Συμπεράσματα

Η διερεύνηση της μετανάστευσης και της προσφυγικής εμπειρίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, υπό το πρίσμα της Πολιτισμικής Ψυχολογίας της Θρησκείας, αναδεικνύει τη θρησκευτική διάσταση όχι ως περιφερειακό ή ιδιωτικό στοιχείο, αλλά ως δομικό παράγοντα συγκρότησης της ταυτότητας, της μνήμης και της νοηματοδότησης της εμπειρίας. Η θρησκευτική πίστη, οι αφηγήσεις, τα σύμβολα και οι τελετουργικές πρακτικές λειτουργούν ως πολιτισμικά και ψυχολογικά εργαλεία, μέσω των οποίων τα υποκείμενα ερμηνεύουν το βίωμα της απώλειας, της μετακίνησης και της κοινωνικής μετάβασης.

Η Πολιτισμική Ψυχολογία της θρησκείας συμβάλλει καθοριστικά στην υπέρβαση αναγωγικών προσεγγίσεων που αντιλαμβάνονται τη θρησκεία αποκλειστικά ως ιδεολογικό σύστημα ή ως παράγοντα κοινωνικής σύγκρουσης. Αντιθέτως, προβάλλει τη θρησκευτική εμπειρία ως δυναμικό πεδίο διαλόγου μεταξύ ατομικού και συλλογικού νοήματος, μεταξύ προσωπικής ιστορίας και πολιτισμικής μνήμης. Στο πλαίσιο αυτό, η προσφυγική εμπειρία κατανοείται όχι μόνο ως τραυματικό γεγονός, αλλά και ως διαδικασία αναδόμησης της ταυτότητας, στην οποία η θρησκευτική αφήγηση μπορεί να επιτελέσει θεραπευτική και ερμηνευτική λειτουργία.

Το σχολείο, ως κατεξοχήν χώρος κοινωνικοποίησης και πολιτισμικής συνάντησης, καλείται να αναγνωρίσει αυτή τη διάσταση με επιστημονική επάρκεια και παιδαγωγική ευαισθησία. Η διαπολιτισμική και διαθρησκειακή εκπαίδευση δεν ταυτίζεται με την κατήχηση ή την ιδεολογική ουδετερότητα, αλλά με τη δημιουργία συνθηκών κριτικής κατανόησης, διαλόγου και αναγνώρισης της ετερότητας. Μέσα από μια τέτοια

προσέγγιση, η θρησκευτική διαφορά μετασχηματίζεται από πιθανή πηγή αποκλεισμού σε παιδαγωγικό και κοινωνικό πόρο.

Παράλληλα, η ενσωμάτωση της διάστασης του τραύματος και της μνήμης στην εκπαιδευτική πράξη καθίσταται αναγκαία, ιδίως όταν πρόκειται για μαθητές με προσφυγικό υπόβαθρο. Η αναγνώριση της βιωμένης ιστορίας των μαθητών και των πολιτισμικών τους αναφορών ενισχύει την ψυχική ανθεκτικότητα, τη συναισθηματική ασφάλεια και τη σχολική ένταξη. Ο εκπαιδευτικός, σε αυτό το πλαίσιο, δεν λειτουργεί απλώς ως μεταδότης γνώσεων, αλλά ως διαμεσολαβητής νοήματος και φορέας παιδαγωγικής φροντίδας.

Τέλος, τα ανωτέρω συμπεράσματα υπογραμμίζουν την ανάγκη για εκπαιδευτικές πολιτικές που προσεγγίζουν τη θρησκευτική και πολιτισμική ετερότητα με όρους συμπερίληψης και δημοκρατίας. Η πολιτισμική ψυχολογία της θρησκείας δύναται να προσφέρει ένα συνεκτικό θεωρητικό υπόβαθρο για τη διαμόρφωση προγραμμάτων σπουδών, επιμορφωτικών δράσεων για τους εκπαιδευτικούς και θεσμικών παρεμβάσεων που προάγουν την κοινωνική συνοχή, τον αμοιβαίο σεβασμό και την ειρηνική συνύπαρξη σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα.

Βιβλιογραφία

Ammerman, Nancy T. 2007. *Everyday Religion: Observing Modern Religious Lives*. Oxford: Oxford University Press.

Atran, Scott, and Ara Norenzayan. 2004. “Religion’s Evolutionary Landscape: Counterintuition, Commitment, Compassion, Communion.” *Behavioral and Brain Sciences* 27 (6): 713–770.

Banks, James A. 2015. *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching*. 6th ed. New York: Routledge.

Barrett, Justin L. 2010. *Why Would Anyone Believe in God?* Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Belzen, Jacob A. 2010. *Cultural Psychology of Religion: Principles, Approaches, Applications*. New York: Springer.

Benefiel, Margaret, Judi Neal, and Oliver Paranjpe, eds. 2014. *Handbook of Faith and Spirituality in the Workplace*. New York: Springer.

Berger, Peter L. 1967. *The Sacred Canopy: Elements of a Sociological Theory of Religion*. New York: Anchor Books.

Berry, John W. 1997. “Immigration, Acculturation, and Adaptation.” *Applied Psychology: An International Review* 46 (1): 5–34. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x.

Bourdieu, Pierre. 1977. *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bronfenbrenner, Urie. 1979. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Fitzgerald, Timothy. 2000. *The Ideology of Religious Studies*. Oxford: Oxford University Press.

Fountoulakis, Georgios. 2024. *Themata politismikis psychologias tis thriskeias.* Athina: Tremendum

Fung, Joey Y. H., et al. 2018. "Intergenerational Transmission of Values." *Journal of Family Psychology* 32 (3): 1–14.

Gebauer, Gunter, and Christoph Wulf. 1995. *Mimesis: Culture, Art, Society*. Berkeley: University of California Press.

Geertz, Clifford. 1973. *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.

Giddens, Anthony. 1991. *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Herman, Judith L. 1992. *Trauma and Recovery: The Aftermath of Violence—from Domestic Abuse to Political Terror*. New York: Basic Books.

Hirschman, Charles. 2004. "The Role of Religion in the Origins and Adaptation of Immigrant Groups in the United States." *International Migration Review* 38 (3): 1206–1233. https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2004.tb00233.x.

Honneth, Axel. 1995. *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*. Cambridge: Polity Press.

Jackson, Robert. 2014. *Signposts: Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious World Views in Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Jacobson, Heather. 2023. *Language, Culture, and Identity*. London: Routledge.

Kirmayer, Laurence J., et al. 2011a. "Common Mental Health Problems in Immigrants and Refugees: General Approach in Primary Care." *Canadian Medical Association Journal* 183 (12): E959–E967. https://doi.org/10.1503/cmaj.090292.

Kirmayer, Laurence J., et al. 2011b. "Common Mental Health Problems in Immigrants and Refugees." *Canadian Journal of Psychiatry* 56 (5): 1–16.

Kupari, Helena. 2020. “Lifelong Religion as Habitus: Religious Practice among Displaced Karelian Orthodox Women.” *Religion* 50 (2): 229–248.

Kurtz, Lester R. 2015. *Gods in the Global Village: The World’s Religions in Sociological Perspective*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Mach, Zdzislaw. 1993. *Symbols, Conflict, and Identity: Essays in Political Anthropology*. Albany: State University of New York Press.

Markus, Hazel R., and Shinobu Kitayama. 1991. “Culture and the Self: Implications for Cognition, Emotion, and Motivation.” *Psychological Review* 98 (2): 224–253.

McAdams, Dan P. 2001. “The Psychology of Life Stories.” *Review of General Psychology* 5 (2): 100–122. https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.2.100.

Mellor, Philip A., and Chris Shilling. 2010. *Religion, Culture and Embodiment*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

OECD. 2018. *The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors That Shape Well-Being*. Paris: OECD Publishing.

Pargament, Kenneth I. 1997. *The Psychology of Religion and Coping: Theory, Research, Practice*. New York: Guilford Press.

Pargament, Kenneth I. 2011. *Spiritually Integrated Psychotherapy: Understanding and Addressing the Sacred*. 2nd ed. New York: Guilford Press.

Putnam, Robert D., and David E. Campbell. 2010. *American Grace: How Religion Divides and Unites Us*. New York: Simon & Schuster.

Ricoeur, Paul. 1992. *Oneself as Another*. Translated by Kathleen Blamey. Chicago: University of Chicago Press.

Ricoeur, Paul. 2004. *Memory, History, Forgetting*. Translated by Kathleen Blamey and David Pellauer. Chicago: University of Chicago Press.

Rivière, Claude. 2009. *Rites profanes*. Paris: Presses Universitaires de France.

Shweder, Richard A. 1991. *Thinking through Cultures: Expeditions in Cultural Psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Stinchcombe, Arthur L. 2000. *Theoretical Methods in Social History*. New York: Academic Press.

Taylor, Charles. 1989. *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Triandis, Harry C. 1994. *Culture and Social Behavior*. New York: McGraw-Hill.

Ungar, Michael. 2011. "The Social Ecology of Resilience: Addressing Contextual and Cultural Ambiguity of a Nascent Construct." *American Journal of Orthopsychiatry* 81 (1): 1–17.

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

Wulff, David M. 1997. *Psychology of Religion: Classic and Contemporary Views*. New York: Wiley.

Το σχολείο ως πεδίο συμπερίληψης παιδιών προσφύγων: Μία βιβλιογραφική μελέτη.

Χουλιούμη Μαρία - Κλειώ, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Υποψ. Διδάκτορας,
Μουρατίδου Κατερίνα, Καθηγήτρια ΤΕΦΑΑ Σερρών ΑΠΘ,
Κοΐδου Ειρήνη, Καθηγήτρια ΤΕΦΑΑ Σερρών ΑΠΘ,
Μπαρκούκης Βασίλειος, Καθηγητής ΤΕΦΑΑ ΑΠΘ,
Κατσούρα Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 11, Υποψ. Διδάκτορας

Περίληψη

Η συμπερίληψη και ουσιαστική προσαρμογή των παιδιών προσφύγων στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί κρίσιμο ζήτημα για τις χώρες υποδοχής, καθώς συνδέεται με τη διασφάλιση ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και την κοινωνική συνοχή. Η παρούσα ανασκοπική μελέτη αποσκοπεί στη σύνθεση ευρημάτων ελληνικών και διεθνών εμπειρικών ερευνών που εξετάζουν τη σχολική συμπερίληψη παιδιών προσφύγων, τις παιδαγωγικές πρακτικές και τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση της βιβλιογραφίας προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερα επίπεδα επιμόρφωσης και εμπειρία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα υιοθετούν θετικότερες στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν την ανάγκη υιοθέτησης συστηματικών εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: συμπερίληψη, ένταξη, παιδιά πρόσφυγες, στάσεις εκπαιδευτικών, διαπολιτισμική εκπαίδευση

The School as a Field of Inclusion of Refugee Children: A Review Study

Choulioumi Maria - Kleio, Primary Teacher, PhD Candidate
Mouratidou Katerina, Professor, Department of Physical Education and Sport Science Serres AUTH,
Koidou Eirini, Professor, Department of Physical Education and Sport Science Serres AUTH,
Barkoukis Vasileios, Professor, Department of Physical Education and Sport Science AUTH,
Katsoura Dorothea, Physical Education Teacher, PhD Candidate

Abstract

The integration and meaningful adaptation of refugee children into the school environment constitutes a critical issue for host countries, as it is closely linked to equal educational opportunities and social cohesion. This review study aims to synthesize findings from Greek and international empirical research focusing on the inclusion of refugee children in schools, pedagogical practices, and teachers' attitudes. The findings

highlight the need for systematic educational policies and practices that promote inclusive education and the equitable participation of all students.

Key-words: inclusion, integration, refugee children, teacher attitudes, intercultural education

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, οι γεωπολιτικές εξελίξεις και οι αυξημένες προσφυγικές ροές έχουν οδηγήσει σε σημαντική αύξηση του αριθμού των παιδιών προσφύγων που φοιτούν στα σχολεία των χωρών υποδοχής. Η εκπαιδευτική τους ένταξη στο γενικό σχολείο αποτελεί βασικό παράγοντα για την κοινωνική τους ενσωμάτωση και τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών, ενώ συνδέεται άρρηκτα με ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, ισότητας και κοινωνικής συνοχής. Υπό αυτό το πρίσμα, το σχολείο δεν λειτουργεί απλώς ως χώρος μάθησης, αλλά ως κρίσιμος κοινωνικός θεσμός που δύναται να ενισχύσει ή να αναστείλει τη διαδικασία της συμπερίληψης. Η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι τα παιδιά πρόσφυγες συχνά αντιμετωπίζουν σύνθετες προκλήσεις που σχετίζονται με προηγούμενες τραυματικές εμπειρίες, πολιτισμικές και γλωσσικές διαφοροποιήσεις, καθώς και με ασυνέχειες στο εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο. Παρότι οι εμπειρίες και οι ανάγκες τους δεν είναι ομοιογενείς, πλήθος μελετών καταδεικνύει ότι η σχολική και κοινωνική υποστήριξη αποτελεί καθοριστικό προστατευτικό παράγοντα για την ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή και τη σχολική τους πορεία.

Παράλληλα, το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζει ολοένα και περισσότερο στον ρόλο των εκπαιδευτικών, καθώς οι στάσεις, οι αντιλήψεις και το επίπεδο επιμόρφωσής τους επηρεάζουν άμεσα την ποιότητα της εκπαιδευτικής εμπειρίας των παιδιών προσφύγων. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα μελέτη αποσκοπεί σε μια ανασκοπική αποτίμηση ελληνικών και διεθνών εμπειρικών ερευνών που εξετάζουν τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις, τις στάσεις των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων και τον ρόλο του σχολείου στη σχολική ένταξη και κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών προσφύγων.

Παιδαγωγικές προσεγγίσεις που ενισχύουν τη συμπερίληψη παιδιών προσφύγων

Την τελευταία δεκαετία, έχουν πραγματοποιηθεί μια σειρά από διεθνείς μελέτες που εστίασαν στις στρατηγικές και στις πρακτικές οι οποίες διευκολύνουν την αποτελεσματικότερη συμπερίληψη των προσφύγων μαθητών/μαθητριών στο σχολικό περιβάλλον, προσφέροντας πολύτιμα εμπειρικά δεδομένα και τεκμηριωμένες προσεγγίσεις. Στα πλαίσια αυτά, η μελέτη των Biasutti et al. (2019), εξέτασε τις παιδαγωγικές πρακτικές Ιταλών εκπαιδευτικών στην ένταξη προσφύγων, αναδεικνύοντας τη σημασία της μαθητοκεντρικής και συνεργατικής μάθησης, της στοχευμένης γλωσσικής υποστήριξης και του ρόλου του εκπαιδευτικού ως καθοδηγητή για την αποφυγή μεροληψίας στην τάξη. Νωρίτερα, η έρευνα των Taylor et al. (2012), σε τέσσερα αυστραλιανά σχολεία ανέδειξε την ανάγκη για θετικό, χωρίς ρατσιστικές

προκαταλήψεις σχολικό κλίμα, την αναγνώριση των ψυχολογικών και γλωσσικών αναγκών των παιδιών και την εφαρμογή μιας ολιστικής, κοινωνικά δίκαιης εκπαιδευτικής προσέγγισης. Παρόμοια, η μελέτη του Coin (2017), στην Ιταλία έδειξε ότι η ενεργητική, κονστρουκτιβιστική μάθηση ενισχύει τη μαθησιακή εμπλοκή, βελτιώνει τις επιδόσεις και την σχολική εμπειρία παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Από την άλλη πλευρά, στις ΗΠΑ, η ανασκοπική μελέτη της Lerner (2012), τόνισε ότι η έλλειψη συγκροτημένου πλαισίου και η αυθαίρετη κατανομή προσφύγων σε τάξεις επιδεινώνουν τα συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματά τους, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για εξατομικευμένες, προσαρμοσμένες στρατηγικές διδασκαλίας.

Περαιτέρω, στην Αυστρία, η μελέτη των Bešić et al. (2016), ανέδειξε ότι το σχολείο δεν εξισορροπεί τις κοινωνικές ανισότητες για τα παιδιά πρόσφυγες, υπογραμμίζοντας την ανάγκη συνεργασίας δίγλωσσων εκπαιδευτικών και μείωσης του κοινωνικού αποκλεισμού. Στην ίδια κατεύθυνση, στη Φινλανδία, η ποιοτική έρευνα των Sinkkonen και Kyttälä (2014), αναδείχθηκε ότι η εκμάθηση της γλώσσας είναι κρίσιμη για την ένταξη παιδιών μεταναστών, προτείνοντας συν-διδασκαλία, διατμηματική συνεργασία, προπαρασκευαστικές τάξεις μεικτής σύνθεσης και έγκαιρη μετάβαση σε κανονικές τάξεις. Τέλος, σύμφωνα με τη συγκριτική μελέτη των Crul et al. (2019), η Σουηδία και η Γερμανία διαθέτουν συστηματικά προγράμματα διδασκαλίας δεύτερης γλώσσας, σε αντίθεση με την ανεπαρκή γλωσσική υποστήριξη που παρέχεται στην Ελλάδα, ενώ η έγκαιρη ένταξη των μαθητών/μαθητριών στις κανονικές τάξεις φάνηκε να συνδέεται άμεσα με την επιτυχία της εκπαιδευτικής τους πορείας.

Συνοψίζοντας, οι μελέτες αναδεικνύουν την ανάγκη για ολιστική και κοινωνικά δίκαιη προσέγγιση, με έμφαση στη γλωσσική υποστήριξη, τη μαθητοκεντρική διδασκαλία, την έγκαιρη εκπαιδευτική ένταξη, τη συναισθηματική ασφάλεια και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών για την επιτυχή συμπερίληψη παιδιών προσφύγων.

Σχολική ένταξη και κοινωνική ενσωμάτωση παιδιών προσφύγων

Η επιτυχής κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών προσφύγων προϋποθέτει μια ολιστική προσέγγιση που καλύπτει γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες, με το σχολείο να διαδραματίζει καίριο ρόλο στη διαδικασία εγκατάστασης και κοινωνικοποίησής τους, γεγονός που έχει εντείνει το ερευνητικό ενδιαφέρον. Έτσι, η μελέτη των Correa-Velez et al. (2010), η οποία διερεύνησε την κοινωνική ενσωμάτωση και ευημερία νεαρών προσφύγων στη Μελβούρνη κατά τα πρώτα τρία έτη παραμονής τους, έδειξε ότι οι νεαροί πρόσφυγες διατήρησαν υψηλά επίπεδα ευημερίας, με το σχολείο, την ομοεθνική κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία να λειτουργούν ως βασικοί παράγοντες κοινωνικής ενσωμάτωσης. Παρομοίως, στην έρευνα των Ferfolja και Vickers (2010), αξιολογήθηκε το πρόγραμμα *Refugee Action Support (RAS),* που είχε ως στόχο τη στήριξη προσφύγων μαθητών/μαθητριών του Δυτικού Σίδνεϋ κατά τη μετάβασή τους από τα Intensive English Centers στις τάξεις του γενικού σχολείου όπου

διαπιστώθηκε βελτίωση στον αλφαβητισμό, στις ακαδημαϊκές δεξιότητες και την κοινωνική τους ένταξη. Λιγότερο από μια δεκαετία πριν, η μελέτη των Block και Gibbs (2017), κατέδειξε ότι η συμμετοχή νέων προσφύγων σε ομαδικά αθλήματα ενισχύει την κοινωνική συνοχή, τη δικτύωση και την αίσθηση του "ανήκειν", προάγοντας την κοινωνική ένταξη με διαφορετικούς τρόπους. Προς την ίδια κατεύθυνση, η μελέτη των Block et al. (2014), ανέδειξε ότι η συνεργασία σχολείων και φορέων, η ευαισθητοποίηση του προσωπικού, η εμπλοκή των γονέων και η ενίσχυση της πολιτισμικής πολυμορφίας συμβάλλουν καθοριστικά στην εκπαιδευτική και κοινωνική ενσωμάτωση προσφύγων μαθητών/μαθητριών.

Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη, ένταξη και ενσωμάτωση παιδιών προσφύγων και μεταναστών

Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη προσφύγων και μεταναστών μαθητών/μαθητριών αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την επιτυχία πολιτικών ισότητας και συμπερίληψης. Παρά τη γενικά θετική τους διάθεση προς την πολυπολιτισμικότητα, συχνά εμφανίζουν περιορισμένες προσδοκίες και προκατειλημμένες αντιλήψεις, δημιουργώντας αρνητικό μαθησιακό κλίμα, κυρίως λόγω έλλειψης επιμόρφωσης και ανεπαρκών υποστηρικτικών μηχανισμών. Όπως κατέδειξε η έρευνα των Horenczyk & Tatar (2001) στο Ισραήλ, οι εκπαιδευτικοί τείνουν σε αφομοιωτικές στάσεις στο σχολείο, με τις στάσεις τους να συνδέονται με την οργανωσιακή κουλτούρα, ενώ υπογραμμίζεται η ανάγκη για στοχευμένα προγράμματα κατάρτισης για ενίσχυση της διαπολιτισμικής επάρκειας. Παρόμοια, η μελέτη του Arsal (2019), στην Τουρκία επιβεβαίωσε ότι η συμμετοχή σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά προγράμματα ενισχύει τις θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφορετικότητα. Επίσης, σύμφωνα με τα ευρήματα της ελληνικής μελέτης των Fotiadou et al. (2022), αν και οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την πρόθεση να επικεντρωθούν κυρίως στην υποστήριξη της γλωσσικής ανάπτυξης των μαθητών/μαθητριών προσφυγικής και μεταναστευτικής προέλευσης, στην πράξη επιδεικνύεται περιορισμένη αναγνώριση της σημασίας της διατήρησης της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας αυτών των παιδιών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Την ίδια χρονιά με αυτή της προηγούμενης μελέτης, η έρευνα των Megalonidou και Vitoulis (2022), σε νηπιαγωγούς και βρεφονηπιοκόμους της Θεσσαλονίκης, επιβεβαίωσε ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών παραγόντων (όπως αυτοί περιγράφονται και στη θεωρία οικολογικών συστημάτων του Bronfenbrenner). Παρά το γεγονός ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δηλώνει πρόθεση για ενσωμάτωση των παιδιών προσφύγων υπό προϋποθέσεις, υπάρχει ωστόσο η αίσθηση ανεπάρκειας όσον αφορά στις δεξιότητες και τα εργαλεία που απαιτούνται για την υλοποίηση αυτής της πρόθεσης. Μια ακόμη έρευνα σε εθνικό επίπεδο Politi et al. (2025), μελέτησε τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και διαμεσολαβητών με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο, ως προς τις εκπαιδευτικές ανάγκες για την ανάπτυξη διαπολιτισμικής ικανότητας στο σχολείο. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι διαμεσολαβητές πιστεύουν ότι είναι αναγκαίες οι συνεχείς και

συστηματικές επιμορφώσεις. Επιπλέον, αναδείχθηκε έντονα η ανάγκη καλλιέργειας της διαπολιτισμικής ικανότητας για τη δημιουργία ενός ασφαλούς και συμπεριληπτικού περιβάλλοντος. Περαιτέρω, η μελέτη των Van Den Bergh et al. (2010), στην Ολλανδία, ανέδειξε τη σημασία της σιωπηρής προκατάληψης, η οποία συχνά εκδηλώνεται με διαφοροποιημένες προσδοκίες για τους/τις μαθητές/μαθήτριες ανάλογα με την εθνοπολιτισμική τους προέλευση. Ειδικότερα φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα προκατάληψης τείνουν να αξιολογούν τους/τις μαθητές/μαθήτριες που προέρχονται από μειονότητες ως λιγότερο ικανούς, γεγονός που επηρεάζει δυσμενώς τη μαθησιακή πορεία και την εκπαιδευτική τους αυτοεικόνα. Στην ίδια κατεύθυνση, η ποιοτική μελέτη των Tran και Birman (2017), η οποία εστίασε σε εκπαιδευτικούς του Σικάγου που δίδασκαν Σομαλούς μαθητές/μαθήτριες, κατέγραψε υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών, τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, στοιχείο που διαφοροποιείται από άλλες έρευνες και υποδηλώνει τη σημασία του τοπικού συγκείμενου και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η έρευνα των Cala et al. (2018), που εξέτασε τις στάσεις φοιτητών/φοιτητριών προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης απέναντι στους πρόσφυγες, υπό το πρίσμα της ένταξης και της ευρωπαϊκής ιθαγένειας. Αν και δεν καταγράφηκαν έντονες αρνητικές στάσεις ή συναισθηματικές αντιδράσεις, υπήρξε διάχυτη αδιαφορία, γεγονός που καταδεικνύει την ανάγκη ενίσχυσης της ευαισθητοποίησης και της θεωρητικής κατάρτισης των μελλοντικών εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική και αντιρατσιστική εκπαίδευση.

Συνολικά, σε σχέση με τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη συμπερίληψη, φαίνεται ότι παρόλο που -σε γενικές γραμμές- υπάρχει μια θετική διάθεση και πρόθεση από την πλευρά των εκπαιδευτικών για το όλο ζήτημα, ωστόσο η ανάγκη ενίσχυσης και υποστήριξης της διδακτικής διαδικασίας με στόχο την επιτυχή συμπερίληψη των παιδιών προσφύγων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο των χωρών υποδοχής είναι επιβεβλημένη.

Συζήτηση

Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση διερεύνησε εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, πρακτικές και ψυχοκοινωνικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπερίληψη παιδιών προσφύγων, βασιζόμενη σε 23 μελέτες της τελευταίας 20ετίας. Παρά τους περιορισμούς των ερευνών, όπως η χρήση αυτοαναφορών, η κοινωνική επιθυμητότητα και οι γεωγραφικοί ή θεσμικοί περιορισμοί, τα ευρήματα παρέχουν σημαντικά δεδομένα για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών πλαισίων που προάγουν την επιτυχή ένταξη των παιδιών στο σχολείο και στην κοινωνία υποδοχής.

Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότερες μελέτες επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στη γλωσσική υποστήριξη για την ένταξη των προσφύγων μαθητών/μαθητριών, χωρίς να προάγουν επαρκώς τη διατήρηση της πολιτισμικής και γλωσσικής τους ταυτότητας, με αποτέλεσμα η γλώσσα της χώρας υποδοχής να θεωρείται βασική προϋπόθεση συμμετοχής. Ωστόσο, ευρωπαϊκές έρευνες δείχνουν ότι

η γλωσσική υποστήριξη από μόνη της είναι ανεπαρκής χωρίς παράλληλες συμπεριληπτικές πρακτικές που ενισχύουν και τη μητρική γλώσσα των παιδιών (Biasutti et al., 2019; Crul et al., 2019; Fotiadou et al., 2022).

Περαιτέρω, η σύνθεση των μελετών δείχνει ότι η περιορισμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η έλλειψη κατάλληλου διδακτικού υλικού και η απουσία συντονισμένου πλαισίου εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελούν βασικά εμπόδια για την ουσιαστική συμπερίληψη των παιδιών προσφύγων, επιβαρύνοντας παράλληλα την κοινωνική και συναισθηματική τους κατάσταση (Arsal, 2019; Lerner, 2012; Megalonidou & Vitoulis, 2022; Rousseau & Guzder, 2008).

Επιπλέον, οι μελέτες δείχνουν ότι το τρέχον εκπαιδευτικό πλαίσιο χρειάζεται αναμόρφωση ώστε το σχολείο να λειτουργεί ως χώρος ενδυνάμωσης, ψυχοκοινωνικής ασφάλειας και κοινωνικής ένταξης για τα παιδιά πρόσφυγες, με πρακτικές όπως η έγκαιρη ένταξη στις κανονικές τάξεις, η παρουσία δίγλωσσων εκπαιδευτικών και η διατμηματική συνεργασία να αποδεικνύονται ιδιαίτερα αποτελεσματικές (Bešić et al., 2016; Crul et al., 2019; Lerner, 2012).

Από όλα τα παραπάνω προκύπτει ότι απαιτείται η ανάπτυξη συστηματικών προγραμμάτων επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τη διγλωσσία και την ψυχοκοινωνική υποστήριξη των παιδιών προσφύγων, ώστε να ενισχυθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, να μειωθούν οι προκαταλήψεις και να αυξηθεί η αυτοαποτελεσματικότητά τους, ενώ παράλληλα χρειάζονται διδακτικές μονάδες που ενσωματώνουν ποικίλες γλώσσες και πολιτισμικά στοιχεία, με τη μητρική γλώσσα να λειτουργεί ως πόρος μάθησης (Arsal, 2019; Pastoor, 2015; Sinkkonen & Kyttälä, 2014).

Συμπεράσματα

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε με σαφήνεια ότι η συμπερίληψη, η επιτυχής ένταξη και η ενσωμάτωση των παιδιών προσφύγων στο γενικό σχολείο συνιστούν ένα πολυδιάστατο παιδαγωγικό και κοινωνικό εγχείρημα. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία της συμπερίληψης, καθώς επηρεάζουν το είδος της εκπαιδευτικής υποστήριξης που λαμβάνουν οι μαθητές/μαθήτριες πρόσφυγες, τη διαχείριση της διαφορετικότητας και την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων στη σχολική τάξη.

Παράλληλα, η βιβλιογραφία δείχνει ότι οι θετικές στάσεις συνδέονται με τα υψηλότερα επίπεδα επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την προηγούμενη εμπειρία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και την αυξημένη προσωπική ευαισθησία των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, η έλλειψη επιμόρφωσης και οι προκαταλήψεις λειτουργούν ανασταλτικά στη συμπερίληψη των παιδιών προσφύγων.

Επιπλέον, κομβικός αναδεικνύεται και ο ρόλος του σχολείου, καθώς οι παιδαγωγικές πρακτικές, οι υποστηρικτικές δομές και η κουλτούρα αποδοχής ή αποκλεισμού που

επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα επηρεάζουν ουσιαστικά την επιτυχία της συμπερίληψης.

Συνοψίζοντας, η αποτελεσματική συμπερίληψη των παιδιών προσφύγων προϋποθέτει μια ολιστική προσέγγιση που περιλαμβάνει συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ενίσχυση της ηθικής τους ευθύνης, θεσμική υποστήριξη και τη διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος ασφαλούς, δίκαιου και συμπεριληπτικού για όλα τα παιδιά.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ariel, E., O'Hare, W. P., Kane, D. J., &Suter, L. (2014). Refugee children's education and mental health: Bridging the gap. International Journal of Social Psychiatry, 60(6), 561–569.

Arsal, Z. (2019). The impact of multicultural education on the attitudes of prospective teachers. International Journal of Educational Research Review, 4(1), 1–10.

Bačáková, M. (2011). Inclusion of refugee children in Czech schools: Theory and practice. The International Journal of Inclusive Education, 15(4), 369–381.

Bešić, E., Paleczek, L., Krammer, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2016). Refugee students in Austrian schools: Supports, barriers, and their emotional experiences. European Educational Research Journal, 15(2), 224–233.

Biasutti, M., Concina, E., & Frate, S. (2019). Social inclusion and refugee students: Teachers' beliefs and practices. Teaching and Teacher Education, 85, 289–296.

Block, K., & Gibbs, L. (2017). Promoting social inclusion through sport for refugee-background youth in Australia: Analysing different participation models. Social Inclusion, 5(2), 91–100.

Block, K., Cross, S., Riggs, E., & Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. International Journal of Inclusive Education, 18(12), 1337–1355.

Cala, V. C., Gil, J., & Sánchez, J. M. (2018). Refugees and European citizenship: The role of education from an intercultural perspective. Social Sciences, 7(11), 220.

Coin, F. (2017). Refugee students and the practice of active learning. International Journal of Inclusive Education, 21(11), 1124–1138.

Correa-Velez, I., Gifford, S. M., & Barnett, A. G. (2010). Longing to belong: Social inclusion and wellbeing among youth with refugee backgrounds in the first three years in Melbourne, Australia. Social Science & Medicine, 71(8), 1399–1408.

Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I., ... & Shuayb, M. (2019). How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in education: A comparative study of five countries. SIRIUS Network Policy Brief.

Eboni, J., Arnetz, B. B., Fakhouri, M., Ventimiglia, M., & Jamil, H. (2013). Health status and health care access for Iraqi refugees in the United States: A population-based study. Journal of Immigrant and Minority Health, 15(3), 620–628.

Ferfolja, T., & Vickers, M. (2010). Supporting refugee students in school education in Greater Western Sydney. Critical Studies in Education, 51(2), 149–162.

Fotiadou, E., Geka, M., & Koutrouba, K. (2022). Greek teachers' attitudes towards refugee and migrant students: A qualitative research. Review of Education and Social Pedagogy, 1(1), 25–39.

Horenczyk, G., & Tatar, M. (2001). Teachers' attitudes toward multiculturalism and their perceptions of the school organizational culture. Teaching and Teacher Education, 18(4), 435–445.

Lerner, J. A. (2012). Supporting refugee children: Strategies for educators. Childhood Education, 88(6), 375–379.

Megalonidou, C., & Vitoulis, K. (2022). Teachers’ attitudes towards refugee children in early childhood education settings in Greece. European Early Childhood Education Research Journal, 30(2), 188–204.

Pastoor, L. D. W. (2015). The mediational role of schools in supporting psychosocial transitions among unaccompanied young refugees upon resettlement in Norway. International Journal of Educational Development, 41, 245–254.

Politi, V., Lithoxoidou, A., Ourda, D., Tsormbatzoudis, H., Brighi, A., Failo, A., Amadori, A., Camara, P. M., Poiriazi-Mavrides, F.-A., Alexandrou, M., Gerani, C., Malea, A., & Barkoukis, V. (2025). Bridging cultures in education: Exploring educators’ and mediators’ with immigrant refugee background perceptions of educational needs for intercultural competence development. European Education, 57(2), 91–104.

Rousseau, C., & Guzder, J. (2008). School-based prevention programs for refugee children. Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 17(3), 533–549.

Shaheen, M., & Miles, T. (2017). Resilience and coping strategies among refugee children and adolescents in the UK: A qualitative study. International Journal of Migration, Health and Social Care, 13(2), 96–110.

Sinkkonen, H.-M., & Kyttälä, M. (2014). Supporting immigrant students' linguistic development and self-regulation in preparatory classrooms in Finland. Intercultural Education, 25(4), 248–256.

Tahereh, M., Davidson, G. R., & Schweitzer, R. D. (2011). Emotional and behavioural problems in refugee children and adolescents: Findings from the Australian Refugee Health Study. Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 45(3), 185–192.

Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? International Journal of Inclusive Education, 16(1), 39–56.

Tran, V. C., & Birman, D. (2017). Teachers' perceptions of Somali immigrant students: Findings from a qualitative study in a U.S. elementary school. Journal of Immigrant & Refugee Studies, 15(2), 177–195.

Van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., & Holland, R. (2010). The implicit prejudiced attitudes of teachers: Relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap. American Educational Research Journal, 47(2), 497–527.

Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας και μάθησης

Δήμητρα Μπουτσιούκη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά σε βάθος τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας και μάθησης στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον. Μέσα από μια εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση και μια ποσοτική έρευνα σε δείγμα 50 εκπαιδευτικών από τη Ρόδο και τη Θεσσαλονίκη, εξετάζονται η συχνότητα εφαρμογής της μεθόδου, τα παιδαγωγικά πλεονεκτήματα, καθώς και οι λειτουργικές δυσκολίες που ανακύπτουν. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι, παρά τη θεωρητική αποδοχή της μεθόδου ως εργαλείου κοινωνικοποίησης και ανάπτυξης κριτικής σκέψης, η πρακτική εφαρμογή της περιορίζεται από δομικούς παράγοντες όπως ο χρόνος, οι υποδομές και η έλλειψη εξειδικευμένης επιμόρφωσης.

Λέξεις-κλειδιά: ομαδική διδασκαλία, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στάσεις εκπαιδευτικών, συνεργατική μάθηση, σχολική παιδαγωγική.

Teachers' perceptions and attitudes in Primary Education regarding the implementation of group teaching and learning

Dimitra Boutsiouki, Primary Education Teacher, M.Sc.,

Abstract

This paper extensively explores the perceptions and attitudes of Primary Education teachers regarding the implementation of group teaching and learning within the modern school environment. Through a thorough literature review and quantitative research involving a sample of 50 teachers from Rhodes and Thessaloniki, the frequency of implementation, pedagogical advantages, and operational challenges are examined. The findings indicate that, despite theoretical acceptance of the method as a tool for socialization and critical thinking development, its practical application is hindered by structural factors such as time constraints, infrastructure limitations, and a lack of specialized training.

Key-words: group teaching, primary education, teacher attitudes, cooperative learning, school pedagogy.

Εισαγωγή

Η σύγχρονη Παιδαγωγική Επιστήμη, επηρεασμένη από τις κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρίες μάθησης, αναδεικνύει τη σημασία της συνεργασίας ως καταλύτη για τη γνωστική

και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Η ομαδική διδασκαλία δεν αποτελεί απλώς μια εναλλακτική τεχνική διαχείρισης της τάξης, αλλά μια βαθιά δημοκρατική προσέγγιση που προετοιμάζει τον μαθητή για την ένταξή του σε μια σύνθετη κοινωνία. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η μετάβαση από το παραδοσιακό, μετωπικό μοντέλο στην ομαδοσυνεργατική μάθηση υπήρξε διαχρονικό αίτημα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων.

Η παρούσα μελέτη στοχεύει στη διερεύνηση της «πραγματικότητας της τάξης». Επικεντρώνεται στο πώς οι ίδιοι οι λειτουργοί της εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται τη μέθοδο αυτή, ποιες αξίες της αποδίδουν και ποια εμπόδια τους αποτρέπουν από τη συστηματική χρήση της. Η έρευνα αποκτά ιδιαίτερη σημασία καθώς πραγματοποιείται σε μια περίοδο όπου η Συμβουλευτική στην εκπαίδευση και η διαφοροποιημένη διδασκαλία αναγνωρίζονται ως απαραίτητα στοιχεία για τη διαχείριση της πολυμορφίας των μαθητικών ομάδων.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η έννοια και η ιστορική εξέλιξη της ομαδικής διδασκαλίας

Η ομαδική διδασκαλία ορίζεται ως η μορφή οργάνωσης της διδακτικής διαδικασίας κατά την οποία οι μαθητές χωρίζονται σε μικρές, συνήθως ανομοιογενείς ομάδες, με σκοπό την επίτευξη κοινών μαθησιακών στόχων μέσω της αλληλεπίδρασης. Ιστορικά, οι ρίζες της εντοπίζονται στην «αλληλοδιδακτική» μέθοδο των Bell και Lancaster, ενώ αργότερα, το κίνημα της «Νέας Αγωγής» στις αρχές του 20ού αιώνα (Dewey, Decroly, Freinet) έθεσε τις βάσεις για τη μαθητοκεντρική συνεργατική μάθηση.

Ψυχοπαιδαγωγικές θεωρίες

Κεντρικό ρόλο στη θεμελίωση της μεθόδου παίζει η θεωρία του Lev Vygotsky. Η «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης» (Zone of Proximal Development) εξηγεί πώς ο μαθητής, μέσω της συνεργασίας με συνομηλίκους, μπορεί να κατακτήσει επίπεδα γνώσης που θα ήταν απρόσιτα αν εργαζόταν μόνος του. Παράλληλα, ο Jerome Bruner τονίζει τη σημασία της «σκαλωσιάς» (scaffolding), όπου η ομάδα παρέχει το υποστηρικτικό πλαίσιο για τη δόμηση της νέας γνώσης. Οι Edwards και Mercer (1987) αναφέρονται στην «κοινή γνώση», την οποία χαρακτηρίζουν ως την αλληλεπίδραση που υπάρχει μεταξύ των μελών της ομάδας και δημιουργεί την ανάγκη στα μέλη της να μοιράζονται την κατανόηση και την μάθηση.

Η ελληνική πραγματικότητα

Στην Ελλάδα, η βιβλιογραφική παραγωγή είναι σημαντική. Ο Ματσαγγούρας (2006) αναλύει διεξοδικά τη δυναμική της σχολικής τάξης και προτείνει μοντέλα οργάνωσης που ενισχύουν την αυτενέργεια. Οι Χατζηδήμου και Ταρατόρη (2001) εστιάζουν στις διδακτικές φάσεις της ομαδικής εργασίας (προπαρασκευαστική, φάση εργασίας, φάση ανακοίνωσης και αξιολόγησης). Η Κακανά (2008) και η Καζέλα (2009) επεκτείνουν

την ανάλυση στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία, τονίζοντας ότι η συνεργασία πρέπει να διδάσκεται ως δεξιότητα. Στην Ελλάδα, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, στην άτυπη και τυπική μορφή της, προτείνεται στα νέα ΑΠΣ και προωθείται στα σχολεία μέσα από τα διδακτικά βιβλία.

Παράμετροι εφαρμογής της ομαδικής διδασκαλίας στην τάξη

Σχηματισμός ομάδων και οργάνωση χώρου

Η επιτυχία του τελικού στόχου της ομάδας, εξαρτάται από τον αριθμό των μελών της, από το βαθμό δυσκολίας της εργασίας, από την ηλικία των μαθητών – μελών της και η εμπειρία τους σε ομαδικές εργασίες κατά το παρελθόν. Η κυκλική τοποθέτηση των θρανίων και η πρόσωπο με πρόσωπο συζήτηση, διευκολύνει τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση (Κακανά & Καζέλα, 2007, Καζέλα, 2009).

Ρόλοι των μελών της ομάδας

Αυτό που είναι σημαντικό στην ομαδική διδασκαλία είναι η αποκέντρωση της εξουσίας, η οποία από τον δάσκαλο, μεταφέρεται στην ομάδα, η οποία λειτουργεί μέσα από εναλλασσόμενους ρόλους. (Γερμανός, 2003). Στα μέλη της ομάδα δίνονται ρόλοι που σύμφωνα με τον Ματσαγκούρα (2002) θα πρέπει να είναι: Συντονιστής ή υπεύθυνος για τον τρόπο που γίνεται η συζήτηση, φροντιστής ή υπεύθυνος κατανομής υλικού, εμψυχωτής, ακαδημαϊκός βοηθός.

Ο ρόλος του δασκάλου

Ο δάσκαλος θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή, να ενθαρρύνει περισσότερο τα παιδιά που έχουν χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και να φροντίζει να τα επαίνει μπροστά στους συμμαθητές τους όταν καταφέρνουν να ολοκληρώσουν με επιτυχία ένα έργο ή όταν εκφράζουν σωστές απόψεις πάνω σε έναν προβληματισμό.

Παρουσίαση έρευνας

Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Βασικός στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την ομαδική διδασκαλία. Τα ειδικότερα ερωτήματα που τέθηκαν ήταν:

1. Με ποια συχνότητα και σε ποια μαθήματα εφαρμόζεται η μέθοδος;
2. Ποια είναι τα κυριότερα οφέλη για τους μαθητές κατά την κρίση των εκπαιδευτικών;
3. Ποιες δυσκολίες ανακύπτουν κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας;
4. Πόσο επαρκής θεωρείται η επιμόρφωση που έχουν λάβει;

Μεθοδολογικός Σχεδιασμός

Για τις ανάγκες της εργασίας επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση. Το εργαλείο συλλογής δεδομένων ήταν ένα δομημένο ερωτηματολόγιο 20 ερωτήσεων, που περιλάμβανε κλειστές ερωτήσεις και κλίμακες τύπου Likert, το οποίο κάλυπτε:

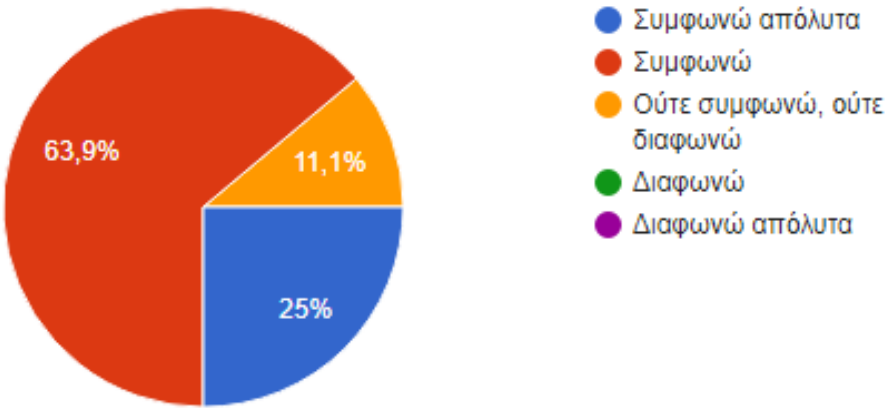
- Δημογραφικά στοιχεία και επαγγελματικό προφίλ.
- Συχνότητα και τρόπο εφαρμογής της ομαδικής διδασκαλίας.
- Αντιλήψεις για τα οφέλη και τις δυσκολίες.
- Επιμορφωτικές ανάγκες.

Το δείγμα αποτέλεσαν 50 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων που υπηρετούσαν σε δημοτικά σχολεία στη Ρόδο και στη Θεσσαλονίκη, διασφαλίζοντας μια αντιπροσωπευτική εικόνα από δύο μεγάλα αστικά και ημιαστικά κέντρα της χώρας.

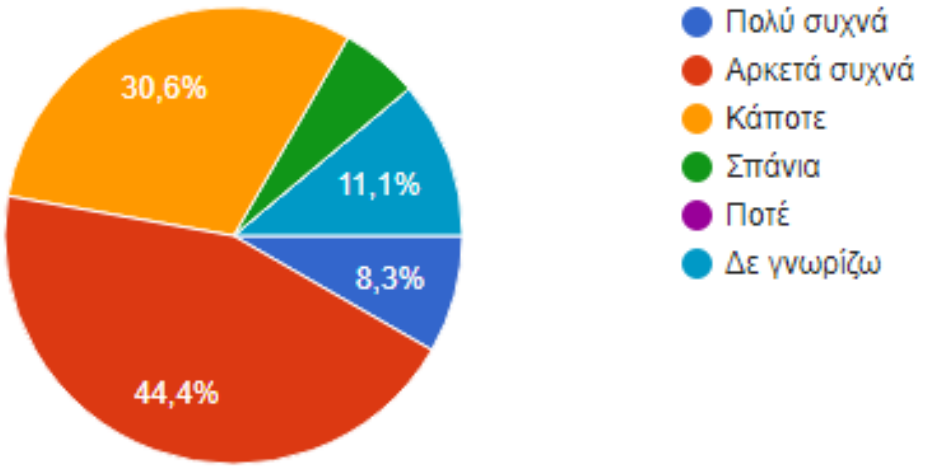
Ανάλυση Δεδομένων και Ευρήματα

Η ανάλυση των απαντήσεων προσφέρει μια λεπτομερή εικόνα της εκπαιδευτικής πρακτικής:

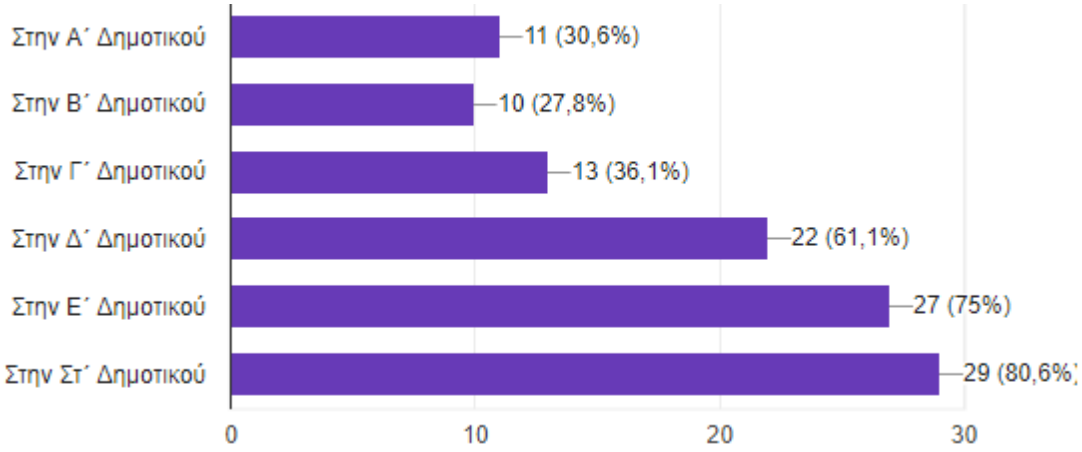
- Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συμφωνούν με την εφαρμογή της ομαδικής εκπαιδευτικής πρακτικής.



- Πάνω από το 50% των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί την ομαδική διδασκαλία «αρκετά συχνά» ή «πολύ συχνά».



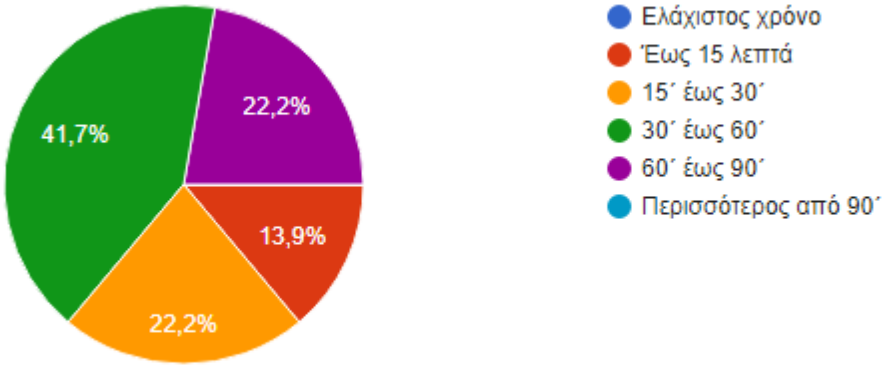
- Ωστόσο, παρατηρείται ότι η εφαρμογή της αυξάνεται στις μεγαλύτερες τάξεις (Δ', Ε', Στ'), όπου οι μαθητές θεωρούνται πιο αυτόνομοι.



- Γνωστικά αντικείμενα: Η μέθοδος προτιμάται κυρίως στη Μελέτη Περιβάλλοντος (80%), στη Γλώσσα (65%) και στα Projects, ενώ στα Μαθηματικά η χρήση της είναι πιο περιορισμένη, καθώς κυριαρχεί η μετωπική επεξήγηση.
- Πλεονεκτήματα για τους μαθητές: Οι εκπαιδευτικοί ιεραρχούν ως σημαντικότερο όφελος την «κοινωνικοποίηση και την ανάπτυξη συνεργατικού πνεύματος» (90%). Ακολουθούν η «ανάπτυξη κριτικής σκέψης» και η «ενεργοποίηση των αδύναμων μαθητών».
- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού: Η πλειοψηφία (75%) αντιλαμβάνεται τον ρόλο της ως «καθοδηγητικό/συμβουλευτικό» και όχι ως αυθεντία. Αυτό δείχνει μια σημαντική στροφή στη νοοτροπία των σύγχρονων εκπαιδευτικών.

Δυσκολίες και Εμπόδια

Χρόνος: Το 41,7% δηλώνει ότι ο χρόνος που απαιτείται για τον σχεδιασμό μιας ομαδικής δραστηριότητας (30-60 λεπτά) είναι συχνά απαγορευτικός δεδομένου του φόρτου εργασίας.



Αναλυτικό Πρόγραμμα: Η ανάγκη κάλυψης της ύλης αναφέρεται ως ο κυριότερος λόγος εγκατάλειψης της μεθόδου.

Υποδομές: Η παλαιότητα των κτιρίων και η σταθερή διάταξη των θρανίων εμποδίζουν τη γρήγορη αναδιάταξη της τάξης σε ομάδες.

Διαχείριση τάξης: Ο αυξημένος θόρυβος και οι πιθανές συγκρούσεις μεταξύ μαθητών κατά τη διάρκεια της συνεργασίας αποτελούν πηγή άγχους για το 40% των συμμετεχόντων.

Συζήτηση

Τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνουν ότι η ομαδική διδασκαλία βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών, αλλά η εφαρμογή της παραμένει «αποσπασματική». Η θετική στάση που καταγράφηκε (άνω του 80%) συγκρούεται με την καθημερινή πρακτική όπου η μετωπική διδασκαλία εξακολουθεί να κυριαρχεί λόγω εξωτερικών πιέσεων.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακή εξειδίκευση (M.Sc.) ή εκείνοι που έχουν παρακολουθήσει πρόσφατα προγράμματα επιμόρφωσης, εμφανίζουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στη διαχείριση των ομάδων. Αυτό υποδηλώνει ότι η δυσκολία δεν έγκειται στην ίδια τη μέθοδο, αλλά στην έλλειψη πρακτικής εξάσκησης των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η Συμβουλευτική διάσταση του ρόλου του δασκάλου αναδεικνύεται ως κλειδί: ο δάσκαλος πρέπει να είναι σε θέση να παρεμβαίνει διακριτικά για να εξισορροπεί τις σχέσεις ισχύος εντός των ομάδων, διασφαλίζοντας ότι όλοι οι μαθητές συμμετέχουν ισότιμα.

Συμπεράσματα

Η ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης οδηγεί σε ορισμένα κρίσιμα συμπεράσματα για το μέλλον της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα:

- Ανάγκη για ευέλικτα Προγράμματα Σπουδών: Είναι αναγκαίο να μειωθεί η έκταση της διδακτέας ύλης, δίνοντας έμφαση στην ποιότητα της μάθησης μέσω projects και ομαδικών εργασιών.
- Βιωματική Επιμόρφωση: Οι εκπαιδευτικοί δεν χρειάζονται άλλη θεωρία. Χρειάζονται πρακτικά εργαστήρια (workshops) όπου θα εκπαιδευτούν σε τεχνικές διαχείρισης ομάδων, επίλυσης συγκρούσεων και αξιολόγησης της ομαδικής εργασίας.
- Υλικοτεχνική Αναβάθμιση: Οι σχολικές αίθουσες πρέπει να σχεδιάζονται με γνώμονα την ευελιξία (π.χ. θρανία σε σχήμα τραπεζίου, φορητός τεχνολογικός εξοπλισμός).
- Καλλιέργεια συνεργατικής κουλτούρας: Η ομαδική εργασία πρέπει να ξεκινά από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, ώστε να γίνει οργανικό κομμάτι της ταυτότητας του μαθητή.

Η ομαδική διδασκαλία δεν είναι πολυτέλεια· είναι η απάντηση της εκπαίδευσης στις προκλήσεις του 21ου αιώνα. Η επένδυση σε αυτήν σημαίνει επένδυση σε μαθητές που ξέρουν να επικοινωνούν, να συνεργάζονται και να παράγουν γνώση συλλογικά.

Βιβλιογραφία

Averof – Ioannou, T. (1990). *Synergasia sti mathisi, synergasia se omades sto mathima tis Meletis Perivallontos.* Athina: Thymari.

Anagnostopoulou, M. (2001). *I Omadiki Didaskalia stin Ekpaidefsi*. Thessaloniki: Ekdotikos oikos adelfon Kyriakidi.

Baudrit, A. (2007) *«I omadiki mathisi»*, Mtf. Krommyda, E. Athina, Ekdoseis Kedros

Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds, Possible Words*. Harvard University Press.

Chatzidimou, D., Taratori, E. (2001), *I omadiki didaskalia sti didaktiki praxi, sto: Oloimero Scholeio – Leitourgia kai prooptikes* (epim. I. Pyrgiotaki), Athina: Organismos Ekdoseon Didaktikon Vivlion, ss. 131-140.

Chatzidimou, D., kai Anagnostopoulou, M. S. (2011). *Oi omades ergasias ton mathiton stin ekpaidefsi.* Thessaloniki: Ekdotikos Oikos Adelfon Kyriakidi.

Chatzidimou, D. (2012). *Eisagogi sti thematiki tis Didaskalias. Symvoli sti theoria kai stin praxi tis didaskalias.* Thessaloniki: Ekdotikos Oikos Adelfon Kyriakidi

DEPPS/PI, (2003). Diathesimo: http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/

fek303.pdf

Dervisis, S. (1998). *Oi mathites mias taxis os koinoniki omada kai i omadokentriki didaskalia*. Athina: Gutenberg.

Dervisis, St. N. (1999)· *Synchroni Geniki Methodologia tis Didaskalias - Mathisis*. Thessaloniki: aftoekdosi.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education.* New York: Macmillan

Edwards, D., & Mercer, N. (1987). *Common knowledge: The development of understanding in the classroom.* New York, NY, US: Methuen.

Germanos, D. (2003). *Oi toichoi tis gnosis, scholikos choros kai ekpaidefsi*, Athina: Gutenberg.

Jaques, D. (2004*), «Mathisi se omades encheiridio gia osous syntonizoun omades enilikon ekpaidevomenon»*, Mtf. Fillips, N. Athina, Ekdoseis Metaichmio

Kakana, D-M. (2008). *I omadosynergatiki didaskalia kai mathisi. Theoritikes prosengiseis kai ekpaideftikes prooptikes*. Thessaloniki: Ekdotikos Oikos Adelfon Kyriakidi.

Kazela, K. (2009). *Omadosynergatiki didaskalia kai mathisi stin proscholiki ekpaidefsi. Theoria kai praktikes efarmoges*. Athina: Ekdoseis Odysseas.

Kakana D.M. & Kazela K., 2007. Ergasia se omades. Seminario AKIDA Kypros 17-19 Maiou. Diathesimo: https://oiko.wordpress.com/

Makrothink Institute, (2015). *Literature review of the cooperative Learning strategy-Student team achievement division* Vol.7, No 1

Matsangouras I. (2002). *I exelixi tis Didaktikis*. Ekdoseis: Gutemberg

Matsangouras, I. (2006). *I Scholiki Taxi. Theoria tis didaskalias: Choros, Omada, Peitharchia, Methodos*. Athina: Grigoris.

Penn State,(2007). *Jigsaw Strategy*, Schreyer Institute for Teaching Excellence

Roussaki, Ch. (2009,2010). *«Apo tin daskalokentriki stin omadosynergatiki didaskalia»* (Dimosievmeni), Tmima filosofikon kai koinonikon spoudon, Panepistimio Kritis.

Satya, P. (2012/2013). *The effect of using teams games tournaments on the vocabulary achievement of the eighth year students of SMP laboratorium Singaraja in academic year 2012/2013*, University Pendidikan Ganesha Singaraja, Indonesia

Tsimpoukeli, M. (2010). *Dimiourgikotita kai Synergasia sti Diadikasia tis Mathisis: mia erevna drasis.* Aristoteleio Panepistimio, Thessaloniki.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes, 6, (pp 79-91).* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

.

Οι στάσεις των Αξιωματικών Γέφυρας Εμπορικού Ναυτικού απέναντι στα Ναυτικά Αγγλικά: Ποσοτική έρευνα.

Αργυρώ Μητριτσάκη, Καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, M.Ed.

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα μελετάει τις στάσεις των Αξιωματικών Γέφυρας Εμπορικού Ναυτικού απέναντι στα Ναυτικά Αγγλικά, σε ένα διεθνοποιημένο ναυτιλιακό περιβάλλον όπου η αγγλική γλώσσα λειτουργεί ως lingua franca. Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να απαντήσει στο ερευνητικό ερώτημα: «Ποιες είναι οι στάσεις των επαγγελματιών Αξιωματικών Γέφυρας απέναντι στα Ναυτικά Αγγλικά;». Στην έρευνα συμμετείχαν 117 επαγγελματίες αξιωματικοί διαφορετικών βαθμών. Τα αποτελέσματα αποκαλύπτουν ιδιαίτερα θετικές στάσεις, καθώς η πλειοψηφία αναγνωρίζει τα Ναυτικά Αγγλικά ως εργαλείο ασφαλούς επικοινωνίας, επαγγελματικής ανέλιξης και ακαδημαϊκής εξέλιξης. Δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ βαθμών. Τα ευρήματα ενισχύουν τη σημασία των Αγγλικών Ειδικού Σκοπού στα πλαίσια της ναυτικής εκπαίδευσης και αναδεικνύουν τη σπουδαιότητα της δια βίου μάθησης στην επαγγελματική ανάπτυξη των αξιωματικών.

Λέξεις-Κλειδιά : Ναυτικά Αγγλικά, Αγγλικά Ειδικού Σκοπού, Αξιωματικοί Γέφυρας, Στάσεις, Δια Βίου Μάθηση

Attitudes of Merchant Marine Deck Officers towards Maritime English: A Quantitative Research

Argyro Mitritsaki, English Language Teacher, M.Ed.

Abstract

This study investigates how Merchant Marine Deck Officers perceive Maritime English within the contemporary multilingual shipping environment where English functions as the lingua franca of global maritime operations. This study addresses the question: What are the attitudes of professional Merchant Marine Deck Officers towards Maritime English? A quantitative survey was conducted among 117 professional Deck Officers of different ranks. The findings indicate overwhelmingly positive attitudes, as the vast majority recognize Maritime English as fundamental for safe and effective communication on board, professional advancement, and academic development. No statistically significant differences were observed among ranks. The results highlight the importance of English for Specific Purposes (ESP) in maritime education and training and emphasize the contribution of lifelong learning to officers' professional development. Maritime English is perceived not only as a regulatory requirement but as a key component of professional competence in the global shipping industry.

Key-words: Maritime English, English for Specific Purposes, Deck Officers, Attitudes, Lifelong Learning

Introduction

The globalization of shipping industry has established English as the operational language of international maritime communication. Maritime English extends beyond an academic subject within Merchant Marine Academies; it is a functional and safety skill required for daily shipboard operations, external shore- based communication, and interaction among multinational crew.

Despite its institutional importance, limited research has examined how professional Deck Officers themselves perceive Maritime English. Exploring officers' attitudes is important, as they influence motivation, professional identity, and willingness to engage in lifelong learning. The present study therefore addresses the following research question:

What are the attitudes of professional Merchant Marine Deck Officers towards Maritime English?

Literature Review

English for Specific Purposes (ESP)

English for Specific Purposes (ESP) developed from the understanding that language teaching should be tailored to learners' professional requirements. Hutchinson and Waters (1987) described ESP as an approach based on needs analysis, where content and methodology are determined by the learners' target situations. Dudley-Evans and St John (1998) further highlighted that ESP focuses on language use appropriate to specific disciplines and professional activities. In this spectrum, Maritime English can be seen as a specialized form of ESP, integrating field specific terminology, discourse, and communicative practices.

Maritime English and Professional Context

Maritime English functions as a standardized means of communication within the shipping industry. The IMO Standard Marine Communication Phrases (SMCP) were established in order to minimize misunderstandings and enhance navigational safety (Trenkner, 2005). Given the multinational composition of contemporary crews, linguistic competence in Maritime English ensures the operational efficiency and safety. However, while communicative needs have been addressed by previous research, the attitudinal aspects of Deck Officers remain under-investigated. The current study contributes to this gap by examining officers' perceptions and attitudes towards the language.

Methodology

Participants

The study sample involved 117 professional Merchant Marine Deck Officers representing different ranks within the deck department. More specifically, the sample included 24 Chief Officers, 27 Masters, 42 Second Officers, 8 Staff Captains, and 16 Third Officers. Including participants from multiple ranks ensured representation across varying levels of professional experience, responsibility, and decision-making authority. This distribution allowed for comparative analysis concerning attitudes among senior and junior officers and facilitated the examination of potential rank related differences in perceptions towards Maritime English.

Questionnaire

Data were collected through a structured questionnaire consisting of closed-ended Likert-type items aimed to evaluate officers' attitudes toward Maritime English. The tool investigated perceptions regarding Maritime English in relation to its usefulness in personal and professional life, its role in facilitating communication with foreign crew members, its contribution in career advancement, and its potential advantages for postgraduate studies. Additional items examined its perceived value to business promotion, understanding operational orders, and its overall significance within the global shipping industry. The questionnaire also addressed affective aspects, including intrinsic interest in learning Maritime English and perceived stress associated with its acquisition.

Statistical Analysis

Descriptive statistics were used to summarize the data of agreement/disagreement rates and Pearson's Chi-square tests were applied to assess differences among ranks. The statistical significance was set at $p < 0.05$.

Results

The statistical analysis indicated exceptionally high levels of agreement across all examined aspects regarding Maritime English. Specifically, a total of 97.4% of participants considered that Maritime English is helpful in their personal and professional lives, with no statistically significant differences observed across ranks ($p = 0.762$). Similarly, 96.6% agreed that improving Maritime English enhances communication with foreign crew members ($p = 0.076$). A similar percentage (97.4%) indicated that Maritime English is seen as a factor that enhances job opportunities ($p = 0.519$), while 94.0% acknowledged its contribution to postgraduate studies ($p = 0.698$).

In addition, 96.6% stated that Maritime English improves their understanding of operational orders onboard ($p = 0.374$), and 98.3% considered it an asset for the global

shipping industry (p = 0.384). Moreover, 96.6% revealed English as a professional asset within their working field (p = 0.676). No statistically significant differences were detected among the different ranks, reflecting a strong consensus among officers of different ranks.

The findings also addressed intrinsic motivation and affective responses. A majority (81.2%) reported that they had always been interested in learning Maritime English, while 70.1% stated that Maritime English was among their personal interests. However, 43.6% of the participants admitted that learning Maritime English had been a stressful experience. Although Third Officers reported higher levels of stress compared to other ranks, the differences were not statistically significant.

Discussion

The results of this study provide a clear response to the research question, showing that professional Merchant Marine Deck Officers hold overwhelmingly positive attitudes toward Maritime English. The findings indicate that Maritime English is widely regarded as a professional necessity that facilitates effective communication among multilingual crews and contributes directly to operational safety. The participants also perceived it as a skill that promotes career advancement and academic development within the global maritime industry.

The lack of statistically significant differences across ranks indicates that recognition of the value of Maritime English is consistently acknowledged among the deck department. At the same time, the notable proportion of officers reporting stress during language learning emphasizes the significance of addressing affective factors in instructional design. Teaching strategies that promote communicative confidence and reduce anxiety could further improve the effectiveness of Maritime English education within both Merchant Marine Institutions and lifelong learning frameworks.

Concluding remarks

The study confirms that Maritime English is significant among professional Deck Officers. It is recognized as essential for operational safety, effective communication, career progression, and academic advancement. These findings support the principles of ESP, emphasizing the importance of teaching methods based on the learners' professional needs. Furthermore, they highlight Maritime English as a cornerstone of lifelong professional development in the maritime sector. Further research could investigate changes in Deck Officers attitudes over time and potential correlations between attitudes and levels of language proficiency.

References

Dudley-Evans, T. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press

Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mitritsaki, A. (2022). *A Needs Analysis of Maritime English language speaking skill: A survey among professional Deck Officers.* Hellenic Open University.

Trenkner, P. (2005). The IMO -Standard Marine Communication Phrases - *Refreshing memories to refresh motivation*. Presented at the IMLA 17th International Maritime English Conference, Marseille, France.

Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στη Ψηφιακή Εποχή: Ποιότητα, Υποστήριξη και Παιδαγωγική Καινοτομία

Ευτυχία Νάννη, Δρ. Παιδαγωγικής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη

Η ραγδαία εξέλιξη των ψηφιακών τεχνολογιών έχει μετασχηματίσει ριζικά τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τη διδασκαλία, τη μάθηση και την πρόσβαση στη γνώση. Η Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (ΑεξΑΕ) αποτελεί έναν από τους πλέον δυναμικά αναπτυσσόμενους τομείς της εκπαίδευσης, καθώς προάγει τη δια βίου μάθηση, την ισότητα ευκαιριών και την παιδαγωγική καινοτομία. Στο παρόν άρθρο εξετάζεται η ΑεξΑΕ στη νέα ψηφιακή εποχή μέσα από τρεις βασικούς άξονες: την ποιότητα, την υποστήριξη των εκπαιδευομένων και τις καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές. Η ανάλυση βασίζεται σε θεωρητικά μοντέλα και παραδείγματα καλών πρακτικών από την ελληνική και διεθνή εμπειρία. Τα ευρήματα αναδεικνύουν ότι η αποτελεσματικότητα της ΑεξΑΕ εξαρτάται πρωτίστως από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό, τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τη συστηματική διασφάλιση ποιότητας.

Λέξεις-κλειδιά: ανοικτή εκπαίδευση, εξ αποστάσεως μάθηση, ποιότητα, παιδαγωγική καινοτομία, υποστήριξη εκπαιδευομένων

Open and Distance Education in the Digital Era: Quality, Support, and Pedagogical Innovation

Eftychia Nanni, PhD in Pedagogy, University of Ioannina

Abstract

The rapid development of digital technologies has substantially transformed teaching, learning, and access to knowledge. Open and Distance Education (ODE) has emerged as one of the most dynamically developing fields of education, as it promotes lifelong learning, equality of opportunity, and pedagogical innovation. This article examines ODE in the new digital era through three main axes: quality, learner support, and innovative pedagogical practices. The analysis is based on theoretical models and examples of good practice from both Greek and international experience. The findings highlight that the effectiveness of ODE depends primarily on pedagogical design, the continuous professional development of educators, and the systematic assurance of quality.

Key-words: open education, distance learning, quality, innovation, learner support

Εισαγωγή

Η εξέλιξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) έχει αναδιαμορφώσει ριζικά τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τη μάθηση και τη διδασκαλία. Η πρόσβαση στη γνώση δεν αποτελεί πλέον προνόμιο μιας περιορισμένης

ακαδημαϊκής κοινότητας, αλλά δικαίωμα όλων, ανεξαρτήτως γεωγραφικής θέσης και κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου. Στο πλαίσιο αυτό, η ΑεξΑΕ αναδύεται ως βασικός πυλώνας για τη δημοκρατικοποίηση της εκπαίδευσης και την προώθηση της ισότητας ευκαιριών.

Στην Ελλάδα, η θεσμοθέτηση της ΑεξΑΕ με την ίδρυση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) το 1997 αποτέλεσε σταθμό στη μετάβαση από τη συμβατική πανεπιστημιακή εκπαίδευση προς πιο ανοικτές και ευέλικτες μορφές μάθησης (Karalis & Pasias, 2021). Το ΕΑΠ, ακολουθώντας το παράδειγμα διεθνών ανοικτών πανεπιστημίων, ανέπτυξε προγράμματα σπουδών που συνδυάζουν επιστημονική εγκυρότητα, παιδαγωγική τεκμηρίωση και καινοτόμα τεχνολογικά εργαλεία.

Η ΑεξΑΕ σήμερα καλείται να ανταποκριθεί σε προκλήσεις που σχετίζονται με την ποιότητα των προγραμμάτων, την υποστήριξη των εκπαιδευομένων και την αξιοποίηση καινοτόμων πρακτικών. Όπως επισημαίνει ο Moore (1993), η ουσία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης βρίσκεται στη «συναλλακτική απόσταση» μεταξύ διδάσκοντος και φοιτητή· μια απόσταση που δεν είναι μόνο φυσική αλλά και παιδαγωγική, συναισθηματική και επικοινωνιακή. Η μείωση αυτής της απόστασης προϋποθέτει σχεδιασμό, τεχνογνωσία και ανθρώπινη παρουσία.

Το παρόν άρθρο επιδιώκει να συμβάλει στον επιστημονικό διάλογο για την ΑεξΑΕ στη νέα ψηφιακή εποχή, εστιάζοντας σε τρεις βασικούς άξονες που καθορίζουν την αποτελεσματικότητά της. Πρώτον, εξετάζεται η ποιότητα, δηλαδή οι μηχανισμοί που διασφαλίζουν την αξιοπιστία, τη συνοχή και την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων σπουδών. Δεύτερον, αναλύεται η υποστήριξη των εκπαιδευομένων, η οποία περιλαμβάνει τις παιδαγωγικές, ψυχοκοινωνικές και τεχνικές δομές που ενδυναμώνουν τον φοιτητή και προάγουν τη μαθησιακή αυτονομία. Τρίτον, διερευνάται η καινοτομία, με έμφαση στις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και τις τεχνολογικές εφαρμογές που αναδύονται μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση εκπαίδευσης και τεχνολογίας. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, οι πολιτικές του Erasmus+ (European Commission, 2022) προάγουν την ανοιχτότητα, τη δια βίου μάθηση και την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση, εδραιώνοντας το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Η εργασία υιοθετεί θεωρητική και συνθετική προσέγγιση, βασισμένη στη διεθνή βιβλιογραφία και στην ελληνική εμπειρία, με στόχο να αποδώσει μια ολοκληρωμένη εικόνα της Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης ως δυναμικού και εξελισσόμενου πεδίου της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η ΑεξΑΕ στηρίζεται σε ένα πλέγμα θεωριών που καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο νοείται η μάθηση, η επικοινωνία και η υποστήριξη των εκπαιδευομένων. Η εξέλιξη των θεωρητικών προσεγγίσεων αντικατοπτρίζει τη μετάβαση από τη δασκαλοκεντρική στην μαθητοκεντρική και, τελικά, στη συνεργατική και συνδεδεμένη μάθηση. Οι Moore και Kearsley (2012) αντιμετωπίζουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως ένα

ολοκληρωμένο σύστημα, όπου η τεχνολογία, η παιδαγωγική και η υποστήριξη λειτουργούν αλληλοσυμπληρωματικά.

Όπως σημειώνει ο Anderson (2008), η αποτελεσματική διαδικτυακή μάθηση προϋποθέτει την ισόρροπη αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητή, διδάσκοντος και περιεχομένου, ώστε να καλλιεργείται η ενεργός συμμετοχή και η αυτονομία του εκπαιδευομένου. Κεντρική θέση στη θεμελίωση της ΑεξΑΕ κατέχει η θεωρία της συναλλακτικής απόστασης (Theory of Transactional Distance) του Moore (1993). Ο Moore υποστηρίζει ότι η εξ αποστάσεως μάθηση χαρακτηρίζεται από μια ψυχολογική και επικοινωνιακή απόσταση μεταξύ διδάσκοντος και εκπαιδευομένου, η οποία μπορεί να μειωθεί μέσω της ενεργούς αλληλεπίδρασης και της συστηματικής υποστήριξης. Η συναλλακτική αυτή απόσταση προσδιορίζεται από τρεις βασικούς παράγοντες: τη δομή του προγράμματος, που αφορά τον βαθμό ευελιξίας και προσαρμοστικότητας του μαθησιακού σχεδιασμού, τον διάλογο που αναπτύσσεται ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο, καθώς και την αυτονομία του εκπαιδευομένου, δηλαδή την ικανότητά του να ρυθμίζει και να καθοδηγεί τη μαθησιακή του πορεία. Η αυτονομία αυτή συνδέεται με τη θεωρία της κοινωνικής γνωστικής μάθησης του Bandura (1986), σύμφωνα με την οποία η αυτορρύθμιση και η ενίσχυση της αυτο-αποτελεσματικότητας αποτελούν θεμέλια της επιτυχούς μάθησης εξ αποστάσεως. Η ισορροπία ανάμεσα στους τρεις αυτούς παράγοντες καθορίζει τελικά την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής εμπειρίας. Η θεωρία της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης του Knowles (1975) συμπληρώνει την προσέγγιση του Moore, αναγνωρίζοντας τον εκπαιδευόμενο ως ενεργό υποκείμενο που σχεδιάζει, υλοποιεί και αξιολογεί τη δική του μαθησιακή πορεία.

Στη συνέχεια, ο Siemens (2005) εισήγαγε τη θεωρία του Κονεκτιβισμού (Connectivism), σύμφωνα με την οποία η γνώση δεν βρίσκεται αποκλειστικά στο άτομο, αλλά στα δίκτυα που δημιουργεί μέσω της επικοινωνίας και της τεχνολογίας. Η μάθηση θεωρείται διαδικασία διασύνδεσης και διαχείρισης πληροφοριών σε ένα πολυεπίπεδο ψηφιακό οικοσύστημα. Αυτό το μοντέλο ταιριάζει απόλυτα με τη φιλοσοφία της ανοικτής εκπαίδευσης, όπου η γνώση είναι ρευστή, συλλογική και διαμοιρασμένη. Ο Downes (2008) συμπληρώνει ότι η μάθηση στο συνδετιστικό πλαίσιο βασίζεται στη δημιουργία και διατήρηση συνδέσεων μεταξύ ανθρώπων, πληροφοριών και τεχνολογικών εργαλείων, μετατρέποντας τη γνώση σε δυναμικό και δικτυακό φαινόμενο.

Οι Kop και Hill (2008) υποστηρίζουν ότι ο συνδετισμός αντανακλά τη μετάβαση από τα παραδοσιακά παιδαγωγικά μοντέλα προς μια πιο ρευστή, δικτυακή και διαδραστική μορφή μάθησης. Στο ίδιο πνεύμα, οι Anderson και Dron (2011) ταξινομούν την εξέλιξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε τρεις παιδαγωγικές «γενιές» — τη συμπεριφοριστική, την εποικοδομιστική και τη συνδετιστική — οι οποίες αποτυπώνουν τη μετατόπιση από τη δασκαλοκεντρική στην συνεργατική και δικτυακή μάθηση.

Παράλληλα, η θεωρία του Κοινωνικού Εποικοδομισμού του Vygotsky (1978) αναδεικνύει τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη μάθηση. Η έννοια της «ζώνης επικείμενης ανάπτυξης» υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευόμενοι επιτυγχάνουν υψηλότερα επίπεδα κατανόησης όταν συνεργάζονται με άλλους. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση,

μέσα από φόρουμ, διαδικτυακές συζητήσεις και συνεργατικές δραστηριότητες, μπορεί να προσφέρει αυτό το δυναμικό περιβάλλον αλληλεπίδρασης.

Η θεωρία του Μετασχηματιστικού Αναστοχασμού του Mezirow (1991) εμπλουτίζει περαιτέρω το πλαίσιο, εστιάζοντας στους ενήλικες εκπαιδευόμενους. Η μάθηση δεν είναι απλή απόκτηση γνώσεων, αλλά διαδικασία αλλαγής της προοπτικής, μέσα από τον κριτικό στοχασμό και τη συνειδητοποίηση των εμπειριών. Η ΑεξΑΕ, απευθυνόμενη κυρίως σε ενήλικες, προσφέρει ευκαιρίες για αυτοκαθοδηγούμενη και αναστοχαστική μάθηση, ενισχύοντας τη χειραφέτηση του εκπαιδευομένου.

Η θεωρία της Κοινωνικής Παρουσίας (Social Presence Theory) των Short, Williams & Christie (1976) δίνει έμφαση στη συναισθηματική και επικοινωνιακή διάσταση της μάθησης. Η αίσθηση ότι οι άλλοι «είναι παρόντες» στο ψηφιακό περιβάλλον ενισχύει την εμπιστοσύνη και μειώνει το αίσθημα απομόνωσης. Η καλλιέργεια αυτής της παρουσίας αποτελεί κρίσιμο παράγοντα επιτυχίας στις διαδικτυακές κοινότητες μάθησης.

Τέλος, ο Wenger (1998) εισήγαγε τη θεωρία των Κοινοτήτων Πρακτικής (Communities of Practice), σύμφωνα με την οποία η μάθηση είναι διαδικασία κοινωνικής συμμετοχής. Οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν μέσα από τη συνεργασία, τη συζήτηση και την ανταλλαγή εμπειριών με ανθρώπους που μοιράζονται κοινά ενδιαφέροντα. Στην ΑεξΑΕ, οι κοινότητες πρακτικής ενισχύονται από τα ψηφιακά περιβάλλοντα, όπου η μάθηση γίνεται συλλογική, διαδραστική και αυτοοργανωμένη.

Οι παραπάνω θεωρίες συνθέτουν ένα ολιστικό παιδαγωγικό μοντέλο για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η μάθηση αναγνωρίζεται ως κοινωνική, δυναμική και αλληλεπιδραστική διαδικασία, που υποστηρίζεται από την τεχνολογία αλλά καθορίζεται από τις ανθρώπινες σχέσεις και αξίες.

Ποιότητα και Υποστήριξη στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Η έννοια της ποιότητας αποτελεί κεντρικό ζητούμενο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και δεν περιορίζεται στη συμμόρφωση με προκαθορισμένα πρότυπα ή διαδικασίες, αλλά αναφέρεται στη συνολική μαθησιακή εμπειρία και στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σύμφωνα με τη Jung (2011), η ποιότητα στην ΑεξΑΕ είναι πολυδιάστατη και περιλαμβάνει παραμέτρους που σχετίζονται με τη δομή του προγράμματος, την παιδαγωγική μεθοδολογία, την επάρκεια και την επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού, την υποστήριξη των εκπαιδευομένων, καθώς και την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ειδικότερα, η ποιότητα μπορεί να προσεγγιστεί μέσα από τρεις κύριες διαστάσεις: την παιδαγωγική, την τεχνολογική και την υποστηρικτική. Η παιδαγωγική διάσταση αφορά τον τρόπο με τον οποίο οργανώνονται η διδασκαλία και οι μαθησιακές δραστηριότητες, η τεχνολογική σχετίζεται με τη λειτουργικότητα, τη διαδραστικότητα και την προσβασιμότητα των ψηφιακών περιβαλλόντων, ενώ η υποστηρικτική ποιότητα αναφέρεται στην καθοδήγηση, την ανατροφοδότηση και τη συναισθηματική ενίσχυση των φοιτητών. Ο Garrison (2017) επισημαίνει ότι η ποιότητα στην ηλεκτρονική μάθηση προϋποθέτει την καλλιέργεια συνεργατικής

σκέψης και την ύπαρξη παιδαγωγικού πλαισίου που ενισχύει τη στοχαστική και ενεργή συμμετοχή.

Η υποστήριξη των εκπαιδευομένων αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της συνολικής ποιότητας και βασικό δείκτη επιτυχίας ενός προγράμματος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Όπως υπογραμμίζει ο Kember (2019), η παρακίνηση των εκπαιδευομένων ενισχύεται όταν η διδασκαλία συνδέεται με προσωπικά νοήματα και αυθεντικά μαθησιακά κίνητρα. Σύμφωνα με τον Tait (2014), η υποστήριξη δεν πρέπει να θεωρείται συμπληρωματική παροχή, αλλά ουσιώδες στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι εκπαιδευόμενοι εξ αποστάσεως, οι οποίοι συχνά συνδυάζουν τις σπουδές με επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις, χρειάζονται ένα περιβάλλον που θα ενισχύει την αυτορρύθμιση, την ευελιξία και την αυτοπεποίθησή τους. Οι υπηρεσίες υποστήριξης περιλαμβάνουν την ακαδημαϊκή καθοδήγηση μέσω τακτικής επικοινωνίας και ανατροφοδότησης, την τεχνική βοήθεια για την επίλυση δυσκολιών που σχετίζονται με τις ψηφιακές πλατφόρμες, καθώς και την ψυχοκοινωνική ενδυνάμωση μέσω συμβουλευτικών δομών και κοινοτήτων πρακτικής.

Η Salmon (2003) υπογραμμίζει τον ρόλο του εκπαιδευτή ως ηλεκτρονικού συντονιστή (e-moderator), ο οποίος καθοδηγεί, εμψυχώνει και διατηρεί ενεργή την αλληλεπίδραση στις διαδικτυακές κοινότητες μάθησης. Το μοντέλο Community of Inquiry των Garrison, Anderson & Archer (2000) τονίζει ότι η αποτελεσματική εξ αποστάσεως μάθηση προκύπτει από την αλληλεπίδραση γνωστικής, κοινωνικής και διδακτικής παρουσίας, στοιχεία που συγκροτούν ένα ολοκληρωμένο περιβάλλον ποιότητας και υποστήριξης.

Η ποιότητα και η υποστήριξη αποτελούν δύο αλληλένδετες έννοιες, οι οποίες δεν μπορούν να εξεταστούν απομονωμένα. Η απουσία της μίας επηρεάζει άμεσα την αποτελεσματικότητα της άλλης, ενώ η συνύπαρξή τους συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός δυναμικού και ενδυναμωτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Η επιτυχία της ΑεξΑΕ εξαρτάται, τελικά, από τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων να καλλιεργήσουν μια κουλτούρα ποιότητας, όπου η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευομένων, η συνεργασία μεταξύ όλων των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας και η συνεχής ανατροφοδότηση αποτελούν θεμέλια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και εγγύηση για τη βιώσιμη ανάπτυξή της.

Καινοτόμες Παιδαγωγικές Εφαρμογές στην Ψηφιακή Εποχή

Η τεχνολογική εξέλιξη των τελευταίων ετών έχει επαναπροσδιορίσει ριζικά τον ρόλο του εκπαιδευτικού και του φοιτητή, οδηγώντας στη δημιουργία νέων παιδαγωγικών πρακτικών που συνδυάζουν τη θεωρία, την τεχνολογία και τη βιωματική εμπειρία. Οι καινοτόμες παιδαγωγικές εφαρμογές στην ΑεξΑΕ δεν περιορίζονται στη χρήση σύγχρονων εργαλείων, αλλά ενσωματώνουν νέα μοντέλα μάθησης που ενθαρρύνουν τη συνεργατικότητα, τη δημιουργικότητα και την αυτορρύθμιση.

Η διαδικτυακή συνεργατική μάθηση (Online Collaborative Learning – OCL), που αναπτύχθηκε από την Harasim (2012), αποτελεί θεμέλιο λίθο της σύγχρονης ΑεξΑΕ. Η θεωρία αυτή δίνει έμφαση στην κοινωνική αλληλεπίδραση, τη συλλογική κατασκευή της γνώσης και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν σε ομαδικά έργα, διαδικτυακές συζητήσεις και ανταλλαγές ιδεών, με τον εκπαιδευτικό να λειτουργεί ως συντονιστής και εμψυχωτής.

Στο ίδιο πλαίσιο, η χρήση εργαλείων Web 2.0 όπως τα wiki, τα blogs και τα συνεργατικά έγγραφα (π.χ. Google Docs) ενισχύει τη συμμετοχή και τη συν-δημιουργία περιεχομένου. Η μάθηση γίνεται περισσότερο ανοικτή και διαμοιρασμένη, προάγοντας την αλληλεγγύη και τον αναστοχασμό.

Η παιγνιοποίηση (gamification) εισάγει στη διδασκαλία στοιχεία παιχνιδιού, όπως αποστολές, προκλήσεις και συστήματα επιβράβευσης, ώστε να ενισχυθεί η κινητοποίηση και η διατήρηση του ενδιαφέροντος (Dicheva et al., 2015). Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η παιγνιοποίηση χρησιμοποιείται τόσο σε πλατφόρμες MOOCs όσο και σε εικονικά εργαστήρια, μετατρέποντας τη μάθηση σε ενεργή και ευχάριστη διαδικασία.

Η μάθηση μέσω έργου (Project-Based Learning – PBL) ενισχύει τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και καλλιεργεί δεξιότητες του 21ου αιώνα, όπως η συνεργασία και η επίλυση προβλημάτων (Bell, 2010). Στο ΕΑΠ και σε παρόμοια ιδρύματα, οι φοιτητές σχεδιάζουν και υλοποιούν ομαδικά projects, αξιοποιώντας εργαλεία όπως το Canva, το Miro ή το Padlet. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, αναπτύσσουν δεξιότητες αυτονομίας, αναστοχασμού και δημιουργικής σκέψης.

Η μεικτή μάθηση (Blended Learning) και η ανεστραμμένη τάξη (Flipped Classroom) αντιπροσωπεύουν μια σημαντική παιδαγωγική στροφή. Οι φοιτητές μελετούν το θεωρητικό υλικό ασύγχρονα και αφιερώνουν τις σύγχρονες συνεδρίες σε διάλογο, συνεργασία και ανάλυση προβλημάτων (Karalis & Raikou, 2020). Η προσέγγιση αυτή μετατρέπει τον εκπαιδευτή σε διευκολυντή της μάθησης και τους φοιτητές σε ενεργούς δημιουργούς γνώσης.

Η μάθηση μέσω προσομοιώσεων και εικονικής πραγματικότητας (Virtual & Augmented Reality) προσφέρει μοναδικές εμπειρίες βιωματικής εκπαίδευσης. Οι φοιτητές μπορούν να «επισκεφθούν» εικονικά περιβάλλοντα, να πειραματιστούν ή να συνεργαστούν σε προσομοιωμένες καταστάσεις, αναπτύσσοντας βαθύτερη κατανόηση και ενσυναίσθηση (Bower, 2019).

Η τεχνητή νοημοσύνη (AI) έχει αρχίσει να επηρεάζει δραστικά το πεδίο της εκπαίδευσης, δημιουργώντας νέα πεδία, όπως τα έξυπνα περιβάλλοντα μάθησης (Intelligent Learning Environments) και τα προσαρμοστικά συστήματα. Αυτά αναλύουν τη συμπεριφορά του φοιτητή και προσαρμόζουν το περιεχόμενο στις ανάγκες του, προσφέροντας εξατομικευμένη υποστήριξη (Selwyn, 2019). Ωστόσο, η χρήση της AI απαιτεί

ηθικό πλαίσιο, ώστε να διασφαλίζεται η διαφάνεια, η προστασία δεδομένων και η παιδαγωγική ευθύνη.

Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν επίσης οι Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι (Open Educational Resources – OER) και τα Μαζικά Ανοικτά Διαδικτυακά Μαθήματα (MOOCs), τα οποία προάγουν τη δημοκρατικοποίηση της γνώσης (Yuan & Powell, 2013). Μέσω των OER, το μαθησιακό υλικό γίνεται προσβάσιμο, επαναχρησιμοποιήσιμο και προσαρμόσιμο, ενώ τα MOOCs επιτρέπουν τη συμμετοχή σε διεθνείς κοινότητες μάθησης.

Οι κοινότητες πρακτικής και τα κοινωνικά δίκτυα μάθησης (learning networks) αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο της ψηφιακής εποχής. Μέσα από πλατφόρμες όπως το Edmodo ή το LinkedIn Learning, οι εκπαιδευόμενοι συνδέονται, ανταλλάσσουν εμπειρίες και συνδιαμορφώνουν τη γνώση τους (Veletsianos & Navarrete, 2012). Η συνεργασία και η δικτύωση καλλιεργούν την κοινωνική παρουσία και ενισχύουν τη μάθηση ως κοινοτική εμπειρία.

Τέλος, η βιωματική μάθηση μέσω ψηφιακών εργαλείων (experiential digital learning) ενισχύει τη συμμετοχή και την αυθεντικότητα της εμπειρίας. Μέσα από project, αφηγήσεις, εικονικά σενάρια και διαδραστικά portfolios, οι εκπαιδευόμενοι μετατρέπονται σε συν-δημιουργούς της γνώσης και όχι απλούς αποδέκτες της.

Οι καινοτόμες παιδαγωγικές εφαρμογές στην ΑεξΑΕ αποδεικνύουν ότι η τεχνολογία δεν αντικαθιστά τον εκπαιδευτικό· τον ενδυναμώνει. Ο ρόλος του μετασχηματίζεται από φορέα γνώσης σε σχεδιαστή μαθησιακών εμπειριών, ενώ ο φοιτητής μετατρέπεται σε ενεργό, συνεργατικό και αναστοχαστικό υποκείμενο της διαδικασίας.

Όπως υπογραμμίζουν οι Trilling και Fadel (2009), οι σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές οφείλουν να καλλιεργούν δεξιότητες του 21ου αιώνα, όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η συνεργασία και ο ψηφιακός εγγραμματισμός, προετοιμάζοντας τους εκπαιδευομένους για τη δια βίου μάθηση και την ενεργή πολιτειότητα. Η καινοτομία, επομένως, δεν είναι τεχνολογικός στόχος· είναι παιδαγωγικός μετασχηματισμός που επαναπροσδιορίζει τη φύση της μάθησης στην ψηφιακή εποχή.

Αξιολόγηση και Διασφάλιση Ποιότητας στην Ψηφιακή Μάθηση

Η αξιολόγηση αποτελεί κεντρικό άξονα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς συνδέεται άμεσα με τη διασφάλιση της ποιότητας και την υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας. Στο πλαίσιο της ΑεξΑΕ, η αξιολόγηση δεν περιορίζεται στην αποτίμηση αποτελεσμάτων αλλά αποτελεί συνεχή διαδικασία ανατροφοδότησης, που ενισχύει τη μάθηση και καθοδηγεί τον φοιτητή προς την αυτονομία (Black & Wiliam, 2009).

Η διαμορφωτική αξιολόγηση (formative assessment) έχει καίριο ρόλο, καθώς παρέχει στους εκπαιδευόμενους τακτική ανατροφοδότηση για την πρόοδό τους και τους διδάσκει να αναστοχάζονται σχετικά με τη μαθησιακή τους πορεία. Στο ψηφιακό περιβάλλον, αυτή η μορφή αξιολόγησης υλοποιείται μέσω διαδικτυακών συζητήσεων,

μικροδραστηριοτήτων, quiz και σχολίων στις αναρτήσεις των φοιτητών. Ο διδάσκων παύει να είναι απλός «κριτής» και μετατρέπεται σε μέντορα, που καθοδηγεί τη μαθησιακή πορεία του φοιτητή (Boud & Falchikov, 2007). Οι Gikandi, Morrow & Davis (2011) επισημαίνουν ότι η διαδικτυακή διαμορφωτική αξιολόγηση ενισχύει τη συνεχή ανατροφοδότηση, την ενεργή συμμετοχή και την αυτορρύθμιση του φοιτητή.

Η αξιολόγηση από ομότιμους (peer assessment) και η αυτοαξιολόγηση ενισχύουν τη μεταγνωστική επίγνωση και τη συνεργατική κουλτούρα. Οι φοιτητές καλούνται να αξιολογούν ο ένας τον άλλον, να συγκρίνουν προσεγγίσεις και να αναγνωρίζουν τις δικές τους αδυναμίες. Εργαλεία όπως τα e-portfolios επιτρέπουν την καταγραφή της εξέλιξης του φοιτητή και συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης (Barrett, 2010).

Η τελική αξιολόγηση (summative assessment) έχει προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα της ψηφιακής μάθησης. Οι διαδικτυακές εξετάσεις, οι ερευνητικές εργασίες και τα projects αποτελούν τα βασικά εργαλεία της, ενώ νέες τεχνολογίες, όπως τα online proctoring systems, διασφαλίζουν την ακαδημαϊκή ακεραιότητα. Παρ' όλα αυτά, η αξιοπιστία δεν επιτυγχάνεται μόνο μέσω τεχνολογίας, αλλά κυρίως μέσω μιας κουλτούρας δεοντολογίας και εμπιστοσύνης (Jisc, 2021).

Η διασφάλιση ποιότητας (Quality Assurance – QA) αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο της ΑεξΑΕ, καθώς εξασφαλίζει τη συνοχή, την αξιοπιστία και τη συνεχή βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Όπως υπογραμμίζει η ENQA (2015), η ποιότητα στην εκπαίδευση δεν μπορεί να νοηθεί ως στατική έννοια, αλλά ως μια διαρκής διαδικασία ανατροφοδότησης και ανάπτυξης. Η αποτελεσματική διασφάλιση ποιότητας στηρίζεται σε τέσσερις βασικές αρχές: τη σαφήνεια των μαθησιακών αποτελεσμάτων, ώστε οι στόχοι και οι προσδοκίες να είναι απολύτως κατανοητοί από όλους τους συμμετέχοντες· τη διαφάνεια των διαδικασιών, που ενισχύει την εμπιστοσύνη και τη λογοδοσία των εκπαιδευτικών φορέων· τη συμμετοχή των φοιτητών στη συνεχή βελτίωση των προγραμμάτων, μέσω αξιολογήσεων και ανατροφοδότησης· και, τέλος, τη διαρκή επανεξέταση και προσαρμογή των εκπαιδευτικών πρακτικών, με στόχο την ανανέωση και τη βιώσιμη εξέλιξη των σπουδών. Η υιοθέτηση αυτών των αρχών συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας κουλτούρας ποιότητας που ενισχύει τη μάθηση, προάγει την αριστεία και διασφαλίζει την αξιοπιστία των εξ αποστάσεως εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, οι αρχές αυτές εφαρμόζονται μέσω της Μονάδας Διασφάλισης Ποιότητας (ΜΟΔΙΠ), η οποία συλλέγει δεδομένα από ερωτηματολόγια, αναλύει τις αξιολογήσεις των διδασκόντων και φοιτητών και διαμορφώνει στρατηγικές βελτίωσης. Η συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία αυτή διασφαλίζει την εσωτερική λογοδοσία και την προσαρμοστικότητα των προγραμμάτων.

Η ποιότητα, ωστόσο, δεν περιορίζεται στα μαθησιακά αποτελέσματα. Επεκτείνεται και στις υποστηρικτικές υπηρεσίες, στη διαχείριση της τεχνολογίας και στην προσβασιμότητα για όλους τους εκπαιδευομένους, συμπεριλαμβανομένων των ατόμων με αναπηρία. Σύμφωνα με τις αρχές του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση (Universal

Design for Learning), η εκπαίδευση οφείλει να είναι προσβάσιμη, ευέλικτη και χωρίς αποκλεισμούς, διασφαλίζοντας ίσες ευκαιρίες συμμετοχής και επιτυχίας για κάθε εκπαιδευόμενο.

Η κουλτούρα ποιότητας δεν είναι μια τυπική διαδικασία συμμόρφωσης αλλά μια φιλοσοφία συνεχούς βελτίωσης. Απαιτεί ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας και συνδέεται με την έννοια της οργανωσιακής μάθησης (Jung & Latchem, 2012). Όταν η αξιολόγηση γίνεται εργαλείο αναστοχασμού και διάλογου, η ποιότητα παύει να είναι εξωτερικός στόχος και μετατρέπεται σε εσωτερική δέσμευση.

Ένα σημαντικό εργαλείο προς αυτή την κατεύθυνση είναι ο κύκλος PDCA (Plan–Do–Check–Act), που χρησιμοποιείται διεθνώς για τη συνεχή βελτίωση. Ο κύκλος αυτός ενσωματώνεται πλέον σε πολλές εκπαιδευτικές δομές, επιτρέποντας συστηματική αξιολόγηση και ανατροφοδότηση σε όλα τα στάδια του σχεδιασμού ενός προγράμματος.

Επιπλέον, οι διεθνείς πιστοποιήσεις ποιότητας, όπως το Quality Matters (QM) και το OpenUpEd Label, ενισχύουν τη διαφάνεια και τη συγκρισιμότητα των προγραμμάτων ΑεξΑΕ παγκοσμίως (EADTU, 2019).

Η ποιότητα στην ψηφιακή εκπαίδευση είναι τελικά σχέση εμπιστοσύνης· μεταξύ του ιδρύματος και των φοιτητών, των διδασκόντων και των τεχνολογιών, της γνώσης και της κοινωνίας. Η ΑεξΑΕ που ενσωματώνει την ποιότητα και την αξιολόγηση ως οργανικό μέρος της εκπαιδευτικής της κουλτούρας δεν στοχεύει απλώς στην αποτελεσματικότητα, αλλά στην αριστεία με ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό.

Συζήτηση και Προοπτικές

Η ΑεξΑΕ βρίσκεται σήμερα σε μια φάση ώριμου επαναπροσδιορισμού. Η τεχνολογική καινοτομία δημιουργεί νέες δυνατότητες μάθησης, αλλά ταυτόχρονα επιβάλλει την ανάγκη για παιδαγωγική και ηθική αναστοχαστικότητα. Το κρίσιμο ερώτημα δεν είναι πια αν πρέπει να αξιοποιηθεί η τεχνολογία στην εκπαίδευση, αλλά πώς μπορεί να ενσωματωθεί με τρόπο που να υπηρετεί τις αρχές της ποιότητας, της συμμετοχικότητας και της δικαιοσύνης.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση λειτουργεί ως καθρέφτης των κοινωνικών μετασχηματισμών. Ο φοιτητής της ψηφιακής εποχής δεν είναι παθητικός δέκτης γνώσης αλλά ενεργός, αυτόνομος και συνεργατικός εκπαιδευόμενος. Ο εκπαιδευτικός, με τη σειρά του, μετατρέπεται σε συντονιστή, μέντορα και εμψυχωτή που καλλιεργεί δεξιότητες κριτικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων.

Η αξιοποίηση εργαλείων Τεχνητής Νοημοσύνης, Μεγάλων Δεδομένων και Αναλυτικών Μάθησης (Learning Analytics) θα αναδιαμορφώσει το τοπίο της ανώτατης εκπαίδευσης την επόμενη δεκαετία. Οι ψηφιακές πλατφόρμες θα μπορούν να προσαρμόζουν το περιεχόμενο στις ανάγκες κάθε εκπαιδευομένου, ενώ τα δεδομένα θα επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να εντοπίζουν δυσκολίες και να παρέχουν εξατομικευμένη υποστήριξη. Ωστόσο, η τεχνολογία πρέπει να λειτουργεί συμπληρωματικά στην

ανθρώπινη καθοδήγηση, χωρίς να υποκαθιστά τη δημιουργικότητα, τη συναισθηματική νοημοσύνη και τη διαπροσωπική επικοινωνία (Selwyn, 2019).

Η ΑεξΑΕ διαθέτει, επίσης, έναν ουσιαστικό κοινωνικό ρόλο. Προωθεί την ισότητα ευκαιριών, επιτρέπει τη συμμετοχή κοινωνικών ομάδων που παραδοσιακά αποκλείονταν από την εκπαίδευση και συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός πιο δημοκρατικού και συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού οικοσυστήματος. Ο Bozkurt & Sharma (2020) επισημαίνουν ότι η ΑεξΑΕ μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης κοινωνικής συνοχής, ιδίως σε περιόδους κρίσης, όπως φάνηκε κατά την πανδημία COVID-19.

Το μέλλον της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης συνδέεται με την έννοια της συλλογικής νοημοσύνης (Lévy, 1997) και τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης χωρίς σύνορα. Η μάθηση γίνεται παγκόσμια, διαπολιτισμική και συνεργατική. Η νέα εποχή απαιτεί εκπαιδευτικά ιδρύματα που δεν περιορίζονται στη μετάδοση γνώσης, αλλά λειτουργούν ως κόμβοι καινοτομίας, έρευνας και συμμετοχής.

Συμπεράσματα

Η ανάλυση των τριών βασικών πυλώνων της ΑεξΑΕ — της ποιότητας, της υποστήριξης και της καινοτομίας — αναδεικνύει τη βαθιά μετασχηματιστική δυναμική του θεσμού και τη συμβολή του στη διαμόρφωση ενός σύγχρονου και ευέλικτου εκπαιδευτικού πλαισίου. Η ποιότητα δεν νοείται ως απλή συμμόρφωση με τυπικά πρότυπα, αλλά ως μια συνεχιζόμενη διαδικασία ανατροφοδότησης, αναστοχασμού και βελτίωσης, που αποσκοπεί στη διαρκή ανανέωση της μαθησιακής εμπειρίας και στη διασφάλιση της ακαδημαϊκής αριστείας. Η υποστήριξη των εκπαιδευομένων, τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο, αποτελεί βασικό δείκτη επιτυχίας, καθώς ενισχύει την ενεργό συμμετοχή, την αυτονομία και την ανθεκτικότητα των φοιτητών απέναντι στις προκλήσεις της εξ αποστάσεως μάθησης. Παράλληλα, η καινοτομία, όταν συνδέεται με παιδαγωγικό όραμα και όχι με τεχνολογικό εντυπωσιασμό, δημιουργεί αυθεντικά και συμμετοχικά μαθησιακά περιβάλλοντα, στα οποία η γνώση οικοδομείται μέσα από τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση και την κριτική σκέψη.

Η ΑεξΑΕ έχει τη δυνατότητα να συμβάλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση μιας ανθρωποκεντρικής παιδείας, όπου η τεχνολογία λειτουργεί ως μέσο ενδυνάμωσης και όχι ως αυτοσκοπός. Η πρόκληση των επόμενων ετών έγκειται στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού μοντέλου που θα συνδυάζει την ευελιξία και τις δυνατότητες της τεχνολογίας με την ενσυναίσθηση, τη συνεργατικότητα και τη δημιουργική διάδραση της ανθρώπινης σχέσης. Η ΑεξΑΕ της νέας ψηφιακής εποχής δεν αποτελεί απλώς μια εναλλακτική μορφή διδασκαλίας, αλλά ένα όραμα για ένα πιο δημοκρατικό, συμπεριληπτικό και καινοτόμο μέλλον της εκπαίδευσης, όπου η γνώση καθίσταται προσβάσιμη σε όλους, ανεξάρτητα από χρόνο, τόπο ή κοινωνικές συνθήκες.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Anderson, T. (2008). *The theory and practice of online learning* (2nd ed.). Athabasca University Press.

Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 12*(3), 80–97.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.

Barrett, H. (2010). Balancing the two faces of e-portfolios. *Educação, Formação & Tecnologias, 3*(1), 6–14.

Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House, 83*(2), 39–43.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*(1), 5–31.

Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education, 15*(1), 1–6.

Boud, D., & Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. Routledge.

Bower, M. (2019). *Design of technology-enhanced learning: Integrating research and practice*. Emerald.

Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., & Angelova, G. (2015). Gamification in education: A systematic mapping study. *Educational Technology & Society, 18*(3), 75–88.

Downes, S. (2008). Places to go: Connectivism & connective knowledge. *Innovate: Journal of Online Education, 5*(1).

EADTU. (2019). *Quality assurance in online, open and flexible higher education*. European Association of Distance Teaching Universities.

ENQA. (2015). *Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area (ESG)*. European Association for Quality Assurance in Higher Education.

European Commission. (2022). *Erasmus+ programme guide*. Publications Office of the European Union.

Garrison, D. R. (2017). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice* (3rd ed.). Routledge.

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education, 2*(2–3), 87–105.

Gikandi, J. W., Morrow, D., & Davis, N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & Education, 57*(4), 2333–2351.

Harasim, L. (2012). *Learning theory and online technologies*. Routledge.

Jisc. (2021). *Principles of good assessment and feedback*. Jisc Publications.

Jung, I. (2011). The dimensions of e-learning quality: From the learner's perspective. *Educational Technology Research and Development, 59*(4), 445–464.

Jung, I., & Latchem, C. (2012). *Quality assurance and accreditation in distance education and e-learning*. Routledge.

Karalis, T., & Pasias, G. (2021). *Open and distance learning in Greece: Policies, practices and perspectives*. Hellenic Open University Press.

Karalis, T., & Raikou, N. (2020). Teaching at the times of COVID-19: Inferences and implications for higher education pedagogy. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 10*(5), 479–493.

Kember, D. (2019). *Understanding the nature of motivation and motivating students through teaching and learning in higher education*. Routledge.

Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Association Press.

Kop, R., & Hill, A. (2008). Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past? *International Review of Research in Open and Distance Learning, 9*(3), 1–13.

Lévy, P. (1997). *Collective intelligence: Mankind's emerging world in cyberspace*. Perseus Books.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.

Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22–38). Routledge.

Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning* (3rd ed.). Wadsworth.

Salmon, G. (2003). *E-moderating: The key to teaching and learning online* (2nd ed.). RoutledgeFalmer.

Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.

Short, J., Williams, E., & Christie, B. (1976). *The social psychology of telecommunications*. Wiley.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2*(1), 3–10.

Simpson, O. (2013). *Supporting students in online, open and distance learning* (3rd ed.). Routledge.

Tait, A. (2014). From place to virtual space: Reconfiguring student support for distance and e-learning in the digital age. *Open Praxis, 6*(1), 5–16.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.

Veletsianos, G., & Navarrete, C. (2012). Online social networks as formal learning environments: Learner experiences and activities. *The International Review of Research in Open and Distance Learning, 13*(1), 144–166.

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

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Yuan, L., & Powell, S. (2013). MOOCs and open education: Implications for higher education. *JISC CETIS*.

Η συμμετοχή των ενηλίκων στη βασική εκπαίδευση στην Ελλάδα: Πρότυπα και διαφοροποιήσεις σε σύγκριση με χώρες της Νότιας Ευρώπης βάσει δεδομένων PIAAC

Παπαδημητρίου Αχιλλέας, Επίκουρος Καθηγητής Α.Π.Θ.

Περίληψη

Το παρόν άρθρο διερευνά ποιοι ενήλικες συμμετέχουν και ποιοι δε συμμετέχουν στη βασική εκπαίδευση στην Ελλάδα, αξιοποιώντας τα μικροδεδομένα του Προγράμματος για τη Διεθνή Αξιολόγηση των Ικανοτήτων των Ενηλίκων (PIAAC) του OECD. Ειδικότερα, εξετάζονται τα πρότυπα συμμετοχής και μη συμμετοχής σε σύγκριση με άλλες χώρες της Νότιας Ευρώπης (Πορτογαλία, Ισπανία, Ιταλία, Μάλτα και Κύπρο), με στόχο την ανάδειξη πιθανών διαφοροποιήσεων και ανισοτήτων. Διερευνάται κατά πόσο η συμμετοχή διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο, την ηλικία, την εργασιακή κατάσταση, την ψηφιακή πρόσβαση καθώς και τα αναφερόμενα εμπόδια συμμετοχής. Η ανάλυση βασίζεται σε περιγραφική στατιστική για την αποτύπωση των επιπέδων συμμετοχής και σε μοντέλο λογιστικής παλινδρόμησης για την εκτίμηση της συσχέτισης των κοινωνικών παραγόντων και της ψηφιακής πρόσβασης με την πιθανότητα συμμετοχής. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η μη συμμετοχή δεν αποτελεί απλώς ατομική επιλογή, αλλά επηρεάζεται από θεσμικούς και κοινωνικούς παράγοντες, με αποτέλεσμα η συμμετοχή να παραμένει χαμηλή και άνισα κατανεμημένη. Η μελέτη συμβάλλει στη σχετική βιβλιογραφία αναδεικνύοντας τις δομικές διαστάσεις της μη συμμετοχής και τις αποκλίσεις της Ελλάδας έναντι άλλων χωρών της Νότιας Ευρώπης (OECD, 2015· Papadimitriou, 2025· Zarifis, 2012).

Λέξεις-κλειδιά: εκπαίδευση ενηλίκων, συμμετοχή, μη συμμετοχή, Ελλάδα, PIAAC, δια βίου μάθηση, κοινωνική ανισότητα

Adult Participation in Basic Education in Greece: Patterns and differentiation in comparison with Southern European countries using PIAAC data

Papadimitriou Achilleas, Assistant Professor, A.U.TH.

Abstract

This article explores which adults participate and which do not participate in basic education in Greece, using microdata from the OECD's Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC). In particular, it examines the patterns of participation and non-participation in comparison with other Southern European countries (Portugal, Spain, Italy, Malta and Cyprus), with the aim of highlighting possible differences and inequalities. It investigates whether participation varies according to gender, educational level, age, employment status, digital access as well as the reported barriers to participation. The analysis is based on descriptive statistics to capture participation levels and on a logistic regression model to estimate the association of social

factors and digital access with the probability of participation. The findings show that non-participation is not simply an individual choice, but it is influenced by institutional and social factors, resulting in participation remaining low and unevenly distributed. The study contributes to the relevant literature by highlighting the structural dimensions of non-participation and the divergences of Greece compared to other Southern European countries (OECD, 2015; Papadimitriou, 2025; Zarifis, 2012).

Key-words: adult education, participation, non-participation, Greece, PIAAC, lifelong learning, social inequality

Εισαγωγή

Το Πρόγραμμα για τη Διεθνή Αξιολόγηση των Ικανοτήτων των Ενηλίκων (PIAAC) του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (OECD) παρέχει συστηματικά δεδομένα για τη σύνδεση των δεξιοτήτων, των κοινωνικών χαρακτηριστικών και της συμμετοχής σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης (OECD, 2013). Η διερεύνηση των κοινωνικών διαφοροποιήσεων στη συμμετοχή είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς η βιβλιογραφία δείχνει ότι η εμπλοκή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες δεν κατανέμεται ισομερώς στον πληθυσμό (Boeren, 2016· Desjardins, 2017). Το PIAAC επιτρέπει τη συστηματική διερεύνηση της συμμετοχής σε συνάρτηση με ποικίλα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά, προσφέροντας συγκρίσιμα μικροδεδομένα σε διεθνές επίπεδο.

Στην Ελλάδα, τα συγκριτικά αποτελέσματα του PIAAC δείχνουν χαμηλότερα επίπεδα συμμετοχής ενηλίκων σε εκπαίδευση και κατάρτιση (τυπική και μη τυπική) σε σύγκριση με άλλες χώρες του OECD (OECD, 2019b). Το εύρημα αυτό καθιστά αναγκαία τη συστηματική διερεύνηση των παραγόντων που σχετίζονται με τη συμμετοχή και τη μη συμμετοχή.

Η βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι η συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων δεν εξαρτάται μόνο από ατομικά κίνητρα, αλλά επηρεάζεται επίσης από το θεσμικό πλαίσιο, το εκπαιδευτικό σύστημα, το μορφωτικό επίπεδο, τις δεξιότητες, την απασχόληση, τις πολιτικές στήριξης, την οργάνωση της αγοράς εργασίας και τις κοινωνικές ανισότητες που χαρακτηρίζουν κάθε χώρα (Rubenson & Desjardins, 2009· Desjardins, 2017). Στις χώρες της Νότιας Ευρώπης, η εκπαίδευση ενηλίκων χαρακτηρίζεται από δομικές αδυναμίες στα συστήματα εκπαίδευσης και περιορισμένα επίπεδα συμμετοχής (Rubenson & Desjardins, 2009· Boeren, 2016· Desjardins, 2017· Lima, 2018· Zarifis, 2012).

Στο πλαίσιο αυτό, η ανάλυση επικεντρώνεται στην Ελλάδα και διερευνά: 1) Τα επίπεδα συμμετοχής των ενηλίκων στην Ελλάδα, 2) τις κοινωνικές μεταβλητές που σχετίζονται με αυξημένη ή μειωμένη πιθανότητα συμμετοχής και 3) τα εμπόδια που αναφέρονται συχνότερα.

Στο παρόν άρθρο, ο όρος «βασική εκπαίδευση ενηλίκων» χρησιμοποιείται λειτουργικά για να περιγράψει τη συμμετοχή ενηλίκων σε τυπικές και μη τυπικές μαθησιακές δραστηριότητες, όπως αυτές αποτυπώνονται στα δεδομένα του PIAAC.

Συμμετοχή και κοινωνικές ανισότητες

Η διεθνής βιβλιογραφία δείχνει ότι η συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων κατανέμεται άνισα στον πληθυσμό. Τα άτομα με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο και ευνοϊκότερη κοινωνικοοικονομική θέση συμμετέχουν συχνότερα σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ενώ όσοι διαθέτουν χαμηλά προσόντα εμφανίζουν σημαντικά χαμηλότερα ποσοστά συμμετοχής (OECD, 2013· Rubenson, 2018). Η Cross (1981), στο έργο της για τη συμμετοχή ενηλίκων, ανέλυσε τους παράγοντες και τα εμπόδια που τη διαμορφώνουν, υποστηρίζοντας ότι επηρεάζεται από προσωπικούς, θεσμικούς και περιστασιακούς παράγοντες και δεν μπορεί να ερμηνευθεί αποκλειστικά ως ατομική επιλογή.

Η σύγχρονη βιβλιογραφία δίνει έμφαση στον ρόλο του κοινωνικού κράτους, των πολιτικών απασχόλησης, της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης και της σύνδεσης εκπαίδευσης-αγοράς εργασίας στη διαμόρφωση των προτύπων συμμετοχής (Rubenson & Desjardins, 2009· Desjardins, 2017).

Ο Rubenson (2018) τονίζει ότι η ανάλυση της συμμετοχής πρέπει να λαμβάνει υπόψη ζητήματα ισότητας και κοινωνικής ένταξης, ενώ οι Tuparevska et al. (2020) επισημαίνουν ότι οι πολιτικές δια βίου μάθησης στην Ευρωπαϊκή Ένωση φαίνεται να έχουν περιορισμένη αποτελεσματικότητα ως προς τη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων.

Ιδιαιτερότητες συστημάτων και συμμετοχή ενηλίκων στην εκπαίδευση

Ο Lima (2018) περιγράφει τις διαφορές στις προτεραιότητες και στις προσεγγίσεις των πολιτικών εκπαίδευσης ενηλίκων στη Νότια Ευρώπη, αναδεικνύοντας πώς διαφορετικές πολιτικές λογικές (κοινωνική ένταξη, απασχολησιμότητα, οικονομική ανταγωνιστικότητα) επηρεάζουν τον προσανατολισμό και την εφαρμογή των σχετικών παρεμβάσεων. Επιπλέον, φαίνεται ότι οι πολιτικές για την εκπαίδευση ενηλίκων στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι προσανατολισμένες κυρίως στην απασχολησιμότητα και την οικονομική προσαρμογή, υποβαθμίζοντας τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις που διευκολύνουν τη συμμετοχή ευρύτερων ομάδων (Ioannou, 2023).

Στην περιοχή της Νοτιοανατολικής Ευρώπης παρατηρούνται χαμηλά ποσοστά συμμετοχής ενηλίκων στην εκπαίδευση, τα οποία συνδέονται με συγκεκριμένα θεσμικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά. Ο Zarifis (2012) επισημαίνει ότι τα δομικά και θεσμικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συστημάτων επηρεάζουν τα πρότυπα συμμετοχής. Στο πλαίσιο αυτό, υπογραμμίζει ότι σε χώρες όπως η Ελλάδα και η Κύπρος τα εμπόδια στη συμμετοχή ενηλίκων σχετίζονται κυρίως με πολιτισμικούς, δομικούς και κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες.

Ήδη από το 2011, η έκθεση της European Association for the Education of Adults (EAEA) για την Ελλάδα επισημαίνει ζητήματα θεσμικής συνοχής και συντονισμού στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς οι παρεμβάσεις παραμένουν αποσπασματικές, γεγονός που περιορίζει τη διεύρυνση της πρόσβασης και την αποτελεσματική εφαρμογή των πολιτικών. Η έκθεση υπογραμμίζει, επίσης, την ανάγκη για ενίσχυση της χρηματοδότησης, ανάπτυξη συστηματικότερων πολιτικών και θεσμοθέτηση μηχανισμών αναγνώρισης και επικύρωσης της μη τυπικής μάθησης, επισημαίνοντας τη σημασία των παραγόντων αυτών για τη βελτίωση του θεσμικού πλαισίου αναδεικνύοντας τη διαχρονικότητα των σχετικών προκλήσεων στο ελληνικό πλαίσιο (EAEA, 2011).

Μεθοδολογία

Η έρευνα βασίζεται στα μικροδεδομένα της έρευνας Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) του OECD (OECD, 2013· 2019b) για την Ελλάδα. Στην παρούσα μελέτη, ο όρος «βασική εκπαίδευση ενηλίκων» αναφέρεται στη συμμετοχή σε τυπικές και μη τυπικές μαθησιακές δραστηριότητες κατά τους τελευταίους δώδεκα μήνες, όπως αποτυπώνονται στο PIAAC.

Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν (Stamovlasis, 2016):

- Περιγραφική στατιστική για την αποτύπωση των επιπέδων συμμετοχής και των διαφοροποιήσεων ανά φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, εργασιακή κατάσταση, ψηφιακή πρόσβαση και αναφερόμενα εμπόδια συμμετοχής.
- Μοντέλο λογιστικής παλινδρόμησης για την εκτίμηση προβλεπόμενων πιθανοτήτων συμμετοχής.

Η λογιστική παλινδρόμηση χρησιμοποιείται για να δείξει αν και σε ποιο βαθμό ορισμένοι παράγοντες επηρεάζουν την πιθανότητα να συμβεί ένα γεγονός. Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιείται για να εξεταστεί ποιοι κοινωνικοί και δημογραφικοί παράγοντες συνδέονται με τη συμμετοχή ή μη συμμετοχή των ενηλίκων σε μαθησιακές δραστηριότητες.
Ως εξαρτημένη μεταβλητή ορίστηκε η συμμετοχή ή μη συμμετοχή σε μαθησιακές δραστηριότητες κατά τους τελευταίους δώδεκα μήνες, ενώ ως ανεξάρτητες μεταβλητές εξετάστηκαν το φύλο, η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, η εργασιακή κατάσταση και η ψηφιακή πρόσβαση.

Οι πίνακες που παρουσιάζονται βασίζονται κυρίως σε επεξεργασία μικροδεδομένων του PIAAC, ενώ το γράφημα αποτυπώνει εκτιμώμενες πιθανότητες που προκύπτουν από το μοντέλο λογιστικής παλινδρόμησης. Οι δευτερογενείς πηγές αξιοποιούνται υποστηρικτικά για τη συγκριτική ερμηνεία των ευρημάτων.

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της μελέτης είναι η διερεύνηση των επιπέδων συμμετοχής και μη συμμετοχής των ενηλίκων στην Ελλάδα και η ανάλυση των κοινωνικών παραγόντων που συνδέονται με τη διαφοροποίηση της συμμετοχής, σε σύγκριση με χώρες της Νότιας Ευρώπης.

Τα ερωτήματα που επιχειρεί να απαντήσει η μελέτη είναι: α) ποια είναι τα επίπεδα συμμετοχής των ενηλίκων στην Ελλάδα, β) πώς διαφοροποιείται η συμμετοχή ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, την εργασιακή κατάσταση και την ψηφιακή πρόσβαση, γ) ποια εμπόδια συμμετοχής αναφέρονται συχνότερα.

Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα ανάλυση βασίζεται σε δευτερογενή δεδομένα, γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα εννοιολογικού επαναπροσδιορισμού των μεταβλητών και τον έλεγχο του ερευνητικού σχεδιασμού. Επιπλέον, το δείγμα του PIAAC περιλαμβάνει άτομα έως 65 ετών που διαμένουν σε ιδιωτικά νοικοκυριά, συνεπώς εξαιρούνται πληθυσμιακές ομάδες όπως άστεγοι, άτομα χωρίς νόμιμο καθεστώς διαμονής και άτομα που διαβιούν σε ιδρύματα (π.χ. σωφρονιστικά καταστήματα, μονάδες μακροχρόνιας νοσηλείας). Επίσης, το PIAAC καταγράφει τη συμμετοχή σε τυπική και μη τυπική εκπαίδευση σε χρονικό ορίζοντα δώδεκα μηνών και όχι σε άτυπες μορφές μάθησης. Τέλος, τα αποτελέσματα ερμηνεύονται ως ενδείξεις συσχέτισης, χωρίς να τεκμηριώνουν αιτιώδη σχέση.

Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Η συμμετοχή στη βασική εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα εμφανίζεται περιορισμένη. Συγκριτικά με τις υπόλοιπες χώρες της Νότιας Ευρώπης που εξετάζονται, η Ελλάδα καταγράφει το χαμηλότερο συνολικό ποσοστό συμμετοχής (20%). Ιδιαίτερα χαμηλή είναι η συμμετοχή των ατόμων με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, καθώς μόλις το 9% συμμετείχε σε κάποια τυπική ή μη τυπική μαθησιακή δραστηριότητα. Το ποσοστό συμμετοχής των γυναικών στην Ελλάδα είναι επίσης το χαμηλότερο (22%) συγκριτικά με τις άλλες χώρες της μελέτης (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Πρότυπα συμμετοχής ανά ομάδα

Χώρα	**Συνολική συμμετοχή (%)**	**Συμμετοχή ατόμων με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο**	**Συμμετοχή γυναικών (%)**
Portugal	35	15	38
Spain	28	12	30
Italy	22	10	25
Greece	**20**	**9**	**22**
Malta	33	18	37
Cyprus	25	11	28

Πηγή: Ο πίνακας δημιουργήθηκε από τον Papadimitriou (2025) με βάση μικροδεδομένα του OECD PIAAC (OECD, 2019b) και εθνικές εκθέσεις (European Commission, 2021· OECD, 2013, 2015, 2016, 2018, 2019a, 2023a, 2023b, 2023c).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα άτομα με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης εμφανίζουν σημαντικά αυξημένη πιθανότητα συμμετοχής, ενώ όσοι δεν ολοκλήρωσαν τη βασική εκπαίδευση ή διέκοψαν πρόωρα τη σχολική τους φοίτηση συμμετέχουν σε ιδιαίτερα χαμηλά ποσοστά, παρότι στη διεθνή βιβλιογραφία αναγνωρίζονται ως ομάδα με αυξημένες ανάγκες ενίσχυσης βασικών δεξιοτήτων και αποτελούν την κύρια ομάδα-στόχο των πολιτικών βασικής εκπαίδευσης. Το εύρημα αυτό συνάδει με τη βιβλιογραφία, η οποία επισημαίνει ότι η συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων δεν κατανέμεται ομοιόμορφα. Οι ενήλικες με χαμηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης ή δεξιοτήτων συμμετέχουν λιγότερο σε σύγκριση με όσους διαθέτουν υψηλότερα επίπεδα μόρφωσης. Οι διαφοροποιήσεις αυτές συνδέονται με δομικούς και θεσμικούς παράγοντες που επηρεάζουν την πρόσβαση και τη δυνατότητα συμμετοχής (Boeren, 2016· Boeren et al., 2023· Rubenson & Desjardins, 2009). Φαίνεται ότι η συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων δεν αποτελεί αποκλειστικά αποτέλεσμα ατομικής βούλησης, αλλά επηρεάζεται από τον τρόπο οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, τις εφαρμοζόμενες πολιτικές και τους κανόνες πρόσβασης (Boeren, 2017). Τέλος, στην Ελλάδα, οι διαφοροποιήσεις φύλου συνδέονται με ευρύτερες κοινωνικές και θεσμικές παραμέτρους που έχουν επισημανθεί στη σχετική βιβλιογραφία (Boeren, 2017· Desjardins, 2017· Boeren & Holford, 2016· Hammond, 2004).

Συμμετοχή και ηλικία

Όσον αφορά την ηλικία (Πίνακας 2), στην Ελλάδα η συμμετοχή των ενηλίκων ηλικίας 55 ετών και άνω ανέρχεται σε 7%, το χαμηλότερο ποσοστό μεταξύ των χωρών της Νότιας Ευρώπης που γίνεται η σύγκριση. Τα δεδομένα δείχνουν ότι η συμμετοχή μειώνεται σταδιακά με την αύξηση της ηλικίας. Η χαμηλή συμμετοχή της ομάδας 55+ καταγράφεται συστηματικά και δείχνει ότι η ηλικία συνδέεται αρνητικά με την πιθανότητα συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων. Επιπλέον, ο συνδυασμός μεγαλύτερης ηλικίας και χαμηλού μορφωτικού επιπέδου συνδέεται με ιδιαίτερα χαμηλές πιθανότητες συμμετοχής, όπως προκύπτει και από το μοντέλο λογιστικής παλινδρόμησης που παρουσιάζεται παρακάτω (Γράφημα 1).

Πίνακας 2: Συμμετοχή κατά ηλικία, ψηφιακή πρόσβαση και εμπόδια

Χώρα	**Συμμετοχή ηλικίας 55+ (%)**	**Ποσοστό διαδικτυακής μάθησης (%)**	**Αντιλαμβανόμενα εμπόδια: χρόνος (%)**
Portugal	12	45	42
Spain	10	40	47
Italy	8	32	50
Greece	**7**	**30**	**53**
Malta	13	48	39

Cyprus	9	34	44

Πηγή: Ο πίνακας δημιουργήθηκε από τον Papadimitriou (2025) με βάση συγκριτικούς δείκτες από το OECD PIAAC (OECD, 2019b), εθνικές εκθέσεις (European Commission, 2021· OECD, 2013, 2015, 2016, 2018, 2019a, 2023a, 2023b, 2023c) και βιβλιογραφία για ψηφιακή πρόσβαση/εμπόδια (Carretero et al., 2017).

Συμμετοχή στη διαδικτυακή μάθηση

Το ποσοστό συμμετοχής σε διαδικτυακή μάθηση στην Ελλάδα ανέρχεται σε 30% (Πίνακας 2), το χαμηλότερο μεταξύ των χωρών της Νότιας Ευρώπης που συμπεριλαμβάνονται στη μελέτη. Τα ευρήματα δείχνουν βέβαια ότι η ψηφιακή πρόσβαση συνδέεται θετικά με τη συνολική συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ωστόσο, η ύπαρξη πρόσβασης δεν συνεπάγεται αυτόματα και ισότιμη συμμετοχή, καθώς η χρήση ψηφιακών μορφών μάθησης διαφοροποιείται ανάλογα με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων.

Εμπόδια συμμετοχής

Στην Ελλάδα, η έλλειψη χρόνου αναφέρεται ως το συχνότερο εμπόδιο συμμετοχής (53%), το οποίο παρουσιάζεται με το μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τις υπόλοιπες χώρες της σύγκρισης (Πίνακας 2). Η δυνατότητα διάθεσης χρόνου για εκπαίδευση αναδεικνύεται ως σημαντικός παράγοντας για την απόφαση συμμετοχής (Papadimitriou, 2023). Παράλληλα, σημαντικό εμπόδιο αποτελεί και το οικονομικό κόστος.

Εργασιακή κατάσταση και συμμετοχή

Η εργασιακή κατάσταση συνδέεται με διαφοροποιήσεις στη συμμετοχή. Οι ενήλικες που έχουν μόνιμη απασχόληση εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής σε μαθησιακές δραστηριότητες, ιδίως όταν αυτές σχετίζονται με την εργασία. Αντίθετα, οι άνεργοι ή όσοι δεν είναι ενεργοί στην αγορά εργασίας καταγράφουν χαμηλότερα ποσοστά συμμετοχής.

Τα κίνητρα συμμετοχής που αναφέρονται είναι κυρίως επαγγελματικά (εύρεση ή διατήρηση θέσης εργασίας, βελτίωση επαγγελματικών προοπτικών), ενώ κοινωνικά ή προσωπικά κίνητρα εμφανίζονται λιγότερο συχνά, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του PIAAC (OECD, 2013).

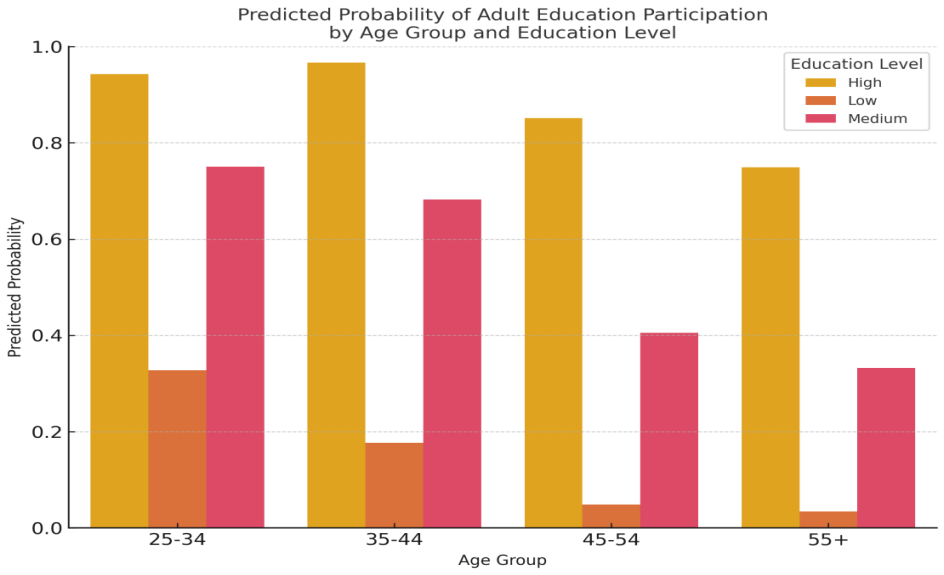
Η άνιση κατανομή της συμμετοχής

Τα δεδομένα δείχνουν ότι η χαμηλή συμμετοχή στην Ελλάδα κατανέμεται άνισα μεταξύ κοινωνικών ομάδων. Η πιθανότητα συμμετοχής διαφοροποιείται σημαντικά ανάλογα με την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, την εργασιακή κατάσταση και την ψηφιακή πρόσβαση.

Το προσομοιωμένο μοντέλο λογιστικής παλινδρόμησης (Γράφημα 1) δείχνει ότι η συμμετοχή επηρεάζεται από τη συνδυαστική επίδραση αυτών των μεταβλητών. Η ψηφιακή πρόσβαση αναδεικνύεται ως ιδιαίτερα σημαντικός θετικός προβλεπτικός παράγοντας, ακολουθούμενη από την εργασιακή κατάσταση και το προηγούμενο επίπεδο εκπαίδευσης. Αντίθετα, η ηλικία παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση, με σημαντική μείωση της πιθανότητας συμμετοχής μετά τα 45 έτη και εντονότερη στην ομάδα 55+.

Η αλληλεπίδραση χαμηλού μορφωτικού επιπέδου και μεγαλύτερης ηλικίας μειώνει περαιτέρω τις πιθανότητες συμμετοχής, στοιχείο που υποδηλώνει τον πολυπαραγοντικό χαρακτήρα της ανισότητας.

Οι προβλεπόμενες πιθανότητες συμμετοχής δείχνουν ότι η συμμετοχή δεν εξαρτάται από έναν μεμονωμένο παράγοντα, αλλά από τη συνδυαστική επίδραση κοινωνικών και εκπαιδευτικών μεταβλητών, όπως προκύπτει από την ανάλυση των μικροδεδομένων PIAAC (OECD, 2019b).



Γράφημα 1: Γραφική Απεικόνιση Προβλεπόμενης Πιθανότητας

Προβλεπόμενη πιθανότητα συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων ανά ηλικιακή ομάδα και επίπεδο εκπαίδευσης (προσομοιωμένο μοντέλο λογιστικής παλινδρόμησης). Τα δεδομένα καταδεικνύουν μια ισχυρή αλληλεπίδραση μεταξύ ηλικίας και μορφωτικού επιπέδου, με τους μεγαλύτερους σε ηλικία, χαμηλού μορφωτικού επιπέδου ενήλικες να αντιμετωπίζουν μεγαλύτερη πιθανότητα αποκλεισμού από μαθησιακές ευκαιρίες. Οι νεότεροι ενήλικες με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο εμφανίζουν την υψηλότερη πιθανότητα συμμετοχής.

Πηγή: Το γράφημα δημιουργήθηκε από τον Papadimitriou (2025) με βάση τα πρότυπα ψηφιακής συμμετοχής στο PIAAC του OECD (OECD, 2019b) και στις εκθέσεις χωρών

(European Commission, 2021· OECD, 2013, 2015, 2016, 2018, 2019a, 2023a, 2023b, 2023c).

Συμπεράσματα

Η ανάλυση των μικροδεδομένων του PIAAC δείχνει ότι η συμμετοχή των ενηλίκων στη βασική εκπαίδευση στην Ελλάδα παραμένει περιορισμένη και κοινωνικά διαφοροποιημένη. Σε σύγκριση με τις υπόλοιπες χώρες της Νότιας Ευρώπης που εξετάστηκαν, η Ελλάδα εμφανίζει τα χαμηλότερα ποσοστά. Η πιθανότητα συμμετοχής συνδέεται συστηματικά με το επίπεδο εκπαίδευσης, την εργασιακή κατάσταση, την ηλικία και την ψηφιακή πρόσβαση. Οι ενήλικες με υψηλότερο επίπεδο μόρφωσης και όσοι εργάζονται εμφανίζουν αυξημένες πιθανότητες συμμετοχής σε σύγκριση με τους ανέργους και τα άτομα εκτός εργατικού δυναμικού, ενώ η πιθανότητα μειώνεται αισθητά στις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες και στα άτομα με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο.

Το μοντέλο λογιστικής παλινδρόμησης υποδηλώνει ότι οι παράγοντες αυτοί δεν λειτουργούν μεμονωμένα αλλά σωρευτικά. Ιδιαίτερα, ο συνδυασμός μεγαλύτερης ηλικίας και χαμηλού μορφωτικού επιπέδου συνδέεται με ιδιαίτερα χαμηλές προβλεπόμενες πιθανότητες συμμετοχής. Η ψηφιακή πρόσβαση εμφανίζεται ως σημαντικός θετικός παράγοντας για τη συμμετοχή στο πλαίσιο του μοντέλου, ενώ η έλλειψή της συνδέεται με χαμηλότερες πιθανότητες συμμετοχής, αναδεικνύοντας τον ρόλο των ψηφιακών ανισοτήτων στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών ευκαιριών.

Τα αναφερόμενα εμπόδια, όπως η έλλειψη χρόνου και το οικονομικό κόστος, δεν κατανέμονται ομοιόμορφα αλλά αντανακλούν ευρύτερες κοινωνικές και εργασιακές συνθήκες. Συνεπώς, η μη συμμετοχή δεν μπορεί να ερμηνευθεί αποκλειστικά ως ατομική επιλογή, αλλά σχετίζεται με τη διασταύρωση κοινωνικών και θεσμικών παραγόντων που διαμορφώνουν το πεδίο της βασικής εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα.

Σε αυτό το πλαίσιο, οι ανισότητες στη συμμετοχή αντικατοπτρίζουν δομικούς και θεσμικούς περιορισμούς που επηρεάζουν την πρόσβαση στην εκπαίδευση. Τα δεδομένα δείχνουν ότι η σωρευτική επίδραση μειονεκτικών χαρακτηριστικών υποδηλώνει την ανάγκη για πολιτικές που δεν περιορίζονται σε οριζόντιες παρεμβάσεις αύξησης της συμμετοχής, αλλά στοχεύουν ειδικά στις ομάδες με χαμηλότερη πιθανότητα ένταξης. Η ενίσχυση της πρόσβασης και η αντιμετώπιση των εμποδίων αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για τη διεύρυνση της συμμετοχής στη βασική εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Boeren, E. (2016). *Lifelong learning participation in a changing policy context: An interdisciplinary theory*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137441836

Boeren, E. (2017). Understanding adult lifelong learning participation as a layered problem. *Studies in Continuing Education*, 39(2), 161–175. https://doi.org/10.1080/0158037X.2017.1310096

Boeren, E., Cabus, S., Mackie, A. (2023). Participation in Adult Learning: System Characteristics

and Individuals' Experiences. In: Holford, J., Boyadjieva, P., Clancy, S., Hefler, G., Studená, I. (eds) *Lifelong Learning, Young Adults and the Challenges of Disadvantage in Europe. Palgrave Studies in Adult Education and Lifelong Learning*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-14109-6_4

Boeren, E., & Holford, J. (2016). Vocationalism Varies (a Lot): A 12-Country Multivariate Analysis of Participation in Formal Adult Learning. *Adult Education Quarterly*, 66(2), 120-142. https://doi.org/10.1177/0741713615624207

Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281

Cross, K. P. (1981). *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*. Jossey-Bass.

Desjardins, R. (2017). *Political economy of adult learning systems: Comparative study of strategies, policies and constraints*. Bloomsbury. https://www.bloomsbury.com/uk/political-economy-of-adult-learning-systems-9781474273664/

EAEA (2011): *Country report: Greece.* (Helsinki). www.eaea.org/country/greece

European Commission. (2021). *Education and training monitor: Malta*. https://op.europa.eu/s/z5IY

Hammond, C. (2004) Impacts of Lifelong Learning upon Emotional Resilience, Psychological and Mental Health: Fieldwork Evidence. *Oxford Review of Education*, 30(4), 551-568. http://dx.doi.org/10.1080/0305498042000303008

Ioannou, N. (2023). Formation of Adult Education Policy: Key messages and main challenges. *Adult Education Critical Issues*, *3*(1), 7–25. https://doi.org/10.12681/haea.31755

Lima, L. C. (2018). The ambivalences of adult education policies in Southern Europe. In M. Milana, S. Webb, J. Holford, R. Waller, & P. Jarvis (Eds.), *The Palgrave*

International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning (pp. 355–374). Palgrave Macmillan. http://doi.org/10.1057/978-1-137-55783-4

OECD. (2013). *OECD skills outlook 2013: First results from the Survey of Adult Skills*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264204256-en

OECD. (2015). *Skills beyond school: Synthesis report for Greece*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/skills-beyond-school-review-greece.htm

OECD. (2016). *Cyprus: Final Report of Results - International Adult Skills Research (PIAAC)* http://www.pi.ac.cy/pi/files/keea/pdf/Research_Report_PIAAC_FINAL_2016.pdf

OECD. (2018). *Education policy outlook: Portugal*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Portugal-2018.pdf

OECD. (2019a). *OECD education policy outlook: Cyprus*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Cyprus-2019.pdf

OECD. (2019b). *PIAAC public use file (PUF) [Data file and codebook]*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/skills/piaac/publicdataandanalysis/

OECD. (2023a). *Education at a glance: Malta country note*. OECD Publishing. https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=MLT

OECD, (2023b). *Italy: adult skills country profile.* OECD Education GPS. https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=ITA&topic=AS

OECD, (2023c). *OECD skills strategy: Spain assessment and recommendations*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/spain/oecd-skills-strategy-spain.pdf

Papadimitriou, A. (2023). Adult Participation in Evening Secondary Schools: The Findings of Empirical Research in the Greek Islands. *INSTED: Interdisciplinary Studies in Education & Society*, 25,(1(93), 9–32. https://doi.org/10.34862/tce/2023/06/18/mt-nk10

Papadimitriou, A. E. (2025). Adult basic education in Southern Europe: a comparative analysis of participation and non-participation based on PIAAC data. *Studies in the Education of Adults*, 1–17. https://doi.org/10.1080/02660830.2025.2545046

Rubenson, K., & Desjardins, R. (2009). The Impact of Welfare State Regimes on Barriers to Participation in Adult Education: A Bounded Agency Model. *Adult Education Quarterly*, 59(3), 187-207. https://doi.org/10.1177/0741713609331548

Rubenson, K. (2018). Conceptualizing participation in adult learning and education: Equity issues. In M. Milana, S. Webb, J. Holford, R. Waller, & P. Jarvis (Eds.), *The Palgrave international handbook on adult and lifelong education and learning* (pp. 337–357). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-55783-4_18

Stamovlasis, D. (2016). *Methodologia Ekpaideftikis Erevnas me stoicheia Statistikis.* Thessaloniki: Zygos.

Tuparevska, E., Santibáñez, R., & Solabarrieta, J. (2020). Equity and social exclusion measures in EU lifelong learning policies. *International Journal of Lifelong Education*, 39(1), 5–17. https://doi.org/10.1080/02601370.2019.1689435

Zarifis, G. K. (2012). Adult participation in education in south-eastern Europe: An elaboration on the study report for the assessment of the impact of ongoing reforms in education and training on the adult learning sector. *In Journal of Adult and Continuing Education*, 18(1): 27-42. http://dx.doi.org/10.7227/JACE.18.1.4

Η Αποτελεσματικότητα στην Εκπαίδευση: Μελέτη Περίπτωσης του Εκπαιδευτικού Οργανισμού «ΕΞΕΛΙΞΗ»

Χαλκιώτης Δημήτριος
(DipED, MA, PhD), Καθηγητής-Σύμβουλος Σπουδών ΕΑΠ, Τακτικό Διδακτικό Μέλος στο ΕΚΔΔΑ
Ραβάνη Μαρία, Μαθηματικός (M.Ed)

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας ΕΞΕΛΙΞΗ. Η μελέτη εστιάζει στην οικονομική, εσωτερική και τεχνική αποδοτικότητα, καθώς και στη μέτρηση της αποτελεσματικότητας μέσω ερωτηματολογίου που διερευνά τον τρόπο διδασκαλίας, το εκπαιδευτικό υλικό και την οργάνωση της μονάδας. Τα αποτελέσματα οδηγούν σε συμπεράσματα και προτάσεις για τη βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών.

Λέξεις-Κλειδιά: αποτελεσματικότητα, αξιολόγηση, εκπαιδευτική μονάδα

Effectiveness in Education: A Case Study of the "EXELIXI" Educational Organization

Dimitris Halkiotis (DipED, MA, PhD)
Ravani Maria (M.Ed)

Abstract

The purpose of the present study was to investigate the effectiveness of the educational unit "EXELIXI". The study focuses on economic, internal, and technical efficiency, as well as on measuring effectiveness through a questionnaire that explores the teaching methodology, the educational material, and the organization of the unit. The results lead to conclusions and recommendations for improving the quality of the services provided.

Key-Words: effectiveness, evaluation, educational unit

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία εντάσσεται στον τομέα των Οικονομικών της Εκπαίδευσης και ασχολείται με την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης, μέσω της μελέτης περίπτωσης της εκπαιδευτικής μονάδας «ΕΞΕΛΙΞΗ». Η αξιολόγηση αποτελεί κρίσιμη λειτουργία της διοίκησης, η οποία οφείλει να συντονίσει τους διαθέσιμους πόρους (οικονομικούς, υλικούς, ανθρώπινους) για την επίτευξη των στόχων. Η αποτίμηση της αποτελεσματικότητας παρέχει πολύτιμες πληροφορίες για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Αν και η αξιολόγηση, είτε στον δημόσιο είτε στον ιδιωτικό τομέα, συχνά συναντά

αντιρρήσεις, κρίνεται αναγκαία για την οικονομική ευημερία και την επίτευξη των στόχων του οργανισμού.

Η έννοια της αποτελεσματικότητας της Εκπαιδευτικής Μονάδας

Ορισμός και Παράγοντες

Το χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί μια εκπαιδευτική μονάδα από άλλους οργανισμούς είναι η δυσκολία στην αξιολόγηση των στόχων της. Σύμφωνα με τον Schreerens (2000), η αποτελεσματικότητα ορίζεται ως ο βαθμός στον οποίο επιτυγχάνονται οι στόχοι που έχει θέσει ένας οργανισμός, ενώ οι Μπουραντάς κ.ά. (1999) προσθέτουν πως μια εκπαιδευτική μονάδα θεωρείται αποτελεσματική όταν είναι ικανή να πετύχει τους στόχους της. Βασικός σκοπός της μέτρησης αυτής είναι η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Παρόλο που η ποσοτικοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων είναι σύνθετη διαδικασία, η μελέτη του Schreerens (2000) αναδεικνύει πέντε καθοριστικούς παράγοντες αποτελεσματικότητας: α) Η ισχυρή διοίκηση της μονάδας. β) Το θετικό μαθησιακό σχολικό κλίμα. γ) Οι υψηλές απαιτήσεις για τις μαθητικές επιδόσεις. δ) Η αξιολόγηση των μαθητικών επιδόσεων. ε) Η έμφαση στην κατάκτηση βασικών μορφωτικών δεξιοτήτων.

Επιπλέον, για τις ιδιωτικές εκπαιδευτικές μονάδες, η αύξηση των κερδών αποτελεί έναν ακόμη κρίσιμο παράγοντα αποτελεσματικότητας. Σύμφωνα με τους MacGilchrist, Myers και Reed (2004), μια μονάδα είναι αποτελεσματική όταν διαθέτει «πολλαπλή νοημοσύνη» (οργανωτική, παιδαγωγική, συναισθηματική, ηθική) και επιτυγχάνει ταυτόχρονα τους εκπαιδευτικούς και τους οικονομικούς της στόχους. Τέλος, ο Πασιαρδής (2000) τονίζει πως η αποτελεσματικότητα βασίζεται και στην αρχή ότι η ευθύνη για την επιτυχημένη μάθηση ανήκει στη σχολική μονάδα και όχι στον μαθητή.

Δείκτες προσδιορισμού αποτελεσματικότητας

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Sammons & Bakkum, 2011; Edmonds, 1979; Rutter et al., 1979), οι δείκτες που προσδιορίζουν την αποτελεσματικότητα αναλύονται ως εξής:

Ηγεσία - Στόχοι: Ο ηγέτης, σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005), είναι το άτομο που ασκεί επιρροή και πείθει τους άλλους να τον ακολουθούν εθελοντικά και πρόθυμα. Ο ρόλος της διοίκησης είναι πολύπλευρος και περιλαμβάνει τη διασφάλιση κλίματος συνεργασίας, τον καθορισμό στόχων, την επίλυση προβλημάτων και τον προγραμματισμό δραστηριοτήτων. Όσο μεγαλύτερη είναι η δέσμευση των εργαζομένων στην ποιότητα, τόσο πιο αποτελεσματικό είναι το εκπαιδευτικό έργο.

Περιβάλλον Μάθησης**:** Η αποτελεσματικότητα ενισχύεται από ένα ήρεμο περιβάλλον που προάγει τη συνεργασία και τη μαθησιακή διαδικασία. Οι σύγχρονοι, λειτουργικοί

και καθαροί χώροι συμβάλλουν καθοριστικά στην καλή ψυχολογία των μαθητών και των εργαζομένων.

Ποιότητα Διδασκαλίας: Αυτό περιλαμβάνει το πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό, τη χρήση υλικοτεχνικού εξοπλισμού (όπως διαδραστικοί πίνακες), την ύπαρξη βιβλιοθήκης και την οργάνωση του μαθήματος εκ των προτέρων. Η διδασκαλία πρέπει να είναι μαθητοκεντρική, στοχεύοντας στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (Creemers & Kyriakides, 2010), η βελτίωση συνδέεται άμεσα με τη διδασκαλία και το μαθησιακό περιβάλλον.

Έλεγχος Προόδου & Θετική Ενίσχυση: Η ποιότητα της διδασκαλίας απαιτεί τον τακτικό έλεγχο των επιδόσεων των μαθητών για να διαπιστωθεί η πρόοδός τους. Παράλληλα, η θετική ανατροφοδότηση και ο έπαινος για την προσπάθεια λειτουργούν ως κίνητρο για μεγαλύτερη δέσμευση. Η επιβράβευση έχει αποδειχθεί ότι λειτουργεί αποτελεσματικότερα από την αυστηρή κριτική, ενισχύοντας την καλή ψυχολογία των μαθητών.

Προσαρμοσμένο Μάθημα: Ένα βασικό σημείο διαφοροποίησης μιας ποιοτικής εκπαιδευτικής μονάδας είναι η ικανότητα προσαρμογής και οργάνωσης του μαθήματος ανάλογα με το επίπεδο και τις ξεχωριστές ανάγκες του κάθε μαθητή.

Μεθοδολογία της Έρευνας

Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Κύριος στόχος είναι να εξεταστεί εάν ο εκπαιδευτικός οργανισμός «ΕΞΕΛΙΞΗ» είναι αποτελεσματικός και να προταθούν τρόποι βελτίωσης. Το βασικό ερευνητικό ερώτημα είναι: «Είναι ο εκπαιδευτικός οργανισμός ΕΞΕΛΙΞΗ αποτελεσματικός;».

Μέθοδος και Δείγμα

Η έρευνα ακολούθησε την ποιοτική προσέγγιση με τη χρήση ερωτηματολογίου (ανοιχτού και κλειστού τύπου) σε δείγμα 150 μαθητών του φροντιστηρίου, ακολουθώντας τη λογική της μελέτης περίπτωσης. Η ανάλυση των στοιχείων έγινε με χρήση λογισμικού Excel

Αποτελέσματα Έρευνας

Δημογραφικά Στοιχεία και Προφίλ Μαθητών

Φύλο	Αριθμός Μαθητών	Ποσοστό
Αγόρι	65	43,3%
Κορίτσι	95	56,7%
Σύνολο	160	100%

Τόπος Κατοικίας (Περιοχή)	Αριθμός Μαθητών
Άνω Λιόσια	101
Φυλή	18
Ζεφύρι	22
Καματερό	5
Άλλη	4

Είστε πρώτη φορά μαθητής στην ΕΞΕ-ΛΙΞΗ;	Αριθμός
Ναι	75
Όχι	75

Λόγοι Επιλογής Φροντιστηριακής Εκπαίδευσης

Λόγος	Απαντήσεις (ν)	Ποσοστό (%)
Α. Για εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο	120	80%
Β.Η ανάγκη να βελτιωθώ στα μαθή-ματα	28	18,67%
Γ. Για να περάσω την τάξη	2	1,33%
Δ. Επειδή πηγαίνουν οι συμμαθητές μου	0	0%
Σύνολο	150	100%

Πηγή Πληροφόρησης για το Φροντιστήριο

Πηγή	Απαντήσεις (ν)	Ποσοστό (%)
Α. Μου το πρότειναν οι φίλοι	32	21,33%
Β. Μου το πρότειναν οι γονείς	37	24,67%
Γ. Μας το πρότειναν γνωστοί	34	22,67%
Δ. Πήγαιναν τα αδέρφια μου	45	30,00%
Ε. Το είδα τυχαία στην περιοχή	2	1,33%
Σύνολο	150	100%

Διαδικασία Επιλογής Φροντιστηρίου

Ποιος επηρέασε την απόφαση;	Απαντήσεις (ν)	Ποσοστό (%)
Γονέας ή συγγενικό πρόσωπο	66	41,77%
Προσωπικό του Φροντιστηρίου	38	24,05%
Φίλος - συμμαθητής	23	14,56%
Κανένας - προσωπική κρίση	18	11,39%
Απόφοιτος του Φροντιστηρίου	13	8,23%
Σύνολο	158	100%

Ποιος πήρε την τελική απόφαση;	Απαντήσεις (ν)	Ποσοστό (%)
Συλλογικά	81	54,00%
Ο μαθητής	46	30,67%
Ο γονέας	23	15,33%
Σύνολο	150	100%

Κριτήρια Επιλογής (Έως 2 επιλογές)	Απαντήσεις (ν)	Ποσοστό (%)*
1. Είχα ακούσει καλά λόγια	82	54,67%
2. Έχει καλούς καθηγητές	68	45,33%
3. Έμαθα ότι έχει πολλές επιτυχίες	52	34,67%
4. Μου το πρότειναν οι γονείς μου	41	27,33%
5. Είναι κοντά στο σπίτι μου	32	21,33%
6. Πήγαιναν οι φίλοι μου	14	9,33%
7. Τυχαία	6	4,00%
8. Δεν ήξερα άλλο	4	2,67%
9. Ήταν το οικονομικότερο	1	0,67%
Σύνολο Απαντήσεων	300	—

Σημαντικότερο Πλεονέκτημα Φροντιστηρίου	Απαντήσεις (ν)	Ποσοστό (%)
1. Να έχει καλούς καθηγητές	129	86,00%
2. Να έχει καλή φήμη	11	7,33%
3. Να πηγαίνουν σε αυτό καλοί μαθητές	5	3,33%
4. Να έχει χαμηλά δίδακτρα	3	2,00%
5. Να είναι κοντά στο σπίτι μου	2	1,33%
Σύνολο	150	100%

**Σημείωση: Το ποσοστό υπολογίζεται επί του συνόλου των 150 ερωτηθέντων, καθώς κάθε μαθητής είχε δικαίωμα για δύο επιλογές.*

Αξιολόγηση Λειτουργιών και Υπηρεσιών (Κλίμακα 0-10)

Λειτουργία	Βαθμολογία (Μ.Ο.)
Γραμματειακή υποστήριξη - Εξυπηρέτηση	9,42
Επικοινωνία με καθηγητές	9,11
Σημειώσεις – Εκπαιδευτικό υλικό	9,09
Κλίμα φροντιστηρίου	9,04
Διδακτικό προσωπικό	9,01
Οργάνωση φροντιστηρίου	9,00
Κτιριακές εγκαταστάσεις	8,90
Ενημερώσεις	8,90

Διαδικτυακές υπηρεσίες	8,83
Διδασκαλία	8,78
Επικοινωνία με Διεύθυνση	8,50
Διαγωνίσματα	8,08
Πρόγραμμα σπουδών - εκμάθησης	8,07

Χαρακτηριστικό	Βαθμολογία (Μ.Ο.)
Επικοινωνία	8,90
Συνέπεια	8,90
Απαιτητικότητα	8,55
Αποτελεσματικότητα - Επιτυχίες	8,40
Αυστηρότητα	7,00

Εκπαιδευτική Διαδικασία και Υλικό

Φόρτος Εργασίας στο Σπίτι	Απαντήσεις (ν)	Ποσοστό (%)
Εύλογη	106	70,67%
Υπερβολική	37	24,67%
Λίγη	7	4,67%
Σύνολο	150	100,00%

Ικανοποίηση από Παρεχόμενο Υλικό	Απαντήσεις (ν)	Ποσοστό (%)
Πολύ	75	50,00%
Αρκετά	69	46,00%
Λίγο	6	4,00%
Καθόλου	0	0,00%
Σύνολο	150	100,00%

Σχόλια για τις Σημειώσεις	Απαντήσεις (ν)	Ποσοστό (%)
Όχι, είναι πολύ καλές	124	82,67%
Είναι δυσνόητες	8	5,33%
Δεν έχουν ωραία εμφάνιση	8	5,33%
Δεν είναι πρωτότυπες	7	4,67%
Δεν με βοηθάνε	3	2,00%

Σύνολο	150	100%

Αξιολόγηση Διαγωνισμάτων (0-10)

Κριτήριο Αξιολόγησης	Μέση Βαθμολογία
Καλή εμφάνιση	9,17
Διατυπωμένα με σαφήνεια	8,67
Έγκαιρη παράδοση βαθμών	8,51
Πρωτοτυπία - έξυπνα θέματα	8,48
Βαθμός δυσκολίας	8,21
Επιτήρηση	7,03

Τι σας βοηθάει περισσότερο στη μελέτη;

Μέσο Μελέτης	Απαντήσεις (ν)	Ποσοστό (%)
Σημειώσεις Μαθήματος	93	62,00%
Σημειώσεις - Βιβλία Φροντιστηρίου	47	31,33%
Εξωσχολικά βιβλία	10	6,67\%
Σύνολο	150	100%

Συνθήκες στην Τάξη (Ικανοποίηση)

Συνθήκες στην Τάξη	Απαντήσεις (ν)	Ποσοστό (%)
Αρκετά	73	48,67%
Πολύ	51	34,00%
Λίγο	25	16,67%
Καθόλου	1	0,67%
Σύνολο	150	100%

Υποστηρικτικές Υπηρεσίες

Υποστηρικτικές Υπηρεσίες	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Διαδικτυακές Υπηρεσίες	58	79	13	-
Χρησιμότητα Site	47	65	31	7
Επαγγελματικός Προσανατολισμός	42	76	21	6
Ψυχολογική Υποστήριξη	74	62	13	2

Θεσμός Αναγνωστηρίου

Συμμετοχή στο Αναγνωστήριο (Σάββατο)			
Ναι	103	Όχι	47
Λόγοι Μη Συμμετοχής			
Άλλες δραστηριότητες	Φόρτος διαβάσματος	Έλλειψη ενημέρωσης	Έλλειψη ωφέλειας

18	12	10	7
Βαθμός Ωφέλειας			
Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
50	43	8	2

Προτάσεις Βελτίωσης και Γενική Εικόνα

Τρόποι Βελτίωσης Απόδοσης	Απαντήσεις (ν)	Ποσοστό (%)*
Με καλύτερη οργάνωση διαβάσματος	96	64,00%
Με περισσότερες ώρες ενισχυτικής	41	27,33%
Με περισσότερη δουλειά στο σπίτι	36	24,00%
Με περισσότερο έλεγχο-πίεση	30	20,00%
Με περισσότερες ώρες μάθημα	18	12,00%
Με περισσότερα διαγωνίσματα	17	11,33%
Σύνολο Απαντήσεων	238	—

**Το ποσοστό αναφέρεται στο πόσοι μαθητές (επί του συνόλου των 150) επέλεξαν τη συγκεκριμένη απάντηση.*

Κυριότερα Παράπονα Μαθητών:

- Πολλές ημέρες φροντιστήριο την εβδομάδα.
- Ανάγκη για λιγότερα άτομα στο αναγνωστήριο.
- Πίεση λόγω συνεχών διαγωνισμάτων.
- Καθυστέρηση στην επιστροφή βαθμών.
- Ζητήματα επιτήρησης και φασαρίας.
- **Συνολική Αξιολόγηση:**
- Γενική Εικόνα Φροντιστηρίου (0-10): 8,7
- Θα επιλέγατε ξανά το φροντιστήριο; Ναι (148), Όχι (2).

Συμπεράσματα

Από την έρευνα προκύπτει ότι η εκπαιδευτική μονάδα «ΕΞΕΛΙΞΗ» είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική.

- Ισχυρά Σημεία: Θετική αξιολόγηση καθηγητών, γραμματείας και κλίματος. Το 98,7% των μαθητών θα το επέλεγε ξανά.
- Σημεία προς Βελτίωση: Αυστηρότητα, επιτήρηση διαγωνισμάτων και ταχύτητα διόρθωσης.
- Προτάσεις Βελτίωσης
- Αναδιάρθρωση Διαγωνισμάτων: Διεξαγωγή ανά 15 ημέρες, προτίμηση το Σάββατο.
- Βελτίωση Επιτήρησης: Αυστηρή τήρηση ορίου 10 ημερών για επιστροφή βαθμών.
- Εξέλιξη Αναγνωστηρίου: Δημιουργία ομοιογενών ομάδων και νέα φύλλα εργασίας.
- Οργάνωση Μελέτης: Παροχή πλάνου διαβάσματος ανά μάθημα.

- Κατάργηση Ιδιαίτερων: Αντικατάσταση με ομαδικά αναγνωστήρια επίλυσης αποριών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bourantas, D., et al. (1999). *Arches Organosis kai Dioikisis Epicheiriseon*. Athina: OEDV.

Bourantas, D. (2005). *Igesia. O dromos tis diarkous epitychias*.

Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2010). *Explaining stability and changes in school effectiveness*.

Edmonds, R. (1979). *Effective schools for the urban poor*.

Macgilchrist, B.K. and Jreed, M. (2004). *The Intelligent School*. London: Paul Chapman Publishing.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*, London: Open Books.

Sammons, P., Bakkum L. (2011). *Effective schools, equity and teacher effectiveness*.

Pasiardis, P., & Pasiardi, G. (2000). *Apotelesmatika Scholeia: Pragmatikotita i Outopia*.

Scheerens, J., (2000). *Improving school effectiveness*.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα καθήκοντα του σχολικού ηγέτη

Δημήτριος Σαλονικίδης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc.

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία αφορά τη διερεύνηση και καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τα καθήκοντα και τον πολυδιάστατο ρόλο που επιτελεί ο σχολικός ηγέτης στο σύγχρονο σχολείο. Να ανακαλύψει, μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ποια από τα διοικητικά- γραφειοκρατικά και τα παιδαγωγικά-επιστημονικά καθήκοντα του διευθυντή θεωρούνται ποιο σημαντικά, καθώς, ταυτόχρονα με τη νομοθετική, λειτουργεί και η ιδιογραφική διάσταση της υπηρεσίας που σχετίζεται με τη διοικητική φιλοσοφία του σχολικού ηγέτη. Στην έρευνα υιοθετήθηκε ποσοτικός μεθοδολογικός σχεδιασμός, με τη χορήγηση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου στους εκπαιδευτικούς Δημοτικών Σχολείων του Νομού Θεσσαλονίκης. Ανταποκρίθηκαν και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο 150 εκπαιδευτικοί, αριθμός πολύ ικανοποιητικός. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι θεωρούν εξίσου σημαντικά με τα γραφειοκρατικά και τα παιδαγωγικά καθήκοντα του διευθυντή ως ηγέτη της σχολικής μονάδας. Από το σύνολο της παρούσας έρευνας συνάγεται το συμπέρασμα ότι είναι απαραίτητο ο διευθυντής να συγχρονίσει και συνταιριάξει τους δύο, όχι απαραίτητα αντίθετους, ρόλους του, το γραφειοκρατικό έργο με το παιδαγωγικό έργο.

Λέξεις-Κλειδιά: διευθυντής, ρόλος, καθήκοντα, εκπαιδευτικοί, ηγεσία

The perspectives of primary education teachers on the responsibilities of the school leader

Dimitrios Salonikidis, Elementary School Teacher, M.Sc.

Abstract

The present research study investigates and records the views of primary education teachers regarding the duties and the multidimensional role performed by the school leader in the contemporary school environment. Specifically, it seeks to identify, through teachers' perceptions, which administrative-bureaucratic and educational-scientific responsibilities of the school principal are considered most important, while acknowledging that, alongside the legislative framework, there exists an idiographic dimension of service related to the administrative philosophy of the school leader. A quantitative methodological design was adopted for the purposes of the present study, using an electronic questionnaire distributed to teachers working in primary schools in the Prefecture of Thessaloniki. A total of 150 teachers responded and completed the questionnaire, a number considered highly satisfactory. Teachers' perceptions show that both the bureaucratic and pedagogical duties of the principal, as leader of the school

unit, are regarded as equally important. Overall, the findings of this study suggest that it is essential for school principals to coordinate and effectively integrate these two roles, bureaucratic and pedagogical, which are not necessarily contradictory.

Key-words: principal, role, responsibilities, teachers, leadership

Εισαγωγή

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο διευθυντής του σχολείου κατέχει σημαντική θέση διότι είναι ο συνολικά υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι στόχοι του. Σε μια περίοδο συνεχόμενων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων οι διευθυντές, ως στελέχη της εκπαίδευσης, καλούνται από όλη την εκπαιδευτική κοινότητα να ανταποκριθούν σε απαιτητικές προσδοκίες. Ο ρόλος τους είναι πολυσχιδής και περίπλοκος και πρέπει να διαθέτουν προσωπικότητα, επιστημονική κατάρτιση και ποικίλες δεξιότητες και ικανότητες για να ανταποκριθούν στο έργο τους (Bush, 2011). Για να καταστεί αποδοτική η λειτουργία του σχολείου ο διευθυντής πρέπει να δρα αποφασιστικά και μεθοδικά σε διάφορους τομείς της σχολικής ζωής (Θεοφιλίδης, 2012). Το σχολείο, ως ένα σύστημα ανοικτό στην κοινωνία, βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Hoy & Miskel, 2013), ώστε να λειτουργεί ομαλά και να είναι αποτελεσματικό.

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε το Φθινόπωρο του 2025. Για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τα καθήκοντα που έχει να επιτελέσει ο διευθυντής σχολείου εστάλησαν ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια στα δημοτικά σχολεία του Νομού Θεσσαλονίκης. Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος προσεγγίζεται θεωρητικά το ζήτημα της ηγεσίας στα σχολεία, ο σκοπός και η μεθοδολογία της έρευνας. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται η ποσοτική έρευνα που διεξήχθη. Παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και επιχειρείται μια προσπάθεια ανάλυσης, και καταγραφής συμπερασμάτων. Ακόμη γίνεται μία προσπάθεια εξαγωγής τελικών διαπιστώσεων σχετικά με τη σημαντικότητα των καθηκόντων των διευθυντών, όπως αυτά καταγράφονται στην έρευνα. Η παρούσα εργασία, λόγω του περιορισμένου μεγέθους της, δεν διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο που ασκούν τα καθήκοντά τους οι διευθυντές των σχολείων της έρευνας. Αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει θέμα μιας άλλης έρευνας.

Θεωρητικό πλαίσιο

Ο διευθυντής του δημοτικού σχολείου αποτελεί κεντρικό πυλώνα της σχολικής μονάδας, καθώς καλείται να συνδυάσει διοικητικά, παιδαγωγικά και ηγετικά καθήκοντα μέσα σε ένα σύνθετο και συχνά απαιτητικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Το ενδιαφέρον για την σχολική ηγεσία αυξήθηκε σημαντικά στις αρχές του 19ου αιώνα (Blackmore, 2006). Κατά τον Katz (2009), η διοίκηση χαρακτηρίζεται ως η καθοδήγηση μιας ομάδας ή οργάνωσης μέσω των εκτελεστικών, διοικητικών ή εποπτικών καθηκόντων που έχει ο ηγέτης. Ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου, ως ηγέτη του, είναι καίριος για την

προώθηση μίας σύγχρονης, ποιοτικής και αποτελεσματικής διοίκησης, ώστε να επιτευχθεί ποιοτική βελτίωση και αναβάθμιση της διδασκαλίας και της μάθησης στα σχολεία. Για να το επιτύχει τα παραπάνω ο διευθυντής, εκτός από πολλαπλές δεξιότητες και επιστημονική κατάρτιση, είναι αναγκαίο να διαθέτει εμπειρία και ταλέντο (Μπουραντάς, 2002).

Η συντριπτική πλειοψηφία των ευρημάτων πρόσφατων ερευνών καταδεικνύουν ότι η σχολική ηγεσία αποτελεί έναν από τους ισχυρότερους παράγοντες για τη συνολική επιτυχία του σχολείου (Greenberg & Baron, 2013). Έρευνες για την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων, την ποιοτική αναβάθμιση και αλλαγή αναδεικνύουν τον διευθυντή ως καταλυτικό παράγοντα για την προώθηση αλλαγών στα σχολεία (Hall & Hord, 2001). Η σχολική επίδοση συσχετίζεται με την ποιότητα της ηγεσίας και οι ηγέτες θα πρέπει να κατέχουν πλήθος γνώσεων και δεξιοτήτων για να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις της κοινωνίας της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας (Χατζηδήμου & Βιτσιλάκη, 2006). Επιπλέον η Στραβάκου (2003) τονίζει ότι ο διευθυντής του σχολείου συμβάλει καταλυτικά στην βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης τόσο άμεσα, όσο και έμμεσα. Τέλος, ο διευθυντής σχολείου κατέχει σπουδαία θέση μεταξύ των παραγόντων που καθορίζουν είτε θετικά, είτε αρνητικά τη βελτίωση της σχολικής μονάδας (Hallinger & Heck, 2011).

Ο ρόλος του συνδέεται άμεσα με την βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 2017). Οι αρμοδιότητές του είναι καθημερινής φύσεως, από την τήρηση των εγκυκλίων, της νομοθεσίας και των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων μέχρι τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, τον συντονισμό και τον έλεγχο όλων των λειτουργιών του σχολείου (Κατσαρός, 2008). Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των διευθυντών σχολείων καθορίζονται στο ΦΕΚ 1340/2002. Με τον Νόμο 4823/2021 οι διευθυντές αναλαμβάνουν επιπλέον κεντρικό ρόλο στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο πεδίο Α2 (παιδαγωγικό κλίμα και διαχείριση τάξης) και στο πεδίο Β (υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια), όπως και στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου.

Συμπερασματικά, η έννοια της ηγεσίας στην εκπαίδευση ορίζεται ως μια διαδικασία επιρροής, η οποία βασίζεται σε συγκεκριμένες αξίες θεσμοθετημένες από ένα όραμα που έχει ως στόχο να εξασφαλιστεί η δέσμευση των εμπλεκόμενων μελών του σχολείου για ένα καλύτερο μέλλον (Bush & Glover, 2003). Αυτό επιτυγχάνεται με τον συντονισμό των ανθρώπων στις δραστηριότητές τους για να επιτύχουν έναν κοινό στόχο. Στο χώρο της εκπαίδευσης, όλα τα παραπάνω καθήκοντα είναι συνυφασμένα και εξίσου απαραίτητα, ώστε ο διευθυντής να λειτουργεί και ως διοικητικός, αλλά και ως ηγέτης για την επιτυχία της σχολικής μονάδας (Αργυροπούλου, 2018). Η αποτελεσματική διοίκηση ενός σχολείου δεν εξαρτάται αποκλειστικά από την επάρκεια του εκπαιδευτικού υλικού ή των υποδομών, αλλά πρωτίστως από την ικανότητα ηγεσίας και διοίκησης που επιδεικνύει ο διευθυντής του σχολείου (Leithwood et al, 2008).

Σκοπός

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση και καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης για τα καθήκοντα του σχολικού ηγέτη, εστιάζοντας τόσο στις διοικητικές όσο και στις παιδαγωγικές και ηγετικές του αρμοδιότητες, όπως αυτές ορίζονται στο ελληνικό θεσμικό πλαίσιο και αποτυπώνονται στην καθημερινή σχολική πρακτική. Ποια είναι σήμερα τα καθήκοντα που ασκούνται από το διευθυντή στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και σε ποιο βαθμό; Σε ποιο βαθμό εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί ότι ο διευθυντής μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και τη λειτουργία του σχολείου; Σε ποιο βαθμό πιστεύουν ότι ο διευθυντής μπορεί να συμβάλλει στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας; Τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν από τους στόχους της έρευνας αποτυπώθηκαν στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι χωρισμένα σε δύο μέρη και αναφέρονται στους δύο βασικούς τομείς λειτουργιών και καθηκόντων των διευθυντών δημοτικών σχολείων: τα διοικητικά-γραφειοκρατικά καθήκοντα οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας (ερωτήσεις 1-12) και τα επιστημονικά–παιδαγωγικά καθήκοντα (ερωτήσεις 13-27).

Μέθοδος

Ως πιο κατάλληλη μεθοδολογία συλλογής δεδομένων επιλέχτηκε η πρωτογενής ποσοτική έρευνα μέσα από τη χορήγηση δομημένου, ανώνυμου ερωτηματολογίου που στάλθηκε με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο στις διευθύνσεις των δημοτικών σχολείων για να το προωθήσουν στους εκπαιδευτικούς τους. Κατά τον Creswell (2011), η ποσοτική έρευνα είναι η καταλληλότερη ερευνητική προσέγγιση για την διερεύνηση των απόψεων ενός πληθυσμού καθώς σε αυτήν ο ερευνητής παραμένει σε απόσταση από τους ερωτηθέντες και δεν επηρεάζει τη συλλογή δεδομένων. Ακόμη, με τη χρήση στατιστικών τεχνικών, αναλύονται τα δεδομένα για την εξαγωγή συμπερασμάτων και διευκολύνεται η διαχείριση και παρουσίασή τους. Το ερωτηματολόγιο είναι το κατεξοχήν μέσο συλλογής δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες (Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε., 2016). Για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και αξιοπιστία του οι ερωτήσεις καλύπτουν όλο το φάσμα των διερευνώμενων μεταβλητών και δοκιμάστηκε πιλοτικά σε 20 εκπαιδευτικούς.

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν 150 εκπαιδευτικοί από διαφορετικά δημοτικά σχολεία του Νομού Θεσσαλονίκης (120 γυναίκες, ποσοστό 80% και 30 άνδρες, ποσοστό 20%). Οι μόνιμοι ήταν 115, ποσοστό 76,7%, ενώ οι αναπληρωτές 35, ποσοστό 23,3%. Η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος, συγκεκριμένα 132 (92%) εκπαιδευτικοί ανήκαν στον κλάδο των δάσκαλων ΠΕ70 και ΠΕ71 ΕΑΕ, ενώ οι υπόλοιποι 12 (8%) εκπαιδευτικοί ήταν διάφορων ειδικοτήτων. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιελάμβανε τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, ενώ το δεύτερο μέρος τις 27 ερωτήσεις που διερευνούσαν τα καθήκοντα του διευθυντή. Επιλέχθηκε η πεντάβαθμη, διατακτική κλίμακα Likert (Καθόλου:1, Λίγο:2, Μέτρια:3, Πολύ:4, Πάρα πολύ:

5), με 27 ερωτήσεις κλειστού τύπου διότι παρέχει τη δυνατότητα ποσοτικής παρουσίασης των αποτελεσμάτων (Θεοφιλίδης, 2005). Τα δεδομένα επεξεργάστηκαν με το λογισμικό στατιστικής ανάλυσης δεδομένων SPSS 21.0 και ο πίνακας και τα στατιστικά στοιχεία με το Excel 2019.

Αποτελέσματα

Σε αυτό τα κεφάλαιο παρουσιάζονται, αναλύονται και συζητούνται τα ευρήματα της παρούσας έρευνας σε αντιστοιχία με τα ερευνητικά αποτελέσματα. Καθώς το δείγμα της έρευνας προέρχεται από μία και μόνο συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή (νομός Θεσσαλονίκης) και λόγω επιπλέον του σχετικά μικρού μεγέθους του δεν μπορούμε να προβούμε σε γενίκευση των συμπερασμάτων για σχολικές μονάδες άλλων νομών της επικράτειας. Παρόλα αυτά, μπορούν να αποτελέσουν μία βάση, ως ένα ερευνητικό υλικό, ώστε να αποτυπωθεί η οπτική με την οποία οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τα καθήκοντα των σχολικών ηγετών και τη σημαντικότητα αυτών. Με βάση τα 150 ερωτηματολόγια που επεστράφησαν συμπληρωμένα τα αποτελέσματα για κάθε ερώτηση-δήλωση για τα καθήκοντα του διευθυντή της σχολικής μονάδας σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς των δημοτικών σχολείων είναι τα παρακάτω:

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ – ΠΛΗΘΟΣ & ΠΟΣΟΣΤΑ

	Α. Διοικητικά – γραφειοκρατικά καθήκοντα	1 καθόλου	2 λίγο	3 μέτρια	4 πολύ	5 πάρα πολύ	Mean	Std. Deviation
E1	Να τηρεί και οργανώνει το αρχείο του σχολείου	10	22	10	18	90	4,04	1,361
		6,70%	14,60%	6,70%	12,00%	60,00%		
E2	Να διαχειρίζεται τα Πληροφοριακά Συστήματα (MySchool, κ.ά.)	0	0	0	13	137	4,91	0,282
		0,00%	0,00%	0,00%	8,70%	91,30%		
E3	Να αξιοποιεί τους διαθέσιμους οικονομικούς πόρους	0	5	3	18	124	4,74	0,656
		0,00%	3,30%	2,00%	12,00%	82,70%		
E4	Να μεριμνά για την βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου και τον ευπρεπισμό του	0	0	2	13	135	4,89	0,355
		0,00%	0,00%	1,30%	8,70%	90,00%		
E5	Να συντάσσει τα Εβδομαδιαία Ωρολόγια Προγράμματα	0	0	0	19	131	4,87	0,333
		0,00%	0,00%	0,00%	12,70%	87,30%		
E6	Να εφαρμόζει την εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠΑΙΘΑ	48	59	38	5	0	2,00	0,840
		32,00%	39,40%	25,30%	3,30%	0,00%		
E7	Να ενημερώνει το προσωπικό για τις ισχύουσες διατάξεις (νόμοι, εγκύκλιοι) και την αλληλογραφία του σχολείου	0	0	11	24	115	4,69	0,599
		0,00%	0,00%	7,30%	16,00%	76,70%		
E8	Να επικοινωνεί με εξωτερικούς θεσμούς και φορείς	2	3	28	63	54	4,09	0,857
		1,30%	2,00%	18,70%	42,00%	36,00%		
E9	Να συγκαλεί και εποπτεύει τις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων και του Σχολικού Συμβουλίου	9	37	62	24	18	3,03	1,061
		6,00%	24,70%	41,30%	16,00%	12,00%		
E10	Να σχεδιάζει και παρακολουθεί τον προγραμματισμό του σχολείου	17	38	65	19	11	2,79	1,040
		11,30%	25,30%	43,40%	12,70%	7,30%		
E11	Να οργανώνει τη λειτουργία του σχολείου	0	0	17	81	52	4,23	0,637
		0,00%	0,00%	11,30%	54,00%	34,70%		
E12	Να προωθεί τη συνεργασία σχολείου - οικογένειας	24	32	64	15	15	2,77	1,140
		16,00%	21,30%	42,70%	10,00%	10,00%		

Β. Παιδαγωγικά - επιστημονικά καθήκοντα								
E13	Να διασφαλίζει την τάξη και πειθαρχία στο σχολείο	1 0,60%	7 4,70%	62 41,30%	43 28,70%	37 24,70%	3,72	0,908
E14	Να εισάγει καινοτομίες στο σχολείο	3 2,00%	7 4,70%	49 32,60%	63 42,00%	28 18,70%	3,71	0,892
E15	Να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες	0 0,00%	4 2,70%	24 16,00%	65 43,30%	57 38,00%	4,17	0,788
E16	Να συμβάλει στην ποιοτική βελτίωση της διδασκαλίας	1 0,70%	12 8,00%	64 42,60%	43 28,70%	30 20,00%	3,59	0,918
E17	Να παρακολουθεί την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών	35 23,30%	38 25,30%	43 28,70%	21 14,00%	13 8,70%	2,60	1,228
E18	Να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς	3 2,00%	3 2,00%	13 8,70%	32 21,30%	99 66,00%	4,47	0,885
E19	Να αξιοποιεί τις δυνατότητες των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού	21 14,00%	32 21,30%	43 28,70%	38 25,30%	16 10,70%	2,97	1,206
E20	Να μεριμνά για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	13 8,70%	62 41,30%	59 39,30%	12 8,00%	4 2,70%	2,55	0,862
E21	Να οργανώνει ενδοσχολικές επιμορφώσεις	7 4,70%	19 12,70%	37 24,70%	41 27,30%	46 30,60%	3,66	1,171
E22	Να εμπλέκει το διδακτικό προσωπικό στη λήψη αποφάσεων	8 5,30%	9 6,00%	31 20,70%	35 23,30%	67 44,70%	3,96	1,170
E23	Να ενθαρρύνει και παρωθεί τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους	0 0,00%	2 1,30%	23 15,30%	49 32,70%	76 50,70%	4,33	0,777
E24	Να συντονίζει και καθοδηγεί το έργο των εκπαιδευτικών	3 2,00%	6 4,00%	39 26,00%	65 43,30%	37 24,70%	3,85	0,908
E25	Να αξιολογεί το εκπαιδευτικό προσωπικό	83 55,40%	62 41,30%	55 3,30%	0 0,00%	0 0,00%	1,48	0,562
E26	Να δημιουργεί κοινό όραμα και στοχοθεσία για τη σχολική μονάδα και να τα κοινοποιεί στους εκπαιδευτικούς	11 7,30%	14 9,30%	29 19,30%	61 40,80%	35 23,30%	3,64	1,150
E27	Να δημιουργεί θετικό παιδαγωγικό κλίμα στο σχολείο	0 0,00%	0 0,00%	8 5,30%	69 46,00%	73 48,70%	4,43	0,593

Εικόνα 1: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών του νομού Θεσσαλονίκης για τα καθήκοντα του σχολικού ηγέτη

Συζήτηση

Οι πρώτες δώδεκα ερωτήσεις-δηλώσεις του ερωτηματολογίου εξετάζουν τα γραφειοκρατικά καθήκοντα του διευθυντή για την οργάνωση και λειτουργία της σχολικής μονάδας. Από τα αποτελέσματα είναι φανερό ότι η συντριπτική πλειοψηφία θεωρεί τα καθήκοντα αυτά πολύ σημαντικό μέρος των συνολικών υποχρεώσεων του διευθυντή. Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η οργάνωση του αρχείου του σχολείου, η διαχείριση των πληροφοριακών συστημάτων, η εφαρμογή των κανόνων λειτουργίας, η αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων για τη συντήρηση των σχολικών εγκαταστάσεων και τον ευπρεπισμό των χώρων του σχολείου είναι λειτουργίες σημαντικές για την ομαλή πορεία του σχολείου. Οι τριάντα εκπαιδευτικοί που διαφώνησαν για την οργάνωση του αρχείου ίσως πιστεύουν ότι αυτό πρέπει να γίνεται από διοικητικό υπάλληλο (γραμματειακή υποστήριξη), ώστε ο διευθυντής να έχει περισσότερο ελεύθερο χρόνο να ασχοληθεί με τα πολύ σημαντικά άλλα καθήκοντα που έχει, τα οποία εξετάζονται στη συνέχεια.

Κατά την Πασιαρδή (2001) η επικοινωνία αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες για τη δημιουργία σχολικού κλίματος. Το σχολείο αποτελεί μέρος της τοπικής

κοινωνίας. Η τοπική κοινωνία και το γύρω περιβάλλον μπορεί να αποτελέσουν σημαντική πηγή μάθησης που πρέπει να αξιοποιηθεί (Σαΐτης, 2008). Όπως διαφαίνεται από τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν από το διευθυντή να συμβάλει στην ανάπτυξη στενής συνεργασίας με τους εξωτερικούς φορείς. Ασκώντας το διοικητικό του ρόλο οφείλει ακόμη να προγραμματίζει, να εποπτεύει, να ελέγχει τις διαδικασίες της σχολικής μονάδας και να οργανώνει τη λειτουργία του σχολείου (Μπρίνια, 2008). Το 90% των εκπαιδευτικών της έρευνας συμφωνεί με αυτό στην ερώτηση Ε11.

Είναι αξιοσημείωτο ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου της έρευνας συμφώνησαν απόλυτα για την υποχρέωση του διευθυντή να τους ενημερώνει για τους νόμους και τις εγκυκλίους. Η υποχρέωση απορρέει από το γεγονός ότι ο διευθυντής είναι ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στο σχολείο και τη κεντρική διοίκηση. Είναι σημαντικό να ενημερώνονται άμεσα οι εκπαιδευτικοί γιατί πολλές φορές οι χρονικές προθεσμίες για πολύ σημαντικά θέματα (π.χ. μεταθέσεις, αποσπάσεις) είναι περιορισμένες. Ακόμα η αποτελεσματική επικοινωνία δημιουργεί ένα θετικό κλίμα μέσα στο οποίο αποφεύγονται συγκρούσεις και εντάσεις στο σχολικό χώρο.

Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί είναι αρνητικοί στην προώθηση της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. Το αποτέλεσμα αυτό ίσως μπορεί να ερμηνευτεί από τη συχνά αρνητική στάση των εκπαιδευτικών προς τους γονείς καθώς έχει παρατηρηθεί αδέξια παρέμβαση των γονέων σε θέματα της καθημερινής μαθησιακής διαδικασίας. Αυτό έχει οδηγήσει πολλούς εκπαιδευτικούς να έχουν καχυποψία και αρνητική θέση στην όποια εμπλοκή των γονέων στο σχολείο. Επιπλέον υπάρχει διαφωνία ότι αποκλειστικό καθήκον του διευθυντή είναι η σύγκληση των συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων και του σχεδιασμού του προγραμματισμού του σχολείου. Είναι φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να έχουν και αυτοί λόγο στα δύο αυτά ζητήματα στα πλαίσια μιας κατανεμημένης ηγεσίας.

Σύμφωνα με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο ο διευθυντής σχολικής μονάδας είναι ο βασικός συνδετικός κρίκος για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής που χαράσσει το ΥΠΑΙΘΑ. Είναι πολύ ισχυρή η διαφωνία των εκπαιδευτικών, κοντά στο 70%, για την πρακτική που θέλει τους διευθυντές να είναι απλοί διεκπεραιωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, που χαρακτηρίζεται από έντονο συγκεντρωτισμό και περιορισμένη αυτονομία, μειώνεται δραστικά η δυνατότητα στα σχολεία να χαράσσουν την εκπαιδευτική τους πολιτική. Οι εκπαιδευτικοί επιπλέον μπορεί να δείχνουν την διαφωνία τους σε κύριους άξονες της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΥΠΑΙΘΑ που θεωρούν ότι υποβαθμίζουν την δημόσια εκπαίδευση: σε θεσμικά και οικονομικά ζητήματα, στην ατομική αξιολόγηση, στην υποχρηματοδότηση, στις συγχωνεύσεις τμημάτων, στην υποχρεωτική τηλεκπαίδευση κ.ά.

Οι ερωτήσεις 13-27 ερευνούν τα καθήκοντα του διευθυντή ως ηγέτη της σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους δεν θεωρούν καθήκον του διευθυντή την παρακολούθηση της ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών. Είναι δύσκολο να επιχειρηθεί μία ερμηνεία για την αρνητική αυτή άποψη. Ίσως μπορεί να ερμηνευτεί στα πλαίσια

του νέου νόμου για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών το διευθυντή της σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί προφανώς συνδέουν την παρακολούθηση της ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών με την αξιολόγησή τους από το διευθυντή. Υπάρχει ο φόβος ότι πιθανά χαμηλά μαθησιακά αποτελέσματα θα έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην αξιολόγησή.

Οι Mulford & Silins (2003) διαπίστωσαν πως είναι απαραίτητη η εισαγωγή καινοτομιών στα σχολεία για να ξεφύγει η εκπαίδευση από τα κλασσικά πρότυπα λειτουργίας και να εξελιχθεί σύμφωνα με τις νέες εκπαιδευτικές εξελίξεις. Η έρευνα δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη σημασία της καινοτομίας ως βασικό στοιχείο ενός αποτελεσματικού και ποιοτικού σχολείου. Επίσης αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα του ρόλου του σχολικού ηγέτη στο εγχείρημα εισαγωγής μιας καινοτομίας όπως και του ρόλου του για τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Σε ένα σχολικό, ιεραρχικό σύστημα που χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτικότητα (Κουτούζης, 2012), μία από τις βασικές δεξιότητες που είναι απαραίτητο να διαθέτει είναι να αναγνωρίζει και να αξιοποιεί τις δυνατότητες των μελών του διδακτικού προσωπικού, ώστε να αισθάνονται όλοι ότι συνεισφέρουν στην επίτευξη των στόχων του σχολείου. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με τα παραπάνω. Περίπου το 80% των εκπαιδευτικών θεωρούν καθήκον του διευθυντή να τους αξιοποιεί στις δράσεις του σχολείου με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες του καθενός. Χαρακτηριστικό του επιτυχημένου διευθυντή είναι η ικανότητα για δημιουργία και μετάδοση κοινού οράματος. Με την παραδοχή αυτή συμφωνεί η μεγαλύτερη πλειοψηφία (83%) των εκπαιδευτικών της έρευνας.

Τις τελευταίες δεκαετίες οι έρευνες στο πεδίο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν δείξει ότι το μοντέλο της συμμετοχικής ηγεσίας είναι το πλέον κατάλληλο, σε αντιδιαστολή με το παραδοσιακό μοντέλο άσκησης σχολικής εξουσίας (Leithwood, 1994). Η συμμετοχική ηγεσία βασίζεται στην παραδοχή ότι κέντρο του ηγετικού ρόλου πρέπει να είναι η προώθηση της ομαδικής-συνεργατικής λήψης των αποφάσεων (Κατσαρός, 2008). Το 70% των εκπαιδευτικών θεωρούν καθήκον του διευθυντή να τους παραχωρεί αρμοδιότητες και εξουσίες, ώστε να έχει ενεργό ρόλο ο Σύλλογος Διδασκόντων. Φαίνεται ότι αυτοί διακατέχονται από υπευθυνότητα και αυτοπεποίθηση. Δεν επιθυμούν την επιβολή από τον διευθυντή, αλλά την συνδιαμόρφωση της καθημερινής λειτουργίας. Το 30% των εκπαιδευτικών που δεν επιθυμούν την εμπλοκή τους στη λήψη αποφάσεων πιθανότατα φοβούνται την ευθύνη που απορρέει από τη λήψη αποφάσεων και την έκθεση στην αβεβαιότητα διότι σε μία πιθανή αποτυχία θα θεωρηθούν υπεύθυνοι.

Όπως αναφέρει ο Ζαβλανός (1999) σκοπός της ενθάρρυνσης-παρώθησης είναι να δημιουργείται εσωτερικό κίνητρο στους εκπαιδευτικούς, ώστε να αποδώσουν στο μέγιστο βαθμό, γι’ αυτό ο σχολικός ηγέτης πρέπει να δίνει έμφαση στον έπαινο κάθε καλής προσπάθειας και την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών του. Το 85% των εκπαιδευτικών επιθυμούν από τον διευθυντή τους την αναγνώριση και επιβράβευση της συνεισφοράς

τους στην υλοποίηση των στόχων του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί έχουν καθαρή άποψη και θεωρούν πολύ σημαντικό καθήκον του διευθυντή να συνεργάζεται μαζί τους, τόσο σε συλλογικό όσο και σε ατομικό επίπεδο. Να προωθεί την ομαδικότητα, να ενισχύει την συλλογικότητα που, σύμφωνα με τον Σαΐτη (2005), αυτά είναι βασικά χαρακτηριστικά του επιτυχημένου και αποτελεσματικού διευθυντή.

Η δημιουργία παιδαγωγικού κλίματος και οράματος αποτελεί τον πυρήνα της ηγεσίας ενός διευθυντή, ξεπερνώντας τα στενά όρια της διεκπεραιωτικής διοίκησης. Ποσοστό περίπου 90% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών αναγνωρίζει τη δήλωση αυτή ως πολύ σημαίνον καθήκον του διευθυντή. Κατά τους Everard et al. (1999), ο διευθυντής οφείλει να εστιάζει την προσοχή του στο σχολικό κλίμα. Να δημιουργεί ένα περιβάλλον ασφάλειας, εμπιστοσύνης και συνεργασίας με όλη τη μαθησιακή κοινότητα. Το παιδαγωγικό του έργο να αποτυπώνεται στο όραμα, στις αξίες και τους στόχους που θέτει για τη σχολική του μονάδα (Bush, 2008).

Η ηγεσία περιλαμβάνει, εκτός των παραπάνω, την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Day et al, 2016). Οι μισοί εκπαιδευτικοί διαφωνούν με το καθήκον αυτό του διευθυντή. Η διαφωνία αυτή μπορεί να ερμηνευτεί μέσα από το σύστημα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Συνήθως οι επιμορφώσεις είναι αποσπασματικές, γίνονται στη διάρκεια μίας ή δύο ημερίδων στην αρχή και το τέλος της σχολικής χρονιάς, συχνά χωρίς ουσιαστικό ενδιαφέρον για τους εκπαιδευτικούς γιατί δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα προβλήματά τους. Μόνο τα τελευταία χρόνια γίνεται μία πιο ολοκληρωμένη προσπάθεια επιμόρφωσης μέσω του ΙΕΠ και μέσω των στοχευμένων ενδοσχολικών επιμορφώσεων από τους Συμβούλους Εκπαίδευσης και το ίδιο το σχολείο.

Η πιο ισχυρή αντίθεση ως προς τα καθήκοντα του διευθυντή καταγράφεται στην ερώτηση 25 για την υποχρέωσή του να αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς. Με αυτό διαφωνεί ισχυρά το 96% των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν σαφείς επιφυλάξεις για την αξιολόγησή τους από το διευθυντή της σχολικής μονάδας. Οι κύριοι ίσως λόγοι γι' αυτήν την αντίθεση βρίσκονται στην πεποίθησή τους ότι η αξιολόγησή τους θα διαταράξει το κλίμα συνεργασίας διευθυντή–εκπαιδευτικών με την ύπαρξη τριβών στις προσωπικές σχέσεις και θα υπονομεύσει τη λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων. Μακροχρόνια η διαδικασία αξιολόγησης αντιμετωπίζεται με καχυποψία, έλλειψη εμπιστοσύνης και πίστη ότι η αξιολόγηση θα οδηγήσει σε κατηγοριοποίηση των σχολικών μονάδων, αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Συμπερασματικά, έχει διαφανεί από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας στα δημοτικά σχολεία του Νομού Θεσσαλονίκης ότι η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνεται, κατανοεί και αναγνωρίζει τον πολυδιάστατο ρόλο του διευθυντή, με έμφαση τόσο στις διοικητικές όσο και στις παιδαγωγικές του ευθύνες. Έχουν ισχυρή την πεποίθηση ότι, εξίσου σημαντικά με τα γραφειοκρατικά, είναι και τα παιδαγωγικά καθήκοντα του διευθυντή ως ηγέτη της σχολικής μονάδας. Η παρούσα έρευνα καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την ισορροπία ανάμεσα σε αυτά τα δύο πεδία

ως βασική προϋπόθεση για μια σύγχρονη και αποτελεσματική σχολική ηγεσία. Θέλουν ένα διευθυντή που, και να μην περιορίζεται μόνο στη διαχείριση εγγράφων, αλλά και να λειτουργεί ως παιδαγωγικός ηγέτης, που εμπνέει τη σχολική κοινότητα και συμβάλει ουσιαστικά στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Andreou, A. & Papakonstantinou, G. (2017). Dioikisi kai Programmatismos Scholikis Monadas. Athina: Gutenberg.

Argyropoulou, E. (2018). Igesia stin Ekpaidefsi – Scholiki Igesia. Patra: Elliniko Anoichto Panepistimio.

Blackmore, P., (2006). Strategic leadership in academic development. Studies in Higher Education, 31(03), 373-387.

Bourantas, D. (2002). Manatzment: Theoritiko ypovathro, synchrones praktikes. Athina: Ekdoseis Evg. Benou.

Brinia, V. (2008). Management ekpaideftikon monadon kai ekpaidefsis. Athina: Stamoulis.

Bush, T., & Glover, D. (2003). School leadership: Concept and evidence. London: National College for School Leadership.

Bush, T. (2008). From management to Leadership. Educational Management and Leadership.

Bush, T. (2011) Theories of educational leadership and management. London: Sage Publications (4th Ed.).

Chatzidimou, D. & Vitsilaki, Ch. (2006). To scholeio stin koinonia tis gnosis, tis pliroforias kai tis polypolitismikotitas. Thessaloniki: Afoi Kyriakidi.

Creswell, J. W. (2011). Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Αθήνα: Ίων.

Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes. Educational Administration Quarterly, 52(2), 221–258. Ανακτήθηκε στις 28-01-2026 από: https://doi.org/10.1177/0013161X15616863

Everard, K. B., Morris, G., & Wilson, I. (1996). Effective School Management. London: Harper Row.

Greenberg, J. & Baron, R. A. (2013). Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά.

Αθήνα: Gutenberg.

Hall, G., Hord, S (2001). Implementing change: Patterns, principles and potholes. Boston: Allyn and Bacon.

Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011). Exploring the journey of school improvement: Classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. School Effectiveness and School Improvement, 22(1), 1-27.

Hoy, W. & Miskel, C. (2013) Educational Administration. Theory, research and practice. New York: McGraw-Hill, Inc (9th Edition).

Katsaros, I. (2008). Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis. Athina: Paidagogiko Instituto.

Katz, R. L. (2009). Skills of an effective administrator. Harvard Business Review Press, 1-28

Koutouzis, M. (2012). O rolos tou Diefthynti sti scholiki apotelesmatikotita. Thessaloniki: Kyriakidis.

Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. Educational Administration Quarterly, 30(4), 498-518.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven Strong Claims About Successful School Leadership. School Leadership & Management, 28, 27-42.

Mulford, B. & Silins, H. (2003) Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes — What Do We Know? Cambridge Journal of Education, 33, 175-195.

Papanastasiou, K., & Papanastasiou, E., (2016). Methodologia Ekpaideftikis Erevnas. Lefkosia: Ton syngrafeon.

Pasiardi, G. (2001). To scholiko klima. Theoritiki analysi kai empeiriki dierevnisi ton vasikon parametron tou. Athina: Typothito.

Saitis, Ch. (2005). Organosi & dioikisi tis ekpaidefsis. Athina: Ekdosi tou syngrafea.

Stravakou, P. (2003). O Diefthyntis tis scholikis monadas Protovathmias kai Defterovathmias ekpaidefsis. Theoritiki analysi kai empeiriki dierevnisi. Thessaloniki: Afoi Kyriakidi.

Theofilidis, Chr. (2005). I syngrafi tis epistimonikis ergasias – Apo ti theoria stin praxi. Athina: Typothito.

Theofilidis, Chr. (2012). Scholiki Igesia kai Dioikisi. Athina: Grigori.

Zavlanos, M. (1999). Organosi kai Dioikisi, tom. V΄. Athina: Ion.

Αριστεία και Εκπαιδευτική Πολιτική: Η Αριστεία ως Πεδίο Πολιτικής Σύγκρουσης στο Ελληνικό Δημόσιο Σχολείο

Πουλτίδης Ν. Σταύρος, Υπ. Διδάκτωρ Α.Π.Θ.

Περίληψη

Το παρόν άρθρο εξετάζει την έννοια της αριστείας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως πεδίο έντονης ιδεολογικής και πολιτικής αντιπαράθεσης. Διερευνάται η σύνδεση της βαθμολογικής αριστείας με τα εθνικά σύμβολα και τον θεσμό του σημαιοφόρου. Ειδικότερα, αναλύονται οι κοινωνικές εντάσεις που προέκυψαν από τη μετάβαση του ελληνικού σχολείου στην πολυπολιτισμικότητα, καθώς και η πολιτική σύγκρουση των τελευταίων ετών γύρω από το δίλημμα «κλήρωση ή βαθμολογία». Το άρθρο επιχειρηματολογεί ότι η εμμονή στη βαθμοθηρική αριστεία συχνά λειτουργεί ως μηχανισμός αναπαραγωγής κοινωνικών ανισοτήτων και συμβολικού αποκλεισμού, απομακρύνοντας το σχολείο από τον ουσιαστικό παιδαγωγικό και συμπεριληπτικό του ρόλο.

Λέξεις-κλειδιά: αριστεία, εκπαιδευτική πολιτική, κοινωνικές ανισότητες, διαπολιτισμική εκπαίδευση

Excellence and Educational Policy: Excellence as a Field of Political Conflict in the Greek Public School

Stavros N. Poultidis, Ph.D. Candidate AUTh

Abstract

This article examines the concept of excellence within the Greek educational system as a site of intense ideological and political confrontation. It explores the connection between grade-based excellence, national symbols, and the institution of the flag bearer. Specifically, it analyzes the social tensions that emerged from the transition of the Greek school toward multiculturalism, as well as the political conflict of recent years surrounding the dilemma of "lottery versus grading". The article argues that the obsession with grade-centric excellence often operates as a mechanism for the reproduction of social inequalities and symbolic exclusion, thus distancing the school from its essential pedagogical and inclusive role.

Key-words: excellence, educational policy, social inequalities, intercultural education

Εισαγωγή

Η έννοια της αριστείας ετυμολογικά είναι συνδεδεμένη με την έννοια της αρετής, δηλώνοντας την υπεροχή και τη διάκριση ενός ατόμου σε έναν τομέα δράσης. Το περιεχόμενό της, ωστόσο, νοηματοδοτείται σύμφωνα με το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο υφίσταται. Κατά τα ομηρικά έπη, η αριστεία είχε σαφή ταξικά και

γενεαλογικά χαρακτηριστικά. Συνδέονταν με την αριστοκρατική καταγωγή και τις ιδιότητες του «ευγενούς» ατόμου, όπως την ανδρεία, την τόλμη και τη γενναιοψυχία στη μάχη. Λειτουργούσε ως μια μορφή κληρονομικού χαρίσματος, όπου ο άριστος ξεχώριζε για τη φυσική και ηθική του υπεροχή (Τσανακτσίδου, 2009).

Κατά τη μετάβαση στην κλασική εποχή, η αριστεία συνδέθηκε με την καλλιέργεια των ατομικών δεξιοτήτων διαμέσου της διδασκαλίας. Ο Πλάτωνας την ταύτισε με την πολιτική αρετή και τον ηθικό αγώνα για την κατάκτηση του αγαθού, ενώ ο Αριστοτέλης την προσδιόρισε ως αποτέλεσμα διδασκαλίας ενάρετων πράξεων, αναδεικνύοντας τη διανοητική αρετή ως την ύψιστη μορφή της. Η φιλοσοφική διαμάχη μεταξύ των Σοφιστών και του Σωκράτη για το εάν η αρετή μπορεί να διδαχθεί, έθεσε τα θεμέλια του παιδαγωγικού προβληματισμού που καταγράφεται μέχρι και τις μέρες μας. Αποτελεί η αριστεία κάποιο έμφυτο χάρισμα ή δύναται να είναι αποτέλεσμα διδασκαλίας (Σκουτερόπουλος, 1994);

Στη σύγχρονη εποχή, η αριστεία παραμένει μια έννοια πολυδιάστατη και συχνά αμφιλεγόμενη. Τα λεξικά συνηθίζεται να την ορίζουν με βάση τρία κριτήρια: την υπέρβαση των επιδόσεων των άλλων, την υπέρβαση προηγούμενων επιδόσεων του ίδιου του ατόμου και την κατοχή συγκεκριμένων αρετών σε πολύ μεγάλο βαθμό (OED, 1991).

Η έννοια της αριστείας στον χώρο της εκπαίδευσης

Στον χώρο της σύγχρονης εκπαίδευσης η έννοια της αριστείας ταυτίζεται συχνά με την επίδοση του ατόμου και την ανταγωνιστικότητα, αντανακλώντας μία κοινωνικοπολιτική αντίληψη κατά την οποία το σχολείο λειτουργεί ως μέσο διάκρισης και αναπαραγωγής κοινωνικών ανισοτήτων. Σύμφωνα με τον Ferrari (2003), η έννοια της αριστείας αποτελεί μία κοινωνική κατασκευή και — υπό το πρίσμα μιας συντηρητικής προσέγγισης — λειτουργεί ως μηχανισμός ανάδειξης των «ικανότερων», οι οποίοι προορίζονται να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους στην οικονομία και την κοινωνία.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η μετάβαση από την έννοια της κληρονομικής αριστείας στην καλλιέργεια του ταλέντου. Ο Renzulli (2005) επαναπροσδιορίζει τη χαρισματικότητα ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης τριών γνωρισμάτων: της άνω του μέσου όρου ικανότητας, της αφοσίωσης στον στόχο και της δημιουργικότητας (Renzulli, 2005). Τη διάκριση αυτή εμβαθύνει ο Gagné (2010) με το Μοντέλο Διαφοροποίησης Χαρισματικότητας—Ταλέντου (DMGT), διευκρινίζοντας ότι η χαρισματικότητα αφορά στις έμφυτες ικανότητες, ενώ το ταλέντο είναι το αποτέλεσμα της συστηματικής καλλιέργειας αυτών των ικανοτήτων μέσω της εκπαίδευσης και της επίδρασης από άλλους εξωτερικούς παράγοντες.

Παρά τη θετική της διάσταση, η έννοια της αριστείας στην εκπαίδευση έχει δεχθεί έντονη κριτική. Ερευνητές όπως ο Ball (2003) και ο Apple (2004) επισημαίνουν ότι η εμμονή στα μετρήσιμα αποτελέσματα μετατρέπει το σχολείο σε χώρο ανταγωνισμού. Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα των Rojas-Badía et al. (2025) αποκαλύπτεται ότι για

την επίτευξη υψηλών επιδόσεων είναι σημαντικότερη η ποιότητα και όχι η ποσότητα των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει την ανάγκη για σχολικά περιβάλλοντα που δεν πιέζουν απλώς για βαθμοθηρία, αλλά καλλιεργούν ουσιαστικά κίνητρα μάθησης.

Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται δύο κυρίαρχες και συχνά αντικρουόμενες προσεγγίσεις. Η πρώτη — η οποία χαρακτηρίζεται ως παραδοσιακή ή τεχνοκρατική — συνδέεται άμεσα με τις μετρήσιμες μαθησιακές επιδόσεις και την ταξινόμηση των μαθητών/τριών σε μαθητές/τριες υψηλών και χαμηλών επιδόσεων, εξυπηρετώντας πρωτίστως τις ανάγκες της αγοράς εργασίας (Allan, 2007). Υποστηρικτές αυτής της τάσης — όπως οι Hirst και Peters (1975) — ορίζουν την αριστεία ως την πλήρη ανάπτυξη των λογικών ικανοτήτων του ατόμου, η οποία εκδηλώνεται μέσω της βαθιάς κατανόησης της γνώσης και της ακρίβειας στην εκτέλεση έργου.

Στον αντίποδα βρίσκεται η αριστεία του «*θετικού απολογισμού*». Η προσέγγιση αυτή επαναπροσδιορίζει την αριστεία όχι ως προνόμιο των λίγων, αλλά ως καθολικό δικαίωμα όλων των μαθητών/τριών. Εστιάζοντας στην καλλιέργεια των γνωστικών και πνευματικών ικανοτήτων, στοχεύει στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού (Καρύδας, 2013). Σε αυτό το πλαίσιο, οι McLeod και Cropley (1989) διευρύνουν τα κριτήρια της αριστείας, εντάσσοντας πέρα από την ακαδημαϊκή επίδοση τη δημιουργική σκέψη, τις ηγετικές ικανότητες, την αισθητική αντίληψη και την προσαρμοστικότητα.

Τα σύγχρονα δεδομένα ενισχύουν την στροφή προς την κοινωνική δικαιοσύνη. Η UNESCO (2024) στην έκθεσή της για το μέλλον της εκπαίδευσης, υπογραμμίζει ότι η αριστεία δεν μπορεί πλέον να μετριέται χωρίς να λαμβάνεται υπόψιν η κοινωνική συνοχή. Παράλληλα, τα αποτελέσματα του PISA (20025) δείχνουν ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα που πετυχαίνουν την αριστεία είναι αυτά που καταφέρνουν να μειώσουν τη διαφορά των επιδόσεων μεταξύ προνομιούχων και μη προνομιούχων μαθητών/τριών, αποδεικνύοντας ότι η ποιότητα και η ισότητα είναι αλληλένδετες έννοιες. Το ζητούμενο, επομένως, δεν είναι η κατάργηση της αριστείας, αλλά ο επαναπροσδιορισμός της από μηχανισμό κοινωνικής αναπαραγωγής και διάκρισης, σε εργαλείο άμβλυνσης των ανισοτήτων και ολόπλευρης ανάπτυξης της προσωπικότητας του/της κάθε μαθητή/τριας.

Αναλύοντας εκπαιδευτικά προγράμματα για την προώθηση της αριστείας, οι Ka Yuk Chan & Che (2023) κατέληξαν ότι η αριστεία προωθείται αποτελεσματικά μέσα από τη δημιουργία συμπεριληπτικών περιβαλλόντων μάθησης, τον επανασχεδιασμό του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών ώστε να στοχεύουν στη συνεργατική μάθηση, την υιοθέτηση μεθόδων αξιολόγησης που προάγουν την κριτική σκέψη και λαμβάνουν υπόψη τους τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ, τη διαρκή υποστήριξη των μαθητών/τριών και τη διάχυση των καινοτόμων πρακτικών στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Λαμβάνοντας υπόψιν όλα τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό ότι η αριστεία παύει να αποτελεί μια ατομική υπόθεση του «χαρισματικού» μαθητή και αναδεικνύεται σε ζήτημα οργανωσιακής κουλτούρας του σχολείου, το οποίο οφείλει να παρέχει τις δομές, τα κίνητρα και το περιβάλλον για την ολιστική ανάπτυξη του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού (Spring, 2015).

Αριστεία και Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα της μεταπολιτευτικής περιόδου, η αριστεία απέκτησε χαρακτηριστικά που αποκλίνουν από τον διεθνή επιστημονικό διάλογο. Ενώ σε διεθνές επίπεδο η αριστεία τείνει να επαναπροσδιορίζεται ως μια πολυδιάστατη έννοια που συνδέεται με την καινοτομία, τη δημιουργικότητα και τις ήπιες δεξιότητες, στην Ελλάδα παραμένει εγκλωβισμένη σε μία ποσοτική και ηθικοπλαστική διάσταση που ταυτίζεται σχεδόν αποκλειστικά με τη βαθμοθηρία και τους επαίνους (Χαραλάμπους, 2018).

Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα δομείται πάνω σε ένα αυστηρά εξετασιοκεντρικό σύστημα, όπου οι επιδόσεις των μαθητών/τριών ποσοτικοποιούνται με τη βοήθεια βαθμολογικής κλίμακας. Η αριστεία δεν εκλαμβάνεται ως ανάπτυξη των ιδιαίτερων κλίσεων και ταλέντων των μαθητών/τριών, αλλά ως ικανότητα αποστήθισης και κατάκτησης της σχολικής ύλης, η οποία πιστοποιείται με Άριστα 10 ή 20 για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αντίστοιχα (Κυπριανός, 2004). Οι σχολικές εξετάσεις και οι βαθμολογικές κλίμακες δεν αποτελούν εργαλεία που μετρούν απλώς τι έμαθε ο/η μαθητής/τρια, αλλά ελέγχουν και κανονικοποιούν τις συμπεριφορές τους, λειτουργχαραγώντας παράλληλα ως μέσα κοινωνικής και επαγγελματικής ανέλιξης (Foucault, 1991).

Πέρα όμως από την ποσοτική της διάσταση, η αριστεία στην Ελλάδα φέρει και ένα βαρύ ηθικό φορτίο. Η απονομή του «εύγε» και των αριστείων προόδου δεν επιβραβεύει μόνο τη γνώση, αλλά και το ήθος του μαθητή, λειτουργώντας ως μηχανισμός διαμόρφωσης του «καλού» πολίτη. Η ηθική αυτή διάσταση καθιστά την αριστεία σημαντικό εργαλείο εθνικής διαπαιδαγώγησης, όπου ο άριστος μαθητής προβάλλεται ως το πρότυπο που ενσαρκώνει τις αρετές του έθνους (Μπονίδης, 2004).

Σε αυτό το πλαίσιο, το σχολείο γίνεται χώρος προβολής και σύγκρουσης ιδεολογικών και κοινωνικών αντιθέσεων. Η εκπαιδευτική πολιτική στη χώρα μας δε χαράσσεται με όρους παιδαγωγικής συνέχειας. Κάθε εναλλαγή στην εξουσία συνοδεύεται από απόπειρες αποδόμησης του έργου της προηγούμενης κυβέρνησης και η αριστεία εργαλειοποιείται ως ιδεολογικό όπλο. Συνηθίζεται να μην αντιμετωπίζεται ως παιδαγωγικό ζητούμενο, αλλά ως μέσο πολιτικής νομιμοποίησης. Οι πολιτικές αντιπαραθέσεις δεν επικεντρώνονται τις περισσότερες φορές στα προγράμματα σπουδών, αλλά στις συμβολικές πρακτικές (Χαραλάμπους, 2007).

Επίκεντρο τέτοιου είδους αντιπαραθέσεων έχει υπάρξει και ο τρόπος επιλογής των σημαιοφόρων στις μαθητικές παρελάσεις. Η Ελλάδα αποτελεί μία από τις ελάχιστες χώρες όπου η επιλογή των σημαιοφόρων συνδέεται με τη σχολική επίδοση, μετατρέποντας τη σημαία από εθνικό σύμβολο σε ατομικό έπαθλο που απονέμεται στους πρώτους των πρώτων (Μαυρογιώργος, 2013). Η μαθητική παρέλαση λειτουργεί ως δημόσια προβολή της αριστείας και η σχολική επιτυχία επιδεικνύεται στην τοπική κοινωνία. Κατά αυτό τον τρόπο, η αριστεία σταματάει να αποτελεί εσωτερική διαδικασία αυτοβελτίωσης και μετατρέπεται σε δημόσιο θέαμα και πεδίο ανταγωνισμού, με όρους που συχνά διχάζουν την κοινή γνώμη και την εκπαιδευτική κοινότητα (Μαυρογιώργος, 1993).

Η σταθερή σχέση της αριστείας με τον πατριωτισμό κλονίστηκε σε μεγάλο βαθμό κατά τη δεκαετία του 1990 και τις αρχές του 2000. Κατά την περίοδο αυτή, το ελληνικό δημόσιο σχολείο μετασχηματίστηκε — λόγω της μαζικής εισροής οικονομικών μεταναστών — από ένα ομοιογενές σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Στην καινούρια πραγματικότητα, το καθιερωμένο σύστημα επιβράβευσης — που προέβλεπε ότι ο/η μαθητής/τρια ο/η οποίος/α συγκεντρώνει την υψηλότερη βαθμολογία γίνεται σημαιοφόρος στις εθνικές επετείους — άρχισε να προκαλεί κοινωνικές τριβές (Δαμανάκης, 1997).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα που δίχασε σε μεγάλο βαθμό την ελληνική κοινωνία, υπήρξε η υπόθεση του Οδυσσέα Τσενάι, ενός αριστούχου μαθητή αλβανικής καταγωγής στη Νέα Μηχανιώνα Θεσσαλονίκης. Συγκεντρώνοντας την υψηλότερη βαθμολογία της τάξης, απέκτησε το νόμιμο δικαίωμα να παρελάσει ως σημαιοφόρος τόσο το 2000 ως μαθητής Γυμνασίου, όσο και το 2003 ως μαθητής Λυκείου. Έπειτα όμως από σφοδρές αντιδράσεις της τοπικής κοινωνίας, συλλόγων γονέων και κηδεμόνων και ακραίων πολιτικών στοιχείων, αναγκάστηκε τελικά να παραιτηθεί από το νόμιμο δικαίωμά του (Γκότοβος, 2002). Η περίπτωση αυτή δεν ήταν μεμονωμένη. Ανάλογα περιστατικά σημειώθηκαν — κατά τη διάρκεια της ίδιας περιόδου — με αριστούχους αλλοδαπούς μαθητές στη Νέα Ιωνία Βόλου, την Κρήτη και την Αθήνα, αποκαλύπτοντας την επιλεκτική στάση της ελληνικής κοινωνίας ως προς την αριστεία, σύμφωνα με την εθνική καταγωγή του μαθητή (Ζάχος, 2014).

Όπως επισημαίνουν οι Δραγώνα και Φραγκουδάκη (2008), η κοινωνία αποδείχθηκε πρόθυμη να επιβραβεύσει την αξιοκρατία και την αριστεία μόνο εφόσον το άριστο άτομο άνηκε στην κυρίαρχη εθνική ομάδα. Όταν η ακαδημαϊκή αριστεία έρχονταν σε ευθεία σύγκρουση με την εθνική καταγωγή, το κυρίαρχο αφήγημα υποχωρούσε. Στην πράξη, η αριστεία έχασε τον παιδαγωγικό της χαρακτήρα και λειτούργησε ως ένας σκληρός μηχανισμός αποκλεισμού, στέλνοντας στους/τις μαθητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο το μήνυμα ότι η σχολική τους προσπάθεια υπόκειται σε εθνικούς και φυλετικούς περιορισμούς.

Επιχειρώντας να απαντήσει στα κοινωνικά αδιέξοδα που δημιούργησε η σύνδεση της βαθμολογίας με τα εθνικά σύμβολα, η κυβέρνηση των ΣΥΡΙΖΑ-ΑΝΕΛ κατάργησε την ακαδημαϊκή επίδοση ως κριτήριο επιλογής των σημαιοφόρων και των παραστατών στα

δημοτικά σχολεία. Σε θεωρητικό επίπεδο, ο υπουργός Παιδείας Αρ. Μπαλτά αμφισβήτησε την αριστεία με το περίφημο: «*η αριστεία είναι ρετσινιά*» (Το Βήμα, 2015). Σε πρακτικό επίπεδο, υιοθετώντας το σκεπτικό της αριστείας του «*θετικού απολογισμού*», με το Προεδρικό Διάταγμα 79/2017 η επιλογή σημαιοφόρων, παραστατών και υπευθύνων κατάθεσης στεφάνου αποφασίστηκε να πραγματοποιείται με τη διαδικασία της κλήρωσης μεταξύ όλων των μαθητών/τριών της Στ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου.

Η τεκμηρίωση αυτής της απόφασης στηρίζονταν στην αντίληψη ότι η σημαία δεν μπορεί να αποτελεί βαθμολογικό έπαθλο, αλλά ενωτικό εθνικό σύμβολο στο οποίο οφείλουν να έχουν ισότιμη πρόσβαση όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως επίδοσης ή καταγωγής. Η επίσημη ρητορική του Υπουργείου Παιδείας (2017) υποστήριζε ότι η βαθμοθηρία στα παιδιά του δημοτικού λειτουργεί ψυχοφθόρα και αντιπαιδαγωγικά. Η πραγματική αριστεία δεν κρύβεται στον ανταγωνισμό για την κατάκτηση ενός εθνικού συμβόλου, αλλά στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού χωρίς ταξικούς ή εθνικούς περιορισμούς.

Η νομοθετική αυτή παρέμβαση, ωστόσο, πυροδότησε θύελλα πολιτικών και κοινωνικών αντιδράσεων. Η τότε αξιωματική αντιπολίτευση—Νέα Δημοκρατία—κατηγόρησε την κυβέρνηση για εξισωτισμό προς τα κάτω και ποινικοποίηση της αριστείας, ενώ γονείς μαθητών/τριών δημοτικών σχολείων της Θεσσαλονίκης προσέφυγαν στο Συμβούλιο της Επικρατείας ζητώντας ακύρωση της διάταξης. Ο δημόσιος διάλογος έλαβε πολωτικά χαρακτηριστικά, με την κυβέρνηση να κατηγορείται ότι αποθεώνει τη λογική της ήσσονος προσπάθειας, δε δίνει κίνητρα υγιούς συναγωνισμού και μετατρέπει την επιβράβευση της προσπάθειας σε ζήτημα τύχης (Το Βήμα, 2017).

Η αλλαγή της κυβέρνησης το καλοκαίρι του 2019 επιβεβαίωσε τη διαπίστωση του Χαραλάμπους (2018) για το εκπαιδευτικό εκκρεμές, σύμφωνα με το οποίο η εκπαιδευτική πολιτική ανατρέπεται βάσει των κομματικών αφηγημάτων. Μία από τις πρώτες νομοθετικές πράξεις της νέας ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας—υπό την υπουργό Νίκη Κεραμέως—ήταν η άμεση κατάργηση της κλήρωσης στην επιλογή των σημαιοφόρων και των παραστατών. Με τον Νόμο 4633/2019, η επιλογή του σημαιοφόρου και των παραστατών στο δημοτικό σχολείο πραγματοποιείται και πάλι λαμβάνοντας υπόψιν τον γενικό μέσο όρο της βαθμολογίας που συγκεντρώνουν οι μαθητές/τριες κατά τη φοίτησή τους στην Ε' τάξη του δημοτικού σχολείου.

Η πολιτική απόφαση στηρίχθηκε στην αποκατάστασης της αξιοκρατίας και τη δημιουργία υγιών προτύπων. Η υπουργός παιδείας Ν. Κεραμέως υποστήριξε ότι η διαδικασία της κλήρωσης απαξίωνε τον προσωπικό αγώνα των μαθητών/τριών, ενώ επισήμαινε ότι η σημαία οφείλει να είναι το σύμβολο της επιβράβευσης, λειτουργώντας ως ισχυρό κίνητρο βελτίωσης για όλους/ες τους/ις μαθητές/τριες. Η ρύθμιση προβλήθηκε ως «*η επιστροφή των αρίστων*» και ως απαραίτητη συνθήκη για την ηθική και πρακτική αναγνώριση της σχολικής προσπάθειας (Το Βήμα, 2019).

Συμπεράσματα

Υπό το πρίσμα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, η επαναφορά του βαθμολογικού κριτηρίου επαναφέρει ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης. Σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που χαρακτηρίζεται από κοινωνικές ανισότητες, η βαθμολογική αριστεία δεν αποτελεί απλώς δείκτη ατομικής ευφυΐας, αλλά συχνά αντανάκλαση του κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου της οικογένειας, σύμφωνα τη θεωρία του Bourdieu (1986). Σύγχρονες μελέτες επιβεβαιώνουν ότι η σχολική επίδοση στη χώρα μας σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την κοινωνική προέλευση, καθώς οι μαθητές/τριες από προνομιούχα οικογενειακά περιβάλλοντα διαθέτουν περισσότερους πόρους και γλωσσικά ερεθίσματα.

Όπως καταδεικνύουν, εξάλλου, τα στοιχεία του ΟΟΣΑ από τον διαγωνισμό PISA, στην Ελλάδα το χάσμα επιδόσεων μεταξύ γηγενών και μεταναστών μαθητών/τριών παραμένει από τα υψηλότερα στην Ευρώπη, κυρίως λόγω γλωσσικών και κοινωνικοοικονομικών εμποδίων. Όταν το σχολείο επιβραβεύει, συνεπώς, μονοδιάστατα τη βαθμολογική επίδοση αγνοώντας την άνιση αφετηρία, η αριστεία μετατρέπεται σε εργαλείο νομιμοποίησης της κυριαρχίας των ήδη προνομιούχων, αναπαράγοντας τις υπάρχουσες κοινωνικές κατηγορίες (OECD, 2019).

Η μακρόχρονη και έντονη αντιπαράθεση γύρω από την επιλογή των σημαιοφόρων φανερώνει ότι η έννοια της αριστείας στην Ελλάδα έχει εργαλειοποιηθεί, λειτουργώντας περισσότερο ως πεδίο πολιτικής και ιδεολογικής αντιπαράθεσης και λιγότερο ως παιδαγωγική επιδίωξη. Ο δημόσιος διάλογος αποπροσανατολίζεται από τα ουσιώδη προβλήματα του ελληνικού δημόσιου σχολείου, όπως τη σχολική διαρροή, τον λειτουργικό αναλφαβητισμό και τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Όσο το ελληνικό σχολείο παραμένει προσκολλημένο σε μια ανταγωνιστική αντίληψη της επίδοσης, αδυνατεί να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη και τη συμπεριληπτική εκπαίδευση που απαιτεί η σύγχρονη εποχή (Φραγκουδάκη, 2013). Το ζητούμενο για την εκπαίδευση του 21ου αιώνα δεν μπορεί να είναι η αριστεία αυτού που διαχωρίζει, αλλά η διασφάλιση ποιοτικής και ισότιμης εκπαίδευσης για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, σύμφωνα και με τις επιταγές των διεθνών οργανισμών για τη βιώσιμη ανάπτυξη (UNESCO (2017).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Allan, K.., L. (2007). Excellence: a new keyword for education? Critical Quarterly, 49 (1).

Apple, M. W. (2004). Ideology and Curriculum. 3η έκδ. New York: RoutledgeFalmer.

Ball, S. J. (2003). The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity. Journal of Education Policy, 18(2).

Bell, D. (1977) .On Meritocracy and Equality. In J. Karabel, & A.H. Halsey (eds), Power and Ideology in Education (607-635). New York: Oxford University Press.

Chambers-Cambridge (1998). Chambers English Dictionary, edited by C. Schwarz, G. Davidson, A. Seaton, and V. Tebbit. Edinburgh: Chambers.

Charalampous, D. (2007). Metapolitefsi kai ekpaideftiki politiki: Parelthon, paron, mellon. Thessaloniki: Epikentro.

CNN Greece (2017). Στα άκρα η κόντρα με φόντο τους σημαιοφόρους. https://www.cnn.gr/politiki/story/91773/sta-akra-i-kontra-me-fonto-toys-simaioforoys

Damanakis, M. (1997). I ekpaidefsi ton palinnostounton kai allodapon mathiton stin Ellada: Diapolitismiki prosengisi. Athina: Gutenberg.

Dragona, Th., & Fragkoudaki, A. (2008). Prosthesi, ochi afairesi, pollaplasiasmos, ochi diairesi: I ekpaideftiki allagi - taftotites kai ekpaidefsi. Athina: Metaichmio.

Esos.gr. (2017). Στο ΣτΕ προσέφυγαν γονείς για την κλήρωση των σημαιοφόρων. https://www.esos.gr/arthra/54009/sto-ste-prosefygan-goneis-gia-ti-klirosi-ton-simaioforon

Ferrari, M. (2003) Personal and institutional excellence, in: M. Ferrari (Ed.) The pursuit of excellence through education (Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates).

Foucault, M. (1991). Επιτήρηση και Τιμωρία: Η γέννηση της φυλακής (μτφρ. Τ. Μπέ-τζελος). Αθήνα: Ράππα.

Fragkoudaki, A. (2013). O ethnikismos stin ekpaidefsi: I periptosi tis ellinikis istorias kai geografias. Sto: A. Fragkoudaki & Th. Dragona (Epim.), "Ti ein' i patrida mas;" Ethnokentrismos stin ekpaidefsi. Athina: Alexandreia.

Gagné, F. (2010). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In B. MacFarlane & T. Stambaugh (Eds.), Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska. Waco, TX: Prufrock Press.

Gillies, D. (2007). “Excellence and Education: Rhetoric and Reality.” Education, Knowledge and Economy 11.

Gkotovos, A. (2002). Ekpaidefsi kai eterotita: Zitimata diapolitismikis paidagogikis. Athina: Metaichmio.

Gouvias, D. (2020). Educational policy and the reproduction of social inequalities in Greece in times of crisis. In: Journal of Critical Education Policy Studies, 18(2).

Hernández-Ramos, J., & Araya, R. (2025). Do school activities foster creative thinking? An analysis of PISA results. Education Sciences, 15(2).

Hirst, P., & Peters, R. (1975). The Logic of Education. London: Routledge & Kegan Paul.

I Kathimerini (2019). N. Kerameos gia epilogi simaioforou: Axizei oi mathites na prospathoun kai ochi na epidiokoun na einai tycheroi.

Ka Yuk Chan, C., & Chen, S. W. (2023). Conceptualisation of teaching excellence: an analysis of teaching excellence schemes. Assessment & Evaluation in Higher Education.

Karydas, A. (2013). PEDAGOGY theory & praxis, 8/2013.

Kassotakis, M. (2010). I axiologisi tis epidoseos ton mathiton: Theoritikes prosengiseis kai praktikes efarmoges. Athina: Grigoris.

Kyprianos, P. (2004). Koinoniki proelefsi kai scholiki epidosi. Athina: Gutenberg.

Liberal.gr (2017). Κ. Γαβρόγλου: Η σημαία δεν μπορεί να αποτελεί έπαθλο. https://www.liberal.gr/politiki/k-gabrogloy-i-simaia-den-mporei-na-apotelei-epathlo

Mavrogiorgos, G. (1993). Ekpaideftikoi kai axiologisi: I cheiragogisi tis paidagogikis praxis. Athina: Synchroni Ekpaidefsi.

Mavrogiorgos, G. (2013). Oi scholikes giortes kai oi parelaseis os michanismoi ethnikistikis diapaidagogisis. Synchroni Ekpaidefsi, 112, 45-58.

McLeod J. & Cropley, A. (1989). Foresting academic excellence, Pergamon Press: New York, τ. 1.

Mponidis, K. (2004). To periechomeno tou scholikou vivliou os antikeimeno erevnas. Athina: Metaichmio.

Nomos 4633, 16 Oktovriou 2019: "Systasi Ethnikis Archis Anotatis Ekpaidefsis (ETh.A.A.E.), Eidikoi Logariasmoi Kondylion Erevnas A.E.I., Erevnitikon kai Technologikon Foreon kai alles diataxeis" FEK 161.

OECD (2019). PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2018). The Future of Education and Skills: Education 2030. Paris: OECD Publishing.

Oxford English Dictionary [OED] (1991). The Concise Oxford Dictionary of Current English, first edited by H. W. Fowler and F. G. Fowler, edited by R. Allen. 8th ed. Oxford: Clarendon Press.

Proedriko Diatagma 79/2017, 1 Avgoustou 2017: "Organosi kai leitourgia nipiagogeion kai dimotikon scholeion" FEK 109.

Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), Conceptions of Giftedness. New York: Cambridge University Press.

Sianou-Kyrgiou, E. (2019). Koinoniki taxi kai prosvasi stin tritovathmia ekpaidefsi. Athina: Metaichmio.

Skouteropoulos, N. (1994). Platon: Menon, Athina.

Spring, J. (2015). Globalization of education: An introduction (2nd ed.). New York: Routledge.

Thanos, Th. (2021). Koinoniologia tis Ekpaidefsis: Theoritikes prosengiseis kai erevnitika dedomena. Athina: Gutenberg.

To Vima (2015). Mpaltas: En ti rymi tou logou i frasi "retsinia tis aristeias".

To Vima (2017). Me klirosi kai ochi vasei vathmologias oi simaioforoi kai parastates sta dimotika scholeia.

To Vima (2019). Xana oi aristouchoi simaioforoi-Telos i klirosi gia ti simaia.

Tsanaktsidou, M. L. (2009). Apo tin omiriki sti filosofiki aristeia. Didaktoriki diatrivi, Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis.

UNESCO (2017). Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. Paris: UNESCO Publishing.

UNESCO. (2024). 2024 Synthesis of UNESCO Evaluations. Paris: UNESCO.

Ypourgeio Paideias, Erevnas kai Thriskevmaton (2017). Deltio Typou: Schetika me tin epilogi simaioforon sto Dimotiko Scholeio.

Zachos, D. (2014). Ratsismos kai Scholeio. Panepistimiakes Simeioseis, Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis.

Zampeta, E. (2003). Ekpaideftiki politiki stin Ellada: O rolos ton exetaseon. Athina: Ellinika Grammata.

Ανασκόπηση δομής και λειτουργίας των προγραμμάτων και εκδηλώσεων άθλησης για όλους σε επίπεδο τοπικής αυτοδιοίκησης

Παπαδοπούλου Παναγιώτα, Υποψήφια Διδάκτωρ, Δ.Π.Θ.
Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Ματσούκα Ουρανία, Καθηγήτρια Τ.Ε.Φ.Α.Α, Δ.Π.Θ.
Κώστα Γεώργιος, Καθηγητής Τ.Ε.Φ.Α.Α, Δ.Π.Θ.,
Λάιος Αθανάσιος, Καθηγητής Τ.Ε.Φ.Α.Α, Δ.Π.Θ.

Περίληψη

Η κοινωνική ανάγκη για φυσική δραστηριότητα και η ευρωπαϊκή αντιμετώπιση του Αθλητισμού, μετά τη μεταπολιτευτική ανασυγκρότηση, ώθησαν την Ελληνική Πολιτειακή ηγεσία στη σταδιακή, θεσμική οργάνωση της δομής και λειτουργίας των Προγραμμάτων Άθλησης για Όλους. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να αναδείξει την εξελικτική διαδρομή της μεταρρυθμιστικής αυτής διαδικασίας, σε επίπεδο τοπικής αυτοδιοίκησης, προσεγγίζοντας το ζήτημα μεθοδολογικά μέσω νομικών εγγράφων, παραπομπών σε ιστοσελίδες των εμπλεκόμενων φορέων και τεκμηριωμένων επιστημονικών αναφορών. Με τον τρόπο αυτό συγκεκριμενοποιούνται οι κρατικές προσπάθειες για τη βαθμιαία πρόσβαση στην άσκηση, για κάθε πολίτη ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου, θρησκείας, επιπέδου μόρφωσης και οικονομικής κατάστασης. Στόχος είναι η αναβάθμιση τη υγείας, της αθλητικής συνείδησης και του τρόπου αναψυχής του κοινωνικού συνόλου, διαστάσεις οι οποίες μακροπρόθεσμα οδηγούν στην αποφυγή ιατρικών, ψυχικών κατ' επέκτασιν οικονομικών προβλημάτων.

Λέξεις-Κλειδιά: Αθλητικά προγράμματα, άθληση για όλους, τοπική αυτοδιοίκηση

Structure and functioning review of sports programs and events for all at the local government level

Papadopoulo Panagiota u, PhD candidate, Democritus University of Thrace,
Supervisor Professor: Matsouka Ourania, Professor T.E.F.A.A, DemocritusUniversity of Thrace
Kosta Georgios, Professor T.E.F.A.A, Democritus University of Thrace
Laios Athanasios, Professor T.E.F.A.A, Democritus University of Thrace

Abstract

The social need for physical activity and the European approach to sport, after the postdictatorship reconstruction, prompted the Greek government to gradually and institutionally organize the structure and operation of Sports for All programs. The purpose of this study is to highlight the evolutionary path of this reform process at the local government level, approaching the issue methodologically through legal documents, references to the websites of the bodies involved, and documented scientific reports. In this way, the state's efforts to provide gradual access to exercise for every citizen, regardless of age, gender, religion, level of education, and economic status, are specified. The aim

is to improve the health, sporting awareness, and leisure activities of society as a whole, which in the long term will lead to the prevention of medical and mental health problems and, by extension, financial problems.

Key-words: Sports programs, sports for all, local government

Εισαγωγή

Η συγκρότηση και η εξέλιξη του ελληνικού κράτους συνδέονται άρρηκτα με την παράλληλη πορεία του ελληνικού αθλητισμού, ο οποίος ιστορικά, δεν αναπτύχθηκε αμιγώς, ως πεδίο σωματικής δραστηριότητας, αλλά έλαβε πολιτικούς, εκπαιδευτικούς και πολιτιστικούς ρόλους (Αλμπανίδης, Ε.2004). Η σταδιακή διεύρυνση των αθλημάτων και των αγωνιστικών θεσμών, παράλληλα με την κοινωνική ανάγκη για φυσική δραστηριότητα οδήγησαν στην ανάπτυξη της άθλησης για όλους σε παγκόσμια κλίμακα. Συνακόλουθα συστάθηκαν κρατικοί φορείς, αρμόδιοι για την οργάνωση του αθλητισμού. Σε αυτή την κατεύθυνση η εγγύτητα της τοπικής αυτοδιοίκησης με τον πολίτη, δημιούργησε τη «γέφυρα» με την κεντρική εξουσία προκειμένου να υλοποιούνται αθλητικά προγράμματα και εκδηλώσεις στο πλαίσιο της κοινωνικής ανταποδοτικότητας.

Δομή και λειτουργία των αθλητικών προγραμμάτων

Η θεσμική οργάνωση του εξωσχολικού αθλητισμού στην Ελλάδα θεμελιώνεται με τον Ν. 423/1976, «Περί Γυμναστηρίων και ρυθμίσεως θεμάτων αφορώντων εις τον εξωσχολικόν αθλητισμόν» (ΦΕΚ Α’117/1976), ο οποίος αποτέλεσε το πρώτο ολοκληρωμένο νομοθετικό πλαίσιο ρύθμισης του αθλητισμού εκτός σχολείου. Ο εν λόγω νόμος καθόρισε τις αρμοδιότητες της Γενικής Γραμματείας Αθλητισμού (Γ.Γ.Α.), μεταξύ των οποίων τη χρηματοδότηση αθλητικών σωματείων και εγκαταστάσεων καθώς και την παροχή φορολογικών ελαφρύνσεων. Ακολούθως με το Ν. 1265/1982 “Περί κυρώσεως της αθλητικής συμφωνίας που υπογράφθηκε την 7η Μαΐου 1981 στη Μόσχα μεταξύ της Γενικής Γραμματείας Αθλητισμού της Ελληνικής Δημοκρατίας και της Επιτροπής Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού της Ε.Σ.Σ.Δ. για συνεργασία στον τομέα της φυσικής αγωγής και αθλητισμού”, κυρώθηκαν οι σχέσεις συνεργασίας με τις επιτροπές αθλητισμού άλλων χωρών, επιβεβαιώθηκε η ύπαρξη και ο ρόλος της Γ.Γ.Α. και ανατέθηκε η εποπτεία της στο Υπουργείο Νέας Γενιάς και Αθλητισμού (Υ.Γ.Ν.Α). Με τον τρόπο αυτό, ο αθλητισμός ιεραρχείται κατά προτεραιότητα ως αυτόνομος τομέας δημόσιας πολιτικής. Ο Δήμαρχος Νίκαιας Σ. Λογοθέτης (από τους πρώτους Δήμους που εφάρμοσαν προγράμματα άθλησης για όλους) επιβεβαιώνει ότι η κυβερνητική αλλαγή του 1981 συνδέθηκε με την αποφασιστική συμβολή του Υφυπουργείου Νέας Γενιάς και Αθλητισμού, προκειμένου να εγκαινιαστεί η εφαρμογή συγκεκριμένων προγραμμάτων άθλησης (Θεοδωρικάκος, Π. 2011). Το 1983 με την εισαγωγή του όρου μαζικός αθλητισμός (Foldesi, 1991), ενεργοποιήθηκε για πρώτη φορά το ελληνικό μοντέλο εφαρμογής της άθλησης για όλους. Η Γενική Γραμματεία Αθλητισμού (Γ.Γ.Α), νομικά συστημένη πλέον με το Ν. 1558/1985, άρθρο 27 περί «Σύστασης Γενικών Γραμματειών» παρ. 2ε, «Γενική Γραμματεία Αθλητισμού» (ΦΕΚ 137/Α/1985), εισήγαγε τα ενιαία για

όλη τη χώρα προγράμματα «Μαζικού Αθλητισμού» με κύριες ομάδες-στόχους τα παιδιά και τις γυναίκες. Επιπλέον καθόρισε το περιεχόμενο, τις σχετικές δράσεις, την υλοποίηση των προγραμμάτων, καθώς και τη διαδικασία πρόσληψής των καθηγητών φυσικής αγωγής μέσω Νομαρχιών, Δήμων και Αθλητικών Οργανισμών. Η χρηματοδότηση ήταν αποκλειστικά κρατική και βασικός στόχος η προαγωγή δημόσιας υγείας και της κοινωνικής συνοχής. Στη διοικητική και πολιτική θεμελίωση του πεδίου της μαζικής άθλησης εντοπίζεται η ενεργητική συμβολή του καθηγητή φυσικής αγωγής Γ. Κασιμάτη, ο οποίος κατά τη διάρκεια της θητείας του ως Γενικός Γραμματέας Αθλητισμού (1988-1989) συνέβαλε καθοριστικά στη μετάβαση από το σωματειακό-αγωνιστικό αθλητισμό σε ένα πιο συμμετοχικό μοντέλο. Ωστόσο, η περίοδος 1983-1996 χαρακτηρίζεται από την απουσία τυποποιημένου Οργανωτικού Πλαισίου (Ο.Π.) σχετικά με την «Άθληση για Όλους». Την ευθύνη της εποπτείας για την διεξαγωγή και εύρυθμη λειτουργία των προγραμμάτων μαζικής άθλησης είχε ο Νομαρχιακός Υπεύθυνος (Ν.Υ), καθηγητής Φυσικής Αγωγής, διορισμένος στο Δημόσιο με έδρα το Γραφείο Φυσικής Αγωγής και αρμοδιότητα το συντονισμό και τη συνεργασία με τους οργανισμούς τοπικής αυτοδιοίκησης (Ο.Τ.Α). Το 1994 σηματοδοτείται η έναρξη του προγράμματος «Άθληση για Όλους» (Α.γ.Ο). Η Γ.Γ.Α σχεδίαζε και επιχορηγούσε ενώ οι Ο.Τ.Α είχαν την ευθύνη της υλοποίησης (Ν. 2725/1999, ΦΕΚ Α’ 121/1999). Η βασική διαφορά είναι ότι η οργάνωση δεν είναι πιά, αμιγώς κεντρική και τα προγράμματα επεκτάθηκαν σε παιδιά, τρίτη ηλικία και άτομα με αναπηρία (Λάιος, Πίγκος, & Κουρτεσοπούλου, 2022). Το 1996, η ανάγκη συστηματικής διαχείρισης των αιτημάτων των φορέων υλοποίησης οδήγησε στη δημιουργία του πρώτου οργανωτικού πλαισίου (Ο.Π), το οποίο καθόρισε αναλυτικά, τις διαδικασίες υλοποίησης των επονομαζόμενων πλέον προγραμμάτων «Άθλησης για όλους» αντικαθιστώντας τον όρο Μαζικός Αθλητισμός (Υ.Α. 16236/16-7-1998, ΦΕΚ Β’ 1157/1998). Στις ομάδες στόχους εντάχθηκαν η προσχολική ηλικία, οι έφηβοι, και οι ειδικές κατηγορίες κοινωνικής προστασίας όπως έγκλειστοι σε σωφρονιστικά καταστήματα και τοξικοεξαρτημένοι. Επιπρόσθετα, η Φυσική Αγωγή συνδέθηκε με τον Αγωνιστικό Αθλητισμό και εισήχθησαν καινοτόμα προγράμματα χειμερινών και καλοκαιρινών δραστηριοτήτων (Λάιος, Α., Πίγκος, Γ., & Κουρτεσοπούλου, Ά.2022). Ακολούθως ο Ν. 2725/1999 αποτέλεσε ορόσημο για την διακυβέρνηση της «Άθλησης για Όλους», καθώς με το άρθρο 39 έθεσε τις βάσεις εκσυγχρονισμού των Π.Α.γ.Ο. συστήνοντας στη Γ.Γ.Α., τη Διεύθυνση «Άθλησης για Όλους». Στις αρμοδιότητές της συμπεριλαμβάνονταν ο σχεδιασμός, η υλοποίηση, η αξιολόγηση και η χρηματοδότηση των προγραμμάτων σε εθνικό επίπεδο. Συνακόλουθα, είχε την ευθύνη καθορισμού για το πλαίσιο οργάνωσης, τις κατηγορίες των προγραμμάτων, τα κριτήρια επιλογής των φορέων υλοποίησης και τις προϋποθέσεις πρόσληψης Πτυχιούχων Φυσικής Αγωγής. Παράλληλα, με το άρθρο 40 του ίδιου νόμου συστήθηκε 13μελές Εθνικό Συμβούλιο Αθλητικού Σχεδιασμού (Ε.Σ.Α.Σ.), στο οποίο συμπεριλήφθηκε εκπρόσωπος του Μαζικού Αθλητισμού (ΦΕΚ Α’ 121/1999). Στις αρμοδιότητες του Συμβουλίου εμπεριέχονταν συμβουλευτικές προτάσεις, γνωμοδοτήσεις και εισηγήσεις θεμάτων σχετικών με τον εθνικό, αθλητικό σχεδιασμό και προγραμματισμό. Οι Ο.Τ.Α είχαν τη δυνατότητα επιλογής και διεξαγωγής προγραμμάτων σε συγχρηματοδότηση και με την έγκριση της Γ.Γ.Α., στοχεύοντας στην ισότητα, την κοινωνική ένταξη και την ποιότητα ζωής των αθλουμένων. Μετά το 2000 παρατηρήθηκε σταδιακή ενίσχυση της

αυτονομίας των Ο.Τ.Α., ανάπτυξη εξειδικευμένων προγραμμάτων (άθληση ΑμεΑ, οικογενειακή άθληση, άθληση στον χώρο εργασίας, σε αγροτικές και νησιωτικές περιοχές) και δημιουργία Δημοτικών Επιχειρήσεων (Ν. 3852/2010, ΦΕΚ Α' 87/2010). Οι αρμοδιότητες των Ο.Τ.Α αυξήθηκαν καθώς ήταν πλέον υπεύθυνοι για τη στελέχωση των προγραμμάτων από καθηγητές φυσικής αγωγής, τα ωράρια και τις εγκαταστάσεις. Ο Αυθίνος (2001), επισημαίνει ότι ο ελληνικός αθλητισμός είναι σε μεταβατικό στάδιο, από την πλήρη κρατική μέριμνα στη μελλοντική οικονομική αυτοτέλεια των αθλητικών φορέων. Η προσφορά των Ο.Τ.Α. στην ανάπτυξη της άθλησης για όλους, παρότι αντιμετώπιζαν σοβαρά προβλήματα χρηματοδότησης ήταν αναμφισβήτητα σημαντική. Ο Δήμαρχος Κορυδαλλού Σ. Κασιμάτης εκτιμά ότι η οικονομική εξάρτηση των Δήμων από την κεντρική εξουσία δεν έδωσε στους Ο.Τ.Α. τη δυνατότητα που θα τους επέτρεπε να παρέμβουν ουσιαστικά, διαμορφώνοντας μια τοπική αθλητική πολιτική. Ωστόσο, σύμφωνα με τους Κ. Ασκούνη (Δήμαρχο Καλλιθέας) και Γ. Κουτελάκη, (Δήμαρχο Ν. Σμύρνης), η Κεντρική Ένωση Δήμων και Κοινοτήτων (Κ.Ε.Δ.Κ.Ε.) ουδέποτε παρείχε κάποιο οργανωμένο διεκδικητικό πλαίσιο για τον αθλητισμό παρά την ύπαρξη επιτροπής αθλητισμού (Θεοδωρικάκος, Π. 2011). Κατά την παρούσα συγκυρία, η παρουσία της Γ.Γ.Α ήταν εποπτική ενώ αξιοσημείωτη αλλαγή, είναι η καθιέρωση της οικονομικής συνδρομής των πολιτών προκειμένου να συμμετάσχουν στα δημοτικά αθλητικά προγράμματα. Με την υπ' αριθ. 34047/16.12.2002 υπουργική απόφαση συντελείται ο «Καθορισμός Οργανωτικής Δομής της Διεύθυνσης Άθλησης για όλους». Αξίζει να αναφερθεί ότι την ίδια χρονιά, με τον Ν.3057/2002, στο δημοσιευμένο Φ.Ε.Κ 239/10-10-2002, προστέθηκε στον Ν.2725/1999 το άρθρο 41Α στο οποίο συστάθηκε η Διαρκής Επιτροπή για την αντιμετώπιση της Βίας (Δ.Ε.Α.Β). Σταθμός για το επόμενο οργανωτικό πλαίσιο ήταν το έτος 2008, καθώς με την υπουργική απόφαση 4843/11.02.2008 (ΦΕΚ 211/Β), εκδοθείσα κατ' εφαρμογή του Ν. 2737, διαμορφώθηκε η φιλοσοφία και οι στόχοι των προγραμμάτων. Η Γ.Γ.Α εποπτεύεται από το Υπουργείο Πολιτισμού και αναφέρεται ως συνδιοργανωτής με τους Ο.Τ.Α. Σύμφωνα με τον κώδικα Δήμων και Κοινοτήτων (Ν.3463/2006 ΦΕΚ Α΄114 αριθ. 75), οι Ο.Τ.Α αποτελούν τους βασικούς φορείς υλοποίησης και στοχεύουν στη βελτίωση του βιολογικού επίπεδου των αθλουμένων, την καλλιέργεια αθλητικού χαρακτήρα και την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου. Οι ομάδες στόχοι περιλαμβάνουν παιδιά, ενήλικες, γυναίκες, φοιτητές και κοινωνικά ευπαθείς ομάδες. Ο θεσμός του Ν.Υ διατηρείται ενώ η χρηματοδότηση των προγραμμάτων από τη Γ.Γ.Α., είναι μερική ή ολική ανάλογα με τη φύση του προγράμματος. Εισάγονται καινοτόμα προγράμματα, χειμερινές και καλοκαιρινές δραστηριότητες και οι εκδηλώσεις άθλησης για όλους. Ταυτόχρονα εξειδικεύονται οι διαδικασίες υλοποίησης των αθλητικών προγραμμάτων, οι όροι προσλήψεων προσωπικού και οι υποχρεώσεις των εμπλεκομένων φορέων. Ακολουθούν τροποποιητικές της προαναφερόμενης απόφασης, διαδοχικά οι υπ' αριθ. 34103/21-07-2008 (ΦΕΚ 1525/Β/04-08-2008), 94842/24-08-2011 (ΦΕΚ 1945/Β/31-08-2011) και 6666/21-03-2013 (ΦΕΚ 828/Β/09-04-2013). Η επερχόμενη, όμως, οικονομική κρίση επηρεάζει καθοριστικά τη χρηματοδότηση των αθλητικών προγραμμάτων, όπως και ο Ν. 3852/2010 επονομαζόμενος «Καλλικράτης» αφού αναδιαμορφώνει το ρόλο των Δήμων και Περιφερειών στο σύστημα της τοπικής αυτοδιοίκησης. Περαιτέρω, με το Π.Δ. 96/2010 (ΦΕΚ 170/Α/28.09.2010) η εποπτεία της Γ.Γ.Α. μεταφέρεται από το Υπουργείο

Πολιτισμού και Τουρισμού στο Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης, συμπαρασύροντας το σύνολο των συναφών αρμοδιοτήτων, οργανικών θέσεων και προσωπικού**.** Με το άρθρο 50 παρ. 3 του Ν. 3918/2011 καθορίζεται ότι η Διεύθυνση «Άθλησης για Όλους» αναλαμβάνει μεταξύ των άλλων: «Τη μέριμνα για τον προσδιορισμό των οικονομικών και διοικητικών εκκρεμοτήτων που προκύπτουν από τη διαχείριση των προγραμμάτων "Άθληση για Όλους". Την ίδια χρονιά η Κ.Υ.Α με αριθ. 94842/24-08-2011, τροποποιεί το οργανωτικό πλαίσιο των Π.Α.γ.Ο με το ΦΕΚ 1945/β/31-8-2011. Την πρόβλεψη και εκπόνηση ερευνητικών προγραμμάτων καθώς και την αξιολόγηση και το σχεδιασμό πιλοτικών προγραμμάτων περιλαμβάνει διάταξη του Ν. 3918/2011 (ΦΕΚ 31/Α/2-3-2011). Τις προσλήψεις Πτυχιούχων Φυσικής Αγωγής (Π.Φ.Α.) και τις διαδικασίες εξαιρέσεώς τους, προβλέπει η ρύθμιση του άρθρου 29 του Ν. 4151/2013 (ΦΕΚ 103/Α/29-4-2013). Με την Υ-ΠΠΟΑ/ΓΔΔΥ/ΔΙΟΙΚ/ΔΠΕΦ/114952/18350/15269/892 (ΦΕΚ 1655/Β/04−07−2013) απόφαση του Πρωθυπουργού και του Υπουργού Πολιτισμού και Αθλητισμού, την ίδια χρονιά ανατίθενται αρμοδιότητες στον Υφυπουργό Πολιτισμού και Αθλητισμού Ιωάννη Ανδριανό. Στις 8.10.2013 δημοσιεύεται στο ΦΕΚ 2527/Β΄ η υπουργική απόφαση υπ' αριθ.26869 για την Έγκριση του νέου Οργανωτικού Πλαισίου Προγραμμάτων Άθλησης για Όλους. Βασική διαφοροποίηση με το προηγούμενο Ο.Π αποτελεί η κατάργηση του Ολοκληρωμένου Προγράμματος Άθλησης για Όλους (Ο. Π.Α.γ.Ο.), το οποίο μέχρι τότε υλοποιείτο στο πλαίσιο προγραμματικής σύμβασης μεταξύ της Γ.Γ.Α. και του φορέα υλοποίησης. Η αναθεωρημένη φιλοσοφία των Π.Α.γ.Ο., εναρμονιζόμενη με τις ευρωπαϊκές εξελίξεις και την ανάγκη των πολιτών, εστιάζει στη δια βίου άθληση - ως κοινωνική επένδυση- με σκοπό τη βελτίωση του βιολογικού επιπέδου των αθλουμένων, την καλλιέργεια αθλητικού χαρακτήρα και αθλητικής συνείδησης, την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου και την αναψυχή του κοινωνικού συνόλου. Τέλος με το άρθρο 29 του Ν. 4151/2013, (ΦΕΚ 103/Α/29-4-2013) περί «Ρυθμίσεων για την τροποποίηση και τη βελτίωση συνταξιοδοτικών, δημοσιονομικών, διοικητικών και λοιπών διατάξεων του Υπουργείου Οικονομικών», η Γ.Γ.Α καθίσταται αρμόδια, για την έγκριση των θέσεων Π.Φ.Α. ανά φορέα. Η υποβολή αιτήσεων από τους ενδιαφερόμενους φορείς προϋποθέτει διαδικασίες πιστοποίησης μέσω της κατάθεσης των ακόλουθων εγγράφων:

α) Πράξη ίδρυσης του νομικού προσώπου και έγγραφα νομικής υπόστασης αυτού

β) Κανονισμό−Καταστατικό διοίκησης και λειτουργίας του νομικού προσώπου

γ) Κατάσταση νόμιμων εκπροσώπων

δ) Έγγραφο περί ορισμού υπευθύνου επικοινωνίας για θέματα σχεδιασμού και γνωστοποίηση στοιχείων επικοινωνίας αυτού.

Συνεπώς η εξέταση των αιτήσεων−προτάσεων των φορέων ολοκληρώνεται μόνο εφόσον αυτοί πιστοποιηθούν από την Γ.Γ.Α.

Τα Π.Α.γ.Ο. κατηγοριοποιούνται σε:

Α. ΔΟΜΗΜΕΝΑ Π.Α.γ.Ο.

α) Γενικά δομημένα Π.Α.γ.Ο**.** μεγάλης διάρκειας

β) Ειδικά δομημένα Π.Α.γ.Ο**.**. μεγάλης διάρκειας

γ) Δομημένα Π.Α.γ.Ο**.** μικρής διάρκειας

Β. ΜΗ ΔΟΜΗΜΕΝΑ Π.Α.γ.Ο.

α) Μη δομημένα Π.Α.γ.Ο. μεγάλης διάρκειας

β) Μη δομημένα Π.Α.γ.Ο. μικρής διάρκειας

Γ. ΕΚΔΗΛΩΣΕΙΣ ΑΘΛΗΣΗΣ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ

(ακολουθεί αναλυτική αναφορά).

Στη συνέχεια, το ΦΕΚ 1774/Β/17-06-2016 αναφέρεται στην υλοποίηση των Π.Α.γ.Ο και εισάγει την «Έγκριση Οργανωτικού Πλαισίου Προγραμμάτων Άθλησης για Όλους» όπου προσλαμβάνονται κατά προτεραιότητα άνεργοι Π.Φ.Α., με δικαίωμα να εργασθούν ως τη συμπλήρωση του αριθμού των 30 ωρών ανά εβδομάδα σε έναν ή περισσότερους φορείς, χωρίς αναγνώριση της απασχόλησης ως υπηρεσία για βαθμολογική ή μισθολογική εξέλιξη. Οι διαδικασίες υλοποίησης των Π.Α.γ.Ο και των Ε.Α.γ.Ο παραμένουν συνεργατικές μεταξύ φορέων και Γ.Γ.Α και τα είδη των προγραμμάτων στην ίδια κατηγοριοποίηση με μικρές διορθωτικές παρεμβάσεις. Το 2020 με το αναθεωρημένο Ο.Π, εισήχθησαν αλλαγές δράσεων και φιλοσοφίας με το Υ-ΠΠΟΑ/ΓΔΟΑ/ΔΑΟΠΑΑΕΥΔΣ/69097/2670/170 οι οποίες αποτυπώθηκαν στο ΦΕΚ461/Β΄/14-02-2020. Συγκεκριμένα προωθείται η φυσική δραστηριότητα των ίσων ευκαιριών ενασχόλησης στις αθλητικές δραστηριότητες, ανεξάρτητα από ηλικία, φύλο, θρησκεία, κοινωνική ή οικονομική κατάσταση, με παράδειγμα την εφαρμογή του ευρωπαϊκού προγράμματος BE ACTIVE. Το επιθυμούμενο πλέον πλαίσιο υλοποίησης Π.Α.γ.Ο περιλαμβάνει:

- ✓ εισαγωγή καινοτόμων και υβριδικών προγραμμάτων
- ✓ ολιστική βελτίωση διαδικασιών καταγραφής ελέγχου και αξιολόγησης
- ✓ ανάπτυξη ηλεκτρονικής βάσης δεδομένων
- ✓ εκπαίδευση Πτυχιούχων Φυσικής Αγωγής (Π.Φ.Α) και διοικητικών στελεχών
- ✓ ανάπτυξη εργαλείων επικοινωνίας και στρατηγικού σχεδιασμού
- ✓ συμμετοχή σε διεθνή προγράμματα και γεγονότα.

Μελλοντικός στόχος της εφαρμογής των προγραμμάτων του προαναφερόμενου πλαισίου οργάνωσης είναι η μεγαλύτερη αποδοχή υλοποίησης τους από τους

εμπλεκόμενους οργανισμούς και η καταπολέμηση της κάθε είδους ψυχολογικής ή σωματικής κακοποίησης των ασθενέστερων κοινωνικά ομάδων, μέσω της επικοινωνίας και της αποδοχής (Λάιος, 2022). Η εμφάνιση όμως, της πανδημίας COVID-19 επέφερε σημαντικές αναπροσαρμογές στον τομέα του αθλητισμού. Η επανεκκίνησή των προγραμμάτων άθλησης σηματοδοτείται με ψηφιακή αναδιοργάνωση αλλά και με ενσωμάτωση νέων μορφών άσκησης όπως υπαίθρια, online ή και σε μικρές ομάδες. Ενδυναμώνεται επίσης, ο κοινωνικός χαρακτήρας και η περιβαλλοντική ευαισθησία (π.χ. άθληση στη φύση, πράσινα προγράμματα κ.λπ.). Η Γ.Γ.Α συνεχίζει να καθορίζει το θεσμικό πλαίσιο των προγραμμάτων και την πιστοποίηση των φορέων τοπικής αυτοδιοίκησης οι οποίοι έχουν την ευθύνη της εφαρμογής. Υπάρχει παντού ξεκάθαρη προσαρμογή και χρήση περισσότερων ψηφιακών εργαλείων με στόχο τον έλεγχο, τη διαφάνεια και την τοπική αυτονομία. Το Νοέμβριο του 2021 τέθηκε σε δημόσια διαβούλευση, σχέδιο νόμου με τίτλο «Σχέδιο Νόμου «Αθλητικός Εθελοντισμός, Άθληση για Όλους, Πνευματικός Αθλητισμός, Ηλεκτρονικός Αθλητισμός (e-sports), Εργασιακός Αθλητισμός…» που ως τότε δεν είχαν θεσμική αντιμετώπιση, (https://lawnet.gr/law-news/se-dimosia-diavoulefsi-o-neos-athlitikos-nomos/?utm). Το 2022 πραγματοποιήθηκε θεσμοθέτηση ρυθμίσεων για τις εν λόγω μορφές αθλητισμού με το ν.4908/2022, ο οποίος δημοσιεύθηκε στο ΦΕΚ 52/Α/11-03-2022. Τέλος το 2021 ο Υφυπουργός Αθλητισμού αναφέρθηκε στη Βουλή στο σχέδιο αναδιάταξης των Π.Α.γ.Ο., που ωστόσο έχουν εγκριθεί για το συγκεκριμένο έτος μαζί με τις σχετικές θέσεις Κ.Φ.Α. και παρουσίασε αναλυτικά στοιχεία του προβληματικού και αδύναμου υφιστάμενου πλαισίου δράσης τους (Υ.ΠΑΙ.ΘΑ, Δ.Τ 03/09/2021). Κατέστησε δε σαφές ότι τα προγράμματα δεν περικόπτονται, δεν καταργούνται και προφανώς το εργατικό δυναμικό δεν διατρέχει κίνδυνο απώλειας της απασχόλησής του σε αυτά. Παρουσιάζοντας όμως στοιχεία της τελευταίας εξαετίας πλην της σεζόν 2020-2021, εξαιτίας της πανδημίας διευκρίνισε ότι:

- «περιορίζεται το πανελλαδικό κοινωνικό δικαίωμα στη μαζική άθληση, καθώς το 70% των Προγραμμάτων υλοποιούνται σε Αττική και Θεσσαλονίκη
- δεν ακολουθούνται διαδικασίες ΑΣΕΠ για την πρόσληψη των γυμναστών
- είναι ανύπαρκτος ο μηχανισμός ελέγχου και δεν υπάρχει καμία διαδικασία αξιολόγησής τους»

Αυτόματα λοιπόν αναδείχθηκαν ζητήματα γεωγραφικής ανισοκατανομής, ελλιπών μηχανισμών αξιολόγησης και διαδικασιών πρόσληψης, γεγονότα που καθιστούν αναγκαία την περαιτέρω αναδιαμόρφωση του οργανωτικού πλαισίου προς την κατεύθυνση της λειτουργικής αποτελεσματικότητας και της κοινωνικής ανταποδοτικότητας στον πολίτη. Στη βάση αυτή ο Υφυπουργός πρότεινε τη συνεργασία των ακόλουθων φορέων προκειμένου να αντιμετωπιστεί το ζήτημα των Π.Α.γ.Ο.: Ελληνική Ολυμπιακή Επιτροπή, Ελληνική Παραολυμπιακή Επιτροπή, Γενική Γραμματεία Αθλητισμού, Υπουργείο Εσωτερικών, Κεντρική Ένωση Δήμων Ελλάδας, Πανελλήνια Ένωση Πτυχιούχων Φυσικής Αγωγής.

Η πολιτεία σήμερα έχει θέσει την άθληση εντός ενός οργανωτικού πλαισίου το οποίο αποσαφηνίζει όλα τα σχετικά θέματα με τα Προγράμματα και τις Εκδηλώσεις Άθλησης για Όλους (Π.Α.γ.Ο., Ε.Α.γ.Ο.). Η υλοποίηση αυτών πραγματοποιείται από τους Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης ενώ η Γενική Γραμματεία Αθλητισμού λειτουργεί ως κεντρικός εποπτικός και στρατηγικός φορέας σχεδιασμού της εθνικής αθλητικής πολιτικής, στο πλαίσιο της συνταγματικής υποχρέωσης του κράτους για την προστασία, ανώτατη εποπτεία και οικονομική στήριξη του αθλητισμού. Συστάθηκε το 1974, σήμερα υπάγεται στο Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού και διαχρονικά έχει εποπτευθεί και από άλλα υπουργεία. Ειδικότερα η Γ.Γ.Α. οφείλει πρωτίστως να διασφαλίζει την υγεία αθλητή και αθλούμενου, να διαδίδει με κάθε μέσο τα ιδεώδη του Ολυμπισμού, να χαράσσει τη στρατηγική αθλητική πολιτική τη χώρας, να στηρίζει και να ελέγχει τις δράσεις των εποπτευόμενων φορέων. Συνοψίζοντας είναι φανερό ότι η διαχρονική εξέλιξη των οργανωτικών πλαισίων των Π.Α.γ.Ο. αποτυπώνει τη μετάβαση από ένα συγκεντρωτικό μοντέλο κρατικής παρέμβασης σε ένα μικτό σύστημα συνεργασίας κεντρικής διοίκησης και τοπικής αυτοδιοίκησης, με αυξημένες απαιτήσεις διαφάνειας, αξιολόγησης και κοινωνικής αποτελεσματικότητας.

Εκδηλώσεις άθλησης για όλους

Οι Εκδηλώσεις Άθλησης για Όλους (Ε.Α.γ.Ο.) απευθύνονται σε όλους τους πολίτες, ανεξάρτητα από τη συμμετοχή τους στα Π.Α.γ.Ο και στόχος τους είναι η παροχή της ευκαιρίας σε όλους τους πολίτες να συμμετέχουν σε δραστηριότητες άθλησης και ψυχαγωγίας, καθ' όλη τη διάρκεια του έτους. Αποτελούν, επίσης, συνοδευτική- συμπληρωματική ενέργεια για αυτούς που συμμετέχουν στα Π.Α.γ.Ο. Οι Ε.Α.γ.Ο. και πρέπει να διακρίνονται από τις τυπικές και οργανωμένες εκδηλώσεις ερασιτεχνικού αθλητισμού. Η δομή και το περιεχόμενο των εκδηλώσεων μπορεί να περιλαμβάνει:

α) Εκδηλώσεις αθλητικού χαρακτήρα

β) Εκδηλώσεις που απευθύνονται σε ορισμένες ηλικίες ή ομάδες πληθυσμού

γ) Εκδηλώσεις πολλαπλών ή παράλληλων αθλητικών δραστηριοτήτων

δ) Εκδηλώσεις - μεγάλα αθλητικά γεγονότα

ε) Εκδηλώσεις με περιοδικότητα και διάρκεια

Ο χαρακτήρας των Εκδηλώσεων μπορεί να διακρίνεται σε:

i) Εκδηλώσεις Δημοτικού χαρακτήρα. Οργάνωση εκδηλώσεων στα όρια του Ο.Τ.Α.

ii) Εκδηλώσεις διαδημοτικής και περιφερειακής εμβέλειας

-από κοινού σχεδιασμός και συμμετοχή πολλών φορέων σε συγκεκριμένες αθλητικές εκδηλώσεις ενός φορέα.

-από κοινού σχεδιασμός, συμμετοχή και υλοποίηση εκδηλώσεων πολλών φορέων

iii) Εθνικής εμβέλειας

iv) Διεθνούς Καινοτόμες ή μη κατηγοριοποιημένες εκδηλώσεις.

Στο σχεδιασμό και υλοποίηση μίας εκδήλωσης από ένα φορέα είναι δυνατό να συμμετέχουν και άλλοι φορείς ή η εκδήλωση να διεξάγεται από πολλούς φορείς. Στις περιπτώσεις αθλητικών δραστηριοτήτων συγκεκριμένου αθλήματος, οι Π.Φ.Α θα πρέπει να έχουν συγκεκριμένη ειδικότητα. Σε εκδήλωση γενικού χαρακτήρα μπορούν να απασχοληθούν όλοι οι Π.Φ.Α. Το χρονοδιάγραμμα ενεργειών των Ε.Α.γ.Ο ακολουθεί εκείνο των Π.Α.γ.Ο., με τις ανάλογες διαφοροποιήσεις (π.χ. απασχόληση υπαρχόντων Π.Φ.Α, έκθεση πεπραγμένων εκδήλωσης κ.α.), προκειμένου ο φορέας να λάβει την απαιτούμενη επιχορήγηση από τη Γ.Γ.Α. Σε περίπτωση διαφοροποίησης του απολογισμού από τον προϋπολογισμό, αντίστοιχα διαμορφώνεται και το επιχορηγηθέν ποσό και καταβάλλεται εφάπαξ, μετά την ολοκλήρωση του ελέγχου των απολογιστικών στοιχείων.

Συμπεράσματα

Αναγνωρίζοντας την κοινωνική ανάγκη της ενασχόλησης με τη φυσική δραστηριότητα και την ευρωπαϊκή αντιμετώπιση του ζητήματος, η εθνική στρατηγική χαράσσεται μέσω της Γ.Γ.Α. Εστιάζει τη βαθμιαία προαγωγή των προγραμμάτων και εκδηλώσεων άθλησης για όλους και θεσμοθετεί τα οργανωτικά πλαίσια δομής και λειτουργίας τους, τα κατηγοριοποιεί, εκπονεί νέα-πιλοτικά, υποστηρίζει, ελέγχει και συνεργάζεται με τους φορείς υλοποίησης (Ο.Τ.Α.). Συνακόλουθα, η εγγύτητα της τοπικής αυτοδιοίκησης με τον πολίτη ενδυναμώνει τη σχέση του με τη δια βίου άθληση, στοχεύοντας στη βελτίωση του βιολογικού και ψυχολογικού προφίλ. Πραγματοποιείται με αυτόν τον τρόπο η συχνή ενασχόληση του πολίτη με την άθληση, η οποία αποδεικνύεται από επιστημονικές έρευνες ότι αυξάνει την ικανοποίησή του από τα προγράμματα (Αλατζόγλου, Α. 2008; Balaska, P., Yfantidou, G., & Kaimakamis, D. 2017; Koo, S. K., Byon, K. K., & Baker III, T. A. 2014; Αναγνωστοπούλου, Γ. 2020; Ρουσσέτη, Μ., Κουστέλιος, Α., Κιουμουρτζόγλου, Ε., & Διγγελίδης, Ν. 2005).

Βιβλιογραφία

Alatzoglou, Athanasios (2008). "I dierevnisi diaforon stin antilipsi poiotitas ypiresion pouparechontai se programmata" athlisis giaolous": iperiptositou Dimou Kilkis." Master's thesis.

Almpanidis, E. (2004). Istoria tis athlisis ston archaio elliniko kosmo. Ekdoseis Salto.

Anagnostopoulou, Georgia (2020). "Veltiosi kai diacheirisi poiotitas ypiresion se Dimotikes athlitikes domes – I periptosi tou Tmimatos Athlitikis Anaptykis tou dimou Kordeliou - Efosmou."

Afthinos, D. (2001). O ellinikos athlitismos se metavatiko stadio. Athina: Ekdoseis Sakkoula.

Foldesi, G. (1991). The mass sport concept in Europe. International Review for the Sociology of Sport, 26(3), 191–203.

Theodorikakos, P. (2011). Dimoi kai athlitiki politiki stin Ellada. Athina: Ekdoseis Papazisi.

Koo, S. K., Byon, K. K., & Baker III, T. A. (2014). Integrating event image, satisfaction, and behavioral intention: Small-scale marathon event. Sport marketing quarterly, 23(3), 127-137.

Laios, A., Pigkos, G., & Kourtesopoulou, A. (2022). I exelixi ton Programmaton Athlisis gia Olous stin Ellada. Epistimoniki Epetirida T.E.F.A.A., Dimokriteio Panepistimio Thrakis.

Laios, A. (2022). Dia viouathlisi kai synchrones morfes fysikis drastiriotitas. Sto: Praktika Epistimonikis Imeridas T.E.F.A.A., Dimokriteio Panepistimio Thrakis.

Nomos 423/1976. «Peri Gymnastirion kai rythmiseos thematon aforonton eis ton Exoscholikon athlitismon». FEK A’ 117/1976.

Nomos 1265/1982. «Peri kyroseos tis athlitikissymfonias…». FEK A’ 117/1982.

Nomos 1558/1985. «SystasiGenikonGrammateion». FEK A’ 137/1985.

Nomos 2725/1999. «Erasitechnikos kai epangelmatikosathlitismos kai allesdiataxeis». FEK A’ 121/1999.

Nomos 3057/2002. «Tropopoiisi kai symplirositou N. 2725/1999». FEK A’ 239/2002.

Nomos 3463/2006. «Kodikas Dimon kai Koinotiton». FEK A’ 114/2006.

Nomos 3852/2010. «Nea Architektoniki tis Aftodioikisis kai tis Apokentromenis Dioikisis – Programma Kallikratis». FEK A’ 87/2010.

Nomos 3918/2011. «Diarthrotikes allages sto systima ygeias kai alles diataxeis». FEK A’ 31/2011.

Nomos 4151/2013. «Rythmiseis gia tin tropopoiisi kai ti veltiosi syntaxiodotikon, dimosionomikon, dioikitikon kai loipon diataxeon». FEK A’ 103/2013.

Nomos 4908/2022. «Rythmiseisgia ton athlitismo kai allesdiataxeis». FEK A’ 52/2022.

Balaska, P., Yfantidou, G., & Kaimakamis, D. (2017). Dierevnisi tis schesis anamesa stin antilipsi tis Poiotitas Ypiresion kai stin Anameixi se programmata Athlitismou Anapsychis. Dioikisi Athlitismou kai Anapsychis, 14(2), 28-42.

Proedriko Diatagma 96/2010. «Metafora armodiotiton tis Genikis Grammateias Athlitismou». FEK A' 170/2010.

Rousseti, M., Koustelios, A., Kioumourtzoglou, E., & Dingelidis, N. (2005). Axiologisi tis ikanopoiisispelaton: Efarmogi se dimotikaprogrammata «Athlisisgiaolous».

Dioikisi Athlitismou kai Anapsychis, 4(2), 26-34.Ypourgiki Apofasi 16236/16-7-1998. «Organotiko Plaisio Programmaton Athlisis gia Olous». FEK V' 1157/1998.

Ypourgiki Apofasi 4843/11-02-2008. «Egkrisi Organotikou Plaisiou Programmaton Athlisis gia Olous». FEK V' 211/2008.

YpourgikiApofasi 34047/16-12-2002. «Kathorismos Organotikis Domis tis Diefthynsis Athlisis gia Olous».

Ypourgiki Apofasi 26869/8-10-2013. «Egkrisi neou Organotikou Plaisiou Programmaton Athlisis gia Olous». FEK V' 2527/2013.

Ypourgiki Apofasi YPPOA/GDOA/DAOPAAEVDS/69097/2670/170/14-02-2020. «Egkrisi Organotikou Plaisiou Programmaton Athlisis gia Olous». FEK V' 461/2020.

Y.PAI.Th.A. (2021). Deltio Typou 3 Septemvriou 2021. Athina: Ypourgeio Paideias kai Thriskevmaton.

Lawnet.gr (2021). Se dimosiadiavoulefsi o neosathlitikos nomos. Anaktithike apo: https://lawnet.gr/law-news/se-dimosia-diavoulefsi-o-neos-athlitikos-nomos

Γνώσεις, αντιλήψεις και ετοιμότητα παιδιών για τις καταστροφές

Χριστίνα Κωφίδου, Φιλόλογος-Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων, Διδάκτωρ του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις γνώσεις, τις αντιλήψεις και την ετοιμότητα παιδιών για τις καταστροφές. Οι καταστροφές θεωρούνται τυχαία γεγονότα που προκαλούν χωρίς διάκριση απώλειες και δυστυχία στους πληγέντες πληθυσμούς. Τα παιδιά συχνά έχουν μεγάλα επίπεδα γνώσεων, ετοιμότητας και προσαρμογής σχετικά με τις καταστροφές, κυρίως αυτά που έχουν εκπαιδευτεί στην αντιμετώπιση των φυσικών καταστροφών. Επιπλέον, ο ρόλος της οικογένειας είναι πολύ σημαντικός στην κατανόηση των κινδύνων, των επιπτώσεών τους, αλλά και στην υιοθέτηση σχεδίων έκτακτης ανάγκης από τα παιδιά. Παρά τις θετικές τάσεις και προσπάθειες ετοιμότητας των παιδιών σε περιπτώσεις κινδύνων και καταστροφών, πολλές φορές αντιμετωπίζονται ως παθητικά θύματα που δεν διαδραματίζουν καθόλου ή διαδραματίζουν ελάχιστο ρόλο στην πρόληψη, την προετοιμασία και την αντιμετώπιση καταστροφών, αλλά και στη γενικότερη επικοινωνία των κινδύνων. Επιτακτική κρίνεται η ενδυνάμωση των παιδιών στην αντιμετώπιση των καταστροφών μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα.

Λέξεις-Κλειδιά: καταστροφές, γνώσεις, αντιλήψεις και ετοιμότητα παιδιών, αντιμετώπιση καταστροφών.

Children's knowledge, perceptions and preparedness for disasters

Christina Kofidou, Philologist-Adult Educator, Doctor of the Pedagogical Department of Special Education of the University of Thessaly

Abstract

The purpose of this paper is to explore children’s knowledge, perceptions and preparedness for disasters. Disasters are considered random events that cause indiscriminate loss and suffering to affected populations. Children often have high levels of knowledge, preparedness and adaptation regarding disasters, especially those who have been trained in dealing with natural disasters. Furthermore, the role of family is very important in understanding the risks, their impacts, and in the adoption of emergency plans by children. Despite the positive trends and efforts of children to be prepared in cases of risks and disasters, they are often treated as passive victims who play no or minimal role in preventing, preparing for and dealing with disasters, as well as in the general communication of risks. It is imperative to empower children in dealing with disasters through educational programs.

Key-Words: disasters, children's knowledge, perceptions and readiness, disaster response.

Ορισμοί

Οι καταστροφές (disasters) αποτελούν μια πολύπλευρη έννοια που έχει διάφορες ερμηνείες, ενώ υπάρχουν πολλές λέξεις που έχουν χρησιμοποιηθεί αντί του όρου «καταστροφές» (disasters), όπως «καταστάσεις έκτακτης ανάγκης» (emergencies), καταστροφές (catastrophes), «συμφορές» (calamities) και «κρίσεις» (crisis) (Bielza κ.ά., 2008, σσ. 96–99). Ιστορικά, οι καταστροφές (disasters) θεωρούνται τυχαία γεγονότα που προκαλούν χωρίς διάκριση απώλειες και δυστυχία στους πληγέντες πληθυσμούς (Peek & Stough, 2010). Ο κίνδυνος είναι «ένα φυσικό ή ανθρωπογενές γεγονός που απειλεί να βλάψει την ανθρώπινη ζωή, την ιδιοκτησία ή δραστηριότητα στο βαθμό που να προκαλέσει μια καταστροφή» (World Health Organization, Emergency and Humanitarian Action [WHO/EHA], 2002). Ως «κατάσταση έκτακτης ανάγκης» (emergency) ορίζεται μια επερχόμενη ή πραγματική εκδήλωση, που είναι απροσδόκητη, και απειλεί τους ανθρώπους, την ιδιοκτησία ή το περιβάλλον και η οποία απαιτεί συντονισμένη και γρήγορη αντίδραση (Al-Dahash κ.ά., 2016). Μια καταστροφή (catastrophe) είναι ένα ασυνήθιστα ακραίο, σπάνιο γεγονός που επηρεάζει ένα ολόκληρο το έθνος ή ένα μέρος του κόσμου, προκαλεί ζημιά στην κοινωνική τάξη, την ψυχή και την ασφάλεια της χώρας ή των χωρών που πλήττονται και μπορεί να είναι τεράστια και παρατεταμένη (McGlown, 2011). Η «συμφορά» (calamity) έχει επίσης διάφορους ορισμούς και θεωρείται συχνά έννοια ισοδύναμη με την καταστροφή (catastrophe και disaster) ή την κρίση (crisis). Αποτελεί μια πολύ μεγάλης κλίμακας φυσική διαταραχή που προκαλεί ευρεία καταστροφή, πάρα πολλούς τραυματισμούς και πάρα πολλές απώλειες ζωών (Wirasinghe κ.ά., 2013). Σύμφωνα με τους Shaluf και συνεργάτες του (2003), οι οποίοι πραγματοποίησαν μια ανασκόπηση των ορισμών, των τύπων, των χαρακτηριστικών, των κριτηρίων και των μοντέλων της καταστροφής (disaster) και της κρίσης (crisis), η κρίση αποτελεί μια αφύσικη κατάσταση που παρουσιάζει υψηλό κίνδυνο σε μια επιχείρηση και η οποία μπορεί να εξελιχτεί σε καταστροφή, αν δεν την διαχειριστούμε προσεκτικά.

Γνώσεις, απόψεις και στάσεις παιδιών για τις καταστροφές

Ποικιλία ερευνών υπάρχει σχετικά με τις γνώσεις, αντιλήψεις και στάσεις των παιδιών για τις καταστροφές. Η έρευνα της Yildiz και των συνεργατών της (2023) εξέτασε τον ρόλο των παιδιών στις καταστροφές, τονίζοντας την ευαλωτότητά τους, ενώ παράλληλα τόνισε την ικανότητά τους να συμβάλλουν αποτελεσματικά στη διαχείριση καταστροφών. Εστιάζοντας σε ένα ποικιλόμορφο δείγμα 1.335 παιδιών ηλικίας 11 έως 14 ετών από το Νεπάλ και την Τουρκία, η έρευνα εξέτασε πώς διάφοροι παράγοντες - όπως προηγούμενες εμπειρίες από καταστροφές, η εκπαίδευση, το εθνικό πλαίσιο και οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες - επηρεάζουν τους αντιληπτούς κινδύνους και τα επίπεδα ετοιμότητας των παιδιών. Χρησιμοποιώντας έναν συνδυασμό ερωτηματολογίων και το εργαλείο Εικονογραφικής Αναπαράστασης Ασθενειών και Αυτομέτρησης (Pictorial Representation of Illness and Self Measure-PRISM), τα ευρήματα

αποκάλυψαν ότι οι αντιλήψεις των παιδιών για τον κίνδυνο ευθυγραμμίζονται στενά με τους συγκεκριμένους κινδύνους που υπάρχουν στις αντίστοιχες χώρες τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στην αντίληψη του κινδύνου σε διάφορους κινδύνους, εκτός από τις πυρκαγιές. Η ανάλυση κατέδειξε περαιτέρω ότι η κοινωνικοοικονομική κατάσταση επηρεάζει σημαντικά τις αντιλήψεις των παιδιών για τον κίνδυνο και την ετοιμότητα, με τα παιδιά από πλουσιότερα υπόβαθρα να επιδεικνύουν υψηλότερη επίγνωση και ετοιμότητα για πιθανές καταστροφές. Παρά την επίγνωση αυτή, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι πολλά παιδιά εξακολουθούν να έχουν παρανοήσεις σχετικά με τις κατάλληλες συμπεριφορές ασφαλείας. Αυτές οι γνώσεις υπογραμμίζουν την ανάγκη για στοχευμένες παρεμβάσεις σε στρατηγικές διαχείρισης καταστροφών με επίκεντρο το παιδί, για την ενίσχυση των γνώσεων για την ασφάλεια και την ενίσχυση της ανθεκτικότητας εντός των κοινοτήτων που εκτίθενται σε κινδύνους.

Ο Shah και οι συνεργάτες του (2020) διερεύνησαν τις αντιλήψεις, τις γνώσεις και την ετοιμότητα μαθητών της Ε' τάξης σχετικά με τον κίνδυνο της πλημμύρας στην επαρχία Κιμπέρ Παχτούνκβα του Πακιστάν, μια περιοχή που ιστορικά έχει πληγεί από σοβαρές πλημμύρες. Χρησιμοποιώντας ένα δομημένο ερωτηματολόγιο, συλλέχθηκαν δεδομένα από 100 μαθητές 20 δημοτικών σχολείων που βρίσκονταν σε περιοχές επιρρεπείς σε πλημμύρες. Τα ευρήματα της έρευνας αποκάλυψαν ότι ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών (40%) αναγνώρισε την πιθανότητα οι πλημμύρες να καταστρέψουν οικιστικά κτίρια, με το 39% να αναγνωρίζει τον κίνδυνο για μεγάλες κατασκευές και το 31% να επισημαίνει την ευαλωτότητα των ατόμων που ζουν κοντά στις όχθες των ποταμών. Παρά τις αντιλήψεις αυτές, τα επίπεδα ετοιμότητας ήταν ανησυχητικά χαμηλά. Μόνο το 12% των οικογενειών είχαν σχέδια έκτακτης ανάγκης και μόλις το 5% συμμετείχε ενεργά στην εφαρμογή αυτών των σχεδίων. Στο σχολείο, μόνο το 18% των ιδρυμάτων παρείχαν βασικές πληροφορίες έκτακτης ανάγκης και υποδομές, όπως δρόμους εξόδου και σημεία συγκέντρωσης. Επιπλέον, ένα αξιοσημείωτο 68% των ερωτηθέντων ανέφεραν άμεση εμπειρία με πλημμύρες μεταξύ του 2010 και 2014, με πολλούς να γίνονται μάρτυρες εκτεταμένων ζημιών σε σπίτια. Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι υπάρχει επείγουσα ανάγκη για ενισχυμένα προγράμματα ευαισθητοποίησης και κατάρτισης στα σχολεία, με στόχο την ενίσχυση της γνώσης και της ετοιμότητας για μελλοντικά συμβάντα πλημμύρας, ενδυναμώνοντας έτσι τους μαθητές και την ευρύτερη κοινότητα ώστε να διαχειρίζονται καλύτερα τους κινδύνους καταστροφών από πλημμύρες.

Η Vásquez και οι συνεργάτες της (2018) μελέτησαν τις απόψεις 31 μαθητών ηλικίας 11-18 χρονών σχετικά με το σχέδιο εκκένωσης του σχολείου τους σε περίπτωση μεγάλης καταστροφής, όπως ένας σεισμός ή ένα τσουνάμι. Στην έρευνά τους χρησιμοποίησαν ποιοτική μεθοδολογία και, ειδικότερα, ομάδες εστίασης και ατομικές ασκήσεις χαρτογράφησης. Σχετικά με τη διαδικασία εκκένωσης των σχολείων, τα παιδιά προσδιόρισαν διαφορετικές ασφαλείς ζώνες. Συγκεκριμένα, προσδιόρισαν διαφορετικά στοιχεία που επιτρέπουν στον πεζό να ακολουθήσει και να φτάσει στην ασφαλή ζώνη. Συνολικά, τα παιδιά προσδιόρισαν τρεις διαφορετικές ασφαλείς ζώνες, από τις οποίες

μόνο μία ήταν σωστή. Επιπλέον, τα παιδιά της 12ης τάξης δεν είχαν ένα παρόμοιο σχέδιο εκκένωσης με την οικογένειά τους, που σημαίνει πως ο παράγοντας οικογένεια ασκούσε σοβαρή επίδραση στην απόφαση των παιδιών για εκκένωση των σχολείων τους.

Η έρευνα των Mamon και συνεργατών (2017) είχε ως στόχο να αξιολογήσει τη γνώση σχετικά με τις καταστροφές, την ετοιμότητα, την προσαρμογή, την ευαισθητοποίηση και την αντίληψη περί κινδύνου 11 μαθητών Λυκείου. Συνολικά 120 άτομα απάντησαν στο ερωτηματολόγιο της έρευνας που αφορούσε τη μείωση του κινδύνου καταστροφών και τη διαχείρισή τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι μαθητές κατανοούσαν κάποιες έννοιες και ιδέες που σχετίζονται με τις καταστροφές και πως είναι προετοιμασμένοι και ενήμεροι για τις καταστροφές που προκαλούνται από τους φυσικούς κινδύνους. Επίσης, αποδείχτηκε πως έχουν χαμηλή αντίληψη για τους κινδύνους που προκαλούνται από τις καταστροφές. Συμπερασματικά, οι μαθητές του λυκείου είχαν υψηλά επίπεδα γνώσεων, ετοιμότητας και προσαρμογής σχετικά με τις καταστροφές (Disaster Risk Reduction-DRR).

Ο Cvetković και οι συνεργάτες του (2015) μελέτησαν την αντίληψη και την πραγματική γνώση 3.063 μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το Βελιγράδι σχετικά με τους σεισμούς ως φυσική καταστροφή και την απειλή της ασφάλειας που προκύπτει από αυτούς, καθώς και τους παράγοντες που επηρεάζουν τις γνώσεις και τις αντιλήψεις των μαθητών. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα ήταν ένα ερωτηματολόγιο που περιλάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι πηγές των πληροφοριών για τις φυσικές καταστροφές και τις απειλητικές συνέπειές τους (π.χ. οικογένεια, σχολείο, τηλεόραση, διαδίκτυο, ραδιόφωνο, βιντεοπαιχνίδια και διαλέξεις) επηρεάζουν τις αντιλήψεις των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη γνώση των σεισμών. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως αν και μαθητές που άκουσαν για τις φυσικές καταστροφές στο σπίτι και στο σχολείο πίστευαν ότι ξέρουν τι είναι αυτά τα γεγονότα, οι στατιστικοί έλεγχοι έδειξαν πως μόνο οι μαθητές που άκουσαν και έμαθαν για τις φυσικές καταστροφές στο σχολείο διαθέτουν πραγματική γνώση των φυσικών καταστροφών. Η συντριπτική η πλειοψηφία των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (94,8%) δήλωσε ότι ξέρει τι είναι ένας σεισμός, ενώ μόνο το 1,3% επεσήμανε ότι δεν γνωρίζει τι είναι ένας σεισμός. Ωστόσο, πολλοί μαθητές που δεν είχαν προσωπική εμπειρία σχετικά με τις συνέπειες των φυσικών καταστροφών, είχαν άγνοια του τι είναι ένας σεισμός. Ειδικότερα, λιγότεροι από το μισούς ερωτηθέντες (45,9%) δήλωσαν πως ήξεραν πώς να αντιδράσουν σε περίπτωση σεισμού. Επιπρόσθετα, οι μαθητές που δεν αισθάνονταν ασφαλείς από τις φυσικές καταστροφές, όταν ήταν στο σχολείο, σε μεγαλύτερο βαθμό, φάνηκε να μην κατανοούν και να μην γνωρίζουν τι αποτελεί έναν σεισμό. Από την άλλη πλευρά, οι περισσότεροι μαθητές που γνώριζαν τι είναι ένας σεισμός, έδειξαν μια επιθυμία να βελτιώσουν και ενισχύσουν τις γνώσεις τους για τους σεισμούς.

Η έρευνα της Towers (2015) είχε ως στόχο να παρουσιάσει το επίπεδο γνώσεων 87 παιδιών ηλικίας 8-12 σχετικά με τους κινδύνους των δασικών πυρκαγιών, με ιδιαίτερη

έμφαση στην αντιμετώπιση των έκτακτων αναγκών σε περίπτωση δασικής πυρκαγιάς. Η ερευνήτρια χρησιμοποίησε τη μεθοδολογία της Εμπειρικά Θεμελιωμένης Θεωρίας (Grounded Theory). Είκοσι έξι εστιασμένες συνεντεύξεις με παιδιά πραγματοποιήθηκαν σε δύο σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Τασμανία και σε δύο δημοτικά σχολεία στη Βικτώρια, περιοχές της νοτιοανατολικής Αυστραλίας ιδιαίτερα επιρρεπείς στις δασικές πυρκαγιές. Για την καλύτερη κατανόηση των γνώσεων των παιδιών, πραγματοποιήθηκαν και προσωπικές συνεντεύξεις με 37 γονείς παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα. Τα παιδιά αποδείχτηκαν ικανά να συμμετέχουν σε σοβαρές συζητήσεις σχετικά με τους κινδύνους των δασικών πυρκαγιών. Είχαν συνειδητοποιήσει την περίπτωση ύπαρξης δασικής πυρκαγιάς στην περιοχή τους και τη σημασία του σχεδιασμού σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης. Επιπλέον, φάνηκε να γνωρίζουν πως η γνώση του πώς να ανταποκρίνονται σε μια δασική πυρκαγιά, συνέβαλε σημαντικά στην εξουδετέρωση των φόβων τους που σχετίζονται με τις δασικές πυρκαγιές. Στις συνεντεύξεις, τα παιδιά αναγνώρισαν τρεις τρόπους αντιμετώπισης των έκτακτων καταστάσεων από δασικές πυρκαγιές: την αποχώρηση, τη διαμονή τους στο χώρο προς υπεράσπισή του και την εύρεση καταφύγιου. Η γνώση των παιδιών για την αποχώρησή τους από το σημείο δασικής πυρκαγιάς βασιζόταν στην απόφαση σχετικά με το τι θα πρέπει να πάρουν μαζί τους, στην επιλογή ενός προορισμού και στην κατάλληλη στιγμή που θα έπρεπε να αποχωρήσουν από το υπό απειλή σημείο. Η γνώση των παιδιών για τη διαμονή τους στο χώρο προς υπεράσπισή του βασιζόταν σε τρεις ξεχωριστές χρονικές φάσεις μιας δασικής πυρκαγιάς: πριν από τη φωτιά, καθώς πλησιάζει η φωτιά και όταν φτάσει η φωτιά. Η γνώση των παιδιών για την εύρεση καταφύγιου βασιζόταν στην εύρεση ενός πυρασφαλούς καταφυγίου (π.χ. κτίρια, υδάτινες περιοχές και υπόγειες δεξαμενές). Παρόλο που οι γνώσεις των παιδιών για τις δασικές πυρκαγιές χαρακτηρίζονταν συχνά από κενά και παρανοήσεις, τα παιδιά κατέδειξαν την ικανότητα να κατανοούν τις θεμελιώδεις αρχές της αντίδρασης σε καταστάσεις εκτάκτου ανάγκης, ιδίως όταν είχαν εμπλακεί στο παρελθόν στον προγραμματισμό/σχεδιασμό των οικιακών πυρκαγιών.

Στην έρευνα των King και Tarrant (2013) μελετήθηκαν οι γνώσεις, γνωστικές λειτουργίες και τα συναισθήματα τριάντα μαθητών ηλικίας 9-10 ετών από τέσσερα σχολεία της περιοχής Ουέλινγκτον της Νέας Ζηλανδίας, που αφορούσαν τις φυσικές καταστροφές και, ιδιαίτερα, τους σεισμούς και τα τσουνάμι. Εστιασμένες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στους μαθητές για τη συλλογή δεδομένων. Τα δεδομένα μεταγράφηκαν από την ερευνήτρια, κωδικοποιήθηκαν και τα θέματα οργανώθηκαν υπό τρεις άξονες: τις γνώσεις, τις γνωστικές λειτουργίες και τα συναισθήματα. Αναφορικά με τις γνώσεις των παιδιών, όλα τα παιδιά έδειξαν να κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο συμβαίνουν οι σεισμοί και τα τσουνάμι, τα αίτια, τα χαρακτηριστικά και τις πιθανές συνέπειές τους. Επιπλέον, τα παιδιά δήλωσαν ότι στο σχολείο είχαν μάθει περισσότερα για τη φύση των σεισμών και των τσουνάμι μετά τα καταστροφικά γεγονότα στην Ιαπωνία και στο Christchurch, πως ήταν ενημερωμένα για τους τρόπους ασφάλειας κατά τη διάρκεια και μετά από έναν σεισμό και ότι ήταν υπερήφανα για τις προετοιμασίες που είχαν κάνει στο σπίτι τους σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης. Όλα τα παιδιά είχαν προσωπική εμπειρία από φαινόμενα όπως ο κεραυνός, οι βροντές, το χαλάζι και το χιόνι. Σχετικά με τις πηγές ενημέρωσής τους, εκτός σχολείου οι γονείς αποτελούσαν τις βασικές πηγές

πληροφόρησης για τους μαθητές, και κατόπιν η τηλεόραση και το Διαδίκτυο. Πολλοί ήταν και οι συμμετέχοντες που παρακολουθούσαν τις ειδήσεις καθημερινά. Αναφορικά με τις γνωστικές λειτουργίες των παιδιών, αυτές κατηγοριοποιήθηκαν ως εξής: στις σκέψεις των παιδιών, τις προσδοκίες και τις πεποιθήσεις τους για τις καταστροφές. Η πρωταρχική σκέψη και ανησυχία των παιδιών ήταν η απώλεια των αγαπημένων τους προσώπων, αλλά και ο κίνδυνος μήπως παγιδευτούν λόγω μιας καταστροφής και μείνουν απομονωμένα. Οι εν λόγω φόβοι τους αντανακλούσαν πληροφορίες που είχαν ακούσει στην τηλεόραση ή στο σχολείο σχετικά με τις καταστροφές. Το 33% των παιδιών προσδοκούσαν πως ο σεισμός είναι η πιο πιθανή καταστροφή που μπορεί να τούς επηρεάσει, το 10% το τσουνάμι, η καταιγίδα με κεραυνούς, το χαλάζι ή ο ανεμοστρόβιλος και το 3% η πυρκαγιά στο σπίτι. Τα παιδιά επίσης γνώριζαν πως οι σεισμοί συμβαίνουν σε ορισμένες τοποθεσίες περισσότερο απ' ότι σε άλλες, λόγω των μεγάλων ρωγμών στην επιφάνεια της γης, και τα περισσότερα παιδιά είχαν την πεποίθηση ότι πιθανότατα θα υπήρχε σεισμός στο Ουέλλινγκτον στο μέλλον. Αξίζει να σημειωθεί η πεποίθηση ενός παιδιού πως για τους σεισμούς φταίει ο θεός, ενώ κάποιοι συμμετέχοντες επεσήμαναν το ρόλο του taniwha στους σεισμούς και, συγκεκριμένα, των Ngake και Whataitai (στους οποίους η παράδοση των Maori δέχεται πως κατοικούν στα ύδατα του λιμανιού του Ουέλλινγκτον). Τέλος, αναφορικά με τα συναισθήματα των παιδιών απέναντι σε μια καταστροφή, ο φόβος ήταν αυτός που υπερίσχυσε. Ο φόβος όμως αυτός φάνηκε πως μπορεί να μειωθεί μέσω της εκπαίδευσής των μαθητών σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης μιας καταστροφής και τα διάφορα προστατευτικά μέτρα. Στρατηγικές που τα ίδια τα παιδιά χρησιμοποίησαν για να θωρακιστούν απέναντι στις φυσικές καταστροφές ήταν η ετοιμότητά τους, η γνώση ότι τα αγαπημένα τους πρόσωπα ήταν ασφαλή και η χρήση της απόσπασης της προσοχής.

Οι Johnston και συνεργάτες (2006) πραγματοποίησαν μια έρευνα μέσω ερωτηματολογίου, προκειμένου να αξιολογήσουν την κατανόηση και την αντίδραση/ανταπόκριση μαθητών δύο σχολείων της ΗΠΑ (165 μαθητές από το Orting Middle School και 191 μαθητές από το Sumner High School) για τους κινδύνους που προέρχονται από τα λαχάρ. Τα λαχάρ είναι ηφαιστειακές λασπορροές (mudflows) ή ροές κορημάτων (debris flows) που αποτελούνται από νερό και ηφαιστειακά αναβλύσματα, δυνάμενα να κινούνται γρήγορα προς τα κάτω (United States Geological Survey (USGS), χ.χ.). Συγκεκριμένα, οι ερευνητές αξιολόγησαν το επίπεδο ενημερότητας των μαθητών, τις αντιλήψεις τους για τους κινδύνους, τις πραγματικές τους γνώσεις, τη σωματική τους ετοιμότητα και ψυχολογικά ζητήματα που σχετίζονται με τους κινδύνους και τις καταστάσεις έκτακτης ανάγκης (π.χ. πλημμύρες, καταιγίδες με ισχυρούς ανέμους, πυρκαγιές, σεισμούς, ηφαιστειακές εκρήξεις, τσουνάμι και χημικές διαρροές/διαρροές αερίου). Επίσης, αξιολόγησαν την πρότερη έκθεση των μαθητών σε συγκεκριμένους κινδύνους και σε εκπαιδευτικά προγράμματα που αποσκοπούσαν στην αύξηση της ευαισθητοποίησης, της γνώσης και της ετοιμότητάς τους και τα οποία παρασχέθηκαν είτε από προσωπικό διαχείρισης έκτακτων αναγκών είτε από το προσωπικό του σχολείου (κυρίως εκπαιδευτικούς). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 75% των μαθητών από το Orting Middle School και το 61% από το Sumner High School θεωρούσαν ότι τα λαχάρ αποτελούν έναν από τους πιο πιθανούς κινδύνους που μπορεί να «χτυπήσουν»

το σχολείο τους. Ωστόσο, ένα μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών (το 80% των μαθητών από το Orting Middle School και το 76% των μαθητών από το Sumner High School) δήλωσε ότι τα λαχάρ θα μπορούσαν να «κτυπήσουν» την κοινότητά τους σε κάποια περίοδο της ζωής τους. Επιπρόσθετα, οι περισσότεροι μαθητές και από τα δύο σχολεία διατύπωσαν την άποψη ότι οι ενδεχόμενες συνέπειες από ένα λαχάρ μπορεί να είναι πολύ σοβαρές, ενώ εξέφρασαν και το φόβο τους ή την αναστάτωση που θα ένιωθαν απέναντι στο ενδεχόμενο κάποιου κινδύνου. Αρκετοί από τους μαθητές και των δύο σχολείων ανέφεραν πως οι δάσκαλοί τους τούς είχαν προτρέψει στο παρελθόν να συζητήσουν τους κινδύνους στο σπίτι με τους γονείς τους, συμβουλή την οποία και ακολούθησαν αρκετοί μαθητές. Ωστόσο, ορισμένοι από τους συμμετέχοντες, όταν ρωτήθηκαν αν οι οικογένειές τους είχαν σχέδια έκτακτης ανάγκης, απάντησαν θετικά (το 36% των παιδιών από το Orting Middle School και το 33% των παιδιών από το Sumner High School), ενώ κάποια παιδιά απάντησαν πως δεν ήταν σίγουρα. Συμπερασματικά, οι μαθητές φάνηκε να έχουν καλή επίγνωση του κινδύνου λαχάρ, να συνειδητοποιούν πως είναι ένα πιθανό περιστατικό που μπορεί να συμβεί κατά τη διάρκεια της ζωής τους, ενώ αποδείχτηκε επίσης και πως έχουν συμμετάσχει σε εκπαιδευτικά προγράμματα και έχουν αλληλεπιδράσει με τους γονείς τους σε θέματα κινδύνου.

Ο Gomez (2006) ερεύνησε τον τρόπο που 200 ενήλικοι και 200 μαθητές που ζουν στην επαρχία Nagasaki Kyushu κατανοούν τους ηφαιστειακούς κινδύνους ανάλογα με την άμεση ή έμμεση έκθεση σε αυτούς, δέκα χρόνια μετά την ηφαιστειακή έκρηξη του Unzen Fugendake το 1991. Ειδικότερα, μελετήθηκαν οι απόψεις κατοίκων της πόλης Shimabara και της πόλης Saikai για τους ηφαιστειακούς κινδύνους και η σημασία τους μεταξύ άλλων φυσικών κινδύνων. Στους ενήλικες δόθηκαν ερωτηματολόγια και διεξήχθησαν συνεντεύξεις, ενώ οι μαθητές έκαναν σχέδια και απάντησαν σε ανεπίσημες συνεντεύξεις. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, τα άτομα που εκτέθηκαν με άμεσο τρόπο στην έκρηξη παρουσίασαν σημάδια τραύματος, θεωρώντας τη συγκεκριμένη έκρηξη ως τη μεγαλύτερη καταστροφή στην Ιαπωνία τα τελευταία είκοσι χρόνια, ενώ αυτοί που εκτέθηκαν έμμεσα στην έκρηξη δεν παρουσίασαν σημάδια τραύματος, θεωρώντας μηδαμινής σημασίας τη συγκεκριμένη έκρηξη. Άξιες αναφοράς είναι και οι διαφορές που παρατηρήθηκαν στις απόψεις των μαθητών και των ενηλίκων: οι μαθητές έδωσαν έμφαση στον ίδιο το φυσικό κίνδυνο και παρουσίασαν μια ομοιογένεια στις απόψεις τους, ενώ οι ενήλικες τόνισαν την ευπάθεια των ανθρώπων και των οικοδομημάτων.

Η έρευνα των Finnis και των συνεργατών της (2004) μελέτησε το επίπεδο ευαισθητοποίησης 102 παιδιών από ένα σχολείο στο Christchurch της Νέας Ζηλανδίας, τις αντιλήψεις τους για τους φυσικούς κινδύνους, τις γνώσεις και την ετοιμότητά τους για τους κινδύνους και τις μαζικές καταστάσεις έκτακτης ανάγκης (π.χ. πλημμύρες, τσουνάμι, έντονες χιονοπτώσεις και τσουνάμι, καταιγίδες με μεγάλους ανέμους, πυρκαγιές, σεισμούς, ηφαιστειακές εκρήξεις). Εξέτασε επίσης την πρότερη έκθεση των παιδιών σε συγκεκριμένους κινδύνους και σε εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιήθηκαν από υπαλλήλους της Πολιτικής Προστασίας ή από εκπαιδευτικούς σχολείων και σχεδιάστηκαν για να αυξήσουν την ευαισθητοποίηση, τις γνώσεις και την ετοιμότητα των

παιδιών. Συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν 54 αγόρια και 47 κορίτσια (ένα παιδί δεν δήλωσε φύλο) ηλικίας 10-12 ετών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως τα παιδιά είχαν καλή γνώση των κινδύνων που έπληξαν το Christchurch (με εξαίρεση τις χιονοθύελλες και τα τσουνάμι), ήταν ενήμερα για τις σωστές και ασφαλείς συμπεριφορές σε περίπτωση κινδύνου, η πλειοψηφία τους είχε συμμετάσχει εκπαιδευτικά προγράμματα για κινδύνους, ενώ στα σπίτια τους δεν έχουν υιοθετηθεί επαρκώς σχέδια και πρακτικές ετοιμότητας (Finnis κ.ά., 2004). Ωστόσο, κρίνεται επιτακτική η συνεχής εκπαίδευση των παιδιών σε ζητήματα κινδύνων, ώστε να αυξηθεί η κατανόησή τους στα διάφορα είδη κινδύνων και των επιπτώσεών τους, αλλά και να βελτιωθεί η οικιακή ετοιμότητα.

Οι Ronan και οι συνεργάτες του (2001) μελέτησαν τις αντιλήψεις για τον κίνδυνο και την ετοιμότητα αντιμετώπισης του κινδύνου 440 παιδιών ηλικίας 5-13 χρονών από πέντε σχολεία του Auckland. Η έρευνα είχε ως στόχο να προσδιορίσει το επίπεδο των γνώσεων και αντιλήψεων για τους κινδύνους των παιδιών από το Auckland, να αποτιμήσει τις διαφορές ανάμεσα στα γεγονότα και τις αντιλήψεις και να τεκμηριώσει την αποτελεσματικότητα των υπαρχόντων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες είχαν ορθές αντιλήψεις για τους κινδύνους, μια γενική γνώση των πιο σημαντικών προστατευτικών συμπεριφορών από τους κινδύνους που πρότεινε η Πολιτική Προστασία ή διάφοροι οργανισμοί και μια μέτρια έως ισχυρή πίστη στην ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν συναισθηματικά το μελλοντικό κίνδυνο. Άξιος αναφοράς είναι και ο συσχετισμός ορισμένων παραγόντων: Μαθητές με λιγότερο ρεαλιστικές αντιλήψεις για τον κίνδυνο, βρέθηκαν να αναστατώνονται περισσότερο όταν προέκυπταν θέματα σχετικά με τον κίνδυνο, να έχουν μειωμένη πίστη στην ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν έναν μελλοντικό κίνδυνο και μειωμένη γνώση των προστατευτικών συμπεριφορών που σχετίζονται με τον κίνδυνο σε σύγκριση με τους μαθητές με πιο ρεαλιστικές αντιλήψεις για τον κίνδυνο. Ακόμα πιο σημαντικό, τα παιδιά που ενεπλάκησαν σε εκπαιδευτικά προγράμματα για την αντιμετώπιση των κινδύνων, παρουσίασαν πιο σταθερές αντιλήψεις για τον κίνδυνο, λιγότερους φόβους σχετικά με τους κινδύνους και πολύ μεγαλύτερη γνώση σχετικά με τις προστατευτικές συμπεριφορές που σχετίζονταν με τον κίνδυνο σε σύγκριση πάντα με τα παιδιά που δεν ενεπλάκησαν σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Ορισμένοι πάλι μαθητές αναφέρθηκαν σε φυσικές δραστηριότητες και ρουτίνες πρακτικής φύσεως, προκειμένου να προετοιμαστούν πιο αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση των κινδύνων κατά τη διάρκεια ενός πραγματικού κινδύνου. Επιπλέον, τα παιδιά που συμμετείχαν σε δύο ή περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα, ήταν πολύ περισσότερο ενήμερα για αυτές τις προστατευτικές συμπεριφορές απ’ ό, τι τα παιδιά που συμμετείχαν σε ένα μόνο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Συμπερασματικά, αποδείχτηκε πως η εκπαίδευση για τους κινδύνους έχει πολλά πλεονεκτήματα για τα παιδιά, καθώς επιφέρει πιο ρεαλιστικές αντιλήψεις κινδύνου, μεγαλύτερη γνώση των στρατηγικών ετοιμότητας και αντιμετώπισης των κινδύνων, μειωμένη αρνητική συναισθηματική διέγερση και συχνές αλληλεπιδράσεις σχετικές με τον κίνδυνο με τους γονείς, τους φροντιστές και τους δασκάλους.

Συμπεράσματα

Τα παιδιά και οι νέοι άνθρωποι συχνά έχουν μεγάλα επίπεδα γνώσεων, ετοιμότητας και προσαρμογής σχετικά με τις καταστροφές (King & Tarrant, 2013· Mamon κ.ά., 2017). Βέβαια, κυρίως τα παιδιά που έχουν εκπαιδευτεί στην αντιμετώπιση των φυσικών καταστροφών φάνηκε να γνωρίζουν πώς να αντιδράσουν σε περίπτωση φυσικών καταστροφών (Cvetković κ.ά., 2015· Towers, 2015). Επιπλέον, ο ρόλος της οικογένειας είναι πολύ σημαντικός στην κατανόηση των κινδύνων, των επιπτώσεών τους, αλλά και στην υιοθέτηση σχεδίων έκτακτης ανάγκης από τα παιδιά (Finnis κ.ά., 2004· King & Tarrant, 2013). Ωστόσο, παρά τις θετικές τάσεις και προσπάθειες ετοιμότητας των παιδιών σε περιπτώσεις κινδύνων και καταστροφών, πολλές φορές αντιμετωπίζονται ως παθητικά θύματα που δεν διαδραματίζουν καθόλου ή διαδραματίζουν ελάχιστο ρόλο στην πρόληψη, την προετοιμασία και την αντιμετώπιση καταστροφών, αλλά και στη γενικότερη επικοινωνία των κινδύνων (Mitchell κ.ά., 2008). Συχνά αποτελούν μια περιθωριοποιημένη ομάδα και αντιμετωπίζουν σημαντικά εμπόδια, προκειμένου να ακουστούν και να εκτιμηθούν οι απόψεις τους σχετικά με την αντιμετώπιση των κινδύνων (Haynes & Tanner, 2015). Εντούτοις, τα παιδιά, μπορούν να εκφράσουν τις απόψεις τους, κατανοούν την έννοια των φυσικών κινδύνων και των καταστροφών και μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στις πρωτοβουλίες μείωσης των κινδύνων καταστροφών, δεδομένης της σωστής προσέγγισης και του κατάλληλου περιβάλλοντος (Ronoh κ.ά., 2015).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Al-Dahash, H. F., Thayaparan, M., & Kulatunga, U. (2016). Understanding the terminologies: Disaster, crisis, and emergency. In R. W. Chan, & C. J. Neilson (Eds.), *Proceedings of the 32nd Annual ARCOM Conference, 5-7 September 2016* (Vol 2, pp. 1191–1200). Association of Researchers in Construction Management.

Bielza M., Conte C., Dittman C., Gallego F., & Stroblmair J. (2008). *Agricultural Insurance Schemes.* AGRI-2005-0321. European Commission, Joint Research Center Institute for the Protecrion and Security of Citizens JRC.

Cvetković, V. M., Dragićević, S., Petrović, M., Mijalković, S., Jakovljević, V., & Gačić, J. (2015). Knowledge and perception of secondary school students in Belgrade about earthquakes as natural disasters. *Polish Journal of Environmental Studies, 24*(4), 1553–1561. https://doi.org/10.15244/pjoes/39702

Finnis, K., Standring, S., Johnston, D., & Ronan, K. (2004). Children's understanding of natural hazards in Christchurch, New Zealand. *The Australian Journal of Emergency Management, 19*(2), 11–20.

Gomez, C. (2006). *Exposure to volcanic hazards, and influence on perception: A case study in Japan, ten years after the Unzen Fugendake eruption* [Online article]. Archives Ouvertes HAL. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00368579

Haynes K., & Tanner, T. M. (2015). Empowering young people and strengthening resilience: Youth-centred participatory video as a tool for climate change adaptation and disaster risk reduction. *Children's Geographies, 13*(3), 357–371. https://doi.org/10.1080/14733285.2013.848599

Johnston, D., Becker, J., Coomer, M., Ronan, K., Davis, M., & Gregg, C. (2006). Children's risk perceptions and preparedness: Mt Rainier 2006 hazard education assessment tabulated results. *GNS Science Report 2006/16*. Institute of Geological and Nuclear Sciences Limited. https://scholar.dominican.edu/all-faculty/177/

King, T. A., & Tarrant, R. A. C. (2013). Children's knowledge, cognitions and emotions surrounding natural disasters: An investigation of Year 5 students, Wellington, New Zealand. *Australasian Journal of Disaster and Trauma Studies, 2013*(1), 17–26. http://trauma.massey.ac.nz/issues/2013-1/AJDTS_2013-1_King.pdf

Mamon M. A. C., Suba R. A. V., & Son, I. L. (2017). Disaster risk reduction knowledge of Grade 11 students: Impact of Senior High School disaster education in the Philippines. *International Journal of Health System and Disaster Management, 5*(3), 69–74. https://doi.org/10.4103/ijhsdm.ijhsdm_16_17

McGlown, K. J. (2011). Disasters and catastrophes defined. In K. J. McGlown, & P. Robinson (Eds.), *Anticipate, respond, recover: Healthcare leadership and catastrophic events* (pp. 3–18). Health Administration Press. Διαθέσιμο στο http://www.ache.org/pubs/McGlown%20Sample.pdf

Mitchell, T., Haynes, K., Hall, N., Choong, W., & Oven, K. (2008). The roles of children and youth in communicating disaster risk. *Children, Youth and Environments*, *18*(1), 254–279. https://doi.org/10.1353/cye.2008.0036

Peek, L., & Stough, L. M. (2010). Children with disabilities in the context of disaster: A social vulnerability perspective. Child Development, 81(4), 1260–1270. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01466.x

Ronan, K., Johnston, D., Daly, M., & Fairley, R. (2001). School children's risk perceptions and preparedness: A hazards education survey. *The Australasian Journal of Disaster and Trauma Studies, 2001*(1). https://psychlab.massey.ac.nz/trauma/issues/2001-1/ronan.htm

Ronoh, S., Gaillard J. C., & Marlowe, J. (2015b). Children with disabilities and disaster preparedness: A case study of Christchurch. *Kōtuitui: New Zealand Journal of*

Social Sciences Online, 10(2), 91–102. https://doi.org/10.1080/1177083X.2015.1068185

Shah, A. A., Gong, Z., Ali, M., Sun, R., Naqvi, S. A., & Arif, M. (2020). Looking through the lens of schools: Children perception, knowledge, and preparedness of flood disaster risk management in Pakistan. *International Journal of Disaster Risk Reduction, 50,* 101907. https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2020.101907

Shaluf, I. M., Ahmadun, F.-r., & Said A. M. (2003). A review of disaster and crisis. *Disaster Prevention and Management: An International Journal, 12*(1), 24-32. https://doi.org/10.1108/09653560310463829

Towers, B. (2015). Children's knowledge of bushfire emergency response. *International Journal of Wildland Fire, 24*(2), 179–189. https://doi.org/10.1071/WF13153

Vásquez, A., Marinkovic, K., Bernales, M., León, J., González, J., & Castro, S. (2018). Children's views on evacuation drills and school preparedness: Mapping experiences and unfolding perspectives. *International Journal of Disaster Risk Reduction 28,* 165–175. https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2018.03.001

Wirasinghe, S. C., Caldera, H. J., Durage, S. W., & Ruwanpura, J. Y. (2013). Preliminary analysis and classification of natural disasters. In P. H. Barnes & A. Goonetilleke (Eds.), *Proceedings of the 9th Annual International Conference of the International Institute for Infrastructure, Renewal and Reconstruction (IIIRR), 7–10 July 2013* (Vol. Section B1.2). Brisbane, Australia: Queensland University of Technology. https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4283.5041

World Health Organization, Emergency and Humanitarian Action. (2002). *Disasters and emergencies. Definitions. Training package*. Addis Ababa, Ethiopia: Panafrican Emergency Training Centre. https://www.academia.edu/32677664/DISASTERS_and_EMERGENCIES_DEFINITIONS_Training_Package

Yildiz, A., Dickinson, J., Priego-Hernández, J., & Teeuw, R. (2023). Children's disaster knowledge, risk perceptions, and preparedness: A cross-country comparison in Nepal and Turkey. *Risk analysis: an official publication of the Society for Risk Analysis, 43*(4), 747–761. https://doi.org/10.1111/risa.13937

Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: Θεωρητικές προσεγγίσεις και κίνητρα εργασίας

Καλδή Μαρίνα,
Εκπαιδευτικός, Π.Ε.02, Μ.Δ.Ε. Επιστήμες της Αγωγής, Μ.Δ.Ε. Ειδική Αγωγή

Περίληψη

Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια η οποία συνδέεται άμεσα με το εργασιακό πλαίσιο και επηρεάζει κρίσιμες παραμέτρους της ανθρώπινης λειτουργικότητας, όπως η σωματική και η ψυχική υγεία, η αποδοτικότητα, η παραγωγικότητα, η θετική στάση απέναντι στην εργασία και η επίτευξη στόχων. Το άρθρο επιχειρεί μια θεωρητική χαρτογράφηση της επαγγελματικής ικανοποίησης εξετάζοντας τη σχέση της με τα κίνητρα εργασίας, καθώς και τις βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί για την ερμηνεία της. Παράλληλα, παρουσιάζονται βασικές κατηγορίες παραγόντων που διαμορφώνουν την επαγγελματική ικανοποίηση με έμφαση στη διάκριση οργανωτικών και ατομικών παραγόντων, στις πηγές εσωγενούς και εξωγενούς ικανοποίησης και σε βασικές μεταβλητές του περιεχομένου της εργασίας (όπως η αυτονομία και η ανατροφοδότηση) που συνδέονται με το μοντέλο χαρακτηριστικών της εργασίας. Στόχος είναι να προσφερθεί ένα συνεκτικό θεωρητικό πλαίσιο χρήσιμο τόσο για την ερευνητική μελέτη όσο και για την ερμηνεία φαινομένων στον οργανωσιακό και εργασιακό χώρο.

Λέξεις-κλειδιά: επαγγελματική ικανοποίηση, κίνητρα, θεωρίες παρακίνησης, προσδοκία, ισότητα, στοχοθέτηση

Teachers' job satisfaction: Theoretical approaches and work motivation

Marina Kaldi,
Secondary Education Teacher, M.Ed. in Educational Sciences, M.Ed. in Special Education

Abstarct

Job satisfaction is a multidimensional concept that is directly linked to the workplace context and influences critical aspects of human functioning, such as physical and mental health, efficiency, productivity, a positive attitude toward work, and goal achievement. The present paper attempts a theoretical mapping of job satisfaction by examining its relationship with work motivation, as well as the main theoretical approaches that have been developed to explain it. At the same time, it presents key categories of factors that shape job satisfaction, emphasizing the distinction between organizational and individual factors, the sources of intrinsic and extrinsic satisfaction, and core variables of job content (such as autonomy and feedback) associated with the job characteristics model. The aim is to provide a coherent theoretical framework that is useful both for research purposes and for interpreting phenomena in organizational/work settings.

Key- words: job satisfaction, motivation, need theories, expectancy, equity, goal setting

Εισαγωγή

Η επαγγελματική ικανοποίηση έχει αναδειχθεί σε κεντρικό αντικείμενο της οργανωσιακής και εκπαιδευτικής έρευνας, καθώς συνδέεται με την ποιότητα της εργασιακής ζωής, τη δέσμευση, την αποδοτικότητα και τη γενικότερη ευημερία των εργαζομένων. Στον χώρο της εκπαίδευσης η έννοια αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, επειδή η εργασία του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται σε τεχνικές διδακτικές λειτουργίες, αλλά περιλαμβάνει σύνθετες παιδαγωγικές, κοινωνικές και συναισθηματικές απαιτήσεις, οι οποίες επηρεάζουν τόσο την επαγγελματική στάση όσο και τη συνολική εμπειρία του ρόλου.

Παρά το σταθερό ενδιαφέρον, η επαγγελματική ικανοποίηση δεν αποτελεί μονοσήμαντη έννοια. Προσεγγίζεται άλλοτε ως γενική στάση απέναντι στην εργασία και άλλοτε ως σύνθεση επιμέρους διαστάσεων (όψεις της εργασίας), ενώ επηρεάζεται τόσο από οργανωσιακούς όσο και από ατομικούς παράγοντες. Επιπλέον, η σχέση της με τα κίνητρα εργασίας είναι κρίσιμη: οι ανάγκες, οι αξίες, οι προσδοκίες, η αντίληψη δικαιοσύνης και οι στόχοι μπορούν να λειτουργήσουν ως ερμηνευτικοί παράγοντες για το πώς συγκροτείται η ικανοποίηση και πώς μεταβάλλεται στον χρόνο.

Στο πλαίσιο αυτό, το άρθρο επιχειρεί μια θεωρητική χαρτογράφηση της επαγγελματικής ικανοποίησης, εστιάζοντας στη σύνδεσή της με τα κίνητρα εργασίας και στις βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί για την ερμηνεία της. Παρουσιάζονται οι κύριοι άξονες θεωριών (θεωρίες αναγκών/περιεχομένου και θεωρίες διαδικασίας), καθώς και ενδεικτικές κατηγορίες παραγόντων που σχετίζονται με την ικανοποίηση, όπως η διάκριση οργανωτικών και ατομικών παραμέτρων, οι πηγές εσωγενούς και εξωγενούς ικανοποίησης και βασικές μεταβλητές του περιεχομένου της εργασίας (π.χ. αυτονομία, ανατροφοδότηση). Σκοπός είναι να συγκροτηθεί ένα συνεκτικό θεωρητικό πλαίσιο, χρήσιμο για την ερευνητική μελέτη της επαγγελματικής ικανοποίησης και για την ερμηνεία φαινομένων στον εκπαιδευτικό/οργανωσιακό χώρο.

Επαγγελματική ικανοποίηση

Η επαγγελματική ικανοποίηση απασχόλησε τους ερευνητές εδώ και πολλές δεκαετίες, καθώς αποτελεί έννοια που συνδέεται άμεσα με την εργασία, τοποθετείται στο επίκεντρο της ζωής του ατόμου και ασκεί επίδραση σε ποικίλους τομείς της καθημερινότητάς του (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001). Η σωματική και ψυχική υγεία, η αποδοτικότητα και η παραγωγικότητα, η θετική διάθεση απέναντι στην εργασία, καθώς και η επίτευξη στόχων συνδέονται με την επαγγελματική ικανοποίηση, γεγονός που ερμηνεύει το έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον για την έννοια (Beri, 2013; Borg & Riding, 1991; Κάντας, 1998).

Οι ερευνητές παραδέχονται ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια έννοια πολύμορφη και πολυσύνθετη, στον καθορισμό της οποίας εμπλέκονται πολλοί και

διαφορετικοί παράγοντες (Δημητρόπουλος, 1998). Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι αποτελείται από διαφορετικά στοιχεία, ενώ άλλοι αντιμετωπίζουν την έννοια καθολικά, ως τη γενική ικανοποίηση που λαμβάνει το άτομο από την εργασία του. Παρά τις διαφωνίες μεταξύ των ερευνητών σχετικά με το αν ο συνολικός βαθμός της επαγγελματικής ικανοποίησης ισούται με το άθροισμα των επιμέρους στοιχείων της (Judge, Thoresen, Bono & Patton,2001; Rice, Gentile & McFarlin,1991),υπάρχει ομοφωνία στο ότι τα όλα τα στοιχεία πρέπει να αξιολογούνται, καθώς ο εργαζόμενος πολλές φορές ικανοποιείται από ορισμένους τομείς της εργασίας του και δυσαρεστείται από άλλους (Spector,2008).

Σε επίπεδο ορισμών, ο Hoppock (1935) υποστήριξε ότι εξωτερικοί παράγοντες επηρεάζουν το άτομο δημιουργώντας ποικίλα συναισθήματα, το άθροισμα των οποίων αποκαλείται επαγγελματική ικανοποίηση. Παρότι οι εξωτερικοί συντελεστές είναι εκείνοι που δρουν η επαγγελματική ικανοποίηση βιώνεται ως εσωτερική κατάσταση, ενώ οι συνθήκες του εργασιακού περιβάλλοντος διαμορφώνουν τη στάση του ατόμου απέναντι στην εργασία (Spector, 2008).

Ο Scaffer (1935), συνέδεσε την επαγγελματική ικανοποίηση με την ικανοποίηση των αναγκών του ατόμου από την εργασία του, θεωρώντας ότι το μέγεθος της ανάγκης και ο βαθμός κάλυψής της καθορίζουν τον βαθμό ικανοποίησης.

Ο Allport (1954) όρισε την επαγγελματική ικανοποίηση ως «τη στάση απέναντι στη συγκεκριμένη εργασία» (Κάντας, 1998). Οι Κουστέλιος και Κουστέλιου (2001) την περιγράφουν ως σύνολο θετικών και αρνητικών στάσεων για την εργασία ή για όψεις αυτής, ενώ ο Herzberg και οι συνεργάτες του την προσεγγίζουν ως κίνητρο (Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003).

Ο Edwin Locke (1969) προσδιόρισε την εργασιακή ικανοποίηση ως θετική συναισθηματική κατάσταση που προκύπτει από την αξιολόγηση των εμπειριών του ατόμου από την εργασία του (Demirtas, 2010). Η αξιολόγηση αυτή σχετίζεται με το σύστημα αξιών του ατόμου και κατά συνέπεια η εργασιακή ικανοποίηση δεν είναι στατική αλλά δυναμική, καθώς αξίες και εργασιακές συνθήκες μεταβάλλονται με την πάροδο του χρόνου.

Στον τομέα της εκπαίδευσης, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αφορά κυρίως τη συναισθηματική σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στον ρόλο του ως διδάσκοντα. Η ικανοποίηση γίνεται αντιληπτή ως σχέση ανάμεσα σε αυτό που επιδιώκει ο διδάσκων από τη διδασκαλία και σε αυτό που τελικά προσφέρει κατά τη διάρκειά της (Lawler, 1973, όπ. αναφ. στον Zembylas & Papanastasiou, 2004).

Θεωρητική προσέγγιση

Η επαγγελματική ικανοποίηση έχει χαρακτηριστεί ως «πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή» (Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003) και έχουν διατυπωθεί ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις για την ερμηνεία της. Η εργασιακή ικανοποίηση συνδέεται

με τις αντιλήψεις, τις αξίες, τη στάση του ατόμου και τα κίνητρα για εργασία (Κάντας, 1998). Οι δύο έννοιες σχετίζονται, καθώς μεταβολές στη μία μπορούν να επηρεάσουν την άλλη (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005). Στο πλαίσιο αυτό οι θεωρίες παρακίνησης και κινήτρων συνδέονται με την εργασιακή ικανοποίηση δεδομένου ότι τα κίνητρα αποτελούν σημαντικό παράγοντα που την επηρεάζει (Dinham & Scott, 1998).

Οι θεωρίες για την επαγγελματική ικανοποίηση διακρίνονται σε δύο άξονες: (α) τις οντολογικές θεωρίες, που εστιάζουν στις ανάγκες και στις εσωτερικές επιθυμίες που παρακινούν το άτομο στον χώρο εργασίας, και (β) τις μηχανιστικές θεωρίες ή θεωρίες διαδικασίας, που εξετάζουν τη διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο οδηγείται στην εργασιακή ικανοποίηση (Ηλιοφώτου, Γεωργίου & Σωκράτους, 2014). Στον πρώτο άξονα εντάσσονται, μεταξύ άλλων, οι θεωρίες των Maslow, Alderfer, Herzberg, McClelland και McGregor, ενώ στον δεύτερο άξονα εντάσσονται οι θεωρίες των Vroom, Adams και Locke.

Οντολογικές θεωρίες

Η θεωρία της ιεράρχησης των αναγκών του Maslow

Η θεωρία του Maslow για την ιεράρχηση των ανθρωπίνων αναγκών έχει απήχηση στον χώρο της εργασίας και σχετίζεται με την εργασιακή ικανοποίηση. Σύμφωνα με τον Maslow η δύναμη που παρακινεί το άτομο να δράσει είναι η ανεύρεση τρόπων για να ικανοποιήσει τις ανάγκες του.

Οι ανάγκες αυτές ταξινομούνται σε πέντε επίπεδα. Στη βάση της πυραμίδας τοποθετούνται οι φυσιολογικές ανάγκες, οι οποίες στον εργασιακό τομέα συνδέονται με την αμοιβή και τις παροχές. Ακολουθούν οι ανάγκες για ασφάλεια, οι κοινωνικές ανάγκες και η ανάγκη για αυτοεκτίμηση. Στο ανώτερο επίπεδο τίθεται η ανάγκη της αυτοπραγμάτωσης, η οποία συνδέεται με την αξιοποίηση των ικανοτήτων και δυνατοτήτων και την επιδίωξη ανάπτυξης και επαγγελματικής προόδου (Κουτούζης, 1999). Σύμφωνα με τη θεωρία καμία ανώτερη ανάγκη δεν είναι δυνατό να ικανοποιηθεί αν δεν έχει προηγουμένως ικανοποιηθεί η κατώτερή της στην ιεραρχική πυραμίδα (Armstrong, 2003). Ο εργαζόμενος επιθυμεί την ικανοποίηση των παραπάνω αναγκών, ενώ η ηγεσία καλείται να συμβάλει στην κάλυψή τους, ώστε οι εργαζόμενοι να παρακινούνται και να αποδίδουν καλύτερα. Κατά τον Maslow όσο περισσότερες ανάγκες των εργαζομένων καλύπτονται από την ηγεσία, τόσο αυξάνεται και το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης που λαμβάνουν.

Ωστόσο, δεν επιβεβαιώθηκε ερευνητικά η λειτουργία των πέντε κατηγοριών αναγκών ως ανεξάρτητοι παράγοντες, καθώς κάποιες ανάγκες μπορούν να ταξινομηθούν σε περισσότερες από μία κατηγορίες και η ικανοποίηση μιας ανάγκης δεν οδηγεί απαραίτητα στην υποβάθμισή της προς όφελος μιας ανώτερης (Κάντας, 1998).

Η θεωρία αναγκών ύπαρξης, σχέσεων και ανάπτυξης ERG του Alderfer

Η θεωρία του Alderfer αποτελεί προέκταση της θεωρίας του Maslow και ταξινομεί τις ανθρώπινες ανάγκες σε τρία επίπεδα: ανάγκες ύπαρξης (Existence), ανάγκες σχέσεων (Relatedness) και ανάγκες ανάπτυξης (Growth).

Οι ανάγκες ύπαρξης αντιστοιχούν, κατά αναλογία, στις φυσιολογικές ανάγκες και στις ανάγκες ασφάλειας της θεωρίας του Maslow. Οι ανάγκες σχέσεων αντιστοιχούν στις κοινωνικές ανάγκες αλλά περιλαμβάνουν και την ανάγκη για σεβασμό και αυτοεκτίμηση. Οι ανάγκες ανάπτυξης αφορούν την ολοκλήρωση του ατόμου μέσω της αξιοποίησης των δυνατοτήτων του και της εφαρμογής της δημιουργικότητάς του.

Σε αντίθεση με τη θεωρία του Maslow στη θεωρία ERG δεν τίθενται αυστηροί περιορισμοί στην ιεράρχηση των επιπέδων, καθώς ένα επίπεδο μπορεί να ικανοποιηθεί ανεξάρτητα από την ικανοποίηση των αναγκών του προηγούμενου. Επιπλέον, η πορεία μεταξύ των επιπέδων θεωρείται αμφίδρομη με πιθανή οπισθοδρόμηση από το ανώτερο στο κατώτερο επίπεδο, όταν οι ανάγκες του υψηλότερου επιπέδου ματαιώνονται και δεν ικανοποιούνται (Κάντας, 1998).

Η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg

Στη θεωρία των δύο παραγόντων του Frederick Herzberg, η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται με τα κίνητρα εργασίας, ενώ η εργασιακή συμπεριφορά αποδίδεται στη συνύπαρξη κινήτρων και παραγόντων υγιεινής (Μιχόπουλος, 1996).

Τα κίνητρα ανήκουν στους ενδογενείς παράγοντες (motivation factors) και όταν πληρούνται, οδηγούν το άτομο στη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στην εργασία και το ωθούν στην επαγγελματική ικανοποίηση. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται, μεταξύ άλλων, η φύση της εργασίας, η επίτευξη στόχων, η αναγνώριση του έργου, η δυνατότητα εξέλιξης και η υπευθυνότητα.

Οι εξωγενείς παράγοντες, που λόγω του προστατευτικού ρόλου τους χαρακτηρίζονται ως παράγοντες υγιεινής (hygiene), σχετίζονται με το περιβάλλον εργασίας και, όταν απουσιάζουν, μπορούν να αποτελέσουν πηγή δυσαρέσκειας και να οδηγήσουν σε μειωμένη απόδοση του εργαζομένου. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται η διοίκηση, η πολιτική που ακολουθείται, οι συνθήκες εργασίας, οι διαπροσωπικές σχέσεις, το κύρος και οι οικονομικές απολαβές. Η εξάλειψη, ωστόσο, των παραγόντων αυτών δεν εξασφαλίζει από μόνη της την ικανοποίηση από την εργασία, καθώς η δημιουργία αισθημάτων ικανοποίησης προϋποθέτει τη στροφή της διοίκησης προς τους παράγοντες της κατηγορίας κινήτρων (Κουτούζης, 1999; Μιχόπουλος, 1996).

Η κριτική που αναπτύχθηκε στη θεωρία του Herzberg εστιάζει στην αδυναμία της να λάβει υπόψη τον ρόλο των ατομικών χαρακτηριστικών στις στάσεις των εργαζομένων. Παράλληλα, ένα κίνητρο, αλλά και οι παράγοντες υγιεινής, μπορούν να λειτουργήσουν

ως πηγή ικανοποίησης ή μη, ενώ ένας παράγοντας μπορεί να δράσει ως κίνητρο ή αντικίνητρο (Rollinson, 2008).

Η θεωρία των τριών αναγκών

Ο McClelland υποστήριξε ότι κάθε εργαζόμενος επιθυμεί να ικανοποιήσει τρεις βασικές επίκτητες ανάγκες: την επίτευξη στόχων, τη δημιουργία φιλικών δεσμών και την ανάγκη για εξουσία, οι οποίες τον ωθούν σε συγκεκριμένες συμπεριφορές. Οι ανάγκες αυτές δεν εμφανίζονται σε όλους τους ανθρώπους στον ίδιο βαθμό και μπορούν να αναπτυχθούν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (Κουτούζης, 1999; Montana & Charnov, 2002).

Σημαντική θέση κατέχει η ανάγκη για επιτεύγματα, καθώς αποτελεί κινητήρια δύναμη για ανάληψη πρωτοβουλιών, αποτελεσματική διεκπεραίωση καθηκόντων και εκτίμηση κινδύνων (Μπουραντάς, 2002).

Οι επικριτές της θεωρίας τονίζουν ότι οι ανάγκες αποτελούν ατομικό στοιχείο, ενέχουν υποκειμενικότητα και δεν παρέχουν αξιοπιστία αναφορικά με την επαγγελματική ικανοποίηση (Κάντας, 1998).

Η Θεωρία Χ και Υ του McGregor

Η διπολική θεωρία του McGregor επιχειρεί να εξηγήσει τη συμπεριφορά του εργαζομένου, συμπεριλαμβανομένης και της επαγγελματικής ικανοποίησης μέσα από παραδοχές για την ανθρώπινη φύση.

Τα άτομα που εντάσσονται στην κατηγορία Χ νιώθουν ασφάλεια και ικανοποίηση όταν αποφεύγουν την ανάληψη ευθυνών και αρμοδιοτήτων, εμφανίζουν περιορισμένους στόχους και φιλοδοξίες για το παραγόμενο έργο και εκτελούν την εργασία περισσότερο διεκπεραιωτικά. Αντίθετα, τα άτομα της θεωρίας Υ χαρακτηρίζονται από ανάγκη αυτονομίας και δημιουργικότητας, αναλαμβάνουν ευθύνες και εμφανίζουν υψηλή αποδοτικότητα στην εργασία τους (Carson, 2005).

Μηχανιστικές Θεωρίες

Οι μηχανιστικές θεωρίες μελετούν τη διαδικασία με την οποία επέρχεται η επαγγελματική ικανοποίηση και δίνουν έμφαση στις συνθήκες μέσω των οποίων τα άτομα οδηγούνται στην εργασιακή ικανοποίηση.

Η θεωρία της προσδοκίας (expectancy theory)του Vroom

Σύμφωνα με τη θεωρία του Vroom (1995), η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται με τις προσδοκίες που έχει το άτομο από μια καλή εργασιακή απόδοση. Η θεωρία βασίζεται σε τρία βασικά στοιχεία: (α) το σθένος (valence), δηλαδή το αναμενόμενο επίπεδο ικανοποίησης που εκτιμά ότι θα βιώσει το άτομο ως αποτέλεσμα της

αποτελεσματικότητας της εργασίας του, (β) τη συντελεστικότητα (instrumentality), δηλαδή την πεποίθηση ότι η απόδοση θα ανταμειφθεί και (γ) την προσδοκία (expectancy), δηλαδή την εκτίμηση ότι η προσπάθεια και η ενέργεια του εργαζομένου είναι πιθανό να οδηγήσουν σε συγκεκριμένο αποτέλεσμα (Vroom, 1995).

Η προσδοκία επηρεάζεται από παράγοντες όπως η αυτοεκτίμηση, η προηγούμενη επίτευξη στόχων στο ίδιο αντικείμενο, η επαρκής πληροφόρηση και η έμπρακτη βοήθεια από συναδέλφους (Vroom, 1995).

Η θεωρία της ισότητας του Adams

Ο Adams διατύπωσε τη θεωρία της ισότητας ή ισοτιμίας, σύμφωνα με την οποία η ικανοποίηση του εργαζομένου επηρεάζεται από το αίσθημα της δικαιοσύνης στον χώρο εργασίας. Κατά τον Adams, η ίση και δίκαιη μεταχείριση μπορεί από μόνη της να συμβάλει στην εργασιακή ικανοποίηση.

Όταν ο εργαζόμενος αισθανθεί ότι επικρατεί δικαιοσύνη και ισότιμη αντιμετώπιση, είναι πιθανό να προσπαθήσει να αυξήσει την ποιότητα και την ποσότητα της εργασίας του. Αντίθετα, η υποψία αδικίας μπορεί να οδηγήσει σε μείωση της απόδοσής του. Συνεπώς, η ισότητα συνδέεται με την ικανοποίηση, ενώ η ανισότητα συνδέεται με τη δυσαρέσκεια (Montana & Charnov, 2008).

Η θεωρία της στοχοθέτησης του Locke

Ο Locke στη θεωρία που διατύπωσε συνδέει τους εργασιακούς στόχους του ατόμου με την επαγγελματική ικανοποίηση, υποστηρίζοντας ότι η προσπάθεια επίτευξης των στόχων είναι αυτή που ωθεί το άτομο στην εργασία. Για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά οι στόχοι πρέπει να διατυπώνονται με σαφήνεια, να είναι μετρήσιμοι, ρεαλιστικοί και να έχουν συγκεκριμένο χρονικό ορίζοντα επίτευξης, ώστε η απαιτούμενη προσπάθεια να γίνεται εύκολα αντιληπτή σε συνάρτηση με το μέγεθός τους (Βακόλα & Νικολάου, 2012; Κάντας, 1998).

Συνολικά, οι παραπάνω θεωρίες επιχειρούν να προσδιορίσουν τους τρόπους δράσης του εργαζομένου στην προσπάθειά του να οδηγηθεί στην επαγγελματική ικανοποίηση. Παράλληλα αλληλοσυμπληρώνονται, καθώς προσεγγίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση είτε ως αποτέλεσμα των συνθηκών εργασίας είτε ως αποτέλεσμα των ατομικών χαρακτηριστικών του εργαζομένου, είτε ως συνδυασμό των δύο (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005).

Συμπεράσματα

Στο άρθρο αποτυπώθηκαν βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης, οι οποίες την ερμηνεύουν είτε ως αποτέλεσμα ικανοποίησης αναγκών και εσωτερικών κινήτρων είτε ως προϊόν γνωστικών και αξιολογικών διεργασιών (π.χ. προσδοκίες, αντίληψη δικαιοσύνης/ισότητας, στοχοθέτηση). Η συνθετική θεώρηση

αναδεικνύει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση συγκροτείται ως δυναμική και πολυδιάστατη κατάσταση στην οποία αλληλεπιδρούν το περιεχόμενο της εργασίας, οι οργανωσιακές συνθήκες και τα ατομικά χαρακτηριστικά, οι αξίες και οι προσδοκίες του εργαζομένου.

Ειδικότερα στον εκπαιδευτικό χώρο, η ερμηνεία της επαγγελματικής ικανοποίησης προϋποθέτει τη συνεξέταση παραγόντων του σχολικού πλαισίου (οργάνωση, κλίμα, διοίκηση, σχέσεις, αναγνώριση, δίκαιες διαδικασίες) και στοιχείων που αφορούν το έργο και την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού (νόημα της εργασίας, αίσθημα αποτελεσματικότητας, αυτονομία, δυνατότητες ανάπτυξης, ανατροφοδότηση). Δεδομένου ότι η συμβολή του άρθρου είναι θεωρητική, κρίνεται σκόπιμη η σύνδεσή της με εμπειρική διερεύνηση σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια, ώστε να εξεταστούν οι διαστάσεις της ικανοποίησης και οι σχέσεις τους με τα κίνητρα, τις συνθήκες εργασίας και δείκτες επαγγελματικής ευημερίας, συμβάλλοντας έτσι στη διαμόρφωση τεκμηριωμένων πρακτικών υποστήριξης του ανθρώπινου δυναμικού στο σχολείο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Armstrong, M. (2003). *A handbook of human resource management practice* (9th ed.). Kogan Page.

Beri, N. (2013). Job satisfaction among primary school teachers in relation to decision making styles of their heads. *Educationia Confab, 2*(9), 21–29.

Borg, M. G., & Riding, R. J. (1991). Occupational stress and satisfaction in teaching. *British Educational Research Journal, 17*, 263–281.

Bourantas, D. (2002). *Manatzment: Theoritiko ypovathro–sygchrones praktikes* [in Greek]. Benou

Carson, S. H., Peterson, J. B., & Higgins, D. M. (2005). Reliability, validity, and factor structure of the Creative Achievement Questionnaire. *Creativity Research Journal, 17*(1), 37–50. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1701_4

Dinham, S., & Scott, C. (1998). A three-domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration, 36*(4), 362–378.

Eliophotou, M., Georgiou, M., & Socratous, M. (2014). *Teacher professional satisfaction: Theory and contemporary research* [in Greek]. Ion.

Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction–job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin, 127*(3), 376–407. https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.3.376

Kantas, A. (1998). *Organosiaki-viomichaniki psychologia* [in Greek]. Ellinika Grammata.

Koustelios, A., & Kousteliou, I. (2001). Job satisfaction and burnout in education. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society, 8*(1), 30–39. https://doi.org/10.12681/psy_hps.24093

Koutouzis, M. (1999). *General principles of management*. Hellenic Open University.

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). Rand McNally.

Makri-Mpotsari, E., & Matsagouras, H. (2003). Structure of the professional self-perception and professional satisfaction of teachers of primary education. In *Proceedings of the 3rd Panhellenic Conference of the Children's Society of Greece*. Greek Pedagogical & Educational Research.

Michopoulos, A. (1996). He theoria ton dyo paragonton tou Herzberg sti scholiki organosi: He ypokinisi tou ekpaideftikou prosopikou tis scholikis ekpaidefsis meso ton ergasiakon synthikon [in Greek]. *Paidagogikos Logos, 3*, 89–111.

Montana, P. J., & Charnov, B. H. (2008). *Management* (4th ed.). Barron's Educational Series.

Rollinson, D. (2008). *Organisational behaviour and analysis: An integrated approach* (4th ed.). FT Prentice Hall.

Platsidou, M., & Gonida, E. (2005). Motivation theories and their application in the workplace. In A. Kapsali (Ed.), *Organization and administration of school units* (pp. 159–182). University of Macedonia Publications.

Spector, P. E. (2008). *Industrial and organizational psychology*. John Wiley & Sons.

Vakola, M., & Nikolaou, I. (2012). *Organosiaki psychologia kai symperifora* [in Greek]. Rosili.

Vroom, V. H. (1995). *Work and motivation*. Jossey-Bass.

Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration, 42*(3), 357–374.

Η επίδραση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην ψυχική υγεία. Βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών και προτάσεις για μελλοντικές μελέτες

Τσώνης Κωνσταντίνος,Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Sc., M.Ed

Περίληψη

Αυτό το άρθρο εξετάζει την επίδραση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (ΜΚΔ) στην ψυχική υγεία μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης μελετών. Τα μέσα παρέχουν οφέλη όπως κοινωνική υποστήριξη, αυτοέκφραση και ενημέρωση. Ωστόσο, η υπερβολική χρήση τους μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικές συνέπειες όπως άγχος, κατάθλιψη, χαμηλή αυτοεκτίμηση, διαταραχές ύπνου και εθισμό (Enock et al, 2024). Ιδιαίτερα ζοφερή είναι η παθητική χρήση και η έκθεση σε εξιδανικευμένες εικόνες, ειδικά μεταξύ εφήβων και νεαρών ενηλίκων. Η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να επικεντρωθεί σε μακροπρόθεσμες μελέτες, διαφορές μεταξύ ηλικιακών ομάδων και στρατηγικές για την κατάλληλη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (ΜΚΔ). Συνοψίζοντας, ενώ τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης είναι ένα σημαντικό εργαλείο κοινωνικής δικτύωσης, η χρήση τους πρέπει να είναι ισορροπημένη για να αποφευχθούν αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχική υγεία.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνική σύνδεση, άγχος, εθισμός, υγεία.

The Impact of Social Media on Mental Health: Literature Review and Suggestions for Future Research

Tsonis Konstantinos, Teacher, M.Sc., M.Ed.

Abstracts

This article examines the impact of social media (SM) on mental health through a literature review of studies. Social media platforms offer several benefits, such as social support, self-expression, and access to information. However, excessive use can lead to negative consequences, including anxiety, depression, low self-esteem, sleep disturbances, and addictive behaviors (Enocketal, 2024). Passive use and exposure to idealized images are particularly associated with adverse psychological outcomes, especially among adolescents and young adults. Future research should focus on long-term studies, differences across age groups, and strategies that promote healthy and responsible use of social media. In conclusion, while social media constitute an important tool for social interaction, their use must be balanced to prevent negative effects on mental health.

Key-words: social connection, stress, addiction, health.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης έχουν γίνει η κύρια μορφή επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης για εκατομμύρια ανθρώπους σε όλο τον κόσμο. Από

την εμφάνιση πλατφορμών όπως το Facebook, το X (Twitter), το Instagram και άλλες, οι χρήστες μπόρεσαν να μοιράζονται εμπειρίες, σκέψεις και συναισθήματα, δημιουργώντας ψηφιακές κοινότητες. Ωστόσο, η ευρεία χρήση έχει εγείρει ανησυχίες σχετικά με τον αντίκτυπό τους στην ψυχική υγεία των χρηστών (Parigoridou, 2022).

Η ψυχική υγεία είναι ένας από τους πιο κρίσιμους τομείς για την ανθρώπινη ευημερία. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των ΜΚΔ και της ψυχικής υγείας είναι πολύπλοκη και επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως η ηλικία, το φύλο και ο τρόπος χρήσης τους. Σκοπός αυτού του άρθρου είναι να αναδείξει την υπάρχουσα βιβλιογραφία για την επίδραση στην ψυχική υγεία, εστιάζοντας στις θετικές και αρνητικές επιπτώσεις τους και να προτείνει κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα.

Θεωρητικό πλαίσιο

Ορισμός και κατηγορίες μέσων κοινωνικής δικτύωσης

Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης σύμφωνα με τους Boyd και Ellison (2008) ορίζονται ως διαδικτυακές πλατφόρμες που επιτρέπουν στους χρήστες να δημιουργούν και να μοιράζονται περιεχόμενο, να αλληλοεπιδρούν με άλλους και να συνδέονται σε κοινωνικά δίκτυα. Οι κύριες κατηγορίες των ΜΚΔ περιλαμβάνουν:

Η πρώτη αφορά τα κοινωνικά δίκτυα και γενικότερα τις πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης, οι οποίες δίνουν έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις, τα κοινά ενδιαφέροντα, την επικοινωνία, τη συζήτηση και τη συνεργασία μεταξύ των χρηστών. Ενδεικτικά παραδείγματα τέτοιων μέσων είναι το Facebook, το Instagram και το WhatsApp.

Η δεύτερη περιλαμβάνει διαύλους κοινωνικής δημοσίευσης, όπως ιστολόγια, πλατφόρμες (με περιορισμούς στο μέγεθος των δημοσιεύσεων) και ιστότοπους διαμοιρασμού πολυμέσων, όπως βίντεο, μουσική, φωτογραφίες και παρουσιάσεις. Τα δίκτυα αυτά ενθαρρύνουν τον σχολιασμό και τη συζήτηση μεταξύ των χρηστών σχετικά με το περιεχόμενό τους. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι το Blogger, το Blogspot και το SlideShare.

Στην τρίτη κατηγορία ανήκουν πλατφόρμες που συνδέονται με τη διασκέδαση και την ψυχαγωγία, όπως κοινωνικά παιχνίδια και κοινότητες που προάγουν τη χαλάρωση και την ευεξία των χρηστών. Ενδεικτικές εφαρμογές αυτού του τύπου είναι το Spotify και το TikTok.

Η τέταρτη και τελευταία αφορά την αγοραπωλησία προϊόντων και υπηρεσιών, καθώς και τις λιανικές πωλήσεις μέσω διαδικτυακών πλατφορμών. Σε αυτήν εντάσσονται ιστότοποι όπως το Facebook, το Instagram και το Shein (Parigoridou, 2022).

Ψυχική υγεία

Η ψυχική υγεία αναφέρεται στην κατάσταση της ψυχής και του μυαλού ενός ατόμου, συμπεριλαμβανομένης της συναισθηματικής, ψυχολογικής και κοινωνικής ευημερίας. Είναι ένας σημαντικός τομέας της συνολικής υγείας και επηρεάζει τον τρόπο που σκεφτόμαστε, αισθανόμαστε και συμπεριφερόμαστε. Οι διαταραχές ψυχικής υγείας, όπως η κατάθλιψη, το άγχος και οι ψυχωσικές διαταραχές, επηρεάζουν σημαντικά την ποιότητα ζωής ενός ατόμου. Η ψυχική υγεία δεν αναφέρεται μόνο στην απουσία ψυχικών διαταραχών, αλλά και στην ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται το άγχος, να αναγνωρίζει και να εκφράζει τα συναισθήματά του και να διατηρεί υγιείς σχέσεις (Anastasopoulou, 2017).

Ανάλυση των ερευνών

Θετικές επιδράσεις των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην ψυχική υγεία

Κοινωνική υποστήριξη

Η κοινωνική υποστήριξη είναι ένας από τους πιο σημαντικούς προστατευτικούς παράγοντες για την ψυχική υγεία και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ενισχύουν την ικανότητα ενός ατόμου να διατηρεί και να επεκτείνει το κοινωνικό του δίκτυο. Μέσω των πλατφορμών κοινωνικής δικτύωσης, οι χρήστες μπορούν να έχουν πρόσβαση σε συναισθηματική, ενημερωτική και πληροφοριακή υποστήριξη για τη βελτίωση της ψυχικής τους υγείας (Sofou & Zanga, 2018).

Συναισθηματική υποστήριξη

Τα ΜΚΔ επιτρέπουν στους χρήστες να μοιράζονται τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις εμπειρίες τους με τους φίλους, την οικογένεια και την κοινότητα. Οι διαδικτυακές αλληλεπιδράσεις μπορούν να ανακουφίσουν το άγχος και να μειώσουν τα συναισθήματα μοναξιάς (Tzavaras, 2020).

Πληροφοριακή υποστήριξη και ενημέρωση για την ψυχική υγεία

Μέσω των ΜΚΔ, οι χρήστες μπορούν να έχουν πρόσβαση σε πληθώρα πληροφοριών σχετικά με την ψυχική υγεία. Επιτρέπουν στους χρήστες να έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες ψυχικής υγείας από έγκυρες πηγές, όπως πανεπιστήμια, ερευνητικά ιδρύματα και επαγγελματίες ψυχικής υγείας. Πλατφόρμες όπως το YouTube, το Instagram και το TikTok φιλοξενούν περιεχόμενο από ψυχολόγους και ψυχιάτρους που παρέχουν επιστημονικές συμβουλές, διαθέσιμες θεραπείες και στρατηγικές αντιμετώπισης για τη διαχείριση του άγχους, της κατάθλιψης και άλλων ψυχολογικών ζητημάτων (Papagiannidis, 2021).

Ο ρόλος των μέσων στην ενημέρωση σε καταστάσεις κρίσης

Κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19, τα ΜΚΔ αποτέλεσαν ένα σημαντικό εργαλείο ενημέρωσης και υποστήριξης, παρέχοντας πληροφορίες για τη διαχείριση του άγχους και της κοινωνικής απομόνωσης. Οι ζωντανές εκπομπές εμπειρογνωμόνων

βοήθησαν στη μείωση της αβεβαιότητας και της ψυχολογικής επιβάρυνσης από την πανδημία (Petridou, 2022).

Δημιουργία κοινότητας & αίσθημα συμμετοχής

Οι διαδικτυακές κοινότητες βοηθούν τα άτομα να αισθάνονται ότι ανήκουν κάπου, κάτι που είναι σημαντικό για την ψυχική ευεξία. Ειδικά για άτομα που μπορεί να αισθάνονται απομονωμένα στην πραγματική ζωή, τα ΜΚΔ παρέχουν ένα χώρο όπου μπορούν να βρουν ανθρώπους με κοινά ενδιαφέροντα (Kasapoglou, 2019).

Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ως εργαλείο αυτοβοήθειας και βελτίωσης της ψυχικής υγείας

Οι χρήστες μπορούν να βλέπουν δωρεάν βίντεο και αναρτήσεις που προσφέρουν τεχνικές χαλάρωσης, διαλογισμού και διαχείρισης του στρες, όπως ασκήσεις προσοχής και αναπνοής. Πλατφόρμες όπως το Instagram και το Pinterest προσφέρουν περιεχόμενο που σχετίζεται με τη θετική ψυχολογία και την αυτοφροντίδα. Επίσης η παρακολούθηση αστείων βίντεο, μουσικήςή άλλου ψυχαγωγικού περιεχομένου στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης μπορεί να βοηθήσει στη μείωση του άγχους και στη βελτίωση της διάθεσης.

Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, όταν χρησιμοποιούνται με ισορροπημένο και υγιή τρόπο, μπορούν να έχουν σημαντικά οφέλη για την ψυχική υγεία, προάγοντας τη σύνδεση, την αυτοέκφραση και τη θετική ψυχολογία. (Anastasopoulou, 2017).

Αρνητικές επιδράσεις των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην ψυχική υγεία

Εξάρτηση και εθισμός

Η υπερβολική χρήση των ΜΚΔ μπορεί να οδηγήσει σε εθιστική συμπεριφορά, όπου οι χρήστες αισθάνονται μια συντριπτική ανάγκη να ελέγχουν συνεχώς τις ειδοποιήσεις, τα «likes και μηνύματα. Σύμφωνα με Parigoridou (2022) ένα άτομο που είναι εθισμένο στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης εμφανίζει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και συμπτώματα που διαμορφώνουν την κλινική του εικόνα.

Στα αρχικά στάδια, το κύριο χαρακτηριστικό είναι η υπερβολική ενασχόληση με τις ψηφιακές συσκευές, όπως το κινητό τηλέφωνο ή ο υπολογιστής, αφιερώνοντας καθημερινά μεγάλα χρονικά διαστήματα στη χρήση των Social Media. Παράλληλα, παραμελεί βασικές υποχρεώσεις και δραστηριότητες, γεγονός που επηρεάζει την ποιότητα ζωής του.

Επίσης παρουσιάζει αλλαγές στη συμπεριφορά, όπως επιθετικότητα, εκνευρισμός, ανησυχία, θυμός, άγχος και θλίψη. Απομόνωση από το οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον, οδηγώντας σε συγκρούσεις και έλλειψη πειθαρχίας. Ακόμη παρατηρείται μειωμένη κοινωνική αλληλεπίδραση, με αποτέλεσμα το άτομο να απομακρύνεται από τον πραγματικό κόσμο.

Σε πιο προχωρημένο στάδιο, ο εθισμός αρχίζει να επηρεάζει και τη σωματική υγεία του χρήστη. Εμφανίζονται προβλήματα υγείας, όπως ημικρανίες, ξηρότητα των οφθαλμών και διαταραχές όρασης (π.χ. μυωπία). Ακόμη ο καθιστικός τρόπος ζωής, που οδηγεί σε αύξηση βάρους, κακή διατροφή και έλλειψη σωματικής δραστηριότητας.

Επιπλέον, εκδηλώνονται συμπτώματα συνδρόμου στέρησης, όπως: Ψυχοκινητική διέγερση και νευρικότητα. Επίμονες σκέψεις σχετικά με τη διαδικτυακή συνδεσιμότητα.

Τελικά, το άτομο απομακρύνεται από την πραγματική ζωή, παραμελεί την προσωπική του υγεία και επικεντρώνεται αποκλειστικά στη διαδικτυακή του παρουσία, γεγονός που μπορεί να έχει σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχική και σωματική του ευεξία.

Ψυχολογική επίδραση από την υπερβολική χρήση

Η υπερβολική χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (ΜΚΔ) έχει αποδειχθεί ότι έχει αρνητικό αντίκτυπο στην ψυχική υγεία. Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης παρέχουν ευκαιρίες επικοινωνίας, πληροφόρησης και κοινωνικής υποστήριξης, αλλά η υπερβολική ή δυσλειτουργική χρήση μπορεί να οδηγήσει σε άγχος, κατάθλιψη, χαμηλή αυτοεκτίμηση και διαταραχές του ύπνου.

Μηχανισμοί εξάρτησης - συνεχής σύγκριση και αυτοεκτίμηση

Τα ΜΚΔ έχουν σχεδιαστεί για να προκαλούν συναισθηματικές ανταμοιβές, γεγονός που οδηγεί στη συνεχή χρήση τους Τα «Likes!» και τα σχόλια δρουν ως ενισχυτές ντοπαμίνης, δίνοντας στους χρήστες ένα προσωρινό αίσθημα ικανοποίησης και αποδοχής. Οι απροσδόκητες ανταμοιβές (όταν βλέπουν ένα νέο μήνυμα ή ειδοποίηση) εντείνουν τον εθισμό, παρόμοια με τον τζόγο. Η ανάγκη για κοινωνική αποδοχή δυσκολεύει τους χρήστες να μειώσουν τη χρήση τους. Οι χρήστες συχνά συγκρίνουν τη ζωή τους με τις εξιδανικευμένες εικόνες και εμπειρίες που προβάλλονται στα ΜΚΔ. Η παθητική κατανάλωση περιεχομένου (κύλιση) συνδέεται με χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυξημένα αισθήματα ανεπάρκειας (Fardouly et al., 2018). Οι χρήστες μπορεί να αισθάνονται ότι είναι λιγότερο «επιτυχημένοι» ή «ελκυστικοί» από τους άλλους, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε καταθλιπτικά συμπτώματα (Nikolaou & Ladikos 2022).

Φόβος απώλειας εμπειριών (FOMO - Fear of Missing Out)

Το FOMO είναι το αίσθημα ότι οι άλλοι απολαμβάνουν εμπειρίες από τις οποίες κάποιος αποκλείεται. Το συνεχές κυνήγι αναρτήσεων για ταξίδια, κοινωνικές εκδηλώσεις και «τέλειες» στιγμές μπορεί να αυξήσει την κοινωνική πίεση και να ενισχύσει το αίσθημα απομόνωσης (Jahagirdar et al, 2024).

Ψυχική υγεία και αυτοπεποίθηση

Η υπερβολική χρήση των ΜΚΔ συνδέεται με χαμηλή αυτοπεποίθηση, καθώς οι χρήστες αισθάνονται ότι πρέπει να εμπεδώσουν μια «εικόνα τελειότητας». Οι έφηβοι και οι νεαροί ενήλικες είναι ιδιαίτερα επιρρεπείς σε αυτό, το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε άγχος και διατροφικές διαταραχές (Maragkoudaki, 2023).

Διαταραχές ύπνου και στρες από την υπερβολική χρήση

Σύμφωνα με Skaza (2021) η χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, ιδιαίτερα πριν από τον ύπνο, μπορεί να προκαλέσει δυσκολίες στον ύπνο ή ακόμα και να τον καθυστερήσει. Η ποιότητα του ύπνου μπορεί να επηρεάζεται από τη γνωστική και συναισθηματική διέγερση που προκαλείται από τη χρήση των κοινωνικών δικτύων πριν τον ύπνο, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η διαδικασία του ύπνου. Επιπλέον, το μπλε φως της οθόνης συχνά είναι υπεύθυνο για την καθυστέρηση του χρόνου που απαιτείται για να κοιμηθεί κάποιος.

Απομόνωση και ελαττωμένη διαπροσωπική επικοινωνία

Παρά τηναύξηση της επικοινωνίασμέσω των ΜΚΔ, η υπερβολική χρήση τους μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνική απομόνωση.Οι χρήστες συχνά αντικαθιστούν τη φυσική αλληλεπίδραση με την ηλεκτρονική συνομιλία, γεγονός που μπορεί να μειώσει την ικανότητά τους να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες.

Ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν ότι η παρατεταμένη και συστηματική χρήση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις δύναται να επηρεάσει αρνητικά την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων, ενώ παράλληλα συσχετίζεται με αυξημένα επίπεδα άγχους και καταθλιπτικών συμπτωμάτων. Επιπλέον, η διαρκής έκθεση σε εξιδανικευμένες αναπαραστάσεις ζωής ενισχύει την πίεση για προβολή μιας «τέλειας» εικόνας του εαυτού, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε αισθήματα κατωτερότητας, αυτοαμφισβήτησης και μείωση της αυτοεκτίμησης (Skaza, 2021).

Cyberbullying και αρνητική αλληλεπίδραση

Ο διαδικτυακός εκφοβισμός είναι ένα σοβαρό πρόβλημα που προκύπτει από τη χρήση των ΜΚΔ. Τα θύματα του διαδικτυακού εκφοβισμού συχνά υποφέρουν από σοβαρές ψυχολογικές συνέπειες, όπως κατάθλιψη, άγχος και σε ορισμένες περιπτώσεις σκέψεις αυτοκτονίας (Nikolaou & Ladikos 2022).

Παραπληροφόρηση και άγχος

Η διάδοση ψευδών ειδήσεων (fake news) μπορεί να προκαλέσει άγχος και σύγχυση στους χρήστες. Η υπερβολική έκθεση σε αρνητικές ειδήσεις, όπως πολέμους, πανδημίες και φυσικές καταστροφές, συνδέεται με αυξημένα επίπεδα άγχους και φόβου (Gardikiotis & Piliousis, 2024).

Το φαινόμενο του doomscrolling (συνεχής κατανάλωση αρνητικών ειδήσεων) μπορεί να επιδεινώσει την ψυχική υγεία, οδηγώντας σε κατάθλιψη. Οι αλγόριθμοι των social media τείνουν να προωθούν περιεχόμενο που προκαλεί έντονα συναισθήματα, εντείνοντας το άγχος των χρηστών (Sharma et al., 2022)

Ηλικία και επίδραση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην ψυχική υγεία

Έφηβοι και Νεαροί Ενήλικες (13-25 ετών)

Οι έφηβοι και οι νεαροί ενήλικες βλέπουν τα social media ως ένα πολύ θετικό πράγμα στη ζωή τους. Τα χρησιμοποιούν κυρίως για ψυχαγωγία και για επικοινωνία με συμμαθητές και φίλους μέσω συζητήσεων. Όμως είναι οι πιο ευάλωτες ομάδες στις αρνητικές επιπτώσεις των ΜΚΔ. Υπάρχουν διάφοροι λόγοι γι' αυτό. Σε αυτή την ηλικία, οι νέοι διαμορφώνουν την αυτοεικόνα τους και τα ΜΚΔ μπορούν να έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην αυτοεκτίμησή τους, ιδίως μέσω της κοινωνικής σύγκρισης. Έρευνες (Twenge et al., 2020) δείχνουν ότι η αυξημένη χρήση των social αυξάνει τα ποσοστά άγχους και κατάθλιψης στους νέους, ιδίως όταν η χρήση υπερβαίνει τις 3-5 ώρες ημερησίως. Η χρήση τους πριν από τον ύπνο μπορεί να οδηγήσει σε σοβαρά προβλήματα υγείας. Οι έφηβοι μαθητές χρησιμοποιούν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ως μέρος της καθημερινότητάς τους και νιώθουν άσχημα όταν δεν μπορούν να συνδεθούν (Tsitsimpi, 2023).

Ενήλικες (26-60 ετών)

Η σχέση μεταξύ των ενηλίκων και των μέσων είναι πιο ελεγχόμενη, αλλά εξακολουθούν να υπάρχουν συνέπειες. Η χρήση για την εργασία μπορεί να προκαλέσει άγχος και επαγγελματική εξουθένωση. Οι ενήλικες που ξοδεύουν υπερβολικά μεγάλο χρονικό διάστημα συχνά αναφέρουν προβλήματα συγκέντρωσης και μειωμένη παραγωγικότητα. Οι κοινωνικές συγκρίσεις είναι πιο έντονες στους εφήβους, ενώ οι ενήλικες συχνά συγκρίνουν τον τρόπο ζωής τους με αυτόν που αντικατοπτρίζεται στα ΜΚΔ τους, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε αισθήματα ανεπάρκειας και απογοήτευσης (Jahagirdar et al, 2024).

Ηλικιωμένοι (άνω των 60 ετών)

Οι ηλικιωμένοι χρησιμοποιούν τα ΜΚΔ κυρίως για επικοινωνία και ενημέρωση. Ο αντίκτυπος στην ψυχική τους υγεία διαφέρει από άλλες ηλικιακές ομάδες (Pospíšilová et al, 2025):

Μειωμένη μοναξιά: οι ηλικιωμένοι που χρησιμοποιούν τα ΜΚΔ αναφέρουν ότι η διατήρηση επαφής με την οικογένεια και τους φίλους βελτιώνει τη διάθεσή τους.

Ψηφιακός αναλφαβητισμός: η έλλειψη δεξιοτήτων για τη χρήση των ΜΚΔ μπορεί να προκαλέσει άγχος και απογοήτευση.

Παραπληροφόρηση: οι ηλικιωμένοι είναι πιο πιθανό να διαδίδουν και να καταναλώνουν παραπληροφόρηση, η οποία μπορεί να αυξήσει το άγχος και την ανασφάλεια.

Φύλο και επίδραση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην ψυχική υγεία

Επιπτώσεις στις γυναίκες

Οι γυναίκες φαίνεται να είναι πιο ευαίσθητες στις επιπτώσεις των ΜΚΔ, ιδίως όσον αφορά την αυτοεικόνα και την ψυχική ευεξία. Είναι πιο πιθανό να αισθάνονται πιεσμένες από την εξιδανικευμένη εικόνα του σώματος και του τρόπου ζωής που προβάλλεται στα μέσα (Fardouly et al., 2018). Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλή αυτοεκτίμηση, άγχος και διατροφικές διαταραχές. (Maragkoudaki, 2023).Ακόμη οι γυναίκες είναι πιο πιθανό να πέσουν θύματα διαδικτυακής παρενόχλησης και εκφοβισμού, αυξάνοντας τον κίνδυνο άγχους και κατάθλιψης. Τέλος οι γυναίκες είναι πιο πιθανό να γίνουν κοινωνικά αποδεκτές μέσω των «likes» και τα σχόλια στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ως πηγή αυτοεκτίμησης.

Επιπτώσεις στους άνδρες

Οι άνδρες αντιμετωπίζουν διαφορετικούς τύπους προκλήσεων όσον αφορά τη σχέση τους με τα ΜΚΔ. Συχνά αισθάνονται πίεση να προβάλλουν μια εικόνα επιτυχίας, επαγγελματικών επιτευγμάτων και οικονομικής ευημερίας. Όταν έρχονται αντιμέτωποι με την πίεση να επιτύχουν ή να πετύχουν, είναι πιο πιθανό να έχουν μια αίσθηση κύρους και επιτυχίας και να θεωρούνται ότι έχουν κοινωνική θέση. Σε αντίθεση με τις γυναίκες, οι άνδρες είναι λιγότερο πιθανό να αναζητήσουν ψυχολογική υποστήριξη μέσω των ΜΚΔ, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε καταπιεσμένα συναισθήματα. Και τέλος οι άνδρες τείνουν να χρησιμοποιούν τα μέσα περισσότερο για παιχνίδια και αθλητικές ειδήσεις και λιγότερο για κοινωνική αλληλεπίδραση (Enock et al, 2024).

Διαφορές ως προς τις ψυχικές διαταραχές που σχετίζονται με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης

Σύμφωνα με Maragkoudaki (2023), οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά άγχους και κατάθλιψης που σχετίζονται με τη χρήση ΜΚΔ. Οι άνδρες έχουν υψηλότερα ποσοστά εξάρτησης, ιδίως σε πλατφόρμες όπως το YouTube και τα διαδικτυακά παιχνίδια Η ηλικία και το φύλο παίζουν σημαντικό ρόλο στη σχέση μεταξύ των μέσων και της ψυχικής υγείας. Οι νεότεροι χρήστες ενδέχεται να είναι πιο ευάλωτοι σε αρνητικές επιπτώσεις λόγω της μεγαλύτερης έκθεσης σε διαδικτυακές πιέσεις.

Προτάσεις για μελλοντικές μελέτες

Οι περισσότερες υπάρχουσες μελέτες σχετικά με τον αντίκτυπο των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (ΜΚΔ) έχουν επικεντρωθεί σε συγκεκριμένες δημογραφικές ομάδες, όπως φοιτητές, νέους ενήλικες ή χρήστες από συγκεκριμένες γεωγραφικές περιοχές. Αν και

αυτές οι μελέτες παρέχουν πολύτιμα στοιχεία, η περιορισμένη δημογραφική κάλυψη καθιστά δύσκολη την γενίκευση των ευρημάτων σε ευρύτερους πληθυσμούς. Για τον λόγο αυτό, οι μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να στοχεύουν στη μελέτη διαφορετικών δημογραφικών ομάδων, περιλαμβάνοντας ποικιλομορφία όσον αφορά την ηλικία, το φύλο, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, την εκπαίδευση, τον πολιτισμικό και γεωγραφικό υπόβαθρο. Μόνο μέσα από μια πιο ολιστική προσέγγιση θα είναι δυνατή η κατανόηση των διακυμάνσεων στον τρόπο που τα ΜΚΔ επηρεάζουν την ψυχική υγεία σε διαφορετικά τμήματα του πληθυσμού.

Επιπλέον, είναι απαραίτητη η διεξαγωγή μακροχρόνιων, διαχρονικών μελετών που θα εξετάζουν τον εξελικτικό αντίκτυπο της χρήσης των ΜΚΔ στην ψυχική υγεία. Τέτοιες μελέτες μπορούν να προσφέρουν πληροφορίες για το πώς η διαρκής έκθεση στις πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης επηρεάζει τη συναισθηματική ευημερία, τη διαμόρφωση σχέσεων, τη διαχείριση άγχους και τις κοινωνικές δεξιότητες σε βάθος χρόνου. Παράλληλα, οι μακροχρόνιες παρατηρήσεις μπορούν να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα προγραμμάτων παρέμβασης που στοχεύουν στην προώθηση της θετικής και ισορροπημένης χρήσης των ΜΚΔ, περιορίζοντας τις αρνητικές ψυχολογικές επιπτώσεις και ενισχύοντας την ψυχολογική ανθεκτικότητα των χρηστών.

Επιπρόσθετα, η ανάλυση των ψυχολογικών παραμέτρων που επηρεάζουν τη χρήση των ΜΚΔ, όπως η αυτοεκτίμηση, η ανάγκη για κοινωνική επιβεβαίωση, η τάση για κοινωνική σύγκριση ή η αντίληψη κοινωνικής υποστήριξης, μπορεί να παρέχει πολύτιμα στοιχεία για την ανάπτυξη στοχευμένων στρατηγικών υποστήριξης και παρέμβασης. Τέτοιες στρατηγικές μπορούν να περιλαμβάνουν εργαλεία αυτορρύθμισης, εκπαιδευτικά προγράμματα για την ασφαλή χρήση των ψηφιακών μέσων και ανάπτυξη διαδικτυακών κοινοτήτων που προάγουν θετικές αλληλεπιδράσεις.

Συνολικά, η συνδυαστική μελέτη διαφορετικών δημογραφικών ομάδων, η εφαρμογή μακροχρόνιων μελετών και η αξιολόγηση των ψυχολογικών παραμέτρων μπορούν να προσφέρουν μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση της σχέσης μεταξύ ΜΚΔ και ψυχικής υγείας.

Οι μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν σε παρεμβάσεις που εφαρμόζονται σε σχολικές μονάδες, σε συνεργασία με την οικογένεια και την τοπική κοινότητα, ενισχύοντας τον ρόλο του σχολείου ως πυρήνα ψυχοκοινωνικής υποστήριξης. Με τον τρόπο αυτό, καθίσταται δυνατή η ανάπτυξη τεκμηριωμένων και στοχευμένων παρεμβάσεων που υποστηρίζουν τη θετική εμπειρία των χρηστών στον ψηφιακό κόσμο.

Συμπεράσματα

Ο αντίκτυπος των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (ΜΚΔ) στην ψυχική υγεία αποτελεί ένα ιδιαίτερα σύνθετο και πολυδιάστατο φαινόμενο, καθώς συνδέει τεχνολογικούς, κοινωνικούς και ψυχολογικούς παράγοντες. Η επιστημονική έρευνα έχει καταδείξει ότι

τα ΜΚΔ μπορούν να αποτελέσουν σημαντικά εργαλεία κοινωνικής υποστήριξης, αλληλεπίδρασης και ευαισθητοποίησης, προσφέροντας στους χρήστες την ευκαιρία να μοιραστούν εμπειρίες, να αναζητήσουν βοήθεια και να νιώσουν ότι ανήκουν σε ένα υποστηρικτικό κοινωνικό δίκτυο. Μέσα από διαδικτυακές κοινότητες και πλατφόρμες αλληλεπίδρασης, οι χρήστες μπορούν να αντλήσουν συναισθηματική, πληροφοριακή και πρακτική υποστήριξη, γεγονός που συμβάλλει στη μείωση της μοναξιάς, του άγχους και της αίσθησης κοινωνικής απομόνωσης.

Ωστόσο, η ίδια τεχνολογία μπορεί ταυτόχρονα να επιφέρει αρνητικές ψυχολογικές συνέπειες. Η εκτεταμένη ή παθητική χρήση των ΜΚΔ συνδέεται με αυξημένα επίπεδα άγχους, κατάθλιψης, διαταραχές ύπνου, προβλήματα συγκέντρωσης και ακόμη και με την ανάπτυξη ψηφιακής εξάρτησης. Παράγοντες όπως η συνεχής σύγκριση με άλλους, η έκθεση σε παραπληροφόρηση ή η ανάγκη για κοινωνική επιβεβαίωση μέσω «likes» και σχολίων μπορούν να επιτείνουν την ψυχολογική πίεση και να υπονομεύσουν τη γενική ευεξία των χρηστών.

Η κατανόηση αυτής της πολύπλευρης σχέσης μεταξύ ΜΚΔ και ψυχικής υγείας είναι κρίσιμη, καθώς μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη στοχευμένων στρατηγικών παρέμβασης και υποστήριξης. Τέτοιες στρατηγικές μπορούν να περιλαμβάνουν προγράμματα εκπαίδευσης για την ασφαλή και ισορροπημένη χρήση των ΜΚΔ, εργαλεία για την αντιμετώπιση της διαδικτυακής πίεσης, καθώς και υποστήριξη μέσω διαδικτυακών κοινοτήτων για την προαγωγή της ψυχικής ευημερίας.

Η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να επικεντρωθεί στη διερεύνηση αυτών των επιπτώσεων λαμβάνοντας υπόψη διάφορους παράγοντες, όπως οι αλλαγές στα χαρακτηριστικά του πληθυσμού, οι διαφορετικές στρατηγικές χρήσης, οι τύποι των ΜΚΔ που χρησιμοποιούνται και οι ιδιαίτερες ανάγκες διαφορετικών κοινωνικών ομάδων. Επιπλέον, η ανάπτυξη εργαλείων αξιολόγησης και παρέμβασης που ενσωματώνουν τα δεδομένα χρήσης μπορεί να συμβάλει στην προαγωγή θετικών ψυχολογικών αποτελεσμάτων.

Σε έναν συνεχώς εξελισσόμενο ψηφιακό κόσμο, όπου η χρήση των ΜΚΔ αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής ζωής, η ψυχική υγεία αναδεικνύεται ως ένα κρίσιμο ζήτημα που απαιτεί συνεχή έρευνα, προσοχή και προληπτικά μέτρα. Η κατανόηση των θετικών και αρνητικών επιπτώσεων των ΜΚΔ μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση ενός ασφαλέστερου και πιο υποστηρικτικού διαδικτυακού περιβάλλοντος για όλους τους χρήστες, ενισχύοντας παράλληλα την κοινωνική συνοχή και την ψυχολογική ανθεκτικότητα.

Τα ευρήματα μπορούν να αξιοποιηθούν από εκπαιδευτικούς και σχολικές μονάδες, σε συνεργασία με την οικογένεια και φορείς της τοπικής κοινωνίας, για τον σχεδιασμό παρεμβάσεων που προάγουν την ψυχική ευεξία και την υπεύθυνη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Boyd, D., &Ellison, N. B. (2008). Social network sites: Definition, history, and scholarship.

Fardouly, J., et al. (2018). Social comparisons on social media: Links to depressive symptoms. Journal of Social and Clinical Psychology.

Papagiannidis, S. (2021). Facebook: I exartisitousimera, ipsychositouavrio. Athina: EkdoseisDiavlos.

Twenge, J. M., et al. (2020). Journal of Adolescence.

Tzavaras, P. (2020). Katanoontas ta mesa koinonikisdiktyosis, Athina: EkdoseisEllinoekdotiki.

Ηλεκτρονικές παραπομπές

Anastasopoulou, I. (2017). Diadiktyo kai psychiki ygeia, (Retrieved on 27 December 2025 from:http://repository.library.teiwest.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/6023/ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΚΑΙΨΥΧΙΚΗΥΓΕΙΑ..pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Enock, F. E., Stevens, F., Sippy, T., Bright, J., Cross, M., Johansson, P., Wajcman, J., & Margetts, H. Z. (2024). Gendered inequalities in online harms: Fear, safety work, and online participation, (Retrieved on 12 January 2026 from: https://arxiv.org/pdf/2403.19037).

Gardikiotis A., Piliousis A. (2024). I psychologia tis paraplirοforisis: Apodochi kai antimetopisi . Epistimi kai Koinonia: Epitheorisi Politikis kai Ithikis Theorias, 43, 101–133. Retrieved on 22 December 2025 from: https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/sas/article/view/33155.

Jahagirdar, V., Sequeira, L. A., Kinattingal, N., Roohi, T. F., Alshehri, S., Shakeel, F., & Mehdi, S. (2024). Assessment of the impact of social media addiction on psychosocial behaviour like depression, stress, and anxiety in working professionals, (Retrieved on 10 January 2026 from: https://link.springer.com/content/pdf/10.1186/s40359-024-01850-2.pdf.

Kasapoglou, P. (2019). Mesa koinonikis diktyosis kai diaprosopikes scheseis. Ithiki theorisi, (Retrieved on 26 December 2025 from: https://ikee.lib.auth.gr/record/306053/files/GRI-2019-24902.pdf.

Maragkoudaki, M. (2023). Mesa koinonikis diktyosis kai aftoeikona: mia epilektiki anaskopisi, (Retrieved on 11 January 2026

from:https://ikee.lib.auth.gr/record/359725/files/GRI-2024-46483.pdf.

Nikolaou, M., Ladikos, Th. (2022). Ta mesa koinonikis diktyosis kai i epidrasi tous stis diaprosopikes scheseis, (Retrieved on 09 January 2026 from: https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/3203/Νικολάου, ΜαρίαΛαδίκος, Θωμάς.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Parigoridou, F. (2022). Mesa koinonikis diktyosis: o synchronos ethismos; (Retrieved on 07 January 2026 from:https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/3186/Παρηγορίδου, Φρειδερίκη.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Petridou, E. (2022). «I chrisi ton Meson Koinonikis Diktyosis sti diacheirisi kriseon stin Topiki Aftodioikisi stin periptosi tis pandimias tou COVID-19: Meleti Periptosis tis Perifereias Anatolikis Makedonias kai Thrakis», (Retrieved on 20 December 2025 from:https://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/6966/EVANGELIA_PETRIDOU_3033202105166.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Pospíšilová, H., Trochtová, L., Košárková, A., Mazalová, R., & Macháčková, P. (2025). Recognizing and managing disinformation and misinformation: Qualitative insights into strategies of Third Age university participants, (Retrieved on 08 January 2026 from: https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/2331186X.2025.2551175?needAccess=true.

Sharma, B., Lee, S., Johnson, B. (2022). The dark at the end of the tunnel: doomscrolling on social media newsfeeds, (Retrieved on 23 December 2025 from: https://assets.pubpub.org/qdj9ro87/71641744669028.pdf.

Skaza, V. (2021). Mesa Koinonikis Diktyosis: Chriseis kai Antilipseis, (Retrieved on 10 January 2026 from:https://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/5958/Social Media, Use and Beliefs (Thesis Skaza V., 2021).pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Sofou, G., Zanga, K. (2018). Mesa koinonikis diktyosis, (Retrieved on 8 January 2026 from:http://repository.library.teiwest.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/6442/DE_ΣΟΦΟΥ_ΓΕΩΡΓΙΑ_-_ΖΑΓΓΑ_ΚΑΤΕΡΙΝΑ.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Tsitsimpi, E. (2023). o rolos ton psifiakon meson koinonikis diktyosis stin efiveia kai i epidrasi tous stin diamorfosi koinonikon scheseon, (Retrieved on 9 January 2026 from:https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/28568/4/TsitsimpiElenaMsc2023.pdf.

Μοντελοποίηση εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας με νευροεκπαιδευτικές μεταβλητές

Δεσυνιώτης Κωνσταντίνος, PhD, Εκπαιδευτικός,
Κρεμεζή Ευαγγελία, M.Sc., Εκπαιδευτικός

Περίληψη

Αυτή η εργασία, εναρμονισμένη με τις διεθνείς τάσεις της Εκπαιδευτικής Νευροεπιστήμης, διερευνά τη δυναμική πορεία της μάθησης μέσω ενός καινοτόμου, παιδαγωγικά τεκμηριωμένου project στην Ιστορία. Στόχος είναι η μαθηματική μοντελοποίηση της μάθησης ως μιας μη γραμμικής διαδικασίας, αναδεικνύοντας την ουσιαστική σύνδεση μεταξύ θεωρίας και παιδαγωγικής πράξης. Η έρευνα επικεντρώθηκε σε βασικούς παιδαγωγικούς παράγοντες (συναισθηματική εμπλοκή, συνεργασία, κριτική σκέψη) που διαμορφώνουν την πορεία των μαθητών. Τα αποτελέσματα οδήγησαν στη δημιουργία μιας μη γραμμικής συνάρτησης (L) που αποτυπώνει πιστά τις αλληλεπιδράσεις που καθορίζουν την μαθησιακή πορεία. Το μοντέλο, με τις προσομοιώσεις τριών διακριτών παιδαγωγικών σεναρίων, αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο για την κατανόηση και βελτιστοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας, γεφυρώνοντας το χάσμα μεταξύ νευροεπιστημονικών ευρημάτων και αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πρακτικής**.**

Λέξεις-Κλειδιά: Νευροεκπαίδευση, εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα, μοντελοποίηση, γνωστικό φορτίο, μαθησιακά σενάρια.

Modeling Educational Effectiveness with Neuroeducational Variables

Desyniotis Konstantinos, PhD - Kremezi Evangelia, M.Sc.

Abstract

Aligning with global trends in Educational Neuroscience, this study investigates the dynamic journey of learning through an innovative, pedagogically-grounded project in History. It aims to mathematically model learning as a non-linear process, highlighting the essential connection between theory and pedagogical practice. The research focused on key pedagogical factors (emotional engagement, collaboration, critical thinking) that shape the students' learning pathway. The findings led to the creation of a non-linear function (L) that accurately captures the interactions defining the learning trajectory. The model, with its simulations of three distinct pedagogical scenarios, provides a powerful tool for understanding and optimizing the learning journey. This work bridges the gap between neuroscientific insights and effective educational practice, offering a tangible application for enhancing the learning process.

Key-Words: Neuroeducation; Educational effectiveness; Modeling; Cognitive load; Learning scenarios.

Εισαγωγή

Τα τελευταία είκοσι χρόνια η νευροεπιστήμη έχει συνδεθεί στενά με την εκπαιδευτική πράξη, δημιουργώντας έναν νέο διεπιστημονικό τομέα, την **εκπαιδευτική νευροεπιστήμη** (educational neuroscience). Η πρόοδος στις απεικονιστικές τεχνικές (fMRI, EEG) και στη μελέτη της πλαστικότητας του εγκεφάλου έχει προσφέρει σημαντικά στοιχεία για το πώς οι μαθητές μαθαίνουν, πώς ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους και πώς οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις επηρεάζουν τη γνωστική ανάπτυξη (Immordino-Yang & Damasio, 2007; Tokuhama-Espinosa, 2011).

Παράλληλα, η σύγχρονη βιβλιογραφία δείχνει ότι η μάθηση δεν είναι γραμμική διαδικασία, αλλά αποτέλεσμα σύνθετων αλληλεπιδράσεων ανάμεσα σε γνωστικούς, συναισθηματικούς και κοινωνικούς παράγοντες (Fischer, 2009). Οι έννοιες της ενεργητικής συμμετοχής, της συνεργασίας, της συναισθηματικής εμπλοκής, της κριτικής σκέψης, αλλά και της αυτορρύθμισης, αποτελούν βασικούς πυλώνες της μαθησιακής διαδικασίας, όπως καταδεικνύεται από τις νεότερες μελέτες (Carew & Magsamen, 2010).

Σε διεθνές επίπεδο, η εφαρμογή ευρημάτων της νευροεπιστήμης στην τάξη έχει επεκταθεί σε καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις, αξιολόγηση μάθησης, υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και σχεδιασμό μαθησιακών περιβαλλόντων που ενισχύουν το συναίσθημα και τη συνεργασία (Howard-Jones, 2014). Στην Ελλάδα (Καραμέλιου, 2021; Κουργιαντάκης, 2022; Μανώλη, 2025; Κολιάδης), αν και η ενσωμάτωση της νευροεκπαιδευτικής προσέγγισης βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο, αρχίζουν να αναπτύσσονται εκπαιδευτικές δράσεις που συνδυάζουν ενεργητικές μεθόδους, project-based learning και καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, ενώ ταυτόχρονα διερευνώνται οι παράγοντες που ενισχύουν τη μαθησιακή απόδοση των μαθητών στο ελληνικό σχολείο.

Στο πλαίσιο αυτό, υλοποιήθηκε ένα διδακτικό project σε σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μια μαθηματική μοντελοποίηση της μάθησης σε μαθητές της Γ’ Λυκείου στο μάθημα της Ιστορίας, με σκοπό τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο μεταβλητές, όπως η κατανόηση ιστορικών εννοιών, η συναισθηματική εμπλοκή στη μελέτη ιστορικών γεγονότων, η συνεργασία σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα συμβάλλουν στη συνολική μαθησιακή επίδοση των μαθητών. Το project χωρίστηκε σε τέσσερις ενότητες, κάθε μία με διαφορετική θεματική, ασκήσεις και φύλλα εργασίας, ενώ συλλέχθηκαν δεδομένα μέσω ερωτηματολογίων, ρουμπρίκων αξιολόγησης και κουίζ.

Η ανάλυση των δεδομένων οδήγησε στην ανάγκη να διερευνηθούν οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στις βασικές μεταβλητές του project, η συνεισφορά κάθε παράγοντα στη συνολική μαθησιακή πορεία και τα πιθανά μοτίβα μη γραμμικής συμπεριφοράς, όπως η υπερφόρτωση ή η ενίσχυση.Για τον σκοπό αυτό διατυπώθηκε μια μη γραμμική συνάρτηση, την οποία ονομάζουμε L και ενσωματώνει γνωστικούς, συναισθηματικούς και συνεργατικούς παράγοντες, καθώς και τους μεταξύ τους αλληλεπιδραστικούς όρους. Η

συνάρτηση αυτή επιχειρεί να αποτυπώσει τη δυναμική και σύνθετη φύση της μάθησης, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία που αναγνωρίζει, ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα δεν προκύπτουν από *μία* μεταβλητή, αλλά από *ολόκληρο σύστημα παραγόντων* (Ansari et al., 2012).

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει την μαθηματική διατύπωση της συνάρτησης L,τον ορισμό και την ερμηνεία των παραμέτρων, τη θεωρητική ανάλυση της συμπεριφοράς της συνάρτησης, τρία σεναριακά μοντέλα προσομοίωσης (συναισθηματική ενίσχυση, συνεργατική μάθηση, γνωστική υπερφόρτωση) και τα παιδαγωγικά συμπεράσματα από την εφαρμογή της στο πλαίσιο του project Ιστορίας.Το μοντέλο που παρουσιάζεται δεν αποτελεί στατιστική ανάλυση δεδομένων, αλλά θεωρητική μαθηματική αναπαράσταση της μαθησιακής διαδικασίας, βασισμένη στις μεταβλητές που προέκυψαν από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Στόχος είναι να αποτελέσει ένα εργαλείο κατανόησης της πολυπαραγοντικής φύσης της μάθησης και να λειτουργήσει ως βάση για μελλοντικές ποσοτικές αναλύσεις σε πραγματικά δεδομένα.

Μοντελοποίηση Μη Γραμμικής Συνάρτησης Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας με Μεταβλητές Νευροεκπαιδευτικής Σημασίας

Στο πλαίσιο της εφαρμογής ενός ερευνητικού project σε μαθητές της Γ΄ Λυκείου, προτείνεται ένα μοντέλο μαθηματικής αναπαράστασης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας βασισμένο σε μεταβλητές που συνδέονται άμεσα με ευρήματα της νευροεπιστήμης και της σύγχρονης μαθησιακής ψυχολογίας. Η υπό μελέτη συνάρτηση λαμβάνει υπόψη τους παράγοντες: κατανόηση (C), συναισθηματική εμπλοκή (E), συνεργασία (S), κριτική σκέψη (K) και γνωστικό φορτίο (G)**.** Με βάση την ερευνητική βιβλιογραφία, οι μεταβλητές αυτές παρουσιάζουν μη γραμμικές αλληλεπιδράσεις, καθώς η αύξηση μιας μεταβλητής δεν οδηγεί απαραίτητα σε αναλογική μεταβολή του μαθησιακού αποτελέσματος (Immordino-Yang & Damasio, 2007; Sweller, Ayres & Kalyuga, 2011).

Ορισμός Μοντέλου

Η μορφή της μη γραμμικής συνάρτησης συνολικής μαθησιακής επίδοσης που προτείνεται είναι:

$$L = \alpha \cdot \frac{C^a \cdot E^b \cdot S^c \cdot K^d}{1 + \beta G^e}$$

όπου:

- **L** = μαθησιακό αποτέλεσμα
- **C** = κατανόηση (εξαρτάται από την ποιότητα της διδακτικής καθοδήγησης και της μεταγνωστικής λειτουργίας)
- **E** = συναισθηματική εμπλοκή (εμπλέκει το σύστημα ανταμοιβής του εγκεφάλου και την απελευθέρωση ντοπαμίνης)

- **S** = συνεργασία (εμπλέκεται η κοινωνική νευροεπιστήμη και οι νευρώνες-κάτοπτρο)
- **K** = κριτική σκέψη (σχετίζεται με τις εκτελεστικές λειτουργίες του προμετωπιαίου φλοιού)
- **G** = γνωστικό φορτίο (περιορισμοί λειτουργικής μνήμης)
- α**,** β= παράμετροι κλίμακας
- a, b, c, d, e= εκθέτες βαρύτητας που εκφράζουν τη σχετική συνεισφορά κάθε παράγοντα στο συνολικό αποτέλεσμα.

Ερμηνεία Παραμέτρων

Οι παράμετροι α και β λειτουργούν ως ρυθμιστές του συστήματος, με την α να αντανακλά τις εξωτερικές συνθήκες μάθησης (π.χ. διδακτική μέθοδο, υλικό, περιβάλλον) και τη β να αντιπροσωπεύει τον βαθμό επιρροής του γνωστικού φορτίου στη διαδικασία (Paas & Sweller, 2012). Οι εκθέτες a, b, c, d, e δεν είναι σταθεροί, αλλά μπορούν να υπολογιστούν μέσω αναλυτικής προσαρμογής δεδομένων (model fitting), επιτρέποντας διαφοροποίηση ανάλογα με το εκπαιδευτικό πλαίσιο, το γνωστικό αντικείμενο και τα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού (Feldman Barrett, 2017).

Ιδιότητες της Συνάρτησης

Μη γραμμικότητα: Η αύξηση μίας μεταβλητής μπορεί να έχει εκθετικό ή υποεκθετικό αποτέλεσμα στη συνολική απόδοση επιβεβαιώνοντας, ότι η μάθηση δεν είναι αθροιστική, αλλά δυναμική διεργασία με διαρκείς νευρωνικές αναπροσαρμογές (Hebb, 1949).

Ρόλος του γνωστικού φορτίου: Ο παρονομαστής εγγυάται ότι το τελικό αποτέλεσμα μειώνεται καθώς το G αυξάνεται υπερβολικά, σύμφωνα με τη θεωρία, ότι το υπερφορτωμένο νευρογνωστικό σύστημα αυξάνει τα σφάλματα, μειώνει την αυτορρύθμιση και επιβραδύνει την ενσωμάτωση γνώσης (Sweller, 2016).

Αλληλεπιδράσεις συναισθήματος και γνώσης: Η μεταβλητή E δεν λειτουργεί ως απλός ενισχυτής κινήτρου, αλλά επηρεάζει νευρωνικά κυκλώματα που σχετίζονται με την προσοχή, τη μνήμη και τη λήψη αποφάσεων. Η ανεξάρτητη αύξηση της C χωρίς ανάλογη αύξηση της E οδηγεί σε φαινόμενα αποσύνδεσης της μάθησης (Immordino-Yang, 2016).

Κρίσιμα Σημεία και Σημεία Ισορροπίας: Για τον εντοπισμό κρίσιμων σημείων υπολογίζονται οι μερικές παράγωγοι:$\frac{\partial L}{\partial C}, \frac{\partial L}{\partial E}, \frac{\partial L}{\partial S}, \frac{\partial L}{\partial K}, \frac{\partial L}{\partial G}$. Τα σημεία όπου αυτές μηδενίζονται προσδιορίζουν καταστάσεις σταθερής αποτελεσματικότητας,δηλαδή συνδυασμούς τιμών, όπου επιπλέον παρεμβάσεις δεν αυξάνουν τη μαθησιακή πρόοδο. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ισορροπία σε χαμηλό ή μεσαίο επίπεδο γνωστικού φορτίου, όπου μεγιστοποιούνται οι μεταβλητές της κορυφαίας μάθησης (optimal learning zone). Επιδραστική κατάσταση ισορροπίας προκύπτει όταν:

$$G = (\frac{\alpha}{\beta})^{1/e} \cdot (C^a E^b S^c K^d)^{1/e}$$

η οποία εκφράζει το σημείο στο οποίο το γνωστικό φορτίο είναι λειτουργικό και όχι επιβαρυντικό, συνδέοντας τα ευρήματα της νευροεπιστήμης με τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση (OECD, 2007).

Θετικότητα και μονοτονία. Η συνάρτηση είναι πάντα θετική για $C, E, S, K, G \geq 0$ και αυστηρά αύξουσα ως προς τις μεταβλητές κατανόησης, συναισθηματικής εμπλοκής, συνεργασίας και κριτικής σκέψης, ενώ είναι αυστηρά φθίνουσα ως προς το γνωστικό φορτίο.

$$\frac{\partial L}{\partial C} > 0,\ \frac{\partial L}{\partial E} > 0,\ \frac{\partial L}{\partial S} > 0,\ \frac{\partial L}{\partial K} > 0,\ \frac{\partial L}{\partial G} < 0$$

Η απόδοση αυξάνει, όταν ενισχύονται θετικοί μαθησιακοί παράγοντες και μειώνεται, όταν αυξάνεται η νοητική επιβάρυνση, σε συμφωνία με τη θεωρία γνωστικού φορτίου (Sweller, 2016; Paas & Sweller, 2012) και τα νευροεπιστημονικά δεδομένα που υποστηρίζουν, ότι η συναισθηματική και κοινωνική εμπλοκή ενισχύει τη μάθηση (Immordino-Yang & Damasio, 2007).

Ελαστικότητα και πολλαπλασιαστική αλληλεπίδραση. Οι εκθέτες a, b, c, d αντιπροσωπεύουν ελαστικότητες, δηλαδή ποσοστιαία μεταβολή της μάθησης ως απόκριση σε ποσοστιαία μεταβολή των εκπαιδευτικών μεταβλητών:

$$\frac{\partial L}{\partial C}\frac{C}{L} = a,\ \frac{\partial L}{\partial E}\frac{E}{L} = b, \frac{\partial L}{\partial S}\mathrm{S} = c,\ \frac{\partial L}{\partial K}\frac{K}{L} = d, \frac{\partial L}{\partial G}\frac{L}{G} = \frac{-\beta\, eG^e}{1+\beta G^e}\,.$$

Η θετική ελαστικότητα για C,E,S,K δείχνει, ότι αύξηση αυτών αυξάνει τη μάθηση, ενώ, η αρνητική ελαστικότητα για G δείχνει, ότι η αύξηση του γνωστικού φορτίου μειώνει τη μάθηση. Γίνεται φανερό, ότι μία μεταβλητή με υψηλό εκθέτη επηρεάζει δυσανάλογα περισσότερο την απόδοση, γεγονός που αντανακλά τη μη γραμμική νευρωνική πλαστικότητα (Hebb, 1949) και τη διαφορετική βαρύτητα ψυχοκοινωνικών μηχανισμών μάθησης (Feldman Barrett, 2017).

Ασυμπτωτική συμπεριφορά και κορεσμός Η συνάρτηση τείνει σε μέγιστη θεωρητική μαθησιακή τιμή για υψηλές τιμές των C, E, S, K όταν το γνωστικό φορτίο παραμένει μικρό:

$$\lim_{(C,E,S,K)\to+\infty} L = +\infty,\ \lim_{G\to+\infty} L = 0$$

Άρα, υπάρχει σημείο κορεσμού αποτελεσματικότητας, όπου περαιτέρω προσπάθεια δεν αυξάνει τη μάθηση, αλλά πιθανώς τη μειώνει, σύμφωνα με τις έννοιες optimal learning zone και overload collapse (OECD, 2007; Sweller, Ayres & Kalyuga, 2011).

Ακόμα, η λογαριθμική μορφή της συνάρτησης $\ln \mathrm{L} = \ln\, \alpha + a\ln\, C + b\ln\, E + c\ln\, S + d\ln\, K - \ln\,(1 + \beta G^e)$ δείχνει, ότι οι δεύτερες παράγωγοι ως προς τις μεταβλητές C, E, S, K είναι αρνητικές, άρα, η συνάρτηση παρουσιάζει φθίνουσες αποδόσεις για

κάθε επιμέρους παράγοντα. Η μάθηση δεν αυξάνεται γραμμικά, αλλά κορεστικά, συμφωνώντας με βιολογικά μοντέλα νευρωνικής ενίσχυσης (Hebb, 1949) και με θεωρητικές προσεγγίσεις στη συναισθηματική και κοινωνική ενδυνάμωση μάθησης (Immordino-Yang, 2016).

Εφαρμογές σε εκπαιδευτικά σενάρια

Σενάριο Α — «Βέλτιστη ισορροπία»

Περιγραφή**:** τάξη με σχετικά υψηλή κατανόηση και συναισθηματική εμπλοκή, μέτρια συνεργασία και κριτική σκέψη, χαμηλό γνωστικό φορτίο.

Παράμετροι μοντέλου $\alpha = 1.0$, $\beta = 2.0$ και $a = 1.0$, $b = 1.0$, $c = 0.8$, $d = 1.0$, $e = 1.5$

Για τιμές μεταβλητών (κανονικοποιημένες σε [0,1])
$C = 0.70$, $E = 0.80$, $S = 0.60$, $K = 0.70$, $G = 0.30$, οι αριθμητικοί υπολογισμοί δίνουν $L = 1.0 \cdot \frac{0.260484}{1.3286336} \approx 0.1962$.

Το αποτέλεσμα $L \approx 0.196$ (δείκτης μάθησης σε κλίμακα 0–1) δείχνει υγιή, λειτουργική απόδοση. Το χαμηλό G προστατεύει από την καταστολή που φέρνει η αύξηση του παρονομαστή. Οι εκθέτες δείχνουν ότι η κατανόηση και το συναίσθημα έχουν ισχυρή άμεση επίδραση (a=b=1).

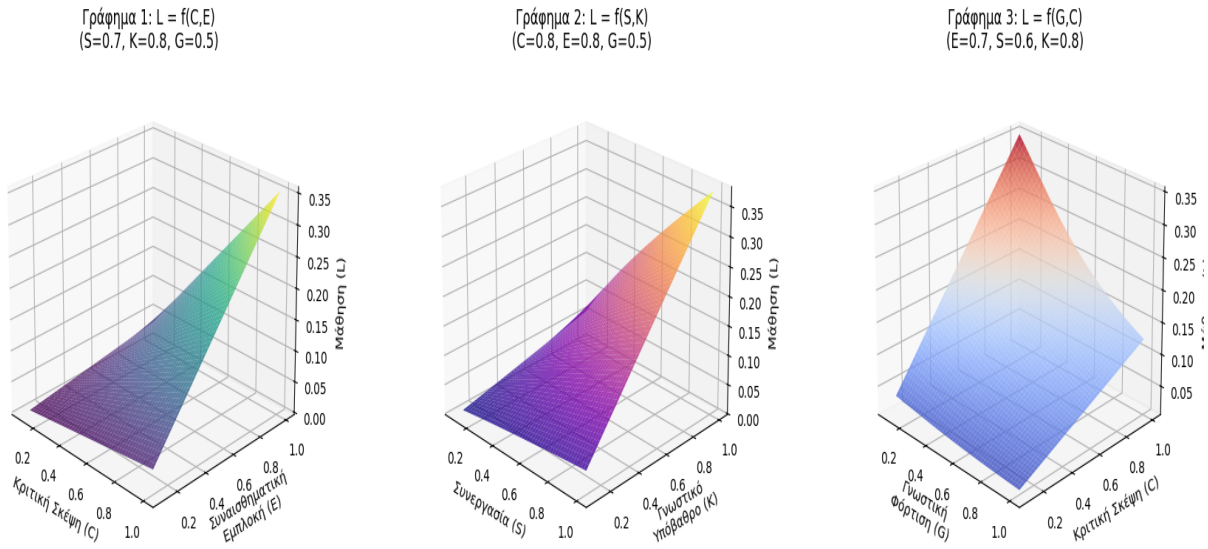
*Παιδαγωγική σύνδεση***:**

Στρατηγικές: διαδραστικές δραστηριότητες που ενισχύουν το ενδιαφέρον (π.χ. σύντομες προβληματικές εργασίες), υποστήριξη μεταγνωστικών στρατηγικών για να διατηρηθεί η C.

Διαχείριση φορτίου: διαίρεση πολύπλοκων εργασιών σε μικρότερες, ώστε το G να παραμείνει χαμηλό (Sweller, 2016; Paas & Sweller, 2012).

Σημείο εφαρμογής: κατάλληλο περιβάλλον για βαθύτερη επεξεργασία και μεταφορά γνώσης.

Στα γραφήματα 1, 2 και 3 δίνονται οι γραφικές παραστάσεις της συνάρτησης (α) L = f(C, E) με τιμές παραμέτρων S=0.7, K=0.8, G=0.5, (β) L = f(S, K) με τιμές παραμέτρων C=0.8, E=0.8, G=0.5, (γ) L = f(G, C) με τιμές παραμέτρων E=0.7, S=0.6, K=0.8.



Στο γράφημα 1 η μάθηση (L) μεγιστοποιείται, όταν το υψηλό επίπεδο κριτικής σκέψης συνδυάζεται με ισχυρή συναισθηματική εμπλοκή. Αναμένεται μια απότομη αύξηση της L κοντά στις υψηλές τιμές τόσο του C όσο και του E, υπογραμμίζοντας τη σημαντική αλληλεπίδραση αυτών των δύο παραγόντων. Στο γράφημα 2 εξετάζεται ο ρόλος της ομαδικής δυναμικής (S) και της προϋπάρχουσας γνώσης (K). Η συνάρτηση L αναμένεται να έχει μια πιο ήπια κλίση λόγω του μικρότερου εκθέτη (c=0.8) στη μεταβλητή S, πράγμα που σημαίνει, ότι η συνεργασία έχει λιγότερο δραστικό αντίκτυπο από το γνωσιακό υπόβαθρο, αλλά και πάλι θετικό. Το γράφημα 3 δείχνει την ανταγωνιστική σχέση μεταξύ της γνωστικής φόρτισης (G) και της κριτικής σκέψης (C). Καθώς η γνωστική φόρτιση (G) αυξάνεται, η συνάρτηση L "καταστέλλεται" (λόγω του παρονομαστή), ακόμα και αν η κριτική σκέψη (C) είναι υψηλή. Αυτό απεικονίζει την αρνητική επίδραση της υπερφόρτωσης στη μαθησιακή απόδοση.

Σενάριο Β — «Υψηλό γνωστικό φορτίο — κρίσιμη περίπτωση

Περιγραφή: περιεχόμενο απαιτητικό, μέτριες/χαμηλές συναισθηματικές και κοινωνικές συνθήκες, πολύ υψηλό G (π.χ. πίεση χρόνου, πολλαπλές σύνθετες εργασίες).

Παράμετροι μοντέλου $\alpha = 1.0,\ \beta = 3.0, a = 1.0,\ b = 0.8,\ c = 0.6,\ d = 0.9,\ e = 2.0$

Για τιμές μεταβλητών $C = 0.60,\ E = 0.50,\ S = 0.50,\ K = 0.60,\ G = 0.90$, το αριθμητικό αποτέλεσμα είναι $L = 0.14373/3.43 \approx 0.0419$.

Το $L \approx 0.042$ είναι πολύ χαμηλό — η έντονη αύξηση του παρονομαστή λόγω G^e(εδώ $e = 2$) «πνίγει» την επίδραση των θετικών μεταβλητών. Έχουμε, έτσι, φαινόμενο υπερφόρτωσης στο οποίο το γνωστικό φορτίο είναι υπερβολικό.

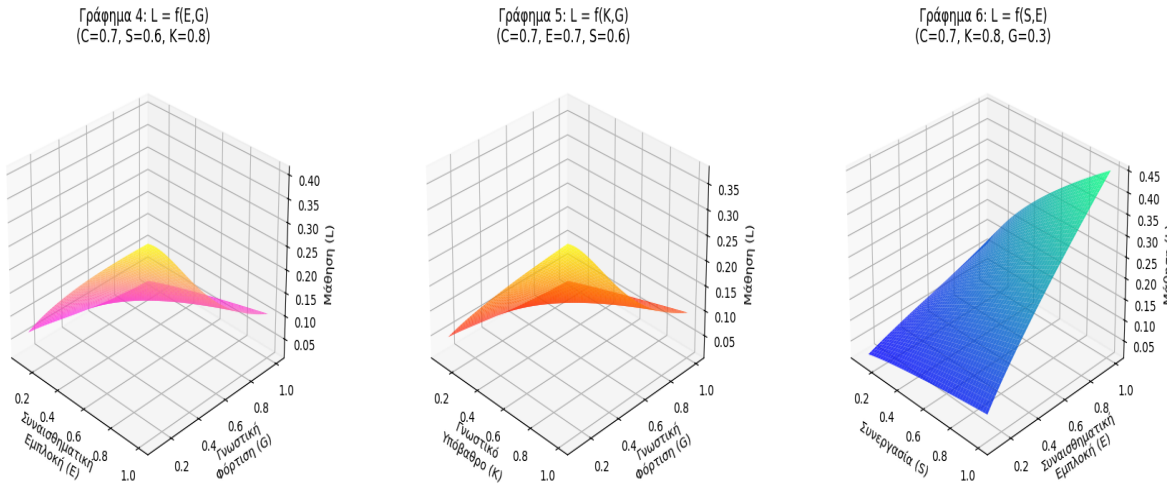
Παιδαγωγική σύνδεση:

Αναγνώριση: χρήση σύντομων μετρήσεων για να εντοπίζεται, όταν το G ανεβαίνει.

Παρεμβάσεις: απλοποίηση εργασιών, παροχή υποστήριξης, ομαδοποίηση πληροφοριών, χρήση φύλων εργασίας με παραδείγματα για μείωση του G.

Σημασία: υπερβολικό G μπορεί να αντιστρέψει κάθε όφελος από καλή καθοδήγηση — βασική πρόβλεψη της Cognitive Load Theory (Sweller et al, 2011).

Στα γραφήματα 4,5 και 6 δίνουμε L=f(E,G) με C=0.7, S=0.6, K=0.8, L=f(K,G) με C=0.7, E=0.7, S=0.6 και L=f(S,E) με C=0.7, K=0.8, G=0.3.



Τα γραφήματα 4–6 αναδεικνύουν την ανταγωνιστική σχέση G με E και K, επιβεβαιώνοντας ότι το γνωστικό υπόβαθρο και η συναισθηματική εμπλοκή μπορούν να λειτουργήσουν μερικώς προστατευτικά, χωρίς όμως να αναιρούν την αρνητική επίδραση της υπερφόρτωσης.

Σενάριο Γ — «Συνεργατική + κριτική ενίσχυση»

Περιγραφή: καλές συνθήκες συνεργασίας και κριτικής σκέψης, υψηλό E, σχετικά χαμηλό G. Επιπλέον, καλύτερη διδακτική υποδομή (αντανακλάται σε μεγαλύτερο α).

Παράμετροι μοντέλου

$$\alpha = 1.20,\ \beta = 1.50, a = 0.9,\ b = 1.0,\ c = 1.2,\ d = 1.1,\ e = 1.0$$

Για τιμές μεταβλητών $C = 0.65,\ E = 0.70,\ S = 0.90,\ K = 0.85,\ G = 0.20$ η τιμή της συνάρτησης είναι $L = 0.42035/1.30 \approx 0.32335$.

Η τιμή αυτή ($L \approx 0.323$) *δίνει* υψηλότερη απόδοση σε σχέση με το Σενάριο Α και πολύ μεγαλύτερη από το Β. Η ισχυρή S και K (με εκθέτες >1) πολλαπλασιάζουν την αποτελεσματικότητα, ενώ το χαμηλό G επιτρέπει να εκδηλωθεί αυτό το όφελος.

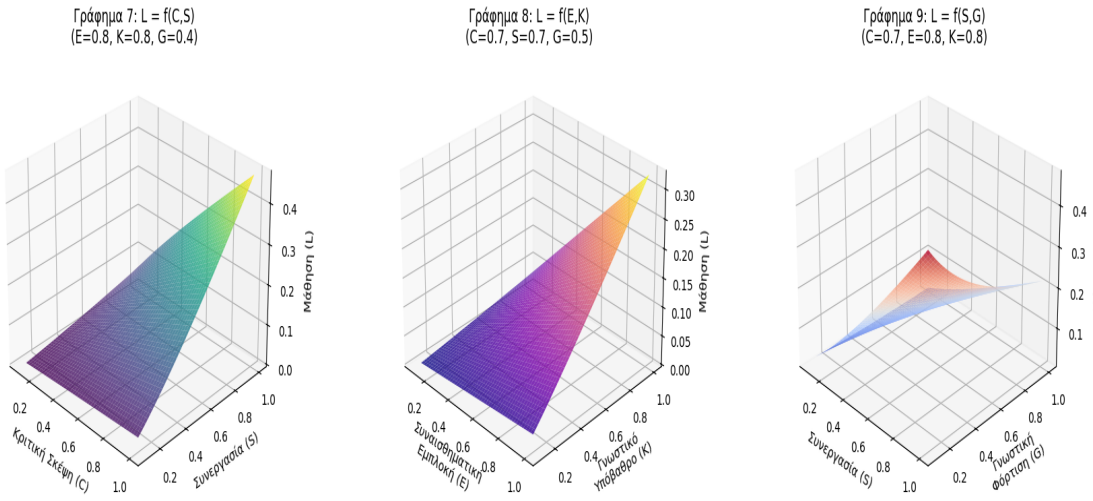
Παιδαγωγική σύνδεση:

Στρατηγικές: σχεδιασμός εργασιών με στοιχεία συνεργατικής επίλυσης προβλήματος (structured peer interaction), καθοδήγηση για μεταγνώση/κριτική ανατροφοδότηση.

Διδακτική αξιοποίηση: project-based learning, peer instruction, συστηματικές συζητήσεις προβληματισμού (promote argumentation & higher-order thinking).

Επιπλέον η αύξηση της παραμέτρου α αντανακλά καλύτερα εκπαιδευτικά υλικά/υποδομές — επενδύοντας σε ποιότητα διδασκαλίας ενισχύοντας έτσι όλο το σύστημα.

Στα γραφήματα 7,8 και 9 δίνουμε L=f(C,S) με E=0.8, K=0.8, G=0.4,
L=f(E,K) με C=0.7, S=0.7, G=0.5 και L=f(S,G) με C=0.7, E=0.8, K=0.8.



Τα γραφήματα επιβεβαιώνουν ότι η ενισχυμένη συνεργασία, σε συνθήκες χαμηλού γνωστικού φορτίου, πολλαπλασιάζει την αποτελεσματικότητα του συστήματος.

Συμπεράσματα από τα σενάρια

Το υψηλό γνωστικό φορτίο (μικρό ή μεγάλο G) είναι καθοριστικός παράγοντας. Σενάρια με υψηλό G μειώνουν δραματικά την L ακόμη και όταν οι άλλες μεταβλητές είναι μέτριες. Οι αλληλεπιδράσεις σημαίνουν, ότι ενίσχυση ενός παράγοντα αποδίδει περισσότερο, εάν και οι άλλοι είναι σε ικανοποιητικά επίπεδα. (π.χ. αύξηση S πιο αποτελεσματική όταν E και C δεν είναι μηδενικά). Επίσης, στοχευμένες παιδαγωγικές παρεμβάσεις (προσωρινή υποστήριξη εκπαιδευτικού σε μαθητή που βαθμιαία μειώνεται, συνεργατικός σχεδιασμός, συναισθηματική εμπλοκή) μπορούν να αυξήσουν την L περισσότερο από την απλή αύξηση του διδακτικού χρόνου.

Συμπεράσματα

Από την παραπάνω μελέτη καταδεικνύεται η πολυπαραγοντική Φύση της Μάθησης. Η συνάρτηση L επιβεβαιώνει νευροεπιστημονικές έρευνες που υποστηρίζουν ότι η μάθηση δεν είναι γραμμική διαδικασία, αλλά προκύπτει από σύνθετες αλληλεπιδράσεις γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών παραγόντων. Τα γραφήματα ευθυγραμμίζονται με τα ευρήματα της συναισθηματικής νευροεπιστήμης (Immordino-Yang,2007) ενώ η αρνητική επίδραση της γνωστικής φόρτισης (G) επιβεβαιώνει τη θεωρία του γνωστικού φόρτου (Sweller et al, 2011). Ωστόσο, η μεταβλητή συμπεριφορά του G στις διάφορες εκδοχές του μοντέλου δείχνει, ότι η φόρτιση μπορεί να ρυθμιστεί μέσω κατάλληλων παιδαγωγικών παρεμβάσεων.

Ακόμα, η ενισχυμένη επίδραση της συνεργασίας (S) στην τρίτη έκδοση (c=1.2) ανανακλά νευροεπιστημονικά ευρήματα για το ρόλο των νευρώνων-κατόπτρων και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη μάθηση.

Οι διαφορετικοί συνδυασμοί παραμέτρων στις τρεις εκδοχές του μοντέλου υπογραμμίζουν την εγκεφαλική πλαστικότητα και ότι η μάθηση μπορεί να βελτιστοποιηθεί μέσω πολλαπλών διαφορετικών πρακτικών, ανταποκρινόμενη σε διαφορετικά μαθησιακά προφίλ.

Τέλος, το μοντέλο υποστηρίζει την ανάπτυξη διαφοροποιημένης διδασκαλίας που εξατομικεύει τις μαθησιακές εμπειρίες, ισορροπεί γνωστικές απαιτήσεις με συναισθηματική υποστήριξη, προωθεί συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης και λαμβάνει υπόψη το προϋπάρχον γνωστικό υπόβαθρο.

Βιβλιογραφία

Ansari, D., De Smedt, B., & Grabner, R. H. (2012). Neuroeducation – A critical overview of an emerging field. Neuroethics, 5(2), 105–117.

Carew, T. J., & Magsamen, S. H. (2010). Neuroeducation: Learning, arts, and the brain. New Directions for Child and Adolescent Development, 2010(125), 1–5.

Feldman Barrett, L. (2017). How emotions are made: The secret life of the brain. Houghton Mifflin Harcourt.

Fischer, K. W. (2009). Dynamic cycles of cognitive and brain development. In Developmental Science.

Hebb, D. O. (1949). The organization of behavior. Wiley.

Howard-Jones, P. (2014). Neuroscience and education: Myths and messages. Nature Reviews Neuroscience, 15(12), 817–824.

Immordino-Yang, M. H. (2016). Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience . W. W. Norton.

Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. Mind, Brain, and Education, 1 (1), 3–10.

Karameliou, E. (2021). N*evroepistimes kai ekpaidefsi: Dierevnisi gnoseon kai apopseon ekpaideftikon anaforika me ta dedomena ton nevroepistimon stin ekpaidefsi* [Metaptychiaki ergasia, Panepistimio Thessalias].

Koliadis, Emm. (ch.ch.). *Gnostiki psychologia – Gnostiki nevroepistimi kai ekpaideftiki praxi, Tomos D': Montelo epexergasias pliroforias*.

Kourgiantakis, Ch. (2022). Nevroepistimes kai didaskalia tis Istorias. *Nea Paideia*, 181, 96–108.

Manoli, D. (2025). *I ekpaideftiki nevroepistimi (i nevroekpaidefsi) os ekpaidef-tiki politiki* [Metaptychiaki ergasia, Panepistimio Peiraia].

OECD. (2007). Understanding the brain: The birth of a learning science . OECD Publishing.

Paas, F., & Sweller, J. (2012). An evolutionary upgrade of cognitive load theory. Educational Psychology Review, 24 (1), 27–45. https://doi.org/10.1007/s10648-011-9179-2.

Sweller, J. (2016). Cognitive load theory and learning difficulty. Instructional Science, 43 (1), 1–14. https://doi.org/10.1007/s11251-014-9347-6

Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). Cognitive load theory . Springer.

Tokuhama-Espinosa, T. (2011). Mind, brain, and education science: A comprehensive guide to the new brain-based teaching . W. W. Norton.

Ψηφιακό Φροντιστήριο: Διερεύνηση του θεσμού και προτάσεις μετασχηματισμού του σε μοντέλο ΑεξΑΕ

Μέλλιος Βασίλειος, Εκπαιδευτικός Π.Ε 11, M.Ed.,

Περίληψη

Το άρθρο αναλύει τον θεσμό του Ψηφιακού Φροντιστηρίου (ΨΦ) (Ν. 5128/2024), επισημαίνοντας την επιτακτική ανάγκη μετάβασης από την απλή ψηφιακή αναμετάδοση σε ένα ολοκληρωμένο μοντέλο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΑεξΑΕ). Υποστηρίζεται τεκμηριωμένα ότι το ΨΦ κινδυνεύει να διολισθήσει στα χαρακτηριστικά της Επείγουσας Απομακρυσμένης Διδασκαλίας (ΕΑΔ), η οποία στερείται στρατηγικού σχεδιασμού και τείνει να αναπαράγει δασκαλοκεντρικές πρακτικές σε ψηφιακό περιβάλλον. Η κριτική εστιάζει στην τρέχουσα δομή που αντιμετωπίζει τη γνώση ως στατικό «προϊόν προς διανομή», προκαλώντας γνωστική υπερφόρτωση μέσω παθητικών βιντεοσκοπήσεων. Για την ανατροπή αυτού του μοντέλου, προτείνεται ο παιδαγωγικός ανασχεδιασμός μέσω της «ανεστραμμένης τάξης». Σε αυτό το πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός οφείλει να μετατραπεί σε εμψυχωτή-διαμεσολαβητή, ενώ ο μαθητής αναδεικνύεται σε αυτοκαθοριζόμενο υποκείμενο. Η μάθηση παύει να είναι ατομική συσσώρευση πληροφοριών και μετατρέπεται σε μια διαδικασία κοινωνικής οικοδόμησης εντός δυναμικών κοινοτήτων πρακτικής. Επιπλέον, κρίνεται απαραίτητη η χρήση σπονδυλωτού, πολυμορφικού υλικού που προάγει τη μεταγνώση και την αλληλεπίδραση. Η πρόταση ολοκληρώνεται με την εισήγηση για διαμορφωτική αξιολόγηση και μηχανισμούς εσωτερικής διασφάλισης π οιότητας. Τελικός στόχος είναι η μετεξέλιξη του ΨΦ από έναν μηχανισμό μαζικής μετάδοσης σε ένα δυναμικό, κοινωνικά δίκαιο και συνεργατικό εκπαιδευτικό οικοσύστημα.

Λέξεις-Κλειδιά: Ψηφιακό φροντιστήριο (ΨΦ), Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (ΑεξΑΕ), Επείγουσα Απομακρυσμένη Διδασκαλία (ΕΑΔ), Ανεστραμμένη Τάξη (Flipped Classroom), Παιδαγωγικός Ανασχεδιασμός.

Mellios Vasileios, , M.Ed.,

Abstract

The article analyzes the institution of Digital Tutoring (DT) (Law 5128/2024), highlighting the urgent need to transition from simple digital broadcasting to an integrated Open and Distance Education (ODE) model. It is documented that DT risks slipping into the characteristics of Emergency Distance Learning (EDL), which lacks strategic planning and tends to reproduce teacher-centered practices in a digital environment. The criticism focuses on the current structure that treats knowledge as a static “product to be distributed”, causing cognitive overload through passive video recordings. To overturn this model, pedagogical redesign through the “flipped classroom” is proposed. In this context, the teacher must become a facilitator-mediator,

while the student emerges as a self-determined subject. Learning ceases to be an individual accumulation of information and becomes a process of social construction within dynamic communities of practice. In addition, the use of modular, multi-modal material that promotes metacognition and interaction is considered necessary. The proposal concludes with the suggestion for formative assessment and internal quality assurance mechanisms. The ultimate goal is the transformation of the PS from a mass transmission mechanism into a dynamic, socially just and collaborative educational ecosystem.

Key- words: Digital Tutorial (DT), Open and Distance Education (ODE), Emergency Remote Teaching (ERT), Flipped Classroom, Pedagogical Redesign.

Εισαγωγή

Η σύγχρονη βιβλιογραφία αναδεικνύει τη ραγδαία εξέλιξη της εκπαίδευσης από απόσταση, η οποία μετά την πανδημία παγιώθηκε ως μορφή ψηφιακής εκπαίδευσης (digital education), λειτουργώντας συμπληρωματικά στη συμβατική (Stenbom & Cleveland-Innes, 2024) ή ως λύση ανάγκης (Hodges et al., 2020). Διεθνώς, για τη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΣΕ) υπογραμμίζεται ότι η μαθησιακή επιτυχία συναρτάται με τη διδακτική μεθοδολογία και όχι αποκλειστικά με το μέσο (Arnesen et al., 2019· Schlamp, 2024). Στην Ελλάδα, η τάση αυτή μορφοποιήθηκε μέσω του Ψηφιακού Φροντιστηρίου (ΨΦ) (Νόμος, 5128/2024), μιας δημόσιας δομής για την υποστήριξη των υποψηφίων των Πανελλαδικών εξετάσεων και την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων (Cedefop, 2025· European Commission, 2024). Ωστόσο, η απόσταση μεταξύ της ψηφιακής μεταφοράς της διδασκαλίας και των αρχών της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΑεξΑΕ) θέτει υπό αμφισβήτηση την παιδαγωγική ταυτότητα του εγχειρήματος. Στόχος είναι η μελέτη του ΨΦ και η διατύπωση προτάσεων ανασχεδιασμού του σε μοντέλο ΑεξΑΕ. Η εργασία δομείται με την εισαγωγή, το κύριο μέρος και τα συμπεράσματα.

Εννοιολογικές οριοθετήσεις: Επείγουσα Απομακρυσμένη Διδασκαλία, Σχολική εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Ψηφιακό Φροντιστήριο

Η ταυτότητα του ΨΦ συναρτάται με την αποσαφήνιση των εννοιών της διδασκαλίας από απόσταση. Κεντρικό σημείο αναφοράς αποτελεί η Επείγουσα Απομακρυσμένη Διδασκαλία (ΕΑΔ), η οποία ορίζεται ως προσωρινή μετατόπιση σε εναλλακτικό τρόπο παροχής λόγω κρίσεων (Hodges et al., 2020). Η ΕΑΔ, που κορυφώθηκε στην πανδημία (“Coronavirus Update”, 2020), στερείται στρατηγικού σχεδιασμού και λειτουργεί ως αντιμετώπιση κρίσεων (Moore & Hodges, 2023), αναδεικνύοντας ανισότητες στην πρόσβαση και στη διαχείριση των ψηφιακών πόρων (Morrison & Vlachopoulos, 2023·Vlachopoulos, 2022). Παρά τη σύνδεσή της με την COVID-19, η ΕΑΔ αφορά κάθε έκτακτη συνθήκη, όπως πολέμους ή φυσικές καταστροφές (Andrusiak et al., 2022· Szarejko, 2022). Εκκινώντας από την τριτοβάθμια εκπαίδευση, ο Vlachopoulos (2020) επισημαίνει ότι η υγειονομική κρίση λειτούργησε ως καταλύτης για τη μετάβαση σε υβριδικά μοντέλα, όπου η τεχνολογία συνδυάζεται οργανικά με την

ανθρώπινη αλληλεπίδραση (Vlachopoulos, 2022). Ωστόσο, η βίαιη αυτή μετάβαση αποκάλυψε σοβαρές παθογένειες, όπως π.χ. το έλλειμα ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (Vlachopoulos & Makri, 2021).

Στον αντίποδα, η Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (εξΑΣΕ) είναι ένας θεσμός που απευθύνεται σε μαθητές σχολικής ηλικίας αλλά και ενηλίκους και λειτουργεί είτε ως αυτοδύναμη εκπαίδευση είτε επικουρικά προς τη συμβατική εκπαίδευση (Vasala, 2005). Η εξΑΣΕ αποτελεί στρατηγική επιδίωξη μαθησιακής αποτελεσματικότητας και όχι λύση ανάγκης. Η διασφάλιση της ποιότητας απαιτεί ένα ολοκληρωμένο σύστημα με εξειδικευμένο παιδαγωγικό σχεδιασμό, συνεχή υποστήριξη μαθητών και στοχευμένη επιμόρφωση εκπαιδευτικών (Barbour et al., 2020). Στην Ελλάδα προκρίνεται το μοντέλο της συμπληρωματικής εξΑΣΕ, που υποστηρίζει το συμβατικό σχολείο μέσω πολυμορφικού υλικού (Lionarakis, 2011). Η μετάβαση αυτή προϋποθέτει συνεκτική εκπαιδευτική πολιτική και συστηματική κατάρτιση, ώστε η τεχνολογία να λειτουργεί ως εργαλείο ποιοτικής αναβάθμισης και όχι ως απλό μέσο αναμετάδοσης (Vlachopoulos, 2020).

Οι διαφορές ΕΑΔ και πολυμορφικής εξΑΣΕ (Πίνακας 1) προσομοιάζουν με τη διάκριση μεταξύ μιας «σκηνής» και ενός «σπιτιού» (Moore & Hodges, 2023). Ενώ η ΕΑΔ αποτελεί λύση ανάγκης με περιορισμένη υποστήριξη και κίνδυνο διεύρυνσης του ψηφιακού χάσματος (Vlachopoulos, 2020), η εξΑΣΕ απαιτεί δυναμικό υλικό που ενισχύει την αυτονομία και την αλληλεπίδραση (Manousou, 2008). Παρά την κρίση, η πανδημία λειτούργησε ως καταλύτης, αποκαλύπτοντας την ανάγκη για ευέλικτα μοντέλα που διασφαλίζουν την εκπαιδευτική συνέχεια (Vlachopoulos, 2022). Συνεπώς, η συγκυρία αυτή αποτελεί ευκαιρία για τη μετάβαση σε ένα τεχνολογικά ενισχυμένο και κοινωνικά δίκαιο εκπαιδευτικό μοντέλο (Vlachopoulos & Makri, 2021).

	Επείγουσα Απομακρυσμένη Διδασκαλία (ΕΑΔ)	**Σχεδιασμένη ΑξΑΣΕ (Online Learning)**
Σκοπός	Προσωρινή λύση σε έκτακτες ανάγκες / Αντικατάσταση της δια ζώσης διδασκαλίας	Μόνιμη εναλλακτική ή συμπληρωματική επιλογή
Χρόνος Ανάπτυξης	Ραγδαία / Άμεση ανταπόκριση («αμεσότητα της έκτακτης ανάγκης»).	Απαιτούνται μήνες συστηματικού σχεδιασμού και ανάπτυξης.
Υλικό	Μεταφορά της δια ζώσης διδασκαλίας σε ψηφιακή μετάδοση	Οργανωμένο, πολυμορφικό, αλληλεπιδραστικό.
Εκπαιδευτικός	Μη καταρτισμένος / Μη υποστηριζόμενος	Εξειδικευμένος, καθηγητής - μέντορας.

Πίνακας 1: Διαφορές μεταξύ ΕΑΔ και ΑεξΑΣΕ / προσαρμοσμένα στοιχεία (Barbour et al., 2020· Hodges, et al., 2020).

Η θεσμοθέτηση του ΨΦ στοχεύει στην «πρόσθετη υποστήριξη» και την *«ισότιμη πρόσβαση»* (Νόμος, 5128/2024), κατατάσσοντάς το θεωρητικά στη συμπληρωματική εξΑΣΕ (Vasala, 2005). Ωστόσο, η απόσταση μεταξύ νομικής υπόστασης και παιδαγωγικής πράξης παραμένει αισθητή, καθώς το ΨΦ κινδυνεύει να περιοριστεί σε μια ετερόνομη, μαζική αναμετάδοση (https://streaming.digitalschool.gov.gr/). Η απουσία πολυμορφικότητας, ευελιξίας και πολυδιάστατης αλληλεπίδρασης (Lioanarakis, 2001· Lionarakis & Fragkaki, 2009) καθιστά αναγκαίο τον ανασχεδιασμό του, τις προϋποθέσεις του οποίου εξετάζει η επόμενη ενότητα.

Η οργανωτική δομή του ΨΦ και προτάσεις παιδαγωγικού ανασχεδιασμού του

Το ΨΦ, όπως θεσμοθετήθηκε με το άρθρο 3 του Νόμου, 5128/2024 (ΦΕΚ 118/30.07.2024, τ. Α΄), λειτουργεί υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας και του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Στελεχώνεται από αποσπασμένους ή αναπληρωτές εκπαιδευτικούς και οργανώνει τη διδασκαλία σε δύο μορφές: σύγχρονη (ζωντανή ροή), βάσει εβδομαδιαίου προγράμματος και ασύγχρονη (αναρτημένο υλικό στην πλατφόρμα streaming.digitalschool.gov.gr). Ωστόσο, η οργανωσιακή του φύση παραμένει εγκλωβισμένη σε ένα αναπαραγωγικό, δασκαλοκεντρικό μοντέλο που αντιμετωπίζει τη γνώση ως «προϊόν προς διανομή» και όχι ως κοινωνική διαδικασία οικοδόμησης μάθησης (Harasim, 2017), προσέγγιση που έρχεται σε ευθεία σύγκρουση με τις αρχές της ΑεξΑΕ, η οποία προτάσσει την πολυμορφικότητα και τη συνεργασία ως προϋποθέσεις για την ουσιαστική μάθηση (Bates, 2022· Lionarakis 2005).

Αυτή η δομική ακαμψία εκδηλώνεται κυρίως στην απουσία διαφοροποίησης περιεχομένου και ρυθμού μάθησης, γεγονός που απομακρύνει το ΨΦ από την υπόσχεση της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης. Η ποιότητα στην ψηφιακή εκπαίδευση δεν διασφαλίζεται από την απλή ψηφιοποίηση της παράδοσης του μαθήματος, αλλά από έναν *«κεντρικό παιδαγωγικό σχεδιασμό»* που ευθυγραμμίζει τους στόχους με τις ανάγκες του μαθητή (Lionarakis, 2005· Puzziferro & Shelton, 2008). Για να αρθεί αυτό το αδιέξοδο, προτείνεται η υιοθέτηση της «ανεστραμμένης τάξης» (flipped classroom). Αυτό το μοντέλο επιτρέπει τον συνδυασμό της ασύγχρονης προετοιμασίας και επαφής με το υλικό μαζί με τη σύγχρονη φάση διαλόγου, επίλυσης αποριών και εφαρμογής, μετατρέποντας το ΨΦ από εργαλείο αναμετάδοσης σε δυναμικό περιβάλλον διερεύνησης (Bishop & Verleger, 2013).

Η μετάβαση αυτή απαιτεί τον ριζικό αναπροσδιορισμό των ρόλων των εμπλεκομένων. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να απεκδυθεί τον ρόλο του τηλε-διδάσκοντα και να λειτουργήσει ως εμψυχωτής και διαμεσολαβητής (Lionarakis, 2011), η παρουσία του οποίου είναι κρίσιμη για την αποτροπή της απομόνωσης του μαθητή (Shea et al., 2010). Αντίστοιχα, ο μαθητής πρέπει να αναδειχθεί σε αυτοκαθοριζόμενο υποκείμενο που αλληλεπιδρά ενεργά με το υλικό και τους συμμαθητές του μέσα από κοινότητες πρακτικής (Evmorfopoulou & Lionarakis, 2015· Garrison et al., 2000). Ωστόσο, ο μαζικός αριθμός συμμετεχόντων στο ΨΦ υπονομεύει την κοινωνική και διδακτική παρουσία, στοιχεία δομικά για τη μάθηση π.χ. κατά το μοντέλο Community of Inquiry

(Stenbom & Cleveland-Innes, 2024). Για την αποκατάσταση της αλληλεπίδρασης, προτείνεται η κατάτμηση του μαθητικού πληθυσμού σε μικρότερες ομάδες, η οποία θα επιτρέψει στον εκπαιδευτικό να λειτουργήσει ως διαμεσολαβητής, ενισχύοντας τη συνεκτικότητα της κοινότητας και την ενεργό εμπλοκή (Garrison et al., 2000).

Η παιδαγωγική αποτελεσματικότητα των ανωτέρω οργανωτικών αλλαγών εξαρτάται αναπόδραστα από τον ανασχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο στην τρέχουσα μορφή του ΨΦ περιορίζεται σε στατικές βιντεοσκοπήσεις (streaming), επιτείνοντας τη γνωστική υπερφόρτωση και την παθητική θέαση (Guo et al., 2014). Η προσέγγιση αυτή αντιμετωπίζει το υλικό ως μέσο μαζικής αναμετάδοσης, αγνοώντας τη θεμελιώδη αρχή της εξΑΣΕ ότι η μάθηση συναρτάται με τη διδακτική μεθοδολογία και όχι αποκλειστικά με το τεχνολογικό μέσο (Arnesen et al., 2019· Schlamp, 2024). Στον αντίποδα, το υλικό οφείλει να λειτουργεί ως συνεκτικός ιστός επικοινωνίας και καθοδήγησης, όντας σπονδυλωτά δομημένο (modules) με σαφείς προσδοκώμενους στόχους (Chouliara et al., 2011), ενώ παράλληλα πρέπει να είναι πολυμορφικό, ώστε να ενεργοποιεί διαφορετικά μαθησιακά στυλ και πολλαπλούς τρόπους πρόσληψης (Gkiosos & Koutsoumpa, 2005).

Προκειμένου το ΨΦ να μετεξελιχθεί σε ένα πολυτροπικό περιβάλλον μάθησης, προτείνεται η αντικατάσταση της απλής βιντεοσκόπησης από καθοδηγητικούς και πολυμεσικούς πόρους (Manousou et al., 2017) που θα προάγουν τη μεταγνωστική καθοδήγηση, ενημερώνοντας τον μαθητή για το *«τι, γιατί, πότε και πώς»* μαθαίνει (Lionarakis, 2001). Η ενσωμάτωση δραστηριοτήτων αυτοαξιολόγησης με άμεση ανατροφοδότηση και η δημιουργία μιας ανοιχτής ψηφιακής βιβλιοθήκης θα επιτρέψει τη μετάβαση από την παθητική πρόσληψη σε μια ολοκληρωμένη ψηφιακή εκπαίδευση (digital education), η οποία θα αλληλεπιδρά δυναμικά με τις διαφοροποιημένες ανάγκες και το κοινωνικό πλαίσιο των μαθητών (Bates, 2022· Rodriguez, 2013· Stenbom & Cleveland-Innes, 2024).

Τέλος, η βιωσιμότητα του ΨΦ απαιτεί μια διττή προσέγγιση στους μηχανισμούς αξιολόγησης. Σε επίπεδο μάθησης, η μετάβαση από τα επαναληπτικά διαγωνίσματα στη διαμορφωτική αξιολόγηση θα προσφέρει τη συνεχή ανατροφοδότηση που είναι απαραίτητη για την οικοδόμηση της γνώσης (Bates, 2022). Παράλληλα, σε επίπεδο θεσμού, η ποιότητα ενισχύεται μέσω μηχανισμών εσωτερικής διασφάλισης ποιότητας, οι οποίοι αξιοποιούν τα δεδομένα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών για τη συνεχή βελτίωση του συστήματος (Johnson et al., 2019· Puzziferro & Shelton, 2008). Αυτή η συνέργεια θα μετατρέψει το ΨΦ από μηχανισμό μαζικής μετάδοσης σε ένα αυτο-ρυθμιζόμενο εκπαιδευτικό οικοσύστημα.
Συνολικά, το ΨΦ οφείλει να μετεξελιχθεί από μηχανισμό μετάδοσης ύλης σε ένα δυναμικό οικοσύστημα συνεργατικής μάθησης. Η μετάβαση αυτή, όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 2, συνιστά μια ριζική παιδαγωγική στροφή που θέτει τον μαθητή στο επίκεντρο, διασφαλίζοντας την ποιότητα και την ισότητα στην ψηφιακή εποχή (Lionarakis, 2001).

Άξονας σύγκρισης	Υφιστάμενη Κατάσταση ΨΦ (Δομή / Παιδαγωγική)	Παιδαγωγικός Ανασχεδιασμός (Προτάσεις)
Οργανωτική Δομή	Άκαμπτο ωρολόγιο πρόγραμμα, μοντέλο «ψηφιακής αναμετάδοσης».	Ευελιξία, υιοθέτηση Ανεστραμμένης τάξης (Bates, 2022·Bishop & Verleger, 2013).
Ρόλος Εκπαιδευτικού	Τηλε-διδάσκων, εστίαση στην κάλυψη / μετάδοση της ύλης.	Εμψυχωτής, διαμεσολαβητής και σύμβουλος (Lionarakis, 2011· Shea et al., 2010).
Ρόλος Μαθητή	Παθητικός δέκτης, απομονωμένος χρήστης, χωρίς αυτονομία.	Αυτονομία, συμμετοχή σε κοινότητες πρακτικής (Garrison et al., 2000· Evmorfopoulou & Lionarakis, 2015).
Εκπαιδευτικό Υλικό	Στατικές βιντεοσκοπήσεις, παθητική θέαση, έλλειψη αλληλεπίδρασης	Σπονδυλωτό (Modules), διαδραστικό και πολυμορφικό υλικό (Chouliara et al., 2011·Guo et al., 2014).
Αξιολόγηση & Ποιότητα	Τελικές εξετάσεις, απουσία μηχανισμών βελτίωσης.	Διαμορφωτική αξιολόγηση, εσωτερική διασφάλιση ποιότητας (Puzzifero & Shelton, 2008·Johnson et al., 2019).

Πίνακας 2: Προτάσεις παιδαγωγικού ανασχεδιασμού του Ψηφιακού Φροντιστηρίου βάσει αρχών της ΑεξΑΕ

Συμπεράσματα

Το ΨΦ, αν και θεσμικά ενταγμένο στην εξΑΣΕ, απαιτεί παιδαγωγικό ανασχεδιασμό προς ένα πολυμορφικό οικοσύστημα και μετάβαση από την παθητική αναμετάδοση στην ενεργό, αυτορρυθμιζόμενη μάθηση. Η μελλοντική έρευνα μπορεί να στραφεί στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της ανεστραμμένης τάξης στο πλαίσιο του ΨΦ, καθώς και στον βαθμό που η πολυμορφικότητα του υλικού επηρεάζει τη μαθησιακή εμπλοκή των μαθητών. Επιπλέον, κρίνεται αναγκαία η μελέτη των αναγκών των εκπαιδευτικών για ψηφιακό μετασχηματισμό της διδασκαλίας τους, προκειμένου να υποστηριχθεί ο ρόλος τους ως εμψυχωτών σε ένα δυναμικό περιβάλλον ΑεξΑΕ.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Andrusiak, I., Kolesnyk, O., Slyvka, M., & Kolesnyk, A. (2022). COVID-19 and war emergency remote teaching shifts in Ukraine: Challenges faced and lessons learned. *In ICERI 2022 Proceedings (pp. 4499-4506).* IATED. https://doi.org/10.21125/iceri.2022.1084

Arnesen, K. T., Hveem, J., Short, C. R., West, R. E., & Barbour, M. K. (2019). K-12 online learning journal articles: Trends from two decades of scholarship. *Distance Education, 40*(1), 32-53. https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1553566

Barbour, M. K., Labonte, R., Kelly, K., Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *Understanding pandemic pedagogy: Differences between emergency remote, remote, and online teaching.* [Unpublished manuscript]. State of the Nation: K-12 e-Learning in Canada. https://doi.org/10.13140/rg.2.2.31848.70401

Vasala, P. (2005). Ex apostaseos scholiki ekpaidefsi. Sto A. Lionarakis (Epim), Anoikti kai ex apostaseos ekpaidefsi: Paidagogikes kai technologikes efarmoges (53-64). Elliniko Anoikto Panepistimio.

Bates, A. W. (2022). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning* (3rd ed.). Tony Bates Associates Ltd. https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev3m

Bishop, J., & Verleger, M. A. (2013). *The flipped classroom: A survey of the research*. American Society for Engineering Education-ASEE.

Cedefop. (2025). Greece: Law 5128/2024 provisions for the digital education portal, digital tutoring service, career guidance, and support measures for remote areas. https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/timeline-vet-policies-europe/search/48249

Gkiosos, I., & Koutsoumpa, M. (2005). Theoritikes prosengiseis sto schediasmo kai tin anaptyxi ekpaideftikou ylikou stin AexAE. Sto A. Lionarakis (Epim.), Anoikti kai ex apostaseos ekpaidefsi: Paidagogikes kai technologikes efarmoges (sel. 39-52). Elliniko Anoikto Panepistimio.

Coronavirus update: 290 Million students now stuck at home. (2020, March 5). *United Nations News*. https://news.un.org/en/story/2020/03/1058791

Evmorfopoulou, E., & Lionarakis, A. (2015). O rolos tou ekpaideftikou sti scholiki ex apostaseos ekpaidefsi se meikta kai polymorfika montela. Diethnes Synedrio gia tin Anoikti & ex Apostaseos Ekpaidefsi, 8(2A). https://doi.org/10.12681/icodl.37

European Commission (2024). *Education and Training Monitor 2024:* Greece. https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/el/country-reports/greece.html

Garrison, R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, *2*(2–3), 87–105. https://www-sciencedirect-com.proxy.eap.gr/science/article/pii/S1096751600000166

Guo, P. J., Kim, J., & Rubin, R. (2014). How video production affects student engagement: An empirical study of MOOC videos. In *Proceedings of the first ACM conference on Learning@ scale conference* (pp. 41-50). https://doi.org/10.1145/2556325.2566239

Harasim, L. (2017). *Learning theory and online technologies*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315716831

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, March 27). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review.* https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

Johnson, N., Bates, T., Donovan, T., & Seaman, J. (2019). *Tracking online education in Canadian Universities and colleges.* Canadian Digital Learning Research Association.https://cdlra-acrfl.ca/wp content/uploads/2020/07/2019_regional_ontario_en.pdf

Lionarakis, A. (2001). Anoikti kai ex apostaseos polymorfiki ekpaidefsi: Provlimatismoi gia mia poiotiki prosengisi schediasmou ekpaideftikou ylikou. Sto A. Lionarakis (Epim.), Apopseis kai provlimatismoi gia tin anoikti kai ex apostaseos ekpaidefsi (sel. 33-77). Propompos

Lionarakis, A. (2005). Anoikti kai ex apostaseos ekpaidefsi kai diadikasies mathisis. Sto A. Lionarakis (Epim.), Anoikti kai ex apostaseos ekpaidefsi: Paidagogikes kai technologikes efarmoges (sel. 13-38). Elliniko Anoikto Panepistimio.

Lionarakis, A., & Fragkaki, M. (2009). Stochastiko-kritika montela epangelmatikis anaptyxis kai epimorfosis stin ex apostaseos ekpaidefsi: Mia protasi me polymorfiki diastasi. Diethnes Synedrio gia tin Anoikti & ex Apostaseos Ekpaidefsi, 5(2A), 228-243. https://doi.org/10.12681/icodl.468

Lionarakis, A. (2011). Technologies Pliroforias kai Epikoinonias kai ex apostaseos scholiki ekpaidefsi. Synedria tis Ellinikis Epistimonikis Enosis Technologion Pliroforias & Epikoinonion stin Ekpaidefsi, 9-18. https://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe1643.pdf

Manousou, E. (2008). Prodiagrafes paidagogikou plaisiou gia tin efarmogi polymorfikis, sympliromatikis ex apostaseos perivallontikis ekpaidefsis, se mathites protovathmias, oligothesion kai apomakrysmenon scholeion tis Elladas [Didaktoriki diatrivi, Elliniko Anoikto Panepistimio. Scholi Anthropistikon Spoudon]. Apothetirio EAP.

Manousou, E., Kontogeorgakou, V., Georgiadi, E., & Kokkali, A. (2017). Paidagogiko yliko stin scholiki ex apostaseos ekpaidefsi. Meleti periptosis: to ex apostaseos ekpaideftiko kentro tis Viktoria stin Afstralia. Open Education: The Journal for Open & Distance Education & Educational Technology, 13(1).

Moore, S. L. & Hodges, C.B. (2023). Emergency remote teaching. *In EdTechnica: The open encyclopedia of educational technology (pp. 127-133).* https://doi.org/10.59668/371.11681

Morrison, E. H., & Vlachopoulos, D. (2023). Exploring secondary students' emergency remote teaching and learning experience in science curriculum during the COVID-19 pandemic. *Contemporary Educational Technology, 15*(4), ep473. https://doi.org/10.30935/cedtech/13703

Puzziferro, M., & Shelton, K. (2008). A model for developing high-quality online courses: Integrating a systems approach with learning theory. *Journal of Asynchronous Learning Networks 12*(3-4), 119-136. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ837519.pdf

Rodriguez, O. (2013). The concept of openness behind c and x-MOOCs (massive open online courses). *Open Praxis, 5*(1), 67-73. https://doi.org/10.5944/openpraxis.5.1.42

Schlamp, C. (2024). *Effect of virtual learning on middle school English and mathematics scores.* [Doctoral dissertation, Walden University].

Shea, P., Vickers, J., & Hayes, S. (2010). Online instructional effort measured through the lens of teaching presence in the Community of inquiry framework: A re-examination of measures and approach. The *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *11*(3), 127–154. https://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/915

Stenbom, S., & Cleveland-Innes, M. F. (2024). Introduction to the Community of Inquiry theoretical framework. In S. Stenbom (Ed.), *The design of digital learning environments* (pp. 3-25). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003246206

Szarejko, A. A. (Ed.). (2022). *Pandemic pedagogy: Teaching international relations amid COVID-19*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-83557-6

Vlachopoulos, D. (2020). COVID-19: Threat or opportunity for online education? *Higher Learning Research Communication, 10*(1), 16–19. https://doi.org/10.18870/hlrc.v10i1.1179

Vlachopoulos, D., & Makri, A. (2021). Quality teaching in online higher education: The perspectives of 250 online tutors on technology and pedagogy. *International Journal of Emerging Technologies in Learning, 16*(6), 40–56. https://doi.org/10.3991/ijet.v16i06.20173

Vlachopoulos, D. (2022). How the "lessons learned" from emergency remote teaching can enrich European higher education in the post-COVID-19 era. *Higher Learning Research Communications, 12.* https://doi.org/10.18870/hlrc.v12i0.1357

Chouliara, X., Lionarakis, A., & Spanaka, A. (2011). I ennoia tis polymorfikotitas sto exAE didaktiko yliko: Theorisi, schediasmos, zitimata efarmogis. Diethnes Synedrio gia tin Anoikti & ex Apostaseos Ekpaidefsi, 6(1A).

Ypourgeio Paideias, Thriskevmaton kai Athlitismou. (2024). Rythmiseis gia tin Psifiaki Ekpaideftiki Pyli kai to Psifiako Frontistirio, epangelmatikos prosanatolismos sti defterovathmia ekpaidefsi, metra stirixis tou ekpaideftikou systimatos stis apomakrysmenes perioches kai loipes rythmiseis (Nomos yp' arithm. 5128/2024). Efimerida tis Kyverniseos tis Ellinikis Dimokratias (FEK A' 118/30.07.2024). https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-5128-2024.html

Ypourgeio Paideias, Thriskevmaton kai Athlitismou. (2025). Psifiako Frontistirio [Diadiktyaki platforma]. https://streaming.digitalschool.gov.gr

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

«Με σπασμένα φτερά να πετάω»: Μια πρόταση διδασκαλίας του ποιήματος «Ο Ελεγκτής» του Μίλτου Σαχτούρη βάσει του μοντέλου TPACK

Κωνσταντίνος Μακρής,
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02 - Υποψήφιος Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αιγαίου

Περίληψη

Ως διδακτικό αντικείμενο η λογοτεχνία απευθύνεται πλέον σε μαθητές/τριες των οποίων η σχέση με τα κείμενα και τον κόσμο είναι εν πολλοίς ψηφιακά διαμεσολαβημένη. Σε αυτή τη βάση, το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος για το Λύκειο (ΠΣ, 2022) προκρίνει με σαφήνεια την ανάγκη ανάδειξης και αξιοποίησης των ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών στις αναγνωστικές πρακτικές τους επιχειρώντας να «γεφυρώσει» το χάσμα ανάμεσα στη σύγχρονη εφηβική κουλτούρα της ψηφιακής επικοινωνίας και τη λογοτεχνική ανάγνωση ως πολιτισμική πρακτική. Ακολουθώντας το πλαίσιο που ορίζει το εν λόγω Πρόγραμμα Σπουδών, η παρούσα εργασία παρουσιάζει μια πρόταση διδασκαλίας του ποιήματος «Ο Ελεγκτής» του Μίλτου Σαχτούρη βάσει του μοντέλου TPACK, με στόχο την εμπλοκή των μαθητών/τριών σε έναν δημιουργικό διάλογο με την τέχνη της ποίησης μέσω δραστηριοτήτων συνεργατικής μάθησης και σύγχρονων ψηφιακών εργαλείων.

Λέξεις-κλειδιά: Λογοτεχνία, διδακτικό σενάριο, TPACK.

"Flying with Broken Wings": A teaching proposal for the poem "The Controller" by Miltos Sachtouris based on the TPACK model

Konstantinos Makris, PhD candidate - University of Aegean

Abstract

As a teaching subject, literature is now addressed to students whose relationship with texts and the world is largely digitally mediated. On this basis, the new Curriculum for High School's Litterature (2022) clearly prioritizes the need to highlight and utilize students' digital skills in their reading practices, attempting to "bridge" the gap between the modern teenage culture of digital communication and literary reading as a cultural practice. Following the framework defined by this Curriculum, the paper presents a teaching proposal for the poem "The Controller" by Miltos Sachtouris, based on the TPACK model, with the aim of engaging students in a creative dialogue with the art of poetry through collaborative learning activities and modern digital tools.

Key-words: Literature, teaching script, TPACK.

Εισαγωγή

Το σενάριο που ακολουθεί βασίζεται στο μοντέλο TPACK (Technological Pedagogical and Content Knowledge), ένα μοντέλο που προτάθηκε από τους Mishra & Koehler (2006) ως επέκταση της θεωρητικής προβληματικής του Shulman (1986) σχετικά με

την «Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου» (PCK) στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών και πλέον κατέχει κυρίαρχη θέση σε προγράμματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού που θέτουν ως προτεραιότητα την ανάπτυξη του ψηφιακού γραμματισμού μέσω όλων των σχολικών μαθημάτων (Τζιμογιάννης, 2019).

Η ιδέα στην οποία εδράζεται το μοντέλο TPACK είναι πως για μια αποτελεσματική διδασκαλία δεν αρκεί η σε βάθος γνώση του/της εκπαιδευτικού για το αντικείμενο που θα διδάξει αλλά είναι εξίσου αναγκαία η αξιοποίηση παιδαγωγικών πρακτικών και ψηφιακών εργαλείων που θα καταστήσουν τη μάθηση υπόθεση όλων. Όπως σημειώνουν οι Koehler & Mishra (2009), οι τρεις διαστάσεις του μοντέλου (γνωστική, παιδαγωγική, τεχνολογική) χάρη στη δυναμική τους αλληλεπίδραση συνθέτουν ένα ενιαίο πλαίσιο το οποίο υποστηρίζει τη βίωση ουσιαστικών μαθησιακών εμπειριών από τους/τις διδασκόμενους/ες. Η φιλοσοφία της προσέγγισης αυτής αποτυπώνεται έμπρακτα και στα περισσότερα από τα νέα Προγράμματα Σπουδών όλων των βαθμίδων στη χώρα μας. Σε αυτά συγκαταλέγεται και το Πρόγραμμα Σπουδών του 2022 για τη Λογοτεχνία στο Λύκειο, το οποίο προκρίνει την ολιστική, κριτική και πολυτροπική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων, αναδεικνύοντας τον ρόλο της τεχνολογίας στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών/τριών.

Ειδικότερα, το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Λογοτεχνίας στο Λύκειο (ΠΣ, 2022), εκκινεί από την αρχή ότι οι έφηβοι/ες μαθητές/τριες διαμορφώνουν τις αναγνωστικές εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους σε έναν ρευστό κόσμο που χαρακτηρίζεται από την απεριόριστη πρόσβαση στην πληροφορία και την ψηφιακή «υπερ-έκθεση». Ως εκ τούτου, η αξιοποίηση των Ψηφιακών Τεχνολογιών και των Ψηφιακών Μαθησιακών Αντικειμένων (ΨΜΑ) καθίσταται πλέον δομικό στοιχείο της διδακτικής μεθοδολογίας, καθώς υπηρετεί βασικούς σκοπούς του μαθήματος, όπως τη δόμηση του προσωπικού αξιακού κώδικα των μαθητών/τριών και την χειραφέτησή τους από προκατασκευασμένα μοντέλα κατανόησης και ερμηνείας των λογοτεχνικών κειμένων. Πιο συγκεκριμένα, το εν λόγω Πρόγραμμα Σπουδών υπογραμμίζει την ανάγκη συνεκτίμησης των επιδράσεων του ψηφιακού κόσμου στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/τριες αλληλεπιδρούν με τη λογοτεχνία (ΠΣ, 2022: 2, 6, 8, 10), τονίζοντας τη συμβολή της ψηφιακής τεχνολογίας στην προαγωγή της ανακαλυπτικής, ενεργητικής και αυτενεργού μάθησης. Επομένως, η αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων στη διδασκαλία της λογοτεχνίας ούτε θεωρείται ούτε προβάλλεται ως αυτοσκοπός. Αντιθέτως, προκρίνεται η στοχευμένη χρήση τους με γνώμονα την υποβοήθηση της «συνομιλίας» των μαθητών/τριών με τα λογοτεχνικά κείμενα μέσω δραστηριοτήτων που ενισχύουν την πολυτροπική ανάγνωσή τους (ΠΣ, 2022: 10) υπό το πρίσμα μιας ολιστικής θεώρησης της γνώσης.

Η ταυτότητα του σεναρίου

Το σενάριο απευθύνεται σε μαθητές/τριες της Γ΄ Λυκείου και περιλαμβάνει δραστηριότητες δημιουργικής μεταγραφής και οπτικοποίησης του ποιήματος «Ο Ελεγκτής» του Μίλτου Σαχτούρη με τη χρήση συνεργατικών ψηφιακών εργαλείων και τεχνητής νοημοσύνης αντίστοιχα. Αφορά τα θεματικά πεδία της ανάγνωσης/κατανόησης και παραγωγής λόγου του Προγράμματος Σπουδών και εντάσσεται στη θεματική ενότητα

«*Προσωπικοί και συλλογικοί αγώνες: Επιτυχία και Αποτυχία*» της Γ΄ Λυκείου. Για την υλοποίησή του απαιτείται μία διδακτική ώρα.

Προϋποθέσεις υλοποίησης του σεναρίου

Για την υλοποίηση του σεναρίου προαπαιτούνται:

- Σε γνωστικό επίπεδο: η εξοικείωση των μαθητών/τριών με τη διαδικασία ανάγνωσης λογοτεχνικών κειμένων και με δραστηριότητες οπτικοποίησης και δημιουργικής μεταγραφής τους.
- Σε συναισθηματικό επίπεδο: το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για τη «συναισθηματική αγωγή» που δυνητικά επιτελεί η λογοτεχνία και η ευαισθητοποίησή τους για φλέγοντα κοινωνικά θέματα, όπως είναι ο ρόλος και η ευθύνη των πνευματικών ανθρώπων στο σύγχρονο κοινωνικοπολιτισμικό γίγνεσθαι.
- Σε επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων: η εμπειρία των μαθητών/τριών σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες στο πλαίσιο της αναγνωστικής/ ερμηνευτικής κοινότητας της τάξης.
- Σε επίπεδο ψηφιακών πόρων και δεξιοτήτων: η πρόσβαση στο διαδίκτυο, η κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων χρήσης υπολογιστικών συσκευών και η εξοικείωση των μαθητών/τριών με ψηφιακά εργαλεία μάθησης.

Σκοπός και προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Σκοπός του σεναρίου είναι η εξοικείωση των μαθητών/τριών με την προσέγγιση του ποιητικού λόγου σε ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης μέσω συνεργατικών δημιουργικών δραστηριοτήτων που θα διευρύνουν τον προβληματισμό τους αναφορικά με τη θέση της ποίησης στον σύγχρονο κόσμο.

Ειδικότερα, οι μαθητές/τριες αναμένεται:

α) σε γνωστικό επίπεδο:

- να εμπλουτίσουν την αναγνωστική τους εμπειρία στην υπερρεαλιστική ποίηση.
- να γνωρίσουν κάποια από τα βασικά χαρακτηριστικά της ποιητικής γραφής του Μίλτου Σαχτούρη (αλληγορική γλώσσα, εικονοπλαστική δύναμη, χρωματική διάσταση/σχέση με τη ζωγραφική).
- να αντιληφθούν με ποιους τρόπους η χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας μπορεί να ενισχύσει και να εμπλουτίσει τον ερμηνευτικό τους διάλογο με τα λογοτεχνικά κείμενα.

β) σε επίπεδο δεξιοτήτων:

- να είναι σε θέση να αξιοποιούν τις δυνατότητες ασύγχρονης μάθησης που προσφέρουν σύγχρονες LMS πλατφόρμες όπως η e-class
- να συνεργάζονται σε πραγματικό χρόνο χρησιμοποιώντας συνεργατικά έγγραφα (π.χ. Google Docs), ώστε να μοιράζονται και να διαπραγματεύονται με

τους/τις συμμαθητές/τριές τους τις αναγνωστικές τους ανταποκρίσεις στα λογοτεχνικά κείμενα, συν-διαμορφώνοντας απόπειρες ερμηνείας τους
- να χρησιμοποιούν με δημιουργικό τρόπο τις δυνατότητες της τεχνητής νοημοσύνης για την οπτικοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων.

γ) σε επίπεδο στάσεων:

- να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στη διαδικασία της ανάγνωσης και ερμηνείας των λογοτεχνικών κειμένων (τόσο της «μοναχικής» και όσο και της «συνεργατικής»)
- να εκτιμήσουν τη σημασία της ψηφιακής αλληλεπίδρασης στην προσέγγιση του λογοτεχνικού λόγου
- να προβληματιστούν για τη θέση της ποίησης και τον ρόλο των ποιητών στη σύγχρονη εποχή.

Δομή και περιεχόμενο του σεναρίου

Το εν λόγω εκπαιδευτικό σενάριο διαρθρώνεται σε πέντε ενότητες:

- ανάγνωση του ποιήματος και διερεύνηση του βασικού προβληματισμού του ποιητή μέσω ανεστραμμένης τάξης
- εστίαση στη μορφή και τη γλώσσα του ποιήματος με έμφαση στη συμβολική διάσταση των ιδεοπλαστικών εικόνων του και διερεύνηση του τρόπου πρόσληψής του από τους/τις μαθητές/τριες μέσω κατευθυνόμενου διαλόγου
- εμβάθυνση στα νοήματα και τους συμβολισμούς του ποιήματος με μια ψηφιακή συνεργατική δραστηριότητα δημιουργικής γραφής
- συνεργατική οπτικοποίηση των εικόνων του ποιήματος με τη βοήθεια της τεχνητής νοημοσύνης
- παρουσίαση των εργασιών των μαθητών/τριών με παράλληλη αιτιολόγηση των αναγνωστικών τους ανταποκρίσεων μέσω δραστηριοτήτων αναστοχασμού και ετεροαξιολόγησης.

Διδακτική πλαισίωση και διαχείριση της τάξης

Το κεντρικό ερώτημα επί του οποίου δομείται η διδακτική αυτή παρέμβαση αφορά στον τρόπο με τον οποίο η οπτικοποίηση και η συνεργατική ερμηνευτική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων μπορούν να εμπλέξουν τους/τις μαθητές/τριες σε έναν δημιουργικό διάλογο με την ποίηση, με επίκεντρο τον ρόλο της σε εποχές «αντι-πνευματικές» όπως αυτή που περιγράφεται στο ποίημα.

Για τον σκοπό αυτό, επιστρατεύονται οι ακόλουθες εκπαιδευτικές στρατηγικές:

α) *Ανεστραμμένη Τάξη*: Ο/Η εκπαιδευτικός αναρτά σε μία LMS πλατφόρμα (π.χ. e-class) το ποίημα του Μίλτου Σαχτούρη «Ο Ελεγκτής» καθώς και μια «συστάδα» ομόθεμων ποιημάτων (Μπωντλαίρ, *Άλμπατρος·* Καρυωτάκης, *Σαν δέσμη από τριαντάφυλλα*) που οι μαθητές/τριες μπορούν προαιρετικά να αξιοποιήσουν προκειμένου να

εντοπίσουν κοινά εκφραστικά μοτίβα με το προς διδασκαλία ποίημα (π.χ. την εικόνα των *σπασμένων φτερών*). Αναρτά, επίσης, σύνδεσμο που παραπέμπει τους/τις μαθητές/τριες στο «Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων» (http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/4716/Lexiko-Logotechnikon Oron_Gymnasiou-Lykeiou_html-apli/index18.htm) προκειμένου να μελετήσουν το λήμμα «Υπερρεαλισμός». Συνοδευτικά, δημιουργεί μέσω της εφαρμογής Edpuzzle και ανεβάζει στην e-class ένα σύντομο βίντεο διάρκειας 5 περίπου λεπτών με το οποίο παρέχει διευκρινίσεις για κάποια δύσκολα σημεία του ποιήματος (όπως την έννοια *κληρονόμος πουλιών* και την εικόνα των *σπασμένων φτερών*) δίνοντας παράλληλα στους/τις μαθητές/τριες οδηγίες για το πώς θα δημιουργήσει ο καθένας/η καθεμιά μέσω της εφαρμογής miro (https://miro.com) τον δικό του/της εννοιολογικό χάρτη με τα υπερρεαλιστικά στοιχεία του ποιήματος και πώς θα τον αναρτήσει στην e-class. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να μελετήσουν το υλικό με το δικό τους ρυθμό, ενισχύονται όσοι/ες εμφανίζουν δυσκολίες αυτορρύθμισης (Abeysekera & Dawson, 2015· Kostons et al., 2012), ενώ παράλληλα εξοικονομείται χρόνος για δημιουργικές δραστηριότητες στην τάξη.

β) *Συνεργατική Μάθηση*: Το Google Docs επιτρέπει τη συνεργασία σε πραγματικό χρόνο για την παραγωγή συνεργατικού κειμένου από τις ομάδες των μαθητών/τριών στο οποίο θα αποτυπώνεται η αναγνωστική τους ανταπόκριση στο ποίημα και η ερμηνευτική τους πρόταση για αυτό μέσα από μια δραστηριότητα αναδιατύπωσης των ποιητικών συμβολισμών σε μη αλληγορική γλώσσα (βλ. Millán-Scheiding et al., 2022). Η στρατηγική επιλέχθηκε γιατί προάγει τη συν-ανάγνωση και την ανταλλαγή ερμηνευτικών οπτικών, ενισχύοντας την ανάπτυξη της φαντασίας και τη δημιουργική έκφραση των μαθητών/τριών (Johnson & Johnson, 2009).

γ) *Διαθεματική προσέγγιση*: Η οπτικοποίηση των ποιητικών εικόνων με τη βοήθεια της τεχνητής νοημοσύνης (Chatgpt) δίνει στους/τις μαθητές/τριες την ευκαιρία να αντιληφθούν τη σχέση της λογοτεχνίας με άλλες μορφές τέχνης όπως η ζωγραφική (ιδιαίτερα στην περίπτωση ποιητών όπως ο Σαχτούρης του οποίου η ποίηση έχει μεταξύ άλλων χαρακτηριστεί ως μια «ποίηση χρωμάτων»· βλ. Vitti, 2003) ενώ η δραστηριότητα αποσυμβολοποίησης του ποιήματος τούς επιτρέπει να συνειδητοποιήσουν την ιδιοτυπία της συνυποδηλωτικής/αλληγορικής γλώσσας αντιπαραβάλλοντάς την με τον δηλωτικό τρόπο έκφρασης, σύμφωνα με όσα έχουν διδαχθεί στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας (βλ. διαφορές δήλωσης- συνυποδήλωσης). Η στρατηγική επιλέχθηκε γιατί δίνει τη δυνατότητα σε κάθε μαθητή/τρια να αξιοποιήσει γνώσεις και δεξιότητες από άλλα μαθήματα, προκειμένου να διεπιδράσει δημιουργικά με τους/τις συμμαθητές/τριές του/της (Πάτσιου & Καλογήρου, 2013) καλλιεργώντας την κριτική του/της σκέψη (Prensky, 2003).

γ) *Κατευθυνόμενος διάλογος*: Η διατύπωση ερωτήσεων στην ολομέλεια της τάξης και η ανταλλαγή απόψεων των μαθητών/τριών στη φάση της παρουσίασης και αρχικής επεξεργασίας τούς δίνει τη δυνατότητα να εστιάσουν στις κεντρικές έννοιες του ποιήματος, να συνειδητοποιήσουν την πολλαπλότητα των ανταποκρίσεων και των

ερμηνευτικών οπτικών που επιδέχεται η λογοτεχνική γραφή και να προβληματιστούν για τις δικές τους ερμηνείες (βλ. Μπίστα, 2005).

Πιο συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες που θα υλοποιηθούν είναι κατά σειρά οι εξής:

Δραστηριότητα 1: *Ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου και μελέτη βοηθητικού υλικού μέσω Ανεστραμμένης Τάξης* (εκτός τάξης, 25 λεπτά). Ο/Η εκπαιδευτικός ανεβάζει το ποίημα και το συνοδευτικό υλικό (πληροφορίες για τον υπερρεαλισμό) στην e-class και δημιουργεί ένα βίντεο στο Edpuzzle, για να εξηγήσει στους/στις μαθητές/τριες τη δραστηριότητα που έχουν να κάνουν στο σπίτι (δημιουργία ατομικού εννοιολογικού χάρτη με τα υπερρεαλιστικά στοιχεία του ποιήματος και ανάρτησή του στην ηλεκτρονική τάξη).

Δραστηριότητα 2: *Γλωσσική και νοηματική προσέγγιση του ποιήματος στην ολομέλεια της τάξης μέσω κατευθυνόμενου διαλόγου* (τάξη, 10 λεπτά). Στην αρχή του μαθήματος, ο/η εκπαιδευτικός προβάλλει στη διαδραστική οθόνη το ποίημα του Μ. Σαχτούρη μαζί με μια εικόνα που παρήχθη με αφορμή αυτό μέσω της τεχνητής νοημοσύνης (βλ. Παράρτημα) και ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να σχολιάσουν την αντιστοιχία της με το ποίημα και τον βαθμό στον οποίο, κατά τη γνώμη τους, αποτυπώνει με επιτυχία την ποιητική περιγραφή. Στη συνέχεια, κάνει μια εκφραστική ανάγνωση του ποιήματος και συζητά μαζί τους για τα υπερρεαλιστικά στοιχεία που εντόπισαν σε αυτό, αξιοποιώντας τους εννοιολογικούς χάρτες που σχεδίασαν, τους οποίους, επίσης, προβάλλει στον διαδραστικό πίνακα. Μέσω κατευθυνόμενου διαλόγου καλεί τους/τις μαθητές/τριες να εστιάσουν στους απρόσμενους λεκτικούς συνδυασμούς, την αλληγορική διάσταση και τη χρωματική «πανδαισία» των εικόνων (βλ. Vitti, 2003), ζητώντας τους να διακρίνουν πώς παρουσιάζεται ο ομιλητής του ποιήματος και πώς ο χώρος στον οποίο κινείται και να διατυπώσουν υποθέσεις για την ταυτότητά του και την εποχή στην οποία ζει βάσει των ενδείξεων που παρέχει το κείμενο. Για τον σκοπό αυτό, αξιοποιεί ερωτήσεις όπως: *Από πόσες και ποιες εικόνες συναρθρώνεται το ποίημα; Ποιο είναι το βασικό περιγραφόμενο αντικείμενο (θέμα) κάθε εικόνας; Με ποια μέσα στήνεται το σκηνικό σε καθεμιά από αυτές; Γιατί μπορούν να θεωρηθούν υπερρεαλιστικές; Τι είδους εποχή είναι αυτή που περιγράφεται στο ποίημα; Ποιου τη φωνή ακούμε; Σε τι κατάσταση βρίσκεται ο ομιλητής του ποιήματος και τι επιδιώκει;* Με βάση τις απαντήσεις των μαθητών/τριών ο/η εκπαιδευτικός μαρκάρει/σημειώνει με έντονο χρώμα στον διαδραστικό πίνακα και υπογραμμίζει με τη γραφίδα τα αντίστοιχα χωρία/σημεία του κειμένου, προκειμένου να οπτικοποιήσει τις επισημάνσεις τους και να εστιάσει την προσοχή τους σε αυτά.

Δραστηριότητα 3: *Αποκωδικοποίηση και ερμηνεία των ποιητικών συμβολισμών μέσα από μια διαθεματική συνεργατική δραστηριότητα* (τάξη, 15 λεπτά). Ο/Η εκπαιδευτικός χωρίζει τους/τις μαθητές/τριες σε ομάδες των 4-5 ατόμων και προβάλλει στον διαδραστικό πίνακα βίντεο διάρκειας 4 λεπτών με απόσπασμα συνέντευξης του ποιητή ο οποίος μιλάει για τη ζωή, την εποχή και το έργο του και εκφράζει τη σχέση του με την ποίηση (https://www.youtube.com/watch?v=wLHWMOlyMjw). Δημιουργεί ένα κοινό έγγραφο στο Google Docs για κάθε ομάδα και ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να προσπαθήσουν να ερμηνεύσουν βάσει όσων παρακολούθησαν στο βίντεο τα σύμβολα της

ποιητικής ιστορίας, ενώ προβάλλει στον διαδραστικό πίνακα σχετικές οδηγίες (βλ. Παράρτημα). Ειδικότερα, τους ζητά: α) να ξαναγράψουν το ποίημα αποδίδοντας τις λέξεις/φράσεις που λειτουργούν συμβολικά με τη δηλωτική τους σημασία, β) να αναρτήσουν τα κείμενά τους στην e-class. Τέλος, δημιουργεί μέσω του mentimeter μια σύντομη δημοσκόπηση προκειμένου να διερευνήσει πώς οι μαθητές/τριες αξιολογούν το επίπεδο της συνεργασίας τους στην ομάδα και πόσο εύχρηστα βρήκαν τα συνεργατικά έγγραφα.

Δραστηριότητα 4: *Συνεργατική οπτικοποίηση του ποιήματος* (τάξη, 5 λεπτά). Ο/Η εκπαιδευτικός αναθέτει σε κάθε ομάδα μία από τις ιδεοπλαστικές σκηνές του κειμένου και ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να δημιουργήσουν μια εικόνα για αυτή μέσω του Chatgpt, την οποία στη συνέχεια θα αναρτήσουν στην e-class. Δεδομένου ότι οι ενότητες του κειμένου είναι τρεις ενώ οι ομάδες περισσότερες (τέσσερις ή πέντε), δίνει τη δυνατότητα σε μια ή δύο από αυτές να επιλέξουν όποια σκηνή θέλουν ή εναλλακτικά να δημιουργήσουν μια εικόνα που να αντιπροσωπεύει όλο το ποίημα. Δίνει οδηγίες χρήσης του συγκεκριμένου εργαλείου, προβάλλει στον διαδραστικό πίνακα τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν οι μαθητές/τριες για την ανάρτηση της εικόνας (βλ. Παράρτημα) και παρεμβαίνει επικουρικά στη διαδικασία όπου χρειαστεί.

Δραστηριότητα 5: *Παρουσίαση και ανατροφοδότηση* (τάξη, 15 λεπτά). Ο/Η εκπαιδευτικός καλεί μία μία τις ομάδες να παρουσιάσει στον διαδραστικό πίνακα τη δική της παραλλαγή του ποιήματος και την οπτικοποιημένη εκδοχή των εικόνων του, ζητώντας από τους/τις μαθητές/τριες να αιτιολογήσουν τις επιλογές τους με ερωτήσεις όπως: *Γιατί αντιστοιχίσατε την εικόνα των σπασμένων φτερών με τη έννοια της δυσκολίας της έκφρασης; Με ποιο κριτήριο προτιμήσατε αυτή και όχι κάποια άλλη από τις επιλογές που σας έδωσε το Chatgpt;* Παράλληλα, παρέχει ανατροφοδότηση για τις παραλλαγές και την οπτικοποίηση του ποιήματος, προτρέποντας τους/τις μαθητές/τριες να αναστοχαστούν για τον ρόλο της ποίησης στην εποχή μας και τις πιθανές αναλογίες της με την εποχή του Σαχτούρη.

Αξιολόγηση και αναστοχασμός

Διαμορφωτική αξιολόγηση: Ο τρόπος συνεργασίας των μαθητών/τριών στις ομάδες και ο βαθμός εμπλοκής τους στις συζητήσεις της ολομέλειας της τάξης παρέχουν πληροφορίες για το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή τους στο μάθημα καθώς και για τη ατομική πρόοδο καθενός/καθεμιάς, επιτρέποντας στον/στην εκπαιδευτικό να παρεμβαίνει όπου χρειάζεται παρέχοντας κατάλληλη ανατροφοδότηση.

Τελική αξιολόγηση των μαθητών/τριών: επιτελείται στο πλαίσιο της τελευταίας δραστηριότητας με βασικά κριτήρια τον βαθμό κατανόησης του περιεχομένου του ποιήματος, τον βαθμό ανταπόκρισής τους στις οδηγίες του/της εκπαιδευτικού, την ποιότητα της συνεργασίας των μελών κάθε ομάδας και την καταλληλότητα των αξιοποιούμενων σημειωτικών πόρων (εικόνα, λόγος).

Αναστοχασμός: Μέσω της ανατροφοδότησης που λαμβάνει από τις ομάδες (π.χ. τι τους δυσκόλεψε στο Chatgpt, αν το Google Docs τους/τις βοήθησε στη συνεργατική ερμηνεία του κειμένου) ο/η εκπαιδευτικός αναστοχάζεται για την αποτελεσματικότητα των ψηφιακών εργαλείων και των καθοδηγητικών του παρεμβάσεων.

Συμπεράσματα

Το παρόν σενάριο αποτελεί ένα παράδειγμα για το πώς η Λογοτεχνία μπορεί να κερδίσει το ενδιαφέρον μιας γενιάς μαθητών/τριών για την οποία η λογοτεχνική ανάγνωση ως εξωσχολική πρακτική γραμματισμού είναι είτε άγνωστη είτε σε μεγάλο βαθμό ψηφιακά διαμεσολαβημένη. Με τη στοχευμένη αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων στο πλαίσιο συνεργατικών κατά βάση διδακτικών πρακτικών που αποσκοπούν στην ανάδειξη του οραματισμού που καταθέτει ο Μίλτος Σαχτούρης στο υπό εξέταση ποίημα, το σενάριο αυτό επιχειρεί να συγκεράσει τη λογοτεχνία ως διδακτικό αντικείμενο με την προσέγγιση της Τεχνολογικής Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου (TPACK), που πλέον κυριαρχεί στα περισσότερα Προγράμματα Σπουδών παγκοσμίως. Τόσο η στοχοθεσία του σεναρίου όσο και οι παιδαγωγικές πρακτικές και τα ψηφιακά εργαλεία που επιλέχθηκαν ευθυγραμμίζονται με τα περιεχόμενα και τους στόχους διδασκαλίας του μαθήματος στην τελευταία τάξη του Λυκείου (βλ. ΠΣ, 2022) αλλά σε καμία περίπτωση δεν εξαντλούν τις δυνατότητες προσέγγισης του κειμένου. Αντίθετα, φιλοδοξούν πρωτίστως να αποτελέσουν ένα εφαλτήριο αναστοχασμού των φιλολόγων αναφορικά με την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και να τους/τις ενθαρρύνουν να εντάξουν δημιουργικά τις νέες τεχνολογίες στις διδακτικές πρακτικές τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Abeysekera, L. & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher education research & development, 34*(1), 1-14.

Bista, P. (2005). *Pos schediazoume kai didaskoume logotechnia sto Gymnasio kai sto Lykeio*. Athina: Psifida.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher, 38*(5), 365-379.

Koehler, M. J. & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9*(1), 60–70.

Kostons, D., Van Gog, T. & Paas, F. (2012). Training self-assessment and task-selection skills: A cognitive approach to improving self-regulated learning. *Learning and instruction, 22*(2), 121-132.

Millán-Scheiding, C., Kalogirou, Tz. & Mínguez-López, X. (2022). Editorial: Creative Writing in Literary Education. *Journal of Literary Education, 6*, 1-4.

Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record, 108*(6), 1017–1054.

Patsiou, V. & Kalogirou Tz. (epim.) (2013). *I dynami tis logotechnias. Didaktikes prosengiseis – axiopoiisi didaktikou ylikou (Dimotiko – Gymnasio – Lykeio)*. Athina: Gutenberg.

Prensky, M. (2003). Digital game-based learning. *Computers in entertainment (CIE), 1*(1), 21-29.

Programma Spoudon Logotechnias stis A΄, V΄ kai G' taxeis Lykeiou (2022). Athina: IEP. https://www.iep.edu.gr/nea-programmata-spoudon/

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher, 15*(2), 4-14.

Tzimogiannis, A. (2019). *Psifiakes technologies kai mathisi tou 21ou aiona*. Athina: Kritiki.

Vitti, M. (2003). *Istoria tis Neoellinikis Logotechnias*. Athina: Odysseas.

Παράρτημα

Δραστηριότητα 2: Εικόνα αφόρμησης

Δραστηριότητα 3: Φύλλο εργασιών & οδηγίες

Αφού ακούσετε προσεκτικά όσα λέει ο ποιητής στο βίντεο (https://www.youtube.com/watch?v=wLHWMOlyMjw):

1. προσπαθήστε να ερμηνεύσετε τα σύμβολα που χρησιμοποιούνται στο ποίημα.

2. ανοίξτε τα φύλλα google docs που σας έχουν αποσταλεί και γράψτε ξανά το ποίημα σε συνεργασία με τα άλλα μέλη της ομάδας αντικαθιστώντας τις λέξεις/φράσεις που λειτουργούν συμβολικά με άλλες που να αποδίδουν την ερμηνεία σας για τα σύμβολα του ποιήματος (π.χ. έσφιξα τα σκοινιά μου: δοκίμασα τις δυνάμεις μου / οπλίστηκα με δύναμη (;))

3. αναρτήστε τα κείμενά σας στην e-class. **Έχετε συνολικά 10 λεπτά!**

Δραστηριότητα 4: Φύλλο εργασίας

1. Μπείτε στην εφαρμογή https://chatgpt.com

2. Δώστε τις κατάλληλες κατά τη γνώμη σας προτροπές (prompts) για την ποιητική «σκηνή» που σας έχει ανατεθεί και δημιουργήστε μέσω της τεχνητής νοημοσύνης αντίστοιχες οπτικές εικόνες. Επιλέξτε την εικόνα που θεωρείτε ότι αποδίδει καλύτερα την ποιητική περιγραφή.

3. Αναρτήστε στην εικόνα στην ηλεκτρονική τάξη.

Οδηγίες:

Ομάδα 1: 1η ιδεοπλαστική εικόνα / σκηνή (Ένας…χιόνι)

Ομάδα 2: 2η ιδεοπλαστική εικόνα / σκηνή (έσφιξα…αστέρια)

Ομάδα 3: 3η ιδεοπλαστική εικόνα / σκηνή (Εγώ…πετάω)

Ομάδες 4, 5: Ελεύθερη επιλογή εικόνας (ή ολόκληρου του ποιήματος)

Δραστηριότητα 5: Ρουμπρίκα (ετερο)αξιολόγησης:

1. Παραγόμενο: ποίημα

Εντοπίστηκαν τα βασικά σύμβολα;	Πλήρως Εν μέρει Καθόλου
Ερμηνεύθηκαν οι συμβολισμοί με εύστοχο τρόπο ;	Πολύ Λίγο Καθόλου
Χρησιμοποιήθηκαν οι κατάλληλες λέξεις/φράσεις για να αποδοθεί η σημασία των ποιητικών συμβολισμών;	Πολύ Λίγο Καθόλου

2.Παραγόμενο: Εικόνα

Αποτυπώνονται στην εικόνα τα βασικά στοιχεία κάθε ποιητικής σκηνής;	Πολύ Λίγο Καθόλου
Ταιριάζει χρωματικά η εικόνα με την αντίστοιχη ποιητική περιγραφή;	Πολύ Λίγο Καθόλου
Αποδίδει η εικόνα το κλίμα της εποχής και τη συναισθηματική διάθεση του ομιλητή;	Πολύ Λίγο Καθόλου

Διδακτικό σενάριο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης για το Νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού

Νίκη Τσιαμάκη, M.Ed., M.Sc., Εκπαιδευτικός Π.Ε.60
Δημήτριος Αντωνόπουλος, M.Ed., Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι σημαντικό να ξεκινά από το Νηπιαγωγείο και να συνεχίζεται σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Στόχος της είναι η παροχή ίσων ευκαιριών, η καλλιέργεια σεβασμού και ενσυναίσθησης καθώς και η ανάπτυξη αξιών που βασίζονται σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο. Η εφαρμογή της είναι αναγκαία γιατί θέτει τα θεμέλια για την ύπαρξη μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς ξεκινώντας από τα πρώτα χρόνια της ζωής ενός ατόμου. Με βάση τα παραπάνω, σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να αναφερθεί σε ένα διδακτικό σενάριο διαπολιτισμικού χαρακτήρα με τίτλο «Όλοι διαφορετικοί – Όλοι ίσοι», το οποίο μπορεί να εφαρμοσθεί στο Νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου. Η έρευνα βασίζεται στο υπάρχον βιβλιογραφικό πλαίσιο για να αιτιολογήσει την ανάπτυξη του διδακτικού σεναρίου καθώς και στο Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Μέσα από τις δραστηριότητες στόχος είναι η ενίσχυση της συνεργασίας και της επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών, η βελτίωση του κλίματος της τάξης και η δημιουργία ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος.

Λέξεις-Κλειδιά: Νηπιαγωγείο, διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαφορετικότητα, ισότητα, διδακτικό σενάριο.

An Intercultural Education Teaching Scenario for Kindergarten and the Early Grades of Primary School

Niki Tsiamaki, M.Ed., M.Sc., Kindergarten teacher
Dimitrios Antonopoulos, M.Ed., Teacher at Primary Education

Abstract

Intercultural education is important to begin in kindergarten and to continue across all educational levels. Its aim is to provide equal opportunities, foster respect and empathy, and promote values based on a democratic framework. Its implementation is necessary, as it lays the foundations for the development of an inclusive society starting from the early years of an individual's life. Based on the above, the purpose of the present study is to present an intercultural teaching scenario entitled "All Different – All Equal", which can be implemented in kindergarten and the first grades of primary school. The study is grounded in the existing literature in order to justify the development of the teaching scenario, as well as in the New National Curriculum. Through the proposed activities, the main objectives are to enhance cooperation and communication among children, improve the classroom climate, and create a safe learning environment.

Key-Words: Kindergarten, intercultural education, diversity, equality, teaching scenario.

Εισαγωγή

Το διαπολιτισμικό νηπιαγωγείο αποτελεί έναν χώρο συνύπαρξης παιδιών προσχολικής ηλικίας με διαφορετικές πολιτισμικές, γλωσσικές και θρησκευτικές καταβολές. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να λαμβάνει υπόψη την ποικιλομορφία και να τη μετατρέπει σε πηγή μάθησης και αλληλοκατανόησης. Οι εθνικές και θρησκευτικές εορτές εντάσσονται στη σχολική ζωή, προσφέροντας στα παιδιά ευκαιρίες να γνωρίσουν ιστορικά γεγονότα, παραδόσεις και αξίες, συμβάλλοντας σταδιακά στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους και στην καλλιέργεια σεβασμού προς όλους τους ανθρώπους (Ευαγγέλου, 2010).

Ιδιαίτερα σημαντικός θεωρείται ο ρόλος της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου. Όταν υπάρχει σύμπλευση αξιών και αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, ενισχύεται η μαθησιακή πρόοδος, η συμπεριφορά και η αυτοεκτίμηση των παιδιών. Ωστόσο, σε πολυπολιτισμικά και μεταναστευτικά περιβάλλοντα, η συνεργασία αυτή συχνά δυσχεραίνεται λόγω γλωσσικών φραγμών, πολιτισμικών διαφορών και άγνοιας του εκπαιδευτικού συστήματος. Για τον λόγο αυτό, κρίνεται απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να δείχνουν ευαισθησία απέναντι στην πολιτισμική κληρονομιά των μαθητών και να σέβονται τη μητρική τους γλώσσα (Glick & Hohmann-Marriott, 2007).

Η διαφορετικότητα αντιμετωπίζεται ως βασικό χαρακτηριστικό της σύγχρονης εκπαίδευσης και όχι ως εμπόδιο. Τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα καλούνται να υιοθετήσουν διαπολιτισμικές πρακτικές, ενισχύοντας την ουσιαστική επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ παιδιών διαφορετικών πολιτισμών. Μέσα από την αλληλεπίδραση, τα νήπια μαθαίνουν να παρουσιάζουν τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα και ταυτόχρονα να κατανοούν τους άλλους (Αρβανίτη, 2016).

Το Νηπιαγωγείο πρέπει να ενσωματώνει τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προάγοντας την ισότητα, τον σεβασμό και τις ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλα τα παιδιά. Ο/Η εκπαιδευτικός διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία ενός ασφαλούς και συμπεριληπτικού περιβάλλοντος, όπου αποτρέπονται τα στερεότυπα και ενισχύεται η αποδοχή της ετερότητας. Έτσι, η διαπολιτισμική εκπαίδευση συμβάλλει στη διαμόρφωση ενεργών και ευαισθητοποιημένων πολιτών από την προσχολική ηλικία (Κεσίδου, 2008).

Παρουσίαση Διδακτικού Σεναρίου

Τίτλος Διδακτικού Σεναρίου: «Όλοι διαφορετικοί – Όλοι ίσοι»

Εκπαιδευτική Βαθμίδα: Νηπιαγωγείο και Α΄ και Β΄ τάξη Δημοτικού (με μικρές προσαρμογές)

Ηλικία: 4–8 ετών

Χρονική Διάρκεια: 2 διδακτικές ημέρες

Σκοπός του σεναρίου

Στόχος του σεναρίου είναι η παροχή ίσων ευκαιριών, η καλλιέργεια σεβασμού και ενσυναίσθησης καθώς και η ανάπτυξη αξιών που βασίζονται σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο. Τα οφέλη του σεναρίου αφορούν τόσο το γνωστικό όσο και το κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο. Μέσα από τις δραστηριότητες τα παιδιά καλούνται να κατανοήσουν ότι η διαφορετικότητα αποτελεί φυσικό και αναπόσπαστο στοιχείο της ανθρώπινης ύπαρξης και να αναγνωρίσουν ότι, παρά τις πολιτισμικές, γλωσσικές ή εξωτερικές διαφορές, όλοι οι άνθρωποι μοιράζονται κοινά συναισθήματα, ανάγκες και επιθυμίες. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η καλλιέργεια στάσεων αποδοχής, σεβασμού και ενσυναίσθησης απέναντι στον «άλλο». Έτσι, τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται και να επικοινωνούν αποτελεσματικά, να εκφράζονται ελεύθερα, να μοιράζονται προσωπικές εμπειρίες και να έχουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους και τους συμμαθητές τους. Με αυτόν τον τρόπο, το σενάριο επιδιώκει να θέσει τις βάσεις για τη διαμόρφωση ενεργών, δημοκρατικών και κοινωνικά ευαισθητοποιημένων μελλοντικών πολιτών (Σγούρα, Μάνεσης, & Μητροπούλου, 2018· Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014).

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Οι μαθητές και μαθήτριες αναμένεται:

Γνώσεις:

- Να γνωρίζουν ότι οι άνθρωποι έχουν διαφορές ως προς τη γλώσσα, τα έθιμα και τον πολιτισμό τους.
- Να κατανοούν ότι η διαφορετικότητα αποτελεί φυσικό και αναπόσπαστο στοιχείο της ανθρώπινης κοινωνίας.
- Να αναγνωρίζουν ότι, παρά τις διαφορές, όλοι οι άνθρωποι έχουν ίσα δικαιώματα.
- Να κατανοούν την έννοια της ισότητας.
- Να μάθουν τη σημασία του σεβασμού και της αποδοχής του «άλλου».

Δεξιότητες:

- Να επικοινωνούν εκφράζοντας σκέψεις και συναισθήματα σχετικά με τη διαφορετικότητα.
- Να συνεργάζονται μέσα από ομαδικές και βιωματικές δραστηριότητες.
- Να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία.
- Να καλλιεργούν δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων και ειρηνικής συνύπαρξης.
- **Στάσεις:**
- Να είναι θετικοί απέναντι στη διαφορετικότητα.

- Να δείχνουν ενσυναίσθηση και κατανόηση στα διαφορετικά χαρακτηριστικά.
- Να σέβονται τις πολιτισμικές, γλωσσικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες των άλλων.
- Να αντιλαμβάνονται και να αποδέχονται τη διαφορετικότητα ως φυσικό στοιχείο της κοινωνίας.

Προαπαιτούμενες γνώσεις – δεξιότητες

Ως προς τις προαπαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες, οι μαθητές και μαθήτριες αναμένεται ανάλογα με την τάξη και την ηλικία που βρίσκονται:

Γνώσεις:

- Να γνωρίζουν βασικές έννοιες που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα και την ισότητα, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν σε συζητήσεις που αφορούν τη συνεργασία στο σχολικό περιβάλλον.
- Να γνωρίζουν βασικές διαφορές μεταξύ των ανθρώπων (π.χ. εμφάνιση, γλώσσα, θρησκεία).

Δεξιότητες:

- Να εκφράζονται με απλές φράσεις ή προτάσεις, περιγράφοντας τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους.
- Να συμμετέχουν ενεργά σε ομαδικές και βιωματικές δραστηριότητες, ακολουθώντας βασικούς κανόνες επικοινωνίας και συνεργασίας.
- Να εκφράζονται δημιουργικά μέσω ζωγραφικής, κατασκευών ή παιχνιδιών ρόλων σχετικά με τη διαφορετικότητα και τη συνύπαρξη.

Περιγραφή φάσεων σεναρίου

Οι διαφορές που εμφανίζουν οι μαθητές/τριες εξαιτίας της ηλικίας τους μπορούν να αντιμετωπιστούν τροποποιώντας το επίπεδο δυσκολίας των δραστηριοτήτων και το περιεχόμενό τους, ώστε να ανταποκρίνονται στην αντίστοιχη εκπαιδευτική βαθμίδα. Ως εκ τούτου, η παρούσα μαθησιακή διαδικασία αφορά στο Νηπιαγωγείο και εξελίσσεται σε πέντε φάσεις: την εξοικείωση, την επισκόπηση, την επεξήγηση, τον εμπλουτισμό και την εκτίμηση (Πεντέρη και συν., 2021).

Οι φάσεις αναλύονται ως εξής:

Α΄ Φάση – Εξοικείωση

Δραστηριότητα 1η: «Διαπολιτισμικές κάρτες»

Ο/Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί κάρτες για να ξεκινήσει τη συζήτηση με τα παιδιά για τη διαφορετικότητα των ανθρώπων. Οι κάρτες δείχνουν διαφορετικούς πολιτισμούς και περιβάλλοντα. Στη συνέχεια, θέτει ερωτήσεις στα παιδιά όπως «Τι παρατηρείτε

στους ανθρώπους των εικόνων;», «Τι είναι ίδιο και τι διαφορετικό;», «Πως νιώθουν άραγε;». Τα παιδιά εκφράζουν τις σκέψεις τους και αρχίζουν να συζητούν για ομοιότητες και διαφορές, αναφέροντας παράλληλα το πως νιώθουν. Ο/Η εκπαιδευτικός προτείνει στα παιδιά να βρουν ένα όμορφο χαρακτηριστικό ή στοιχείο σε κάθε εικόνα και να το αναφέρουν.

Στόχος της δραστηριότητας είναι οι μαθητές να εξοικειωθούν με την έννοια της διαφορετικότητας, να καλλιεργήσουν τις προφορικές δεξιότητες και να αναπτύξουν την ενσυναίσθησή τους.

Υλικά/Μέσα: κάρτες και πίνακας συζήτησης.

Β΄ Φάση – Επισκόπηση

Δραστηριότητα 1η: «Είμαστε ίδιοι; Είμαστε διαφορετικοί;»

Ο/Η εκπαιδευτικός καθοδηγεί συζήτηση όπου τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήματα όπως: «Τι κοινό έχουμε όλοι;», «Σε τι μπορεί να διαφέρουμε;», «Μας κάνουν οι διαφορές λιγότερο σημαντικούς;», «Έχουμε ίσα δικαιώματα;» κ.α.

Μέσα από τη διαδικασία αυτή πραγματοποιείται διάκριση ανάμεσα στις έννοιες της διαφορετικότητας και της ισότητας, με έμφαση στην ίση αξία όλων των ανθρώπων καθώς και σε βασικές έννοιες όπως ο σεβασμός, η αλληλεγγύη, η αποδοχή κ.α.

Δραστηριότητα 2η: «Διάγραμμα KWLH»

Σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό, συμπληρώνεται το διάγραμμα KWLH (K: Τι γνωρίζω, W: Τι θέλω να μάθω, L: Τι έμαθα, H: Πως το έμαθα) με αφορμή τη θεματική «Τι γνωρίζω για τη διαφορετικότητα;» και «Τι θέλω να μάθω για τους άλλους ανθρώπους;». Συμπληρώνονται η 1η και 2η στήλη του KWLH.

Στόχος των δραστηριοτήτων είναι οι μαθητές να ενεργοποιήσουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους, να ενισχύσουν το λεξιλόγιό τους και να αναπτύξουν μεταγνωστική επίγνωση.

Υλικά/Μέσα: χαρτόνια για το KWLH και μαρκαδόροι.

Γ΄ Φάση – Επεξήγηση

Δραστηριότητα 1η: «Το δέντρο της τάξης μας»

Τα παιδιά καλούνται να ζωγραφίσουν τον εαυτό τους όπως νιώθουν ότι είναι σε ένα χαρτόνι που έχει σχήμα φύλλου. Στη συνέχεια, όλα τα φύλλα τοποθετούνται σε ένα μεγάλο δέντρο της τάξης. Ο/Η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τα παιδιά να περιγράψουν το έργο τους και να εξηγήσουν τις επιλογές τους και τα χρώματα που χρησιμοποίησαν.

Έπειτα τους δείχνει ότι όλα τα φύλλα μοιάζουν μεταξύ τους και χρειάζονται όλα για να σχηματιστεί το δέντρο, αλλιώς το δέντρο μένει ελλιπές και δείχνει «άσχημο».

Στόχος είναι οι μαθητές να κατανοήσουν ότι, παρά τις διαφορές, όλοι ανήκουν στην ίδια ομάδα, έχουν ίση αξία και είναι εξίσου σημαντικοί. Επίσης, μέσα από τη δραστηριότητα οι μαθητές μπορούν να εκφραστούν δημιουργικά.

Υλικά/Μέσα: χαρτόνια, μαρκαδόροι/ξυλομπογιές, ψαλίδια, κόλλες.

Δ΄ Φάση – Εμπλουτισμός

Δραστηριότητα 1η: «Ένας νέος φίλος στην τάξη»

Ο/Η εκπαιδευτικός προτείνει ένα παιχνίδι ρόλων στο οποίο ένα παιδί από άλλη χώρα έρχεται για πρώτη φορά στην τάξη. Τα παιδιά, σε μικρές ομάδες, αναλαμβάνουν ρόλους (νέος μαθητής, συμμαθητές, εκπαιδευτικός) και αναπαριστούν καταστάσεις υποδοχής, επικοινωνίας και συνεργασίας.

Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας τίθενται ερωτήσεις όπως: «Πως ένιωσες στον ρόλο σου;», «Τι θα μπορούσες να κάνεις για να βοηθήσεις;», «Πως ένιωσες για το παιδί από την άλλη χώρα;» κ.α.

Στόχος είναι η ανάπτυξη ενσυναίσθησης, η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και η κατανόηση πραγματικών καταστάσεων διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Υλικά/Μέσα: απλά θεατρικά αξεσουάρ, χώρος διαμορφωμένος για παιχνίδι ρόλων.

Ε΄ Φάση – Εκτίμηση

Δραστηριότητα 1η: «Όλοι ίσοι»

Τα παιδιά συμμετέχουν σε κύκλο συζήτησης και απαντούν σε ερωτήματα όπως: «Τι έμαθα για τη διαφορετικότητα;», «Πως μπορώ να δείχνω σεβασμό στους άλλους;», «Πως νιώθω όταν συνεργάζομαι με τους φίλους μου;», «Ποια είναι τα δικαιώματά μας;», «Τι έμαθα για την ισότητα;» κ.α.

Δραστηριότητα 2η: Διάγραμμα KWLH

Συμπληρώνονται η 3η και 4η στήλη του διαγράμματος («Τι έμαθα;», «Πως το έμαθα;»), με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού.

Στόχος των δραστηριοτήτων είναι οι μαθητές να αναστοχαστούν πάνω στη μαθησιακή διαδικασία, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να αξιολογήσουν τη συμμετοχή τους.

Υλικά/Μέσα: χαρτόνια για το KWLH και μαρκαδόροι.

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού

Στο πλαίσιο της εφαρμογής του διαπολιτισμικού σεναρίου, ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως βασικός συντονιστής της μαθησιακής εμπειρίας, δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε όλα τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά και ισότιμα. Κύριο μέλημά του/της είναι η διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος αλληλοσεβασμού, στο οποίο ενθαρρύνεται η έκφραση απόψεων, συναισθημάτων και προσωπικών εμπειριών (Γκόβαρης, 2011).

Καθ' όλη τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, σχεδιάζει και οργανώνει τη μαθησιακή διαδικασία με τρόπο που να διευκολύνει την κατανόηση των εννοιών της διαφορετικότητας και της ισότητας, αξιοποιώντας βιωματικές, συνεργατικές και παιγνιώδεις πρακτικές. Παράλληλα, λαμβάνει υπόψη τις ατομικές ιδιαιτερότητες των παιδιών και προσαρμόζει τη διδακτική του/της προσέγγιση, ώστε να ανταποκρίνεται στα διαφορετικά μαθησιακά προφίλ. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη στήριξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μέσα από δραστηριότητες που προάγουν τη συνεργασία, τον διάλογο και την αμοιβαία κατανόηση (Πεντέρη και συν., 2021).

Επίσης, ο/η εκπαιδευτικός μέσα από τη διδασκαλία του ενισχύει τη συμμετοχή όλων των παιδιών, αξιοποιώντας στοιχεία από το κοινωνικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο, συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία μιας κοινότητας μάθησης όπου κάθε παιδί αισθάνεται ότι ανήκει στην ίδια ομάδα και γίνεται αποδεκτό (Γεωργογιάννης & Μπάρος, 2010). Ταυτόχρονα, υιοθετεί αναστοχαστική στάση, παρακολουθώντας την εξέλιξη της μαθησιακής πορείας και αναπροσαρμόζοντας τις δραστηριότητες, όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο, προκειμένου να εξασφαλιστεί η ουσιαστική εμπλοκή όλων των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία (Πεντέρη και συν., 2021).

Αξιολόγηση των μαθητών/τριών

Η αποτίμηση της μαθησιακής πορείας πραγματοποιείται σε όλη τη διάρκεια του σεναρίου και έχει κυρίως υποστηρικτικό και διαμορφωτικό χαρακτήρα. Στόχος της αξιολόγησης είναι η καταγραφή της προόδου των παιδιών τόσο ως προς την κατανόηση των διαπολιτισμικών εννοιών όσο και ως προς την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων.

Ο/Η εκπαιδευτικός εστιάζει στην ενεργό συμμετοχή των παιδιών στις συζητήσεις και στις ομαδικές δραστηριότητες, στον τρόπο με τον οποίο εκφράζουν σκέψεις και συναισθήματα, καθώς και στη στάση που υιοθετούν απέναντι στους συμμαθητές/τριες τους. Παράλληλα, παρατηρεί τον βαθμό συνεργασίας, την αποδοχή της διαφορετικότητας και την ικανότητα των παιδιών να λειτουργούν ως μέλη μιας ομάδας.

Για την αξιολόγηση αξιοποιούνται κυρίως ποιοτικά εργαλεία, όπως η συστηματική παιδαγωγική παρατήρηση, η μελέτη των δημιουργικών εργασιών των παιδιών (ζωγραφιές,

κατασκευές, δραματοποιήσεις) και οι συζητήσεις, μέσα από τις οποίες τα παιδιά εκφράζουν τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους.

Επεκτάσεις διδακτικού σεναρίου

Το σενάριο προσφέρει δυνατότητες περαιτέρω ανάπτυξης και προσαρμογής, ανάλογα με το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Μπορεί να εμπλουτιστεί με διαθεματικές δραστηριότητες, όπως η αξιοποίηση εικαστικών τεχνών για την ανάδειξη πολιτισμικών στοιχείων ή η ένταξη μουσικής και παραμυθιών από διαφορετικές χώρες. Επιπλέον, είναι δυνατόν να αναπτυχθούν δράσεις συνεργασίας με άλλα τμήματα ή σχολεία, προωθώντας την επικοινωνία και την ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ παιδιών από διαφορετικούς πολιτισμούς. Επίσης, η χρήση ψηφιακών μέσων μπορεί να ενισχύσει τη συμμετοχή των παιδιών και να προσφέρει νέους τρόπους έκφρασης. Τέλος, η ενεργός εμπλοκή των οικογενειών στις δράσεις του σεναρίου θα συμβάλλει στη διεύρυνση της μαθησιακής εμπειρίας και στην ενίσχυση της σχέσης σχολείου και οικογένειας.

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε τη σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία, τονίζοντας τον καθοριστικό ρόλο του Νηπιαγωγείου στη διαμόρφωση στάσεων αποδοχής, σεβασμού και ισότητας. Το διδακτικό σενάριο «Όλοι διαφορετικοί – Όλοι ίσοι» σχεδιάστηκε με στόχο να ανταποκριθεί στις ανάγκες ενός πολυπολιτισμικού σχολικού περιβάλλοντος και να συμβάλει ουσιαστικά στη δημιουργία ενός δημοκρατικού μαθησιακού πλαισίου.

Μέσα από βιωματικές, συνεργατικές και παιγνιώδεις δραστηριότητες, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν τη διαφορετικότητα ως φυσικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης κοινωνίας και να κατανοήσουν την έννοια της ισότητας, όχι ως ομοιομορφία, αλλά ως ίση αξία που φέρει ίσα δικαιώματα για όλους. Η ενεργός συμμετοχή, η έκφραση συναισθημάτων, ο διάλογος και το παιχνίδι ρόλων λειτουργούν υποστηρικτικά στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, όπως η ενσυναίσθηση, η συνεργασία και η ειρηνική συνύπαρξη.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον ρόλο του/της εκπαιδευτικού, ο/η οποίος/α καλείται να λειτουργήσει ως συντονιστής, εμψυχωτής και διαμεσολαβητής της μαθησιακής διαδικασίας, λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των παιδιών. Παράλληλα, η διαμορφωτική αξιολόγηση αναδεικνύει τη σημασία της παρατήρησης και του αναστοχασμού ως βασικά εργαλεία κατανόησης της μαθησιακής πορείας των παιδιών.

Συμπερασματικά, το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο αποτελεί ένα ευέλικτο παιδαγωγικό εργαλείο για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο Νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Η καλλιέργεια αξιών, όπως ο σεβασμός, η αποδοχή και η ισότητα, συμβάλλει στη διαμόρφωση ενεργών, ευαισθητοποιημένων και

κοινωνικά υπεύθυνων πολιτών, ικανών να ζουν και να συνεργάζονται αρμονικά σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Arvaniti, E. (2016). Diapolitismikotita kai eterotita stin ekpaidefsi: Pros mia nea epangelmatiki mathisi. *Synchrones Taseis stis Epistimes tis Ekpaidefsis: erevnitikos kai ekpaideftikos prosanatolismos tou T.E.E.A.P.I. Panepistimiou Patron.* https://www.researchgate.net/publication/303817141_Interculturality_and_Otherness_in_Education_Towards_a_new_model_of_professional_learning_in_greek.

Chatzisotiriou, Ch., & Xenofontos, K. (2014). *Syllogiko ergo. Diapolitismiki ekpaidefsi: Prokliseis, paidagogikes theoriseis kai eisigiseis*. Kavala: Saita.

Evangelou, O. (2010). I Anaptyxi Diapolitismikon Prosengiseon se Proscholika Perivallonta Mathisis. *Praktika tou 2ou Diethnous Synedriou Proscholikis Agogis, tomos A΄* (334-349). Ioannina: Ergastirio Paidagogikis kai Didaktikis Methodologias tou P.T.N. Panepistimiou Ioanninon.

Georgogiannis, P., & Baros, V. (2010). *Diapolitismiki Ekpaidefsi –Metanastefsi –Diacheirisi Sygkrouseon kai Paidagogiki tis Dimokratias.* Alexandroupoli: 13ο Diethnes Synedrio.

Gkovaris, Ch. (2011). *Eisagogi sti diapolitismiki ekpaidefsi*. Athina: Diadrasi.

Glick, J. E., & Hohmann-Marriott, B. (2007). Academic performance of young children in immigrant families: The significance of race, ethnicity, and national origins. *International Migration Review*, 371-402.

Kesidou, A. (2008). Diapolitismiki Ekpaidefsi: Mia Eisagogi. Sto D. K. Mavroskoufis (Epim.), *Entaxi paidion palinnostounton kai allodapon sto scholeio.Odigos Epimorfosis. Diapolitismiki Ekpaidefsi kai Agogi* (21-36). YP.E.P.Th.

Penteri, E., Chlapana, E., Melliou, K., Filippidi, A., & Marinatou, Th. (2021). Odigos Nipiagogou-Pyxida: Theoritiko kai Methodologiko Plaisio.Sto *plaisio tis Praxis «Anavathmisi ton Programmaton Spoudon kai Dimiourgia Ekpaideftikou Ylikou Protovathmias kai Defterovathmias Ekpaidefsis».* IEP me MIS 5035542.

Sgoura, A., Manesis, N., & Mitropoulou, F. (2018). Diapolitismiki ekpaidefsi kai koinoniki entaxi ton paidion prosfygon: Antilipseis ekpaideftikon. *Dialogoi! Theoria kai praxi stis epistimes agogis kai ekpaidefsis, 4*, 108-129.

Η γλωσσική ποικιλία ως πλούτος και ως μέσο για την κατασκευή κοινωνικών ταυτοτήτων: μια κριτική προσέγγιση με τη χρήση ψηφιακών μέσων

Φωτοπούλου Αρετή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Φιλόλογος, Μ.Α. Εφαρμοσμένη-Εκπαιδευτική Γλωσσολογία, Μ.Α. Δημιουργική γραφή,

Περίληψη

Το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο συνδυάζει το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων εντός τάξης για τη διευκόλυνση των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία, λαμβάνοντας υπόψη διαφοροποιήσεις στα μαθησιακά προφίλ τους. Το σενάριο σχεδιάστηκε για τη Β΄ τάξη του Λυκείου, σύμφωνα με τα νέα Προγράμματα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα, και εστιάζει στη διδασκαλία της γλωσσικής ποικιλίας ως γλωσσικού πλούτου αλλά και ως μέσου για την κατασκευή κοινωνικών ταυτοτήτων. Εκτός τάξης, οι μαθητές/τριες προσεγγίζουν το γνωστικό περιεχόμενο με ψηφιακά μέσα, όπως υλικό από το «Φωτόδεντρο». Εντός της τάξης, αξιοποιούνται τα εργαλεία Padlet και Canva, που ενισχύουν τη συνεργατική μάθηση και ενεργοποιούν τη συμμετοχή των μαθητών/-τριών. Βασικός σκοπός είναι οι μαθητές/τριες όχι μόνο να αναγνωρίζουν τη γλωσσική ποικιλία, αλλά και να την αντιληφθούν ως πλούτο της γλώσσας και να προβληματιστούν σχετικά με την κατασκευή κοινωνικών ταυτοτήτων μέσω αυτής.

Λέξεις–κλειδιά: ανεστραμμένη τάξη, γλωσσική ποικιλία, συνεργατική μάθηση, κοινωνική ταυτότητα.

Linguistic diversity as a wealth and as a means for the construction of social identities: a critical approach using digital media

Fotopoulou Areti, Educator P.E.02, Philologist, M.A. Applied-Educational Linguistics, M.A. Creative Writing,

Abstract

This educational scenario combines the flipped classroom model with the use of digital tools in the class to facilitate students in the learning process, taking into account differences in their learning profiles. The scenario was designed for the 2nd grade of high school according to the new Curricula for the Modern Greek Language and focuses on the teaching of linguistic diversity as a linguistic richness but also as a means for the construction of social identities. Outside of class, students approach the cognitive content with digital media, such as material from "Photodentro". Within the classroom, tools such as Padlet and Canva are utilized, which enhance collaborative learning and activate student participation. The main goal is for students not only to recognize linguistic diversity, but also to perceive it as a richness of language and to reflect on the construction of social identities through it.

Key-words: flipped classroom, linguistic diversity, collaborative learning, social identity.

Εισαγωγή

Το εκπαιδευτικό σενάριο με τίτλο «Η γλωσσική ποικιλία ως πλούτος και ως μέσο για την κατασκευή κοινωνικών ταυτοτήτων: μια κριτική προσέγγιση με τη χρήση ψηφιακών μέσων» σχεδιάστηκε για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας της Β΄ τάξης του Λυκείου, σύμφωνα με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών και εστιάζει στη διδακτική ενότητα «Γλωσσικές ποικιλίες». Το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο συνδυάζει το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης με τα ψηφιακά εργαλεία, λαμβάνοντας υπόψη τα διαφορετικά μαθησιακά προφίλ των μαθητών/τριών. Οργανώνεται σε δύο διακριτές φάσεις, εκτός και εντός της τάξης. Ο εκτιμώμενος χρόνος προετοιμασίας των μαθητών/τριών εκτός τάξης είναι 30 λεπτά, ενώ η διδακτική παρέμβαση εντός τάξης διαρκεί μία (01) διδακτική ώρα. Εκτός τάξης, οι μαθητές/τριες μελετούν το ψηφιακό περιεχόμενο που έχει αναρτηθεί στην ηλεκτρονική τάξη. Εντός της τάξης, υλοποιούνται συνεργατικές δραστηριότητες, με τρόπο ώστε όλοι/όλες οι μαθητές/τριες να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και να καλλιεργήσουν δεξιότητες συνεργασίας και κριτικής σκέψης.

Ταυτότητα σεναρίου

Γνωστικό αντικείμενο: Νεοελληνική Γλώσσα

Διδακτική ενότητα: Γλωσσικές ποικιλίες

Τάξη: Β΄ Λυκείου

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές: Κοινωνικές Επιστήμες

Θεωρητικό υπόβαθρο

Το σενάριο βασίζεται στις αρχές του κοινωνικού εποικοδομητισμού (Vygotsky, 1978), δίνοντας έμφαση στη συνεργατική μάθηση και την ενίσχυση της ενεργού συμμετοχής των μαθητών/τριών. Η ανεστραμμένη τάξη (Bergmann & Sams, 2012) διευκολύνει την εφαρμογή διαφοροποιημένων στρατηγικών διδασκαλίας (Tomlinson, 2001), τόσο ως προς την πρόσληψη της νέας γνώσης όσο και ως προς την οικοδόμησή της μέσω ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων στην τάξη (Ματσαγγούρας, 2008). Οι μαθητές/τριες, συνεργαζόμενοι σε ομάδες και επεξεργαζόμενοι διαφημίσεις και διαδικτυακά κείμενα, αποκτούν γλωσσική επίγνωση και καλλιεργούν την κριτική σκέψη τους (Καλαντζής κ.ά., 2019).

Προϋποθέσεις μάθησης μαθητών/τριών

- Γνωστικές: οι μαθητές/-τριες πρέπει να διαθέτουν βασικές δεξιότητες πρόσληψης και ανάλυσης πολυτροπικών κ.ά. κειμένων.
- Συναισθηματικές: οι μαθητές/-τριες να ενδιαφέρονται για τις γλωσσικές ποικιλίες και τον ρόλο τους στην κοινωνική ένταξη.
- Κοινωνικο-πολιτισμικές: οι μαθητές/-τριες να έχουν εμπειρία από διαφορετικά τοπικά ιδιώματα και κοινωνικές ποικιλίες.
- Ψηφιακές: οι μαθητές/-τριες να είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση ψηφιακών μέσων και εργαλείων.

Σκοπός και Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

Σκοπός του σεναρίου είναι η καλλιέργεια της γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών/-τριών, προκειμένου οι τελευταίοι/-ες να αντιλαμβάνονται τη γλωσσική ποικιλία ως γλωσσικό πλούτο και ταυτόχρονα να διακρίνουν τη σχέση μεταξύ γλωσσικής ποικιλίας και κατασκευής κοινωνικών ταυτοτήτων μέσω των κειμένων μαζικής κουλτούρας (Δούκα κ.ά., 2016· Ράπτη & Γκαραβέλας, 2021).

Το σενάριο στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αξιολόγησης του ρόλου και της σημασίας των ποικιλιών της γλώσσας μέσω της ανάλυσης επιλεγμένων κειμένων, της αξιοποίησης της ανεστραμμένης τάξης και του εργαλείου Padlet, καθώς και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής πολυτροπικών κειμένων μέσω του εργαλείου Canva.

Οι ειδικότεροι στόχοι του σεναρίου είναι οι εξής:

α) Ως προς τις γνώσεις:

- Να διακρίνουν οι μαθητές/τριες τις διαφορές μεταξύ της πρότυπης γλώσσας και άλλων ποικιλιών.
- Να αναγνωρίζουν ότι η γλώσσα παρουσιάζει ποικιλία ανάλογα με το πλαίσιο, την κοινωνική ομάδα και την περίσταση επικοινωνίας.
- Να αναγνωρίζουν τις διαλέκτους με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους.
- Να αξιολογούν τον ρόλο και τη σημασία των γλωσσικών ποικιλιών.

β) Ως προς τις δεξιότητες/ικανότητες:

- Να χρησιμοποιούν το Padlet για την καταγραφή διαλεκτικών στοιχείων που εντοπίζουν στα κείμενα.
- Να χρησιμοποιούν το Canva για τη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων.
- Να χρησιμοποιούν στοιχεία της πρότυπης και άλλων ποικιλιών στην παραγωγή πολυτροπικών κειμένων.

γ) Ως προς τις στάσεις:

- Να αναγνωρίζουν τη γλωσσική ποικιλία ως γλωσσικό πλούτο και τις διαλέκτους ως ισότιμα γλωσσικά συστήματα με την πρότυπη γλώσσα.
- Να εκτιμούν τη συνεργατική μάθηση με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων.

Περιεχόμενο της διδασκαλίας

Οι μαθητές/-τριες έρχονται σε επαφή με τις γλωσσικές ποικιλίες μέσω τριών κειμένων που έχουν αναρτηθεί στην ανεστραμμένη τάξη.

- Αφόρμηση: γίνεται αναπαραγωγή δύο διαφημίσεων με γλωσσικές ποικιλίες στην τάξη.
- Κατόπιν γίνεται συνεργατική ανάλυση πολυτροπικού κειμένου (διαφημίσεων) με το εργαλείο Padlet.
- Ζητείται από τις μαθητικές ομάδες η παραγωγή πολυτροπικού κειμένου με τη χρήση του εργαλείου Canva.
- Ακολουθεί ανατροφοδότηση και συζήτηση.

Διδακτική πλαισίωση και διαχείριση της τάξης

Το κεντρικό ερώτημα του σεναρίου είναι το εξής: «Ποιος είναι ο ρόλος και η σημασία της γλωσσικής ποικιλίας στον γλωσσικό πλούτο και την κοινωνική ένταξη;»

Για την απάντηση σε αυτό αξιοποιούνται οι παρακάτω εκπαιδευτικές στρατηγικές:

- Ανεστραμμένη τάξη: Ο/Η εκπαιδευτικός αναρτά στην ηλεκτρονική τάξη (e-class) τρία κείμενα σχετικά με τις γλωσσικές ποικιλίες (γεωγραφικές και κοινωνικές). Με αυτό τον τρόπο εξοικονομείται χρόνος στην τάξη για διαδραστικές δραστηριότητες και επιτυγχάνεται η εξατομίκευση του ρυθμού μάθησης των μαθητών/-τριών (Bergmann, J., & Sams, A., 2012).
- Συνεργατική μάθηση: Με τη χρήση του Padlet γίνεται συνεργατική καταγραφή των γλωσσικών ποικιλιών, ώστε να ακολουθήσει συζήτηση στην τάξη. Στο Padlet ενθαρρύνονται να συμμετέχουν και οι πιο διστακτικοί μαθητές, καθώς όλοι μπορούν να συμμετέχουν μέσω της ομάδας τους και να συνεισφέρουν στη συζήτηση. Επιπλέον, με τη χρήση του Canva, οι μαθητές/-τριες συμμετέχουν σε μια δημιουργική ομαδική εργασία που ενδυναμώνει τις μεταξύ τους σχέσεις στην τάξη και ενισχύει τη μάθηση (Ματσαγγούρας, 2008).
- Πολυτροπική προσέγγιση: Το εργαλείο Canva ευνοεί τη διαφοροποιημένη μάθηση και την ανταλλαγή ιδεών μέσω της αξιοποίησης πολλαπλών μορφών περιεχομένου (Tomlinson, 2001).

Διδακτικές ενέργειες εκπαιδευτικού – Δραστηριότητες μαθητών/τριών

Δραστηριότητα 1: Εισαγωγή στη γλωσσική ποικιλία μέσω της ανεστραμμένης τάξης (στο σπίτι, διάρκεια 30 λεπτά)

- Ρόλος εκπαιδευτικού: Ο/Η εκπαιδευτικός αναθέτει στους/στις μαθητές/-τριες να μελετήσουν δύο κείμενα από γεωγραφικές γλωσσικές ποικιλίες τα οποία αντλεί από την Πύλη για την ελληνική γλώσσσα (https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/dialects/thema_b_6/texts.html): α. ένα κείμενο από την Ιεράπετρα της Κρήτης (Πηγή: Κοντοσόπουλος, Ν. Γ. 1994. *Διάλεκτοι και ιδιώματα της νέας ελληνικής*. Αθήνα. Σελ. 152-153. Από την εφημερίδα *Η φωνή της Ιεράπετρας*, 11/9/1980) και β. ένα κείμενο από τη Θήρα (Πηγή: Κοντοσόπουλος, Ν. Γ. 1994. *Διάλεκτοι και ιδιώματα της νέας ελληνικής*. Αθήνα. Σελ. 166-167. Από το βιβλίο του Ν. Πολίτη *Παραδόσεις*, 1ος τόμ., 599-600, καθώς και ένα διαδικτυακό κείμενο για τη γλώσσα των νέων (https://photodentro.edu.gr/photodentro/Staseis_apenanti_sti_glwssa_twn_newn_pidx0033643/indexa_2_ethnos.html) το οποίο αντλεί από το Φωτόδεντρο. Στο πλαίσιο της μελέτης τους, οι μαθητές/-τριες καλούνται να εντοπίσουν και να καταγράψουν λέξεις-κλειδιά ή φράσεις που ανήκουν σε γλωσσικές ποικιλίες. Με αυτό τον τρόπο, εστιάζει την προσοχή τους στο θέμα που θα τους/τις απασχολήσει.
- Ρόλος μαθητών/-τριών: Οι μαθητές/-τριες μελετούν τα κείμενα, εντοπίζουν λέξεις-κλειδιά και φράσεις που συνδέονται με τη γλωσσική ποικιλία.
- Εκπαιδευτική στρατηγική: Ανεστραμμένη τάξη
- Οργάνωση της τάξης: Ατομική εργασία στο σπίτι
- Αλληλεπίδραση: Ο/Η μαθητής/-τρια και το υλικό στην e-class
- Εκπαιδευτικά μέσα: κείμενα στην e-class
- Χρόνος: 30 λεπτά (στο σπίτι)

Δραστηριότητα 2: Αφόρμηση (τάξη, 3 λεπτά).

Ως αφόρμηση, γίνεται αναπαραγωγή δύο διαφημίσεων σχετικών με τις γλωσσικές ποικιλίες στην τάξη (Δούκα κ.ά., 2016· Ράπτη & Γκαραβέλας, 2021): μία για τις γεωγραφικές (τα 22 πρώτα δευτερόλεπτα από τη διαφήμιση «Air Fast Tickets Κρητικοί») και μία για τις κοινωνικές ποικιλίες (Διαφήμιση «Στη μάνα σου το ’πες;», διάρκεια 51 δευτερόλεπτα).

- Ρόλος εκπαιδευτικού: Ο/Η εκπαιδευτικός αναπαράγει τις δύο διαφημίσεις, συνολικής διάρκειας 1 λεπτού και 13 δευτερολέπτων, στον διαδραστικό πίνακα. Πριν από την αναπαραγωγή, δίνει την οδηγία στους μαθητές: «Σημειώστε λέξεις και φράσεις που προέρχονται από γεωγραφικές ή κοινωνικές γλωσσικές ποικιλίες». Έτσι οι μαθητές εστιάζουν σε τύπους του κρητικού ιδιώματος και της γλώσσας των νέων, διαπιστώνοντας έμπρακτα τη γλωσσική ποικιλία.
- Πόλος μαθητών/-τριών: Παρακολουθούν τις διαφημίσεις και κρατούν σημειώσεις.
- Εκπαιδευτική Στρατηγική: Πρόσληψη λόγου σε πολυτροπικό κείμενο.
- Αλληλεπίδραση: Μαθητές/-τριες και διαφήμιση
- Εκπαιδευτικά μέσα: Διαδραστικός πίνακας
- Χρόνος: 3 λεπτά

Δραστηριότητα 3: Ανάλυση των διαφημίσεων με την αξιοποίηση του εργαλείου padlet με τη βοήθεια των tablet του σχολείου (τάξη, 15 λεπτά).

Ο/Η εκπαιδευτικός ξεκινά τη συζήτηση με καθοδηγητικές ερωτήσεις, όπως λ.χ. «Ποια εικόνα του διαλεκτόφωνου παρουσιάζεται στην πρώτη διαφήμιση;» και «Πώς παρουσιάζεται η γλώσσα των νέων στη δεύτερη διαφήμιση;». Κατόπιν, χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες και τους δίνει την οδηγία: Κάθε ομάδα να καταγράψει στο padlet: α) 2-3 χαρακτηριστικά της γλώσσας του Κρητικού της διαφήμισης και β) 2-3 χαρακτηριστικά της γλώσσας των νέων, όπως φαίνονται στον λόγο της πρωταγωνίστριας της διαφήμισης. Επίσης, τους ζητά να καταγράφουν τα σχόλιά τους.

- Ρόλος εκπαιδευτικού: Παρακολουθεί, ενθαρρύνει, σχολιάζει και καθοδηγεί τις μαθητικές ομάδες στην προσέγγιση του θέματος.
- Ρόλος μαθητών/-τριών: Είναι χωρισμένοι σε ομάδες των 4-5 ατόμων και συζητούν, εντοπίζουν στοιχεία στις διαφημίσεις και καταγράφουν τα συμπεράσματά τους στο Padlet.
- Εκπαιδευτική στρατηγική: Συνεργατική μάθηση.
- Οργάνωση της τάξης: Εργασία σε ομάδες με τη χρήση tablet.
- Αλληλεπίδραση: Συνεργασία στην ομάδα, Συνεργασία εκπαιδευτικού-ομάδων.
- Εκπαιδευτικά μέσα: Padlet, tablet.

Δραστηριότητα 4: Παραγωγή πολυτροπικού κειμένου με την αξιοποίηση του εργαλείου Canva με τη βοήθεια των tablet του σχολείου (τάξη, 25 λεπτά).

Ο/Η εκπαιδευτικός καθοδηγεί τις ομάδες, αξιοποιώντας τις δύο διαφημίσεις και τα κείμενα που είναι αναρτημένα στην ηλεκτρονική τάξη, να δημιουργήσουν ένα πολυτροπικό κείμενο-αφίσα με τη χρήση του εργαλείου Canva, με σκοπό να παρουσιάσουν με δημιουργικό τρόπο τα επιχειρήματά τους για την ποικιλία ως γλωσσικό πλούτο, συνδυάζοντας κείμενο και εικόνα. Μπορεί, προαιρετικά, να δώσει ένα πρότυπο canva στον διαδραστικό πίνακα.

- Ρόλος εκπαιδευτικού: Κατά τη διάρκεια της εργασίας, επισκέπτεται τις ομάδες και ενεργεί υποστηρικτικά, παρέχοντας ανατροφοδότηση και απαντώντας σε τυχόν απορίες. Στο τέλος, ζητά από τις ομάδες να παρουσιάσουν τις αφίσες τους στον διαδραστικό πίνακα, ώστε να ακολουθήσει συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης.
- Ρόλος μαθητών/-τριών: συνεργάζονται σε ομάδες, αξιοποιούν το Canva, εκφράζουν τις ιδέες τους, παράγουν πολυτροπικό κείμενο.
- Εκπαιδευτική στρατηγική: Συνεργατική μάθηση, παραγωγή πολυτροπικού κειμένου.
- Οργάνωση τάξης: Εργασία σε ομάδες
- Αλληλεπίδραση: Συνεργασία στην ομάδα, Συνεργασία εκπαιδευτικού-ομάδων.
- Εκπαιδευτικά μέσα: Διαδραστικός πίνακας, Canva, tablet, κείμενα.
- Χρόνος: 25 λεπτά.

Αξιολόγηση-Αναστοχασμός

Η αξιολόγηση είναι τόσο διαμορφωτική, στη διάρκεια της μάθησης, όσο και τελική, για τη συνολική αποτίμηση του σεναρίου.

Όσον αφορά στη διαμορφωτική, οι ομάδες αξιολογούνται στο Padlet με βάση τον εντοπισμό των βασικών χαρακτηριστικών του κρητικού ιδιώματος και της γλώσσας των νέων και την ακρίβεια με την οποία τα διατυπώνουν. Ο/Η εκπαιδευτικός παρέχει ομαδική ανατροφοδότηση, επισημαίνοντας τα σημεία βελτίωσης.

Αναφορικά με την τελική αξιολόγηση, οι ομάδες αξιολογούνται από τα πολυτροπικά κείμενα που δημιούργησαν στο Canva, με βάση την πληρότητα της πολυτροπικής τους παρουσίασης και την κριτική τους σκέψη. Και σε αυτή την περίπτωση ο/η εκπαιδευτικός παρέχει ομαδική ανατροφοδότηση.

Αναστοχαζόμενοι/-ες οι μαθητές/-τριες σχολιάζουν τι αποκόμισαν από την επαφή τους με τα κείμενα και τις διαφημίσεις, καθώς και με τις ομαδικές τους δραστηριότητες και συζητούν πόσο τους βοήθησε η πολυτροπική παρουσίαση στην έκφραση των ιδεών τους. Ο/Η εκπαιδευτικός αναστοχάζεται για τη συμβολή των εργαλείων Padlet και Canva στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης των μαθητών/-τριών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.

Douka, A., Fterniati, A. & Archakis, A. (2016). "Eidiseografikos logos kai kritiki glossiki ekpaidefsi sto plaisio ton polygrammatismon: Didaktikes protaseis gia to glossiko mathima tis V΄ lykeiou". Sto A. G. Stamou, P. Politis & A. Archakis (epim.), *Glossiki poikilotita kai kritikoi grammatismoi ston logo tis mazikis koultouras: Ekpaideftikes protaseis gia to glossiko mathima*. Kavala: Saita, 164-202.

Kalantzis, M., Cope, B., Stellakis, N., Arvaniti, E. (2019). *Grammatismoi.* Athina: Kritiki.

Kontosopoulos, N. G. 1994. *Dialektoi kai idiomata tis neas ellinikis*. Athina. Sel. 152-153. Apo tin efimerida I foni tis Ierapetras, 11/9/1980.

Matsangouras (2008). *Omadosynergatiki Didaskalia kai Mathisi*. Athina: Ekdoseis Grigori.

Rapti, M. & Gkaravelas, K. (2021). "I glossiki ekpaidefsi os kritiki stasi apenanti sto diafimistiko logo". *S.K.E.Ps.Y.*, 10 (79-91).

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.

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

https://canva.com (imer. prosvasis: 23/02/2026).

https://eclass.sch.gr (imer. prosvasis: 23/02/2026).

https://greek-language.gr (imer. prosvasis: 23/02/2026).

https://padlet.com (imer. prosvasis: 23/02/2026).

https://photodendro.edu.gr (imer. prosvasis: 23/02/2026).

Λαϊκό παραμύθι και ψηφιακά εργαλεία: Μια διδακτική πρόταση

Ντάγκας Νικόλαος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μεταδιδακτορικός Ερευνητής

Περίληψη

Στο παρόν διδακτικό σενάριο προσεγγίζουμε το λαϊκό παραμύθι «Ο φτωχός και τα γρόσια», αξιοποιώντας παιδαγωγικά μια ευρεία γκάμα σύγχρονων ψηφιακών εργαλείων στο πλαίσιο του μοντέλου TPACK. Το σενάριο εντάσσεται στο μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας και απευθύνεται σε μαθητές/τριες της Α΄ τάξης του γυμνασίου. Βασική επιδίωξη αποτελεί η κριτική πρόσληψη και η δημιουργική ανταπόκριση στον κόσμο που προβάλλει το λογοτεχνικό κείμενο, μέσα από μια βιωματική ψυχαγωγική εμπειρία με τη βοήθεια των ΤΠΕ. Οι μαθησιακές δραστηριότητες διαρθρώνονται σε δύο διδακτικές ώρες. Η πρώτη ώρα αφιερώνεται το προαναγνωστικό και κυρίως αναγνωστικό στάδιο, όπου οι μαθητές/τριες ανακαλούν/ενεργοποιούν προηγούμενες γνώσεις για το λαϊκό παραμύθι, προσλαμβάνουν δημιουργικά το λογοτεχνικό κείμενο και υλοποιούν ομαδικές δραστηριότητες αναγνωστικής ανταπόκρισης. Η δεύτερη ώρα αφιερώνεται στο κυρίως αναγνωστικό και μεταναγνωστικό στάδιο, όπου οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν, συζητούν και αξιολογούν τις ομαδικές εργασίες, αναστοχάζονται στην ολομέλεια της τάξης και αυτοαξιολογούνται σε ατομικό επίπεδο. Το άρθρο ολοκληρώνεται με μια σύντομη κριτική αποτίμηση του σεναρίου, εναλλακτικές δυνατότητες τροποποίησης και προτεινόμενες διαθεματικές συγκλίσεις.

Λέξεις-Κλειδιά: Διδασκαλία της λογοτεχνίας, γυμνάσιο, ελληνικό λαϊκό παραμύθι, ψηφιακά εργαλεία, TPACK

Folk tale and digital tools: A teaching scenario

Ntagkas Nikolaos, Philologist-Linguist, Postdoctoral Researcher

Abstract

The present teaching scenario approaches the Greek folk tale “The poor man and the Ottoman piasters” by pedagogically utilizing a wide range of contemporary digital tools within the framework of the TPACK model. The scenario is implemented in the course of Modern Greek literature and is addressed to first-grade students in junior high school. Its primary objective is the critical reception and creative response to the world projected by the literary text, through an engaging learning experience supported by ICT. The learning activities are structured into two teaching periods. The first period is devoted to the pre-reading and main reading stages, during which students recall and activate prior knowledge about the folk tale genre, creatively engage with the literary text, and carry out collaborative reader-response activities. The second period focuses on the main reading and post-reading stages, where students present, discuss, and evaluate their group work, reflect collectively in plenary discussion, and engage in individual self-assessment. The article concludes with a brief critical evaluation of the scenario, alternative possibilities for its modification, and proposed interdisciplinary

connections.

Key-Words: Literature teaching, junior high school, Greek folk tale, digital tools, TPACK

Εισαγωγή

Ένα ιδιαίτερα προσφιλές και γοητευτικό είδος λογοτεχνικής έκφρασης αποτελεί το λαϊκό παραμύθι. Με τη σοφία του, την ικανότητά του να δίνει απλές αλλά καίριες απαντήσεις στους προβληματισμούς του ανθρώπου, να υποκινεί τη λογική, να υποβάλλει εικόνες που διεγείρουν και ενεργοποιούν τη φαντασία, το λαϊκό παραμύθι έχει τη δύναμη να δημιουργεί «παράδεισους» για τους αναγνώστες/ακροατές, προσφέροντας αισθητική απόλαυση, γνώση, απόδραση από τη ρουτίνα, καταφύγιο και παρηγοριά στις καθημερινές δυσκολίες (Chatzitaki-Kapsomenou & Parasoglou, 2012, p. 13). Το λαϊκό παραμύθι έχει μελετηθεί υπό το πρίσμα διαφορετικών επιστημονικών και διεπιστημονικών προσεγγίσεων (φιλολογικών, γλωσσολογικών, δομικών, λαογραφικών, ανθρωπολογικών, εθνογραφικών, κοινωνιολογικών, ψυχαναλυτικών, βλ. Chatzitaki-Kapsomenou & Parasoglou, 2012; Loukatos, 2015; Skouteri-Didaskalou, 1993), μεταξύ των οποίων και η παιδαγωγική προσέγγιση (Kyameti, 2012).

Στο παρόν άρθρο προτείνουμε ένα διδακτικό σενάριο με σημείο αναφοράς το νεοελληνικό λαϊκό παραμύθι «Ο φτωχός και τα γρόσια» (Pylarinos et al., 2025, pp. 186–187). Το σενάριο απευθύνεται σε μαθητές/τριες της Α΄ τάξης του γυμνασίου, εντάσσεται στο μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας και εμπίπτει στη θεματική ενότητα «Η βιοπάλη – Το αγωνιστικό πνεύμα του ανθρώπου» (Pylarinos et al., 2025, pp. 185–198). Το σενάριο υλοποιείται σε δύο διδακτικές ώρες και περιλαμβάνει: ανάκληση/ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης για το λαϊκό παραμύθι· ανάγνωση/ακρόαση και γλωσσική επεξεργασία του λογοτεχνικού κειμένου· πρόσληψη του λογοτεχνικού κειμένου και αναγνωστική ανταπόκριση των μαθητών/τριών· παρουσίαση των αναγνωστικών ανταποκρίσεων και συζήτηση· δημοσκόπηση και αυτοαξιολόγηση των μαθητών/τριών. Η προστιθέμενη αξία του παρόντος σεναρίου σε σχέση με παλαιότερες διδακτικές προτάσεις για το συγκεκριμένο λαϊκό παραμύθι (Naki & Gerakini, 2015; Patio & Mouratidou, 2017) έγκειται στην παιδαγωγική αξιοποίηση μιας ευρείας γκάμας σύγχρονων ψηφιακών εργαλείων (Padlet, Kahoot, Prezi, Canva AI, Storybird, Mentimeter) στο πλαίσιο του μοντέλου TPACK, τα οποία κατορθώνουν να εμπλέξουν τους/τις μαθητές/τριες σε μια δημιουργική ανταπόκριση στον κόσμο που προβάλλει το παραμύθι, μέσα από το βίωμα μιας συνεργατικής, διαδραστικής και πολυτροπικής ψυχαγωγικής εμπειρίας.

Στοχοθεσία

Κεντρικός στόχος της διδακτικής παρέμβασης είναι οι μαθητές/τριες να προσεγγίσουν το λαϊκό παραμύθι «Ο φτωχός και τα γρόσια» με βιωματικό τρόπο και να το επεξεργαστούν κριτικά, κατανοώντας τα βασικά δομικά και αφηγηματικά του χαρακτηριστικά, τα συναισθήματα των προσώπων και το κοινωνικοϊστορικό πλαίσιο μιας παλαιότερης

εποχής. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στα αξιακά δίπολα «φτώχεια – πλούτος» και «ευτυχία – δυστυχία», με σκοπό την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της αναγνωστικής ευχαρίστησης, καθώς και των δεξιοτήτων ερμηνείας και πολυτροπικής έκφρασης.

Όσον αφορά τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, σε γνωστικό επίπεδο επιδιώκουμε: (α) οι μαθητές/τριες να εξοικειωθούν με την ανάγνωση/ακρόαση του λογοτεχνικού κειμένου· (β) να αναγνωρίζουν τα βασικά στοιχεία της αφηγηματικής δομής (πρόσωπα, πλοκή, αφηγηματική τεχνική)· (γ) να εντοπίζουν και να ερμηνεύουν τα συναισθήματα των ηρώων και τη σταδιακή τους μεταβολή· (δ) να κατανοούν τον ρόλο και τη λειτουργία του διαλόγου μέσα στην αφήγηση· (ε) να αναγνωρίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του λαϊκού παραμυθιού ως λογοτεχνικού είδους (ύφος, τεχνοτροπία, συμβάσεις, επιμύθιο, αξιακό περιεχόμενο)· (στ) να αντιλαμβάνονται τη συμβολή της ψηφιακής επεξεργασίας στην εις βάθος κατανόηση της μορφής και του περιεχομένου του λογοτεχνικού έργου.

Σχετικά με τις δεξιότητες και ικανότητες, επιδιώκουμε: (α) οι μαθητές/τριες να αξιοποιούν ψηφιακά εργαλεία κατά την πρόσληψη και τη δημιουργική επεξεργασία του λογοτεχνικού κειμένου· (β) να συνεργάζονται σε σύγχρονα ψηφιακά περιβάλλοντα, συμμετέχοντας σε παιγνιώδεις δραστηριότητες· (γ) να μετασχηματίζουν το λογοτεχνικό κείμενο σε πολυτροπική ψηφιακή μορφή· (δ) να καλλιεργήσουν δεξιότητες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης ως προς την αναγνωστική ανταπόκριση στο λογοτεχνικό κείμενο.

Τέλος, αναφορικά με τις στάσεις των μαθητών/τριών, επιδιώκουμε: (α) οι μαθητές/τριες να διαμορφώσουν θετική στάση απέναντι στην ανάγνωση λογοτεχνικών αφηγήσεων· (β) να εκτιμήσουν τις λογοτεχνικές αρετές του λαϊκού παραμυθιού· (γ) να αναγνωρίσουν τη σημασία της ομαδοσυνεργατικής μάθησης και της ψηφιακής αλληλεπίδρασης στην εκπαιδευτική διαδικασία· (δ) να ευαισθητοποιηθούν και να προβληματιστούν γύρω από θεμελιώδη κοινωνικά και υπαρξιακά ζητήματα, όπως η φτώχεια, ο πλούτος, η κοινωνική ανισότητα, η προσωπική και οικογενειακή ευτυχία.

Θεωρητικό και παιδαγωγικό πλαίσιο

Το παρόν διδακτικό σενάριο εδράζεται στις αρχές της πολυτροπικότητας (Kress, 2010) και του κριτικού γραμματισμού (Halliday & Matthiessen, 2014), αντιμετωπίζοντας τη λογοτεχνία ως κοινωνικά και πολιτισμικά προσδιορισμένη πρακτική νοηματοδότησης. Στο πλαίσιο αυτό, η αξιοποίηση ποικίλων σημειωτικών τρόπων (λεκτικού, οπτικού, ψηφιακού) και η ενσωμάτωση στοιχείων από τις ΤΠΕ συμβάλλουν στη διεύρυνση των τρόπων πρόσληψης και ερμηνείας του λογοτεχνικού κειμένου (Kiosses & Chatzimavroudi, 2020; Nikolaidou, 2009; Tzimogiannis, 2019). Επιπλέον, η μαθησιακή διαδικασία προσεγγίζεται από μια εποικοδομιστική και κοινωνικοπολιτισμική οπτική (Bruner, 1996; Vygotsky, 1978), σύμφωνα με την οποία η γνώση οικοδομείται ενεργά μέσα από την αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών με το κείμενο, τους/τις συμμαθητές/τριές τους, το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο και το πολιτισμικό περιβάλλον.

Η διδασκαλία της πρόσληψης λόγου οργανώνεται σε τρία διακριτά αλλά αλληλοσυνδεόμενα στάδια (Michalis, 2020), τα οποία περιλαμβάνουν την ενεργοποίηση των προϋπαρχουσών γνώσεων και εμπειριών των μαθητών/τριών (προαναγνωστικό/προακροαστικό στάδιο), την κριτική προσέγγιση του κειμένου κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ή ακρόασης (κυρίως αναγνωστικό/ακροαστικό στάδιο), καθώς και τη μεταγενέστερη αναστοχαστική επεξεργασία μέσω συζήτησης, αξιολόγησης και δραστηριοτήτων εμβάθυνσης και επέκτασης (μεταναγνωστικό/μετακροαστικό στάδιο). Η σταδιακή αυτή προσέγγιση ενισχύει τη συνειδητή συμμετοχή των μαθητών/τριών και υποστηρίζει την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Παράλληλα, το σενάριο υιοθετεί τις αρχές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και της βιωματικής μάθησης στο πλαίσιο του μοντέλου TPACK, που προϋποθέτει τον λειτουργικό συνδυασμό της γνώσης του περιεχομένου, της παιδαγωγικής και της τεχνολογίας (Koehler et al., 2013; Mishra, 2019; Mishra & Koehler, 2006). Σε αυτό το πλαίσιο, εφαρμόζονται πρακτικές μάθησης μέσω παιχνιδιού (Plass et al., 2015), με τη χρήση ψηφιακών εφαρμογών που ενισχύουν την ενεργό εμπλοκή, μειώνουν το άγχος και ανταποκρίνονται σε διαφορετικά μαθησιακά στιλ. Η παιχνιδοποίηση αξιοποιείται τόσο για τον έλεγχο της κατανόησης όσο και για την ενίσχυση της αναγνωστικής ανταπόκρισης και της ενσυναίσθησης. Επίσης, η συνεργατική μάθηση (Johnson & Johnson, 1999; 2009) υποστηρίζεται μέσω ψηφιακών εργαλείων που επιτρέπουν την ταυτόχρονη καταγραφή ιδεών, τη συλλογική οπτικοποίηση του λογοτεχνικού κειμένου και τη δημιουργική γραφή σε πραγματικό χρόνο. Μέσα από αυτές τις πρακτικές καλλιεργούνται δεξιότητες συνεργασίας, ψηφιακού γραμματισμού και δημιουργικής έκφρασης, ενώ ενισχύεται το κίνητρο για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Ακόμη, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον κριτικό αναστοχασμό (Smith, 2011), ο οποίος ενσωματώνεται ως οργανικό στοιχείο του σεναρίου. Μέσω κατάλληλων ψηφιακών εργαλείων συλλέγονται οι απόψεις και οι εμπειρίες των μαθητών/τριών, παρέχοντας τη δυνατότητα άμεσης αποτύπωσης και ανάλυσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η διαδικασία αυτή συμβάλλει τόσο στην αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση των μαθητών/τριών, όσο και στη συνολική αποτίμηση της διδακτικής παρέμβασης. Κατά συνέπεια, η επιλογή και η αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων δεν γίνεται αποσπασματικά, αλλά υπηρετεί συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους και παιδαγωγικές στρατηγικές.

Σύνδεση με τα ισχύοντα στο σχολείο και προϋποθέσεις υλοποίησης

Το σενάριο αφορά το μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας στην Α΄ τάξη του γυμνασίου και, ειδικότερα, τη διδακτική ενότητα «Η βιοπάλη – Το αγωνιστικό πνεύμα του ανθρώπου» του σχολικού εγχειριδίου (Pylarinos et al., 2025, pp. 185–198). Ο σχεδιασμός και η στοχοθεσία του σεναρίου συνάδουν με τη διδακτέα ύλη και τις οδηγίες διδασκαλίας του μαθήματος για το σχολικό έτος 2025–2026 (ΙΕΠ), καθώς και με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της λογοτεχνίας στο γυμνάσιο (ΦΕΚ 694/Β/10-02-2023).

Το σενάριο διαρκεί δύο διδακτικές ώρες και για την υλοποίησή του απαιτείται: (α) διαδραστικός πίνακας για την απρόσκοπτη υλοποίηση των δραστηριοτήτων καθ’ όλη τη

διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας· (β) ταμπλέτες (tablets) για την ομαδική και ατομική εργασία των μαθητών/τριών· (γ) πλατφόρμα E-Class (https://eclass.sch.gr/) για τον διαμοιρασμό των υπερσυνδέσμων των δραστηριοτήτων στους/τις μαθητές/τριες· (δ) διαδραστικό σχολικό βιβλίο (https://ebooks.edu.gr/ebooks/) για την πρόσβαση στο λογοτεχνικό κείμενο κατά την ανάγνωση και επεξεργασία του κειμένου· (ε) ιστότοπος «Πύλη για την ελληνική γλώσσα» (https://www.greek-language.gr/greekLang/index.html) για την πρόσβαση στο «Λεξικό της κοινής νεοελληνικής» κατά τη γλωσσική επεξεργασία του κειμένου· (στ) ψηφιακό εργαλείο Padlet (https://padlet.com/) για την ανάκληση/ενεργοποίηση των προηγούμενων γνώσεων σχετικά με το λαϊκό παραμύθι κατά το προαναγνωστικό στάδιο, καθώς και για τη συνεργατική αποτύπωση του μηνύματος («ηθικού διδάγματος») του παραμυθιού· (ζ) ψηφιακό εργαλείο Kahoot (https://kahoot.it/) για το κουίζ με ερωτήσεις κατανόησης κατά την πρόσληψη του λογοτεχνικού κειμένου· (η) ψηφιακό εργαλείο Prezi (https://prezi.com/) για την παρουσίαση των τυπικών χαρακτηριστικών του λαϊκού παραμυθιού ως λογοτεχνικού είδους· (θ) ψηφιακό εργαλείο Canva AI (https://www.canva.com/ai-assistant/) για τη δημιουργία εικόνων με έμφαση στα συναισθήματα των προσώπων του κειμένου· (ι) ψηφιακό εργαλείο Storybird (https://storybird.com/) για τη μετατροπή του λογοτεχνικού κειμένου σε ψηφιακή αφήγηση· (ια) ψηφιακό εργαλείο Mentimeter (https://www.mentimeter.com/) για τη δημοσκόπηση με σκοπό την ενίσχυση της ενσυναίσθησης και την αντιμετώπιση της διλημματικής κατάστασης· (ιβ) ψηφιακό εργαλείο Google Forms (https://docs.google.com/forms/u/0/) για τις ερωτήσεις αξιολόγησης των ομαδικών εργασιών και ατομικής αυτοαξιολόγησης των μαθητών/τριών στο τέλος του διδακτικού σεναρίου.

Ως προς τις προϋποθέσεις μάθησης, σε γνωστικό επίπεδο οι μαθητές/τριες θα πρέπει να έχουν μια σχετική εξοικείωση με την ανάγνωση/ακρόαση λογοτεχνικών κειμένων, καθώς και με μορφές δημιουργικής ανταπόκρισης στον κόσμο που προβάλλουν τα κείμενα. Καλό είναι, επίσης, να έχουν μια προγενέστερη επαφή με το λαϊκό παραμύθι ως λογοτεχνικό είδος και με τα βασικά του γνωρίσματα, λ.χ., μέσω της διδασκαλίας του λαϊκού παραμυθιού «Το πιο γλυκό ψωμί» (ενότητα «Λαογραφικά» του σχολικού εγχειριδίου, Pylarinos et al., 2025, pp. 18–21) ή του αφηγήματος «Ο παππούς και το εγγονάκι» του Λ. Τολστόι (ενότητα «Οικογενειακές σχέσεις» του σχολικού εγχειριδίου, Pylarinos et al., 2025, pp. 43–44) που προσιδιάζει στο λαϊκό παραμύθι. Σε κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο, είναι απαραίτητη η προηγούμενη εμπειρία συμμετοχής σε ομαδοσυνεργατικές εργασίες και συλλογικές δράσεις στο πλαίσιο της αναγνωστικής και ερμηνευτικής κοινότητας της τάξης, καθώς και η ικανότητα αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών σύμφωνα με το μαθησιακό συμβόλαιο της τάξης. Τέλος, σε ψηφιακό επίπεδο, οι μαθητές/τριες χρειάζεται να έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο και να είναι εξοικειωμένοι με τις υπολογιστικές συσκευές, τους διαδικτυακούς πόρους και τα ψηφιακά εργαλεία που θα κληθούν να αξιοποιήσουν στην πορεία της μαθησιακής διαδικασίας.

Πορεία υλοποίησης

Το σενάριο καλύπτει δύο διδακτικές ώρες και υλοποιείται εντός της σχολικής αίθουσας. Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες των 5–6 ατόμων και κάθε ομάδα χρησιμοποιεί μία ταμπλέτα.

Πρώτη διδακτική ώρα

Δραστηριότητα 1: Ιδεοθύελλα με τη χρήση του Padlet για την ανάκληση/ενεργοποίηση των προηγούμενων γνώσεων σχετικά με το λαϊκό παραμύθι (προαναγνωστικό στάδιο, 5 λεπτά). Ο/Η εκπαιδευτικός έχει δημιουργήσει στο Padlet έναν πίνακα με τη μορφή «τοίχου» (wall), όπου τίθεται το ερώτημα «*Ποιο είναι το πρώτο πράγμα που σας έρχεται στο μυαλό για τα λαϊκά παραμύθια;*». Κοινοποιεί τον υπερσύνδεσμο (https://padlet.com/nntagkas/padlet-5h6qhf4541fk8z3s) στους/τις μαθητές/τριες μέσω E-Class και προβάλλει τον τοίχο του Padlet στον διαδραστικό πίνακα. Οι μαθητές/τριες καταγράφουν τις ιδέες τους στο Padlet χρησιμοποιώντας τις ταμπλέτες.

Δραστηριότητα 2: Ανάγνωση/ακρόαση και γλωσσική επεξεργασία του λογοτεχνικού κειμένου με τη χρήση ηλεκτρονικού λεξικού (κυρίως αναγνωστικό στάδιο, 5 λεπτά). Ο/Η εκπαιδευτικός διαβάζει ηχηρά το λογοτεχνικό κείμενο, προβάλλοντάς το στον διαδραστικό πίνακα από το διαδραστικό σχολικό βιβλίο. Οι μαθητές/τριες διαβάζουν σιωπηρά το κείμενο, ακούγοντας συγχρόνως την ανάγνωση από τον/την εκπαιδευτικό. Χρησιμοποιώντας τις ταμπλέτες, αναζητούν τις άγνωστες λέξεις στο διαδραστικό σχολικό βιβλίο και στο Λεξικό της κοινής νεοελληνικής (ιστότοπος «Πύλη για την ελληνική γλώσσα»).

Δραστηριότητα 3: Κουίζ στο Kahoot για την πρόσληψη του λογοτεχνικού κειμένου (κυρίως αναγνωστικό στάδιο, 10 λεπτά). Ο/Η εκπαιδευτικός έχει προετοιμάσει στο Kahoot ένα κουίζ με ερωτήσεις κλειστού τύπου που αφορούν την ιστορία, τα πρόσωπα, τα νοήματα και τα γνωρίσματα του αφηγηματικού λόγου, προκειμένου οι μαθητές/τριες να εμπεδώσουν τα βασικά σημεία του κειμένου με παιγνιώδη τρόπο. Μέσω του E-Class διαμοιράζεται τον υπερσύνδεσμο (https://create.kahoot.it/details/00ea148b-5bb7-4b69-a790-a39414f9d69a) και τον κωδικό PIN (329525) με τις ομάδες των μαθητών/τριών, που απαντούν στις ερωτήσεις χρησιμοποιώντας τις ταμπλέτες. Το ίδιο το ψηφιακό εργαλείο παρέχει ανατροφοδότηση στις ομάδες κατά την υλοποίηση της δραστηριότητας, ενώ οι σωστές απαντήσεις παρουσιάζονται και στην ολομέλεια στο τέλος της δραστηριότητας.

Δραστηριότητα 4: Αναγνωστική ανταπόκριση των μαθητών/τριών μέσα από ομαδικές εργασίες με τη βοήθεια ψηφιακών εργαλείων (κυρίως αναγνωστικό στάδιο, 25 λεπτά). Ο/Η εκπαιδευτικός αναθέτει μια διαφορετική υποδραστηριότητα σε κάθε ομάδα, με διαμοιρασμό των σχετικών υπερσυνδέσμων στο E-Class. Οι μαθητές/τριες υλοποιούν κατά ομάδες τις υποδραστηριότητες που τους έχουν ανατεθεί. Η πρώτη ομάδα («Λαογράφοι») παρουσιάζει στο Prezi τα τυπικά χαρακτηριστικά του λαϊκού παραμυθιού (αόριστος τόπος και χρόνος, ανώνυμα πρόσωπα, γραμμική αφήγηση, αφηγητής-

παντογνώστης, θεματικά μοτίβα «πλούτος – δυστυχία» vs. «φτώχεια – ευτυχία»). Η δεύτερη ομάδα («Ζωγράφοι») δημιουργεί τέσσερις εικόνες στο Canva AI εστιάζοντας στα συναισθήματα των προσώπων της ιστορίας (η οικογενειακή ευτυχία του φτωχού, η περιέργεια του πλούσιου, η δυστυχία εξαιτίας του αναπάντεχου πλουτισμού, η λυτρωτική επιστροφή των χρημάτων). Η τρίτη ομάδα («Παραμυθάδες») χρησιμοποιεί το Storybird για τη μετατροπή του λογοτεχνικού κειμένου σε ψηφιακή αφήγηση, συνδυάζοντας λόγο και εικόνα. Η τέταρτη ομάδα («Καλλιτέχνες του Δρόμου») αποτυπώνει ένα σύνθημα-μήνυμα σχετικά με το επιμύθιο της ιστορίας («Τα λεφτά δεν φέρνουν την ευτυχία») σε έναν τοίχο του Padlet, παίζοντας με το μέγεθος, το χρώμα και τον τύπο της γραμματοσειράς. Καθ' όλη τη διάρκεια, ο/η εκπαιδευτικός καθοδηγεί, υποστηρίζει και διευκολύνει την εργασία των ομάδων.

Δεύτερη διδακτική ώρα

Δραστηριότητα 5: Παρουσίαση των αναγνωστικών ανταποκρίσεων και συζήτηση (κυρίως αναγνωστικό και μεταναγνωστικό στάδιο, 25 λεπτά). Κάθε ομάδα παρουσιάζει το αποτέλεσμα της εργασίας της στην ολομέλεια της τάξης με τη βοήθεια του διαδραστικού πίνακα. Οι μαθητές/τριες συζητούν, σχολιάζουν και αξιολογούν τις εργασίες των ομάδων με κριτήρια τη συνάφεια, την πληρότητα, την πρωτοτυπία, την αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων, την αισθητική και την αποτελεσματικότητα (σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert, https://forms.gle/8duG76AE4U1Ja5F16). Ο/Η εκπαιδευτικός κινείται στο παρασκήνιο, αναλαμβάνοντας τον ρόλο του συντονιστή.

Δραστηριότητα 6: Δημοσκόπηση με τη χρήση του Mentimeter (μεταναγνωστικό στάδιο, 10 λεπτά). Ο/Η εκπαιδευτικός οργανώνει μια δημοσκόπηση στο ψηφιακό εργαλείο Mentimeter, θέτοντας στους/τις μαθητές/τριες το δίλημμα «*Εσύ θα κρατούσες ή θα επέστρεφες τα γρόσια, εάν βρισκόσουν στη θέση του φτωχού;*» και, περαιτέρω, το ερώτημα «*Σε περίπτωση που κρατούσες τα γρόσια, πώς θα τα αξιοποιούσες;*». Οι μαθητές/τριες συμμετέχουν στη δημοσκόπηση ατομικά, απαντώντας στις δύο ερωτήσεις ενεργοποιώντας τον σχετικό υπερσύνδεσμο (https://www.menti.com/alsy9d7fwcge) με τη χρήση ταμπλέτας. Τα αποτελέσματα της δημοσκόπησης παρουσιάζονται και σχολιάζονται στην ολομέλεια με τη βοήθεια του διαδραστικού πίνακα.

Δραστηριότητα 7: Αυτοαξιολόγηση των μαθητών/τριών (μεταναγνωστικό στάδιο, 10 λεπτά). Ο/Η εκπαιδευτικός έχει δημιουργήσει μια φόρμα Google με ερωτήσεις για την αυτοαξιολόγηση των μαθητών/τριών, την οποία διαμοιράζεται μέσω του E-Class (https://forms.gle/Yc3Whjsg4p5syoEv5). Οι ερωτήσεις είναι διαβαθμισμένης κλίμακας ή σύντομης απάντησης και ελέγχουν την κατανόηση του μαθήματος, τα δύσκολα και τα ενδιαφέροντα σημεία της διδασκαλίας, την προσωπική συνεισφορά του/της μαθητή/τριας στη μαθησιακή διαδικασία. Κάθε μαθητής/τρια αυτοαξιολογείται απαντώντας ατομικά τις ερωτήσεις στο Google Forms με τη χρήση ταμπλέτας. Οι απαντήσεις εξάγονται σε ένα φύλλο Google, παρουσιάζονται και συζητιούνται στην ολομέλεια της τάξης.

Κριτική αποτίμηση και δυνατότητες τροποποίησης

Η αξιολόγηση του διδακτικού σεναρίου οργανώνεται σε διαμορφωτικό και τελικό επίπεδο, ενώ πλαισιώνεται από συστηματικό αναστοχασμό. Κατά τη διάρκεια υλοποίησης των δραστηριοτήτων, οι μαθητές/τριες υποστηρίζονται με συνεχή ανατροφοδότηση από τους/τις συμμαθητές/τριές τους εντός των ομάδων, τον/την εκπαιδευτικό, αλλά και τα ίδια τα ψηφιακά εργαλεία. Με την ολοκλήρωση των αναγνωστικών ανταποκρίσεων, αξιολογούν τόσο τις εργασίες των άλλων ομάδων όσο και της δικής τους ομάδας, ενώ προχωρούν και σε ατομική αυτοαξιολόγηση με βάση συγκεκριμένα ερωτήματα. Παράλληλα διεξάγεται αναστοχαστική συζήτηση, όπου οι μαθητές/τριες αποτιμούν τις δυσκολίες και τα θετικά στοιχεία της εμπειρίας τους, ενώ ο/η εκπαιδευτικός επανεκτιμά την παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων, τη διαχείριση του χρόνου και τον βαθμό της αναγκαίας τεχνικής υποστήριξης.

Το σενάριο κρίνεται ιδιαίτερα απαιτητικό ως προς τις προϋποθέσεις επιτυχούς εφαρμογής του, που έχουν να κάνουν γενικότερα με τη μαθησιακή διαδικασία (ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, αυτορρύθμιση συμπεριφοράς, δημιουργική ανταπόκριση) και ειδικότερα με την ποικιλία των προς αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων. Γι’ αυτό προτείνεται η υλοποίηση του σεναρίου κατά τη διάρκεια του δεύτερου τετραμήνου, προκειμένου οι μαθητές/τριες της Α΄ τάξης να πληρούν τα προαπαιτούμενα σε επαρκές επίπεδο.

Σε περίπτωση που η σχολική μονάδα δεν διαθέτει διαδραστικούς πίνακες ή ταμπλέτες, η μαθησιακή διαδικασία δύναται να λάβει χώρα εξ ολοκλήρου στο σχολικό εργαστήριο πληροφορικής με τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών και βιντεοπροβολέα. Επιπλέον, εφόσον ο/η εκπαιδευτικός κρίνει σκόπιμη την ανακατανομή του διδακτικού χρόνου εντός της τάξης, μπορεί να αναθέσει ορισμένες δραστηριότητες (λ.χ. Δραστηριότητες 1, 2, 3) στους μαθητές/τριες κατ’ οίκον, με τη μορφή ανεστραμμένης τάξης μέσω του E-Class.

Τέλος, το σενάριο μπορεί να επεκταθεί σε μια συστάδα κειμένων, συνεξετάζοντας επίσης το λαϊκό παραμύθι «Το πιο γλυκό ψωμί» και το αφήγημα «Ο παππούς και το εγγονάκι», που περιλαμβάνονται στο σχολικό βιβλίο για τη νεοελληνική λογοτεχνία της Α΄ τάξης (Pylarinos et al., 2025). Περαιτέρω, το σενάριο παρουσιάζει διαθεματικές/διεπιστημονικές συγκλίσεις με τα μαθήματα της νεοελληνικής γλώσσας (γεωγραφική γλωσσική ποικιλία, διάλεκτοι και ιδιώματα της νέας ελληνικής), της ιστορίας (νομισματική) και της μουσικής (έγχορδα μουσικά όργανα, λαϊκή παραδοσιακή μουσική). Στο πλαίσιο της διαθεματικότητας/διεπιστημονικότητας, οι μαθητές/τριες θα μπορούσαν να αναλάβουν ορισμένα πρότζεκτ (λ.χ. ερευνητική εργασία, ηλεκτρονική παρουσίαση, ιστοεξερεύνηση) σχετικά με το γλωσσικό ιδίωμα της Νάξου (χαρακτηριστικά γνωρίσματα, τυπολογία, γλωσσική αλλαγή, σχέση με άλλα ιδιώματα και διαλέκτους), την ιστορία του νεοελληνικού νομίσματος (γρόσι, φοίνικας, δραχμή, ευρώ), τη διαχρονική εξέλιξη της ελληνικής λύρας (αρχαιοελληνική, βυζαντινή, κρητική, ποντιακή, θρακιώτικη).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Chatzitaki-Kapsomenou, Ch., & Parasoglou, G. M. (Eds.). (2012). *To neoelliniko laiko paramythi*. Thessaloniki: Institute of Modern Greek Studies.

Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* [4th ed.]. London, New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning* [5th ed.]. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher, 38*(5), 365–379.

Kiosses, S., & Chatzimavroudi, E. (2020). *I logotechnia sti defterovathmia ekpaidefsi: Ermineftiki, kritiki kai dimiourgiki prosengisi ton logotechnikon keimenon*. Athina: Kritiki.

Koehler, M. J., Mishra, P., & Cain, W. (2013). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Journal of Education, 193*(3), 13–20.

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London, New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Kyameti, M. N. (2012). *To elliniko laiko paramythi: I paidagogiki tou axiopoiisi*. Master thesis, Aristotle University of Thessaloniki.

Loukatos, D. (2015). *Eisagogi stin elliniki laografia* [4th ed.]. Athina: Morfotiko Idryma Ethnikis Trapezis.

Michalis, A. (2020). *Glossiki didaskalia kai praktikes grammatismou sti defterovathmia ekpaidefsi*. Athina: Gutenberg.

Mishra, P. (2019). Considering contextual knowledge: The TPACK diagram gets an upgrade. *Journal of Digital Learning in Teacher Education, 35*(2), 76–78.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017–1054.

Naki, S., & Gerakini, A. (2015). *Kokkini klosti demeni ...* [teaching scenario].

Thessaloniki: Center for the Greek Language, Greek Ministry of Education.

Nikolaidou, S. (2009). *Logotechnia kai nees technologies: Apo ti theoria sti didaktiki praxi*. Athina: Kedros.

Patio, M., & Mouratidou, E. (2017). *Diathematiko didaktiko senario: Theatro sto radiofono. O ftochos kai ta grosia*. In F. Gousias (Ed.), *Praktika tou 4ou Synedriou «Neos Paidagogos»* (pp. 2386–2395). Athina: Neos Paidagogos.

Plass, J. L., Homer, B. D., & Kinzer, C. K. (2015). Foundations of game-based learning. *Educational Psychologist, 50*(4), 258–283.

Pylarinos, Th., Chatzidimitriou, S., & Varelas, L. (2025). *Keimena neoellinikis logotechnias A΄ gymnasiou*. Patra: Greek Ministry of Education, Institute of Educational Policy, Diofantos.

Skouteri-Didaskalou, E. (1993). *Ta paramythia stin evropaiki kai ti neoelliniki paradosi: Istorikes kai politismikes diadromes*. Thessaloniki: Aristotle University of Thessaloniki.

Smith, E. (2011). Teaching critical reflection. *Teaching in Higher Education, 16*(2), 211–223.

Tzimogiannis, A. (2019). *Psifiakes technologies kai mathisi tou 21ou aiona*. Athina: Kritiki.

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

Μάθηση του υδρολογικού κύκλου σε μαθητές της Β' δημοτικού σχολείου μέσω πρακτικών των φυσικών επιστήμων και ψηφιακών τεχνολογιών

Δήμητρα Μπουτσιούκη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, M.Sc.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει τη συμβολή μιας διδακτικής παρέμβασης βασισμένης στις πρακτικές των φυσικών επιστημών και τις ψηφιακές τεχνολογίες για τη μάθηση του υδρολογικού κύκλου σε μαθητές της Β' Δημοτικού. Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των αρχικών αντιλήψεων των μαθητών και η αξιολόγηση της εξέλιξής τους μετά την παρέμβαση. Η μεθοδολογία περιέλαβε τη διεξαγωγή ημι-δομημένων συνεντεύξεων πριν και μετά τη διδασκαλία. Η παρέμβαση αξιοποίησε πειραματικές δραστηριότητες και ψηφιακές προσομοιώσεις, προκειμένου οι μαθητές να προσεγγίσουν τα φαινόμενα της εξάτμισης, της υγροποίησης και της βροχόπτωσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές μετακινήθηκαν από αποσπασματικές και ανθρωπομορφικές ερμηνείες προς πιο ολοκληρωμένα επιστημονικά πρότυπα, κατανοώντας τη συνέχεια και την κυκλική φύση του φαινομένου. Η μελέτη αναδεικνύει την αποτελεσματικότητα του συνδυασμού πρακτικών διερεύνησης και ΤΠΕ στις μικρές ηλικίες.

Λέξεις-κλειδιά: Υδρολογικός κύκλος, Φυσικές Επιστήμες, Ψηφιακές Τεχνολογίες, Β' Δημοτικού, Διδακτική Παρέμβαση.

Learning the hydrological cycle in 2nd grade primary school students through science practices and digital technologies

Dimitra Boutsiouki, Primary Education Teacher (PE70), M.Sc

Abstract

This paper examines the contribution of a teaching intervention based on science practices and digital technologies for learning the hydrological cycle in 2nd-grade primary school students. The purpose of the research was to investigate students' initial perceptions and evaluate their progress following the intervention. The methodology involved semi-structured interviews before and after the instruction. The intervention utilized experimental activities and digital simulations, enabling students to approach the phenomena of evaporation, condensation, and precipitation. The results showed that students moved from fragmented and anthropomorphic interpretations toward more integrated scientific models, understanding the continuity and circular nature of the phenomenon. The study highlights the effectiveness of combining inquiry practices and ICT in early childhood education.

Key-words: Hydrological cycle, Science, Digital Technologies, 2nd Grade, Teaching Intervention.

Εισαγωγή

Ο υδρολογικός κύκλος αποτελεί ένα από τα πιο κεντρικά και ταυτόχρονα σύνθετα θέματα στις Φυσικές Επιστήμες για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η κατανόησή του απαιτεί τη σύνδεση φαινομένων που συμβαίνουν σε διαφορετικές κλίμακες και την αντίληψη μετασχηματισμών της ύλης που συχνά δεν είναι άμεσα ορατοί (όπως η εξάτμιση). Για τους μαθητές των πρώτων τάξεων του Δημοτικού, η δυσκολία έγκειται στην αφηρημένη φύση των υδρατμών και στην τάση τους να αποδίδουν φυσικά φαινόμενα σε ανθρωπομορφικά ή τεχνητά αίτια.

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στον σχεδιασμό και την εφαρμογή μιας διδακτικής παρέμβασης για μαθητές της Β' τάξης, η οποία ενσωματώνει τις «πρακτικές των φυσικών επιστημών» (science practices). Σύμφωνα με το σύγχρονο πλαίσιο διδασκαλίας, οι μαθητές δεν πρέπει απλώς να μαθαίνουν για την επιστήμη, αλλά να «κάνουν» επιστήμη, συμμετέχοντας σε διαδικασίες μοντελοποίησης, πειραματισμού και επεξήγησης. Παράλληλα, διερευνάται ο ρόλος των Ψηφιακών Τεχνολογιών ως εργαλείων που βοηθούν στην οπτικοποίηση των αόρατων διεργασιών του κύκλου του νερού.

Οι Πρακτικές των Φυσικών Επιστημών και η Μοντελοποίηση

Η σύγχρονη διδακτική των Φυσικών Επιστημών, όπως αποτυπώνεται στα Next Generation Science Standards (NGSS, 2013), δίνει έμφαση στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών σε πρακτικές που προσομοιάζουν την επιστημονική έρευνα. Οι πρακτικές αυτές περιλαμβάνουν τη διατύπωση ερωτημάτων, την ανάπτυξη και χρήση μοντέλων, τον σχεδιασμό και την εκτέλεση ερευνών, την ανάλυση δεδομένων και την οικοδόμηση ερμηνειών.

Η μοντελοποίηση (modeling) κατέχει κεντρικό ρόλο στην κατανόηση του υδρολογικού κύκλου. Ένα μοντέλο αποτελεί μια αναπαράσταση ενός τμήματος του κόσμου που καθιστά δυνατή την επεξήγηση ή την πρόβλεψη φαινομένων. Για τους μικρούς μαθητές, η δημιουργία ενός φυσικού μοντέλου (π.χ. ο κύκλος του νερού μέσα σε ένα κλειστό μπολ) ή ενός ψηφιακού μοντέλου (προσομοίωση) τους επιτρέπει να πειραματιστούν με μεταβλητές που στη φύση δεν μπορούν να ελέγξουν.

Αντιλήψεις των μαθητών για τον υδρολογικό κύκλο

Η βιβλιογραφία (Bar, 1989· Driver et al., 1985) καταγράφει ότι τα παιδιά διαμορφώνουν εναλλακτικές αντιλήψεις πολύ πριν τη συστηματική διδασκαλία. Σχετικά με την εξάτμιση, πολλοί μαθητές θεωρούν ότι το νερό «εξαφανίζεται» ή ότι «διεισδύει» μέσα στα τοιχώματα των δοχείων. Για την υγροποίηση και τη βροχή, συχνά πιστεύουν ότι τα σύννεφα είναι σαν «σακούλες» που σκίζονται και αφήνουν το νερό να πέσει, ή ότι η βροχή προκαλείται από τον Θεό ή άλλες υπερφυσικές δυνάμεις. Η δυσκολία μετάβασης από τη γραμμική σκέψη (το νερό πέφτει και χάνεται) στην κυκλική (το νερό επιστρέφει στην ατμόσφαιρα) αποτελεί το βασικό εμπόδιο για την εννοιολογική αλλαγή.

Ο ρόλος των ΤΠΕ στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) προσφέρουν μοναδικές δυνατότητες στην εκπαίδευση των Φυσικών Επιστημών. Τα λογισμικά προσομοίωσης επιτρέπουν στους μαθητές να παρατηρήσουν φαινόμενα σε μικροσκοπικό επίπεδο (π.χ. κίνηση μορίων νερού) ή σε επιταχυνόμενο χρόνο. Επιπλέον, λογισμικά εννοιολογικής χαρτογράφησης, όπως το bubbl.us, βοηθούν τους μαθητές να οργανώσουν τις σκέψεις τους και να οπτικοποιήσουν τις σχέσεις μεταξύ των εννοιών, λειτουργώντας ως «γνωστικά εργαλεία».

Μεθοδολογία και Δείγμα

Η έρευνα ακολούθησε τη μέθοδο της μεικτής προσέγγισης με στοιχεία έρευνας-δράσης. Το δείγμα αποτέλεσαν 28 μαθητές της Β’ τάξης Δημοτικού σχολείου (16 κορίτσια και 12 αγόρια), ηλικίας 7 ετών. Η επιλογή της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας έγινε διότι αποτελεί το στάδιο όπου αρχίζουν να τίθενται οι βάσεις για την κατανόηση των καταστάσεων της ύλης.

Ερευνητικά Εργαλεία

Για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών, σχεδιάστηκε ένα πρωτόκολλο ημιδομημένης συνέντευξης που εστίαζε σε τρεις κεντρικούς άξονες. Οι ερωτήσεις σχεδιάστηκαν έτσι ώστε να προκαλούν την περιγραφή και την ερμηνεία των φαινομένων από την πλευρά των παιδιών:

Άξονας 1: Το φαινόμενο της εξάτμισης. Χρησιμοποιήθηκε η ερώτηση προβληματισμού: «Αν αφήσουμε ένα πιάτο με νερό στον ήλιο και μετά από δύο μέρες το πιάτο είναι άδειο, πού πιστεύεις ότι πήγε το νερό;». Εδώ εξετάστηκε η αντίληψη για τη διατήρηση της ύλης και την αόρατη αέρια κατάσταση.

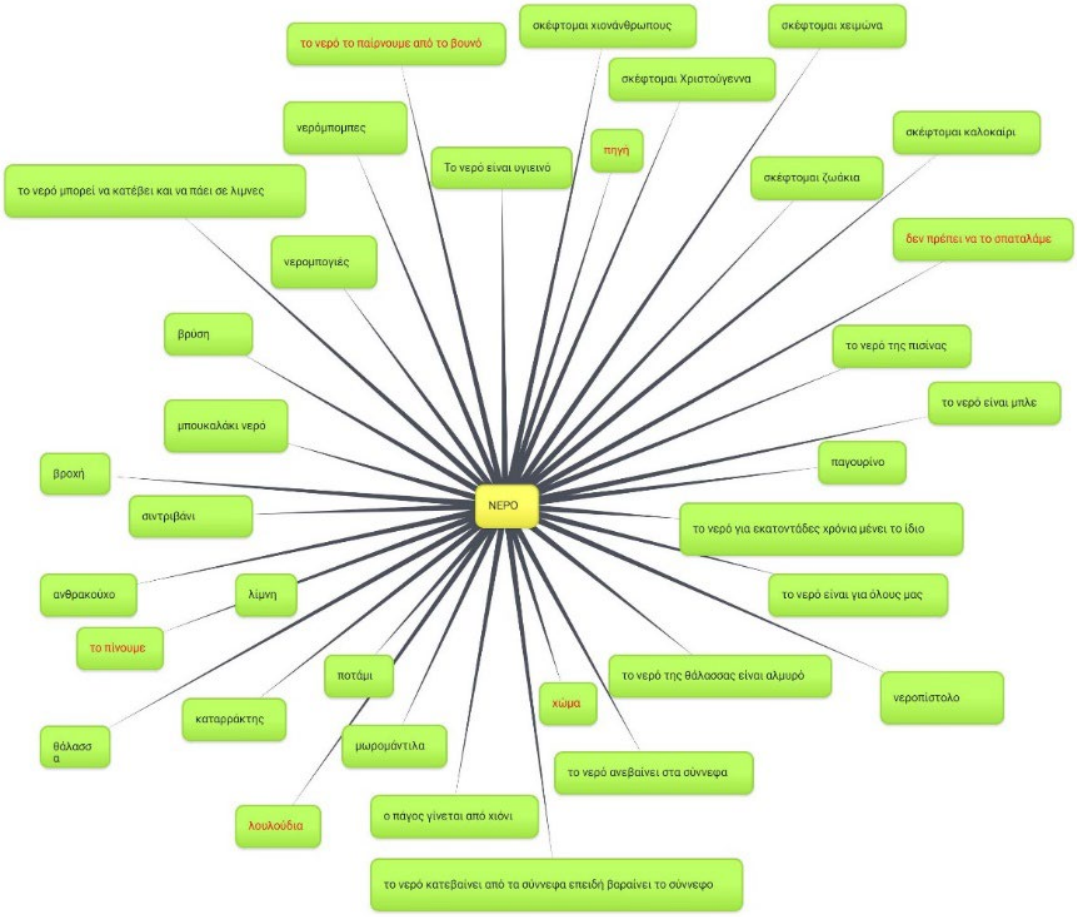
Άξονας 2: Τα σύννεφα και η υγροποίηση. Οι μαθητές ρωτήθηκαν: «Από τι πιστεύεις ότι είναι φτιαγμένα τα σύννεφα;» και «Πώς καταφέρνει το νερό να ανέβει ψηλά στον ουρανό;».

Άξονας 3: Το φαινόμενο της βροχής. Τέθηκαν ερωτήματα όπως: «Τι πιστεύεις ότι είναι η βροχή και πώς νομίζεις ότι δημιουργείται;» και «Από πού έρχεται το νερό της βροχής;». Στόχος ήταν να διαφανεί αν οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη φυσική προέλευση του νερού ή αν καταφεύγουν σε μεταφυσικές ερμηνείες.

Διδακτική Παρέμβαση

Η παρέμβαση αναπτύχθηκε σε πέντε φάσεις, σύμφωνα με το εκπαιδευτικό μοντέλο 5Ε του Bybee (Bybee, et al., 2006) και ήταν οι παρακάτω:

Φάση 1. Ενεργοποίηση: Στην πρώτη φάση, οι μαθητές χρησιμοποίησαν το λογισμικό bubble.us για να δημιουργήσουν έναν «χάρτη ιδεών» για το νερό. Η δραστηριότητα αυτή αποκάλυψε ότι οι μαθητές συνέδεαν το νερό κυρίως με τη χρήση του (μπάνιο, πότισμα) και λιγότερο με τον κύκλο του στη φύση.



Φάση 2. Εξερεύνηση: Για να αντιμετωπιστεί η ιδέα ότι το νερό «χάνεται», οι μαθητές συμμετείχαν σε ένα πείραμα ελέγχου μεταβλητών. Τοποθετήθηκαν δύο βαζάκια με την ίδια ποσότητα νερού: το ένα ανοιχτό και το άλλο σφραγισμένο με καπάκι. Μετά από έκθεση στον ήλιο, οι μαθητές μέτρησαν τη στάθμη. Η παρατήρηση των σταγόνων στο καπάκι του κλειστού δοχείου και η μείωση του νερού στο ανοιχτό, οδήγησε στη συζήτηση για τη μετατροπή του υγρού νερού σε αόρατους υδρατμούς (εξάτμιση)

Οι μαθητές δημιούργησαν ένα σύννεφο χρησιμοποιώντας ένα βάζο με ζεστό νερό και ένα καπάκι με παγάκια. Η απότομη ψύξη των υδρατμών προκάλεσε τον σχηματισμό ομίχλης. Η δραστηριότητα αυτή ήταν καθοριστική για να καταλάβουν ότι τα σύννεφα δεν είναι «καπνός» ή «βαμβάκι», αλλά συγκεντρώσεις μικροσκοπικών σταγόνων νερού (συμπύκνωση).

Έπειτα, οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες. Σε κάθε ομάδα δόθηκε ένα διαφανές ποτήρι το οποίο γεμίσαμε με πολύ παγωμένο νερό και αρκετά παγάκια. Στη συνέχεια, το ποτήρι καλύφθηκε ερμητικά με ένα κομμάτι χαρτόνι. Μετά από λίγα λεπτά, οι μαθητές παρατήρησαν τον σχηματισμό μικρών σταγόνων νερού (θόλωση) στην εξωτερική πλευρά του ποτηριού (υγροποίηση).

Η υγροποίηση που παρατηρήθηκε στο ποτήρι παραλληλίστηκε με τον σχηματισμό των νεφών στην ατμόσφαιρα. Όπως οι υδρατμοί (αποτέλεσμα της εξάτμισης) ψύχθηκαν ακουμπώντας το κρύο ποτήρι και έγιναν σταγόνες, έτσι και στην ατμόσφαιρα, οι υδρατμοί ανεβαίνουν ψηλά, ψύχονται και σχηματίζουν τα σύννεφα (φαινόμενο της συμπύκνωσης).

Φάση 3. Επεξήγηση: Κατασκευάστηκε ένα σύνθετο μοντέλο με ένα μεγάλο μπολ που περιείχε μπλε νερό και ένα μικρότερο άδειο μπολ στο κέντρο, όλα καλυμμένα με μεμβράνη. Οι μαθητές παρακολούθησαν τη διαδικασία: εξάτμιση (μπλε νερό) -> υγροποίηση (διάφανες σταγόνες στη μεμβράνη) -> βροχόπτωση (πτώση σταγόνων στο μικρό μπολ). Η παρατήρηση ότι το νερό που «έβρεξε» ήταν καθαρό (χωρίς το μπλε χρώμα) εντυπωσίασε τους μαθητές και τους βοήθησε να κατανοήσουν τη διαδικασία του καθαρισμού του νερού.

Φάση 4. Επεξεργασία: Επιδιώχθηκε η εμβάθυνση των γνώσεων μέσω της χρήσης τεχνολογιών αιχμής, και συγκεκριμένα της εφαρμογής επαυξημένης πραγματικότητας (Augmented Reality) Blippar. Οι μαθητές, χρησιμοποιώντας τα tablet της τάξης, "σάρωσαν" (scan) εκτυπωμένες εικόνες του υδρολογικού κύκλου. Μέσω της εφαρμογής,

η στατική εικόνα μετατράπηκε σε μια τρισδιάστατη, διαδραστική αναπαράσταση, όπου τα φαινόμενα της εξάτμισης, της συμπύκνωσης και της κατακρήμνισης παρουσιάζονταν σε κίνηση.

Η χρήση του Blippar λειτούργησε ως γέφυρα ανάμεσα στο πείραμα και τον φυσικό κόσμο, επιτρέποντας στους μαθητές να οπτικοποιήσουν τη συνεχή ροή του νερού σε πλανητικό επίπεδο. Η δυνατότητα να αλληλεπιδρούν με το ψηφιακό μοντέλο, να μεγεθύνουν τις λεπτομέρειες των νεφών ή να παρακολουθούν τη διαδρομή των υδρατμών από τους ωκεανούς προς την ατμόσφαιρα, ενίσχυσε την εμπέδωση της κυκλικότητας. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα προκάλεσε έντονο ενθουσιασμό και κράτησε αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών, βοηθώντας τους να γενικεύσουν τις έννοιες που διδάχθηκαν και να τις εντάξουν σε ένα ενιαίο, λειτουργικό σύστημα.

Φάση 5. Αξιολόγηση: Οι μαθητές κλήθηκαν να επιστρέψουν στα αρχικά τους σχέδια (από τη φάση της Εμπλοκής) και να τα διορθώσουν ή να τα εμπλουτίσουν, χρησιμοποιώντας πλέον τη σωστή ορολογία (εξάτμιση, υγροποίηση, κατακρήμνιση). Η σύγκριση του "πριν" και του "μετά" επέτρεψε στα ίδια τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν την πρόοδό τους.

Πραγματοποιήθηκαν εκ νέου οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις, όπου διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των μαθητών είχε εγκαταλείψει τις ανθρωπομορφικές εξηγήσεις (π.χ. "ο ουρανός κλαίει") και υιοθέτησε το επιστημονικό πρότυπο του κύκλου του νερού.

Στην ώρα των εικαστικών και οι δύο ομάδες, έφτιαξαν με χάρτινα πιατάκια και υλικό που τους έδωσε η δασκάλα, τον υδρολογικό κύκλο.

Σχεδιασμός και Δομή της Διδακτικής Ακολουθίας

Ο σχεδιασμός της διδακτικής ακολουθίας δεν ήταν μια απλή παράθεση δραστηριοτήτων, αλλά βασίστηκε στη στρατηγική της «Γνωστικής Σύγκρουσης». Σε κάθε στάδιο, οι μαθητές καλούνταν να προβλέψουν το αποτέλεσμα ενός πειράματος, να το εκτελέσουν και στη συνέχεια να συγκρίνουν τα ευρήματα με τις αρχικές τους υποθέσεις.

Για παράδειγμα, στη δραστηριότητα της υγροποίησης, πολλοί μαθητές περίμεναν ότι το νερό στο καπάκι θα εμφανιζόταν «μαγικά». Η παρατήρηση της διαδικασίας ψύξης των υδρατμών λειτούργησε ως καταλύτης για την αναθεώρηση της σκέψης τους. Η χρήση των ΤΠΕ λειτούργησε υποστηρικτικά (scaffolding), καθώς παρείχε τη δυνατότητα πολλαπλών αναπαραστάσεων, καλύπτοντας διαφορετικούς μαθησιακούς τύπους στην τάξη.

Ποιοτική Ανάλυση της Εννοιολογικής Μεταβολής (Αποτελέσματα)

Η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε στη σύγκριση των αρχικών αντιλήψεων (pre-test) και των τελικών επεξηγήσεων (post-test) των μαθητών. Η επεξεργασία των συνεντεύξεων ανέδειξε μια σαφή μετατόπιση προς το επιστημονικό πρότυπο. Παρακάτω παρατίθενται αυτούσια αποσπάσματα των μαθητών ανά άξονα διερεύνησης:

Εξάτμιση και Διατήρηση της Ύλης

Στην αρχή, η πλειοψηφία των μαθητών υιοθετούσε το «μοντέλο της εξαφάνισης». Μετά τις πειραματικές δραστηριότητες με τα δοχεία νερού, οι μαθητές άρχισαν να αναγνωρίζουν την ύπαρξη των υδρατμών.

- Μαθητής 2 (Pre-test): *«Το νερό έφυγε από το πιάτο γιατί το ήπιε ο ήλιος και τώρα δεν υπάρχει πια πουθενά, χάθηκε».*
- Μαθητής 2 (Post-test): *«Το νερό ζεστάθηκε και έγινε αόρατοι υδρατμοί. Είναι μέσα στον αέρα, δεν χάθηκε, απλώς δεν μπορούμε να το δούμε γιατί είναι πολύ-πολύ μικρό».*
- Μαθητής 11 (Pre-test): *«Το νερό μπήκε μέσα στο γυαλί του πιάτου, το ρούφηξε».*
- Μαθητής 11 (Post-test): *«Το νερό ανέβηκε ψηλά σαν ατμός. Το είδαμε και στη μεμβράνη που έγιναν σταγόνες, άρα το νερό ήταν εκεί».*

Σχηματισμός Νεφών και Υγροποίηση

Η κατανόηση της υγροποίησης ήταν το κλειδί για να εξηγήσουν οι μαθητές τη δημιουργία των σύννεφων, ξεπερνώντας την ιδέα ότι τα σύννεφα είναι στερεά σώματα.

- Μαθητής 6 (Pre-test): *«Τα σύννεφα είναι σαν άσπρο βαμβάκι ή μαξιλάρια που κρατάνε τη βροχή».*
- Μαθητής 6 (Post-test): *«Τα σύννεφα είναι πολλοί υδρατμοί μαζί που κρύωσαν. Όπως το πείραμα με τα παγάκια στο καπάκι, έτσι κρυώνουν και ψηλά στον ουρανό και γίνονται σταγόνες».*
- Μαθητής 15 (Pre-test): *«Τα σύννεφα είναι καπνός που βγαίνει από τα εργοστάσια».*
- Μαθητής 15 (Post-test): *«Είναι νερό σε μορφή ατμού. Όταν ο ατμός βρει κρύο αέρα, ενώνεται και φτιάχνει το σύννεφο».*

Ο Υδρολογικός Κύκλος ως Κλειστό Σύστημα

Η πιο σύνθετη κατάκτηση ήταν η αντίληψη της κυκλικότητας. Οι μαθητές κατάφεραν να συνδέσουν την εξάτμιση με τη βροχόπτωση σε μια συνεχή διαδρομή.

- Μαθητής 4 (Pre-test): *«Βρέχει γιατί ο ουρανός κλαίει ή γιατί ο Θεός ρίχνει νερό».*

- Μαθητής 4 (Post-test): *«Το νερό κάνει κύκλο. Ανεβαίνει από τη θάλασσα, γίνεται σύννεφο, μετά βαρύνει και πέφτει σαν βροχή για να ξαναπάει στη θάλασσα. Είναι το ίδιο νερό συνέχεια».*

Συζήτηση

Η διδακτική παρέμβαση οδήγησε σε σημαντική βελτίωση των γνώσεων των μαθητών. Η επιτυχία αυτή οφείλεται κυρίως στον συνδυασμό των πειραμάτων και των ψηφιακών εργαλείων.

Όπως φάνηκε από την ποιοτική ανάλυση, οι μαθητές μπόρεσαν να υπερβούν τις αρχικές τους ανθρωπομορφικές και τεχνητές ερμηνείες. Η χρήση του μοντέλου με το κλειστό μπολ και τη μεμβράνη (4η δραστηριότητα) λειτούργησε ως «γνωστική σύγκρουση», καθώς οι μαθητές είδαν το νερό να επιστρέφει, κάτι που κατέρριψε το μοντέλο της εξαφάνισης.

Τα αποτελέσματα αυτά ευθυγραμμίζονται με τη βιβλιογραφία (Ravanis, 2003), η οποία υποστηρίζει ότι τα παιδιά της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας μπορούν να οικοδομήσουν πρόδρομες επιστημονικές έννοιες όταν εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία. Επιπλέον, η ψηφιακή προσομοίωση παρείχε την απαραίτητη οπτικοποίηση για το αόρατο φαινόμενο των υδρατμών, γεφυρώνοντας το κενό ανάμεσα στην παρατήρηση και την ερμηνεία.

Συμπεράσματα

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση επιβεβαίωσε ότι η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση οφείλει να ξεπερνά την απλή μετάδοση πληροφοριών. Η αξιοποίηση του μοντέλου των 5Ε του Bybee, ενισχυμένη με εργαλεία ΤΠΕ όπως η επαυξημένη πραγματικότητα (Blippar) και η εννοιολογική χαρτογράφηση, δημιούργησε ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα. Η σημαντική εννοιολογική μεταβολή που καταγράφηκε στις αντιλήψεις των μαθητών της Β’ Δημοτικού αποδεικνύει ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι ικανά να προσεγγίσουν σύνθετα φαινόμενα, αρκεί αυτά να παρουσιάζονται μέσα από διαδικασίες διερεύνησης, πειραματισμού και αναστοχασμού.

Βιβλιογραφία

Agelidou, E. (2001). *I didaktiki ton fysikon epistimon sto nipiagogeio [Science teaching in kindergarten]*. Athens: Typothito.

Bar, V. (1989). Children's views about the water cycle. *Science Education*, 73(4), 481-500.

Driver, R., Guesne, E., & Tiberghien, A. (1985). *Children’s Ideas in Science*. Milton Keynes: Open University Press.

Kakkana, D. (2008). *Ekpaidefsi kai nipiagogeio: Synchrones didaktikes proseggiseis [Education and kindergarten: Contemporary teaching approaches]*. Athens: Patakis.

Kokkotas, P. (2003). *Didaktiki ton Fysikon Epistimon [Teaching Science]*. Athens: Grigoris.

Koliopoulos, D. (2006). *Themata didaktikis fysikon epistimon [Issues in science education]*. Athens: Metmetaichmio.

NGSS Lead States (2013). *Next Generation Science Standards: For States, By States*. Washington, DC: The National Academies Press.

Ravanis, K. (2003). *Oi fysikes epistimes stin ekpaidefsi: Didaktiki kai gnostiki proseggisi [Science in education: Didactic and cognitive approach]*. Athens: Typothito.

Skoumios, M. (2010). *Didaktiki ton Fysikon Epistimon [Teaching Natural Sciences]*. Rhodes: University of the Aegean.

Taiwo, A. A., Ray, H., Usher, M., & Interis, L. (1999). Pupils' understanding of the water cycle. *International Journal of Science Education*, 21(1), 71-80. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Νεοελληνική Λογοτεχνία και κριτικός γραμματισμός: Διδακτικό σενάριο με αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων

Καλδή Μαρίνα
Εκπαιδευτικός, ΠΕ02, Μ.Δ.Ε. Επιστήμες της Αγωγής, Μ.Δ.Ε. Ειδική Αγωγή

Περίληψη

Το διδακτικό σενάριο αξιοποιεί ένα απόσπασμα από το μυθιστόρημα «*Οι σκλάβοι στα δεσμά τους»* του Κωνσταντίνου Θεοτόκη με στόχο οι μαθητές/τριες της Α΄ Λυκείου να διερευνήσουν τις κοινωνικές αντιλήψεις για τον γάμο και τη θέση της γυναίκας στις αρχές του 20ού αιώνα, να αναγνωρίσουν τα διλήμματα των προσώπων και να τα συσχετίσουν με σύγχρονες κοινωνικές και οικονομικές παραμέτρους. Η διδασκαλία στηρίζεται σε ομαδοσυνεργατικές πρακτικές, δραστηριότητες κριτικού γραμματισμού και ενσωματώνει ψηφιακά εργαλεία (WordArt, Padlet) για την παραγωγή και κοινοποίηση μαθητικών προϊόντων. Προτείνεται προεργασία στο σπίτι (ανάγνωση του αποσπάσματος και σύντομη αναζήτηση στοιχείων για τον συγγραφέα), ώστε ο διδακτικός χρόνος να αξιοποιηθεί για εμβάθυνση, διάλογο και αναστοχασμό. Η αξιολόγηση είναι διαμορφωτική και βασίζεται στη συμμετοχή, στη συνεργασία, στην ποιότητα των ψηφιακών προϊόντων και σε φύλλο αυτοαξιολόγησης.

Λέξεις-κλειδιά: Νεοελληνική Λογοτεχνία, κοινωνικός ρεαλισμός, γάμος, φύλο, κριτικός γραμματισμός, ομαδοσυνεργατική μάθηση, ψηφιακά εργαλεία.

Greek Literature and Critical Literacy: A Teaching Scenario Integrating Digital Tools

Marina Kaldi
Secondary Education Teacher, M.Ed. in Educational Sciences, M.Ed. in Special Education

Abstract

This teaching intervention uses the excerpt from Konstantinos Theotokis' novel «*Slaves in Their Bonds»* to help Grade 10 students explore social perceptions of marriage and women's role in early 20th-century Greek society. Through cooperative learning and critical literacy tasks, students interpret characters' motives and dilemmas, compare past and present views on marriage, and articulate their own values. Digital tools (WordArt, Padlet) are employed to support creative expression, collaboration and sharing of group outcomes. A short pre-class assignment (reading the excerpt and consulting brief information about the author) is suggested to maximize in-class time for discussion and reflection. Assessment is formative and draws on participation, group work, student products and a learner self-assessment sheet.

Key-words: Modern Greek Literature, social realism, marriage, gender, critical literacy, cooperative learning, digital tools.

Εισαγωγή

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Λύκειο μπορεί να λειτουργήσει ως πεδίο κατανόησης κοινωνικών φαινομένων και διαμόρφωσης στάσεων, όταν το κείμενο προσεγγίζεται διερευνητικά και σε σύνδεση με τα βιώματα των μαθητών/τριών. Το απόσπασμα του Κ. Θεοτόκη αναδεικνύει έντονα το δίλημμα «γάμος από αγάπη ή από ανάγκη», καθώς και τις έμφυλες προσδοκίες και πιέσεις που διαμορφώνουν τις επιλογές των προσώπων. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα διδακτική πρόταση εστιάζει στην καλλιέργεια κριτικού στοχασμού, ενσυναίσθησης και ικανότητας επιχειρηματολογίας, αξιοποιώντας ομαδοσυνεργατικές πρακτικές και ψηφιακά εργαλεία.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η παρέμβαση εδράζεται σε τρεις βασικούς άξονες: (α) την κοινωνικοπολιτισμική θεώρηση της μάθησης, όπου η κατανόηση οικοδομείται μέσα από αλληλεπίδραση και «κοινότητες μάθησης» (Vygotsky,1978), (β) την ομαδοσυνεργατική μάθηση, η οποία ενισχύει την ενεργό συμμετοχή, την ανάληψη ρόλων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας (Johnson & Johnson,1999), και (γ) τις προσεγγίσεις κριτικού γραμματισμού που εστιάζουν στη διερεύνηση αξιών, στερεοτύπων και κοινωνικών σχέσεων που ενσωματώνονται στα κείμενα (Luke,2012). Παράλληλα, η αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων για παραγωγή και κοινοποίηση μαθητικών προϊόντων λειτουργεί υποστηρικτικά για την ανάπτυξη ψηφιακού γραμματισμού και πολυτροπικών τρόπων έκφρασης (New London Group,1996; Cope & Kalantzis, 2009).

Διδακτική αξία των ΤΠΕ

Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο διδακτικό σενάριο εντάσσεται οργανικά στον διδακτικό σχεδιασμό, αναλαμβάνοντας ρόλο γνωστικό, συνεργατικό και αναπαραστατικό: συντονίζει τη μαθησιακή αλληλεπίδραση, τεκμηριώνει τη σκέψη των μαθητών/τριών και ενισχύει την πολυτροπική διερεύνηση και ερμηνεία του λογοτεχνικού κειμένου. Σε φιλολογικά μαθήματα, η ψηφιακή διαμεσολάβηση μπορεί να ενισχύσει τη δέσμευση, τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη, όταν συνδέεται με σαφείς γλωσσικούς και ερμηνευτικούς στόχους (ΙΕΠ, 2021).

Σύμφωνα με τις σύγχρονες κατευθύνσεις των Προγραμμάτων Σπουδών, οι μαθητές/τριες καλούνται να παράγουν νοήματα σε διαφορετικούς τρόπους (κείμενο–εικόνα–σύντομος σχολιασμός), να τεκμηριώνουν τις απόψεις τους και να αξιοποιούν υπεύθυνα ψηφιακά περιβάλλοντα για συνεργασία και παρουσίαση (ΙΕΠ, 2021). Στο σενάριο, οι ΤΠΕ λειτουργούν ως «σκαλωσιές» για την οργάνωση ιδεών και την καλλιέργεια ψηφιακού και κριτικού γραμματισμού (New London Group; Cope & Kalantzis, 2009).

Πιο συγκεκριμένα το WordArt αξιοποιείται για την οπτικοποίηση λεξιλογίου και βασικών νοηματικών πεδίων του αποσπάσματος (λέξη-σύννεφο), διευκολύνοντας την ανάκληση, τη σύγκριση επιλογών και την έναρξη ερμηνευτικού διαλόγου. Το Padlet λειτουργεί ως κοινός ψηφιακός πίνακας, όπου οι ομάδες αναρτούν ευρήματα, τεκμήρια από το κείμενο και συμπεράσματα, ώστε να υπάρχει «κοινό ορατό προϊόν» που υποστηρίζει τη διαπραγμάτευση νοήματος και τον αναστοχασμό.

Ο επεξεργαστής κειμένου (Word) υποστηρίζει τη διαδικασία γραφής (σχεδιασμός–πρώτη διατύπωση–αναθεώρηση–μορφοποίηση), επιτρέπει στοχευμένες διορθώσεις με βάση την ανατροφοδότηση και διευκολύνει την παραγωγή τελικού αρχείου (για ανάρτηση ή παρουσίαση). Έτσι, η γλωσσική εργασία δεν περιορίζεται στην απάντηση αλλά οργανώνεται ως παραγωγή λόγου με σαφή κριτήρια.

Τέλος η προεργασία κατ' οικον (ανάγνωση του αποσπάσματος και σύντομη αναζήτηση για τον συγγραφέα) αξιοποιεί τη λογική της ανεστραμμένης τάξης (Bergmann & Sams, 2012), ώστε ο χρόνος στην τάξη να αφιερωθεί σε συζήτηση, διερεύνηση και κριτική επεξεργασία. Η χρήση ψηφιακών πηγών συνοδεύεται από υπενθύμιση κανόνων ασφαλούς πλοήγησης, προστασίας προσωπικών δεδομένων και σεβασμού πνευματικών δικαιωμάτων.

Ταυτότητα και πλαίσιο εφαρμογής

Τίτλος: Πρόταση γάμου – Γάμος από αγάπη ή από ανάγκη;

Δημιουργός: Καλδή Μαρίνα

Γνωστικό Αντικείμενο: Νεοελληνική Λογοτεχνία Α΄ Λυκείου – Τα φύλα στη λογοτεχνία (Απόσπασμα από το μυθιστόρημα «Οι σκλάβοι στα δεσμά τους» του Κ. Θεοτόκη)

Συνοπτική περιγραφή

Η διδασκαλία εστιάζει σε ένα απόσπασμα από το μυθιστόρημα « Οι σκλάβοι στα δεσμά τους» του Κ. Θεοτόκη και ειδικότερα στις αντιλήψεις των ηρώων για τον γάμο, την αγάπη, την ανάγκη και τη θέση της γυναίκας στην κοινωνία. Οι μαθητές/τριες, μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και τη χρήση ψηφιακών εργαλείων (Word, WordArt & Padlet), διερευνούν τις στάσεις των προσώπων, συγκρίνουν τις αντιλήψεις της εποχής με τη σύγχρονη κοινωνία και εκφράζουν τις δικές τους αξίες και σκέψεις.

Τάξη: Α΄ Λυκείου

Χρονική διάρκεια: 1 διδακτική ώρα (45')

Χώρος υλοποίησης: Τάξη με χρήση διαδραστικού πίνακα

Προϋποθέσεις: Βασική εξοικείωση των μαθητών με WordArt, πρόσβαση σε υπολογιστές, σύνδεση στο διαδίκτυο.

Προεργασία (κατ' οίκον): Οι μαθητές/τριες έχουν διαβάσει το απόσπασμα και έχουν ανατρέξει σε σύντομο βιογραφικό και την εργογραφία του Κ. Θεοτόκη, ώστε να έρθουν προετοιμασμένοι/ες για τη συζήτηση στην τάξη.

Σύνδεση με το Πρόγραμμα Σπουδών: Το διδακτικό σενάριο ευθυγραμμίζεται με τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία στο Γενικό Λύκειο, καθώς προωθεί την ερμηνευτική–διερευνητική προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων, την ανάπτυξη προφορικού και γραπτού λόγου με τεκμηρίωση/επιχειρηματολογία, καθώς και την καλλιέργεια κοινωνικού προβληματισμού (ΙΕΠ, 2021).

Ψηφιακά εργαλεία – διδακτική αξιοποίηση: Τα εργαλεία WordArt, Padlet και ο επεξεργαστής κειμένου αξιοποιούνται με σαφή λειτουργικό ρόλο (οπτικοποίηση λεξιλογίου, συνεργατική οργάνωση ιδεών, διαδικασία γραφής), ενισχύοντας τη συνεργασία και την παραγωγή πολυτροπικών μαθητικών προϊόντων.

Σκεπτικό

Το διδακτικό σενάριο επιδιώκει να φέρει τους μαθητές/τριες σε επαφή με τις κοινωνικές αντιλήψεις για τον γάμο και τη θέση της γυναίκας στις αρχές του 20ού αιώνα. Μέσα από την ανάγνωση του αποσπάσματος αναδεικνύεται η σύγκρουση ανάμεσα στην προσωπική επιλογή και την κοινωνική ή οικονομική ανάγκη. Η σύγκριση με τη σύγχρονη κοινωνία καλλιεργεί τον κριτικό στοχασμό, την ενσυναίσθηση και τον κοινωνικό προβληματισμό. Η αξιοποίηση απλών ψηφιακών εργαλείων (WordArt, Padlet) ενισχύει τη συνεργασία και τη δημιουργική προσέγγιση της λογοτεχνίας.

Στόχοι και προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Γνώσεις για τον κόσμο, στάσεις, αξίες, πεποιθήσεις

Οι μαθητές/τριες επιδιώκεται να:

- Κατανοήσουν πώς οι κοινωνικές συνθήκες επηρεάζουν τις ανθρώπινες σχέσεις.
- Εξετάσουν τη θέση της γυναίκας και τις κοινωνικές προκαταλήψεις για τον γάμο.
- Συνειδητοποιήσουν τη διαφορά ανάμεσα στον γάμο από αγάπη και τον γάμο από ανάγκη.
- Εκφράσουν προσωπικές στάσεις και αξίες γύρω από την ελευθερία επιλογής.

Γνώσεις για τη λογοτεχνία

Οι μαθητές/τριες επιδιώκεται να:

- ερμηνεύσουν τις στάσεις, τα συναισθήματα και τα διλήμματα των προσώπων του κειμένου,
- αναγνωρίσουν στοιχεία κοινωνικού ρεαλισμού στο έργο του Θεοτόκη,
- συνδέσουν τη γλώσσα και το ύφος του αποσπάσματος με τα κοινωνικά νοήματα που αναδεικνύονται.

Γραμματισμοί

Κριτικός γραμματισμός: Ανάλυση κοινωνικών στερεοτύπων και αξιών.

Ψηφιακός γραμματισμός: Χρήση WordArt και Padlet για δημιουργική παρουσίαση.

Κοινωνικός γραμματισμός: Συνεργασία, ανταλλαγή ιδεών, επιχειρηματολογία.

Είδος εγγράμματης εμπειρίας

Οι μαθητές βιώνουν τη λογοτεχνία ως τρόπο κατανόησης κοινωνικών φαινομένων. Συνδέουν τα πρόσωπα του κειμένου με τις αξίες και τα διλήμματα της δικής τους εποχής. Αναστοχάζονται μέσα από δημιουργικές, ψηφιακές δραστηριότητες και εκφράζουν προσωπικές απόψεις.

Οργάνωση της διδασκαλίας – Διδακτική πορεία

Προεργασία: Ανάγνωση του αποσπάσματος κατ' οίκον και σύντομη αναζήτηση πληροφοριών για τον συγγραφέα.

Φάση 1 : Αφόρμηση- Ενεργοποίηση (5΄)

Η διδασκαλία ξεκινά με το ερώτημα: Μπορεί ένας γάμος χωρίς αγάπη να σταθεί;

Η φράση γράφεται στον πίνακα. Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να γράψουν 2–3 λέξεις που τους έρχονται στο μυαλό.

Ακολουθεί σύντομη συζήτηση για το πώς αντιλαμβανόμαστε σήμερα τον γάμο και αν εξακολουθεί να υπάρχει η έννοια του «γάμου από ανάγκη» λαμβάνοντας υπόψη κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες.

Φάση 2: Διερεύνηση (20΄)

Οι μαθητές χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες που μελετούν το ίδιο κείμενο αλλά με διαφορετικές προεκτάσεις και φύλλα εργασίας

Φύλλο εργασίας- Ομάδα 1: Η φωνή της Ευλαλίας

Οι μαθητές/τριες εστιάζουν στη στάση, τα συναισθήματα και τις αξίες της Ευλαλίας. Δημιουργούν λέξη-σύννεφο (word cloud) με λέξεις ή φράσεις που αποτυπώνουν τον εσωτερικό της κόσμο, αξιοποιώντας το εργαλείο WordArt.

Φύλλο εργασίας - Ομάδα 2: Ο γάμος ως κοινωνικός θεσμός: τότε και τώρα

Οι μαθητές/τριες εξετάζουν πώς αντιλαμβάνεται η κοινωνία του αποσπάσματος τον γάμο και τη θέση της γυναίκας και συγκρίνουν τις αντιλήψεις αυτές με τη σύγχρονη κοινωνία. Οργανώνουν τις απαντήσεις τους σε πίνακα δύο στηλών (τότε – σήμερα) και αναρτούν το αποτέλεσμα στο Padlet της τάξης.

Φύλλο εργασίας - Ομάδα 3: Οι στάσεις των προσώπων απέναντι στον γάμο

Οι μαθητές/τριες διερευνούν τις στάσεις των προσώπων (πατέρας, μητέρα, Γιώργης, Σπύρος, Λουίζα) απέναντι στον γάμο της Ευλαλίας και τα κίνητρα που τις καθορίζουν. Καταγράφουν τα ευρήματά τους σε πίνακα και κατατάσσουν τα πρόσωπα σε κλίμακα, από τη μεγαλύτερη πίεση προς τον γάμο συμφέροντος έως τη μεγαλύτερη επιφύλαξη. Αναρτούν το αποτέλεσμα στο Padlet της τάξης.

Φύλλο εργασίας - Ομάδα 4 – Τα δεσμά των επιλογών στον γάμο

Οι μαθητές/τριες εστιάζουν στο βασικό δίλημμα που αναδεικνύεται στο απόσπασμα ανάμεσα στην προσωπική επιλογή και την κοινωνική ή οικονομική πίεση. Συνδέουν το δίλημμα αυτό με τη σύγχρονη κοινωνία και ερμηνεύουν τον τίτλο του έργου «Οι σκλάβοι στα δεσμά τους» σε σχέση με τα «δεσμά» που περιορίζουν τις ανθρώπινες επιλογές.

Φάση 3: Επεξεργασία (15΄)

Κάθε ομάδα παρουσιάζει στην ολομέλεια τα βασικά σημεία της εργασίας της. Οι μαθητές/τριες ακούν τις διαφορετικές προσεγγίσεις του ίδιου αποσπάσματος και συζητούν τις ομοιότητες και τις διαφορές στις στάσεις των προσώπων, καθώς και τις αλλαγές στις αντιλήψεις για τον γάμο από την εποχή του Θεοτόκη μέχρι σήμερα. Η εκπαιδευτικός παρεμβαίνει υποστηρικτικά, διευκρινίζοντας σημεία του κειμένου ενισχύοντας τον διάλογο.

Αναστοχασμός- Κάρτες εξόδου (5΄)

Στο τέλος της διδασκαλίας, οι μαθητές/τριες συμμετέχουν σε μια δραστηριότητα αναστοχασμού με κάρτες εξόδου. Κάθε ομάδα ή κάθε μαθητής/τρια (ανάλογα με τον διαθέσιμο χρόνο) γράφει σε ένα μικρό χαρτάκι μία λέξη–αξία που θεωρεί ότι εκφράζει καλύτερα το απόσπασμα (π.χ. αξιοπρέπεια, ελευθερία, αγάπη, ανάγκη, θάρρος) και μια σύντομη φράση που να εξηγεί την επιλογή του/της.

Οι κάρτες συλλέγονται και τοποθετούνται σε ένα χαρτόνι της τάξης με τίτλο «Μια αξία που μένει…» λειτουργώντας ως συλλογικός απολογισμός του μαθήματος.

Στόχος: Να δημιουργηθεί ένας κοινός «τοίχος αξιών» που αποτυπώνει τι κράτησαν οι μαθητές/τριες από το κείμενο και ποια ιδέα θεωρούν διαχρονική.

Ρόλοι: Εκπαιδευτικού - Μαθητών/τριών

Η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως συντονιστής και καθοδηγητής, υποστηρίζει τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων, ενθαρρύνει τον διάλογο και τη συνεργασία, και βοηθά τους μαθητές να διαμορφώσουν κριτικές θέσεις απέναντι στις κοινωνικές αντιλήψεις.

Οι μαθητές/τριες εργάζονται ομαδοσυνεργατικά, διερευνούν τα πρόσωπα και τα κοινωνικά νοήματα του κειμένου, δημιουργούν ψηφιακά προϊόντα και παρουσιάζουν τις θέσεις τους με δημιουργικό τρόπο.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση είναι διαμορφωτική και βασίζεται:

- στη συμμετοχή και τη συνεργασία των μαθητών/τριών,
- στην ποιότητα των απαντήσεων και των ψηφιακών αναρτήσεων,
- στην ερμηνευτική προσέγγιση του κειμένου και στη σύνθεση ιδεών κατά την παρουσίαση και τον αναστοχασμό.

Προβλέπεται, επίσης, σύντομο φύλλο αυτοαξιολόγησης μαθητή/τριας (κλίμακα Likert) για ανατροφοδότηση σχετικά με τη συνεργασία, την κατανόηση του κειμένου και το ενδιαφέρον των δραστηριοτήτων.

Συμπεράσματα – παιδαγωγικές προεκτάσεις

Η αξιοποίηση του αποσπάσματος του Κων. Θεοτόκη ως αφετηρία για συζήτηση γύρω από τον γάμο, την κοινωνική πίεση και τις έμφυλες προσδοκίες επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να προσεγγίσουν τη λογοτεχνία ως κοινωνικό λόγο, να ανιχνεύσουν ιδεολογικές αποτυπώσεις και να συνδέσουν το κείμενο με σύγχρονα κοινωνικά συμφραζόμενα. Παράλληλα, οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, σε συνδυασμό με την αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων, ενισχύουν την ενεργό εμπλοκή, τη δημιουργική έκφραση και την ανάληψη ρόλων και ευθύνης στο πλαίσιο της ομάδας, καθιστώντας ορατή τη διαδικασία σκέψης και επιχειρηματολογίας. Η προτεινόμενη προεργασία στο σπίτι λειτουργεί υποστηρικτικά, διευκολύνοντας την εμβάθυνση εντός τάξης και εξασφαλίζοντας χρόνο για ουσιαστικό αναστοχασμό και σύνθεση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal, 4*(3), 164–195.

Institute of Educational Policy (2021). *Programmata spoudon gia ti Neoelliniki glossa kai logotechnia (Geniko lykeio)*

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.

Luke, A. (2012). Critical literacy: Foundational notes. *Theory Into Practice, 51*(1), 4–11.

New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review, 66*(1), 60–92.

Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5th ed.). Modern Language Association.

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Allyn & Bacon.

Theotokis, K. (1994). *Oi sklavoi sta desma tous*. Grammata.

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

Πρόταση διδακτικού σεναρίου στη Νεοελληνική Λογοτεχνία Β΄ Γυμνασίου

Γουσταύος Σάμιος, Εκπαιδευτικός Δ.Ε., M.Ed., M.A.

Περίληψη

Το παρόν διδακτικό διαθεματικό σενάριο για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β΄ Γυμνασίου αξιοποιεί το ποίημα *Βγαίνοντας από το σχολειό* του Jacques Prévert με στόχο τη γνωριμία των μαθητών με τη γαλλόφωνη λογοτεχνία του 20ού αιώνα μέσω βιωματικών και δημιουργικών δράσεων. Το σενάριο θεμελιώνεται στις αρχές του ανθρωπιστικού κονστρουκτιβισμού και στη θεωρία της πρόσληψης του Hans Robert Jauss, δίνοντας έμφαση στις «ανοιχτές αναγνώσεις» και στον ορίζοντα προσδοκιών του μαθητή-αναγνώστη. Η διδασκαλία οργανώνεται σε τέσσερις διδακτικές ώρες εμπλέκοντας τους μαθητές με δραστηριότητες βιωματικής νοηματοδότησης, δημιουργικής γραφής και εικαστικής αναπαράστασης. Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο ενισχύει τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, την αισθητική εμπειρία, την κριτική σκέψη και την προσωπική έκφραση λειτουργώντας, ταυτόχρονα, ως μέσο προαγωγής των θετικών στάσεων απέναντι στο σχολείο και ενδυνάμωσης της ανθρωπιστικής παιδείας.

Λέξεις-κλειδιά: Λογοτεχνία, διδακτικό σενάριο, διαθεματικότητα, θεωρία της πρόσληψης, βιωματική μάθηση.

Teaching Scenario Proposal in Modern Greek Literature of Lower Secondary School

Goustave Samios, Secondary Teacher, M.Ed., M.A.

Abstract

This interdisciplinary teaching scenario for the course of Modern Greek Literature in the second grade of Lower Secondary School draws on the poem *Going Out of School* by Jacques Prévert in order to familiarize students with twentieth-century francophone literature through experiential and creative activities. The scenario is grounded in the principles of humanistic constructivism and in the reception theory of Hans Robert Jauss, placing emphasis on “open readings” and on the horizon of expectations of the student-reader. The teaching process is organized into four class periods, engaging students in activities of experiential meaning-making, creative writing, and visual representation. The proposed scenario strengthens an interdisciplinary approach to knowledge, fosters aesthetic experience, critical thinking, and personal expression, while simultaneously promoting positive attitudes toward school and reinforcing humanistic education.

Key-words: Literature, teaching scenario, interdisciplinarity, reception theory, experiential learning.

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας Β΄ Γυμνασίου, προτείνουμε την πραγματοποίηση ενός διδακτικού σεναρίου διαθεματικής φύσης με σκοπό τη γνωριμία των μαθητών με τη γαλλόφωνη λογοτεχνία του 20ου αιώνα μέσα από βιωματικές δράσεις που θεμελιώνονται στην αλληλεπίδραση της αισθητικής της πρόσληψης, της δημιουργικής γραφής και της εικαστικής έκφρασης. Οι τρεις αυτές επιμέρους δράσεις συνιστούν μία πρωτότυπη πνευματική εργασία. Μια εργασία που συνεπάγεται κίνητρα μάθησης δεδομένου πως, τα τελευταία, δημιουργούνται όταν οι μαθητές αντιληφθούν πως θα βιώσουν μιαν αληθινή πνευματική περιπέτεια, όμοια με των ανθρώπων εκείνων που προσπαθούν να μεγεθύνουν τα όρια της σκέψης και της γνώσης (Maiaux & Beal, 2008).

Το αντικείμενο διαπραγμάτευσης του διδακτικού σεναρίου θα αποτελέσει το διαχρονικό ποίημα της γαλλικής λογοτεχνίας *Βγαίνοντας από το σχολειό* του Jacques Prévert, που περιλαμβάνεται στο βιβλίο μαθητή «Κείμενα Νεοελληνικής λογοτεχνίας» Β΄ Γυμνασίου, στη θεματική ενότητα «Ταξιδιωτικά κείμενα». Το προτεινόμενο ποίημα κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών, γεγονός που επιτρέπει τη διανοητική και ψυχοσυναισθηματική κινητροποίησή τους (Gruca, 2009), καθώς προσεγγίζει τη σχολική καθημερινότητά τους με όρους δημιουργικής φαντασίας, δίνοντας πνοή στην εφευρετικότητα του νου, στην υπέρβαση και στην αισιοδοξία.

Θεωρητικές αρχές του διδακτικού σεναρίου

Η παιδαγωγική προσέγγιση που εφαρμόζεται είναι αυτή του ανθρωπιστικού κονστρουκτιβισμού (Novak, 1993) σύμφωνα με τον οποίο οι μαθητές κατασκευάζουν ενεργητικά το μορφωτικό προϊόν όταν εμπλέκονται οι τρεις θεμελιώδεις διαστάσεις του ανθρώπινου όντος: η σκέψη, το συναίσθημα και η πράξη.

Ως προς τις κύριες μορφές διδασκαλίας, αυτές συνίστανται στη διαθεματική προσέγγιση, στη βιωματική μάθηση και στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Με το παρόν σενάριο αναδεικνύεται η ευρύτητα της γνώσης καθώς εμπλέκονται έξι διδακτικά αντικείμενα: Νεοελληνική Λογοτεχνία, Γαλλική Λογοτεχνία, Γλώσσα, Ιστορία, Εικαστικά, Πληροφορική. Μέσα από τη βιωματική μάθηση δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα να εκτεθούν σε νέες μη δομημένες εμπειρίες ανανεώνοντας τους διαύλους επικοινωνίας με τον εαυτό τους. Όσον αφορά στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, μέσα από την αλληλεπίδραση, συναθροίζονται γνώσεις, δεξιότητες και ταλέντα οδηγώντας στην παραγωγή ενός μορφωτικού αγαθού προσαρμοσμένου στη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» του κάθε μαθητή (Vygotsky, 1978). Μια τέτοια συνάθροιση γνώσεων και δεξιοτήτων είναι συνθήκη sine qua non δεδομένου πως, είναι το ετερογενές γνωστικό στυλ που χαρακτηρίζει παραδοσιακά το μαθησιακό δυναμικό των τάξεων (Felder & Silverman, 1988).

Αναφορικά με την ερμηνευτική προσέγγιση του ποιήματος, αυτή θα στηριχθεί στην θεωρία της πρόσληψης του Jauss με την οποία προκρίνονται οι «ανοιχτές αναγνώσεις». Η πρόσληψη, η οποία ορίζεται ως η πραγμάτωση ενός λογοτεχνικού έργου από τον αναγνώστη, καθορίζεται από τον ορίζοντα των προσδοκιών του, δηλαδή, από το φάσμα που συγκροτούν οι πολιτισμικές καταβολές, οι παραστάσεις και οι πεποιθήσεις του. Με την εφαρμογή της εν λόγω αναγνωστικής θεωρίας ενεργοποιείται η φαντασία και η ποιητική νοημοσύνη του μαθητή-αναγνώστη που συνδιαλέγεται με το κείμενο χωρίς τη διαμεσολάβηση του ποιητή, τον οποίο εγκατέλειψε πολύ πριν από την ολοκλήρωσή του, όπως παραστατικά αναφέρει ο Damiano (2014), «ελεύθερος να επανεφευρίσκει το περιεχόμενό του και να το επανασυνθέτει ξεπερνώντας συνεχώς τα γραφόμενα» (Sartre, 1971).

Η σχέση της λογοτεχνίας με τα εικαστικά αποτελεί το κατεξοχήν πεδίο διαλογικής συνάντησης των τεχνών, η διαθεματική αξιοποίηση των οποίων συνεισφέρει στη βελτιστοποίηση της ποιότητας της μάθησης (Bramford, 2006). Όταν καλούνται οι μαθητές να αποδώσουν εικαστικά ένα λογοτεχνικό έργο, οπτικοποιούν την αισθητική εμπειρία που βιώνουν ως αποτέλεσμα της νοηματοδότησης του ποιήματος, ανακαλύπτοντας μια σημαίνουσα πτυχή του *οπτικά προσδιορισμένου*, σύμφωνα με τον Freedman (2003), σύγχρονου πολιτισμού. Όπως αναφέρει η Rosenblatt (1978), η αισθητική πρόσληψη στη λογοτεχνία είναι μια πράξη προσωπικής εμπλοκής, και το εικαστικό έργο μπορεί να λειτουργήσει ως γέφυρα έκφρασης αυτής της υποκειμενικότητας.

Σχετικά με τις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής με τις οποίες θα εμπλακούν οι μαθητές στο πλαίσιο του διδακτικού σεναρίου, με την ενσωμάτωσή της στο τελευταίο, δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα να αναπτύσσουν δεξιότητες γλωσσικής έκφρασης, αισθητικής αντίληψης και προσωπικής ερμηνείας, θεμελιώνοντας μια βαθύτερη και ουσιαστικότερη σχέση με τη λογοτεχνία.

Η τελευταία παρατήρηση της θεωρητικής πλαισίωσης του διδακτικού σεναρίου έγκειται στην αξιολόγηση των μαθητών. Ειδικότερα, προτείνεται η αυτοαξιολόγησή τους, η οποία τους αποδίδει το ρόλο του ενεργητικού μέλους στην αξιολογική διαδικασία (MacBeath, 2001) αναδεικνύοντας την αξιολόγηση για μάθηση και όχι της μάθησης όπως συμβαίνει με τη σύνοψη της επίδοσης σε ένα βαθμό, γεγονός ικανό να αφυπνίσει τα μαθησιακά κίνητρα καθώς παρωθεί τους μαθητές να αναγνωρίσουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους με σκοπό την αυτοενίσχυσή τους (Rolheiser & Ross, 2003). Το μαθητικό κοινό ηλικίας δεκατριών ετών, διανύοντας το στάδιο της αφαιρετικής σκέψης (Piaget, 1977), χρησιμοποιεί χωρίς περιορισμό τον παραγωγικό συλλογισμό ενώ παράλληλα μπορεί να κρίνει τις πράξεις του, προϋποθέσεις απαραίτητες για μιαν αυθεντική αυτοαξιολόγηση. Ακόμα, η εν λόγω διαδικασία παρέχει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να αντλήσει χρήσιμες πληροφορίες για το βαθμό επίτευξης των στόχων, μη διαθέσιμες χωρίς τη συγκεκριμένη μέθοδο (Rolheiser & Ross, 2000), βάσει των οποίων επικυρώνει ή τροποποιεί διδακτικές και παιδαγωγικές αντιλήψεις και πρακτικές.

Σκοποθεσία – Στοχθεσία

Γενικός Σκοπός

Με το παρόν διδακτικό σενάριο επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να προσεγγίσουν επιλεγμένα ποιήματα της σύγχρονης γαλλόφωνης λογοτεχνίας στη βάση των αρχών της θεωρίας της πρόσληψης του Jauss μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες.

Γενικοί Στόχοι.

Επιδιώκεται οι μαθητές/τριες:

- Να βιώσουν την ανάγνωση της ποίησης ως αισθητικό αγαθό.
- Να ερμηνεύσουν ένα μεταφρασμένο ποίημα της σύγχρονης γαλλικής λογοτεχνίας αξιοποιώντας τις γνώσεις, τις εμπειρίες, τα συναισθήματα και τις προσδοκίες τους.
- Να κατανοήσουν το γεγονός ότι ο/η κάθε αναγνώστης/-στρια προσλαμβάνει διαφορετικά ένα ποίημα λόγω της πολυσημίας της λογοτεχνικής γραφής και του ορίζοντα προσδοκιών του/της.
- Να συνειδητοποιήσουν το γεγονός ότι το νόημα ενός λογοτεχνικού κειμένου δεν είναι στατικό αλλά μεταβαλλόμενο, αναλόγως του κοινωνικο-ιστορικού πλαισίου πρόσληψής του.
- Να αντιληφθούν έμπρακτα την οργανική σχέση που ενυπάρχει μεταξύ της λογοτεχνίας και των εικαστικών τεχνών.
- Να εφαρμόσουν τεχνικές δημιουργικής γραφής.

Ειδικοί λειτουργικοί στόχοι

Επιδιώκεται η επίτευξη από τους/τις μαθητές/τριες των ακόλουθων ειδικών λειτουργικών στόχων:

- Η ανάγνωση του ποιήματος *Βγαίνοντας από το σχολειό* με εκφραστικότητα, μελωδικότητα και ρυθμό.
- Η νοηματοδότηση του ποιήματος με βάση το ιστορικό και κοινωνικο-πολιτισμικό πλέγμα της εποχής συγγραφής του και η παραγωγή σχετικού γραπτού κειμένου έκτασης 80-100 λέξεων.
- Η νοηματοδότηση του ποιήματος υπό το πρίσμα του ορίζοντα των προσδοκιών τους και η παραγωγή σχετικού γραπτού κειμένου έκτασης 120-150 λέξεων.
- Η εικονική αναπαράσταση του ποιήματος.
- Η συγγραφή ποιήματος οκτώ στίχων με τίτλο *Μπαίνοντας στο σχολειό*.

Η δομή του διδακτικού σεναρίου

Περιεχόμενο

Τάξη: Β΄ Γυμνασίου

Εμπλεκόμενα διδακτικά αντικείμενα: Νεοελληνική Λογοτεχνία, Γαλλική Λογοτεχνία, Γλώσσα, Ιστορία, Εικαστικά, Πληροφορική.

Διδακτικό εγχειρίδιο: βιβλίο μαθητή «Κείμενα Νεοελληνικής λογοτεχνίας» Β΄ Γυμνασίου.

Λογοτεχνικό κείμενο που θα διδαχθεί: *Βγαίνοντας από το σχολειό* του Jacques Prévert.

Λογοτεχνικό κείμενο υποδειγματικής διδασκαλίας της θεωρίας της πρόσληψης: *Ο μικρός πρίγκηπας και η αλεπού* του Saint-Exupéry.

Ιστοδιεύθυνση οπτικοακουστικής αναπαραγωγής του προς διδασκαλία ποιήματος: <https://www.youtube.com/watch?v=oFFSauiptu8>

Α΄ φάση: Γενικός σχεδιασμός

Το διδακτικό σενάριο θα διεξαχθεί στην τάξη του σχολείου. Τεχνολογική υποδομή που θα χρειαστεί είναι ένας προτζέκτορας για την οπτικοακουστική παραγωγή του ποιήματος στη γαλλική γλώσσα.

Για την εξοικείωση των μαθητών με τη θεωρία της πρόσληψης του Jauss, θα προχωρήσουμε στη υποδειγματική διδασκαλία της με βάση ένα σύντομο απόσπασμα από το ποίημα *Ο μικρός πρίγκηπας και η αλεπού* του Saint-Exupéry, ως ακολούθως.

«Ήταν ένας τριανταφυλλόκηπος ανθισμένος.
- Καλημέρα, είπαν τα τριαντάφυλλα.

Ο μικρός πρίγκιπας τα κοίταξε. Μοιάζανε όλα με το λουλούδι του.
- Τι είσαστε;, τα ρώτησε κατάπληχτος.
- Εμείς είμαστε τριαντάφυλλα, είπαν τα τριαντάφυλλα.
- Α!, έκανε ο μικρός πρίγκιπας.

Βαθιά λύπη τον γέμισε. Το λουλούδι του τού είχε πει πως ήταν ένα μονάκριβο σ' ολόκληρο το σύμπαν. Και να που ήτανε πέντε χιλιάδες, όλα τα ίδια, σ' ένα μονάχα κήπο!»

Επισημαίνουμε πως κάθε αναγνώστης προσεγγίζει ένα κείμενο με έναν ορίζοντα προσδοκιών, δηλαδή με ιδέες, εμπειρίες και συναισθήματα τον οποίο η ανάγνωση μπορεί να επιβεβαιώσει, να μετασχηματίσει ή να ανατρέψει, σημειώνοντας πως η ερμηνευτική ανάγνωση έχει αποχρώσες διαφορές αναλόγως του κοινωνικο-ιστορικού πλαισίου όπου λαμβάνει χώρα. Ακολούθως, απευθύνουμε ερωτήσεις που ωθούν τους μαθητές να προσεγγίσουν το κείμενο με βάση τις δικές τους γνώσεις, ιδέες, εμπειρίες και συναισθήματα, όπως: *Πώς νιώθετε όταν ο Μικρός Πρίγκιπας ανακαλύπτει ότι υπάρχουν χιλιάδες λουλούδια σαν το δικό του; Πώς αυτή η ανακάλυψη μεταβάλλει τη σκέψη του αλλά*

και τη δική σας; Τι σας έκανε να σκεφτείτε για την έννοια του ‘μοναδικού’; Αναφέρουμε, τέλος, πως, σύμφωνα με την αναγνωστική θεωρία του Jauss, ο ορίζοντας προσδοκιών του Μικρού Πρίγκιπα —και του αναγνώστη— ανατρέπεται καθώς επέρχεται απογοήτευση, αλλά και μια βαθύτερη κατανόηση ότι η μοναδικότητα δεν εξαρτάται από την εξωτερική εμφάνιση αλλά από την ποιότητα της σχέσης και του χρόνου που επενδύουμε σε κάποιον/α ή σε κάτι.

Το διδακτικό σενάριο θα εξελιχθεί σε τέσσερις διδακτικές ώρες. Ως προς τις μαθησιακές δραστηριότητες, τόσο μέσα στην τάξη όσο και κατ’ οίκον, αυτές έχουν ως παιδαγωγικό στόχο να υποστηρίξουν τη ροή και τη συνοχή του διδακτικού σεναρίου διατηρώντας ενεργή τη συμμετοχή των μαθητών και αμείωτο το ενδιαφέρον τους.

Β΄ - Γ΄ Φάση: Διεξαγωγή του διδακτικού σεναρίου

1η διδακτική ώρα

Το προεισαγωγικό στάδιο της πρώτης φάσης συνίσταται στην απόκτηση δηλωτικής γνώσης (5΄). Στο πλαίσιο αυτό, γνωστοποιούμε στους μαθητές το θέμα και τις επιμέρους δράσεις του διαθεματικού σεναρίου, για τις ανάγκες του οποίου θα σχηματίσουν πέντε ομάδες εργασίας.

Στο επόμενο στάδιο και στο πλαίσιο απόκτησης και εμπέδωσης διαδικαστικών γνώσεων, θα προχωρήσουμε στην εισαγωγή των μαθητών στις αρχές της θεωρίας της πρόσληψης του Jauss (15΄) μέσω της υποδειγματικής εφαρμογής τους σε σύντομο εδάφιο του αποσπάσματος *Ο μικρός πρίγκηπας και η αλεπού* του Saint-Exupéry, που, επίσης, περιλαμβάνεται στο βιβλίο μαθητή Β΄ Γυμνασίου, στη θεματική ενότητα ΄Οι φιλικοί δεσμοί – Η αγάπη΄.

Θα ακολουθήσει μια εισαγωγή των μαθητών στο γαλλόφωνο λογοτεχνικό περιβάλλον (10΄). Γίνεται αναφορά στον καθοριστικό ρόλο που διαδραμάτισε η γαλλική λογοτεχνία στη διαμόρφωση, κυρίως, των λογοτεχνικών ρευμάτων του 19ου και 20ου αιώνα, δίνοντας έμφαση στο κίνημα του υπερρεαλισμού όπου και ανήκει το προς διδασκαλία ποίημα. Επίσης, επισημαίνουμε τους στενούς δεσμούς μεταξύ της γαλλικής και της ελληνικής λογοτεχνίας, όπως καταδεικνύεται από την πληθώρα και τη δημοφιλία των μεταφράσεων Γάλλων συγγραφέων στην ελληνική γλώσσα και το αντίστροφο. Αναφερόμαστε, ακόμα, στο σημαίνοντα ρόλο των μεταφραστών οι οποίοι λειτουργούν ως διαπολιτισμικοί φορείς και εισηγητές των λογοτεχνικών έργων στη γλώσσα και στον πολιτισμό υποδοχής.

Η διδακτική ώρα ολοκληρώνεται με την ανακοίνωση στους/ις μαθητές/τριες του ποιήματος, τη σύντομη γνωριμία τους με τον ποιητή Ζακ Πρεβέρ και την αναφορά στην εποχή συγγραφής του (10΄). Στο πλαίσιο της ευαισθητοποίησης των μαθητών ως προς τη θεματική, απευθύνουμε στοχευμένες ερωτήσεις (5΄), όπως, για παράδειγμα, *Τί σημαίνει για εσάς «βγαίνω από το σχολειό»; Πώς αισθάνεσθε όταν σχολάτε και γιατί;*

Ως εξωδιδακτική δραστηριότητα, οι μαθητές καλούνται να αναγνώσουν το ποίημα κατ' οίκον με έμφαση στο ρυθμό και στον τόνο, προκειμένου να εξοικειωθούν με τις αναγνωστικές ιδιαιτερότητες του ποιητικού λόγου. Παράλληλα, στο πλαίσιο της προετοιμασίας τους για τις δραστηριότητες της 2ης διδακτικής ώρας, αντικείμενο εξωδιδακτικής απασχόλησης είναι η συλλογή περαιτέρω πληροφοριών για τις ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες που επικρατούσαν στην Ελλάδα αμέσως μετά τη λήξη του Β΄ΠΠ.

2η διδακτική ώρα

Το πρώτο στάδιο της διδακτικής ώρας θα αποτελέσει η οπτικοακουστική προβολή του ποιήματος στη γλώσσα προέλευσης (5΄), που συνεπάγεται μιαν αυθεντική αισθητική εμπειρία, και η ανάγνωσή του από τους μαθητές στην ολομέλεια της τάξης (5΄).

Σε δεύτερο στάδιο, έπεται η νοηματοδότηση του ποιήματος, βάσει της θεωρίας της πρόσληψης του Jauss, κατά την εποχή που γράφτηκε. Ειδικότερα, οι μαθητές θα μεταφερθούν στην ταραχώδη μεταπολεμική Ελλάδα που δοκιμάζεται σκληρά από τον εμφύλιο πόλεμο –περίοδο που διδάχθηκαν στην Ιστορία ΣΤ΄ Δημοτικού– και αποφασίζουν να συντάξουν μια σύντομη ερμηνευτική παρουσίαση του ποιήματος προς δημοσίευση στο περιοδικό 'Η ΔΙΑΠΛΑΣΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΩΝ' του οποίου είναι φανατικοί αναγνώστες.

Το στάδιο αυτό επιμερίζεται στην προετοιμασία των ομάδων (20΄) και στην παρουσίαση των εισηγήσεών τους στην ολομέλεια (15΄). Οι ομάδες εργασίας μετατρέπονται σε αναγνωστικές μικρο-κοινότητες και συνδιαλέγονται με το κείμενο χωρίς τη διαμεσολάβηση του ποιητή, αφουγκραζόμενοι τη συλλειτουργία των λέξεων, των εικόνων και των συμβόλων, υπό την οπτική του ορίζοντα των προσδοκιών τους, όπως αυτός διαμορφώνεται υπό τις ιστορικές συνθήκες του έτους 1946.

Ως ατομική εξωδιδακτική δραστηριότητα, οι μαθητές καλούνται να γράψουν ένα δοκίμιο 150 λέξεων προς δημοσίευση στη σχολική εφημερίδα, με αντικείμενο τη νοηματοδότηση του ποιήματος βάσει του ορίζοντα των προσδοκιών τους.

3η διδακτική ώρα

Αντικείμενο της τρίτης διδακτικής ώρας είναι η ανάγνωση των εργασιών των μαθητών στην τάξη. Οι τελευταίοι αισθάνονται σημαντικά μέλη της μαθησιακής κοινότητας όπου η εργασία κάθε μέλους αναγνωρίζεται και αποκτά αξία, προωθείται η ενσυναίσθηση και η αποδοχή διαφορετικών ιδεών ενώ παρέχεται ανατροφοδότηση τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους συμμαθητές.

Ως εξωδιδακτική δραστηριότητα, οι μαθητές θα κληθούν να αποδώσουν εικαστικά το ποίημα, με ζωγραφιές ή κολλάζ. Το σύνολο των εικονογραφήσεων θα αποτελέσει μια πρωτότυπη εικαστική σύνθεση με την οποία θα διακοσμηθεί η τάξη, γεγονός που

συμβάλλει τόσο στον εξωραϊσμό της όσο και στην ενίσχυση της σχέσης των μαθητών, εν γένει, με τον σχολικό χώρο.

4η διδακτική ώρα

Αντικείμενο της τέταρτης διδακτικής ώρας είναι η ομαδική συγγραφή ενός υπερρεαλιστικού ποιήματος με τίτλο «Μπαίνοντας στο σχολειό». Ειδικότερα, οι πέντε ομάδες μετατρέπονται σε ομάδες εργασίας «ομότιμων υπερρεαλιστών» που θα λειτουργήσουν στη βάση του καταιγισμού ευφάνταστων ιδεών, της εξωτερίκευσης συναισθημάτων και προσδοκιών και της δημιουργικής αυτοέκφρασης. Μετά την ολοκλήρωση της συγγραφής (20΄) έπεται η ανάγνωση των συλλογικών λογοτεχνικών παραγωγών στην ολομέλεια της τάξης (15΄) πλαισιωμένη από σύντομο εποικοδομητικό σχολιασμό (5΄).

Δ΄ Φάση: Αξιολόγηση

Στο πλαίσιο της αξιολόγησης των μαθητών, ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί συνδυαστικές μεθόδους, που περιλαμβάνουν, αφενός την διαρκή παρατήρηση των ομάδων προκειμένου να διαπιστωθεί το επίπεδο συνεργασίας και ο βαθμός συμμετοχής του κάθε μαθητή, αφετέρου την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων ως προς την πληρότητα και την πρωτοτυπία τους.

Πέραν αυτών, οι μαθητές θα κληθούν να αυτοαξιολογηθούν σε τετράβαθμη κλίμακα βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων –συνυφασμένων με τους τιθέμενους στόχους– όπως αυτοί αποτυπώνονται στον ακόλουθο πίνακα, διατυπώνοντας, παράλληλα σύντομες τεκμηριωμένες κρίσεις για τα σημεία του διδακτικού σεναρίου που τους άρεσαν ή/και τους δυσκόλεψαν περισσότερο.

Α/Α	**Δηλώσεις αυτοαξιολόγησης**	**1**	**2**	**3**	**4**
1	Απόλαυσα την ανάγνωση του ποιήματος ως αισθητικού/καλλιτεχνικού γεγονότος				
2	Ενθουσιάστηκα από το γεγονός ότι είχα πρωταγωνιστικό ρόλο στην αναζήτηση του νοήματος.				
3	Κατάλαβα πως οι προσωπικές μου γνώσεις και εμπειρίες επηρεάζουν την ερμηνεία του ποιήματος.				
4	Αντιλήφθηκα πως ένα ποίημα μπορεί να ερμηνευθεί με πολλούς τρόπους.				
5	Συνέδεσα το ποίημα με το κοινωνικό και το ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργήθηκε, αναγνωρίζοντας πώς μπορεί να αλλάζει η ερμηνεία του ανάλογα με την εποχή που διαβάζεται.				
6	Αναγνώρισα το σημαντικό ρόλο της μετάφρασης στην διάδοση των λογοτεχνικών έργων.				
7	Έμαθα καινούργια και ενδιαφέροντα στοιχεία για τη γαλλική λογοτεχνία.				
8	Ανέπτυξα τη δημιουργική μου έκφραση προφορικά και γραπτά.				

Α/Α	Δηλώσεις αυτοαξιολόγησης	1	2	3	4
9	Αξιοποίησα γνώσεις, σκέψεις, συναισθήματα, εμπειρίες, ιδέες και προσδοκίες στην εκτέλεση των δραστηριοτήτων.				
10	Συμμετείχα ενεργά στην ομάδα και συνεργάστηκα αρμονικά με τα άλλα μέλη.				

| **1** = Καθόλου | **2** = Λίγο | **3** = Αρκετά | **4** = Απόλυτα |

Με την λόγω αξιολογική διαδικασία, οι μαθητές αναστοχάζονται και αποτιμούν τη συγκεκριμένη μαθησιακή εμπειρία ενώ, ταυτόχρονα, ο/η εκπαιδευτικός λαμβάνει ουσιαστική ανατροφοδότηση τόσο για την αποτελεσματικότητα των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών όσο και για το βαθμό επίτευξης των στόχων.

Συζήτηση

Το προτεινόμενο διαθεματικό σενάριο συμβάλλει στον εμπλουτισμό του γνωστικού, συναισθηματικού, ψυχοκινητικού, δημιουργικού και φαντασιακού δυναμικού των μαθητών προσδίδοντας, παράλληλα, μια νέα δυναμική στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας που καθίσταται μέσο εμπλουτισμού των τρόπων πολιτισμικής ένταξης των μαθητών καθώς και μέσο ανακάλυψης νέων εμπειριών.

Το διδακτικό σενάριο συντείνει, ακόμα, στην ανάπτυξη θετικών στάσεων θέασης του σχολείου από τους μαθητές εξασφαλίζοντας τη δημιουργική διασύνδεση του σχολικού με τον εξωσχολικό χρόνο, γεγονός με άμεσα και μακροπρόθεσμα ακαδημαϊκά οφέλη (Cooper, Robinson & Patall, 2006).

Λεκτέο, τέλος, πως, μέσα από την πραγματοποίηση παρεμφερών διδακτικών διαθεματικών δράσεων, επιτελείται ένας ρόλος μείζονος σημασίας, αυτός της ενδυνάμωσης της ανθρωπιστικής παιδείας, δεδομένου πως, στη σύγχρονη εποχή, επικυριαρχεί η βιομηχανία της μαζικής κουλτούρας αποψιλώνοντας τα ερεθίσματα πνευματικής καλλιέργειας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bamford, A. (2006) *The wow factor: global research compendium on the impact of the arts in education*. New York: Waxmann.

Cooper, H., Robinson, J.C. & Patall, E.A. (2006). Does homework improve academic achievement? *Review of Educational Research, 76,* 1–62.

Damiano, P. (2014). *Le discours de réception du prix Nobel de Patrick Modiano*. (Διαθέσιμο online: http://www.lemonde.fr/prix-nobel/article/2014/12/07/)

Felder R.M. & Silverman, L.K. (1988). Learning and Teaching Styles in Engineering Education*, Engineering Education*, 78(*7*), 674-681.

Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics, and the social life of art*. New York: Teachers College Press.

Gruca, I. (2009). *Les enjeux de la littérature en didactique des langues-culture: entre identité et altérité*. La place de la littérature dans l'enseignement du FLE. Colloque international des 4 et 5 juin 2009. Université d'Athènes

Jauss, H.R. (1982). *Toward an Aesthetic of Reception*. Brighton: The Harvester Press.

MacBeath, J. (2001). *Improving School Effectiveness*. Buckingham: Open University Press.

Maiaux, F. & Béal, Y. (2008). *Un projet pour... rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages*. Paris: Delagrave

Novak, J. (1993). Human constructivism: A unification of psychological and epistemological phenomena in meaning making, *Journal of Personal Construct Psychology*, *6*(2)*, 167-193.*

Piaget, J. (1983). Piaget's Theory. In P. Mussen (Ed.) *Handbook of child psychology*. Vol 1. *History, theory and methods*. New York: Wiley.

Rolheiser, C. & Ross, J.A. (2000). Student self-evaluation - What do we know? *Orbit* 30(4), 33-36.

Rolheiser, C. & Ross, J.A. (2003). Student assessment practices in cooperative learning. *Cooperative learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups*, 119-135.

Rosenblatt, L. (1978). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press.

Sartre, J.P. (1971). Replies to structuralism*, Telos, 9*, 110-116.

Vygotsky L. (1978). Interaction between Learning and Development*,* 79-91, *Mind in Society*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Σχέδιο μαθήματος μίας διδακτικής ώρας στο μάθημα της πληροφορικής σε Ε.Ε.Ε.ΕΚ. στην θεματική ενότητα «Συσκευές εισόδου-εξόδου»

Σιλιγκούνας Γρηγόριος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86 Ειδικής Αγωγής, M.Sc. & M.Ed.

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση ενός σχεδίου μαθήματος διάρκειας μίας διδακτικής ώρας για την Ε' τάξη Ε.Ε.Ε.ΕΚ., στο πλαίσιο του θεματικού άξονα «Γνωρίζω τον ηλεκτρονικό υπολογιστή». Το μάθημα επικεντρώνεται στη θεματική ενότητα «Συσκευές εισόδου και εξόδου». Το περιεχόμενο αφορά τις βασικές συσκευές με τις οποίες ο χρήστης εισάγει δεδομένα στον υπολογιστή και λαμβάνει πληροφορίες από αυτόν. Το σχέδιο απευθύνεται σε μαθητές ειδικής αγωγής με ήπια νοητική υστέρηση και λαμβάνει υπόψη τις μαθησιακές τους ανάγκες. Αρχικά παρουσιάζονται συνοπτικά στοιχεία για το μάθημα της Πληροφορικής στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ε.Ε.Ε.ΕΚ.). Στη συνέχεια αναλύεται το σχέδιο μαθήματος. Η εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα και το αντίστοιχο φύλλο εργασίας.

Λέξεις-Κλειδιά: σχέδιο μαθήματος, ειδική αγωγή, oer, συσκευές εισόδου-εξόδου.

Lesson plan for a one-hour teaching session in the subject of Informatics in E.E.E.EK., on the topic "Input-output devices"

Siligkounas Grigorios, Special Education IT Teacher, M.Sc. & M.Ed.

Abstracts

The purpose of this paper is to present a lesson plan of one teaching hour for the 5th grade of E.E.E.E.K., within the thematic axis "Getting to Know the Computer." The lesson focuses on the topic "Input and Output Devices." The content concerns the basic devices through which the user enters data into the computer and receives information from it. The lesson plan is addressed to special education students with mild intellectual disability and takes their learning needs into account. Initially, brief information is provided about the subject of Computer Science in the E.E.E.EK. This is followed by an analysis of the lesson plan. The paper concludes with the findings and the corresponding worksheet.

Key-Words: lesson plan, special education, oer, input-output devices.

Εισαγωγή

Το μάθημα της Πληροφορικής στα Ε.Ε.Ε.ΕΚ. έχει σημαντική συμβολή στην καλλιέργεια βασικών δεξιοτήτων και στην ενδυνάμωση της αυτονομίας των μαθητών, μέσα σε ένα οργανωμένο, ασφαλές και παιδαγωγικά προσαρμοσμένο μαθησιακό περιβάλλον. Μέσα από βιωματικές, πολυαισθητηριακές και επαναληπτικές δραστηριότητες, οι μαθητές έρχονται σταδιακά σε επαφή με θεμελιώδεις έννοιες της τεχνολογίας, κατανοούν

τον ρόλο και τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και εξοικειώνονται με τα βασικά του μέρη και τις λειτουργίες του. Παράλληλα, καλλιεργούνται δεξιότητες που σχετίζονται με την επίλυση απλών προβλημάτων, τη συνεργασία σε μικρές ομάδες, την τήρηση οδηγιών και τη δημιουργική έκφραση. Η διδακτική προσέγγιση λαμβάνει υπόψη το γνωστικό επίπεδο, τον ρυθμό μάθησης και τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή.

Σκοπός και στόχοι διδασκαλίας

Ο σκοπός του παρόντος σχεδίου μαθήματος, λαμβάνοντας υπόψη το γνωστικό επίπεδο και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, είναι να κατανοήσουν ότι η επικοινωνία με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή πραγματοποιείται μέσω συσκευών εισόδου και εξόδου. Οι συσκευές αυτές επιτρέπουν την εισαγωγή δεδομένων και την παρουσίαση πληροφοριών, καθιστώντας τον υπολογιστή ένα λειτουργικό εργαλείο χρήσιμο για απλές καθημερινές δραστηριότητες.

Σε επίπεδο επιμέρους στόχων και σύμφωνα με την ταξινομία του Bloom, το σχέδιο μαθήματος στοχεύει στην καλλιέργεια γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν ουσιαστικά το αντικείμενο και να το εφαρμόσουν στην πράξη. Οι στόχοι οργανώνονται με τρόπο που υποστηρίζει τη σταδιακή μάθηση και τη σύνδεση της θεωρίας με την καθημερινή χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Ειδικότερα, οι στόχοι διαμορφώνονται ως εξής:

Γνωστικοί στόχοι: Οι μαθητές να αναγνωρίζουν τις βασικές συσκευές εισόδου και εξόδου του ηλεκτρονικού υπολογιστή, να τις ονομάζουν, να διακρίνουν τη λειτουργία τους και να τις κατατάσσουν σωστά σε συσκευές εισόδου ή εξόδου. Επίσης, να μπορούν να συσχετίζουν κάθε συσκευή με τη χρήση της.

Στόχοι δεξιοτήτων: Οι μαθητές να χειρίζονται βασικές συσκευές εισόδου και εξόδου, όπως το πληκτρολόγιο, το ποντίκι, την οθόνη και τον εκτυπωτή, και να εφαρμόζουν τη νέα γνώση μέσα από βιωματικές, παιγνιώδεις και διαδραστικές δραστηριότητες.

Στόχοι στάσεων: Οι μαθητές να συνεργάζονται αποτελεσματικά σε ομαδικές δραστηριότητες, να ακολουθούν βασικούς κανόνες χρήσης του εξοπλισμού και να αναπτύσσουν θετική στάση απέναντι στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και την ενεργό συμμετοχή τους στο μάθημα.

Ένταξη στο πρόγραμμα σπουδών

Το σχέδιο μαθήματος ευθυγραμμίζεται με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) για την Πληροφορική, καθώς και με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) που εφαρμόζονται στα Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Σύμφωνα με τα ισχύοντα Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ στην Πληροφορική, το παρόν σχέδιο μαθήματος μπορεί να αξιοποιηθεί στο μάθημα της Πληροφορικής και στις τρεις τάξεις (Δ, Ε, ΣΤ) του Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Επιπλέον, με κατάλληλες προσαρμογές, είναι δυνατόν να εφαρμοστεί και στο μάθημα της Πληροφορικής στο ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ.

Μαθησιακό περιβάλλον

Το τμήμα της Ε' τάξης του Ε.Ε.Ε.ΕΚ., αποτελείται από τέσσερις μαθητές με ήπια νοητική υστέρηση. Οι μαθητές παρουσιάζουν ήρεμη και συνεργάσιμη στάση, με θετική συμπεριφορά μέσα στην τάξη. Το μάθημα πραγματοποιείται στο εργαστήριο Πληροφορικής, χώρο που υποστηρίζει την πρακτική, βιωματική και ομαδοσυνεργατική μάθηση και επιτρέπει την άμεση επαφή με τον τεχνολογικό εξοπλισμό. Οι μαθητές ανταποκρίνονται στις οδηγίες του εκπαιδευτικού, επικοινωνούν αποτελεσματικά τόσο με τον διδάσκοντα όσο και μεταξύ τους και συμβάλλουν στη διατήρηση ομαλής ροής του μαθήματος και στην οργάνωση των δραστηριοτήτων. Η διαχείριση της τάξης γίνεται σε περιβάλλον ασφάλειας και σεβασμού, όπου ενισχύεται η θετική συμπεριφορά και η ενεργός συμμετοχή, χωρίς να παρατηρούνται προβλήματα πειθαρχίας ή εντάσεις.

Προαπαιτούμενες γνώσεις

Δεν προαπαιτούνται κάποιες ιδιαίτερες γνώσεις από τους μαθητές. Η βασική δεξιότητα χειρισμού ποντικιού και πληκτρολογίου ώστε να μπορούν να πραγματοποιήσουν τις δραστηριότητες του ηλεκτρονικού φύλλου εργασίας.

Οργάνωση της διδασκαλίας

Στάδιο 'Εισαγωγή - Αφόρμηση' (5' λεπτά)

Η διδασκαλία ξεκινά με καταιγισμό ιδεών σχετικά με το περιφερειακό υλικό του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να αναφέρουν συσκευές που έχουν δει ή χρησιμοποιήσει, όπως το πληκτρολόγιο, το ποντίκι, η οθόνη ή τα ηχεία, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή όλων. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός θέτει το ερώτημα προβληματισμού: «Πώς μιλάμε εμείς στον υπολογιστή και πώς μας απαντάει αυτός;», δίνοντας χρόνο στους μαθητές να σκεφτούν, να εκφράσουν απορίες και να διατυπώσουν απλές υποθέσεις. Μέσα από σύντομη καθοδήγηση, συνδέει τις απαντήσεις τους με τον στόχο του μαθήματος, εισάγοντας τις έννοιες των συσκευών εισόδου και εξόδου.

Στάδιο 'Παρουσίαση νέου περιεχομένου μάθησης' (35' λεπτά)

Η παρουσίαση του νέου περιεχομένου ξεκινά με την προβολή ενός Ανοιχτού Εκπαιδευτικού Πόρου (ΑΕΠ - OER) τύπου Course Presentation, ο οποίος έχει σχεδιαστεί για τις ανάγκες του μαθήματος και περιλαμβάνει εικόνα και βίντεο. Η προβολή πραγματοποιείται με ελεγχόμενο ρυθμό, με παύσεις, ώστε ο εκπαιδευτικός να επεξηγεί βασικές έννοιες, να απλοποιεί τον λόγο όπου χρειάζεται και να ελέγχει την κατανόηση των μαθητών. Κατά τη διάρκεια της παρουσίασης, τίθενται σύντομες ερωτήσεις κατανόησης, όπως «Με ποια συσκευή γράφουμε στον υπολογιστή;» ή «Από ποια συσκευή βλέπουμε την απάντηση του υπολογιστή;», δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά και να εκφράζουν απορίες.

Στη συνέχεια ακολουθεί η βιωματική δραστηριότητα με τη χρήση OER τύπου

Agamotto. Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο μικρές ομάδες (2–3 ατόμων). Ο εκπαιδευτικός προβάλλει το περιεχόμενου του OER στο βιντεοπροβολέα (ή, ακόμα καλύτερα αν υπάρχει, στο διαδραστικό πίνακα / οθόνη). Οι μαθητές παρατηρούν προσεκτικά τις εικόνες περιφερειακών συσκευών και καλούνται να αναγνωρίσουν τις συσκευές και να τις ταξινομήσουν σε συσκευές εισόδου, εξόδου ή εισόδου και εξόδου, με τη βοήθεια καθοδηγητικών ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό. Όπου αυτό είναι δυνατό, οι μαθητές αναζητούν τις ίδιες συσκευές στον χώρο του εργαστηρίου Πληροφορικής, τις δείχνουν και τις συνδέουν με τη λειτουργία τους, ενισχύοντας τη μάθηση μέσω των αισθήσεων τους. Ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει τη διαδικασία με ήπιες παρεμβάσεις, χωρίς να περιορίζει την αυτενέργεια των μαθητών.

Στο τελευταίο μέρος του σταδίου, οι μαθητές εργάζονται ατομικά στον υπολογιστή τους ή σε ζευγάρια, ανάλογα με τη διαθεσιμότητα του εξοπλισμού. Ανοίγουν ένα διαδραστικό map-based παιχνίδι (OER τύπου Game Map), το οποίο έχει σχεδιαστεί με παιγνιώδη χαρακτήρα και σταδιακά αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας. Ο στόχος του παιχνιδιού είναι να φτάσει ο μαθητής στο τέλος της διαδρομής, ξεκινώντας με πέντε ζωές, και ολοκληρώνοντας επτά διαφορετικές δραστηριότητες. Οι δραστηριότητες περιλαμβάνουν ερωτήσεις Hotspot Image και Multimedia Choice, ερωτήσεις σωστού / λάθους, παιχνίδι μνήμης, συμπλήρωση κενών με drag and drop, κουίζ και σταυρόλεξο με οπτική υποστήριξη. Καθ’ όλη τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί την πορεία των μαθητών, παρέχει ενίσχυση όπου χρειάζεται, ενθαρρύνει την προσπάθεια και επιβραβεύει κάθε επιτυχία, ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα. Η διαδικασία αυτή συμβάλλει στη σταθεροποίηση της γνώσης, στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών και στη διατήρηση του ενδιαφέροντος και της συγκέντρωσής τους μέχρι το τέλος του μαθήματος.

Στάδιο ‘Αξιολόγηση - Ανακεφαλαίωση’ (5’ λεπτά)

Στο τελευταίο στάδιο της διδασκαλίας, η αξιολόγηση της μαθησιακής πορείας πραγματοποιείται κυρίως μέσα από τις ενσωματωμένες δραστηριότητες του map-based παιχνιδιού που έχει ήδη χρησιμοποιηθεί στο προηγούμενο στάδιο. Οι δραστηριότητες είναι σαφείς, απλές και προσαρμοσμένες στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών. Μέσα από αυτή τη μορφή αξιολόγησης, συλλέγονται άμεσα στοιχεία για τον βαθμό κατανόησης της ύλης, ενώ παράλληλα οι μαθητές λαμβάνουν άμεση ανατροφοδότηση. Ακολουθεί σύντομη ανακεφαλαίωση με τη χρήση οπτικής παρουσίασης, κατά την οποία επαναλαμβάνονται οι βασικές έννοιες του μαθήματος. Το μάθημα ολοκληρώνεται με τη συμπλήρωση ενός σύντομου ερωτηματολογίου ανατροφοδότησης (OER), το οποίο απευθύνεται στους μαθητές και αφορά την εμπειρία τους από το μάθημα. Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε δύο απλές ερωτήσεις, «Τι σας άρεσε περισσότερο στο σημερινό μάθημα;» και «Σας άρεσε συνολικά το μάθημά μας;».

Χαρακτηριστικά διδασκαλίας

Η διδασκαλία που υλοποιείται στο παρόν σχέδιο μαθήματος για τις συσκευές εισόδου και εξόδου του υπολογιστή βασίζεται σε μια σύγχρονη και πολυδιάστατη παιδαγωγική

προσέγγιση, η οποία αντλεί στοιχεία από τον εποικοδομητισμό, τη μαθητοκεντρική μάθηση, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τις πολυαισθητηριακές πρακτικές, οι οποίες θεωρούνται ιδιαίτερα αποτελεσματικές στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής (Ciambrone, 2017). Κεντρικό ρόλο στη διδακτική διαδικασία κατέχει η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) και ειδικότερα των Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων, οι οποίοι προσφέρουν δυνατότητες αλληλεπίδρασης, επανάληψης και προσαρμογής του περιεχομένου στις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών. (Bonamigo & Roveda, 2024). Η διδασκαλία οργανώνεται με σαφή δομή, επιτρέποντας στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά, να αισθάνονται ασφάλεια και να εμπλέκονται ουσιαστικά σε όλα τα στάδια του μαθήματος.

Η εισαγωγική φάση του μαθήματος αντανακλά ξεκάθαρα τη μαθητοκεντρική και εποικοδομητική φιλοσοφία, καθώς ξεκινά από τις εμπειρίες, τις γνώσεις και τα βιώματα των ίδιων των μαθητών. Ο καταιγισμός ιδεών γύρω από το περιφερειακό υλικό του υπολογιστή λειτουργεί ως εργαλείο ενεργοποίησης των προϋπαρχουσών γνώσεων και ταυτόχρονα ως μέσο ενίσχυσης της συμμετοχής όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από το επίπεδο λεκτικής τους ικανότητας. Το ερώτημα προβληματισμού «Πώς μιλάμε εμείς στον υπολογιστή και πώς μας απαντάει αυτός;» ενθαρρύνει τη σκέψη, την περιέργεια και τη διατύπωση υποθέσεων, ενώ δημιουργεί μια φυσική μετάβαση από την καθημερινή εμπειρία στη συστηματική γνώση (Cápay, 2019). Με αυτόν τον τρόπο, η νέα γνώση δεν παρουσιάζεται αποκομμένα, αλλά οικοδομείται σταδιακά πάνω σε ήδη γνωστά και οικεία στοιχεία.

Κατά το στάδιο της παρουσίασης και επεξεργασίας του νέου περιεχομένου, η διδασκαλία υιοθετεί διερευνητικά και διαλογικά χαρακτηριστικά. Η προβολή του OER τύπου Course Presentation λειτουργεί ως αφορμή για συζήτηση, ερωτήσεις και ενεργή συμμετοχή των μαθητών. Οι συχνές παύσεις, οι απλές επεξηγήσεις και οι στοχευμένες ερωτήσεις κατανόησης επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να προσαρμόζει δυναμικά τον ρυθμό και το επίπεδο δυσκολίας, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες της ομάδας. Η διαδικασία αυτή ενισχύει την ενεργητική οικοδόμηση της γνώσης και προσφέρει συνεχή ανατροφοδότηση, τόσο στους μαθητές όσο και στον εκπαιδευτικό (Marchisio et al., 2019).

Η βιωματική δραστηριότητα με τη χρήση OER τύπου Agamotto αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα πολυαισθητηριακής και εμπράγματης μάθησης. Οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν, να αναγνωρίσουν και να ταξινομήσουν τις συσκευές, συνδυάζοντας οπτικά ερεθίσματα με προφορική επεξεργασία και με άμεση επαφή με πραγματικές συσκευές στον χώρο του εργαστηρίου πληροφορικής (Cuellar-Reynaga et al., 2019). Η εργασία σε μικρές ομάδες ενισχύει την κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τη συνεργασία, ενώ παράλληλα μειώνει το άγχος και ενισχύει το αίσθημα ασφάλειας. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι υποστηρικτικός και καθοδηγητικός, παρέχοντας βοήθεια μόνο όταν χρειάζεται και ενθαρρύνοντας την αυτενέργεια των μαθητών.

Η ενσωμάτωση του map-based παιχνιδιού στη διδασκαλία προσδίδει έντονα

παιχνιδοκεντρικά χαρακτηριστικά, τα οποία λειτουργούν ως ισχυρό κίνητρο μάθησης. Οι δραστηριότητες είναι ποικίλες, διαβαθμισμένης δυσκολίας και καλύπτουν διαφορετικούς τρόπους επεξεργασίας της πληροφορίας, όπως οπτική, λεκτική και κιναισθητική. Με τον τρόπο αυτό υποστηρίζεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία και δίνεται η δυνατότητα σε μαθητές με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ να συμμετέχουν ισότιμα. Παράλληλα, ενισχύονται δεξιότητες όπως η προσοχή, η μνήμη, η αυτορρύθμιση και η επιμονή στην προσπάθεια, ενώ η άμεση επιβράβευση συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης (Gómez, 2020).

Η αξιολόγηση ενσωματώνεται ομαλά στη μαθησιακή διαδικασία, χωρίς να προκαλεί άγχος ή φόβο αποτυχίας, και λειτουργεί ως εργαλείο ανατροφοδότησης και ενίσχυσης της μάθησης. Η σύντομη ανακεφαλαίωση συμβάλλει στη σταθεροποίηση των βασικών εννοιών και στη σύνδεση των επιμέρους δραστηριοτήτων σε ένα ενιαίο γνωστικό σύνολο (Cecilio-Fernandes et al., 2018). Τέλος, η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ανατροφοδότησης δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να εκφράσουν τη γνώμη και τα συναισθήματά τους για το μάθημα, ενισχύοντας την αυτοέκφραση και την ενεργό συμμετοχή τους, ενώ παράλληλα προσφέρει στον εκπαιδευτικό πολύτιμα στοιχεία για τη βελτίωση και τον ανασχεδιασμό της διδακτικής πρακτικής (Jurs & Špehte, 2020).

Εποπτικά μέσα - υλικά

Θα χρησιμοποιηθούν οι υπολογιστές στο εργαστήριο πληροφορικής, ο βιντεοπροβολέας του εργαστηρίου (ή/και ο διαδραστκός πίνακας / οθόνη). Συσκευές εισόδου και εξόδου που βρίσκονται στο εργαστήριο ως υλικό αναφοράς για τη βιωματική δραστηριότητα. Το ηλεκτρονικό φύλλο εργασίας που θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές.

Αξιολόγηση του μαθητή

Η αξιολόγηση του μαθητή πραγματοποιείται κυρίως με διαμορφωτικό τρόπο καθ’ όλη τη διάρκεια του μαθήματος. Ο εκπαιδευτικός συλλέγει στοιχεία μέσα από την προφορική συμμετοχή, τις απαντήσεις σε ερωτήσεις κατανόησης και τη στάση των μαθητών κατά τις δραστηριότητες. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη συμμετοχή στη βιωματική δραστηριότητα και στις ψηφιακές ασκήσεις του map-based παιχνιδιού, όπου αξιολογείται η ικανότητα αναγνώρισης και ταξινόμησης των συσκευών εισόδου και εξόδου, καθώς και η εφαρμογή της νέας γνώσης. Τα λάθη αντιμετωπίζονται υποστηρικτικά, με άμεση καθοδήγηση και ενθάρρυνση, χωρίς να δημιουργείται άγχος. Συμπληρωματικά, η ανατροφοδότηση των μαθητών μέσω σύντομου ερωτηματολογίου συμβάλλει στην αποτίμηση της μαθησιακής εμπειρίας και ενισχύει την ενεργό συμμετοχή τους.

Συμπεράσματα

Η εφαρμογή του σχεδίου μαθήματος ανέδειξε την αξία μιας οργανωμένης και μαθητοκεντρικής προσέγγισης στη διδασκαλία των συσκευών εισόδου και εξόδου του υπολογιστή. Ο συνδυασμός προφορικής αλληλεπίδρασης, οπτικού και ψηφιακού υλικού, βιωματικών δραστηριοτήτων και παιγνιωδών εφαρμογών συνέβαλε στη διατήρηση του

ενδιαφέροντος των μαθητών και στη σταδιακή κατανόηση των βασικών εννοιών. Η χρήση Ανοιχτών Εκπαιδευτικών Πόρων υποστήριξε την ενεργό συμμετοχή και έδωσε στους μαθητές τη δυνατότητα να μάθουν με τον δικό τους ρυθμό, σε περιβάλλον χαμηλού άγχους. Παράλληλα, οι διαδραστικές και διαφοροποιημένες δραστηριότητες ενίσχυσαν τη συγκέντρωση, την αυτοπεποίθηση και τη συνεργασία των μαθητών, ενώ η διαμορφωτική αξιολόγηση παρείχε συνεχή ανατροφοδότηση τόσο στους μαθητές όσο και στον εκπαιδευτικό. Συνολικά, το μάθημα αποδείχθηκε λειτουργικό και αποτελεσματικό, προσφέροντας ουσιαστικές μαθησιακές εμπειρίες και θέτοντας τη βάση για μελλοντική εμβάθυνση και βελτίωση της διδακτικής πρακτικής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bonamigo, G. Z., & Roveda, M. (2024). The use of technologies in education as resources to improve learning. *Revista Gênero e Interdisciplinaridade*, *5*(04), 1-15.

Cápay, M. (2019). Enhancing the Teaching of Informatics through Engaging Experience. In *CSEDU (1)* (pp. 453-460).

Cecilio-Fernandes, D., Cohen-Schotanus, J., & Tio, R. A. (2018). Assessment programs to enhance learning. *Physical Therapy Reviews*, *23*(1), 17-20.

Ciambrone, R. (2020). Pedagogy and ICT: The Principles of Differentiated Teaching and New Technologies. In *Examining the Roles of Teachers and Students in Mastering New Technologies* (pp. 58-78). IGI Global.

Cuellar-Reynaga, D. A., Mendoza-Córdova, M. Y., Ramírez-Marrujo, G. A., Granados, U., Santamaría, D., & Reynaga-Peña, C. G. (2019, October). Touch and Learn: Turning simple objects into learning materials. In *2019 International Conference on Inclusive Technologies and Education (CONTIE)* (pp. 135-1355). IEEE.

Gómez, S. A. (2020). Games and Gamification in the Classroom. In *Radical Solutions and eLearning: Practical Innovations and Online Educational Technology* (pp. 101-115). Singapore: Springer Singapore.

Jurs, P., & Špehte, E. (2020, May). The value and topicality of feedback in improving the learning process. In *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference* (Vol. 3, pp. 244-252).

Marchisio, M., Rabellino, S., Sacchet, M., & Salusso, D. (2019). OERs for secondary education: a chance for teachers to broaden their horizons. In *EDULEARN19 Proceedings* (pp. 6480-6487). IATED Academy.

Δικτυογραφία - σύνδεσμοι

Σύνδεσμος OER παρουσίασης μαθήματος: Course Presentation OER

Σύνδεσμος OER βιωματικής δραστηριότητας: Agamotto OER

Σύνδεσμος φύλλου εργασίας: Φύλλο εργασίας

Σύνδεσμος παρουσίασης ανακεφαλαίωσης: Παρουσίαση ανακεφαλαίωσης

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Συσκευές εισόδου-εξόδου Η/Υ

Τάξη:

Μάθημα: Πληροφορική

Ενότητα: Το Υλικό του Υπολογιστή (Συσκευές εισόδου-εξόδου)

Ονοματεπώνυμο Μαθητή:

Ημερομηνία:

Για προβολή της δραστηριότητας και του ερωτηματολογίου, κάνετε κλικ κρατώντας πατημένο το Ctrl (πλήκτρο κάτω αριστερά στο πληκτρολόγιο) στο σύνδεσμο τους.

Δραστηριότητα

Θα κάνετε κλικ στο σύνδεσμο που ακολουθεί παρακάτω ή εναλλακτικά θα μεταβείτε στη διεύθυνση https://tinyurl.com/4exhw2vu όπου θα ανοίξει μια ιστοσελίδα όπου εμφανίζεται ένα μήνυμα καλωσορίσματος σε ένα παιχνίδι. Έχετε συνολικά 5 ζωές κατά την διάρκεια του παιχνιδιού. Για να ξεκινήσετε πατήστε στο κουμπί Έναρξη.

Στόχος είναι να ολοκληρώσετε και τους 7 κόσμους (δραστηριότητες) χωρίς να χάσετε όλες τις ζωές σας.

Σύνδεσμος: Συσκευές εισόδου-εξόδου του Η/Υ

Ερωτηματολόγιο ανατροφοδότησης

Θα κάνετε κλικ στο σύνδεσμο που ακολουθεί παρακάτω ή εναλλακτικά θα μεταβείτε στη διεύθυνση https://tinyurl.com/4mcxe6vp όπου θα ανοίξει μια ιστοσελίδα. Μαζί με την βοήθεια του εκπαιδευτικού, απαντήστε στις 2 ερωτήσεις για το σημερινό μας μάθημα.

Σύνδεσμος: Ερωτηματολόγιο

Σχέδιο μαθήματος μίας διδακτικής ώρας στο μάθημα των Θρησκευτικών στη Γ΄ Γυμνασίου: (Υμείς εστέ το άλας της γης – Ιεραποστολή και Διακονία)

Σίδερης Γεώργιος Ραφαήλ, Εκπαιδευτικός ΠΕ01

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση ενός σχεδίου μαθήματος μίας διδακτικής ώρας για το μάθημα των Θρησκευτικών στη Γ΄ Γυμνασίου, με άξονα τις έννοιες της Ιεραποστολής και της Διακονίας στην Ορθόδοξη Εκκλησία. Το μάθημα αξιοποιεί πολυτροπικά ερεθίσματα (σύντομα βίντεο, αποσπάσματα κειμένων) και ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες με φύλλα εργασίας, ώστε οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν τη σύνδεση της χριστιανικής πίστης με την έμπρακτη αγάπη και την κοινωνική αλληλεγγύη, και να διατυπώσουν συγκεκριμένους τρόπους εφαρμογής των αξιών αυτών στην καθημερινή τους ζωή.

Λέξεις-Κλειδιά: σχέδιο μαθήματος, Θρησκευτικά, Γ΄ Γυμνασίου, Ιεραποστολή, Διακονία, αλληλεγγύη, ομαδοσυνεργατική μάθηση.

Lesson plan for a one-hour teaching session in Religious Education in 3rd Grade of Gymnasium (You are the salt of the earth – Mission and Service)

Sideris Georgios Rafail, Teacher (PE01)

Abstracts

The purpose of this paper is to present a one-hour lesson plan for Religious Education in the 3rd grade of Gymnasium, focusing on the concepts of mission and service (diakonia) in the Orthodox Church. The lesson employs multimodal stimuli (short videos, selected excerpts) and collaborative learning activities with worksheets, enabling students to connect Christian teaching with practical solidarity and to propose concrete ways to live these values in everyday life.

Key-Words: lesson plan, Religious Education, 3rd grade of Gymnasium, mission, service (diakonia), solidarity, collaborative learning.

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη πραγματικότητα, η Εκκλησία καλείται να μαρτυρεί το Ευαγγέλιο όχι μόνο με λόγο, αλλά και με έμπρακτη αγάπη προς κάθε άνθρωπο. Η Ιεραποστολή και η Διακονία συνιστούν δύο άξονες της εκκλησιαστικής ζωής: τη διάδοση του μηνύματος της σωτηρίας και τη φροντίδα για τον πάσχοντα, τον φτωχό και τον αποκλεισμένο. Με αφορμή το παράδειγμα του Αρχιεπισκόπου Αλβανίας Αναστασίου και με αναφορά σε συνοδικά κείμενα της Αγίας και Μεγάλης Συνόδου (Κρήτη, 2016), οι μαθητές/τριες

διερευνούν πώς η χριστιανική πίστη μεταφράζεται σε συγκεκριμένες πράξεις αλληλεγγύης και ευθύνης μέσα στην κοινωνία.

Σκοπός και στόχοι διδασκαλίας

Ο σκοπός του μαθήματος είναι να βοηθήσει τους μαθητές/τριες να κατανοήσουν τις έννοιες της Ιεραποστολής και της Διακονίας στην Ορθόδοξη Εκκλησία, εστιάζοντας στις χριστιανικές αξίες της αγάπης, της φιλανθρωπίας και της κοινωνικής αλληλεγγύης. Μέσα από βιωματικές και συνεργατικές δραστηριότητες, οι μαθητές/τριες θα αντιληφθούν τη σημασία της ανιδιοτελούς προσφοράς και θα εξετάσουν τρόπους καθημερινής εφαρμογής των αξιών αυτών στη ζωή τους.

Ως προς τους επιμέρους στόχους, σύμφωνα με τα επίπεδα της ταξινομίας Bloom, επιδιώκεται η ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων:

Γνωστικοί στόχοι: να κατανοήσουν την έννοια της Ιεραποστολής και της Διακονίας στην Ορθόδοξη Εκκλησία και να αναγνωρίσουν παραδείγματα εφαρμογής τους.

Στόχοι δεξιοτήτων: να συνεργαστούν σε ομάδες, να αναλύσουν κείμενα και πολυτροπικό υλικό, να διατυπώσουν τεκμηριωμένες απόψεις και προτάσεις.

Στόχοι στάσεων: να καλλιεργήσουν ενσυναίσθηση και υπευθυνότητα, αναγνωρίζοντας ότι η πίστη συνεπάγεται έμπρακτη αγάπη προς τον πλησίον.

Ένταξη στο πρόγραμμα σπουδών

Το σχέδιο μαθήματος εντάσσεται στη διδακτική ενότητα «Υμείς εστέ το άλας της γης – Ιεραποστολή και Διακονία» του μαθήματος των Θρησκευτικών στη Γ΄ Γυμνασίου, όπου διερευνώνται οι τρόποι με τους οποίους η Ορθόδοξη Εκκλησία μαρτυρεί την πίστη της στον κόσμο και παρεμβαίνει υπέρ των ευάλωτων ομάδων. Η αξιοποίηση παραδειγμάτων, κειμένων και ομαδοσυνεργατικής διερεύνησης ευνοεί τη σύνδεση της θεολογικής γνώσης με σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα.

Μαθησιακό περιβάλλον

Η διδακτική παρέμβαση αφορά μαθητες/τριες Γ΄ Γυμνασίου. Η διδασκαλία πραγματοποιείται στην αίθουσα του τμήματος με διαθέσιμο διαδραστικό πίνακα για βιντεοπροβολές.

Προαπαιτούμενες γνώσεις

Βασικές γνώσεις για την Ορθόδοξη Εκκλησία και τη χριστιανική διδασκαλία της αγάπης προς τον πλησίον. Εξοικείωση με απλές ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες και με τη χρήση πολυτροπικού υλικού (βίντεο/κείμενο).

Οργάνωση της διδασκαλίας

Οι μαθητές/τριες εργάζονται αρχικά σε ολομέλεια και στη συνέχεια σε δύο μικρές ομάδες. Η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως συντονίστρια/διευκολυντής, θέτει ερωτήματα, διασφαλίζει την ισότιμη συμμετοχή και υποστηρίζει την τεκμηρίωση των απόψεων. Η πορεία περιλαμβάνει: αφόρμηση με βίντεο, βιωματική συζήτηση, ανάγνωση και ερμηνεία αποσπασμάτων, ανάλυση παραβολής, εφαρμογή και αναστοχασμό.

Στάδιο «Αφόρμηση» (5΄ λεπτά)

Με βιντεοπροβολή αφιερώματος για τον βίο και το έργο του Αρχιεπισκόπου Αλβανίας Αναστασίου, οι μαθητές/τριες εισάγονται στο θέμα. Ακολουθεί καθοδηγούμενη συζήτηση με ερωτήσεις όπως:

• Ποιες προκλήσεις αντιμετώπισε ο Αρχιεπίσκοπος Αναστάσιος όταν ξεκίνησε την ιεραποστολή του;

• Πώς συνέβαλε στην πνευματική και υλική ανάπτυξη των τοπικών κοινωνιών;

• Πέρα από την πνευματική διάσταση, με ποιους τρόπους βοήθησε τους ανθρώπους στην Αλβανία (εκπαίδευση, υγεία, κοινωνική μέριμνα);

Στάδιο «Βιώνοντας» (8΄ λεπτά)

Παρουσιάζεται μια σύντομη ιστορία/κατάσταση που προκαλεί συναισθήματα αλληλεγγύης και φροντίδας (π.χ. μια στιγμή όπου κάποιος προσφέρει βοήθεια σε έναν άστεγο) και προβάλλεται σύντομο βίντεο με μία μικρή πράξη καλοσύνης. Ακολουθούν ενδεικτικά ερωτήματα:

• Ποια σχέση υπάρχει ανάμεσα στο έργο του Αναστασίου στην Αφρική/Αλβανία και στην προσφορά ενός σάντουιτς σε έναν άστεγο από έναν απλό άνθρωπο;

• Η Εκκλησία φροντίζει για τους φτωχούς και καταφρονημένους ανθρώπους σε όλο τον κόσμο. Εσύ τι κάνεις γι’ αυτό;

• Ποιες σκέψεις και συναισθήματα σου γεννά η ιδέα να βοηθήσεις κάποιον που έχει ανάγκη;

• Ποιες κοινωνικές ομάδες πιστεύεις ότι παραμελούνται περισσότερο σήμερα;

• Πώς μπορούμε να βοηθήσουμε στην καθημερινή μας ζωή, ακολουθώντας το παράδειγμα του Χριστού;

Στάδιο «Νοηματοδοτώντας» (10΄ λεπτά)

Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε δύο ομάδες και μελετούν δύο αποσπάσματα από συνοδικά κείμενα (Κρήτη, 2016) σχετικά με την Ιεραποστολή και τη Διακονία. Στόχος είναι να εντοπίσουν το κεντρικό νόημα και να συνδέσουν τα κείμενα με συγκεκριμένες μορφές προσφοράς.

Α΄ Απόσπασμα: «Η εκκλησιαστική φιλανθρωπία ποτέ δεν περιοριζόταν μόνο σε περιστασιακές αγαθοεργίες προς τους φτωχούς και τους πάσχοντες, αλλά στόχευε και στην εξάλειψη των αιτιών που προκαλούν τα κοινωνικά προβλήματα. Το "έργο της διακονίας" της Εκκλησίας (Εφεσ. 4, 12) αναγνωρίζεται από όλους.»

Β΄ Απόσπασμα: «Η Ορθόδοξη Εκκλησία, εκπληρώνοντας τη σωτήρια αποστολή της στον κόσμο, φροντίζει έμπρακτα για όλους τους ανθρώπους που έχουν ανάγκη βοήθειας: τους πεινασμένους, τους φτωχούς, τους ασθενείς, τα άτομα με αναπηρίες, τους ηλικιωμένους, τους διωκόμενους, τους αιχμαλώτους, τους φυλακισμένους, τους άστεγους, τα ορφανά, καθώς και τα θύματα φυσικών καταστροφών, πολεμικών συγκρούσεων και εμπορίας ανθρώπων. Οι προσπάθειες της Ορθόδοξης Εκκλησίας για την καταπολέμηση της φτώχειας και της κοινωνικής αδικίας αποτελούν έκφραση της πίστης της και διακονία του ίδιου του Κυρίου, ο οποίος ταυτίστηκε με κάθε άνθρωπο.[...]»

Οι ομάδες καταγράφουν απαντήσεις στο φύλλο εργασίας και τις μοιράζονται στην ολομέλεια.

Φύλλο εργασίας Α΄ Ομάδας: Η Εκκλησία καλείται να ασκεί ιεραποστολικό έργο για να δημιουργήσει μια κοινωνία βασισμένη στην αγάπη και τη φιλανθρωπία.

Φύλλο εργασίας Β΄ Ομάδας: Η Ιεραποστολή και η Διακονία είναι έργο Θεού, στο οποίο μας καλεί να συνεργαστούμε.

Στάδιο «Αναλύοντας» (8΄ λεπτά)

Οι μαθητές/τριες παρακολουθούν σύντομο βίντεο/αφήγηση της παραβολής του Καλού Σαμαρείτη και συζητούν πώς η έννοια της Ιεραποστολής συνδέεται με πράξεις αλληλεγγύης στην καθημερινή ζωή.

Φύλλο εργασία Α΄ Ομάδας: Ποιες αξίες αποκαλύπτει η παραβολή του Καλού Σαμαρείτη για τη βοήθεια προς τους άλλους;

Φύλλο εργασίας Β΄ Ομάδας: Πώς συνδέεται η Ιεραποστολή με την πρακτική φιλανθρωπία στη ζωή μας;

Στάδιο «Εφαρμόζοντας» (8΄ λεπτά)

Οι μαθητές/τριες καλούνται να σκεφτούν και να καταγράψουν τρεις πρακτικούς τρόπους με τους οποίους μπορούν να εφαρμόσουν τις αξίες της Ιεραποστολής και της

Διακονίας στην καθημερινή τους ζωή (π.χ. βοήθεια σε φτωχούς/άστεγους, συμμετοχή σε δράσεις υποστήριξης ευάλωτων ομάδων, συνεργασία με τοπικές ενορίες/φορείς). Οι ιδέες τους συζητούνται στην ολομέλεια.

Στάδιο «Αξιολόγηση – Αναστοχασμός» (6΄ λεπτά)

Ως σύντομη ατομική αξιολόγηση/ανατροφοδότηση (exit ticket), οι μαθητές/τριες γράφουν 3–4 προτάσεις απαντώντας:

Τι σημαίνει για μένα Ιεραποστολή και Διακονία; Πώς μπορώ να ζήσω αυτές τις αξίες στην καθημερινή μου ζωή;

Χαρακτηριστικά διδασκαλίας

Η διδασκαλία είναι μαθητοκεντρική και βασίζεται στην ομαδοσυνεργατική - βιωματική προσέγγιση, με αξιοποίηση της ιδεοθύελλας και της διερεύνησης μέσω πολυτροπικού υλικού. Καλλιεργούνται κριτικός γραμματισμός και ενσυναίσθηση, καθώς οι μαθητές/τριες καλούνται να ερμηνεύσουν κείμενα, να αναστοχαστούν πάνω σε κοινωνικές καταστάσεις και να προτείνουν ρεαλιστικές μορφές προσφοράς. Ο/Η εκπαιδευτικός έχει καθοδηγητικό και συντονιστικό ρόλο.

Εποπτικά μέσα - υλικά

Σχολικό βιβλίο Θρησκευτικών Γ΄ Γυμνασίου, διαδραστικός πίνακας/προβολέας, σύντομες βιντεοσκοπήσεις, έντυπα φύλλα εργασίας, κείμενα από την Αγία και Μεγάλη Σύνοδο της Ορθοδόξου Εκκλησίας (Κρήτη, 2016).

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση είναι διαμορφωτική και στηρίζεται: (α) στη συμμετοχή στη συζήτηση, (β) στις απαντήσεις των ομάδων στα φύλλα εργασίας και (γ) στο ατομικό κείμενο αναστοχασμού στο τέλος του μαθήματος. Κριτήρια: κατανόηση των εννοιών Ιεραποστολή/Διακονία, σύνδεση με παραδείγματα, τεκμηρίωση προτάσεων και ρεαλιστικότητα εφαρμογών.

Συμπεράσματα

Το μάθημα επιδιώκει να αναδείξει ότι η Ιεραποστολή και η Διακονία δεν είναι αφηρημένες έννοιες, αλλά βιωματικές πρακτικές της Εκκλησίας και πρόσκληση για προσωπική στάση ζωής. Μέσα από παραδείγματα, κείμενα και συνεργατικές δραστηριότητες, οι μαθητές/τριες οδηγούνται να συνδέσουν τη χριστιανική διδασκαλία με συγκεκριμένες πράξεις αγάπης και ευθύνης.

Βιβλιογραφία

Agia kai Megali Synodos tis Orthodoxou Ekklisias (2016). Egkyklios tis Agias kai Megalis Synodou (Kriti, 2016).

Agia kai Megali Synodos tis Orthodoxou Ekklisias (2016). I apostoli tis Orthodoxou Ekklisias eis ton synchronon kosmon (Kriti, 2016).

Matsangouras, I. (2002). Theoria kai praxi tis didaskalias. Athina: Grigoris.

Tomlinson, C. A. (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms. Alexandria, VA: ASCD.

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

Δικτυογραφία - σύνδεσμοι

Βίντεο (Αφιέρωμα για τον βίο του Αρχιεπισκόπου Αλβανίας Αναστασίου): YouTube (https://www.youtube.com/watch?v=TYYjoiGmDOo)

Βίντεο (Μια μικρή πράξη καλοσύνης - παράδειγμα προσφοράς): YouTube (https://www.youtube.com/watch?v=7boTHHDUKe0)

Βίντεο (Παραβολή του Καλού Σαμαρείτη): YouTube (https://www.youtube.com/watch?v=2lceQHxkSU4)

Κείμενο: Εγκύκλιος της Αγίας και Μεγάλης Συνόδου (Κρήτη, 2016): holycouncil.org (https://www.holycouncil.org/encyclical-holy-council_el)

Κείμενο: Η αποστολή της Ορθοδόξου Εκκλησίας εις τον σύγχρονον κόσμον (Κρήτη, 2016): holycouncil.org (https://www.holycouncil.org/mission-orthodox-church-todays-world_el)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Μάθημα: Θρησκευτικά Γ΄ Γυμνασίου

Τάξη: Γ΄ Γυμνασίου

Θεματική Ενότητα: Υμείς εστέ το άλας της γης

Διδακτική Ενότητα: Ιεραποστολή και Διακονία

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα (45΄)

Δραστηριότητα 1: Δες το βίντεο για τον Αρχιεπίσκοπο Αλβανίας Αναστάσιο και απάντησε:

• Ποιες δυσκολίες/προκλήσεις αντιμετώπισε όταν ξεκίνησε την ιεραποστολή του;

• Κατέγραψε δύο παραδείγματα πνευματικής προσφοράς και δύο παραδείγματα κοινωνικής/υλικής στήριξης (εκπαίδευση, υγεία, μέριμνα).

Δραστηριότητα 2: Δες το βίντεο με μια μικρή πράξη καλοσύνης και συζήτησε:

• Ποια κοινά στοιχεία βλέπεις ανάμεσα σε μια «μεγάλη» ιεραποστολική προσπάθεια και σε μια «μικρή» πράξη προσφοράς;

• Γράψε μια πρόταση για το πώς μια μικρή πράξη μπορεί να επηρεάσει μια κοινότητα.

• Πρότεινε μία δική σου μικρή πράξη διακονίας στο σχολείο ή στη γειτονιά.

Δραστηριότητα 3: Διάβασε τα αποσπάσματα και απάντησε στα ερωτήματα:

Α΄ Απόσπασμα: «Η εκκλησιαστική φιλανθρωπία ποτέ δεν περιοριζόταν μόνο σε περιστασιακές αγαθοεργίες προς τους φτωχούς και τους πάσχοντες, αλλά στόχευε και στην εξάλειψη των αιτιών που προκαλούν τα κοινωνικά προβλήματα. Το "έργο της διακονίας" της Εκκλησίας (Εφεσ. 4, 12) αναγνωρίζεται από όλους.»

Β΄ Απόσπασμα: «Η Ορθόδοξη Εκκλησία, εκπληρώνοντας τη σωτήρια αποστολή της στον κόσμο, φροντίζει έμπρακτα για όλους τους ανθρώπους που έχουν ανάγκη βοήθειας... Οι προσπάθειες της Ορθοδόξης Εκκλησίας για την καταπολέμηση της φτώχειας και της κοινωνικής αδικίας αποτελούν έκφραση της πίστης της και διακονία του ίδιου του Κυρίου...».

• Υπογράμμισε 3 λέξεις/φράσεις που δείχνουν τι σημαίνει «διακονία».

• Με μία πρόταση, πώς ορίζεις την Ιεραποστολή και τη Διακονία σύμφωνα με τα κείμενα;

• Δώσε ένα παράδειγμα εφαρμογής (από την τάξη/το σχολείο/την κοινωνία).

Δραστηριότητα 4: Δες την παραβολή του Καλού Σαμαρείτη και συμπλήρωσε τον πίνακα:

Ποιος/ποιοι;	Τι κάνουν/τι λένε;	Τι δείχνει αυτό για τη Διακονία;
Τραυματισμένος άνθρωπος		
Ιερέας		
Λευίτης		
Σαμαρείτης		

Δραστηριότητα 5: Γράψε τρεις πρακτικούς τρόπους με τους οποίους μπορείς να ζήσεις την Ιεραποστολή/Διακονία στην καθημερινότητά σου.

Αναστοχασμός: «Τι σημαίνει για μένα Ιεραποστολή και Διακονία; Πώς μπορώ να ζήσω αυτές τις αξίες στην καθημερινή μου ζωή;»

Σύνδεσμοι για τις δραστηριότητες

Βίντεο (Αφιέρωμα για τον βίο του Αρχιεπισκόπου Αλβανίας Αναστασίου): YouTube (https://www.youtube.com/watch?v=TYYjoiGmDOo)

Βίντεο (Μια μικρή πράξη καλοσύνης - παράδειγμα προσφοράς): YouTube (https://www.youtube.com/watch?v=7boTHHDUKe0)

Βίντεο (Παραβολή του Καλού Σαμαρείτη): YouTube (https://www.youtube.com/watch?v=2lceQHxkSU4)

Σχέδιο μαθήματος μίας διδακτικής ώρας στο μάθημα των Θρησκευτικών στην Α΄ Γυμνασίου. (Η Βασιλεία του Θεού – Παραβολή του Μεγάλου Δείπνου)

Σίδερης,Γεώργιος Ραφαήλ, Εκπαιδευτικός Π.Ε.01.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση ενός σχεδίου μαθήματος μίας διδακτικής ώρας στην Α΄ τάξη Γυμνασίου στο μάθημα των Θρησκευτικών, με άξονα την έννοια της «Βασιλείας του Θεού» και αφετηρία την Παραβολή του Μεγάλου Δείπνου. Το μάθημα αξιοποιεί πολυτροπικά ερεθίσματα (τραγούδι/βίντεο, σχολικό εγχειρίδιο), ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και φύλλο εργασίας, ώστε οι μαθητές/τριες να ερμηνεύσουν το μήνυμα της παραβολής και να το συνδέσουν με αξίες αποδοχής, συμπερίληψης και αλληλεγγύης στη σύγχρονη σχολική και κοινωνική ζωή.

Λέξεις-Κλειδιά: σχέδιο μαθήματος, Θρησκευτικά, Βασιλεία του Θεού, Παραβολή του Μεγάλου Δείπνου, αποδοχή, αλληλεγγύη, ομαδοσυνεργατική μάθηση.

Lesson plan for a one-hour teaching session in Religious Education in 1st Grade of Gymnasium (The Kingdom of God – Parable of the Great Banquet)

Georgios Rafail Sideris, Teacher (PE01)

Abstracts

The purpose of this paper is to present a one-hour lesson plan for Religious Education in the 1st grade of Gymnasium, focusing on the concept of the “Kingdom of God” through the Parable of the Great Banquet. The lesson employs multimodal stimuli (song/video, textbook), collaborative learning activities and a worksheet, enabling students to interpret the parable’s message and connect it with values of acceptance, inclusion and solidarity in contemporary school and social life.

Key-Words: lesson plan, Religious Education, Kingdom of God, Parable of the Great Banquet, acceptance, solidarity, collaborative learning.

Εισαγωγή

Το μάθημα των Θρησκευτικών στο Γυμνάσιο στοχεύει στην κατανόηση βασικών στοιχείων της χριστιανικής παράδοσης, στην καλλιέργεια αξιών και στάσεων διαλόγου, καθώς και στη σύνδεση του θρησκευτικού μηνύματος με τα υπαρξιακά και κοινωνικά ζητήματα που απασχολούν τους/τις μαθητές/τριες. Η Παραβολή του Μεγάλου Δείπνου, ως αφήγηση πρόσκλησης και αποκλεισμών/προφάσεων, προσφέρεται για ερμηνευτική προσέγγιση και για συζήτηση γύρω από τη συμπερίληψη, την υπευθυνότητα και την έμπρακτη αλληλεγγύη.

Σκοπός και στόχοι διδασκαλίας

Ο σκοπός του μαθήματος είναι η ενίσχυση της κατανόησης των μαθητών/τριών σχετικά με τη Βασιλεία του Θεού ως πρόσκληση αποδοχής και συμμετοχής, καθώς και η σύνδεση του νοήματος της παραβολής με την καθημερινή ζωή.

Ως προς τους επιμέρους στόχους, σύμφωνα με τα επίπεδα της ταξινομίας του Bloom, το σχέδιο μαθήματος επιδιώκει την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων:

Γνωστικοί στόχοι: να αναγνωρίσουν τα βασικά σημεία της Παραβολής του Μεγάλου Δείπνου, να περιγράψουν τους βασικούς «ρόλους» (οικοδεσπότης, καλεσμένοι, αποκλεισμένοι), και να ερμηνεύσουν το μήνυμά της ως πρόσκληση στη Βασιλεία του Θεού.

Στόχοι δεξιοτήτων: να συνεργαστούν σε ομάδες, να επιχειρηματολογήσουν, να τεκμηριώσουν απαντήσεις με αναφορά στο κείμενο, και να παράγουν σύντομες προτάσεις εφαρμογής του μηνύματος της παραβολής στη σχολική/κοινωνική ζωή.

Στόχοι στάσεων: να καλλιεργήσουν ενσυναίσθηση, σεβασμό στη διαφορετικότητα και διάθεση προσφοράς, αναγνωρίζοντας την αξία της αποδοχής και της αλληλεγγύης.

Ένταξη στο πρόγραμμα σπουδών

Το σχέδιο μαθήματος εντάσσεται στη διδακτική ενότητα που αφορά το κήρυγμα του Ιησού για τη Βασιλεία του Θεού και την ερμηνεία παραβολών ως αφηγηματικών τρόπων διδασκαλίας. Συνδέεται με στόχους του μαθήματος που αφορούν την κατανόηση του ευαγγελικού λόγου, την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και την καλλιέργεια κοινωνικών αξιών (συμπερίληψη, δικαιοσύνη, αγάπη/αλληλεγγύη) μέσα από βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές πρακτικές.

Μαθησιακό περιβάλλον

Το μάθημα απευθύνεται σε μαθητές/τριες Α΄ Γυμνασίου Η διδασκαλία υλοποιείται στην αίθουσα του τμήματος με χρήση διαδραστικού πίνακα/προβολέα.

Προαπαιτούμενες γνώσεις

Δεν προ απαιτούνται ιδιαίτερες γνωστικές προϋποθέσεις. Χρήσιμη είναι η βασική εξοικείωση των μαθητών/τριών με την έννοια της «παραβολής» και η ικανότητα ανάγνωσης/κατανόησης σύντομου κειμένου. Η διδασκαλία προβλέπει υποστήριξη με ερωτήσεις καθοδήγησης και οπτικά ερεθίσματα.

Οργάνωση της διδασκαλίας

Στάδιο «Εισαγωγή – Αφόρμηση» (5΄ λεπτά)

Προβάλλεται στον διαδραστικό πίνακα το τραγούδι του Μάνου Λοΐζου «Δώδεκα παιδιά» (βιντεοπροβολή). Ακολουθεί σύντομη συζήτηση με ερωτήσεις: «Ποια είναι τα 12 παιδιά;», «Γιατί τα ονομάζει παιδιά;», «Τι μπορεί να σημαίνει το "σήκωσαν τον Χριστό στους ώμους";». Στόχος είναι να ενεργοποιηθούν προϋπάρχουσες γνώσεις και να δημιουργηθεί γέφυρα προς την έννοια της πρόσκλησης.

Στάδιο «Επεξεργασία κειμένου – Νοηματοδότηση» (10΄ λεπτά)

Ανάγνωση της Παραβολής του Μεγάλου Δείπνου από το σχολικό εγχειρίδιο/φυλλάδιο. Ο/Η εκπαιδευτικός καθοδηγεί με ερωτήσεις κατανόησης: «Ποιος καλεί;», «Ποιοι αρνούνται και με ποιες προφάσεις;», «Ποιοι τελικά προσκαλούνται;». Οι μαθητές/τριες υπογραμμίζουν λέξεις-κλειδιά και εντοπίζουν το κεντρικό μήνυμα.

Στάδιο «Ομαδοσυνεργατική διερεύνηση» (15΄ λεπτά)

Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε 3–4 μικρές ομάδες. Κάθε ομάδα εργάζεται σε φύλλο εργασίας με σαφή ρόλους (αναγνώστης/τρια, γραμματέας, εκπρόσωπος). Ο/Η εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα στις ομάδες, παρατηρεί, ενισχύει και υποστηρίζει κάθε προσπάθεια, παρεμβαίνοντας με ήπιο τρόπο όπου χρειάζεται.

Φύλλο εργασίας Α΄ Ομάδας: Ποια είναι τα βασικά σημεία της παραβολής; Καταγράψτε (α) την πρόσκληση, (β) τις προφάσεις/αρνήσεις, (γ) τη νέα πρόσκληση. Τι δείχνουν αυτά για τη Βασιλεία του Θεού;

Φύλλο εργασίας Β΄ Ομάδας: Πώς μπορούμε να εκδηλώσουμε αγάπη και αλληλεγγύη στην καθημερινότητά μας, όπως ο οικοδεσπότης στην παραβολή; Καταγράψτε 4–5 συγκεκριμένες προτάσεις για το σχολείο/γειτονιά.

Φύλλο εργασίας Γ΄ Ομάδας: Ποιοι άνθρωποι συχνά «μένουν απέξω» σήμερα; Ποιες μορφές αποκλεισμού υπάρχουν στο σχολείο ή στην κοινωνία; Προτείνετε τρόπους συμπερίληψης.

Στάδιο «Σύνθεση – Παρουσίαση» (10΄ λεπτά)

Κάθε ομάδα παρουσιάζει συνοπτικά τα συμπεράσματά της στην ολομέλεια. Ο/Η εκπαιδευτικός συντονίζει τη συζήτηση, αναδεικνύει κοινά σημεία και διαφοροποιήσεις, και συνδέει τις απαντήσεις με το θεολογικό νόημα της «πρόσκλησης» στη Βασιλεία του Θεού (καθολικότητα, ελευθερία απόρριψης, ευθύνη ανταπόκρισης).

Στάδιο «Αξιολόγηση – Ανακεφαλαίωση» (5΄ λεπτά)

Ατομική δραστηριότητα (κάρτα εξόδου): κάθε μαθητής/τρια γράφει σε χαρτί: «Τι σημαίνει για μένα η Βασιλεία του Θεού;». Σύντομη ανακεφαλαίωση των βασικών σημείων από τον/την εκπαιδευτικό.

Χαρακτηριστικά διδασκαλίας

Η διδασκαλία υιοθετεί μαθητοκεντρική και βιωματική προσέγγιση, αξιοποιώντας πολυτροπικά ερεθίσματα (μουσική/εικόνα/κείμενο) ώστε να ενεργοποιείται η εμπλοκή και να υποστηρίζονται διαφορετικά μαθησιακά προφίλ. Η ομαδοσυνεργατική εργασία ενισχύει την κοινωνική αλληλεπίδραση, την επιχειρηματολογία και την ανάπτυξη ενσυναίσθησης, ενώ ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός και υποστηρικτικός: θέτει ερωτήσεις, διασφαλίζει το πλαίσιο σεβασμού, ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων και παρέχει ανατροφοδότηση. Η σύνδεση της παραβολής με σύγχρονες καταστάσεις λειτουργεί ως γέφυρα μεταφοράς της γνώσης και ως πεδίο καλλιέργειας αξιών συμπερίληψης και αλληλεγγύης.

Εποπτικά μέσα - υλικά

Σχολικό βιβλίο Θρησκευτικών Α΄ Γυμνασίου, διαδραστικός πίνακας/προβολέας, πρόσβαση στο διαδίκτυο για βιντεοπροβολή, έντυπα φύλλα εργασίας (ομαδικά και ατομική κάρτα εξόδου), μαρκαδόροι/χαρτιά Α4.

Αξιολόγηση του μαθητή

Η αξιολόγηση είναι κυρίως διαμορφωτική: παρατήρηση συμμετοχής στις ομάδες, στοχευμένες ερωτήσεις κατανόησης κατά την επεξεργασία του κειμένου, αξιολόγηση των ομαδικών παραδοτέων (σαφήνεια, τεκμηρίωση, συνάφεια) και κάρτα εξόδου με προσωπικό αναστοχασμό. Τα λάθη αντιμετωπίζονται υποστηρικτικά, με αναδιατύπωση και καθοδήγηση.

Συμπεράσματα

Το προτεινόμενο σχέδιο μαθήματος επιδιώκει να προσεγγίσει την παραβολή όχι μόνο ως κείμενο ερμηνείας, αλλά ως αφορμή για καλλιέργεια στάσεων και αξιών. Η χρήση τραγουδιού ως αφόρμηση και η ομαδοσυνεργατική διερεύνηση υποστηρίζουν την ενεργό συμμετοχή και ενισχύουν τη σύνδεση του ευαγγελικού μηνύματος με σύγχρονα βιώματα, προάγοντας την αποδοχή, τη συμπερίληψη και την αλληλεγγύη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Institouto Ekpaideftikis Politikis. (2021). Programmata Spoudon gia to mathima ton Thriskeftikon (Gymnasio).

Matsangouras, I. (2008). Theoria kai praxi tis synergatikis mathisis. Athina: Gutenberg.

Tomlinson, C. A. (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.

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

Δικτυογραφία - σύνδεσμοι

Σύνδεσμος βίντεο (τραγούδι «Δώδεκα παιδιά», Μάνος Λοΐζος): [επικολλήστε σύνδεσμο]

Σύνδεσμος παραβολής/κειμένου (εφόσον χρησιμοποιηθεί ψηφιακή πηγή): [επικολλήστε σύνδεσμο]

Σύνδεσμος φύλλου εργασίας (εφόσον διανεμηθεί ψηφιακά): [επικολλήστε σύνδεσμο]

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η Βασιλεία του Θεού – Παραβολή του Μεγάλου Δείπνου

Τάξη: Α Γυμνασίου

Μάθημα: Θρησκευτικά Α΄ Γυμνασίου

Ενότητα: Βασιλεία του Θεού (Παραβολή του Μεγάλου Δείπνου)

Ονοματεπώνυμο Μαθητή/τριας:

Ημερομηνία:

1η δραστηριότητα

Μετά την προβολή του τραγουδιού, απάντησε σύντομα:

α) Ποια μπορεί να είναι τα «δώδεκα παιδιά»;

β) Γιατί ο δημιουργός τα ονομάζει «παιδιά»;

γ) Ποια «πρόσκληση» ή ποιο μήνυμα πιστεύεις ότι υπονοείται;

2η δραστηριότητα

Δες την Παραβολή του Μεγάλου Δείπνου και συμπλήρωσε:

Ποιος/ποιοι;	Τι κάνουν/τι λένε;	Τι δείχνει αυτό για τη «Βασιλεία»;
Οικοδεσπότης		

Καλεσμένοι που αρνούνται		
Άλλοι που τελικά προσκαλούνται		

3η δραστηριότητα

Ομαδική εργασία (διάλεξε/σου ανατίθεται μία από τις παρακάτω):

Α΄ Ομάδα: Καταγράψτε τα βασικά σημεία της παραβολής και γράψτε μία πρόταση-συμπέρασμα για το μήνυμά της.

Β΄ Ομάδα: Προτείνετε 4–5 τρόπους με τους οποίους μπορούμε να δείξουμε αγάπη και αλληλεγγύη στο σχολείο/γειτονιά.

Γ΄ Ομάδα: Εντοπίστε παραδείγματα αποκλεισμού σήμερα και προτείνετε τρόπους συμπερίληψης.

4η δραστηριότητα

Ατομικός αναστοχασμός (κάρτα εξόδου):

Τι σημαίνει για μένα η Βασιλεία του Θεού;